ANAIS DO EVENTO

SEMINÁRIO INTERNACIONAL: PENSAMENTO LATINO-AMERICANO E EDUCAÇÃO:

as contribuições de Lélia González, Paulo Freire, Rita Segato e Rodolfo Kusch



Promoção:

GEPEES

LIEPPE

PROLAM

Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências UNESP de Marília

Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências UNESP de Marília

Programa *Pensamiento Americano*, da *Universidad Nacional Tres de Febrero* UNTREF/Argentina

Fomento:

FAPESP

CNPq

Apoio:

CAPES

proec unesp

unesp

2025

APRESENTAÇÃO

O **Seminário Internacional: Pensamento Latino-americano e Educação** constituiu um espaço acadêmico plural e dedicado ao exame e à difusão das obras de quatro pilares do pensamento crítico de nossa América: Lélia Gonzalez, Paulo Freire, Rodolfo Kusch e Rita Segato. Reconhecendo a densidade e atualidade de suas produções, o evento propôs-se a estabelecer um diálogo fértil entre suas perspectivas, articulando o pensamento popular, o académico e o latino-americano para refletir sobre a construção de identidades histórico-culturais e os desafios educacionais da região.

Estes pensadores, cada um a seu modo, questionaram as singularidades epistêmicas do Ocidente a partir de abordagens filosóficas, sociológicas e antropológicas. Seus trabalhos convidam a um posicionamento que problematiza o aparentemente óbvio, ampliando horizontes predominantemente eurocêntricos com o objetivo de fomentar novos movimentos históricos, pedagógicos e coletivos. Cruzar, vincular e justapor os seus caminhos teóricos significa contribuir para uma forma renovada e situada de pensar a educação na América Latina.

O Seminário alinhou-se, ainda, aos objetivos do projeto para o **Centro de Ciência para o Desenvolvimento da Educação Básica: Aprendizagens e Convivência Escola**, financiado pela FAPESP (Processo 2024/01116-7) e ao Projeto de Pós-Doutorado intitulado **Ética, decolonialidade, interculturalidade e educação: contribuição para a formação de professores e a prática docente,** financiado pelo CNPq (Processo 100540/2024-4). A iniciativa visou oferecer referenciais teóricos robustos para a análise e interpretação de dados coletados em escolas paulistas, subsidiando a construção de ações de políticas públicas voltadas para a melhoria da educação.

Objetivo Geral

Estabelecer um diálogo entre os aportes teóricos do pensamento de Lélia González, Paulo Freire, Rodolfo Kusch e Rita Segato, com a finalidade de aprofundar, atualizar e estabelecer novos debates em torno do pensamento crítico americano.

Objetivos Específicos

- Apresentar um panorama sintético das principais problemáticas abordadas pelos quatro pensadores em foco.

- Revisar categorias epistemológicas e filosóficas que confrontam as principais correntes do pensamento moderno ocidental colonial.
- Refletir, a partir do desenvolvimento teórico dos autores, sobre os desafios impostos pelo novo contexto geopolítico-cultural.
- Promover a investigação, a abordagem crítica e a produção teórica a partir de aportes alternativos ao pensamento hegemônico.
- Potencializar a produção de trabalhos colaborativos que enriqueçam o pensamento crítico americano e contribuam para a melhoria da educação básica.

Público-Alvo e Metodologia

O evento foi dirigido a um público amplo e diversificado, incluindo estudantes de graduação e pós-graduação, pesquisadores, professores e gestores da rede pública do Estado de São Paulo, estando também aberto a membros internos e externos à universidade com interesse na temática.

A metodologia do Seminário foi estruturada para garantir uma abordagem multifacetada do tema, combinando:

1. **Sessões Teóricas:** Exposições orais por parte de docentes convidados, destinadas a uma introdução geral e aprofundada à obra de cada um dos autores, apresentando as características gerais de seu pensamento e fundamentando o recorte teórico proposto.
2. **Apresentação de Trabalhos:** Sessões dedicadas à partilha de pesquisas acadêmicas e relatos de experiências práticas, enriquecidas por análise dialogada das problemáticas apresentadas e discussão coletiva das ideias expostas.
3. **Oficinas e Momentos de Discussão:** Espaços de caráter prático e colaborativo, desenhados para traduzir as reflexões teóricas em subsídios aplicáveis à prática docente em sala de aula, fortalecendo a conexão entre teoria e ação educativa.

Considerações Finais

Ao reunir e colocar em conversação o legado de Gonzalez, Freire, Kusch e Segato, O Seminário reafirmou o vigor e a necessidade do pensamento crítico latino-americano. O evento não apenas cumpriu seu papel de difundir e aprofundar ideias fundamentais, mas também cumpriu uma função estratégica ao conectar tais saberes com os desafios concretos da educação básica. Os Anais que se seguem testemunham a

riqueza desses debates e a potência dessas vozes para inspirar práticas educativas mais democráticas, decoloniais e sintonizadas com a profunda realidade latino-americana.

INTERCULTURALIDADE E PERSPECTIVA DECOLONIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE LICENCIATURA EM FÍSICA NO MUNICÍPIO DE BIRIGUI/SP.

Stephanie Campos Gonçalves
Genivaldo de Souza Santos

Introdução e Justificativa

O presente artigo se origina de um estudo realizado como monografia, desenvolvido como Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Campus Birigui. Tal estudo teve sua gênese anterior na participação dos autores em um projeto de extensão junto à Aldeia Icatu, no município de Braúna-SP, no qual foi investigada a noção de interculturalidade e a ética da alteridade como metodologias possíveis para promover um encontro efetivo com o Outro culturalmente dado. Essa experiência concreta junto às etnias indígenas Terena e Kaingang permitiu que fossem exploradas na prática questões sobre diversidade cultural, interculturalidade e alteridade.

Desde a implementação da Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatória a inclusão das temáticas sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos da Educação Básica, intensificaram-se as discussões sobre a necessidade de preparar adequadamente os docentes para trabalharem tais conteúdos em sala de aula. Contudo, vale salientar que, ao contrário da concepção equivocada de substituir um modelo eurocêntrico por outro igualmente unilateral, o objetivo da legislação não é substituir uma visão por outra, mas sim ampliar democraticamente o currículo escolar para incluir a pluralidade étnica brasileira, como enfatizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004).

Nesse sentido, é imprescindível ressaltar que uma abordagem eficaz dessas temáticas depende diretamente da formação docente, que precisa estar ancorada em uma perspectiva intercultural crítica, conforme proposta por Walsh (2019), que destaca a necessidade de transcender uma inclusão superficial, buscando uma transformação profunda nas estruturas epistemológicas e sociais. Portanto, este estudo busca investigar se, no contexto específico do município de Birigui-SP, predominantemente proletário e marcado pela escassez de ofertas presenciais para o curso de Licenciatura em Física, as instituições privadas de ensino superior atendem, em seus projetos pedagógicos (PPCs), às exigências legais quanto às questões étnico-raciais, e se promovem uma formação docente efetivamente intercultural e decolonial.

O estudo analisará, especificamente, o PPC de uma universidade privada que oferta o curso na modalidade EaD na região, buscando identificar se há uma preocupação real em valorizar as perspectivas epistemológicas dos povos historicamente subalternizados, especialmente indígenas e afro-brasileiros. Para isso, o artigo discutirá e sistematizará conceitos centrais como colonialidade, decolonialidade e interculturalidade crítica, utilizando como referências principais autores como Maldonado-Torres (2007), Catherine Walsh (2007; 2019), Rodolfo Kusch (1999) e Candau e Oliveira (2010).

Ao refletir criticamente sobre tais conceitos e sobre o currículo analisado, espera-se contribuir para a transformação das práticas pedagógicas, destacando a importância de uma perspectiva que ultrapasse o mero cumprimento formal das determinações legais e que promova, de fato, um ensino voltado à formação de professores capazes de reconhecer e valorizar os conhecimentos historicamente subalternizados no contexto brasileiro.

Desde 2008, com a implementação da Lei nº 11.645, que tornou obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos da Educação Básica nacional, muito se tem questionado sobre a formação docente necessária para efetivar essas temáticas em sala de aula. Essa lei determina claramente que:

> 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, 2008, grifo nosso).

É importante salientar que, ao contrário do que muitos pensam e temem, o objetivo da legislação não é criar uma nova supremacia cultural, substituindo um ponto de vista por outro (ou seja, não pretende simplesmente substituir uma visão eurocêntrica pela perspectiva negra ou indígena), mas sim construir democraticamente um pensamento multicultural e pluriétnico.

Como destacado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004, p. 17):

> Não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira.

Essa ampliação curricular implica abordar as temáticas étnico-raciais a partir da ética da alteridade elucidada por Emanuel Lévinas, definida por Gomes (2008, p. 39) como um olhar interessado e incessante sobre o Outro:

> [...] consiste em se abrir para o Outro, em especial para o que o Outro apresenta de diferente, de desigual, que merece ser respeitado exatamente como se encontra, sem indiferença, descaso, repulsa ou exclusão pelas suas particularidades.

Nesse sentido, tanto a ética da alteridade quanto a intercultural são fundamentais, pois é a partir da compreensão da maneira de pensar e produzir conhecimento de diferentes povos que poderemos construir um currículo representativo das aspirações de toda a população. Tal perspectiva nos permite compreender o sentido e a origem do pensamento dos colonizados.

A origem e o sentido do pensamento americano e africano estão no que Rodolfo Kusch (1999) chama de "grande história". Segundo ele, nosso pensamento originário é marcado não pela dominação da natureza, mas pela integração com ela (a dicotomia ser-estar). Santos (2019, p. 75) esclarece esse pensamento:

> Kusch entende que a história europeia, concebida por ele como pequena história, é curta, inicia-se com a colonização da América e está contida numa história maior, a grande história, composta pela pré-história e por outras formas de estar no mundo anteriores às grandes cidades europeias, também presentes na África, Ásia e continente americano. Ontologicamente, a pequena história é dominada pelo ser-alguém, enquanto a grande história pelo mero-estar. O humano, no mero-estar, está exposto ao cosmos sem a proteção dos muros da cidade. Busca-se equilíbrio com as forças naturais por meio de ritos que preservam a harmonia entre vida e cosmos, assumindo-se vulnerável e inseguro ontologicamente.

É necessário, portanto, que esse posicionamento epistemológico esteja presente desde a formulação até a implementação do currículo, dando voz àqueles que foram colonizados, explorados e historicamente marginalizados.

Para que se efetive o que está previsto em lei, não basta simplesmente inserir esses conteúdos em materiais didáticos; é necessário cuidado na abordagem dos temas apresentados aos alunos, reconhecendo as produções culturais de diferentes povos com igual relevância. Nesse contexto, o conceito de colonialidade, proposto por Maldonado-Torres (2007, p. 93), é fundamental para compreender essa problemática:

> A colonialidade se refere a um padrão de poder emergido com o colonialismo moderno, que se estende à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Mesmo após o colonialismo formal, a colonialidade persiste nos textos didáticos, critérios acadêmicos, cultura, senso comum e aspirações dos sujeitos.

Dessa maneira, é possível refletir sobre como o colonialismo criou raízes profundas em nossa cultura. A educação, infelizmente, não é exceção e dissemina a colonialidade ao reproduzir o modelo europeu de ensino.

Neste estudo, a perspectiva decolonial, elaborada pelo Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), destaca que, mesmo após as independências, os parâmetros epistemológicos europeus continuam prevalecendo. Nosso conhecimento permanece pautado pelo modelo europeu de ciência, deslegitimando outras formas de saber. Para Oliveira e Candau (2010, p. 17):

> Modernidade e colonialidade são as duas faces da mesma moeda. Graças à colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias periféricas.

Compreendendo isso, torna-se essencial rever a forma como a educação brasileira é estruturada, reconhecendo que cada contexto possui sua verdade histórica e epistemológica específica. O modelo educacional vigente ainda reproduz padrões que ignoram a diversidade cultural, histórica e epistemológica do Brasil, perpetuando o que Maldonado-Torres (2007) define como colonialidade, um padrão de poder que sobrevive à colonização formal e que se manifesta cotidianamente no âmbito educacional e social. Tal colonialidade permeia diversos aspectos, desde as relações sociais até a concepção de conhecimento, impondo um paradigma eurocêntrico como único e universal.

Essa colonialidade afeta diretamente a maneira como os indivíduos percebem a si mesmos e ao mundo. Conforme coloca Walsh (2007, p. 8), "a interculturalidade crítica é uma construção das pessoas historicamente subalternizadas; não é um projeto étnico, mas um projeto de existência, de vida". Portanto, essa perspectiva exige uma transformação profunda não apenas do currículo, mas também dos modos pelos quais os saberes são abordados nas instituições de ensino, reconhecendo e valorizando os diversos saberes e as diferentes epistemologias.

Para superar esse cenário, é fundamental reconhecer que cada contexto possui sua própria verdade histórica e epistemológica específica, demandando um olhar sensível à diversidade das narrativas e formas de conhecimento produzidas pelos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros. Walsh (2019, p. 9) reforça que "interculturalidade aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra", destacando a importância de se construir uma nova

epistemologia que confronte e supere a colonialidade intrínseca ao nosso modelo educacional atual.

Essa superação implica, necessariamente, reconhecer não apenas a diversidade de saberes humanos, mas também sua profunda conexão com a natureza e a espiritualidade, algo frequentemente negado pelo paradigma colonial que domina o ensino formal. Fleuri (2014, p. 93) argumenta que a colonialidade da natureza "nega-se a relação milenar entre mundos biofísicos, humanos e espirituais, descartando o mágico-espiritual-social que sustenta os sistemas integrais de vida dos povos ancestrais". Essa compreensão requer uma ruptura radical com as visões tradicionais e superficiais que reduzem os saberes ancestrais à condição de folclore ou exotismo.

Para que esse processo se torne efetivo na educação brasileira, torna-se necessário repensar profundamente a forma como são estruturados os currículos escolares, garantindo não apenas a inclusão de conteúdos étnico-raciais, mas a garantia de que sejam abordados criticamente, sob perspectivas que valorizem as epistemologias próprias dos povos subalternizados. Compreender esse desafio é entender também que cada contexto possui suas próprias verdades históricas e epistemológicas específicas, que precisam ser integradas e valorizadas. Isso significa romper com o modelo homogêneo, abrindo espaço para uma educação verdadeiramente intercultural e comprometida com a alteridade, com o objetivo de formar cidadãos críticos e conscientes da pluralidade que constitui o Brasil.

O objetivo principal desta pesquisa foi o de investigar a importância e a efetivação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 nos currículos escolares, especificamente em relação à formação inicial de professores, que futuramente atuarão no ensino das temáticas ligadas às histórias e culturas indígena e africana. A análise parte da premissa de que as instituições formadoras, especialmente as privadas, possuem papel fundamental na preparação dos futuros docentes para atender às exigências dessas legislações, contribuindo para uma educação intercultural e decolonial. Para isso, busca-se, especificamente, sistematizar as noções conceituais de colonialidade, decolonialidade e interculturalidade crítica, destacando sua importância para a construção de uma educação comprometida com a diversidade cultural brasileira. Além disso, pretende-se identificar como essas questões étnico-raciais são abordadas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Física de uma universidade privada da região de Birigui-SP, verificando se as referências bibliográficas e o conteúdo proposto permitem uma abordagem intercultural e crítica conforme Catherine

Walsh (2007, 2019). O estudo também reflete sobre a responsabilidade das instituições privadas na implementação de uma educação intercultural no contexto socioeconômico e cultural analisado.

3 Metodologia

Para a análise documental, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo qualitativa, que buscou identificar e interpretar como as temáticas étnico-raciais, interculturais e decoloniais são apresentadas no currículo e nas práticas pedagógicas propostas pelo PPC. A análise teve como parâmetros específicos verificar: (a) a presença explícita de disciplinas ou conteúdos relacionados às questões étnico-raciais; (b) a obrigatoriedade ou opcionalidade dessas disciplinas; e (c) a identificação das referências bibliográficas e epistemológicas adotadas, verificando se são oriundas das perspectivas dos povos historicamente subalternizados.

Essa abordagem metodológica permitiu uma investigação mais detalhada e crítica acerca do compromisso efetivo da instituição privada analisada em relação à interculturalidade e decolonialidade na formação de professores, contribuindo para a compreensão sobre como tais instituições têm respondido às demandas educacionais previstas pela legislação brasileira.

4 Coleta de dados

Do ponto de vista metodológico, devido à sua natureza predominantemente teórica, esta investigação foi conduzida por meio da abordagem qualitativa, em virtude do número reduzido de Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de Licenciatura em Física disponíveis no município de Birigui-SP.

De acordo com Fontelles (2009, p. 6), a pesquisa qualitativa caracteriza-se como:

> [...] apropriada para quem busca o entendimento de fenômenos complexos específicos, em profundidade, de natureza social e cultural, mediante descrições, interpretações e comparações, sem considerar os seus aspectos numéricos em termos de regras matemáticas e estatísticas."

Além disso, devido ao caráter teórico desta pesquisa, foi adotada também a metodologia de pesquisa bibliográfica, que, segundo Fontelles (2009, p. 7), consiste na:

> [...] análise de material já publicado. É utilizada para compor a fundamentação teórica a partir da avaliação atenta e sistemática de livros, periódicos, documentos, textos, mapas, fotos, manuscritos e, até mesmo, de material disponibilizado na internet etc."

O material bibliográfico utilizado foi selecionado especialmente nas áreas da filosofia, da educação e da legislação educacional brasileira. Complementarmente à

pesquisa bibliográfica, utilizamos a pesquisa documental, que conforme Fontelles (2009, p. 7), caracteriza-se como aquela que "[...] tem o levantamento de documentos como base. É uma valiosa técnica de coleta de dados qualitativos."

Desse modo, realizamos a análise documental do PPC do curso de Licenciatura em Física de uma universidade particular da região, com o objetivo de identificar se há efetivamente a presença de temas pluriétnicos no currículo. Em seguida, buscamos analisar a bibliografia utilizada pelo curso, verificando se contempla materiais elaborados ou coproduzidos por representantes das sociedades historicamente subalternizadas, aspecto este considerado mais adequado para a efetivação de uma educação intercultural crítica. Sobre isso, destaca Fleuri (2014, p. 101):

> No contexto da sociedade globalizada, diferentes movimentos sociais buscam desconstruir os dispositivos de sujeição, mediante o desenvolvimento de processos de articulação em rede. O encontro radicalmente democrático entre sujeitos e grupos diferentes implica o desenvolvimento da escuta do outro, aliada a uma capacidade de autocrítica. Mais do que uma atitude de comiseração e solidariedade para com o outro, a interculturalidade implica uma revisão radical das perspectivas socioculturais, políticas e epistemológicas que mobilizam a interagir com o outro.

Essa preocupação com a seleção cuidadosa de materiais tem como objetivo evitar abordagens equivocadas ou superficiais sobre as culturas subalternizadas, que poderiam reproduzir ou reforçar colonialidades e estereótipos, conforme alerta Walsh (2019, p. 22):

> Sob o guarda-chuva da 'interculturalidade', os livros escolares respondem a uma política de representação que, incorporando muitas imagens de indígenas e povos negros, só servem para reforçar estereótipos e processos coloniais de racialização.

Nesse sentido, é importante lembrar que, segundo Walsh (2019, p. 15), "a interculturalidade representa uma lógica, não simplesmente um discurso, construída a partir da particularidade da diferença."

Inicialmente, enfrentamos dificuldades significativas para obter acesso aos documentos das universidades privadas. Ao realizarmos o levantamento das instituições que ofertam o curso de Licenciatura em Física em Birigui, constatamos que o curso não é oferecido presencialmente, apenas na modalidade de Educação a Distância (EaD). Além do Instituto Federal, cuja análise foi descartada por se tratar de instituição pública com políticas já conhecidas quanto à diversidade étnica, apenas duas instituições privadas oferecem tal curso na modalidade EaD.

Ao buscarmos os PPCs dessas universidades em suas plataformas digitais, encontramos outro obstáculo significativo: nenhuma das instituições disponibiliza publicamente esses documentos. Consideramos isso problemático, especialmente por se tratar de documentos que deveriam ser acessíveis à sociedade civil como um todo.

Para contornar essa dificuldade, buscamos contato com os representantes das instituições. Entretanto, fomos informados que os documentos eram disponibilizados apenas aos estudantes matriculados. Essa postura das instituições privadas representa uma falta de transparência, impedindo o amplo acesso a documentos de interesse público.

Diante disso, recorremos à ouvidoria institucional de uma dessas universidades, solicitando formalmente o acesso ao PPC para fins de pesquisa acadêmica. A instituição, por meio de seu polo presencial em Araçatuba-SP (o mais próximo de Birigui), informou inicialmente que o documento só poderia ser consultado presencialmente na biblioteca da sede, localizada em São Paulo. Após insistência e contatos intermediários, finalmente obtivemos o arquivo completo do PPC da instituição selecionada.

Cabe destacar que esse percurso demonstra claramente a resistência e as dificuldades impostas pelas instituições privadas no compartilhamento de informações importantes para a pesquisa científica e o controle social. Apesar desses entraves, conseguimos realizar nossa análise documental a partir do PPC obtido, evidenciando a necessidade urgente de maior transparência por parte dessas instituições educacionais privadas.

5 Análise dos dados

Analisando o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), constatou-se que os conteúdos relacionados às questões étnico-raciais foram incorporados à estrutura curricular, atendendo às exigências do Ministério da Educação. Esses conteúdos aparecem explicitamente em duas disciplinas específicas—“Homem e Sociedade” e a disciplina optativa “Relações Étnico-Raciais e Afrodescendência”—e implicitamente nas Atividades Complementares e nos Estudos Disciplinares. O próprio PPC menciona que:

Em atendimento à Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de junho de 2004, a IES incluiu nas matrizes curriculares de seus cursos (incluindo a Licenciatura em Física) o tratamento das relações étnico-raciais, bem como questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, por meio da disciplina Homem e Sociedade e por meio da optativa Relações Étnico-Raciais e Afrodescendência, além das Atividades

Complementares e Estudos Disciplinares. Dessa forma, promove-se a divulgação e produção de conhecimentos, atitudes, posturas e valores que eduquem os alunos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e negociar objetivos comuns que garantam o reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas, preservando o respeito aos direitos legais e valorizando a identidade, buscando a consolidação da democracia brasileira.

Diante desse trecho, fica claro que a instituição visa incluir e valorizar as diferentes raízes culturais, especialmente africanas, indígenas e asiáticas. Porém, um ponto crítico é que a principal disciplina que trabalha explicitamente com as questões étnico-raciais é oferecida como optativa. Dessa maneira, nem todos os futuros docentes terão necessariamente contato com os conteúdos exigidos pela legislação vigente, fragilizando o cumprimento efetivo da Lei nº 11.645/08.

Outro elemento que dificultou uma análise mais aprofundada foi o fato de o PPC não apresentar detalhamentos suficientes sobre os temas abordados nem referências bibliográficas específicas. A ausência dessas informações impede verificar se o curso trabalha com materiais produzidos por representantes das culturas subalternizadas, o que seria coerente com as perspectivas interculturais e decoloniais defendidas por autores como Catherine Walsh.

Ainda segundo o PPC, as disciplinas optativas são justificadas como oportunidade para enriquecer o currículo, ampliar a formação geral e oferecer diferenciais na formação profissional, mas sem especificar detalhadamente como os conteúdos serão abordados:

Como forma de enriquecer o currículo, ampliar a formação geral dos alunos e com o objetivo de formar um profissional com alguns diferenciais, a UNIP oferece as disciplinas optativas: Relações Étnico-Raciais e Afrodescendência, Marketing Pessoal, Atuação junto ao Idoso e Libras (esta somente para os bacharelados e tecnólogos), para que o estudante exerça sua livre escolha. As disciplinas optativas são gratuitas e oferecidas no 4º semestre do curso.

Em relação às Atividades Complementares, o curso exige que os alunos cumpram 200 horas. Essas atividades têm caráter independente e interdisciplinar, podendo incluir, mas não obrigatoriamente, temas relacionados às relações étnico-raciais. O documento aponta como objetivo dessas atividades a integração entre teoria e prática, valorizando contextos regionais, porém deixa claro que o aluno tem autonomia

na escolha dos conteúdos abordados. Isso implica que os estudantes podem concluir sua formação sem necessariamente abordar temáticas interculturais, cabendo exclusivamente a eles a decisão de envolvimento ou não com tais discussões.

O PPC também menciona os Estudos Disciplinares (EDs), totalizando 60 horas distribuídas ao longo do curso. Seu objetivo é complementar a formação, aprofundando conteúdos disciplinares específicos, ambientais e de direitos humanos. O documento assim descreve os EDs:

Os Estudos Disciplinares (EDs) complementam a formação por meio de exercícios que visam ao aprofundamento dos conteúdos das disciplinas ministradas ao longo de cada semestre letivo; aprofundam temas do ensino da Física a serem abordados durante a futura docência; abordam temáticas nas dimensões ambiental e desenvolvimento sustentável, bem como direitos humanos, além de contemplar temas específicos da física.

Apesar de o documento sugerir que esses estudos podem tocar questões étnico-raciais sob o escopo dos direitos humanos, não fica explícito como esses conteúdos são trabalhados. A ênfase recai predominantemente sobre temas ambientais e de sustentabilidade, com pouca clareza sobre as relações étnico-raciais.

Já a disciplina obrigatória “Homem e Sociedade” busca instrumentalizar os alunos para analisar criticamente a realidade social e suas transformações culturais. Contudo, novamente, há pouca profundidade nas descrições apresentadas. Essa disciplina é acompanhada por outras, como “Interpretação e Produção de Textos”, “Comunicação e Expressão”, “Introdução à Educação a Distância”, “Ciências Sociais” e “Direitos Humanos”, que, em conjunto, visam desenvolver habilidades críticas e reflexivas sobre contextos socioculturais. Porém, essas disciplinas também não apresentam detalhamento suficiente sobre os tópicos abordados nem sobre os materiais utilizados.

Sobre a disciplina “Direitos Humanos”, o PPC menciona genericamente seu alinhamento com a legislação educacional vigente, destacando sua importância para promover o respeito à dignidade humana e à democracia, mas novamente sem detalhar temas específicos ou materiais que serão utilizados nas aulas.

Portanto, o PPC analisado deixa transparecer uma fragilidade na efetivação prática das discussões interculturais e decoloniais. Ao não explicitar metodologias, materiais de apoio ou obrigatoriedade concreta dessas temáticas, a instituição transfere aos alunos a responsabilidade de buscar ou não esses conhecimentos, prejudicando uma

formação crítica, ampla e inclusiva. Isso gera uma constante inquietação sobre a real efetividade com que os temas multiculturais são tratados e sobre a voz concedida aos povos historicamente subalternizados no currículo do curso.

6 Considerações finais

Nossa análise evidenciou que a implementação efetiva das temáticas étnico-raciais na educação brasileira ainda ocorre de forma lenta e tímida. Considerando que o Brasil é um país marcado historicamente pela invasão colonial, exploração da natureza e das populações nativas e africanas, o reconhecimento das tradições e saberes dos povos subalternizados demorou a ser institucionalizado e permanece sujeito a constantes revisões legislativas. Essas revisões são necessárias para garantir uma educação efetivamente democrática e que proporcione igualdade de oportunidades.

A inclusão dos temas pluriétnicos na legislação educacional brasileira ainda está em processo de aprimoramento, refletindo amplos debates na comunidade acadêmica nacional e internacional, especialmente nas sociedades do hemisfério sul marcadas pelo passado colonial. Embora tenha ocorrido a integração obrigatória de conteúdos sobre histórias e culturas indígenas e afro-brasileiras na formação docente, as leis não definem com precisão como esses conteúdos devem ser abordados nos currículos escolares. Dessa forma, permanece a dúvida sobre se serão perpetuadas visões distorcidas ou manipuladas a respeito dos saberes dos povos originários e afro-brasileiros, ou se haverá de fato um ensino que promova a integração das múltiplas perspectivas culturais que formam nossa sociedade.

Em relação ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) analisado, identificamos que existe, sim, uma disciplina específica relacionada às relações étnico-raciais. No entanto, esta disciplina é optativa, o que não garante que todos os futuros docentes terão acesso a essa formação específica, prejudicando a efetividade no cumprimento da legislação. Além disso, há uma segunda disciplina mais ampla e genérica sobre o tema. A simples inclusão desses conteúdos no PPC não assegura sua implementação efetiva nem tampouco que sejam abordados sob uma perspectiva crítica e decolonial, como propõe Catherine Walsh, que defende a valorização das perspectivas epistemológicas dos povos subalternizados.

Ademais, constatamos uma grave limitação no documento curricular analisado, que não detalha adequadamente os tópicos abordados nas disciplinas, nem oferece informações precisas sobre as referências bibliográficas adotadas. Essa ausência de

detalhamento impede uma análise mais profunda sobre se o PPC contempla ou não uma abordagem intercultural crítica e decolonial.

Diante dessas constatações, é possível inferir que a preocupação central da instituição analisada reside principalmente no cumprimento formal das exigências legais, sem compromisso efetivo com uma perspectiva educacional crítica e intercultural. Essa superficialidade, talvez, explique a dificuldade encontrada para acessar esse PPC, uma vez que a universidade não disponibiliza o documento para consulta pública, reforçando uma percepção de falta de transparência e de posicionamento ideológico claro sobre essas questões.

De modo geral, o presente estudo foi satisfatório no sentido de sistematizar teoricamente os conceitos de colonialidade, decolonialidade e interculturalidade crítica, enfatizando a importância de inseri-los não apenas na educação, mas também em contextos políticos e econômicos mais amplos. Em relação à atuação das instituições privadas analisadas, concluímos que sua postura permanece ambígua, marcada por uma abordagem superficial e pouco transparente. A ausência de detalhes claros sobre a implementação efetiva das leis 10.639/03 e 11.645/08 no currículo analisado nos impede de afirmar com segurança se este PPC é, de fato, alinhado à perspectiva decolonial.

Por fim, espera-se que as instituições privadas assumam sua responsabilidade social, reconhecendo a necessidade de maior transparência e compromisso com uma formação docente efetivamente intercultural. Isso contribuirá para que futuros professores sejam capacitados a promover uma educação crítica, democrática e inclusiva, rompendo com o ciclo histórico de exclusão dos saberes das culturas subalternizadas e reconhecendo plenamente a diversidade cultural constitutiva da sociedade brasileira.

Referências

BALLESTRIN, *Luciana.* **América Latina e o giro decolonial. Revista Brasileira de Ciência Política**. p. 89-117, 2013.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação/Secad**. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.** Brasília, 2004.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Decolonialidade, ensino e povos indígenas: uma reflexão sobre a Lei nº 11.645. Simpósio Nacional de História, **Lugares dos Historiadores: Velhos e Novos Historiadores**, v. 28, 2015.

DE MENEZES, Magali Mendes; DORNELES, Leonardo Castro. Ética intercultural: do conhecer ao re-conhecer o Outro. Educação **Unisinos**, v. 21, n. 3, p. 366-373, 2017.

FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais**. Série-Estudos: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, p. 89-106, 2014.

GOMES, Carla Silene C. L. B. **Lévinas e o outro: a ética da alteridade como fundamento da justiça.** Rio de Janeiro, 2008.

KUSCH, Rodolfo. **Geocultura del hombre americano.** Buenos Aires: Fernando García Cambeiros, 1976.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade **Sociedade e Estado.**, v. 31, p. 75-97, 2016.

MIGNOLO, Walter. **Histórias globais/projetos locais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, p. 15-40, 2010.

RIBEIRO, Débora; GAIA, Ronan da Silva Parreira. **Uma perspectiva decolonial sobre formação de professores e educação das relações étnico-raciais.**

SANTOS, Cledineia Carvalho. Educação, estudos pós-coloniais e decolonialidade: diálogos com a Lei 11.645/08. **Odeere**, v. 3, n. 5, p. 161-174, 2018.

SANTOS, Gustavo Alvarenga Oliveira. Contribuição do pensamento de Rodolfo Kusch para o desenvolvimento de uma psicologia existencial latino-americana. **Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies**, v. 25, n. 1, p. 73-82, 2019.

SOUZA, Ricardo Timm. **Razões plurais: itinerários da racionalidade ética no século XX. Adorno, Bérgson, Derrida, Levinas, Rosenzweig.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

SUSIN, Luiz Carlos. Levinas e a reconstrução da subjetividade. **Veritas**, Porto Alegre, PUCRS, v. 37, n. 147, p. 365-378, set. 1992.

WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-Yala**, 2005. p. 13-35.

WALSH, Catherine; DE OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas = Education Policy Analysis Archives**, v. 26, n. 1, p. 112, 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas**, v. 5, n. 1, 2019.

ENSINO DE FILOSOFIA E DIREITO AO FILOSOFAR NA AMÉFRICA LADINA: PERSPECTIVAS A PARTIR DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Amanda Veloso Garcia[1]

Introdução

No cotidiano das escolas é possível notar a predominância de uma visão conteudista de ensino que tem como cerne a reprodução de conceitos e teorias dos currículos, mesmo admitindo-se que essa concepção seja mal sucedida. No caso do ensino de Filosofia isso implica em ter a história da Filosofia ocidental hegemônica como centro. Tal concepção pode resultar em um ensino que ignora ou desincentiva as formas próprias de pensamento dos/as estudantes, além de ignorar os problemas do território, em âmbito nacional e local, especialmente quando o ensino é pautado exclusivamente nas filosofias de homens brancos europeus.

Neste trabalho, pretendemos discutir o problema "O que envolve o direito ao filosofar na Améfrica Ladina?", com o objetivo de propor bases epistemológicas inclusivas e adequadas à realidade brasileira permeada pela colonialidade e conectada à experiência ladinoamefricana através de um ensino de filosofia ancorado em uma perspectiva intercultural e interseccional. Inicialmente faremos essa discussão sobre o direito ao filosofar no Brasil, apontando porquê esse debate se torna importante a partir de nossa realidade, trazendo as contribuições da filósofa Lélia Gonzalez para esse campo. Em um segundo momento do trabalho, apresentaremos algumas possibilidades para o ensino de Filosofia a partir da perspectiva da educação em direitos humanos. Defenderemos que apenas um ensino de Filosofia que seja de fato filosófico pode contribuir para a descolonização e para uma educação em direitos humanos. Acreditamos que discutir questões filosóficas que pertençam ao nosso território, permitindo romper com a inferiorização do pensamento dos/as colonizados/as, pode colaborar para uma educação em direitos humanos conectado com às realidades do território, amefricana e ameríndia.

[1] Possui Licenciatura (2012), Bacharelado (2014) e Mestrado (2016) em Filosofia e Doutorado (2021) e Pós-Doutorado (2023) em Educação pela UNESP/Marília. É professora de Filosofia do Instituto Federal do Rio de Janeiro (campus Pinheiral), atuando em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e na Pós-graduação em Educação em Direitos Humanos. Faz parte do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre o Ensino de Filosofia (ENFILO - UNESP/Marília) desde 2010 e do Grupo Interdisciplinar de Pesquisas e Práticas em Educação (GIPPED - IFRJ/Pinheiral).

Por que o direito ao filosofar é uma questão na Améfrica Ladina?

A formação universitária na área da Filosofia, e, consequentemente, o ensino de Filosofia na Educação Básica, refletem o eurocentrismo e o patriarcalismo da sociedade brasileira. Essa perspectiva eurocêntrica e patriarcal tem suas raízes no colonialismo e permanece presente devido à *colonialidade do poder*. Ainda que o colonialismo seja um acontecimento histórico que tem início e fim demarcados, sua influência ainda hoje perdura por estabelecer um "padrão de poder mundial", cujo principal eixo é caracterizar e hierarquizar os povos a partir da invenção da categoria de "raça", que, como ressalta o peruano Aníbal Quijano, "nasce com a "América"" (2014, p. 106). Este novo padrão de poder mundial que se origina com o colonialismo é chamado de *colonialidade do poder* (Quijano, 1997) e está intrinsecamente ligado à colonialidade do ser e do saber. Como explica Ramón Grosfoguel (2010, p. 467): "a colonialidade permite-nos compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas sistema-mundo capitalista moderno/colonial". A divisão império/colônia transcende o colonialismo através das relações globais de poder, saber e acumulação de capital. Ainda hoje os povos que foram e continuam sendo explorados, inferiorizados e criminalizados são os mesmos do período colonial. Como explica Quijano:

> A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a idéia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, conseqüentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico. (Quijano, 2005, p. 117).

A colonialidade consiste no padrão de poder hegemônico na atualidade e estrutura o sistema-mundo em que vivemos a partir da ideia de raça, o que serviu para legitimar práticas antigas de dominação e em benefício exclusivamente dos mesmos grupos sociais, continuando o projeto imperial. Desse modo, a "elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado" (QUIJANO, 2005, p. 126). Dessa maneira, a dominação colonial desembocou em *epistemicídio*, isto é, a exclusão da epistemologia de povos não dominantes por meio de escravidão, evangelização,

doenças, escolarização, genocídio ou até mesmo devastação ambiental. Contudo, a dominação colonial estabeleceu a *colonialidade do ser* a partir da criação de identidades raciais, a *colonialidade do saber* a partir do eurocentrismo como racionalidade específica e superior, e a *colonialidade do poder* através da exploração e divisão do trabalho. Estes três aspectos fundamentaram a colonização e permanecem nas relações contemporâneas. Ramón Grosfoguel considera que:

> O racismo/sexismo epistêmico é um dos problemas mais importantes do mundo contemporâneo. O privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo. A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais. Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais tem gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo. (Grosfoguel, 2016, p. 25)

A maneira mais evidente de notar essa predominância euro-patriarcal na área de Filosofia no Brasil é olhar para os currículos. É possível notar a presença majoritária de homens brancos europeus, quando esta não é exclusiva. Isto pode ser percebido também na maneira como a história da filosofia ocidental é vista no Brasil. Há uma compreensão senso comum, que se reflete nos currículos, de que não temos filósofos/as por aqui, ou que é preciso primeiro que a formação insira os/as brasileiros/as na história da Filosofia ocidental para que possamos aprender a filosofar, sob o risco de "arrombar portas abertas" – frase bastante repetida nas graduações da área.

Um dos pressupostos da compreensão de que o ensino de Filosofia deve se pautar exclusivamente na história da Filosofia ocidental é a crença de que não há filosofia brasileira, pois supõe-se que é necessário inserir brasileiros na "racionalidade universal". O pensamento brasileiro costuma ser reduzido à realidade prática, como algo negativo ao desenvolvimento da racionalidade. Em outras versões desse argumento, o povo brasileiro é visto como reduzido ao lado emocional, e/ou não tem pensamento sistemático, e/ou não tem habilidade para a metafísica, o que às vezes aparece associado à herança da miscigenação, entre outros. Nestes argumentos supracitados é possível perceber que é pressuposta a compreensão da Europa como o progresso da humanidade. Além disso, também é possível perceber o racismo epistêmico e a subjugação da voz e, consequentemente, dos direitos reivindicados por brasileiros/as.

É preciso entender que considerar o ser filósofo como algo restrito a poucos contribui para um não reconhecimento de si mesmo e dos/as estudantes como sujeitos de pensamento válido, fomentando uma relação subalterna com o pensamento europeu, haja vista que a refutação é desincentivar nas graduações devido a supervalorização da história da Filosofia ocidental. Por isso, incentivar o filosofar no ensino pode contribuir para processos de humanização e promoção dos direitos humanos, que tirem da invisibilidade problemas e filosofias brasileiras, latino-americanas, amefricanas, ameríndias, etc. A realidade do Brasil é "muito mais ameríndia e amefricana do que outra coisa", ainda que isso seja *insivibilizado* (Gonzalez, 1988, p. 72), como afirmava a filósofa Lélia Gonzalez. No Brasil, além das diversas etnias indígenas que permanecem resistindo às novas formas de colonialismo, a população é composta em sua maioria por pessoas negras.

Inspirada por um texto do psicanalista lacaniano M. D. Magno, a Gonzalez propõe compreendermos nosso território por meio do conceito de *ladinoamefricanidade*:

> Trata-se de um olhar novo e criativo no enfoque da formação histórico-cultural do Brasil que, por razões de ordem geográfica e, sobretudo, da ordem do insconciente, não vem a ser o que geralmente se afirma: um país cujas formações do inconsciente são exclusivamente européias, brancas. Ao contrário, é uma América Africana cuja latinidade, por inexistente, teve trocado o *t* pelo *d* para, aí sim, ter o seu nome assumido com todas as letras: *Améfrica Ladina* (não **é** por acaso que a *neurose cultural* brasileira tem no racismo o seu sintoma por excelência). Nesse contexto, todos os brasileiros (e não apenas os "pretos" e os "pardos" do IBGE) são *ladinoamefricanos*. [...] Enquanto denegação de nossa ladinoamefricanidade, o racismo "à brasileira" se volta justamente contra aqueles que são o testemunho vivo da mesma (os negros), ao mesmo tempo que diz não o fazer ("democracia racial" brasileira). (GONZALEZ, 1988, p. 69)

O conceito de *Améfrica Ladina* torna evidente a importância dos povos de ancestralidade africana para a construção do continente e o apagamento deles na produção de conhecimento como um todo. Como explica Luiza Bairros (2000, p. 9-10), Gonzalez

> negava a latinidade das Américas considerando, por um lado, a preponderância de seus elementos ameríndios e africanos; e, por outro lado, a formação histórica da Espanha e de Portugal, que só pode ser entendida tomando-se como ponto de partida a longa dominação da Península Ibérica pelos mouros.

A latinidade, forjada especialmente por Napoleão no início do século XIX por interesses imperialistas, não encontra eco em um continente cuja herança ibérica já é africanizada. Por outro lado, a *ladinidade* expressa um viver cheio de esperteza e artimanhas, uma estratégia das margens quando o confronto direto é desvantajoso. A

proposta do conceito de *amefricanidade* de Gonzalez não é meramente uma troca de termos, criar outros conceitos para nossa realidade implica em olhar através de outras perspectivas.

Gonzalez aponta que as contribuições *amefricanas* são encobertas “pelo véu ideológico do branqueamento, é recalcado por classificações eurocêntricas do tipo “cultura popular”, “folclore nacional” etc, que minimizam a importância da contribuição negra” (Gonzalez, 1988, p. 70). Lélia Gonzalez chama a atenção para a necessidade de aprender com as histórias de resistência que existem em nosso território, como o exemplo dos quilombos.

Assim, é possível notar que a colonialidade que está nos currículos também aparece nas metodologias, pois esta compreensão acerca do pensamento brasileiro produz uma metodologia centralizada na história da Filosofia ocidental. No contexto em que estamos discutindo aqui significa que a conivência e propagação de um único método pautado na leitura exclusiva de autores europeus foi consequência de uma mentalidade que privilegia o mundo europeu hegemônico ao mesmo tempo em que menospreza e inferioriza manifestações oriundas do contexto brasileiro. A vinda dos professores franceses para instaurar o primeiro curso universitário de Filosofia no Brasil – na USP, na década de 1930 – foi consequência da associação comum à época de que a filosofia no Brasil estava vinculada ao autodidatismo ou a formados na área do Direito, entre os quais predominavam ideários do ecletismo, do positivismo, do neokantismo e da escolástica. Diante disso, não se considerava que existissem pessoas aptas a lecionar e nem a filosofar. Esse imaginário pode ser facilmente percebido pelo fato de que o estudo de filosofias africanas e afro-brasileiras, indígenas e brasileiras ainda é escassa no Brasil, mesmo que felizmente tenha aumentado significativamente nos últimos anos.

O que está no cerne de tal imaginário é uma compreensão de que Filosofia só é feita por gênios. Como aponta Gonçalo Armijos Palácios, “Há inclusive um certo pudor nos que ostentam um diploma em filosofia de chamar-se a si mesmo filósofos. "Não - dizem -, eu sou 'professor' de filosofia"” (Palácios, 2004, p. 70). Não existem desse tipo de “gênios” no Brasil? Como afirmava Tobias Barreto (1990, p. 240), “o Brasil não tem cabeça filosófica”?

Talvez o debate mais presente na discussão nacional do campo do ensino de Filosofia é sobre o papel da história da Filosofia no ensino. Franklin Leopoldo e Silva (1986) considera que há pelo menos duas formas de relacionar Filosofia e história da Filosofia: como centro ou como referencial. Para ele, ter a história da Filosofia como

centro do ensino significa estudar sistemas e autores sob uma ordem histórica. Ter a história da Filosofia como referencial significa que esta será tomada apenas de forma ilustrativa sobre os temas que se estudará. Silva considera as vantagens e dificuldades de ambas as perspectivas. No que diz respeito à primeira abordagem, ele destaca que este viés pode facilitar a compreensão dos/as estudantes por seu viés progressivo; quanto às dificuldades, destaca que considerando a impossibilidade de ensinar todos os autores e sistemas pode resultar em um recorte arbitrário e no distanciamento dos problemas atuais. Silva aponta como possibilidade para lidar com estas dificuldades a adoção de linhas de pensamento para agrupar os autores e sistemas. Com relação a tomar a história da filosofia como referencial, Silva aponta como vantagens a liberdade de escolha e a atualidade dos temas, o que gera mais interesse dos/as estudantes; no entanto, considera como difícil a organização e a contextualização. Silva coloca como um risco "se permanecer no "livre pensar"" (Silva, 1986, p. 161), sem o recurso da história da Filosofia. Ele pondera que em ambas as perspectivas é preciso estar atento à contextualização e à precisão.

No entanto, há um elemento que põe em risco o "livre pensar" que é da própria ordem da história da Filosofia ocidental, que é a hegemonia de autores homens brancos europeus heterossexuais e dos problemas pertinentes a sua realidade específica, que costuma ser entendida como universal. Ainda que consideremos a importância da discussão realizada por Franklin Leopoldo e Silva, e a relevância do estudo da história da Filosofia ocidental, não há como ignorar o racismo e o sexismo da Filosofia hegemônica ocidental.

A capacidade de filosofar está associada a um tipo de pensamento elaborado e sofisticado que é frequentemente entendido como um "fato grego" (Chauí, 1997, p. 21) e europeu; quando um grupo social é visto como incapaz dessa tarefa o que está por trás é o seu processo de desumanização. Como explica Mogobe Ramose (2011, p. 9):

> Os conquistadores da África durante injustas guerras de colonização se arrogaram a autoridade de definir a filosofia. Eles fizeram isso cometendo epistemicídio, ou seja, o assassinato das maneiras de conhecer e agir dos povos africanos conquistados. O epistemicídio não nivelou nem eliminou totalmente as maneiras de conhecer e agir dos povos africanos conquistados, mas introduziu, entretanto, – e numa dimensão muito sustentada através de meios ilícitos e "justos" –, a tensão subsequente na relação entre as filosofias africana e ocidental na África. (Ramose, 2011, p. 9).

Como apontado por Ramose, existe uma relação intrínseca entre epistemicídio e genocídio. O epistemicídio consiste na exclusão da epistemologia de povos não dominantes por meio de escravidão, evangelização, escolarização, doenças, devastação

ambiental, entre outros. É responsável por colocar a epistemologia de um povo em um lugar de inferioridade e indigna a fim de tornar seu genocídio aceitável. No mesmo sentido, Katiúscia Ribeiro Pontes aponta:

> A desumanização do homem africano elimina por completo sua capacidade racional, a zoormorfização destina a esse homem a incapacidade de produzir pensamento cognitivo ao alcance da filosofia, logo, não é possível pensar filosofia fora do eixo europeu, referência principal da racionalidade humana. (Pontes, 2017, p. 50)

Sueli Carneiro aponta que o epistemícidio também acontece na escola através da:

> 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 auto-estima 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. (Carneiro, 2015, p. 97)

Tal paradigma se relaciona com a compreensão de que não há Filosofia no Brasil haja vista que a população brasileira é formada majoritariamente por pessoas negras e indígenas. Basta lembrar as políticas de branqueamento que já foram implementadas no Brasil e que associavam o comportamento desviante, criminoso, inferior, primitivo ao tom da pele mais escuro. Como explica Abdias Nascimento:

> A orientação predominantemente racista da política imigratória foi outro instrumento básico nesse processo de embranquecer o país. A assunção prevalecente, inspirando nossas leis de imigração, considerava a população brasileira como feia e geneticamente inferior por causa da presença do sangue africano. Necessitava, conforme a receita de Arthur de Gobineau (1816-1882), influente diplomata e escritor francês, "fortalecer-se com a ajuda dos valores mais altos das raças europeias". Gobineau previa que dentro de dois séculos a raça negra desapareceria por inteiro. (Nascimento, 2016, p. 84)

O mesmo racismo epistêmico que está no cerne da compreensão hegemônica de Filosofia é reproduzido em universidades e escolas brasileiras e atinge além da população negra, maioria no Brasil, diferentes grupos sociais em diversos graus de violência: indígenas, mulheres, pessoas LGBTQIAPN+ também não são vistos/as como capazes de fazer Filosofia.

A reflexão feita por Renato Noguera (2014) acerca da Filosofia africana pode contribuir para pensarmos a filosofia no Brasil. Noguera relaciona a recusa da existência da filosofia africana com o racismo. Renato Noguera defende que "o racismo antinegro

está atrelado à recusa da filosofia africana" (2014, p. 23). Entendemos que a desqualificação da forma de pensar e dos interesses das populações negras e indígenas, bem como das mulheres, está no cerne das violências que sofrem, de maneira que epistemicídio e genocídio caminham juntos. Como explica Katiúscia Ribeiro Pontes (2021, p. 32-34), "não é possível pensar uma filosofia fora do eixo europeu, referência principal da racionalidade humana – demonstrando que o que está em jogo não é a questão se existe uma filosofia africana ou não, mas, antes, como os sujeitos africanos poderiam produzir filosofia, se não seriam humanos?". Contudo, romper com essa ideia elitista e colonizada do que significa fazer filosofia é fundamental para o reconhecimento dos direitos dos grupos e povos que foram marginalizados pelo pensamento hegemônico.

Com relação aos povos indígenas, a filósofa Guarani Mbyá Cristine Takuá, formada em Filosofia pela UNESP, comenta:

> Há 13 anos eu ousei querer estudar filosofia na universidade e percebi que o diálogo criativo com seres vegetais e animais não está presente nas "universidades" – que de universal quase pouco tem. Quando fui estudar na universidade, fiquei um tanto quanto assustada por que parecia que eles diziam que só os homens pensam. Na história que me foi retratada do nascimento da filosofia na Grécia, homens produziram pensamento, sistematizaram seus saberes e deixaram livros históricos, que pouco são praticados pelos seus. A gente observa isso, até hoje lá nas terras onde os "seus" vivem. Isso me assustou bastante e me fez, ao sair da tal universidade, continuar dialogando – tentando ao menos dialogar – com os seres criativos da floresta. (Takuá, 2019, p. 1-2)

Durante esses anos dedicados à Filosofia ouvimos de docentes e pesquisadores/as que não havia evidências da existência de Filosofia indígena, africana, brasileira, entre outras. No caso da filosofia indígena ouvimos também que só poderia ser filosófica se fosse escrita de forma lógica e sistemática. No entanto, Cristine Takuá questiona a universalidade do pensamento hegemônico expresso nas universidades, onde apenas homens são vistos como pensantes. A filósofa também aponta a distância entre teorias e práticas no campo da produção de conhecimentos. Apresentando uma filosofia em conexão com o meio ambiente, Takuá fala da necessidade de dialogar com os seres criativos da floresta, fundamental para as filosofias indígenas adeptas de perspectivas relacionadas ao Bem Viver. Para defender esse ponto a filósofa traz a história da *Takuá e a Ka'á,* filhas de Nhaderu - figura criadora para os Guaranis - que foram transformadas em dois seres: respectivamente a taquara e a erva mate. Ela destaca que "Para o povo Guarani a Ka'á é uma planta que traz muitas mensagens, traz força, iluminação, traz cura, nos mais diversos sentidos do que é a cura" (Takuá, 2019, p. 2).

A filosofia do Guarani Mbyá do *Tekó Porã*, "que seria como uma boa e bela forma de você ser e estar no território" (Takuá, 2019, p. 4), diz respeito a uma relação de reciprocidade com o entorno, incluindo seres não-humanos. Cristine questiona:

> Conversando com as parteiras e com os rezadores, eles vêm falando que os espíritos da floresta estão muito bravos e eles estão vendo tudo o tempo todo. Mas será que a ciência está dialogando com os espíritos da floresta? Será que a ciência está entendendo de que não adianta só escrever? Que tem que sentir, que tem que perceber, que tem que interagir com todas as formas outras não humanas? (Takuá, 2019, p. 5)

A Filosofia expressa por Takuá está relacionada a uma observação sensível e a ação diante disso, não à leitura e escrita de textos. Consideramos colonialidade desconsiderar a possibilidade da oralidade, da ação e das diferentes formas de expressão utilizadas pelos povos não-hegemônicos do mundo, como pinturas tanto corporais como artísticas, danças e rituais. Se a filosofia é "amor à sabedoria" ou pensamento sistemático a partir de problemas, há diferentes formas de fazê-lo, temos que analisar seu conteúdo para considerar filosófico, e não o seu formato. Vários autores canônicos não se encaixariam nessa metodologia, Sócrates é um deles.

Renato Noguera contribui no Brasil para problematizar a história oficial do nascimento da Filosofia: "suponho que uma das grandes questões da Filosofia seja o reconhecimento de que os argumentos mais tradicionais acerca do seu nascimento são invariavelmente problemáticos porque são marcados pelo racismo epistêmico" (Noguera, 2011, p. 24). Como Noguera discute, seria esdrúxulo afirmar que um povo "inventou" a religião, pois existem manifestações religiosas com diferentes origens e todas as pessoas reconhecem isto sem nenhuma dúvida. Como ele escreve: "Por exemplo, o candomblé é uma religião de matriz africana, o budismo tem raízes na Índia. Mas não é pertinente afirmar que a invenção da religião foi obra do povo iorubá. Entretanto, podemos dizer que o povo iorubá é protagonista na criação e na sistematização do Culto a Ifá" (Noguera, 2014, p. 62-63). O mesmo se aplica à arquitetura e à música. Do mesmo modo que consideramos diferentes gêneros e subgêneros de música, podemos considerar as diferentes filosofias plurais manifestações do pensamento filosófico. Diante disso, compartilhamos da hipótese pluriversal acerca da Filosofia. Noguera (2014, p. 61) diferencia "produções humanas verificáveis em todas as sociedades e culturas, sem datação determinada e sem local específico de surgimento", campo no qual estariam manifestações como a arquitetura, a música, a religião, a filosofia, de "invenções pontuais localizáveis no tempo e no espaço", como a resposta para a pergunta de quem vez o primeiro voo de avião - irmãos

Wright ou Santos Dumont. Ele destaca que “é importante desvincular a ausência de registros escritos da inexistência de reflexões filosóficas” (Noguera, 2014, p. 61).

Diante do apontado aqui, podemos dizer que a compreensão hegemônica da Filosofia é uma forma de epistemicídio, que leva à inferiorização e deslegitimação de outras formas de expressar e produzir filosofias. A compreensão de que o filosofar corresponde exclusivamente ao modo grego antigo de filosofar, pode resultar na escolha de ensinar apenas a história da Filosofia ocidental hegemônica, desconsiderando filosofias latino-americanas, africanas, ameríndias, das mulheres, entre outros, e também as filosofias próprias dos/as estudantes e das comunidades onde as escolas estão inseridas. No Brasil, a interculturalidade é necessária tanto para lidar com os problemas contemporâneos pertinentes ao território, que é essencialmente multicultural, mas também para aprender com estratégias de resistência ao mundo hegemônico colonial-capitalista, o que foi reivindicado por Gonzalez acima. Trazer para os currículos filósofos/as brasileiros/as pode colaborar para o filosofar nas escolas, por um lado, porque os problemas debatidos podem estar relacionados às demandas do território, mas também por um processo de reconhecimento no qual os/as estudantes possam se ver também capazes de filosofar e serem agentes da sua própria história. Além disso, é importante destacar que a história ocidental hegemônica produziu a imposição de um modo de vida que é insustentável. Dessa forma, outras histórias podem contribuir para lidar com problemas relevantes para o nosso território, mas também a adiar o fim do mundo – expressão de Ailton Krenak (2019) – através de outras estratégias mais sustentáveis para viver.

Perspectivas a partir da educação em direitos humanos

A educação em direitos humanos “refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas (Art. 2º das *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*, 2012, p. 20). O *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (PNEDH), de 2003, estabelece os seguintes objetivos balizadores:

> a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; b) promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana; c) fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; d) estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito; e) construir, promover e manter a paz. Assim, a mobilização global para a

> educação em direitos humanos está imbricada no conceito de educação para uma cultura democrática, na compreensão dos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social e na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade. (BRASIL, 2003, p. 10-11)

O PNEDH também destaca que:

> A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:
> • apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
> • afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
> • formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
> • desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
> • fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (BRASIL, 2003, p. 11)

Vera Maria Candau (2009) aponta que após seminário realizado em Lima, em 1999, houve o consenso de que era importante reforçar três dimensões da educação dos direitos humanos: formar sujeitos de direito, favorecer processos de empoderamento e educar para o "nunca mais". Formar sujeitos de direito diz respeito a "favorecer processos de formação de sujeitos de direito, a nível pessoal e coletivo, que articulem as dimensões ética, político-social e as práticas cotidianas e concretas" (Candau, 2009, p. 71). Favorecer processos de empoderamento está relacionado à "perspectiva do reconhecimento e valorização dos grupos sócio-culturais excluídos e discriminados, favorecendo sua organização e participação ativa na sociedade civil" (Candau, 2009, p. 71). Educar para o "nunca mais" vincula-se ao propósito de "resgatar a memória histórica, romper a cultura do silêncio e da impunidade que ainda está muito presente em nossos países. Somente assim é possível construir a identidade de um país, na pluralidade de suas etnias, e culturas" (Candau, 2009, p. 71). Corroboramos ao indicado pela autora de que tais componentes devem ser prioritários na América Latina.

Além disso, preconceitos enraizados na sociedade brasileira e a ausência de conhecimento no campo dos direitos humanos está no cerne da violência nas escolas. A pesquisadora Telma Vinha *et al.* (2023) têm analisado as causas da violência extrema em escolas e destaca as principais características dos autores dos ataques desse tipo: em geral são jovens do sexo masculino, na maioria brancos, com relações sociais restritas. Tais jovens demonstram gosto pela violência e culto às armas de fogo e possuem

concepções e valores opressores, como o racismo, a misoginia e ideias nazistas, fomentados em comunidades virtuais mórbidas. Vinha *et al.* (2023) também apontam que estes jovens entendem a escola como um lugar de sofrimento e que a maioria apresenta indícios de transtornos mentais. Nesse sentido, pensar sobre o clima escolar, estar atentos/as à saúde mental dos/as estudantes e combater discursos racistas, misóginos e nazistas é essencial para lidar com a violência no espaço escolar. Ou seja, atuar no sentido da educação em direitos humanos colabora no combate à violência na escola e na sociedade em geral.

Pluriversalizar o ensino de Filosofia também contribui para cumprir o disposto nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, as quais determinaram que "Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar"; e a Lei n° 14.164/2021 que institui a *Semana Escolar de Combate à Violência contra à Mulher* e a presença nos currículos de "Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher".

É importante ressaltar que a "educação em Direitos Humanos corresponde a uma educação na diversidade e para a diversidade, corresponde ao reconhecimento de que toda convivência com o outro é sempre uma interação entre diferentes culturas, identidades e pertencimentos" (Silva, 2015, p. 474). É preciso ir além do ensino da diversidade "para avançar na consolidação de uma prática que *vivencia a diversidade*" (Silva, 2015, p. 474). Não é preciso forjar tal relação intercultural porque, como destaca Ana Tereza Reis da Silva (2015, p. 474), "toda convivência com o outro corresponde a uma vivência intercultural", especialmente em uma sociedade como a brasileira, é preciso expandir o olhar para ver a pluralidade que já faz parte das instituições e seu entorno. Dessa forma, se faz necessária uma educação em direitos humanos no contexto brasileiro a fim de enfrentar as desigualdades que produzem violências e violação de direitos em suas diversidades, isto é, uma educação que corresponda aos desafios desta sociedade.

No campo do ensino de Filosofia isso significa tanto contemplar no currículo a pluralidade das filosofias amefricanas e ameríndias quanto diversificar as metodologias. No campo das metodologias também é importante desconstruir estereótipos raciais e de gênero que contribuem para a visão inferiorizante acerca da Filosofia no Brasil, e que se reproduzem no cotidiano das escolas.

Além de violências raciais e de gênero afetarem diretamente o direito à educação de estudantes, há um viés implícito que desautoriza alguns a filosofarem. O *GT Filosofia e Gênero* da Anpof aponta que esse viés implícito "forja percepções (conscientes ou inconscientes) que determinam a incapacidade de algum grupo, gênero, etnia, etc, que são tomadas como verdadeiras pela repetição constante desses estereótipos (os mesmos que associam o trabalho da mulher natural e historicamente ao de cuidado, por exemplo)" (GT Filosofia e Gênero, 2023, n.p.). Assim, se passa credibilidade quando um homem fala assertivamente; ao contrário, uma mulher, especialmente quando é negra, é vista como histérica quando se comporta da mesma maneira. Soma-se a isto o fato de as mulheres não serem socializadas para falar em público, sendo incentivadas a se restringirem ao espaço privado. Tais estereótipos que produzem o silenciamento de alguns corpos aparecem no cotidiano escolar e impactam na aprendizagem. Criar um ambiente propício para que estudantes possam romper com esses processos de silenciamento é fundamental para a concretização do direito à educação.

O problema do racismo/sexismo epistêmico também pode aparecer nos conceitos utilizados. É possível notar, por exemplo, que as principais definições de "liberdade" que aparecem na história da Filosofia ocidental, escritas por homens europeus, se apoiam em alguma versão da ideia de autodenominação, em um viés individualista acerca do ser livre. Por outro lado, por exemplo, é possível notar que as mulheres indígenas associam liberdade com a relação com o território, com os processos de demarcação, com os filhos e parentes, com o alimento, com a natureza, uma perspectiva mais coletiva e ampla acerca do ser livre e conectada ao lugar.

Outro exemplo interessante é o tipo de Ética que costuma aparecer nos currículos de Filosofia, que também tem uma perspectiva muitas vezes de uma deliberação individual. No entanto, não costuma aparecer nas aulas de Filosofia a *ética do bem viver* elaborada pelos povos indígenas e que traz uma perspectiva coletiva de ética, envolvendo humanos e não-humanos. Os conceitos de *Améfrica Ladina* e *pretuguês*, elaborados por Lélia Gonzalez, com relevantes contribuições para a discussão da realidade brasileira, também raramente aparecem nos currículos de Filosofia, nem nas universidades nem na educação básica.

Há que se considerar também que o estudo dessas Filosofias pertence à história da grande maioria dos/as estudantes, assim, estudar essas filosofias tem como propósito fomentar um pensamento próprio através do reconhecimento que suas histórias e experiências estejam conectadas com as Filosofias ensinadas. Considerar a história da

Filosofia exclusivamente a história da Filosofia ocidental é resultado da colonialidade do saber e pode produzir silenciamento de Filosofias relacionadas ao território e à vida dos/as estudantes. No entanto, o ensino dessas outras Filosofias não necessariamente resulta no fomento do filosofar, pois depende também das metodologias empregadas no ensino.

Contudo, ao reconhecer a capacidade e o direito de filosofar de diferentes povos e grupos sociais se contribui para formar sujeitos de direito, favorecer processos de empoderamento e educar para o "nunca mais". Entender o filosofar como direito humanos implica em reconhecer que todas as pessoas, independentemente de classe, raça e gênero, têm direito a fazer perguntas e reflexões; também significa reconhecer a sua capacidade reflexiva e de ser agente da própria história e reconhecer a sua realidade como relevante e fonte de conhecimento válido. Por outro lado, ter o filosofar como uma forma de educação em direitos humanos tem como cerne a compreensão de que os/as estudantes são capazes de filosofar sobre suas realidades. Para isso, pode-se partir dos problemas das escolas como fonte de filosofar. É preciso reconhecer os problemas do território, e, no caso desse trabalho que pensa o ensino de Filosofia, especialmente os problemas da escola, como problemas filosóficos. Problemas como o racismo, a fome, poluição e devastação ambiental, assédio sexual, violações de direitos humanos, questões relacionadas à demarcação de terras, mobilidade urbana, entre outros, são infelizmente muito presentes no cotidiano das instituições em geral. Por que não tratar tais problemas como dignos de serem investigados profundamente pela metodologia filosófica? Se no pensamento ocidental hegemônico há um imaginário de que a Filosofia é um pensamento racional de rompimento com os mitos, por que não ter como fonte de reflexão filosófica a desconstrução do mito da democracia racial no Brasil?

Considerações Finais

Como destaca Izilda Johanson (2020, p. 238), "um sistema de produção conceitual que se pretenda válido e verdadeiro do ponto de vista filosófico não pode ser um sistema que constrói seus conceitos com instrumentos deficientes e subestimando uma parte significativa da realidade à qual se aplica!". Logo, repensar as bases epistemológicas significa buscar um conhecimento válido e verdadeiro, além de inclusivo. A docência exige permanente reflexão diante do concreto, haja vista que os contextos se transformam. O pensamento crítico é essencial quando se consideram as

intencionalidades do projeto pedagógico, a ser constantemente questionado e reconstruído na prática.

Durante o decorrer da história, a concepção sobre quem tem o direito ao filosofar fundamentou a desumanização de grupos e povos não ocidentais, mas também das mulheres e de seres não humanos, todos/as/es entendidos/as/es como incapazes de utilizar a razão, e, portanto, de filosofar. A concepção por trás do direito ao filosofar tem consequências no campo dos direitos humanos. Quem tem o legítimo direito de questionar, de fazer perguntas, de colocar novas perspectivas sobre os problemas? A luta pelo filosofar é uma luta pelo reconhecimento da humanidade e dignidade, pois a ausência de reconhecimento da capacidade racional-reflexiva está no cerne de processos de desumanização, ainda hoje. Contudo, promover o filosofar no ensino e na formação pode contribuir para promover processos de humanização e os direitos humanos. Reconhecer a filosofia como um direito humano, significa reconhecer que todes são capazes de filosofar, sem distinção de raça, classe e gênero.

Referências

BAIRROS, Luiza. **Lembrando Lélia Gonzalez**. *Afro-Ásia*, n.23. Salvador, Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA, 2000. p. 1-21.

BRASIL. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).** Ministério dos Direitos Humanos, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf. Acesso em: 02 agosto de 2024.

CANDAU, Vera. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas**.** In: BITTAR, Eduardo (Org.). **Educação e metodologia para os direitos humanos.** São Paulo: Quartier Latin, 2008. p. 285-298.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1997.

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural da amefricanidade.** In: *Tempo Brasileiro*. n. 92-93. Rio de Janeiro: Ed. Global, jan./jun. 1988.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: GT FILOSOFIA E GÊNERO DA ANPOF. Ressonâncias do texto **"o machismo nosso de cada dia não rima com filosofia"**. Publicado na Coluna ANPOF em 31 de novembro de 2023. Disponível em:

<https://anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/ressonancias-do-texto-o-machismo-nosso-de-cada-dia-nao-rima-com-filosofia>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2024.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das letras, 2019.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** 3. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NOGUERA, Renato. **O ensino de Filosofia e a Lei 10.639.** Rio de Janeiro: CEAP, 2014.

PALÁCIOS, Gonçalo Armijos. **De como fazer filosofia sem ser grego, estar morto ou ser gênio.** Goiânia: Editora da UFG, 2004.

PONTES, Katiúscia Ribeiro. **Kemet, escolas e arcádeas: a importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e a lei 10639/03.** Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca , 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina. In: **Anuário Mariateguiano**. Lima: Amatua, v. 9, n. 9, 1997.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidade-racionalidad**.** In. PALERMO, Zulma y PABLO, Quintero (Compiladores). **Aníbal Quijano:** textos de fundación. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. **In:** LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005.

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: 16 de novembro de 2024.

SILVA, Ana Tereza Reis da. Educação em Direitos Humanos: o currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educ. Soc**., Campinas, v. 36, nº. 131, p. 461-478, abr.-jun., 2015.

SILVA, Franklin Leopoldo e. História da filosofia: centro ou referencial? In: NETO, H. N. (Org..). **O ensino de Filosofia no 2º grau**. São Paulo: SOFIA: SEAF, 1986, p. 153-162.

TAKUÁ, Cristine. (2019). Seres criativos da floresta. **Cadernos Selvagem**. Fala apresentada na roda de conversas Biosfera durante o Selvagem, ciclo de estudos sobre a vida, no Teatro do Jardim Botânico do Rio de Janeiro em 13 de novembro de 2019. Transcrito por Camila Vaz. Disponível em: <http://selvagemciclo.com.br/wp-content/uploads/2020/11/CADERNO_4_TAKUA.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2022.

TAKUÁ, Cristine. Teko Porã, o sistema milenar educativo de equilíbrio**. Rebento,** São Paulo, n. 9, p. 5-8, dezembro 2018.

COLONIZAÇÃO OU DECOLONIZAÇÃO: JOGOS DE PODER EM PAUTA

Enéas Machado[2]
Ana Claudia da Silva Felix[3]

Pra começo de conversa...

David Harvey (1992), na condição pós-moderna, analisou as alterações político-econômicas no âmbito social e cultural engendradas no capitalismo.

Tais reveses foram verificadas nos modos de experimentar o tempo e o espaço, pela compressão; além de formas mais flexíveis de acumulação do capital.

Desse modo, a pós-modernidade (Harvey, 1992), reverencia o efêmero, o caótico e a perda da profundidade. Compreende o *locus urbano* como algo compartimentalizado (uma colagem) e marcado pela pauperização, pois a grande preocupação é com a funcionalidade. Desenha significantes transformações políticas e econômicas no capitalismo, principalmente, após o final do século XX: o fordismo e sua passagem à acumulação flexível, resultando em mudanças nas relações de trabalho e de consumo e a emergência de forças sindicais. O espaço-tempo é a fonte de poder social, portanto na pós-modernidade, quem domina o espaço, monopoliza a política do lugar.

O estudo intenciona desnudar o paradigma tecnoeconômico praticado pelo sistema de acumulação flexível e seus impactos nos processos de produção, trabalho, consumo e tecnologia.

Nesse corolário, e pelos excursos teórico (Bourdieu, 1972, 1983, 1987, 1994, 1996; Foucault, 2001, 1997, 1994, 1992, 1991, 1990, 1989a, 1989b, 1986; Freire, 1981, 2000 e Harvey, 1992) e metodológico (Godoy, 1995; Lakatos e Marconi, 2003; Lüdke e André, 1986 e Minayo, 1994, 2006), pretende-se cotejar os impactos do capitalismo neoliberal, mediatizados pelos jogos de poder, na inculcação do *ter*, *manter*, *conter* e *entreter*.

---

[2] Integra o Grupo de Pesquisa Instituições de Ensino: Políticas e Práticas Pedagógicas da UNISANTOS e o Fórum Estadual de Educação de São Paulo (FEESP). Mestre em Ensino Fundamental pela UNIMONTE. Doutor em Educação pela UNISANTOS. Supervisor de Ensino da Secretaria de Educação do Município de Santos, Professor do Ensino Fundamental I Aposentado (Anos Iniciais) – Magistério da Secretaria de Educação do Município de Cubatão e Assessor Parlamentar na Câmara Municipal de Santos.

[3] Mestranda em Políticas Educacionais pela UNISANTOS e integra o Fórum EJA São Paulo. Supervisora de Ensino da Secretaria de Educação do Município de Santos, Professora do Ensino Fundamental I Aposentada (Anos Iniciais) – Magistério da Secretaria de Educação do Município de Cubatão.

Diante dos contratempos da pós-modernidade a educação é a blindagem necessária contra os processos de alijamento e exclusão em direção à emancipação dos sujeitos.

Dos excursos teóricos

A matriz de identidade do capitalismo tem o bojo na exploração. Na contemporaneidade, o capitalismo não é simplesmente "capitalismo", ele é "capitalismo neoliberal" (Melo, 2022). A ascensão desse sistema deu-se pela capacidade adaptativa provendo as volubilidades necessárias à sua sobrevivência, além de seu potencial de aniquilamento da natureza e da sociedade: por reduzir aspectos da vida humana à concorrência; por não permitir subversão, por ser um sistema fechado; pelo esgotamento humano e; pela racionalidade aportada na adaptação.

Observa-se o paradoxo do capitalismo neoliberal (Melo, 2022) quando esse perpassa as liberdades individuais: o neoliberalismo incorpora a narrativa da promoção e da defesa das liberdades individuais, entretanto o movimento executado é contrário ao propagado.

O discurso neoliberal empregado pela classe hegemônica é o da defesa das liberdades de mercado, entretanto, para que isso se configure, urge uma regulamentação do Estado para arrefecer as imperfeições de mercado. O "Estado mínimo", incisivamente defendido, é o mote neoliberal que corrobora as estruturas necessárias para o seu funcionamento. Com a superexploração dos recursos humanos e naturais, percebe-se o esgotamento desses, exigindo alternativas que incorporem uma sociedade menos letal à natureza e ao trabalhador. Nesse encadeamento de ideias, o espaço democrático torna-se pusilânime diante dos mecanismos de subjetivação que solapam o *locus* da ação coletiva. A característica mais funesta do neoliberalismo é o poder de concentrar os movimentos subversivos e convertê-los à ordem neoliberal: a adaptação, limitando com isso a ação revolucionária ou coletiva.

Dessa maneira, ao olhar para o balanço da realidade social do século XXI e para as peculiaridades do neoliberalismo que se destacam é possível corroborar: a agressão aos mecanismos de subjetivação, responsáveis pelo entretecimento do sujeito, aportado na concorrência difundida e no empreendedorismo de si.

Em Oliveira (2023) recupera-se o discurso neoliberal do empreendedorismo. O empreendedorismo tem se aportado em dois vieses: uma exegese que ampara a diminuição da intervenção estatal sobre as ações atinentes à proteção social, por

acreditar piamente na ineficiência e atraso do Estado e a proteção da liberdade e da autonomia do trabalhador frente às questões patronais. Dois movimentos complementares, uma vez que em face do Estado mínimo, os sujeitos passam a acreditar que estando sozinhos são livres para entrançar de modo eficiente e rápido a condução das próprias vidas. Tais movimentos sugerem a manutenção (conservação) dos corpos em que a falsa ideia, onírica às vezes, de bem-estar, transforma-se em contenção das subjetividades.

O empreendedorismo (Oliveira, 2023) materializado pela lógica capitalista neoliberal da precarização e da informalidade, concorre para um trabalhador vulnerável, alijado de qualquer proteção social. O desmonte desse Estado de bem-estar social gera insegurança, desequilíbrio e prejudica a vida desses sujeitos.

Portanto da importância que a escola tem, pelo "óculo neoliberal", para a formação de consensos (Oliveira, 2023) e de sujeitos compatíveis com as demandas de acumulação do capital, uma vez que essa funciona como legitimadora desse estado de coisas. Desse modo, nos projetos e documentos oficiais da educação, o empreendedorismo vira conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula. A contrarreforma neoliberal da educação traz a prática empreendedora para a educação básica cujo mote é (con) formar indivíduos aptos para lidar com os reveses no contexto do mundo do trabalho.

No elóquio neoliberal em que empregos formais são cada vez mais diminutos, a saída para a sobrevivência, ainda que passe pela informalidade e precarização é uma senda factível com o atual *status quo*. Dessa maneira o empreendedorismo, na falácia neoliberal, adquire ares de "medicamento" para curar os males sociais criados pelo próprio neoliberalismo. A exegese empreendedora aporta-se na ideia de inovação, liberdade e modernização, porém na práxis cotidiana, solapa direitos e oblitera a proteção social para o trabalhador.

A liberdade é mais uma liberdade de mercado para os negócios do que para a subjetivação humana: a ordem mercadológica do custo-benefício sobrepõe ao "ser", pela lógica do "ter".

Nessa esteira o empreendedorismo potencializa a alienação, aprofundando a fetichização da exploração ao escamotear a figura do patrão. Ou seja: é um mecanismo que falseia a exploração, motiva o trabalho intenso, aniquila as causas sociais da desigualdade, prejudicando (e desmontando) a formação de uma organização social

capaz de resistir (sem desistir) às investidas e ameaças do capital sobre o trabalho e os seus trabalhadores.

Os pressupostos *freireanos* (Freire, 1981, 2000; Lima, 2016) nos ajudam a refletir sobre os processos de alienação e coisificação dos sujeitos na pós-modernidade pelos movimentos de dialogicidade, ação-reflexão e a conscientização. A dialogicidade refere-se à pronúncia das palavras que engendram vicissitudes no mundo. Por Lima (2016) depreende-se que a existência humana não pode ser silenciosa (silenciada), pois pela dialogicidade se produz a problematização do mundo, ocasionando novas pronunciações em uma relação dialógica e contínua. A ação-reflexão (Freire, 1981, 2000; Lima, 2016) constitui o processo formativo de conscientização; dela o sujeito transpassa da consciência ingênua à consciência crítica. Assim, nessa escuta atenta, pela ação-reflexão-ação, novas ações são produzidas. O conceito de conscientização (Freire, 1981, 2000; Lima, 2016) foi capturado do pensar certo, para que a leitura da realidade seja desprovida de superficialidade, pela radicalidade. A conscientização torna-se imprescindível para que os sujeitos estabeleçam uma análise crítica sobre a realidade e superem as diversas manifestações da colonialidade. Romper com a colonialidade denota transformar, transgredir e insurgir-se contra a opressão e a exploração que ela implica.

Pelo corolário *freireano* é possível estabelecer relações com as questões suscitadas do capitalismo neoliberal em tempos pós-modernos no que concerne a não ser possível ser gente senão por meio de práticas educativas. Esse processo de formação perdura por toda a vida, “o homem não para de educar-se, sua formação é permanente e se funda na dialética entre teoria e prática" (Freire, 2000, p. 40). Dessarte, os postulados *freireanos* (1981, 2000) propagam o inacabamento humano e o processo de aprendizagem como essenciais para a sobrevivência. Remetem ao inacabamento, pois a história não foi e nem será - a história está sendo, portanto em construção. Dessa forma é possível propagar novas pronúncias engendrando as necessárias mudanças no mundo:

> Brechas que nos ajudem a pensar na possibilidade de uma educação que dê significado às possibilidades de mudança social, em que se ressalte o papel central da educação como prática social, como ação que tenha sentido e que dê sentido ao mundo (Abdalla & Villas Bôas, 2018, p. 32).

Michel Foucault (2001, 1997, 1994, 1992, 1991, 1990, 1989a, 1989b, 1986) complementa essa incursão, distinguindo as utopias das heterotopias. Para Foucault (2001, 1997, 1994, 1992, 1991, 1990, 1989a, 1989b, 1986) as utopias são disposições sem lugar real, ou ainda, lugares sem espaço real. Elas inspiram os movimentos de

emancipação, em tempos rançosos, pois possuem como principais particularidades: o atingimento da hegemonia, à repetição, o entrançamento desejado com vistas à padronização e a regulamentação pelo planejamento (o controle). O passado, no imbricamento das utopias, é a gênese daquilo que está abaixo do presente e que oferece feedback às realizações futuras. Dos lugares sem espaço real, Foucault (1994) explicita:

> Há igualmente, e isto provavelmente em todas as culturas, em todas as civilizações, lugares reais, lugares efetivos, lugares que são desenhados na própria instituição da sociedade, e são uma espécie de contra localização, espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais as localizações reais, todas as outras localizações reais que podemos encontrar no interior da cultura são ao mesmo tempo representadas, contestadas e invertidas, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, ainda que, entretanto, sejam efetivamente localizáveis. Estes lugares, porque eles são absolutamente outros que todas as localizações que eles refletem e das quais eles falam, eu os chamaria, por oposição às utopias, as heterotopias; e eu creio que entre as utopias e estas localizações absolutamente outras, estas heterotopias, haveria, sem dúvida uma espécie de experiência mista, parede-meia, que seria o espelho (Michel Foucault, 1994, p. 1574-1575).

As heterotopias expressam o espanto, a contradição, o choque e a indignação. Isso posto, as heterotopias são elaboradas nas ações, nas práticas, nas sensibilidades e nos sentimentos que inquietam, rompendo a ordem e o poder estabelecidos. Elas denunciam as ilusões totalizantes e fragmentadas do espaço real. As demandas utópicas das elites são reguladas pelas heterotopias. Assim, nessa trilha, Foucault (1994) argumenta:

> O espelho, antes de mais nada, é uma utopia, pois que é um lugar sem lugar. No espelho, eu me vejo lá onde eu não estou, num espaço irreal que se abre virtualmente atrás da superfície, eu estou lá atrás, lá onde eu não estou, uma espécie de sombra que me dá a mim mesmo minha própria visibilidade, que me permite de me olhar lá onde eu estou ausente utopia do espelho. Mas é igualmente uma heterotopia, na medida em que onde o espelho existe realmente, e onde ele tem, sobre o lugar que eu ocupo, uma espécie de efeito de retorno; é a partir do espelho que eu me descubro ausente do lugar onde estou já que me vejo lá atrás. A partir desse olhar que de algum modo se trata de mim, do fundo deste espaço virtual que está do outro lado do vidro, eu retorno a mim e eu recomeço voltar meus olhos para mim mesmo e a me reconstituir lá onde eu estou; o espelho funciona como uma heterotopia no sentido em que ele torna este lugar que eu ocupo no momento em que eu me olho no vidro, ao mesmo tempo absolutamente real, em relação com todo o espaço que ele cerca, e absolutamente irreal, pois que ele é obrigado, para ser percebido, de passar por esse ponto virtual que está lá atrás. (Foucault, 1994, p. 1574-15-75).

Pierre Bourdieu (1972, 1983, 1987, 1994, 1996) em sua abordagem relacional postula campo como um espaço social com agentes individuais e coletivos e que ocupam postos e *status* diversos. Desse modo, as ações são compreendidas a partir das posições ocupadas pelos sujeitos nos diferentes espaços sociais (Véras, 2000, 2003, Bógus;

Pasternak, 2003, 2015). É preciso conhecer as posições para entender as disposições, ou seja, as regras do jogo e as suas táticas (Bourdieu, 1972, 1983, 1987, 1994, 1996): ações planejadas, para lidar com os movimentos de conservação e transformação (pela sobrevivência) na apreensão de novas atitudes – *habitus.*

Destarte, o *habitus profissional* (Abdalla, 2017) diz respeito a atitude profissional (profissionalidade), assumida pelos agentes públicos no exercício de uma atividade profissional reflexiva e que se volta aos sujeitos coletivos (Machado, 2021) com vistas à educação de qualidade social, transpondo o *ter, manter, conter* e *entreter* para *ser, resistir, vozear* e *romper* (pela emancipação).

O conhecimento profissional das regras do jogo, ou ainda dos jogos de poder, oferece condições, para que sejam abertos, os *"espaços possíveis"*, como diria Bourdieu (1997a, 1998a,1998b). Espaços, na perspectiva das transformações possíveis, pelas rupturas, da conservação – processos de *decolonização* – pela transformação, mesmo em tempos pós-modernos.

Dos trâmites metodológicos

O presente estudo organizou-se pelo viés qualitativo (Godoy, 1995) em que o fenômeno pode ser depreendido no contexto em que ocorre e se insere. A pesquisa qualitativa é aquela que não se pode aferir apenas com números e dados obtidos por meio de um questionário, por exemplo. É uma investigação interessada em compreender aspectos mais subjetivos, como comportamentos, ideias, pontos de vista, entre outros. Diante das questões suscitadas pelo capitalismo neoliberal e os jogos de poder em tempos pós-modernos optou-se por pesquisa qualitativa balizada por alguns recortes de pressupostos teóricos (Minayo, 2006).

Para Minayo a pesquisa bibliográfica *é a metodologia que explicita as opções teóricas fundamentais, expõe as implicações do caminho escolhido para compreender determinada realidade e o homem em relação com ela* (Minayo,1994, p. 22).

Lakatos e Marconi (2003) indicam o método científico como o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, ajudam a alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros – delineando a trilha a ser seguida, cotejando os erros e auxiliando na tomada de decisões.

O estudo foi organizado a partir de uma revisão bibliográfica e com o aporte de Lüdke e André (1986), as quais são referências na pesquisa qualitativa em educação. As pesquisas qualitativas têm ampliado os métodos de inquirição no campo educacional,

colaborando na obtenção de resultados significativos na pesquisa, abastando com conhecimentos teóricos e práticos pesquisadores, professores e estudantes dos diversos níveis educacionais.

Do entrelaçamento teórico-metodológico

À guisa de Harvey (1992), o sistema de acumulação flexível é um paradigma tecnoeconômico que se destaca pelo aparecimento de novos setores de produção, formas diversas de fornecer serviços financeiros, diversificação de mercados, inovação comercial tecnológica e organizacional, modas fugidias, artifícios de indução de necessidades e de transformação cultural. Por esse motivo a classe trabalhadora precisou se adaptar à nova realidade, redimensionando seus processos de trabalho.

A acumulação flexível, no capitalismo neoliberal pós-moderno, trouxe implicações, quais sejam: impactos na saúde dos trabalhadores, desemprego e o trabalho na informalidade.

As expectativas desse sistema sobre seus trabalhadores é que esses possuam agilidade, flexibilidade, adaptabilidade a mudanças e prontidão para assumir riscos. Portanto, pelo entrançamento teórico (Bourdieu, 1972, 1983, 1987, 1994, 1996; Foucault, 2001, 1997, 1996, 1994, 1992, 1991, 1990, 1989a, 1989b, 1986; Freire, 1981, 2000 e Harvey, 1992) - metodológico (Godoy, 1995; Lakatos e Marconi, 2003; Lüdke e André, 1986 e Minayo, 1994, 2006) seja possível fazer algumas incursões acerca do capitalismo neoliberal, pelo sistema de acumulação flexível, tendo como pano de fundo os contratempos da pós-modernidade. Tempos em que as inversões de valores suscitam sujeitos preocupados em “ter” (ostentar) uma vez que esses, no “óculo neoliberal”, valem pelo que “têm” e não pelo que “são”; suas subjetividades são silenciadas a fim de “manter” o *status quo* dos grupos hegemônicos pela “contenção” (conter) dos subalternos. Nessa perspectiva, tais grupos enlaçam os oprimidos em uma trama perversa cujo mote é “entreter” para “distrair” e “desviar” a atenção da realidade.

Nesse sentido Pierre Bourdieu (1972, 1983, 1987, 1994, 1996) com o repertório de experiências concorre para que os grupos sociais estruturem o conhecimento prático e utilizem estratégias de ação na superação das desigualdades, reconfigurando o campo das disputas, pela *decolonização.*

Decolonização é um movimento que visa a desconstruir os efeitos da colonização. Desse modo a decolonialidade é um conjunto de práticas e estudos que buscam ressignificar os efeitos da colonização.

Por outro lado Michel Foucault (2001, 1997, 1996, 1994, 1992, 1991, 1990, 1989a, 1989b, 1986) apresenta constructos acerca das relações de poder, referenciando na geografia humana, os lugares fora das regras hegemônicas: as heterotopias. As heterotopias permitem a mobilidade, aglutinando a não-realidade à realidade, abrindo os espaços das possibilidades.

Nesse movimento contra-hegemônico Paulo Freire (1981, 2000) propõe: se levantar, ir atrás, construir, não desistir, levar adiante, juntar-se com os outros para produzir de outro modo, buscar o viável para fazer o inédito – ou seja – táticas para "esperançar" em tempos tão difíceis.

Os intrincamentos *bourdieusianos, foucaultianos* e *freireanos* ajudam a desvelar os jogos de poder e os contratempos pós-modernos na perspectiva das novas pronúncias que produzem vicissitudes e rupturas, nos espaços possíveis, por meio das heterotopias que tornam as utopias possível – *decolonizando.*

Considerações Finais

Torna-se premente que a consciência de classe dos trabalhadores e demais classes aniquiladas pela ordem capitalista seja fortalecida. Imprescindível também que as instituições que mobilizam essa consciência e que também canalizam a luta dessas classes, sejam empoderadas por intermédio de uma organização coletiva.

O comum só pode se tornar uma possibilidade factível se ele for profundamente ampliado. Propagação que não pode ser somente nas ações, mas também nos discursos, na educação e, sobretudo, na formação coletiva.

A despeito da importância que a escola tem, pelo "óculo neoliberal", para a formação de consensos e de sujeitos compatíveis com as demandas de acumulação do capital, torna-se urgente a formação dos dissensos, a fim de tensionar as individualidades com vistas aos sujeitos coletivos.

Por conta disso, enquanto fenômeno crescente que tem se deslocado, o empreendedorismo deve ser reconhecido e estudado na atual dinâmica de luta de classes, considerando a existência de uma nova forma de trabalho e da classe trabalhadora em suas estratégias de resistência (sem desistência) e de defesa de seus direitos.

As heterotopias desvelam os espaços sociais e os tempos descontínuos e fragmentados do capitalismo neoliberal pós-moderno. Pelas heterotopias seja possível desnovelar os simulacros (ter, manter, conter e entreter), decorrentes dos processos de colonização, que tentam perverter a garantia de direito, por intermédio da ruptura e o

intrincamento de vieses que descortinam o oficial, pelo real, para além do espelho, em direção a uma educação emancipadora e de qualidade socialmente referenciada. Portanto, as heterotopias vasculham e desnudam o outro lugar possível, transcendendo o *locus* do sofrimento e anunciando a esperança.

Nessa senda pós-moderna, e pela educação, seja possível municiar os sujeitos, repertoriando-os a fim de que esses se apropriem das regras do jogo e promovam as necessárias rupturas da conservação, pela transformação, transcendendo o *status quo* – os jogos de poder e os contratempos na/da trajetória pós-moderna – pelo *ser, resistir, vozear e romper.*

Referências

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Formação, profissionalidade e representações profissionais dos professores: concepções em jogo. **Rev. Educ**. PUC-Camp, Campinas, v.22, n. 2, p.171-190, maio/ago., 2017.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; & VILLAS BÔAS, Lúcia. (2018). Um olhar psicossocial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 48, n. 167, p. 14-41, jan./marc, 2018.

BÓGUS, Lúcia Maria Machado; PASTERNAK, S. **Transformações na ordem urbana**. Rio de janeiro: Letra Capital, Observatório das Metrópoles, 2015.

BÓGUS, Lúcia Maria Machado; PASTERNAK, S. **A cidade dos Extremos**. In: Cidades, comunidades e territórios, Lisboa, 2003, p. 51-71.

BOURDIEU, Pierre, "Les stratégies matrimoniales dans le système de reproduction". **Annales. Économie, Sociétés, Civilisations**. Année, 27, número 4-5, 1972. Paris, p. 1105-1127. Disponível em: http://www.persee.fr. Acesso em: 05 set, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Choses dites**. Paris, Les Editions de Minuit, 1987.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma Teoria da Prática.** In: ORTIZ, Renato (Org.). A sociologia de Pierre Bourdieu, São Paulo: Editora Ática, 1994, n. 39, p. 46-86. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação.** São Paulo: Papirus, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998a.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertand Russel, 1998b.

FOUCAULT, Michel. **Outros espaços.** In: Ditos & escritos. Trad. de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, v. 3, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collêge de France (1970-1982).** Trad. de Andre Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. Des espaces autres (1967**).** In: **Dits etÉcrits**. Paris: Gallimard, 1994.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames**.** In: **O que é um autor?** Trad. de Antonio Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. Lisboa: Veja, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão.** Trad. de Denize Lezan de Almeida. Rio de Janeiro: Graal, 1991.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. e org. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1989a.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: História da violência nas prisões. Trad. De Ligia Pondé Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1989b.

FOUCAULT, Michel. **História e descontinuidade**. In. SILVA, Maria Beatriz Nizza da (Org.). Teoria da história. São Paulo: Cultrix, 1986.

FREIRE, Paulo. Ideologia e educação: reflexão sobre a não neutralidade da educação**.** In: GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação: o esquecimento da educação através da educação permanente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, pp. 15-19, 1981.

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

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. RAE **- Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. 17. ed. São Paulo: Loyola, 1992.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

LIMA, Joelma Silveira Goularte de. (2016). Percepções de professores do fundamental II sobre sua formação e atuação. **Dissertação** (Mestrado em Educação): UNISANTOS.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, SP: EPU, 1986.

MACHADO, Enéas. **A ação supervisora na Região Metropolitana da Baixada Santista: tensões entre a instrumentalização e a humanização. Tese (doutorado).** Universidade Católica de Santos. Programa de Pós-Graduação ***Stricto Sensu*** em Educação, 2021.

MELO, João Vitor Santos. **Neoliberalismo e revolução: uma análise da realidade social no século XXI.** Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia (TCC). Campinas, SP, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, 80 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: HUCITEC, 2006, 406 p.

OLIVEIRA, T. F. A barbárie neoliberal e a escola: a formação de empreendedores para um mundo sem direitos e sem emprego. **Revista Trabalho Necessário**, v. 21, n. 44, p. 1-24, jan./abr. 2023.

VÉRAS, Maura Pardini Bicudo. **DiverCidade: territórios estrangeiros como topografia da alteridade** em São Paulo. São Paulo: Educ, 2003.

VÉRAS, Maura Pardini Bicudo. **Trocando olhares: uma introdução à construção da sociologia da cidade.** São Paulo: Educ, 2000.

INSURGÊNCIAS PEDAGÓGICAS NOS LEGADOS DE JOSÉ MARTÍ E PAULO FREIRE

Maria do Carmo Luiz Caldas Leite[4]

Introdução

Almeja-se neste breve texto destacar aspectos das obras de José Martí (1853 – 1895) e Paulo Freire (1921 – 1997), no contexto em que a América Latina vai se situando como um lugar privilegiado de significativa produção pedagógica, ainda que existam fronteiras culturais e educativas entre os seus países, em parte pela falta de permeabilidade das pesquisas desenvolvidas e, de forma mais acentuada, pelas dificuldades interpostas às investigações no percurso da academia até as escolas de nível básico.

Com o objetivo de aproximar os pensamentos de Martí e de Freire, destacam-se as contribuições de ambos ao ideário educativo da América Latina. São arrolados dois aspectos: a) a inserção das obras freireana e martiana na história das insurgências, que radica na indignação diante das injustiças; b) a autoctonia, que reafirma a cultura ajustada à realidade latino-americana e não mais as bases importadas da Europa e da América Anglo-Saxônica.

Em um diálogo acerca de algumas convergências, que vão desde suas trajetórias de exilados, que os fizeram passar por vários países, proporcionando-lhes saberes avançados para seu tempo, até a fé e a esperança no melhoramento humano, as aproximações entre o cubano Martí e o brasileiro Freire, retratadas neste estudo, buscam contribuir ao debate no campo da educação democrática e popular, considerando a afetividade e o respeito, como aspectos fundantes da própria emancipação da humanidade. Em meio aos caminhos impregnados de inúmeros recuos e lentos avanços, marcados pela passividade e pela leitura fragmentada do mundo, as ideias sobre a educação nas concepções martianas e freireanas respondem a uma compreensão em que a reflexão e a ação se insertam na práxis própria dos intelectuais contrahegemônicos. Como conclusão, apresenta-se a relevância destes legados no bojo da radicalidade pedagógica, salientando as categorias comuns, entre elas, a vinculação da teoria com a prática e da escola com a vida.

[4] Maria do Carmo Luiz Caldas Leite. Doutora em Educação pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). Licenciada em Física pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP). Vice-presidente da Asociação Cultural José Martí da Baixada Santista (ACJM-BS), Estado de São Paulo, Brasil. Correio electrônico: mcleite999@gmail.com

Justificativa

Ainda que não existam em Paulo Freire referências diretas a José Martí, o legado de ambos reflete a grande inquietação de não perpetuar as metodologias pedagógicas, entre as inúmeras utilizadas no mundo, com características mecânicas, uma vez que, para eles, a essência do processo educativo deve respeitar a realidade do educando. Contudo, as significativas palavras do herói nacional cubano, “Nenhum povo é dono do seu destino se antes não é dono de sua cultura” (Martí, 1975, t.4, p. 93), apareceram no documento final do II Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, realizado em Recife, no ano de 1963.

Pouco depois de concluir o seu doloroso e fecundo exílio, o educador brasileiro foi convidado a participar do Congresso de Psicologia, celebrado na Universidade de Havana, em 1987. Nesta ocasião, Freire (1997, p. 35) assim se expressou:

> Estou em um país onde há um horizonte de liberdade, de criatividade, em que a Revolução tem a coragem de dizer que também se equivoca, em que a Revolução tem a coragem de dizer que há camaradas da direção revolucionária que se equivocam. Isso para mim - e o que vou dizer a vocês parece um absurdo quase mágico - é como se eu não pudesse deixar o mundo sem conhecer Cuba materialmente, palpavelmente e sensatamente. Depositei meu corpo em seu país, porque antes nele depositava minha alma - sem dicotomizar uma coisa da outra, ¿eh?

Durante sua visita, Freire destacou a importância de um brasileiro estar na Ilha, sem ter que enfrentar a polícia na viagem de retorno, e o fato de poder falar de Cuba em sua terra natal. Entretanto, caracterizou o Brasil como um país cheio de vergonha, de violações de direitos e de exploração das classes populares. Também manifestou os seus sentimentos de alegria e de perplexidade por não haver ido antes a Cuba, nas várias oportunidades em que foi convidado. O educador brasileiro não conseguiu realizar sua segunda viagem a Cuba programada para maio de 1997. Durante sua estância em Havana, em entrevista concedida à Casa de las Américas (Pérez; Martínez Herédia, 1987, p. 118) Freire declarou:

> Sabia de tudo isso, mas aqui eu vi, aqui ouvi. Saiba que o povo, todo o povo do seu país comeu hoje. Saiba que todas as crianças do seu país vão à escola, mesmo que haja coisas a favor e contra a pedagogia que é feita. Não tenho dúvidas de que divirjo em algumas coisas, mas concordo com a totalidade, que é a revolução. E minha crítica é feita de dentro da revolução, nunca de fora. E sou muito radical quanto a isso.

Na concepção da Educação Latino-americana, consideraram-se inúmeras pedagogias que se apresentam com características emancipatória**s**, entre elas: do oprimido, da revolução, da insurgência e da resistência, em reconhecimento à

pluralidade e à diversidade de práticas educativas do nosso subcontinente. Em muitas delas surgem traços da obra martiana, edificada no século XIX, como contribuição cimeira que os independentistas cubanos legaram às futuras gerações.

Por certo, em sua essência esta investigação aponta que o processo educativo em Cuba não pode ser entendido sem o vínculo com as empreitadas históricas, que cunharam um imaginário de vertentes relativas às lutas de liberação, desde a época colonial. O caráter cubano emergiu de uma "cultura de resistência", consolidada nas lutas, ao longo de trinta anos do século XIX, nas quais pereceram quatrocentos mil cubanos, ou seja, cerca de um terço da população da ilha na época.

Da fala de envolvidos nesse processo, surgiu um sentimento próprio da população cubana propensa a entrelaçar sua trajetória pessoal com a trama histórica do país, a qual oscila, de uma forma periódica, entre o passado de lutas e o presente marcado pelas dificuldades e pelos interrogantes do futuro.

O ideário de Martí provoca reflexões sobre a formação dos valores societários da ilha. Poderia algum dia Cuba abandonar o pensamento martiano? Rodríguez Rivera (2005, p. 88), resume a complexidade dessa questão:

> Pese a seus inimigos e manipuladores, pese aos que ainda não o entendam, Martí é o anseio permanente do maior e mais alto destino imaginado para este povo. Porque se é Apóstolo, o é de algo que vai muito além da independência cubana. É Apóstolo de um destino que ainda espera por nós.

No entendimento deste estudo, a tradição pedagógica vinculada a Martí contribui para uma concepção relativamente autônoma da educação em Cuba. Os estudos realizados no âmbito da educação cubana, dentro e fora da Ilha, revelam resistências à mera reprodução de práticas das chamadas "modas pedagógicas" e ao academicismo exagerado. Para Machado (1991) e Freitas (2000), o governo revolucionário colocou a escola no centro das atenções, ao depositar na educação suas expectativas de transformar a vitória militar do Movimento de 26 de julho em vitória política, como parte da batalha pelos valores considerados pela Revolução fonte de emancipação social e econômica. A Campanha Nacional de Alfabetização conjurou dialeticamente fatores sociais que permaneceram dispersos durante a primeira metade do século passado, contribuindo para que o fazer educativo assumisse uma dimensão político-social e o ensino fosse convertido em instrumento de uma cultura participativa, motivador de constantes reflexões acerca dos problemas de Cuba e dos de âmbito internacional, que tendem a afetar a vida do país. . A campanha, desencadeada em inícios da década de 60,

significou, mais que uma estratégia de política educacional, uma experiência profunda que consolidou as bases do projeto societário cubano, no qual a elevação cultural caminhou junto com as lutas contra a dominação estrangeira.

Na ordem política, as diferentes etapas da revolução educacional, que se iniciou após 1959, valorizaram o legado pedagógico autóctone, o qual contribuiu para a vindicação do trabalho docente em Cuba em um contexto distinto dos postulados neoliberais. Após a vitória do movimento revolucionário, a relação que estabelecera Martí (2011, p. 52), entre cultura, educação e emancipação – "ser culto é o único modo de ser livre" –, serviu de base ao sistema educativo orientado a novos fundamentos. O herói nacional de Cuba tinha a convicção que para transformar a escola em um lugar realmente emancipatório seria necessário quebrar os alicerces do colonialismo cultural. Martí (1991, p. 291), em meio às insurgências do século XIX, apontava que "a escola e o lar são dois formidáveis cárceres do homem".

Para Freire (2000, p. 39), "o velho que preserva sua validade, encarnando as tradições, marca presença no tempo e continua novo". A história cubana tem-se encarregado de reforçar o significado do autêntico e do genuíno, em contraposição ao colonialismo e ao neocolonialismo "disfarçados de universalidade", no dizer de Fabelo Corzo (2003, p. 206). Cada acontecimento traz à luz a reação contra uma pretensa universalidade que vem de fora, de um mundo dominado ora por Portugal-Espanha, ora pela América do Norte ou, mais recentemente, pelas regras da globalização, reiterando nos cubanos um afã de originalidade e autoctonia.

Percurso Metodológico

As ponderações aqui registradas, resultantes de uma pesquisa de cunho bibliográfico, pretendem larguear o pensamento relacionado à educação na América Latina. O levantamento da investigação foi realizado através de consultas a vários centros de documentação, museus e bibliotecas em Havana (Cuba) e Tampa (Flórida, EUA), realizados em períodos intercalados de janeiro de 2016 a janeiro de 2025. Somado a essas instalações, o contato com a Educação cubana reporta-se à década de 80, quando, motivada pela importância histórica desses centros, foram realizadas as primeiras visitas às instalações da Cidade Escolar "Libertad", na capital, e à Cidade Escolar "26 de Julio", em Santiago de Cuba. A presença em inúmeros centros escolares em Cuba e o esquema aberto, flexível e artesanal de trabalho também ensejaram o movimento constante entre a observação participante e a análise, entre a teoria e a

empiria. Durante os Congressos Pedagogía, Encuentro por la unidad de los educadores, nos anos de 2003, 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017 e 2019, a participação em grupos de trabalho, assim como nos cursos de pré-evento, ministrados pelos especialistas da Universidade de Ciências Pedagógicas "Enrique José Varona" (UCPEJV) e de outras instituições foram fundamentais na construção desta pesquisa. Entretanto, a convivência com o povo possibilitou a formulação de uma postura crítica dos processos educacionais, tanto em Cuba como no Brasil, assim como o acercamento aos legados de Martí e Freire.

Martí, Freire e as insurgências pedagógicas

A inserção de obra de José Martí na história das insurgências do subcontinente latino-americano radica no sabor de testemunho e na disposição de lutar contra as injustiças, fato que aproxima Paulo Freire ao legado martiano. Na ordem sociopolítica, as diferentes etapas de construção dos ideários dos dois educadores valorizaram processos autóctones, que contribuem para a vindicação do trabalho docente, em um contexto distinto dos postulados colonialistas e neocolonialistas e do pensar com "mentes importadas". Martí e Freire não foram apenas variantes terceiro-mundistas de teorias europeias, mas revolucionários originais, que souberam se nutrir da própria realidade para projetar um futuro diferente ao mundo.

A perspectiva identitária de José Martí para a *Nuestra América,* forjada nas lutas pela emancipação humana, teve reflexos em um grande número de educadores na América Latina, dentre eles Paulo Freire, que produziram duras críticas às novas formas de preponderância produzidas pelas ideologias forâneas. A colonização das mentes era concebida por Martí como a dominação cultural, em que os povos originários foram convencidos pelo sistema de ideias coloniais de que os seus saberes e valores eram inferiores e, portanto, deveriam ser suprimidos. O legado martiano destacava a luta pela liberdade com fim da degradação humana, da escravidão, da exploração de crianças e a incorporação feminina à educação.

Para Pérez Lemus (2001, p. 31), Martí considerava que o trabalho e a formação moral não são fins em si mesmos, mas representam partes indispensáveis de um objetivo fundamental: a própria vida e, simultaneamente, a preparação do homem para a vida. A educação precisava fornecer os meios para resolver os grandes problemas, resumidos por Martí (1975, t. 22, p. 308) na conservação da existência e na obtenção dos meios para torná-la grata e pacífica A ideia de uma escola politécnica e laboral, não era nova,

pois os próceres latino-americanos, entre eles Bolívar, referiram-se a essa questão (Balza Villegas, 1997).

Como estudioso não apenas dos problemas da instrução em todos os países do continente americano, onde teve a oportunidade de viver, Martí elaborou um pensamento pedagógico, convencido de que *"Patria es humanidad"*. A síntese de tal ideário constitui, até hoje, um paradigma:

- Escola obrigatória, universal, gratuita e laica: a educação, como direito e dever de todos, assegurava a liberdade de consciência ao professor e ao aluno. *"Un pueblo de hombres educados será siempre un pueblo de hombres libres"* (Martí, 1975, t.12, p. 375).
- Educação científica e politécnica: o ensino das ciências e a educação para o trabalho constituíam princípios básicos. *"Y detrás de cada escuela un taller agrícola, a la lluvia y al sol, donde cada estudiante sembrase su árbol"* (Martí, 1975, t.8, p. 287).
- Educação para a vida: o fim primordial da educação consistia em educar o homem para seu momento histórico. "*La educación ha de ir a donde va la vida. Es insensato que la educación ocupe el único tiempo de preparación que tiene el hombre, en no prepararlo"* (Martí, 1975, t.22, p. 308).

  Puesto que a vivir viene el hombre, la educación ha de prepararlo para vivir. En la escuela se ha de aprender el manejo de las fuerzas con que en la vida se ha de luchar. Escuelas no debería decirse, sino talleres. Y la pluma debía manejarse por la tarde en las escuelas; pero por la mañana, la azada (Martí, 2015, p. 19).
- Conteúdo da educação – democrático e popular: fazer partícipes as massas populares dos bens da educação. Para que os povos sejam realmente livres, a educação deve refletir suas necessidades, em uma postura crítica aos modelos escolásticos e dogmáticos. *"Hay un sistema que consiste en convertir a los hombres en ovejas, -en deshombrarlos, en vez de ahombrarlos más. Una buena educación, ni en corceles, siquiera en cebras ha de convertirlos. Vale más un hombre rebelde que un manso"* (Martí, 1975, t.21, p. 142).

Segundo Varona Domínguez (2013, p. 138), a revolução que concebeu Martí, desalienadora desde sua medula, apresentava um matiz anti-imperialista, que foi tomando sua consciência à medida que conheceu os EUA. Apesar de suas críticas à pretensão hegemônica desse país sobre a América Latina, a partir de um estudo detalhado da sociedade estadunidense, Martí adentrou em sua história sem formar uma única ideia, porque, segundo ele, em um emaranhado sociocultural, em uma composição heterogênea havia contradições, inclusive irreconciliáveis, que anunciavam a possibilidade do surgimento de uma nova forma de dominação e exploração dos povos, que posteriormente seria conhecida como neocolonialismo.

Em 31 de janeiro de 1895, saiu dos EUA, país onde viveu por 15 anos, para uma viagem a Cuba da qual jamais retornaria. No comando de um contingente de cubanos, após breve encontro com tropas espanholas no vilarejo de Dos Ríos, em 19 de maio do mesmo ano, Martí foi atingido, morto e seu corpo mutilado. Sua morte parece ter sido um ato voluntário, tal como ele sempre desejara. Obaya Martínez (1996, p. 69) salienta que “até sua própria morte foi a expressão de seus princípios”.

O estudo dentro do universo temático para os temas geradores, nos quais são identificadas as palavras "grávidas de mundo", como dizia Freire, compõe o processo de alfabetização, partindo do pressuposto de que o analfabeto não vive num vazio de cultura e nem num estado de ignorância absoluta, assim como nas Campanhas de Alfabetização em Cuba, que tiveram seus antecedentes na época do colonialismo espanhol. Em 1896, com a publicação El cubano libre, editou-se “a primeira cartilha voltada ao desenvolvimento de uma consciência participativa na vida político-social”, segundo Canfux Gutiérrez (2006, p. 1).

Como reflexo de um pensamento autóctone em Cuba, o exército que lutou contra o colonialismo espanhol vinculou a aprendizagem da escrita e da leitura aos movimentos libertadores. Em 1896, com a publicação de *El cubano libre*, editou-se a primeira cartilha voltada ao desenvolvimento de uma consciência participativa na vida político-social, onde a ideia era partir da cultura dos camponeses e dos homens escravizados, que trabalhavam no cultivo da cana. Em suas bases, a herança de Martí desmonta o mito histórico do eurocentrismo e todo o aparato da conquista colonial, rechaçando o argumento apologético segundo o qual o colonialismo havia sido o propulsor da incorporação das Américas à História. O lado jocoso é que os europeus iniciaram a propagação da imagem selvagem e primitiva dos indígenas, quando na realidade os

colonizadores aproveitaram os conhecimentos da flora e da fauna na América, que haviam acumulado os povos originários à exploração colonial no novo mundo.

Seja a história esquecida do período pré-colombiano, fato que Martí denunciava, ou os temas geradores de Paulo Freire, o fundamental é que a educação esteja enraizada na vida das pessoas de carne e osso, e não mais num mundo abstrato, característico da pedagogia aposta às metodologias dialógicas e participativas, sem os instrumentos necessários para quebrar o autoritarismo nas diversas esferas da vida social.

Para Martí e Freire, a emancipação cultural era uma maneira de alargar e aprofundar a consciência do mundo, inserindo os sujeitos como donos de suas histórias. Dentre as características desta perspectiva pedagógica, o ato educativo, como uma prática social e culturalmente situada, passa pelas históricas discriminações e exclusões. Na concepção freireana, a práxis pedagógica é sempre mediada pela ação dialógica com o método pedagógico e pela relação horizontal entre educador e educando como condição ontológica primordial. Para que o ser humano desempenhe sua humanização, com o inédito viável em busca do "ser mais" e na edificação de um mundo possível, torna-se imperiosa a promoção de uma educação que estimule a conscientização, que "não é apenas conhecimento ou reconhecimento, mas a opção, decisão, compromisso" (Freire, 1981, p. 9).

O herói nacional de Cuba tinha a convicção que para transformar a escola em um lugar emancipatório seria necessário quebrar os alicerces do colonialismo cultural. Freire (2005) defendia que o propósito da educação libertadora é o de superar a visão ingênua ou fatalista da realidade como eterna e imutável, trasladando-a à percepção de que ela é construída pelos homens e, portanto, passível de ser demudada. Neste processo de desconstrução, o papel educativo é o de problematizar aspectos da vivência dos oprimidos, permitindo aos educandos apreender o processo de construção do arcabouço opressor e as categorias que fundamentam os mitos de tal estrutura, admitindo uma postura diferente da passividade diante dela. "O fatalismo cede, então, seu lugar ao ímpeto de transformação e busca, de que os homens se sentem sujeitos" (Freire, 2005, p.85).

Outro ponto de convergência foi o aprofundamento dos processos históricos de opressão e desconstrução das soberanias nacionais, não apenas no Brasil, como também em outros países da América Latina e do Caribe, que eclodiram em meados da década de 1960. No enfrentamento ao contexto adverso instaurado no subcontinente latino-americano, para os educadores progressistas, lutar pela herança freireana significou

defender a liberdade de pensamento como elemento essencial à superação das relações de opressão. “Seria, na verdade, uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de maneira crítica” (Freire, 1984, p. 89).

Em diferentes contextos, durante décadas de ofensivas recolonizadoras, para que as ideias de Freire e Martí não fossem descaracterizadas, se intensificaram as lutas de professoras e professores identificados com o ideário emancipador e comprometido com as resistências na defesa da autonomia dos sujeitos e da democracia plena.

Em distintas conjunturas de insurgências pedagógicas, os dois pensadores contribuíram para educar, sem reproduzir simplesmente o que vem germinando na América Anglo-saxônica e na Europa, fato que representa muito mais do que a simples recusa à herança legada à América Latina, sendo necessário contextualizá-los histórica e epistemologicamente.

Um outro ponto significativo tem a ver com a inquietação de ambos em não separar a educação do tempo em que ela se realiza. Para o herói nacional de Cuba, o fim primordial da educação consiste em educar o homem para sua circunstância histórica: “*educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido* (Martí, 1975, t. 8, p. 281).

Para Freire, ecoando o pensamento de Martí, um dos elementos mais deploráveis é um educando ser um exilado de sua própria época, estando impedido de se engajar no processo questionador, uma vez que apartar os seres humanos da tomada de decisões é transformá-los em objetos. O educador brasileiro considerava que para o homem não era suficiente apenas viver no mundo, mas sim, estar no mundo, dialogando e transformando a cultura. “Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias” (Freire, 1979, p. 16).

Estas questões têm importantes desdobramentos na relação entre a educação e a instrução concebidas como categorias pedagógicas em movimento. Segundo o legado martiano: “*es criminal el divorcio entre la educación que se recibe en una época y la época”* (Martí, 2001, p. 281), no âmbito da pedagogia comprometida com o mundo em transformação. Nas palavras de Freire (1979, p. 30): “quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade, e procurar

soluções. Assim pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mudo próprio: seu eu e suas circunstâncias”

A Pedagogia emancipadora de Freire aponta à superação de uma realidade de homens direcionados e passivos, oprimidos pelo analfabetismo, que sentiam medo da liberdade. A saída para tão degradante situação seria a prática consistente e crítica, sem a qual não se atingiria o conhecimento real e necessário. Em síntese, o educador brasileiro ao longo de sua vida defendeu uma educação centrada nos valores e na justiça social, como caminho de alteração de rumos da sociedade, à formação de gerações mais solidárias e responsáveis, não apenas com o enfoque de conhecimentos científicos ou de posicionamentos políticos, mas com a mobilização dos sistemas básicos de valores dos indivíduos e dos grupos sociais. Assim, a educação, enquanto ato político, desconstruiria o discurso da neutralidade, propagando a ética, a convivência humana em harmonia, compreensão e diálogo, assim como o respeito ao direito, aos deveres e à justiça para todos os seres humanos, o combate às posições de opressão, intolerância, discriminação ou de fanatismo, a necessidade de eliminação da violência em todas as manifestações. Freire (1981, p. 54), nesta direção, aponta que “nenhuma pedagogia que seja verdadeiramente libertadora pode permanecer distante do oprimido, tratando-os como infelizes e apresentando-os aos seus modelos de emulação entre os opressores”.

Em Martí, este diálogo passa pela relação amorosa dos educadores com seus educandos. O fato de o ideário martiano, impregnado de humanismo, privilegiar os valores, tornou-se evidente em 1889, quando da publicação de *La Edad de Oro*, revista voltada à infância do continente latino-americano. Com uma ternura militante, nesta obra, escrita e produzida por Martí, surge a proposta de criar nas crianças de *Nuestra América* – ameaçados pela progressiva perda de sua identidade cultural – uma consciência anticolonialista. Mais do que relatar fatos históricos, a revista apresenta textos sobre a origem e evolução das espécies, arquitetura, artes plásticas e leis das ciências naturais. Uma das primeiras lições é “*La historia del hombre contada por sus casas”*, que propicia às crianças conhecer a historicidade de nossos povos originários.

Martí, que viveu nas "entranhas do monstro” grande parte de sua vida de escritor, político e jornalista, reconheceu virtudes na sociedade norte-americana, entre elas a educação científica, o espaço às mulheres nas escolas e a valorização do trabalho manual. Para ele, a educação era um processo de autoformação da sociedade, a partir das forças internas, somadas à contribuição daquilo que outros povos poderiam oferecer: a América Latina deveria se integrar ao mundo moderno das máquinas, da ciência e da

diversidade. Em *La Edad de Oro*, Martí (2001, p. 1) expressa o objetivo da revista: *"Para que los niños americanos sepan cómo se vivía antes, y se vive hoy, en América, y en las demás tierras; y como se hacen tantas cosas de cristal, de hierro, las máquinas de vapor, los puentes colgantes y la luz eléctrica"*.

O "Apóstolo" de Cuba colocava em sua mira a escola utilizada ao mero doutrinamento, através de lições teóricas, em detrimento da experiência, do conhecimento pelo trabalho e do respeito à originalidade de cada aluno. A solução para superar o sistema dogmático estaria no desenvolvimento da inteligência, no ensino prático dos elementos ativos para combater as dificuldades: *"El remedio está en cambiar bravamente la instrucción primaria de verbal en experimental, de retórica en científica, en enseñar al niño, a la vez que el abecedario de las palabras, el abecedario de la naturaleza* (Martí, 2015, p. 18)

Para Paulo Freire, o diálogo como ato criador ocorre em um profundo amor ao mundo e às pessoas, em uma intensa fé nos indivíduos, na sua capacidade de fazer e de criar, no clima de confiança e na propagação da esperança: "gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser determinado e o ser condicionado" (Freire, 2010, p. 53).

Observa-se ainda no legado freireano, que o conceito de diálogo vai além do direito à liberdade de expressão ou de opção. Na pedagogia emancipadora de Freire é impossível idealizar uma noção de liberdade desprovida de contextualização histórica e cultural. Sem a assunção desta demanda, a própria liberdade se esvazia, corroborando com a sustentação de novas configurações da exploração social e da violação de direitos. No âmago do homem tragicamente assustado, temendo a convivência autêntica e até duvidando de suas possibilidades, se alonga o "medo da liberdade". Freire fez da prática o elemento privilegiado para a reflexão acerca das inseguranças, que as forças sociais poderosas criam aos oprimidos. "É uma das condições necessárias ao pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas" (Freire, 1992, p. 30).

Soma-se a isso a liberdade de pensar a própria prática. Martí (1975, t. 9, p. 457) criticava a soberba dos intelectuais que "*sofocan la persona del niño, en vez de facilitar la expresión de la originalidad que cada criatura trae en sí.*

Martí entendia que a disciplina e a tolerância eram essenciais ao programa revolucionário democrático. Para o "Apóstolo" de Cuba, uma das ideias que caracterizaram a democracia liberal da América Latina na segunda metade do século

XIX era a de educação popular, não exclusivamente da educação voltada à classe pobre, mas a todas as classes da nação. A fé de Martí na educação, como remédio para os males sociais, era ilimitada por despertar nos homens a, a solidariedade e o respeito. Para Freire, "a tolerância é uma virtude não somente espiritual, mas também revolucionária, que significa a capacidade de conviver com o diferente para lutar contra o antagónico" (Pérez; Martínez Heredia, 1987, p. 114). Os dois educadores parecem coincidir que a intransigência faz parte da tolerância democrática, pois supõe o irrestrito reconhecimento e o rechaço frente aos comportamentos que reproduzem a violência discriminatória, a injustiça social e a exclusão política.

Considerações finais

As reflexões do presente estudo reconhecem que, na emergência de novas propostas políticas em diferentes países latino-americanos, termos como decolonialidade e descolonização passaram a ser utilizados indiscriminadamente, como se fossem suficientes os rótulos para alcançar um pensamento descolonizador. Por esta razão, ao tratar dos elos entre a Educação e as raízes dos ideários martiano e freireano, buscou-se demonstrar como os conceitos estruturantes da autoctonia concebem significativos aportes no entendimento da decolonialidade. Antes de converter-se em tendência na academia, uma espécie de moda, Martí e Freire voltaram seus pensamentos aos projetos emancipatórios, no sentido de descolonizar a Educação.

Martí e Freire lutaram por um mundo justo e voltado aos valores humanistas, dotados da congruência aliada à ação. Nos arcos de suas vidas, em contextos semelhantes, confirmaram a estreita relação entre os modos de ser e de atuar. As vivências no exílio, a que ambos foram condenados, lhes serviram de favorecimento para discernir as realidades locais, dentro de um contexto cultural e político mais amplo. Coerente com as dificuldades de suas épocas, Martí e Freire não conceberam o exercício da inteligência sem a prática consequente. Até a morte de ambos foi a expressão de seus princípios. O "Apóstolo" Cuba aspirou morrer de *"cara al sol"* (Martí, 1997, p.109) e assim foi sua queda em combate, pela causa da emancipação humana e pela da luta com *los pobres de la tierra.* Paulo Freire, em 1997, duas semanas antes de falecer, afirmou que "gostaria de ser lembrado como alguém que amou a vida" (Gadotti, 2003, p. 76).

Para concluir este exercício reflexivo sobre os legados martiano e freireano, não se deve esquecer que para os dois educadores estar alfabetizado é pensar por si mesmo, o que pode resultar em algo "perigoso", porque pensar significa também interrogar as

estruturas do poder. O aparato de domínio, que emprega não apenas meios coercitivos, mas também a ofensiva ideológica das classes dominantes, procurando desconstruir e atacar o pensamento crítico, no bojo de uma visão conservadora e reacionária no mundo, segue em curso. Contudo, em nosso subcontinente, ao longo de séculos da dominação colonial se construíram pensamentos e práticas de denúncia do colonialismo e da colonialidade.

Levando em conta a densidade das heranças martiana e freireana, não é possível abarcar a existência humana para torná-la melhor sem o sonho e o alento utópico. “Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico” (Freire, 2002, p. 10).

Com o olhar voltado à pedagogia radical, fortemente ancorada em José Martí e Paulo Freire, almeja-se, neste breve percurso, transitando entre o passado e o presente, haver demonstrado que as rupturas da opressão são possíveis, porque a história humana é aberta à esperança e ao pensamento utópico. Assim, a formação problematizadora, sem constituir-se em uma simples transmissão pronta do saber, defendida por Martí e por Freire, almeja uma ruptura epistemológica e ontológica do paradigma egocêntrico, que despreza valores os humanistas nas situações de desigualdade próprias do discurso monológico da escola tradicional.

Referências

BALZA VILLEGAS, Maria Alejandra. **Bolívar y la Educación**. Disponível em: http://www.monografias.com/trabajos33/bolivar-education/bolivar-ducation.shtml. Acesso em: 25 fev. 2006.

CANFUX GUTIÉRREZ, Jaime *et al.* **La alfabetización**: **historia y autenticidad en Cuba.** La Habana: Pueblo y Educación, 2006.

FABELO CORZO, José Ramón. **Los Valores y sus desafíos actuales**. La Habana: José Martí, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. Diálogos sobre o vivido: diálogos entre Sérgio Guimarães e Paulo Freire”. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, n. 23, 2005.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores na escola cubana: o processo nas séries iniciais.** *In*: GEORGEN, Pedro; SAVIANI, Dermeval (orgs.) **Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro**. 2.ed. (ampl.). Campinas: Autores Associados, 2000. p.213-235.

GADOTTI, Moacir. **Um legado de esperança**. São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Socialismo, trabalho e educação: o trabalho como princípio educativo em Cuba.** Belo Horizonte: 1991. Tese (livre-doc.) Universidade Federal de Minas Gerais.

MARTÍ, José. **Ideario pedagógico**. La Habana: Centro de Estudios Martianos, 2015.

MARTÍ, José. **Obras Completas**, Edición Crítica. La Habana: Centro de Estudios Martianos, 2011.

MARTÍ, José. **La Edad de Oro**. La Habana: Pueblo y Educación, 2001.

MARTÍ, José. **Versos Sencillos**. Tradução de Sidnei Belmur Schneider. Porto Alegre, 1997.

MARTÍ, José. **Obras completas**. La Habana: Ciencias Sociales, 1975.

OBAYA MARTÍNEZ, Alicia. **La Edad de Oro: definición y práctica de las principales concepciones pedagógicas martianas.** *In*: TURNER, Lidia *et al*. **Martí y la educación**. La Habana: Pueblo y Educación, 1996. p. 42-48.

PÉREZ, Esther.; MARTÍNEZ HEREDIA, Fernando. Paulo Freire: por una Pedagogía de la pregunta. **Revista Casa de las Américas**, n°. 164, La Habana, septiembre-octubre de 1987, pp. 114-118.

PÉREZ LEMUS, Leonardo. **Educación laboral y siglo XXI. Revista Educación**. La Habana:Segunda Época, n.103, p.30-34, mayo-ago. 2001.

RODRÍGUEZ RIVERA, Guillermo. **Por el camino del mar**: **los cubanos.** La Habana: Boloña, 2005.

VARONA DOMÍNGUEZ, Freddy. **Humanismo, ideario de José Martí y pensamiento marxista cubano.** La Habana: Editorial Félix Varela, 2013.

A ABORDAGEM DESCOLONIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS ALIADA À TEORIA FREIRIANA

Naor Franco de Carvalho[5]
Diego Pereira da Silva
Ana Laura Bonini Rodrigues de Souza

Introdução

Este resumo expandido é resultado de pesquisa inicial de dois pesquisadores e uma pesquisadora que se encontram na intersecção racial negra e de gênero, já que se trata de um homem que se identifica como "bicha preta", um homem gay efeminado, preto e uma mulher cis, heterossexual, negra de pele clara, gorda. Frisa-se que os lugares sociais ocupados por pesquisadores (as) incidem em suas práticas científicas (De Certeau, 1995). Assim, o objetivo deste resumo é refletir sobre a colonialidade presente na formação de professoras e professores em diálogo com a teoria Freiriana. A metodologia utilizada foi de cunho bibliográfico.

Justificativa e base teórica

Compreendemos colonialidade segundo Pinto e Mignolo (2015) os quais a conceituam como sendo constituída de modernidade e sinônimo de ocidentalização com visões de valores da cultura ocidental sobre as demais, sendo uma legitimação própria da cultura ocidental "[...] por meio de atores, instituições, linguagens – como controladora não só da economia e da autoridade, mas também da subjetividade e do conhecimento de povos e etnias não ocidentais" (Pinto; Mignolo, 2015, p. 383-384).

Quando analisamos a formação de professores e professoras, em perspectiva brasileira, refletimos sobre Educação em nosso contexto sociocultural. Em tempos contemporâneos, aludida formação vivencia debates e sucateamentos advindos de resquícios de (des)governo, como observa-se os tempos de ditadura em meados de 1964 e, recentemente, em 2018, quando a Universidade foi atacada de forma incisiva e comparada com a balbúrdia[6].

[5] Contatos: naorufranco@gmail.com professordiegopsilva@gmail.com e ana.bonini@unesp.br

[6] Leia mais sobre as polêmicas e ações contrárias à Educação no Brasil no governo de Jair Messias Bolsonaro em https://www.cnnbrasil.com.br/politica/abraham-weintraub-ministro-da-educacao-acumulou-polemicas-em-14-meses-no-cargo/ Acesso em 26-02-2025.

O sistema Educacional ainda nos remonta ao modelo bancário (Freire, 1996), de práticas pedagógicas que se referem a uma técnica, que consiste na memorização e repetição da informação, em outras palavras, a prática conteudista e a ausência de reflexão estruturam a Educação Básica em tempos contemporâneos.

Assim, compreendemos que o sistema Educacional Brasileiro reflete a sociedade que está inserido, logo, manifesta as mazelas da colonialidade presente nas estruturas do nosso país.

Em consonância com Freire (1996), compreendemos que a Educação é um processo de construção do conhecimento, a qual necessita de diálogo, e dessa maneira, possibilitar que alunas, alunos e alunes sejam ouvidos e aprendam a ouvir, para que a troca de conhecimentos possa acontecer em todas suas facetas de conteúdo e culturais.

Hooks[7] (2013) se alicerça nas obras de Paulo Freire e salienta a construção de uma Educação Humanista, a qual é antirracista, anti-sexista e anti-homofóbica etc, ressaltando a importância da valoração das subjetividades dos (as/es) Educandos (as/es).

Em suas linhas é possível compreender a consciência da construção cultural das Américas, as quais ainda reproduzem a colonialidade. E para que a Educação brasileira inicie caminhos de conscientização de uma Educação para e com o povo, conforme hooks (2013), o trabalho em conjunto é essencial, sendo que alunos (as/es), professores e professoras devem tomar posse do conhecimento, enfatizando a pedagogia engajada, a qual valoriza a voz, expressão e necessidades dos alunos (es/as), além de propor aos e às docentes que se coloquem como parte da construção Educacional, e não como "meros" transmissores.

Partindo de uma reflexão que envolve a abordagem descolonial em diálogo com a teoria Freiriana para pensar a formação de docentes, importa salientar as autoras Nothaft, Lisboa, Kleba e Bambirra (2019) que abordam o pensamento descolonial como algo que supera a colonialidade, sendo buscado no termo "des" o rompimento com a colonização e ressaltam que o conceito de descolonialidade são de preferência de autoras latino-americanas "[...] como Rita Laura Segato (2011), María Lugones (2004), Yuderkis Espinosa Miñoso (2014), Ochy Curiel, entre outras, que partem do questionamento das ideias de centro e periferia ou de norte e sul direcionando o olhar para a complexidade do mundo [...]" (Nothaft, et. al., 2019, p. 152).

[7] A autora bell hooks confrontava as normas da ABNT escrevendo e solicitando que a citassem em minúsculo, pois, enfatizava sua obra e não quem a escrevia.

Neste ínterim, a partir da compreensão de que o dominado é diferente, logo inferior, surge o ideário do Europeu, enquanto o branco (superior, dominador e civilizado) e os não brancos (inferiores, dominados e incivilizados), conforme análises de Quijano (2005).

Podemos entender, então, que o sistema colonial e suas violências, as quais envolvem raça, gêneros, classes, gerações etc, serviram como base para construção do sistema capitalista global, e que essas relações de poder que iniciaram sua construção no processo colonizatório das Américas nos séculos XV/XVI, ainda estão presentes em nossa sociedade atual.

A colonialidade, conforme Quijano (2005), se desdobra, pois, podemos observar que ao falarmos da colonialidade do poder, não podemos deixar de analisar a colonialidade do saber que representa um epistemicídio sistemático, e, suprime e desvaloriza as cosmovisões de mundo não eurocêntricas.

Nesta perspectiva, compreende-se que apenas as produções científicas, culturais e políticas que se alinham à perspectiva Europeia são validadas como fontes legítimas de conhecimento. Esse processo atua como um mecanismo de silenciamento, desvalorização e desumanização dos saberes que não se enquadram no paradigma eurocêntrico (Porto-Gonçalves, 2005).

A colonialidade estabelece um vício nas formas de ver o mundo, com a tentativa de impedir que os considerados dominados absorvam e analisem o mundo a partir de sua própria cosmovisão. Esse mecanismo é fortemente sustentado, em uma formação consciente ou inconscientemente, dentro das instituições regulares/oficiais de ensino, como as Universidades, ou Educação Básica. Para que possamos romper com as opressões debatidas até o momento, torna-se necessário exercitar uma cosmovisão descolonial, ou seja, romper com as estruturas coloniais (Porto-Gonçalves, 2005).

E para que esse rompimento seja possível, a esperança na ação vem à tona, com possibilidades de Educadores e Educadoras que se comprometam em um processo de descolonização a partir da formação docente e práticas no dia a dia da Educação, com possibilidade de “Sulear” a Educação Brasileira (Freire, 1992).

Assim, para que os (as/es) Educandos (as/es) compreendam os males coloniais que ainda persistem nas relações humanas, é necessária a conscientização docente desde a formação. Em acordo com Freire (1992, p. 5), Educadores e Educadoras devem esperançar por motivos de “[...] imperativo existencial e histórico [...]”, então, a Educação necessita de docentes que tenham consciência histórica sobre ser latino-

americano (a/e) e brasileiro (a/e), para que possam criar possibilidades de libertação de si próprios (os oprimidos/as/es) e de seus opressores (as/es); pois, os próprios opressores não enxergam o desprivilégio que é viver sem a possibilidade de enxergar a diversidade existente no mundo.

Freire (2014, p.42) destaca que umas das tarefas mais importantes da "prática educativo-crítica" é oferecer condições nas relações de afetos para que os discentes assumam as responsabilidades como sujeito histórico social transformador em suas ações e reflexões, que seja "[...] capaz de reconhecer o objeto" e de criar uma "identidade cultural [...]" que vai além de repetições mecânicas de gestos, mas dá significado e sentido para a compreensão de valores, superação do medo e a produção da criticidade (Freire, 2014).

Para Freire (2014), a *inconclusão* é uma prática educativa fundamental para formação de docentes, e neste contexto, alia-se para possíveis práticas descoloniais. Neste movimento, a Educação é vista como processo permanente no qual nos tornamos conscientes para possíveis atos de mudanças e esperança no mundo. Para o autor, quanto mais pessoas se reconhecem como seres *inacabados*, mais a sua consciência as torna *educáveis* (Freire, 2014).

O ideal, para Paulo Freire, é de que as experiências Educacionais, sejam elas, de Educandos (as/es) ou docentes, sejam compartilhadas e acionadas à união de outros saberes, gerando a *sabedoria* precisa do sujeito, como o respeito da autonomia do ser. Esta última está intrínseca à dignidade, à ética, à possibilidade, o bom senso, à virtude, à responsabilidade e outros aspectos.

Resultados e conclusão

Dessa maneira, temos como resultado desta reflexão que a desumanização histórica ressaltada por Freire (2023), ainda é a realidade histórica e permeia a Educação Brasileira, pois nesta desumanização envolta de colonialidade, há o roubo histórico das possibilidades de sermos mais do que somos, sendo referida desumanização o resultado de "[...] uma ordem injusta que gera violência dos opressores [...]" (Freire, 2023, p. 41). E, com o mesmo autor, é possível pensar sobre a "[...] grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores" (Freire, 2023, p. 20).

Isto posto, concluímos que quando falamos em formação de docentes, percebemos que esta se encontra ainda como refém da colonialidade. Exemplificando, quando nos referimos às práticas presentes na Educação, a exemplo, a "sala de aula

vertical", tendo o (a/e) docente como "donos" do conhecimento e discentes como sujeitos passivos durante o percurso educacional.

Assim, um processo de Ensino e Aprendizagem que não considere o contexto cultural de Educandos (as/es), não tem como ser libertário e não constrói cidadãos (as/es) (Freire, 1996). Em diálogo com Paulo Freire (1996), ou a Educação torna os (as/es) indivíduos dóceis e passivos, prontos para dominação, ou ela possibilita as ferramentas para que os (as/es) indivíduos construam a sua própria liberdade em conjunto. Docentes precisam estar preparados para auxiliar seus alunos (as/es) a construir um senso de criticidade social e cultural, de capacidade de se localizarem no tempo e no espaço, para que compreendam os motivos de suas lutas e sonhos, ou melhor, para que tenham o porquê lutar e sonhar! E compreendemos que a formação de docentes precisa da formação histórica em perspectiva descolonial para que estes consigam possibilitar uma Educação efetivamente libertadora e humanizada que seja sinônimo de resistência e possibilidades de mudanças culturais.

Referências

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 3ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 85ª ed. Rio Janeiro, Paz e Terra, 2023.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

NOTHAFT, R. J.; LISBOA, T. K.; BAMBIRRA, N. V.. A colonialidade do gênero e suas implicações para os estudos feministas. In: SANTOS, J. S; FACHINETTO, R. F.; SILVA, R. A. da. **Descolonizar a prática e o sexo.** Porto Alegre: Cirkula, 2019, p. 145 -168.

PINTO, J. R. S., MIGNOLO, W. D. A modernidade é de fato universal? Reemergência, desocidentalização e opção decolonial. *In:* **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, 15: 3, 2015, pp. 381–402.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina In: QUIJANO, A. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

APROXIMAÇÕES ENTRE OS PENSAMENTOS DE LÉLIA GONZALEZ E MARTÍN-BARÓ: INTERFACES ENTRE A PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO

Priscila Caroline MIGUEL[8]
Daniel Ribeiro MACHADO[9]
Unesp – Marília/SP

Introdução

A historiografia brasileira tem sido marcada pela invisibilidade dos afrodescendentes. E com isso, nos anos 1970, vários grupos se mobilizaram para refletir sobre a situação social, política, econômica e cultural do país, principalmente acerca do processo de exclusão de tal grupo neste contexto.

Foram muitos (as) pesquisadores (as) que contribuíram para essa reflexão. Destacamos aqui uma figura feminina: Lélia de Almeida Gonzalez, ou Lélia Gonzalez, como ficou conhecida. A intelectual, foi sem sombra de dúvidas, responsável pela introdução do debate sobre racismo nas universidades brasileiras. Contudo, não se tornou referência apenas da luta negra, mas também da luta feminista no Brasil e no exterior, sobretudo na América Latina. Contribuiu para ampliar a discussão em relação à história do negro e na mudança do discurso de intelectuais brancos, detentores da produção acadêmica.

Lélia Gonzalez, mesmo com muitas dificuldades financeiras, cursou História e Geografia na Universidade do Estado da Guanabara (atual Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ). Tempos depois, formou-se filósofa, também pela Universidade do Estado da Guanabara. Antes de atuar como tradutora e professora universitária, Gonzalez aperfeiçoou seus estudos ao realizar pós-graduação na área de Comunicação Social, e depois, em Antropologia. Diante disso,

> [...] É importante salientar que, na época, meados da década de 1970, uma mulher negra ocupando um cargo no corpo docente do Ensino Superior era uma característica de expressiva distinção (e mal-estar institucional para alguns, que obviamente não se considerariam racistas). Mesmo no século XXI, vale enfatizar, enfrentamos uma enorme defasagem de mulheres negras nessa carreira profissional, sendo que apenas 3% dessa população, com doutorado, integra o quadro nacional da docência universitária na pós-

[8] Doutoranda em Educação com Bolsa CAPES/PROEX pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho – Campus Marília/SP, Brasil. E-mail: priscilacarolinemiguel@gmail.com.

[9] Mestrando em Educação pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho – Campus Marília/SP, Brasil. Atualmente é Psicólogo Educacional da Rede SESI – Polo Mauá/SP. E-mail: dr.machado@unesp.br.

> graduação, ainda que as mulheres negras representem por volta de 25% da população brasileira (Santos Pereira, Ladeira Pereira, Pocahy, 2021, p. 226).

As contribuições de Lélia Gonzalez foram significativas para se pensar novas bases da epistemologia, ou seja, do conhecimento a partir das etnias marginalizadas. Auxiliou na percepção da profunda presença da colonização, o que até hoje contribui na instrumentalização para a decolonização de nossos saberes e identidades. Nesse ínterim, Lélia foi um nome importante para a conscientização, pois trabalhou incansavelmente para que pessoas excluídas da sociedade ou marginalizadas percebessem a desigualdade na qual estão envolvidas e também para que notassem que essas estruturas precisam desabar para surgir uma nova sociedade restaurada na afirmação da identidade negra. Para Gonzalez, o fim do racismo não se deu com a miscigenação – tal ideia para ela era nociva e mascarava a discriminação racial. Sendo assim,

> Resgatar a memória de Lélia Gonzalez é, acima de tudo, assumir um compromisso político com a luta das mulheres negras no Brasil, com o avanço da compreensão das relações de gênero e com a observância efetiva dos direitos humanos. No plano acadêmico, implica expor a necessidade de interrogar as relações de poder mediadas pelas relações raciais e de gênero, temas ainda pouco explorados por nossa ciência política. É defender uma verdadeira concepção de democracia racial, fundada na igualdade entre negros e brancos, entre homens e mulheres, em benefício da justiça social para todos e todas (Carneiro, 2024, p. 10-11).

Um dos principais conceitos de Gonzalez é o de amefricanidade, que se trata da constituição de uma identidade afro-latina-americana, ou seja, o resgate de bases identitárias, de etnias que foram espalhadas e apagadas à força, numa diáspora africana (referência à migração forçada de africanos para a América pelo tráfico negreiro). Em outras palavras, Lélia, de forma muito sábia, questionou e de certa forma "denunciou" a dificuldade de se tornar negro e negra em um país que brada pela democracia racial e ao mesmo tempo propaga pelo branqueamento. Gonzalez (2020, p. 31) assim destaca:

> [...] Apesar da seriedade dos teóricos brasileiros, percebe-se que muitos deles não conseguem escapar às astúcias da razão ocidental. Aqui e ali podemos constatar em seus discursos os efeitos do neocolonialismo cultural; desde a transposição mecânica de interpretações de realidades diferentes às mais sofisticadas articulações "conceituais" que se perdem no abstracionismo. Seu "distanciamento científico" quanto ao seu "objeto" (isto é, o negro e o mulato) revela, na realidade, a necessidade de tirar de cena um dado concreto fundamental: *enquanto brasileiros, não podemos negar nossa ascendência negra/indígena, isto é, nossa condição de povo de cor* (Gonzalez, 2020, p. 31).

Embora Lélia seja conhecida por tematizar a mulher negra, outros assuntos merecem destaque em sua produção científica: a democracia racial, o feminismo, o movimento negro, a questão nacional, a cultura brasileira, a democracia, o racismo, as

resistências sociais, culturais e políticas, a organização coletiva e a crítica ao eurocentrismo, englobando não apenas o Brasil, mas sim a América Latina. Rios e Lima (2020, p. 14) assumem que em muitos dos textos de Lélia: "[...] o tema da mulher negra é gatilho para se pensar as formas de dominação e as ideologias políticas que replicam representações coloniais, que produzem e reforçam desigualdades no cotidiano [...]".

Rios e Lima (2020) defendem ainda que o pensamento de Lélia Gonzalez assume três abordagens que merecem destaque: a *decolonial* (que consiste em uma crítica ao viés eurocêntrico das ciências sociais e do feminismo ocidental); a *interseccional* (que busca compreender como as dimensões de dominação sexual, de classe e de raça se articulam e são apresentadas como opressão e hierarquização racial, bem como interferem na formação da identidade de afirmação coletiva) e por fim, a *psicanalítica* (influenciada por Jacques Lacan e Sigmund Freud, Gonzalez elaborou sua própria reflexão sobre a cultura, criando uma interdisciplinaridade entre a psicanálise e as ciências sociais, sem desprezar o que cada uma das áreas disciplinares contribui para a compreensão da realidade). Isso posto,

> [...] As três abordagens interpretativas se mostram bastante inovadoras e consistentes com o conjunto da obra de Lélia Gonzalez. Além disso, reforçam o vigor da sua produção tanto no que diz respeito ao enraizamento de seu pensamento às questões próprias do país como a sua capacidade de dialogar com as linhagens críticas moldadas na contemporaneidade, por sua franca interlocução internacional e sua convicção de que as fronteiras nacionais não passam de ficção social e política forjada pelo mundo colonial e capitalista [...] (Rios, Lima, 2020, p.17).

Lélia Gonzalez também se destacou por seu ativismo no processo de consolidação do movimento negro no Brasil, culminando na criação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, no qual exerceu protagonismo. Lima (2022, p. 10-11) menciona que há também a marca de duas chaves analíticas no pensamento de Gonzalez: "[...] chamar atenção para as desigualdades e hierarquias sociais, mas também para as formas de luta e resistência [...]", ou seja, a importância de um pensamento feminista afro-latino-americano que denote uma reflexão de e sobre mulheres negras que assumem um "lugar" enquanto uma posição da qual se fala e tal lugar em que nos situamos é que nos permitirá a interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo.

Sobre o racismo, Abdias do Nascimento (1978, p. 93) assim se refere:

> Devemos compreender "democracia racial" como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do

> Sul, mas institucionalizado de forma eficaz nos níveis oficiais de governo, assim como difuso e profundamente penetrante no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade[...] (Nascimento, 1973, p. 93).

A colonialidade do poder, conforme discutida por Pinto e Mignolo (2015, p. 283), transcende a noção de colonialismo ao se referir a um conjunto de princípios estruturantes da modernidade ocidental, que legitimam práticas de expropriação, exploração e violência em nome da civilização e do progresso. A narrativa ocidental se sustenta por meio de atores, instituições e linguagens que garantem o controle não apenas da economia e da autoridade, mas também da subjetividade e do conhecimento de povos e etnias não ocidentais. Esse conceito se alinha diretamente com as reflexões de Lélia Gonzalez sobre o apagamento histórico dos afrodescendentes na historiografia brasileira e a necessidade de um pensamento decolonial para ressignificar a produção do saber.

Outro autor de destaque, sobretudo na Psicologia Social, foi Ignácio Martín-Baró, um jesuíta de origem espanhola, considerado o pai da teologia da libertação. Foi responsável por direcionar a psicologia social aos estudos dos contextos e problemas das pessoas que estudava. Seu trabalho tinha como compromisso empoderar as comunidades com as quais trabalhava, na luta contra a pobreza, na defesa da democracia e da saúde mental. Nesse diapasão,

> Martín-Baró entendia que o trabalho do psicólogo deveria ser baseado em teorias e práticas desenvolvidas localmente e voltadas para a realidade em que estava inserido. Para tanto, propôs que psicólogos da América Central orientassem sua atuação em três níveis: partir das condições concretas da sociedade; partir das necessidades da maioria da população; e encontrar respostas para a injustiça social, os conflitos armados, a perda da soberania e a identidade alienada de seu povo. Desta forma, para ele, seria papel do psicólogo "intervir nos processos subjetivos que sustentam e viabilizam estruturas injustas" [...]; "ajudar a encontrar caminhos para substituir hábitos violentos por hábitos mais racionais [e] contribuir para a formação de uma identidade, pessoal e coletiva, que responda às exigências mais autênticas dos povos [...]" (Wayne, Macêdo, 2019, p. 1, aspas no original).

Para Martín-Baró (2006), a cultura latina tende a dar uma significativa importância às características das pessoas e aos relacionamentos interpessoais e nesse contexto que tende a personalizar e até psicologizar todos os processos, ele considera que a Psicologia possui uma vasta influência. "[...] E, no entanto, em vez de contribuir para desmantelar esse senso comum das nossas culturas que esconde e justifica os interesses dominantes, transmutando-os em traços de caráter, a Psicologia tem fomentado - por ação ou omissão - o psicologismo predominante [...]" (Martín-Baró, 2006, p.8, tradução nossa).

A proposta de Martín-Baró (2006) era romper com tal psicologismo, que servia para fortalecer, de forma direta ou não, estruturas opressivas, desviando delas a atenção para fatores individuais e subjetivos, o que o levou a sugerir que a preocupação do cientista social não deveria estar voltada tanto em explicar o mundo, mas sim em transformá-lo. Nas palavras do próprio autor: "[...] a miséria da Psicologia Latino-Americana tem suas raízes em uma história de dependência colonial que não coincide com a história da colônia ibero-americana, mas com o neocolonialismo da América Latina [...]" (Martín-Baró, 2006, p.8, tradução nossa).

Martín-Baró (2006), assim como Gonzalez, também fez alguns questionamentos epistemológicos: para o primeiro, a Psicologia tem como pressuposto alguns modelos dominantes, baseados em uma série de suposições que raramente são discutidas e às quais alternativas são propostas com ainda menos frequência, o que dificulta as possibilidades da expansão da Psicologia Latino-Americana. Uma delas é o positivismo que segundo ele:

> [...] o problema mais sério do positivismo reside justamente em sua essência, isto é, em sua cegueira de princípio à negatividade. Não reconhecer mais do que o que é dado leva a ignorar aquilo que a realidade existente nega, isto é, aquilo que não existe, mas que seria historicamente possível se outras condições fossem atendidas. Certamente, uma análise positivista do camponês salvadorenho pode levar à conclusão de que ele é uma pessoa machista e fatalista, de forma semelhante a como o estudo da inteligência do negro norte-americano leva à conclusão de que seu QI é, em média, um desvio padrão abaixo do do homem branco. Considerar que a realidade nada mais é do que o que está dado [...], constitui uma ideologização da realidade que acaba por consagrar a ordem existente como natural. Obviamente, dessa perspectiva, o horizonte que se desenha para nós, latino-americanos, é escasso, e o futuro que a Psicologia pode nos oferecer é pobre [...] (Martín-Baró, 2006, p. 9, tradução nossa).

No entendimento de Martín-Baró (2006), uma Psicologia que de fato contribua para o desenvolvimento dos países latino-americanos, precisa ser repensada a partir da vida dos nossos próprios povos, de seus sofrimentos, suas aspirações e lutas, isto é, em termos latino-americanos, é preciso desenvolver uma psicologia da libertação, uma Psicologia que contribua para a libertação dos nossos povos. Sendo assim, nas palavras do próprio Martín-Baró (2006, p. 11, tradução nossa): "[...] se a Psicologia Latino-Americana quer trilhar o caminho da libertação, ela tem que romper com sua própria escravidão. Em outras palavras, para alcançar uma Psicologia da libertação é necessário primeiro alcançar uma libertação da Psicologia [...]".

E qual seria então o novo horizonte da Psicologia latino-americana defendido por Martín-Baró? Aquele que se preocupa mais com as reais necessidades das maiorias

populares, ou seja, os problemas efetivos desse povo, em particular. Nas palavras do autor,

> [...] E hoje, o problema mais importante enfrentado pela grande maioria dos latino-americanos é sua situação de miséria opressiva, sua condição de dependência marginalizada que lhes impõe uma existência desumana e os priva da capacidade de definir suas vidas. Portanto, se a necessidade objetiva mais premente da maioria latino-americana é sua libertação histórica das estruturas sociais que os mantêm oprimidos, a Psicologia deve concentrar sua preocupação e esforços nessa área [...] (Martín-Baró, 2006, p. 11, tradução nossa).

Ademais, outra contribuição de Martín-Baró (1988) foi a proposição da categoria "fatalismo", que serviu-lhe para investigar as causas de uma aparente indulgência natural e de uma existência fatalista dos povos latino-americanos, que a seu ver, pareciam feridos no tocante a aceitação das circunstâncias de vida muito desfavoráveis, o que implicava em um fatalismo como parte do seu modo de existência. Para o autor, o fatalismo tem a dupla conotação de um futuro inevitável e definitivo, e de infortúnio, caracterizado por "três traços ou tendências comportamentais que definem uma síndrome fatalista" (Martín-Baró, 1988, p. 78, tradução nossa): conformismo; passividade diante das circunstâncias da vida e redução do horizonte vital ao presente.

Ferramola (2021) menciona que o fatalismo de Martín-Baró pode ser entendido como um modo subjetivo de pensar e enfrentar a realidade, baseado na indolência e na inconveniência da impossibilidade de mudança e transformação do *status quo*. Atualmente, o fatalismo é uma marca da subalternidade, condição que define o sujeito colonizado pelo capitalismo, pensado no nosso contexto sul-americano.

Essa perspectiva dialoga com as reflexões de Spivak (2010), que problematiza a possibilidade de enunciação do subalterno. Para a autora, não se trata apenas de uma ausência de fala, mas da impossibilidade de ser ouvido. Ainda que o subalterno fale, sua voz é desconsiderada dentro das estruturas de poder que validam apenas determinadas epistemologias e sujeitos históricos. Tal silenciamento é parte de um processo mais amplo de colonialidade do saber, no qual o pensamento europeu se coloca como universal, reduzindo outras formas de conhecimento à condição de "Outro".

Castro-Gómez (2005, p. 92) aprofunda essa discussão ao evidenciar como a modernidade construiu um sujeito universal que atende às demandas da produção capitalista: branco, homem, heterossexual, disciplinado e trabalhador. Esse modelo de subjetividade, por oposição, relega outros grupos — como negros, indígenas, pessoas com deficiência, populações LGBTQIA+ e detentos — ao papel de "outro da razão", negando-lhes o estatuto de sujeitos plenos.

A expressão cultural, nesse contexto, emerge como uma estratégia de resistência. Ao reivindicar espaços de enunciação, grupos subalternizados buscam romper com o silenciamento imposto pelas estruturas coloniais e capitalistas. Para Martín-Baró (2006), essa ruptura não pode se limitar ao campo simbólico, mas deve estar vinculada a uma prática libertadora que desestabilize as estruturas de opressão.

O autor, acima referenciado, denuncia que as formas hegemônicas de produção de conhecimento e subjetividade foram historicamente moldadas por interesses dominantes, que buscam perpetuar uma ordem social excludente. Nesse sentido, a cultura não é apenas um espaço de manifestação simbólica, mas também um campo de disputa política, onde a colonialidade do saber e do ser (Maldonado-Torres, 2007) opera para manter hierarquias raciais, de gênero, de classe e de sexualidade. Assim, a expressão cultural, quando apropriada criticamente pelos grupos marginalizados, pode se converter em uma ferramenta de ruptura com essas estruturas, funcionando como um dispositivo de descolonização da subjetividade e da memória coletiva.

Assim, compreender a expressão cultural como resistência implica reconhecer que a cultura não é um campo neutro, mas um território de disputa onde se jogam os destinos das subjetividades e das coletividades. Ao reivindicar a centralidade das práticas culturais na luta por libertação, Martín-Baró reafirma que a emancipação não é um ideal distante, mas uma possibilidade concreta que precisa ser construída no cotidiano, na organização coletiva e na insurgência dos silenciados. Tanto Gonzalez como Martín-Baró assumem a posição da necessidade de uma emancipação de todos e todas, em especial dos povos latino-americanos.

Para o presente estudo, o método utilizado foi o de revisão sistemática de literatura, que consiste em uma atividade essencial no desenvolvimento de trabalhos acadêmicos e científicos, por diversos fatores: evita a duplicação de pesquisas ou, permite o reaproveitamento e a aplicação de pesquisas em diferentes escalas e contextos. Além disso, permite ainda observar possíveis lacunas nos estudos realizados; conhecer os recursos necessários para a construção de um estudo com características específicas, trazendo contribuições para um determinado campo científico; proposição de temas, hipóteses e alternativas metodológicas de pesquisa e “[...] compreende todos os trabalhos publicados que oferecem um exame da literatura abrangendo assuntos específicos [...]” (Galvão; Ricarte, 2019, p. 58).

Por fim, o objetivo do presente trabalho é apresentar as possíveis aproximações dos pensamentos de Lélia Gonzalez e Martín-Baró, considerando que acreditamos na

perspectiva de um novo horizonte social e educacional, além da construção de uma narrativa própria sobre as identidades histórico-culturais da América Latina, distante de um modelo eurocêntrico e sobretudo, excludente e masculinizante.

Resultados e Discussões

Quando Martín-Baró chama atenção para que a Psicologia adote uma nova perspectiva, entendemos que não é jogar todo o conhecimento produzido fora, mas sim sua revisão crítica a partir da perspectiva das maiorias populares, assim como Paulo Freire foi pioneiro ao propor uma pedagogia “dos” oprimidos e não “para” os oprimidos; assim como Lélia defendia um feminismo afro-americano “de” mulheres afro-latino-americanas e não “para” mulheres afro-latino-americanas, criando identidades que possuem um horizonte próprio de luta e no caso de Gonzalez, mais especificamente, com ela aprendemos que precisamos continuar a colocar o dedo na ferida, em algo que incomoda o feminismo latino-americano: sua negligência teórica e prática diante do racismo.

Lélia Gonzalez assume, inegavelmente, um protagonismo no que hoje chamamos de feminismo negro. Seu pensamento e ação política nos guiaram para uma pauta tão cara nos tempos atuais: o lugar emancipatório da mulher negra. E onde seria esse lugar? Qualquer um que a mulher queira estar, sobretudo, na Educação, na Política, na Saúde, na Cultura etc. Assim como Carneiro (2024, p. 107), acreditamos que Lélia “[...] tem um lugar especial no coração e na ação política dessas maiorias silenciadas - nunca silenciosas [...]”.

Outro conceito de Gonzalez que merece destaque é o pretuguês, isto é, o português falado no Brasil visto a partir das características de africanização da língua; uma reivindicação de reconhecimento das influências africanas na nossa história e cultura. Santos Pereira, Ladeira Pereira e Pocahy (2021, p. 228) assumem que: “[...] tal premissa ganha maior proporção ao refletirmos sobre como as crianças negras são vistas no ambiente escolar [...]”, evidenciando que estereótipos como indisciplina e falta de inteligência são comuns para essa população.

Como aponta Gonzalez (2020), não é difícil percebermos os conteúdos que os sistemas de ensino ainda destilam em termos de racismo. Para tanto, basta observarmos alguns livros didáticos, atitudes de alguns professores em sala de aula, alguns termos utilizados em “brincadeiras aparentemente inofensivas”, que podem causar tamanha

lavagem cerebral, que se essa criança continuar estudando, é possível que chegue ao Ensino Superior já não se reconhecendo mais como negra.

Corroboramos com as ideias de Santos Pereira *et al.* (2021) ao assumirem que:

> [...] Na perspectiva antirracista desafia-se, [...] um espaço acadêmico, portanto social, que ainda insiste em escantear os conhecimentos produzidos por pessoas cuja existência tem sido constantemente inferiorizada pelas normas da branquitude e do cisheterossexismo, vetores estruturantes (ou constituintes) do sistema neoliberal [...] (Santos Pereira *et al.*, 2021, p. 223).

A reflexão de Pérez-Gómes (1998) nos ajuda a entender um ponto crucial na educação contemporânea: a igualdade de oportunidades não é um objetivo facilmente alcançável pela escola, dado que a desigualdade social ainda é um fenômeno estruturante da sociedade. Nesse sentido, a escola, em seu papel de socialização, pode, no entanto, atenuar parcialmente os efeitos dessa desigualdade, preparando os indivíduos para enfrentar as adversidades sociais e fornecer as melhores condições possíveis de defesa e luta. A educação, portanto, não pode ser vista como um espaço neutro, mas sim como um campo onde as diferenças sociais e culturais são refletidas, e é aí que entra a necessidade de uma educação antirracista, que, além de atender à exigência legal, deve atuar na transformação das estruturas opressoras.

Essa perspectiva se conecta diretamente com a concepção de saúde mental proposta por Martín-Baró (1990), que enxerga o ser humano como um ser histórico, cuja existência se desenvolve e se realiza nas relações sociais. O autor desafia a visão tradicional da saúde mental, que a reduz a um problema individual, afirmando que a saúde mental é, na verdade, um "problema fundante", de acordo com as palavras do autor: *"la salud mental deja de ser um problema terminal para convertirse em um problema fundante"* (p. 25), ou seja, um elemento fundamental para a construção da existência humana, que não pode ser desvinculado das condições sociais e históricas. Ao considerar que a saúde mental é construída nas interações sociais, Martín-Baró nos permite perceber que o sofrimento psíquico está intimamente ligado às estruturas sociais que moldam as experiências de vida dos indivíduos.

A educação, ao refletir as desigualdades sociais, desempenha um papel fundamental na formação de um sujeito capaz de resistir às opressões e transformar a realidade, não apenas promovendo o bem-estar individual, mas também contribuindo para a saúde mental coletiva. Nesse contexto, a Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), que determina a inclusão da temática da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos

escolares de todo o Brasil, representa um avanço significativo na promoção da equidade racial e na valorização da contribuição dos povos africanos na formação da cultura nacional.

No entanto, a simples inclusão dessa temática no currículo não é suficiente se não for acompanhada de uma prática pedagógica genuinamente comprometida com a luta contra o racismo. A presença da História e Cultura Afro-Brasileira deve ser vista como um passo essencial para a construção de uma educação que se distancie do modelo eurocêntrico e busque a valorização das identidades negras, dos povos latino-americanos e periféricos, conforme propõem Lélia Gonzalez e Martín-Baró. Ao incorporar essas temáticas, a educação não só rompe com a visão homogênea e excludente da história "oficial", mas também abre espaço para a valorização de culturas e histórias muitas vezes marginalizadas.

Martín-Baró (1984) destaca o engenho e a criatividade necessários para a sobrevivência nas condições de pobreza generalizada que perpetuam a marginalização social. Ele argumenta que, apesar da opressão, o povo pobre desenvolve formas de resistência e adaptação, demonstrando uma resiliência que, embora essencial para a sobrevivência, não deve mascarar as profundas injustiças estruturais que geram tal sofrimento. A pobreza e a marginalização não são apenas resultados de condições econômicas adversas, mas de um sistema de opressão que retira a autonomia dos indivíduos, tornando a luta pela dignidade e pela justiça um processo complexo e desafiador.

Gonzalez (1979), ao tratar das questões do racismo estrutural, que é ideológico, enfatiza a necessidade de uma educação que não apenas respeite e valorize as culturas africanas e indígenas, mas que também ofereça aos sujeitos negros e periféricos a oportunidade de reconstruírem suas identidades, libertas das marcas da opressão histórica, principalmente as mulheres negras, como afirma a autora:

> [...] A mulher negra é a grande discriminada; vemos nos dados no Censo de 1980 que, em nível de renda, qualidade de trabalho e outros aspectos, a negra ocupa o último lugar. Ela não acompanhou a modernização pela qual o Brasil passou nos últimos vinte anos, uma modernização conservadora e excludente. A grande excluída dessa modernização foi a massa trabalhadora, onde se concentra a maioria dos negros. Ela não recebeu benefícios, só recebeu mais racismo. Em comparação com a mulher branca, podemos dizer que esta recebeu mais vantagens, e para a negra só restaram injustiças (Gonzalez, 2020 [1985], p. 307)

A reconstrução dessas identidades, no entanto, não é um processo simples, pois envolve não apenas a valorização cultural, mas também a desconstrução de estigmas e

preconceitos, profundamente enraizados na sociedade. Sendo assim, o pensamento de Gonzalez vai além de uma mera reformulação curricular, demandando uma transformação nas relações sociais, econômicas e políticas, para que as mulheres negras, em especial, possam ter as condições necessárias para se emancipar da opressão histórica que as marginaliza.

Martín-Baró, por sua vez, traz a psicologia social como uma aliada fundamental nesse processo de transformação. Para ele, a psicologia deve estar voltada para a conscientização dos sujeitos sobre suas condições sociais e históricas de opressão, atuando como uma ferramenta para libertar as pessoas dessas condições. A Psicologia, segundo Martín-Baró, tem um papel central em uma educação que visa à emancipação e ao empoderamento dos indivíduos, principalmente aqueles que se encontram em contextos de marginalização, como as populações negras e periféricas. Nesse sentido, a psicologia social crítica pode ser uma aliada poderosa da educação antirracista, pois, ao trabalhar a conscientização e ao reconhecer a identidade como algo em constante construção, os indivíduos podem se adaptar, resistir e desafiar as estruturas opressivas, promovendo não apenas a transformação pessoal, mas sempre a coletiva.

A aproximação entre as ideias de Gonzalez e Martín-Baró aponta para a necessidade de uma educação que vá além da mera transmissão de conteúdos, promovendo uma reflexão crítica sobre as estruturas de poder, racismo e machismo que ainda permeiam as escolas e a sociedade. Gonzalez defende uma educação que respeite as identidades culturais das populações marginalizadas, enquanto Martín-Baró sugere que a psicologia pode atuar como uma ferramenta de conscientização e transformação social, criando uma educação verdadeiramente emancipatória. Assim, a educação antirracista, longe de ser apenas uma exigência legal, deve ser entendida como um compromisso ético e político de transformar a sociedade, respeitando as identidades e histórias das populações negras e periféricas, e com a psicologia crítica como uma aliada nesse processo.

Considerações Finais, para novos começos

Lélia Gonzalez e Martín-Baró apresentam reflexões essenciais para a construção de um novo horizonte educacional e social, articulando-se em torno da ideia de uma educação que seja libertadora, crítica e decolonial. Gonzalez, com sua crítica ao racismo estrutural, ao machismo e ao eurocentrismo, aponta para a necessidade de uma educação que se distancie dos modelos coloniais, oferecendo uma visão mais inclusiva e

representativa das identidades e culturas da população negra, em particular, da mulher negra e periférica da América Latina. Ela defende uma educação que não apenas desconstrua as narrativas hegemônicas, mas que também valorize as culturas africanas, indígenas e latinas, criando um ambiente que reforce a autoestima e construção de identidades para os sujeitos historicamente marginalizados. Para Gonzalez, a escola deve ser um espaço de afirmação da identidade, onde as crianças e jovens possam se perceber como sujeitos plenos de direitos, com uma história própria e uma cultura rica a ser celebrada.

Por sua vez, Martín-Baró, com sua abordagem psicossocial, propõe uma psicologia crítica que tenha engajamento nas questões sociais e políticas, compreendendo os processos psíquicos dentro de um contexto histórico e social. Sua teoria, alinhada com a proposta de uma educação popular, destaca a necessidade de uma formação crítica que permita aos estudantes reconhecer suas condições de opressão e transformá-las. Martín-Baró vê a educação como um processo de conscientização que vai além da simples transmissão de conteúdos acadêmicos, oferecendo ferramentas para que os indivíduos compreendam as estruturas de poder e as relações sociais que os cercam. Nesse sentido, a psicologia não pode ser dissociada e/ou "neutra" das questões sociais, e seu papel é atuar diretamente nas condições que afetam a vida das populações, especialmente as mais marginalizadas.

A interface entre os pensamentos de Gonzalez e Martín-Baró se dá no reconhecimento de que tanto a educação quanto a psicologia podem ser usadas como instrumentos de transformação social. Ambos apontam para a construção de uma identidade coletiva e latino-americana que não seja imposta de fora, mas que seja forjada a partir das realidades culturais, sociais e históricas das populações da região. Gonzalez destaca a importância de uma educação que empodere os sujeitos, valorize suas raízes culturais e trabalhe para a reversão dos danos causados pela opressão histórica, especialmente no que se refere ao racismo e ao machismo. Já, Martín-Baró complementa essa perspectiva, afirmando que a educação deve despertar a conscientização sobre as condições de opressão e as formas de superá-las, formando sujeitos capazes de questionar e transformar as estruturas de poder.

Embora os pensamentos dos autores se harmonizem em várias questões sobre identidade, opressão e transformação social, ainda carecem de uma articulação mais profunda na literatura acadêmica. O presente estudo abre espaço para novos caminhos de investigação, pois, até o momento, não encontramos produções científicas que

busquem aproximar as perspectivas desses dois autores de forma sistemática. A relação entre suas ideias, especialmente no campo da educação e da psicologia, oferece uma riqueza conceitual que, se explorada, pode trazer importantes contribuições para a construção de um modelo educacional mais justo, inclusivo e decolonial.

Portanto, a pesquisa realizada é um ponto de partida para um aprofundamento das ideias de Lélia Gonzalez e Martín-Baró, abrindo a possibilidade de futuros estudos que possam ampliar o entendimento sobre suas contribuições à luta por uma educação e uma sociedade mais inclusivas, solidárias e críticas. O desafio que se coloca, agora, é o de fomentar um debate acadêmico que explore essa interface, trazendo novas perspectivas sobre a transformação social, o papel da educação e da psicologia na construção de identidades livres das amarras do racismo, machismo e eurocentrismo, e, sobretudo, impulsionando a luta por novos começos, mais equânimes e humanos.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003.** Inclui a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

CARNEIRO, S. **Lélia Gonzalez: Um retrato.** Rio de Janeiro: Zahar, 2024.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da "invenção do outro". *In:* LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 87-95. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624102434/9_CastroGomez.pdf. Acesso em: 01 mar. 2025.

FERRAMOLA, R. S. Un ensayo sobre la (des)colonidad en la educación. El fatalismo y la otra modernidad. Intersticios de La política Y La Cultura. **Intervenciones Latinoamericanas**, v.10, n.19, p. 143-165, 2021. Disponível em: https://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/article/view/30522. Acesso em: 19 fev. 2024.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão Sistemática de Literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, v.6, n.1, p. 57-73, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73. Acesso em: 28 maio 2024.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos.** Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, L. A perspectiva interseccional de Lélia Gonzalez**.** *In:* CHALHOUB, S.; PINTO, F. M. (Org.). **Pensadores negros-pensadoras negras do século XIX e XX**. Belo Horizonte: Traço Fino, 2016.

LIMA, M. Apresentação**.** *In:* GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022. p. 9-14.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In:* CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Coords.) **El giro decolonial: reflexiones para uma diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p.127-167.

MARTÍN-BARÓ, I. **Psicología de la liberación**. Madrid: Editorial Trotta, 1988.

MARTÍN-BARÓ, I. Guerra y salud mental. *In:* MARTÍN-BARÓ, I. (Org.). **Psicología social de la guerra: trauma y terapia**. San Salvador: UCA Editores, 1990. p. 23-40.

MARTÍN-BARÓ, I. Hacia una psicología de la liberación. Psicología sin fronteras: **revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria**, v. 1, n. 2, p. 7-14, 2006.

NASCIMENTO, A. do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascaado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

PINTO, J. R. S.; MIGNOLO, W. D. A modernidade é de fato universal? Reemergência, desocidentalização e opção decolonial. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, v. 15, n.3, p. 381-402, 2015. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/civitas/article/view/20580. Acesso em: 23 fev. 2025.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. Os processos de ensino e aprendizagem: análise didática das principais teorias de aprendizagem. *In:* GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ-GÓMEZ, A. I. (Org.). **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 27-51.

RIOS, F.; LIMA, M. Introdução. *In:* GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos.** Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 9-21.

SANTOS PEREIRA, C.; LADEIRA PEREIRA, A.; POCAHY, F. O pensamento de Lélia Gonzalez na Educação: Amefricanidade, Pretuguês e outras categorias. **Revista de Ciências Humanas**, v.2, n. 21, p. 221-238, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/12997. Acesso em: 24 fev. 2025.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

WAENY, M. F. C.; MACÊDO, C. M. V. de. A importância do contexto histórico: El Salvador e Ignácio Martín-Baró. **Psicologia & Sociedade**, v. 31, p. e187485, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/TFL876Z5X3xJgHBSXpdT8Hy/. Acesso em: 18 fev. 2025.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: O PAPEL DOS CONSELHOS ESCOLARES SOB A PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE

Maria da Graça Giordano de Marcos Crescenti Aulicino
Universidade Católica de Santos
maria.graca.aulicino@unisantos.br

Introdução

A educação envolve todas as pessoas e em todos os momentos de suas vidas, pois todos os lugares e experiências oferecem oportunidades múltiplas de aprendizagem. Assim, a escola não pode ser entendida como único local para adquirir conhecimento e nem o professor pode ser visto como único transmissor desse conhecimento (Brasil, 1996).

Sobre isso, Becchi (2005) ao desenvolver o conceito de "Pedagogia Latente", refere-se a práticas e formas de ensino que ocorrem de maneira implícita e não formalizada, muitas vezes sem a intenção consciente de educar. Trata-se de aprendizagens que acontecem fora do ambiente escolar tradicional e que são transmitidas por meio de interações cotidianas, tradições, costumes e a convivência social. Logo, as práticas latentes são fundamentais no processo de desenvolvimento dos sujeitos, já que complementam e, muitas vezes, influenciam significativamente o aprendizado formal.

A Lei nº 9.394/96 prevê que lei dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal defina as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica e a participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes (Brasil, 1996). Desta forma, cada ente federativo, por meio da legislação, deve dispor sobre a instituição do Conselho Escolar no âmbito de cada escola pública, com o objetivo de constituir base de democratização da gestão do ensino público, com a efetiva participação das comunidades escolar e local.

Conforme exposto, constata-se que o Conselho Escolar é um órgão aglutinador das diversas lideranças que compõem o ambiente escolar, daí a importância de garantir uma escuta ativa e respeitosa para que todos se mobilizem pela revisão dos currículos educacionais, incluindo autores e perspectivas não ocidentais, que promovam um ensino mais plural e diversos, culminando na educação de qualidade. Assim, torna-se imprescindível evidenciar o conceito de qualidade, que de acordo com Bondioli (2018)

não é nem neutro, nem fechado, mas envolve um processo dinâmico e contínuo, pois seus padrões não devem ser exclusivamente pré-estabelecidos por instâncias superiores, mas sim construídos com base nas necessidades específicas do desenvolvimento humano, bem como as aspirações da comunidade e dos recursos disponíveis.

Esta abordagem enfatiza a participação ativa das famílias, educadores, crianças e comunidade local na definição dos objetivos educacionais e na tomada de decisões relacionadas ao ambiente educacional. Isso significa que as políticas educacionais e as práticas pedagógicas são adaptadas de acordo com as expectativas e contribuições das partes interessadas, criando um ambiente educacional mais flexível e responsivo. Nesse sentido, o termo "qualidade negociada" (Bondioli, 2013) envolve a prática da democracia, uma vez que precisa ser pensado, revisto, refletido, validado, contextualizado, enfim, está em constante movimento e deve atender a realidade de cada espaço social, chegando até mesmo a questionar a centralidade da ciência e da filosofia ocidentais como únicas formas legítimas de conhecimento, reconhecendo assim outras formas de produção do saber, como as indígenas, africanas, asiáticas e populares.

A garantia da participação ativa de todos os envolvidos com o processo da educação pode ser considerada como um movimento de descolonização do saber e revisão historiográfica, se contrapondo ao eurocentrismo e promovendo uma visão mais ampla da história e das culturas, que superem as estruturas de poder, conhecimento e cultura herdadas do colonialismo.

Isso tudo, associado à ideia dos fatores predominantes para o desenvolvimento sadio da pessoa humana, da sustentabilidade da cidade onde o grupo está inserido e à ideia dos fatores que são necessários para o futuro da região, do país e do mundo onde vivemos, é também exercício de cidadania. A participação democrática, apoiada nos princípios da qualidade negociada, pode colaborar com o estreitamento das relações entre todos os segmentos da escola, bem como a comunidade familiar, favorecendo o exercício da cidadania que deve permear a educação básica de qualidade.

A prática dialógica entre os membros do Conselho Escolar é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes (Bondioli; Savio, 2013). E, para que o projeto educativo acompanhe a qualidade, é preciso dialogar com o mundo que permeia o educando, sem a pretensão de garantir resultados específicos, mas despertar a importância de sua avaliação formativa e participativa. Nesse sentido, justifica-se a pesquisa para compreender se, por meio das práticas dialógicas que envolve

comunidade interna e externa da escola, a qualidade do ensino é materializada no resgate e valorização de saberes locais e tradicionais.

Metodologia

O presente estudo insere-se na linha de pesquisa de Políticas Públicas Educacionais, que investiga as práticas sociais constituídas na relação entre educação, Estado e sociedade.

Dentro de uma abordagem qualitativa, o procedimento metodológico é a revisão bibliográfica, que consiste em uma investigação que analisa e sintetiza conhecimentos já existentes sobre um tema específico. Ela permite compreender conceitos, identificar lacunas e propor novas abordagens sem a necessidade de coleta de dados primários (Gil, 2008). Diferente da pesquisa empírica, essa abordagem enfatiza a interpretação e a contextualização das informações coletadas em fontes como artigos científicos e livros (Minayo, 2012). Dessa forma, contribui para a fundamentação teórica de estudos acadêmicos e para o avanço do conhecimento em diversas áreas do saber (Severino, 2016).

O problema da pesquisa está voltado para a necessidade de políticas públicas que efetivamente promovam dinâmicas dialógicas envolvendo pessoas e instituições na formação de sujeitos conscientes e independentes, o que é fundamental para a construção de uma educação de qualidade e, consequentemente, a consolidação dos direitos humanos, com ênfase no combate a hegemonia do conhecimento colonialista. Nesse sentido, emerge a pergunta de pesquisa: como é materializada a participação democrática, segundo recorte teórico da qualidade negociada e quais condições e parâmetros para que ela aconteça em Conselhos Escolares?

A justificativa deste estudo se dá pela forte tendência do colonialismo no Brasil, mesmo após o seu fim, o país ainda vive sob a influência de estruturas coloniais na economia, cultura e pensamento. Esclarece-se que a descolonização do saber não significa rejeitar totalmente o conhecimento ocidental, mas sim equilibrar as perspectivas e garantir que diferentes formas de conhecimento tenham espaço e reconhecimento.

São objetivos deste estudo: analisar a gestão democrática por meio do Conselho Escolar com suas formas de comunicação no território escolar que favoreçam a rejeição da hierarquia entre conhecimentos, garantindo a qualidade do ensino; compreender as

possibilidades da implementação de políticas públicas dirigidas à atuação efetiva dos Conselhos Escolares, que abram perspectivas para o exercício da autonomia epistêmica.

O controle social dos sujeitos

Para tratar do controle social dos sujeitos, busca-se Foucault (2002), que trata dos mecanismos de controle social presentes nas instituições modernas, incluindo a escola. Para o teórico social, o poder não está concentrado em uma figura central, como o Estado ou uma autoridade única, mas circula de forma capilar por meio de práticas, discursos e instituições que moldam os comportamentos e subjetividades. A escola é uma dessas instituições que exerce o que ele chama de “poder disciplinar”, um mecanismo de vigilância e regulação constante, voltado à formação de corpos dóceis e sujeitos normalizados.

Na escola, o controle não se dá apenas por meio de regras explícitas ou sanções diretas, mas principalmente por técnicas sutis de vigilância e classificação. A organização do espaço escolar, os horários rígidos, a divisão de turmas por idade e desempenho, a avaliação contínua e os registros sobre cada aluno são exemplos dessas práticas disciplinares. Foucault demonstra que essas técnicas de poder transformam a escola em uma espécie de "fábrica de subjetividades", onde os sujeitos aprendem a se vigiar, se ajustar e se adequar às normas sociais consideradas legítimas.

A normalização é, portanto, um dos principais objetivos desse poder disciplinar. A escola define padrões de comportamento, conhecimento e valores considerados corretos, e aqueles que não se encaixam são marcados como desviantes, necessitando de correção. Esse processo de normalização reforça a ideia de um sujeito ideal e de uma sociedade homogênea, ocultando as diferenças culturais, sociais e subjetivas.

Para romper com esta prática do “poder disciplinar”, Freire (1987) propõe a gestão democrática como prática de educação libertadora.

Gestão democrática e a educação libertadora de Paulo Freire

Freire (1987) é conhecido por suas ideias sobre a educação não ser “um copo vazio” e argumenta contra a “educação bancária”, onde os alunos são vistos como recipientes vazios a serem preenchidos com conhecimento pelos professores. Em vez disso, defende uma educação dialógica e crítica, com alunos cocriadores do conhecimento, participantes ativos do processo educacional.

No mesmo sentido, o filósofo e sociólogo alemão Adorno (2003) também critica formas de educação que tratam os alunos como recipientes passivos de conhecimento e enfatiza a necessidade de uma educação que promova o pensamento crítico e a autonomia.

A concepção de Educação, norteada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/96 (Brasil, 1996), ratifica os princípios filosóficos da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, conhecida como "Constituição Cidadã", pelos significantes avanços na área social, já que introduz um modelo de gestão das políticas sociais, as quais contam com a participação das comunidades por meio de conselhos (Brasil, 1988). Cabe enfatizar que a Educação é um direito social previsto no art. 6º da Carta Magna e que a LDBEN nº 9.394/96 estabelece que os entes federativos definam por meio de lei as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica e a participação da comunidade por meio de Conselhos Escolares (Brasil, 1996).

O educador e filósofo brasileiro Paulo Freire (1999), afirmava que não existe educação neutra, já que todo ato de educação deve ser entendido como um ato político. Assim, crianças, adolescentes e adultos devem participar ativamente de seu processo educacional, onde os educadores provoquem e criem situações que venham a estimular os educandos e os levem à reflexão, tornando-os atores do processo de aprendizagem não meros espectadores.

Os múltiplos olhares de diversos autores, em locais e tempos diferentes, interpretam a educação como instrumento de construção, de transformação, de fuga da alienação, de inserção social, de desenvolvimento da capacidade de pensar e argumentar. Desta forma, a educação é apontada como meio para garantir uma sociedade democrática, onde todos poderão participar ativamente na conquista da justiça social, uma vez que a educação deve servir como mecanismo compensatório das diferenças socioeconômicas. Portanto, os interesses sociais somente serão atingidos com uma educação pública de qualidade, que garanta a revalorização das culturas indígenas, africanas e asiáticas e a reavaliação da apropriação cultural.

A Pedagogia Freireana oferece importantes contribuições para a implementação de uma gestão democrática nas escolas públicas, uma vez que enfatiza a participação, por meio de uma educação dialógica, onde todos os atores escolares (gestores, professores, alunos, pais, funcionários, comunidade) participam ativamente das decisões, já que todos os saberes e experiências são valorizados (Alcântara; Borges; Filipak, 2018).

Freire (1999) também propõe que o percurso para desenvolver a conscientização crítica sobre a realidade escolar e social é por meio da gestão democrática, a qual estimula o questionamento das estruturas de poder e desigualdades existentes, bem como resgata e fortalece identidades e culturas apagadas ou marginalizadas pelo colonialismo.

Nesse sentido, a transformação social acontece quando a gestão escolar é conectada com a realidade local e tem como meta a emancipação dos sujeitos (Freire, 1999), que rompe com a narrativa histórica que coloca os europeus como protagonistas do desenvolvimento mundial.

Freire (1991) também destaca a necessidade da descentralização do poder decisório para instâncias coletivas, como os Conselhos Escolares, favorecendo a delegação na tomada de decisões e posicionando-se contra a gestão verticalizada. Assim, defende que a escola pública deve ser popular, justa e democrática, onde parte das decisões pode ser transferida para o nível local, rompendo com o imperialismo intelectual e impedindo o avanço da dominação europeia.

Acompanha esta posição Santos (2009), o qual desenvolve o conceito de "ecologia dos saberes", que consiste no diálogo entre conhecimentos e propõe a diversidade entre eles, com a inclusão de saberes populares e locais.

O conselho escolar como espaço para gestão democrática

O Conselho Escolar é um importante agente na construção de uma educação de qualidade, tanto que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (Brasil, 1996), ao instituir a gestão democrática do ensino público, estabelece a previsão legal, conforme dispõe *in verbis*:

> Art. 14 Lei dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal definirá as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023)
> (...).
> II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes. (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023)
> (...)
> § 1º O Conselho Escolar, órgão deliberativo, será composto do Diretor da Escola, membro nato, e de representantes das comunidades escolar e local, eleitos por seus pares nas seguintes categorias: (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

Desta forma, cada ente federativo, por meio de legislação deve dispor sobre a instituição do Conselho Escolar no âmbito de cada escola pública, com o objetivo de constituir base de democratização da gestão do ensino público, com a efetiva participação das comunidades escolar e local. Conforme acima exposto, constata-se que o Conselho Escolar é um órgão aglutinador das diversas lideranças que compõem o ambiente escolar e local. Daí a importância de garantir uma escuta ativa e respeitosa com o intuito que todos se mobilizem para atingir a qualidade da educação que seja significativa para a comunidade, em contraposição ao eurocentrismo, promovendo uma visão mais plural da história e das culturas.

O Governo Federal, por meio da Lei nº 14.644, de 02 de agosto de 2023, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para prever a instituição de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares, conforme dispõe *in verbis*:

> § 2º O Fórum dos Conselhos Escolares é um colegiado de caráter deliberativo que tem como finalidades o fortalecimento dos Conselhos Escolares de sua circunscrição e a efetivação do processo democrático nas unidades educacionais e nas diferentes instâncias decisórias, com vistas a melhorar a qualidade da educação, norteado pelos seguintes princípios:
> I – democratização da gestão;
> II – democratização do acesso e permanência;
> III – qualidade social da educação.

Assim, tomando-se a legislação como base de referência, constata-se o caráter deliberativo do Fórum, o que significa que ele não é apenas consultivo, já que suas decisões possuem valor e força dentro da gestão escolar, reforçando a ideia de gestão participativa e compartilhada, aproximando as comunidades escolares das instâncias de poder decisório. Além disso, o dispositivo legal aponta claramente para o fortalecimento dos próprios Conselhos Escolares, o que é estratégico para consolidar a participação da sociedade na gestão da educação pública. Ou seja, não basta que existam Conselhos, é necessário garantir que sejam fortes, capacitados e reconhecidos como agentes reais de transformação.

Os princípios elencados, são eles: democratização da gestão, do acesso e da permanência e a busca pela qualidade social da educação; refletem conceitos centrais da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esses princípios mostram que o Fórum não se restringe a questões administrativas internas, mas tem o papel de zelar por uma educação que seja democrática, comprometida com a

transformação social e garanta a inclusão dos múltiplos saberes que permeiam a sociedade.

Cabe enfatizar que o trecho da lei em comento não é isolado, ele conecta-se diretamente aos grandes objetivos nacionais para a educação pública, previstos também no Plano Nacional da Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, o que demonstra que o Fórum dos Conselhos Escolares pode ser um importante elo entre a formulação de políticas (nível macro) e a sua implementação concreta no nível micro, nas escolas. O PNE dialoga diretamente com os princípios de democratização do acesso e da permanência, previstos na Meta 1 e de qualidade da educação, presente em praticamente todas as metas, mas especialmente na Meta 7, que trata da melhoria da qualidade da educação básica.

Uma vez realizada a análise da legislação atinente aos Conselhos Escolares, é útil buscar a contribuição de Gohn (1990), que ao tratar dos Conselhos Populares, refere-se aos Conselhos Escolares como espaços de participação institucionalizada, os quais fazem parte de uma nova concepção de participação social que se consolidou no Brasil, principalmente a partir da redemocratização nos anos oitenta e com mais força após a Constituição de 1988. Esclarece que eles representam a tentativa de construir a gestão democrática da educação, um princípio constitucional, mas problematiza essa participação, uma vez que esbarra na formalidade e burocracia, dificultando o poder real de decisão.

Gohn (1990) enfatiza que os Conselhos Escolares não podem ser vistos isoladamente, pois são parte de um ciclo maior de participação, que envolve desde fóruns e conferências de educação até conselhos municipais e estaduais de educação. Assim, quando esses espaços se articulam, o potencial de transformação é maior.

Resultados

A revisão de literatura aponta que a gestão democrática da educação é uma ferramenta essencial para combater o eurocentrismo e o colonialismo ainda presentes nas práticas escolares e que impõem uma visão única de conhecimento, privilegiando saberes ocidentais em detrimento de culturas, línguas e saberes de povos originários, africanos e de outras matrizes. Essa lógica colonial ainda permeia currículos, materiais didáticos e práticas pedagógicas, reforçando hierarquias culturais e silenciando vozes de grupos historicamente marginalizados.

Nesse sentido, a gestão democrática, ao promover a participação efetiva de toda a comunidade escolar, incluindo estudantes, pais, professores e representantes da sociedade civil, abre espaço para construção de um ensino de qualidade, ou seja, a qualidade negociada que faz a escuta ativa e valoriza as necessidades das comunidades locais, incluindo seus saberes e diferentes perspectivas culturais. Por meio dos Conselhos Escolares, é possível questionar e reconstruir currículos, metodologias e projetos pedagógicos, incluindo visões plurais e conhecimentos que valorizam a diversidade étnico-racial e cultural.

Além disso, a revisão bibliográfica apresentada mostra que Paulo Freire influenciou profundamente a gestão democrática da educação básica, inspirando a criação de Conselhos Escolares como espaços de participação coletiva, onde a defesa do diálogo, da escuta ativa e da valorização dos saberes populares fortalece a ideia de uma escola aberta à comunidade, cujas decisões são construídas de forma colaborativa, promovendo uma educação crítica, inclusiva e cidadã.

Discussão

O Conselho Escolar desempenha um papel fundamental na promoção da qualidade da educação, mas precisa enfrentar os desafios na sua atuação para que contribua efetivamente para esta qualidade. Assim, é essencial investir em formação, ampliar o diálogo com a comunidade e garantir apoio da gestão escolar e das políticas públicas.

Algumas questões merecem ser investigadas: até que ponto existe realmente a participação popular de forma espontânea nos Conselhos Escolares? Caso não se constate esta participação efetiva, é preciso construir cultura política participativa, ou seja, formar sujeitos capazes de entender o funcionamento da política pública, de atuar criticamente nos Conselhos e de disputar o sentido das políticas educacionais que garantam as identidades locais e as culturas marginalizadas.

É desejado que os conselheiros não participem de forma passiva e sim que possam ter condições de exercer o controle efetivo das discussões, que a participação não seja instrumental, apenas para cumprir uma mera formalidade, e que seja transformadora. A participação de todos os envolvidos pode vir a modificar a relação entre Estado e sociedade.

Considerações finais

As reflexões apresentadas ao longo deste estudo evidenciam a importância de compreender a escola como um espaço permeado por relações de poder, conforme analisado por Michel Foucault (2002). A escola não é neutra, mas sim um dispositivo de controle social que atua na normalização dos sujeitos e na disciplina dos corpos. Por meio de mecanismos como a vigilância contínua, a avaliação constante e a normatização de comportamentos, a instituição escolar contribui para a formação de sujeitos ajustados às expectativas de uma sociedade que, historicamente, foi moldada por valores eurocêntricos e heranças coloniais. Essa lógica de poder e saber legitima determinados conhecimentos e culturas em detrimento de outras, reproduzindo a exclusão de saberes populares, indígenas e afrodescendentes.

Nesse contexto, o combate ao eurocentrismo e ao colonialismo exige uma ruptura com essa visão hegemônica, o que passa, necessariamente, pela adoção de uma gestão democrática da escola, conforme defende Paulo Freire. Freire (1999) propõe uma escola dialógica, onde o conhecimento é construído coletivamente e o diálogo entre diferentes saberes é valorizado. Assim, a gestão democrática não é apenas uma forma de administração escolar, mas um processo político e pedagógico capaz de transformar a escola em um espaço crítico e plural, aberto à diversidade cultural e comprometido com a emancipação dos sujeitos, o que reflete na qualidade da educação.

Um instrumento central para essa democratização é o Conselho Escolar, que reúne diferentes segmentos da comunidade escolar, como gestores, professores, funcionários, estudantes, pais e membros da comunidade. Por meio desse espaço coletivo de debate e tomada de decisão, é possível construir um projeto pedagógico que reconheça e valorize as múltiplas identidades e culturas presentes no contexto escolar, promovendo uma educação decolonial e antirracista.

Entretanto, a efetividade do Conselho Escolar pode enfrentar obstáculos importantes, entre eles no que se refere à formação de seus membros. Uma questão importante a ser analisada é a formação adequada dos conselheiros, que devem ser preparados para suas funções e atuarem de forma crítica e propositiva. É preciso reconhecer a escola como um espaço de poder, mas também como um território de luta e possibilidade de reinvenção. Portanto, investir na formação crítica dos membros do Conselho Escolar é essencial para que esse colegiado exerça seu papel como agente de democratização e combate às heranças coloniais na educação.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 3.ed. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ALCÂNTARA, L.A.; BORGES, V.; FILIPAK, S.T. Fundamentos da Gestão Democrática Escolar em Paulo Freire. **Revista Espacios.** vol. 39 (nº 43), 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, **de 05 de outubro de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jan.2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 26 jan. 2025.

BECCHI, E. Pedagogie Latenti: umanota. **Quaderni Della Didattica Della Scrittura**. N.3.p. 105-113, 2005.

BONDIOLI, A. M. Avaliação e cultura de qualidade nos serviços italianos para a infância: orientações e experiências dos anos 1990 aos dias de hoje. **Pro-Posições**, v. 29, n. 2, mai./ago. 2018.

BONDIOLI, A. M.; SAVIO, D. **Participação e qualidade em educação da infância**: **percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos.** Curitiba: Editora da UFPR, 2013.

BONDIOLI, Anna (org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada.** 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Glória. Conselhos Populares e Participação Popular. **Serviço Social & Sociedade.** São Paulo, XI, nº 34, pp. 65-68. 1990.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24ª ed. São Paulo: Cortez, 2016.

EDUCAÇÃO PELA RAIZ: BUSCANDO A ETIOLOGIA DA VIOLÊNCIA PARA SUPERÁ-LA

Jessyca Eiras Jatobá Santos[10]
Alonso Bezerra de Carvalho[11]
Letícia Florêncio Vieira[12]
Camila Rodrigues Batista Neta[13]

Introdução

Quando refletimos acerca da violência escolar, somos capazes de perceber que aquilo que nesse fenômeno se manifesta transcende a instituição escolar, embora nela se expresse em diversas dimensões, desde a estrutura física à aspectos organizacionais e relacionais. Na escola se desenrolam dinâmicas sociais e psíquicas que estruturam o *modus operandi* social e que tem seu início para além dela. A escola, contudo, se inconsciente de tal dinâmica tem o tende a reiterá-la e fortalecê-la, sustentando o ciclo de violências que tem seu início em um tempo longínquo da humanidade, mas que como bem nos mostra a antropóloga Rita Segato, se torna extrema na contemporaneidade, na fase apocalíptica do capitalismo (Segato, 2018).

Ao procurarmos a superação das cadeias de violência que tornam nosso mundo tão insalubre, contudo, a Educação se apresenta não apenas como a solução mais óbvia, mas também como a solução mais efetiva. Se a transformação das estruturas sociais não espelha a transformação dos sujeitos em sua interioridade ela é, em consequência, muito superficial e frágil, não impedindo que a violência encontre novas formas de irromper. Contudo, ao observarmos hoje a crescente onda de violência no contexto das escolas, devemos nos perguntar como podemos tornar efetiva essa potência da Educação – em especial no contexto da educação escolar – para que alcancemos uma sociedade não

[10] Doutoranda em Educação pela UNESP, Marília, SP, Brasil, jessyca.eiras@unesp.br- Bolsista CAPES.

[11] Professor Doutor pela Unesp, Marília, SP, Brasil, alonso.carvalho@unesp.br .

[12] Mestre em Educação pela Unesp de Marília, SP, Brasil, leflovieira@gmail.com

[13] Mestranda em Educação pela UNesp de Marília, SP, Brasil, crbatistaneta@gmail.com -Bolsista CAPES.

apenas mais pacífica, mas mais humana e empática. Há uma dimensão dos valores que necessita ser reavaliada, na medida em que sustenta os padrões sociais de ação e, longe de ser contrária às ações violentas, as legitimam e as têm como consequência lógica. Como aponta Segato (2018) como pano de fundo de nossos valores morais estão dois projetos históricos possíveis de humanidade, um deles alimenta a conexão humana, enquanto que o outro as relações de violência.

Projetos de humanidade

O projeto histórico de humanidade que alimenta a conexão humana, implica, como meta de realização, a vincularidade, ou o amor. Ele apresenta a felicidade humana em termos de uma convivência harmônica e pacífica, e a cada vez mais ampliada conexão entre os sujeitos, onde o bem estar de todos esteja conectado e espelhe um mundo mais ético, no qual as considerações morais acolham todos os sujeitos em sua diversidade. Em contrapartida, o projeto histórico de humanidade que implica a violência, apresenta como meta de felicidade humana a realização individual, na qual um sujeito procura satisfação pessoal não apenas independemente da felicidade de outros, mas a despeito dela.

Nesse projeto de humanidade temos como pano de fundo uma moral que agrega valores como os de competição e exercício de poder. Nele, possuir *coisas* se apresenta como meta de satisfação, o sujeito se realiza consumindo e sente sua liberdade ampliada na medida em que submete outros. Sejam esses outros pertencentes ao conjunto do mundo natural, que por meio da ideia de um progresso continuado supõe-se que a humanidade deve dominar. Seja essa alteridade pertencente à comunidade humana, no seio da qual compreende-se que um sujeito deve se destacar, ser melhor ou superior aos outros.

Nessa perspectiva, a natureza não humana se converte em conforto e bens de consumo e a natureza humana em campo de disputas e exercício de poder, traduzindo formas de submissão de outros a partir das quais um indivíduo afirma seu próprio valor. Quando um sujeito exerce poder sobre outro, o trata como meio da satisfação para seus próprios propósitos e, portanto, lhe rouba a capacidade de escolha, desconsiderando sua subjetividade. Este projeto histórico de humanidade, consequentemente, coisifica a realidade e é desumano em essência. Aquilo que o define determina o significado mesmo de violência que, em última instância, se refere a violação do ser.

Por este motivo, a este projeto encontram-se atreladas o que Rita Segato (2018) denomina *pedagogias da crueldade*, que se constituem de todos os atos, crenças e valores que ensinam (ou condicionam) os sujeitos a coisificar o mundo. Segundo a autora, isso significa que ensinam algo que vai muito além de matar. Uma pedagogia da crueldade, em suas palavras: "[...] ensina a matar de uma morte desritualizada, uma morte que deixa resíduos no lugar do defunto" (Segato, 2018. p 10).

Segundo a autora (2018), a exploração sexual de nossos dias é emblemática dessa categoria de ação/valoração, coisificando corpos (em especial de mulheres) transformando-os em mercadoria/coisas. Segato nos chama a atenção para o fato de que muitas vezes a instalação de empreendimentos de exploração dos territórios (mineração, derrubada de matas por madeireiros, etc…) vem acompanhada de bordéis. A transformação de pessoas em mercadoria também é levada à cabo pela expansão do trabalho servil e escravo e pelo caráter cada vez mais precário dos empregos e da condição salarial. A predação de territórios inteiros, que antes eram vistos como espaço de enraizamento comunal, transformando-se em *commodities* de empresas extrativistas ou do agronegócio. Nesse contexto, até o tempo é coisificado:

> Inclusive aqui também a alienação, roubo ou cancelação da fluência do tempo vital, enquadrado agora, encarcerado pelos preceitos do capital - competitividade, produtividade, cálculo custo/benefício, acumulação, concentração - que coisifica a fluência do que chamamos tempo, no qual toda a vitalidade está imersa. A pedagogia da crueldade é aquilo então que nos habitua a essa dissecação do vivo e o vital, e parece ser o caminho inescapável da modernidade. (Segato, 2018, p.12)

Não é por acaso que o projeto histórico de humanidade que implica em violência está profundamente sintonizado com os propósitos da sociedade capitalista. Como aponta a autora, o nível de exploração hoje vigente pressupõe uma grande variedade de formas de desproteção, precariedade da vida e violência, que depende da diminuição da empatia dos sujeitos e tem um princípio de crueldade correspondente. Devemos estar acostumados a ser espectadores da crueldade, isso tem como pressuposto que, em suas palavras: "[...] naturalizemos a expropriação da vida, a predação, ou seja, que não tenhamos receptores para o ato comunicativo de quem é capturado pelo processo de consumição" (Segato, 2018, p. 13).

Embora uma conduta e personalidade violentas alcancem uma expressão extrema no sistema capitalista, Segato aponta que a instituição da violência transborda à época atual e remonta à história da espécie. Na esperança de criarmos estratégias para

superá-la e com a finalidade de colocar em andamento um projeto histórico vincular de humanidade se faz necessário, contudo, que compreendamos a estrutura básica da violência, pois dessa maneira seremos capazes de oferecer resistência a um mundo atomizado e cruel, estabelecendo aquilo que a autora vai chamar de contra-pedagogias da crueldade.

Estrutura básica da violência

Ao refletir acerca da violência, em um prefácio à obra de JJ Bola intitulada: *Seja homem: a masculinidade desmascarada*, Emicida (2020) aponta o quão comum a violência é compreendida como sinônimo de força - identificação presente inclusive em dicionários - sendo este último atributo compreendido como definidor do ser masculino. Remetendo-se a etimologia da palavra (*violare*), o autor aponta como a violação se transforma em uma linguagem e, sendo mais do que ato, se estabelece como uma forma de perceber e se fazer percebido na existência: "Admiração afeto e reconhecimento são entendidos como sinais de fraqueza, ao passo que agredir, silenciar, constranger e assediar são entendidos como força, quando são violações" (Bola, 2020, p. 9).

E não é por acaso que sob o conceito hipervalorizado de virilidade encontram-se simultaneamente a sexualidade e a força (entendida principalmente como belicismo). A relação perversa entre as duas dimensões é revelada no *violar* etimológico da palavra violência. Ao encontro disso, Segato (2021) em sua investigação etiológica das estruturas da violência, encontra em sua origem a violação do corpo feminino (ou feminilizado).

Ao ser convidada para investigar os casos de estupro em Brasília, durante anos a antropóloga realizou um trabalho de escuta dos prisioneiros condenados pelo crime. Nas conversações com os prisioneiros, a pesquisadora procurava deixar claro para eles que buscava compreender o ato de violação e obteve como primeira percepção que os prisioneiros também tinham dificuldade de inteligir os próprios atos. Como sustenta autora (2018), o estupro normalmente é compreendido como um ato de satisfação sexual, contudo os entrevistados demonstraram não necessitar de serviços sexuais e, na maioria dos casos, tinham parceiras com as quais satisfazer sua demanda libidinal.

Na medida em que o caráter instrumental (meio de satisfação de uma necessidade) não se apresentava em primeiro plano, Segato passou a perceber como central para a compreensão do fenômeno a dimensão enunciativa: "[...] que diz algo a alguém. Então o que diz a violação e a quem?" (Segato, 2018, p. 39) Segato procura

ressaltar, juntamente com Susan Brownmiller, que outros homens são “interlocutores privilegiados” do homem que violenta. Nessa dimensão enunciativa e de relação com os pares em uma hierarquia de prestígio, a antropóloga encontra as estruturas básicas da violência, que emanam dessa primeira relação de abuso primordial inscrita na dimensão do gênero e estrutura as dinâmicas de opressão, presentes nos outros sistemas de status (racial, econômico, étnico, etc.).

A violência que implica na anulação da subjetividade do outro, exercício do poder sobre ele, se traduz na afirmação do sujeito em contraposição ao objeto. Ao submeter o outro, o sujeito se prova no violar - segundo a autora presente em todas as sociedades. Encontra-se o protótipo de todo abuso que coloca alguns sujeitos sobre outros, sedimentada na história filogenética da espécie.

Segundo a autora, portanto, existiriam duas dimensões de relação no ato de violentar, uma na qual ela ocorre entre vítima e agressor e outra entre agressor e pares. Há, então, nessa violência um contexto maior que tem como referência o patriarcado naquilo que nele exprime uma hierarquia de prestígio, que exige que aqueles que dela participam se provem diante de outros, em especial seus pares: “[...] a irmandade masculina, a confraria dos homens, a logia formada pelo irmão maior, o vizinho de frente, o primo e todos aqueles de quem emana o chamado *mandato de masculinidade*.” (Segato, 2018, p. 40). Não é por acaso, segundo a autora, que a maior parte dos estupros é cometida em grupo.

A antropóloga ressalta que as iniciações nas diversas sociedades demonstram essa necessidade de prova do masculino, impondo desafios que envolvem risco, insensibilidade e até formas de crueldade. A submissão de outros é prova de superioridade e força, e promove a manutenção de um sistema de privilégios. Para Segato, arrancar um tributo da posição feminina é não apenas uma afirmação da posição masculina, mas sua definição. No sistema simbólico hierarquizante de gênero, a dominância do masculino sobre o feminino alimenta sua posição: “A violação coloca sua vítima - mulher mais frequentemente, mas as vezes homem - na posição feminina, e se nutre com o tributo resultante dessa dominação, por esse processo de redução. Não há masculinidade sem a circulação desse tributo que a constrói” (Segato, 2018, p.43).

Segato (2020) aponta que nos sistemas de economia simbólica de *status*, a posição dos dominantes depende da redução do valor moral dos que não se enquadram na categoria de pares. A redução da integridade de uns, gera a superioridade de outros dando origem ao que segato denomina *menos-valia* : “[...] depende de um *ser menos* dos

que participam com outros dentro de um sistema" (Segato, 2020, p. 250). E como a dignidade do outro desumanizada ameaça sempre se revelar, o sistema apresenta uma consistência deficiente e não se reproduz de forma automática. O perfil dominante do sistema, portanto, é sempre obrigado a se provar submetendo outros: "[...] se não conseguem cumprir com esse requisito podem ver-se expulsos da ordem de pares e deslocados à condição de subordinação dentro de uma ordem hierárquica" (Segato, 2020, p.252)

Tal fato implica que ter uma posição de privilégio dentro de um sistema de *status*, não significa necessariamente ser feliz e que muitas vezes um sujeito nessa posição, se não consciente dos processos envolvidos, é vítima da própria violência. Refletindo acerca da masculinidade, JJ Bola (2020), aponta o quanto insalubre é para um indivíduo masculino sustentar a posição social de *homem*, já que não se encaixar dentro dos estereótipos masculinos implica em expulsão do clã. O autor aponta a altíssima taxa de doenças mentais em homens por conta dessa dinâmica, e que eles ocupam o topo do *ranking* no que diz respeito ao suicídio – 76% dos casos – e dos crimes violentos – 80% dos casos.

Bola ressalta que a própria expressão "seja homem" acaba funcionando como uma ferramenta de silenciamento emocional. Desde a infância, os garotos aprendem a não expressar suas emoções e, principalmente, demonstrar vulnerabilidade, como chorar. Os homens são condicionados a não sentir e, inclusive, em suas relações mais íntimas são ensinados a uma forma de interação instrumental. Isso sedimenta o significado do sexo em termos de *performance*, a partir do que se estabelece o relacionamento sexual mais na esteira de relações de poder do que no sentido de conexão e intimidade, em relação a isso Bola nos relembra um dito popular emblemático dessa visão masculina que afirma que tudo tem a ver com sexo, menos o sexo, que tem a ver com poder. Nesse sentido, a conexão é indesejável: "Quer dizer, os homens são muitas vezes educados fora do amor no sentido em que a empatia emocional não é mais a norma, ou sequer um traço desejável, enquanto o desligamento emocional é algo a se perseguir." (Bola, 2020, p.63)

Dessa maneira os homens são distanciados de suas emoções e, portanto, de si mesmos, o que traz graves consequências para sua saúde mental. O autor ressalta que 3 em cada 4 suicídios são cometidos por homens, 85% de pessoas em situação de rua são do sexo masculino e 92% da população carcerária é masculina. Remetendo-se a pesquisas que salientam a relação entre agressividade e suicídio, o autor ressalta que,

embora as oprimidas diretas do patriarcado seja as mulheres, a ideia de que os homens se beneficiam dele pode estar equivocada. Por isso afirma, em relação aos homens:

> O mundo é seu, desde que você não abrace outro homem, não o beije, jamais ande de mãos dadas ou demonstre sensibilidade, desde que você não chore, não desabafe, não reconheça o quão difícil está uma situação que tem atravessado, desde que você não divida as tarefas domésticas, não diga eu te amo para seus filhos, não tenha profundo respeito por todos que não são como você, desde que você cumpra uma lista extremamente longa de atributos - mas, acredite, você é livre e o mundo é seu. Esse belíssimo mundo de Marlboro, onde, ao vencedor, resta um câncer. (Bola, 2020, p.10)

O autor aponta que, desde muito cedo, os meninos são educados através da normalização da agressividade e já na família e na vida doméstica tais valores são incutidos. Padrões de comportamento destrutivo são vistos como “coisa de menino” e diversos tipos de agressões são naturalizados no comportamento masculino, desde brincadeiras de luta, até assédio de mulheres. Bola aponta como na socialização secundária, nas escolas, imperam padrões de masculinidade tóxica, a partir do que, inclusive, a agressividade se transforma em uma maneira de socializar, principalmente através das brincadeiras de luta. A partir desse tipo de interação se estabelecem formas de hierarquia. Em uma competição por autoridade se determina o melhor tratamento aos mais fortes: “É uma lógica que ajuda a estabelecer a ordenação do grupo social masculino, que volta e meia é delineada a partir de características físicas associadas à virilidade, como força, ao invés de gentileza ou de empatia (que são tipicamente associadas à feminilidade” (Bola, 2020, p. 46).

A dimensão invisível da violência

Bola aponta que embora esse padrão de masculinidade impacte negativamente a vida de todos e se apresente de forma opressiva em todas as dimensões da vida social, muito dessa violência é invisível, em especial em seus aspectos mais enganadores. Segato (2020) também procura evidenciar esse caráter invisível da violência remetendo-se a uma pesquisa do Instituto da mulher, na Espanha, no ano de 2000 que detectou uma disparidade entre os casos analisados de violência doméstica através de indicadores e a percepção subjetiva das mulheres, na qual os números dos primeiros dados eram superior ao dos segundos. Em outras palavras, as mulheres vítimas de violência doméstica não se percebiam como tal. Remete também a outros dados, como os referentes ao Brasil que demonstram que apenas 2% das denúncias de violência doméstica são levadas adiante e acabam com a punição dos acusados.

Ao apresentar esses dados, a autora nos permite dimensionar o grau de invisibilidade da violência moral: na medida em que os casos de violência mais gritantes, como são esses de violência física, muitas vezes não são percebidos enquanto tais, o que se dirá da violência moral, muito mais sorrateira e onipresente no cotidiano da cultura? Segundo a autora, para que a violência moral se revele é necessário atentar-se à dimensão estrutural da violência que a reitera de forma automática e a invisibiliza. Segato menciona um caso que entende ser paradigmático na revelação do que seria tal invisibilidade. Este caso foi analisado por Lourdes Bandeira e Tânia Mara Campos de Almeida e aconteceu no Brasil, em 1996, na cidade de Brasília.

Em uma família, sustentado por uma moral religiosa, um pastor evangélico abusava corriqueiramente de suas duas filhas, e teve um filho com uma delas. Tal abuso foi respaldado por um discurso religioso, no qual ele ocupava a posição "santa" do pai absoluto (o que provê, cria, pastoreia e é, inclusive, o avô). A religião dava respaldo para que o pastor atuasse tanto no meio familiar, como no público e sustentava a obediência servil das filhas e da esposa: "Nesse episódio os argumentos do pastor-pai-abusador se ampararam fortemente na ideia religiosa do poder do pai sobre a família" (Segato, 2020, p.111).

Com essa história, a antropóloga procura mostrar como o abuso pode estar em perfeita harmonia com os discursos morais do mundo familiar. Segundo ela, tal caso mostra como é importante separarmos a violência física da violência moral, pois a invisibilidade dessa última tem sua especificidade:

> [...] a que se dissemina difusamente e imprime um caráter hierárquico aos menores e imperceptíveis gestos das rotinas domésticas - a maior parte das vezes o faz sem necessitar de ações rudes ou agressões criminosas, e é então quando mostra maior eficiência - Os aspectos quase legítimos, quase morais e quase legais da violência psicológica são os que em minha opinião revestem o maior interesse, pois são eles os que emprestam a argamassa para a sustentação hierárquica do sistema. (Segato, 2020, p. 112)

A psicóloga social Melanie Joy (2019) compreende que a invisibilidade da violência se relaciona ao conjunto ideológico que sustenta relações de opressão. Ideologias, em especial, as que se organizam em torno da violência (seja ela física ou moral), em suas palavras: "apoiam-se na promoção da ficção como fato e desencorajam qualquer pensamento crítico que ameace desmascarar a verdade" (JOY, 2014). E ideias de *superioridade*, de direito divino ou natural de uma categoria de seres *sobre* outros são pano de fundo para toda uma narrativa que se constrói para dar consistência conceitual a um mundo de violências, sem que o percebamos dessa maneira.

A invisibilização das relações de opressão, segundo a autora, não permite que as problematizemos e propicia, inclusive, que nossos pensamentos sejam ocultados de nós mesmos. Ela esconde o conjunto de crenças que estabelece a inferioridade de uns em relação aos outros e faz com que uma ação discriminatória, ou preconceituosa, apareça como natural.

Ser ideológico, segundo a autora, significa que os valores sociais não se apresentam meramente como um conjunto de crenças, que se constroem a partir de relações contingentes e mutáveis, mas sim como reflexo da realidade em sua essência. Nesse sentido é que, em suas palavras, o patriarcado é: "[...] a ideologia em que o masculino é mais valorizado do que a feminilidade e pela qual os homens têm mais poder social que as mulheres" (Joy, 2014, p. 30)

Segundo Joy (2019) ideologias dominantes parecem invisíveis e este é justamente o motivo pelo qual são tão eficientes, apresentando-se como representação da normalidade, do que é natural e até do que é o correto. Nesse sentido, um primeiro passo para que tais práticas se tornem visíveis - e sejam percebidas como exercício de poder - é lhes conferir um nome. Assim, quando somos capazes de olhar e nomear uma determinada prática social, por exemplo, quando identificamos a "atenção especial" que um segurança de shopping dá às pessoas negras como *racismo*, a violência de seu comportamento é evidenciada. Como aponta Santos: "[...] tendemos a encarar o estilo de vida dominante como o reflexo da normalidade. O primeiro passo para encará-lo enquanto um mero conjunto de crenças, dentre outros possíveis, é lhe conferir um nome". (Santos, 2022, p.103).

Para a Joy (2014), as ideologias dominantes atuariam simultaneamente no âmbito social e no âmbito psíquico através de um conjunto tácito de crenças e argumentos que distorce nossa percepção e bloqueia nossa emoção de empatia em relação àquele que por elas é vitimizado. Contudo, às vítimas do sistema não é permitido identificarem-se enquanto tais e lhes são impostas narrativas dominantes que promovem universalmente sua verdade, doa a quem doer. Elas traduzem a naturalização do exercício de poder de uma categoria de pessoas sobre as outras legitimando as diversas opressões (de gênero, raça, classe, etc…) e podem, inclusive, separar um indivíduo de sua própria experiência, negando-a.

É por esse motivo que, segundo a psicóloga social, muitas vezes uma pessoa que se enquadre no perfil dominante (seja por gênero, orientação sexual, ou outro) se sinta no direito de definir a realidade de alguém que esteja sob o perfil oprimido. Assim, por

exemplo, é que uma pessoa heterossexual se sente no direito de dizer a uma pessoa homossexual que ela deve gostar de uma pessoa do sexo oposto. Ou que uma pessoa branca se sinta no direito de negar as experiências de racismo sofridas por uma pessoa negra. Como aponta Santos (2022): “Se sentem no direito de definir a experiência alheia: dizer o quê, e como, outros experienciam” (Santos, 2022, p.97).

Em relação a isso, Rita Segato (2020) nos apresenta o relato da mãe de uma menina negra de 4 anos, em uma escola católica, no jardim de infância. A mãe presenciou uma dura cena da menina com a professora, por quem a criança nutria muito afeto. A mãe, que sempre permanecia alguns minutos observando sua filha após levá-la para a sala, vê que a professora se inclina para conversar com as crianças e faz carinho na cabeça de uma coleguinha branca, próxima à garota. A ansiedade da menina para também receber carinho é perceptível. A mãe observa que ela se estica para se colocar ao alcance da professora e relata que isso não acontece de maneira sutil. Mas a professora simplesmente a ignora. Nem ao menos fala com ela. Ambas, a mãe e a menina choram. No dia seguinte, ao relatar o acontecimento à coordenação, obtém como resposta da coordenadora que com certeza se trataria de *distração* da professora.

Segato (2020) procura evidenciar o caráter sub-reptício do ocorrido, que parece se repetir diariamente, que mutila o emocional da criança e que é tão difícil de denunciar. Há um elevado grau de sofrimento vivenciado por alguém que nem ao menos consegue compreender o porquê de estar sofrendo tal violência, nem detectar de forma consciente os motivos de sua vitimização. Segundo a autora o caso é emblemático em relação ao apagamento, na história do Brasil, do sofrimento das pessoas negras e de todas as violências perpetradas ao longo dela, em suas palavras:

> [...]o reconhecimento não concedido, o ato que por constituir-se como um não-acontecimento, tampouco é suscetível de reclame, a impossibilidade do negro de inscrever o signo de sua presença singular, marcada por uma história de sofrimento, no texto oficial da nação e nos olhos da professora, a cegueira da nação frente à sua dor específica e ao seu dilema. (Segato, 2020, p.118).

Segundo Segato, o caráter invisível da violência moral se deve à sua aparência de normalidade, implicando - inclusive - em sua automatização. Joy (2019) aponta que a normalidade dá forma ao caminho do menor esforço que significa não-resistência ao que já está dado e que muitas vezes implica uma rotinização da violência. Como aponta Santos (2022) agirmos em oposição aos comportamentos e valores hegemônicos do sistema pode exigir grande demanda de energia psíquica e até sofrimento. Por exemplo, se em um grupo de amigos, um homem escuta uma piada homofóbica e os critica por

isso, corre uma grande chance de ser hostilizado. É mais fácil rir com eles ou se silenciar diante do ocorrido.

Privilégio e manutenção do sistema de status

Rita Segato (2020) compreende que a violência moral é a argamassa do sistema de violência ela promove a manutenção do status e do esquema de privilégios Segundo Joy (2019), sistemas de privilégio tem como pano de fundo a noção de que existe uma hierarquia de valor moral que torna alguns sujeitos melhores que outros e implica que estes últimos tenham mais dignidade do que aqueles. E um sistema de dominação organizado em torno dessas ideias valoriza qualidades supostamente próprias a esses sujeitos justificando essas crenças. Por isso, por exemplo, frequentemente termos associados ao masculino tem uma conotação positiva, enquanto que a feminilidade no que se exprime traz uma carga negativa. Muitas vezes, quando um pai, em comunicação com o filho, utiliza a expressão “seja homem” refere-se à honra e força 1, mas quando afirma “não aja como uma mulher” refere-se às qualidades opostas e procura expô-lo ao ridículo. Da mesma maneira, cargas negativas são atribuídas à palavra negro, como de sujo, impuro e mal. Enquanto que limpo, bom e puro atribuídos às palavras branco. Muitas expressões evidenciam isso como: mercado negro, lista negra, magia negra, humor negro, etc. (Santos, 2022)

Há uma relação direta entre diversas formas de violência moral propiciadas por esse tipo de associação e a manutenção do sistema. Além disso, o sistema dispõe de diversos mecanismos para que todos continuem ocupando seus “papéis” dentro da relação de poder. Como aponta Joy, estudos demonstram que professores costumam reforçar comportamentos ativos e dominadores nos meninos enquanto que os desencorajam nas meninas, que segundo a norma social, devem ser passivas e subordinadas.

Os privilégios se mantêm às custas do outro e necessitam da violência moral para se legitimar. Para se sustentarem é preciso que as dinâmicas sociais inferiorizem, minimizem, invisibilizem e agridam mulheres, negros, pessoas LGBTQIA+, pessoas com deficiência, etc. nos diversos recortes - gênero, raça, etnia, grau de instrução, orientação sexual, etc. – a reprodução de esquemas de status se reproduz e mantêm a arquitetônica da violência.

Violência na escola

Como aponta Silva; Salles (2010), geralmente quando se aborda o tema a violência no contexto da escola as referências são casos extremos, normalmente envolvendo violência física. Nos últimos anos têm acontecido, no Brasil, casos assustadores de massacres nas escolas que não podem passar despercebidos. E o que neles também nos chama a atenção é não apenas a regularidade dentro da qual têm ocorrido, mas a repetição de padrões presentes na maioria dos casos. Levantamentos feitos por noticiários a respeito dos massacres ocorridos nos últimos dez anos no Brasil, mostram que seu protagonista principal é sempre uma figura masculina que quer expressar algo.

Um dos massacres mais recentes, ocorrido no dia 27 de março de 2023, teve como autor um menino de treze anos, com máscara de caveira que esfaqueou 4 professoras e 2 alunos e assassinou uma professora de 71 anos, em uma escola em São Paulo, tal como relatado pela CNN (2023). A agência de notícias divulgou um compilado dos últimos massacres levados a cabo no Brasil no qual é possível perceber a presença de características comuns. Como os ocorridos no mês de dezembro e novembro de 2022 em São Paulo e outubro de 2022 no Ceará, que tinham como autores do ataque meninos cuja motivação envolvia a vingança por seus sofrimentos no contexto escolar.

Vinha (2023), procura traçar um perfil que, com frequência, estivesse mais presente entre os autores dos ataques nas escolas e encontra as seguintes características: jovens do sexo masculino, brancos com auto estima ferida por conta da baixa popularidade escolar. Como catalisadores dessa condição inicial, são indivíduos que podem estar sujeitos à violência no contexto doméstico e a presença de distúrbios mentais (normalmente agravados pela exposição ao bullying). Esses sujeitos, segundo a pesquisadora, buscam algum tipo de notoriedade pública e muitas vezes estão inseridos em contextos de jogos online. A partir dos quais encontram acolhimento e pertencimentos em grupos virtuais carregados de discursos racistas, misóginos e que fomentam o exercício de violência. Segundo a pesquisadora, a promoção de ataques, muitas vezes, acontece para que esses indivíduos angariem reconhecimento entre os pares virtuais. Ao comentar o fenômeno dos *Incels*, Bola (2020) afirma o seguinte a respeito desse perfil de ação: “[...] formam uma subcultura virtual cujo crescimento nos últimos anos tem sido significativo. É um grupo que pinta um quadro terrível da realidade, mas que se encaixa perfeitamente na masculinidade tóxica dos dias de hoje”. (Bola, 2020, p.70)

Os massacres na escola são a expressão mais extrema de uma dinâmica de violências que perpassa muitas dimensões, e que implica diversas facetas da figura de vítima assim como do papel de agressor. Nesse sentido, Silva; Salles (2010) diferenciam a violência da qual o jovem é vítima e aquela que é protagonizada por ele. Existem diversas formas de violência na escola e, como vimos, a mais gritante se torna a mais visível, contudo a própria rotina escolar pode estar impregnada dela sem que seja percebida. As ações violentas não partem apenas dos educandos, contudo é a partir delas que os sujeitos se compreendem, cotidianamente, como agentes no mundo da violência.

Segundo os autores as formas mais presentes no cotidiano escolar são as ameaças, agressões verbais, desrespeito e as relações conflituosas entre alunos e professores. Em relação às agressões entre alunos, se destacam os maus tratos compreendidos pelo conceito de *bullying*. A partir de revisão bibliográfica, os autores compreendem que o *bullying* é definido pela diferença de poder entre agressor e vítima e ações negativas que envolvem agressão verbal e física, insultos, ameaças, danos materiais e difamação, que se prolongam ao longo do tempo.

Chama-nos a atenção, em relação a conceituação proposta por Segato (2020, 2019, 2021), que o *bullying* nasce no seio de uma construção hierárquica e implica a exclusão da vítima do grupo de pares - que envolve uma diminuição de seu valor moral (contando mentiras sobre ela, levantando falsos rumores e ignorando sua subjetividade). Evidencia-se também o perfil geral de agressores: fisicamente mais fortes, com aparência física mais valorizada socialmente, agem com mais agressividade, têm uma auto estima defensiva mais alta, mantém uma relação hostil com a escola e professores e são populares dentro do grupo a que pertencem. Em contraposição, as vítimas têm uma aparência ou comportamento desvalorizados socialmente (pessoas negras, deficientes, gordas, homossexuais etc.) são mais frágeis e aparentam insegurança com atitude submissa. (Silva; Salles, 2010)

A violência que acontece entre os alunos na escola reproduz a estrutura básica do fenômeno, conectado a uma disputa por poder em uma hierarquia de status, que envolve sempre um bode expiatório. A vítima media a relação entre pares e é utilizada para que possam provar uns aos outros sua superioridade na escala humana. Não é por acaso que a maior parte dos assédios, como nos apontam os pesquisadores (2010), aconteça em grupo. A ação em grupo não tem apenas a vantagem de eximir os sujeitos de responsabilidade individual, ela exemplifica a horizontalidade da violência abordada

por Rita Segato: ali não há apenas a relação entre agressores e vítima, mas o ato enunciativo de um agressor para outro.

Este ato enunciativo é o que explica, na maioria das vezes, as relações desrespeitosas frequentemente agressivas dos alunos em relação aos professores. Como indicam Silva e Salles, esse tipo de conduta tem relação direta com a dimensão comunicativa da violência: “mostrar para seus colegas um descompromisso com a instituição escolar e pela necessidade de serem reconhecidos por seus pares por desafiarem a autoridade” (Silva; Salles, 2010, p. 222). Quando um aluno enfrenta a escola, isso tem relação direta com sua auto afirmação dentro de uma estrutura que fala a linguagem da violência no que diz respeito à valoração dos sujeitos. Isto não quer dizer que a escola e os professores sejam apenas vítimas nesta relação, pois a autoridade que representam também faz parte desta linguagem.

Essa linguagem, corroborando a dimensão de invisibilidade da violência, se inscreve até no nível estrutural de funcionamento da escola, que muitas vezes desrespeita os escolares em sua individualidade e sua subjetividade, condicionando seus corpos e sua vontade, afigurando o conjunto dos indivíduos como massa amorfa, à qual é imposto um mesmo horários para todos – de aprendizado, de alimentação, ou de movimentação de seus corpos (intervalo) – num contexto onde se impõe que permaneçam sentados horas a fio e executando ações a partir de ordens.

Nesse esquema, também se coloca a figura do professor que se apresenta como a figura mais importante e centro das atenções e que, legitimado por sua superioridade em relação a eles, tem o direito de falar enquanto os outros devem permanecer calados. Ele pode autorizar ou não os movimentos, pensamentos e vontades de alguém e submetê-los aos seus juízos. No esquema da educação bancária, tal como proposto por Freire (2021), o professor se torna o sujeito absoluto, que em um movimento colonizador faz os “alunos” (*a-lumno*: sem luz) de hospedeiros, nos quais deve depositar o saber. E, ao desconsiderar seus saberes próprios e, portanto, sua subjetividade, os coisifica. Nas palavras de Freire: “Todo ato de conquista implica um sujeito que conquista e um objeto que é conquistado. O sujeito da conquista determina suas finalidades ao objeto conquistado, que passa por isso mesmo, a ser algo possuído pelo conquistador” (Freire, 2021, p. 186).

Nesse esquema, o professor tem o poder de dizer se alguém tem valor ou não e enquadrá-lo em outra ferramenta de manutenção do sistema de privilégios (ou violência): a meritocracia. A meritocracia transpõe supostos acertos e conquistas de um

sujeito para a dimensão moral, a partir do que escalonamos os sujeitos em melhores e piores. Em primeiro lugar, ela parte do equívoco de que as pessoas têm as mesmas oportunidades e o que as faz alcançar êxito tem, exclusivamente, a ver com seu esforço. Em segundo lugar, parte do equívoco de que essa pessoa "vale mais" em consequência disso.

Segundo Joy (2019), embora todos concordem que o valor inerente das pessoas (o quanto vale sua vida) seja igual, não é assim que eles se comportam. Em especial no que se refere a fatores como inteligência ou dinheiro, seria absurdo afirmar que a posse de algum deles torna a vida de alguém mais valiosa. Contudo, há um discurso subterrâneo que afirma que a presença de tais atributos depende do esforço e da vontade dos sujeitos e que, portanto, corresponde a uma dimensão moral - alguns sujeitos se esforçam e outros não e o que lhes ocorre corresponde ao seu merecimento.

Essa compreensão emana de hierarquizações, muito disseminadas socialmente, que implicam que alguns sujeitos são mais dignos de consideração moral do que outros. Contudo, considerar a todos como dignos moralmente, sem distinções, não significa o mesmo que não os responsabilizar:

> [...] podemos reconhecer e responder ao comportamento problemático sem sentir a carga de desprezo que sinaliza que nos elevamos a uma posição de superioridade moral. Podemos criar relacionamentos e sociedades mais compassivos e justos quando honramos a dignidade de todos os indivíduos, mesmo quando trabalhamos para mudar atitudes e comportamentos prejudiciais. (Joy, 2019, p. 35)

A responsabilização, portanto, não significa o direito de submeter alguém que está em uma posição menos humana, nem o de retirar um tributo de sua inferiorização. No caso da existência de uma coação, o significado se deve mais a internalização das dinâmicas sociais por parte do sujeito que comete o crime, do que a um ressarcimento por parte de outros. Como aponta Santos: "[...] uma pessoa que pratique um ato de violência contra alguém será responsabilizado por isso, mas não perde seu estatuto de ser digno de consideração moral, contrariando a lógica da vingança" (Santos, 2022, p.122).

O mesmo deveria valer para avaliações que acontecem no contexto escolar: elas deveriam ser uma ferramenta a serviço dos educandos, no sentido de mapear seu aprendizado e lhe ajudar na internalização de conhecimentos, mas acabam por funcionar como um meio de determinar o valor dos que têm merecimento e punir os indignos. Por este motivo é que talvez o escalonamento de sujeitos dentro de esquemas de

determinação de seu valor enquanto educandos (de 0 a 10, de A a E) não seja a melhor maneira de se realizar avaliações.

Essa dimensão de valores que estão como pano de fundo da escola e das relações que se estabelecem dentro dela estão mais carregadas de dinâmicas de violência do que é possível perceber em um primeiro olhar. É preciso, em primeiro lugar, que operemos a desconstrução de toda uma cultura que impregna nossas relações e faz com que a violência pareça emergir de forma, praticamente, espontânea na dinâmica social. Nesse sentido, para que a educação escolar assuma papel ativo no combate à violência no contexto escolar, é necessário que ela esteja preparada para combater a violência que emana de todo um projeto histórico de humanidade e que faça valer contra-pedagogias da crueldade.

Considerações finais

Realizamos em nosso percurso de investigação um trajeto que teve, principalmente, o objetivo de trazer alguma luz a respeito das origens da violência no contexto escolar, com o intuito de melhor podermos lidar com ela. Além disso, acreditamos que tal empreendimento transborda o contexto da escola, já que acreditamos que a educação deve ser o meio mais eficaz e efetivo – se não o único – para combater a violência. Também compreendemos que esse potencial não tem florescido, já que a violência se faz cada vez mais presente no contexto escolar, diante do que o conjunto do aparato educacional parece estar impotente.

Em relação à mediação de conflitos operada pela escola, a ação deve acontecer de forma mais profunda, o que implica inclusive uma autoavaliação acerca dos valores implicados na forma tradicional de ensino e nas relações que são nutridas nesse contexto. É necessário que a dimensão moral seja refletida e problematizada, que a dimensão ética alcance o primeiro plano no ensino e que se fomente através disso a função socializadora da escola.

Segundo Vinha e Nunes (2019), no que se refere às relações conflituosas entre estudantes, as escolas parecem se preocupar, principalmente, em evitar conflitos dentro de suas mediações e se focam em estratégias disciplinares e normativas. Além disso, lidar com situações de conflito é compreendido como desviante da função do professor e, por isso, geralmente são propostas intervenções externas para inibi-las, como punições e vigilâncias sistemáticas. Contudo, um aluno que é punido ou recebe uma suspensão não compreende a origem de seu comportamento, não desenvolve estratégias

cooperativas e respeitosas para lidar com seus conflitos e emoções. Este trabalho cabe à Educação, uma educação contudo que de forma crítica desnude as violências invisibilizadas, e permita aos sujeitos que possam se ver e ver o mundo, desconstruindo cadeias de opressão. Cabe-nos, contudo, perguntar, como construir essas *contra-pedagogias da crueldade*?

Segato (2021) nos aponta o caminho apontando que elas devem, em primeiro lugar, ser contra-pedagogias do poder, que se posicionem contra dinâmicas de privilégios, contra o patriarcado, a insensibilização, a falta de empatia, o desenraizamento e os universalismos. Ela deve permitir o estabelecimento de condições subjetivas para um agir político de enraizamento espacial e comunitário, próximo e não burocrático, que seja solucionador de problemas e que tenha como valor a preservação da vida. Ela também deve ser capaz de revelar a vitimização dos homens "na nefasta estrutura corporativa da fratria masculina" (Segato, 2021, p.15). E deve tornar clara a distinção entre os distintos projetos históricos de humanidade, permitindo aos sujeitos que optem por se dirigir a um mundo de vincularidade e conexão, único possível no qual todos podem conviver em harmonia. Uma contra-pedagogia da crueldade transcende o espaço escolar, mas nele pode ter terreno fértil quando se busca expandir, por meio da educação, a compreensão ética rumo a um mundo mais igualitário e amoroso.

Referências

BOLA, JJ. **Seja homem: a masculinidade desmascarada**. Tradução: SPULDAR, Rafael. Porto Alegre: Dublinense, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 80 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

JOY, Melanie. **Porque amamos cachorros comemos porcos e vestimos vacas.** São Paulo: Cultrix, 2014.

JOY, Melanie. **From Carnivore to Carnist: Liberating the Language of Meat.** Satya 8.2 (2001), pp.26-7.

JOY, Melanie. Humanistic Psychology and Animal Rights: Reconsidering the Boundaries of the Humanistic Ethic**. Journal of Humanistic Psychology** 45.1 (2005), pp. 106-30.

JOY, Melanie., **Powerarchy: Understanding the psychology of oppression for social transformation.** Oakland: Barret-Koehler Publisher, 2019.

SANTOS, Jessyca Eiras Jatobá. **Estudos sobre a condição animal: aspectos epistemológicos e éticos.** 2022, 150p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) Universidade Estadual Paulista, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/235575>. Acesso em: 29 de jun. 2023.

SEGATO, Rita. **Crítica da Colonialidade em oito ensaios**. Tradução: GONTIJO, D.; JATOBÁ, D. 1ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SEGATO, Rita. **Contra Pedagogías de la Crueldad**. 1 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Promoter libros, 2018.

SEGATO, Rita. **Las estructuras elementales de la violencia**. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2021.

SILVA, Telma; NUNES, Cesar. **O desafio da convivência.** https://www.researchgate.net/profile/Telma-Vinha/publication/330703049. Acessado em 03 de jun. 2023.

A LEITURA EM PAULO FREIRE: O DESAFIO PARA A LIBERTAÇÃO E A REFLEXÃO CRÍTICA

Lúcia Aparecida Parreira[14]
Maria Cristina Piana[15]

Introdução

O presente estudo teórico objetiva refletir sobre a leitura em Paulo Freire, educador de excelências que possibilitou ao Brasil e ao mundo repensar a escolarização como um ato reprodutor dos valores do capitalismo, mas como possiblidade de promover a capacidade de ler a realidade e de agir sobre ela, buscando a transformação social.

Muito se discute sobre o conhecimento elaborado pelo educador, especialmente num período em que o Brasil privilegia as classes dominantes para uma escolarização dominante, conservadora, elitista e excludente, em detrimento da classe trabalhadora que não tinha acesso a uma política educacional de qualidade, gratuita, universalizada e de acesso a todos.

Durante o século XX o Brasil experimentou muitas reformas e legislações educacionais que não superaram uma sociedade classista, autoritária (conservadora) e bancária (tradicional).

Nesse sentido, esta pesquisa pautada em Paulo Freire, possibilita pensar uma educação libertadora que rompa com o tradicional a serviço de um sistema que determina e reproduz as relações sociais e promove a alienação das infâncias, adolescências e juventudes da classe trabalhadora, impedindo uma perspectiva emancipatória, crítica e autônoma?

Por isso, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, assim afirmou Freire em seu livro “A importância do ato de ler”, escrito nos anos de 1980, quando retornou do exílio.

A partir do golpe de 1964 as classes dominantes no Brasil deixaram expressos seus interesses, e dentre eles, não estava o desejo por um projeto de alfabetização “das

[14] Coordenadora Pedagógica do Colégio Barretos. Docente e Coordenadora do Curso de Graduação em História e Pedagogia da Faculdade Barretos/SP. Brasil.

[15] Docente da Graduação e da Pós-Graduação em Serviço Social da Unesp, campus de Franca/SP. Brasil.

letras” e “do mundo”, como proposto por Paulo Freire. Com isto, ele foi preso, sendo acusado de promover uma pedagogia subversiva. Em 1969 Freire foi exilado no Chile, e durante este período reconheceu a relevância do marxismo como uma filosofia da práxis pedagógica, diante disto.

Durante seu exílio no Chile, Freire passou a reconhecer a importância do marxismo como uma filosofia central para a prática pedagógica. Segundo Freire (2005, p. 12), “uma pedagogia libertadora precisa ser construída com os oprimidos, e não para eles”. Durante esse período, Freire trabalhou como assessor pedagógico no Movimento de Reforma Agrária da Democracia Cristã chilena e posteriormente na Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação (FAO), onde esteve envolvido com a alfabetização de trabalhadores rurais. Para Freire (2005, p. 13), “o conhecimento é o produto complexo das práxis sociais, que combinam momentos de ação com momentos de reflexão, prática com teoria”. Ele é considerado o intelectual brasileiro mais estudado nas universidades dos Estados Unidos e da Europa Ocidental.

Acredita-se que a educação, isoladamente, não tem o poder de mudar uma sociedade; é necessário assegurar outros direitos fundamentais para o crescimento da dignidade humana e o exercício pleno da cidadania. No entanto, a educação formal oferece uma oportunidade para refletir, compreender e debater a realidade dentro das escolas. Paulo Freire, com seu método de ensino, democratizou o acesso à educação e permitiu que as pessoas se dessem conta da visão simplista das condições em que viviam, transformando suas vidas por meio de uma pedagogia crítica.

A aprendizagem da leitura em Paulo Freire é um ato político. Ele afirmou a necessidade dos educadores e educandos se posicionarem criticamente na educação enquanto prática concreta de libertação e de construção da história. Não há neutralidade na educação, segundo o educador e superar as condutas ingênuas é nossa tarefa (Freire,2000).

Assim, entender a educação como um ato político é fundamental para que a escola desempenhe seu papel de formar indivíduos para a participação ativa na sociedade, promovendo uma emancipação que conduza à liberdade e à superação da passividade. Historicamente, a educação sempre esteve a serviço das classes dominantes, e hoje, sua gestão está sob o controle de grandes corporações que determinam como o ensino e a aprendizagem devem ocorrer, privatizando a responsabilidade e permitindo que empresários influenciem o desenvolvimento dos estudantes, moldando-os para que se tornem cada vez mais autossuficientes, sem

depender do Estado. Também se reconhece que as oportunidades são desiguais; nem todos têm acesso a uma educação de qualidade, o que os mantém em situações de subordinação. Nesse contexto, ao longo de sua trajetória, Freire se destacou como um educador popular, enfatizando em suas obras a importância de um olhar crítico sobre aqueles que ainda não têm consciência da realidade em que vivem. Sua luta contra a desigualdade social está presente em cada linha de seus escritos e ações.

Paulo Freire, um educador de excelência: um legado educacional

Freire, o patrono da educação brasileira e o teórico que embasa essas reflexões é um referencial quando se trata de libertar as pessoas por meio da educação

Acredita-se que a educação sozinha não transforma uma sociedade, é preciso garantir outro direitos essenciais para o desenvolvimento da dignidade humana e o pleno exercício da cidadania, mas a educação formal possibilita que a realidade seja refletida, percebida e discutida nas escolas e Freire por meio de seu método de ensino popularizou o ensino e fez com que o povo percebesse a visão ingênua das condições em que viviam e por meio de uma pedagogia crítica transformou a vida de muitos. Exemplo disso foi em Angicos, uma cidade do Rio Grande do Norte, famosa por ser o local de um dos projetos educacionais mais emblemáticos de Paulo Freire. Em 1963, Paulo Freire aplicou sua metodologia de alfabetização de adultos no município de Angicos, no Brasil. O projeto envolveu a alfabetização de 300 trabalhadores rurais em apenas 45 dias, utilizando uma abordagem prática e baseada no cotidiano dos alunos, e não em métodos tradicionais de ensino. A proposta de Freire focava na aprendizagem significativa, a partir das palavras e experiências dos próprios alunos, promovendo uma educação que buscava libertar e transformar as pessoas em sujeitos ativos de seu conhecimento e do seu contexto social. Esse método revolucionário e a experiência de Angicos se tornaram marcos na história da educação brasileira e mundial.

Quando as pessoas possuem consciência da realidade e do contexto social em que vivem são capazes de mudar e transformar a vida e, consequentemente a vida em sociedade. Sem consciência do papel que o ser humano tem, continuará a viver a margem da sociedade. Assim, a partir da consciência de ser que afirma Freire, este trabalho percorre a trajetória do educador para compreender os ideais que o levaram a afirmar que pessoas condicionadas podem, a partir da educação, ter consciência da realidade em que vivem e assim, transformá-la.

A leitura do mundo, conforme proposta por Paulo Freire, é um conceito central em sua pedagogia e reflete a ideia de que a educação não deve ser uma mera transmissão de conteúdos, mas uma forma de compreender o mundo, sua história, suas relações e seus desafios. Para Freire, a educação deve ser libertadora e contribuir para a construção de um sujeito crítico, capaz de agir sobre a realidade de maneira transformadora.

Paulo Freire, um dos maiores pensadores da educação, desenvolveu sua pedagogia a partir de uma crítica contundente à educação tradicional, que ele via como alienante, pois, ao invés de permitir que os indivíduos compreendessem e se apropriassem da realidade, impunha uma visão simplificada e de fora para dentro. Em sua obra mais famosa, Pedagogia do Oprimido (1970), Freire discute amplamente a ideia de que a verdadeira educação envolve um processo de diálogo entre o educador e o educando, que se reconhecem como sujeitos na construção do conhecimento.

O conceito de "leitura do mundo" é, para Freire, um passo fundamental nesse processo. Em suas palavras, "ninguém lê o mundo sem antes lê-lo". Ou seja, antes de se envolver com o conteúdo formal da educação, o indivíduo já possui uma forma de leitura do mundo, que é formada pelas suas vivências, experiências e interações com o ambiente ao seu redor. Cada pessoa, cada grupo social, tem sua própria maneira de interpretar e entender a realidade. Essas leituras podem ser, muitas vezes, parciais ou equivocadas, devido a fatores como a desigualdade social, a exploração e a opressão, mas são sempre influenciadas pelas condições históricas e sociais em que o indivíduo está inserido.

A leitura do mundo, para Freire, não é um ato isolado ou individual, mas sim um processo coletivo. O ser humano, ao aprender a ler o mundo, participa de um movimento constante de troca, de interação e de transformação com os outros. A educação não é um processo em que se transmite um saber pronto e acabado, mas um momento de diálogo no qual os conhecimentos de vida do educando e as informações trazidas pela escola se encontram, se confrontam e se enriquecem mutuamente. Esse processo deve ser consciente, crítico e participativo, para que os sujeitos possam, a partir dessa leitura do mundo, perceber as injustiças, as desigualdades e as relações de poder que moldam a sociedade.

Freire enfatiza a importância de uma educação que possibilite uma leitura crítica da realidade, uma visão que não se limite a aceitar as coisas como elas são, mas que incentive os educandos a questionar, a refletir e a buscar alternativas para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A leitura do mundo, portanto, deve ser

também uma leitura crítica, capaz de perceber as estruturas de opressão e exploração que sustentam as injustiças sociais e econômicas. Essa leitura não deve ser abstrata ou desinteressada, mas deve ser orientada por um compromisso com a transformação da realidade. Freire propõe, então, uma educação que, em vez de alienar, liberte os sujeitos, permitindo-lhes compreender o mundo de forma mais profunda e capaz de atuar sobre ele para modificá-lo.

A partir dessa perspectiva, a leitura do mundo implica também o reconhecimento da necessidade de uma educação que seja contextualizada e relacionada diretamente com as realidades vividas pelos educandos. Freire argumenta que o saber não pode ser imposto de fora, mas deve emergir das condições de vida, das histórias e das culturas dos educandos. Essa abordagem também está relacionada à crítica do autor à educação bancária, que considera o educando um receptáculo vazio a ser preenchido com o saber do professor. Para Freire, o educando deve ser sujeito ativo do processo educativo, e a educação deve partir das suas experiências e da sua vivência cotidiana.

Freire propõe um processo de educação que seja dialético, ou seja, que envolva um constante movimento de troca e transformação entre o educador e o educando. Nessa troca, o educador também aprende, já que a educação é uma via de mão dupla, em que ambos, educador e educando, têm papeis ativos na construção do saber. Dessa forma, a leitura do mundo não é apenas uma tarefa do educando, mas também do educador, que deve estar atento às realidades sociais, culturais e econômicas em que seus alunos estão inseridos. Ao entender o contexto de vida dos educandos, o educador pode ajudar a desenvolver uma leitura crítica e consciente do mundo.

A leitura do mundo também é um convite para a ação. Não se trata apenas de entender a realidade, mas de transformá-la. Para Freire, a educação tem uma função libertadora, e essa libertação está diretamente relacionada à capacidade de interpretar a realidade e agir sobre ela. A consciência crítica gerada pela leitura do mundo permite que os indivíduos tomem decisões conscientes sobre suas vidas, suas comunidades e suas relações com o poder. A educação, portanto, deve promover a emancipação dos indivíduos, permitindo que eles sejam protagonistas da sua história.

Em sua concepção de leitura do mundo, Paulo Freire também nos lembra da importância do amor na educação. O amor aqui não é entendido como um sentimento romântico ou idealizado, mas como o compromisso com a vida e com a dignidade humana. O amor implica o respeito à autonomia do educando, a escuta atenta e a

valorização de suas experiências e saberes. Ele é o motor que impulsiona a busca por uma educação transformadora e por um mundo mais justo e igualitário.

Freire critica a visão tradicional da educação, que muitas vezes vê os alunos como recipientes passivos de conhecimento, e propõe um modelo dialógico, onde o educador e o educando trocam experiências, aprendendo juntos. Nesse processo, a leitura de mundo não é apenas a leitura do contexto social, mas também o entendimento das estruturas de poder, das desigualdades e das opressões que permeiam a sociedade.

Freire introduz o conceito de "*praxis"* como um elemento fundamental em sua visão pedagógica. A *praxis* é a união entre reflexão e ação, entre teoria e prática, e, para ele, é essencial para a formação de indivíduos críticos e comprometidos com a transformação social. A prática educativa, segundo Freire, não pode ser dissociada da realidade social dos alunos; ela deve ser uma ferramenta de intervenção no mundo, buscando a justiça e a igualdade.

A reflexão crítica sobre a realidade deve ser acompanhada de ações que visem modificar essa realidade, pois, para Freire, a teoria sem ação é ineficaz, e a ação sem reflexão é vazia. O educando, ao tomar consciência de seu lugar no mundo e de suas condições de vida, deve ser levado a agir sobre elas, contribuindo para a construção de uma sociedade justa e solidária. A *praxis*, portanto, não é apenas um processo cognitivo, mas um movimento contínuo de transformação que envolve tanto a reflexão sobre a realidade quanto a prática de mudança concreta.

Além disso, Freire enfatiza que a leitura de mundo deve ser um processo contínuo de reflexão e ação, um movimento que ele chama de "praxis". A praxis é a combinação da reflexão crítica com a ação transformadora, pois, para Freire, a verdadeira educação deve ser capaz de gerar mudanças concretas na vida dos alunos e nas condições de sua realidade social.

Em outras palavras, a reflexão de Paulo Freire sobre a leitura de mundo é profundamente crítica e engajada. Ele vê a educação como um meio para que os indivíduos se tornem sujeitos ativos, conscientes de seu papel no mundo e capazes de agir para transformar as estruturas injustas que o limitam. A leitura de mundo, portanto, não é apenas um processo cognitivo, mas também político e social, fundamental para a construção de uma sociedade justa e igualitária.

O processo de leitura e releitura do mundo e das palavras é contínuo, e uma abordagem mais crítica sobre ambos permite ao sujeito não só entender melhor o mundo, mas também a si mesmo, reconhecendo seu papel ativo na transformação da realidade.

A educação, nesse sentido, contribui para a reflexão e análise crítica da realidade. O educador provoca os alunos a expressarem suas ideias sobre diversos aspectos da vida e dos objetos de estudo. Por meio dos diálogos, tanto entre os alunos quanto entre eles e o educador, a compreensão da realidade é ampliada, ajudando os estudantes a reconhecerem a necessidade de explorar diferentes saberes para uma compreensão mais profunda.

A construção do conhecimento começa com temas ligados ao contexto dos educandos e à forma como eles inicialmente percebem o problema. A partir de um processo de diálogo entre educadores e educandos, essa compreensão vai se expandindo, permitindo a construção e reconstrução de novos saberes. O respeito ao saber popular envolve reconhecer e valorizar o contexto cultural dos educandos, e é justamente isso que a Leitura do Mundo propõe. O ponto de partida para a criação do conhecimento é a realidade local dos educandos, que, ao serem questionados e discutidos, vão gradualmente desenvolver uma visão mais crítica e abrangente da realidade.

Paulo Freire nos lembra que o ser humano é, por sua essência, um "ser de relação", caracterizado por sua "incompletude" e "inacabamento". Somos seres em constante processo de transformação, assim como a realidade que nos envolve, que também está em constante mudança. O diálogo, nesse processo, é fundamental para o conhecimento. Ele acontece de forma social, mediado pela interação entre os sujeitos, e é por meio dessa troca que o ser humano se conhece e transforma o mundo ao seu redor. A Leitura do Mundo, como uma prática de entendimento do outro e do seu contexto, pressupõe que o diálogo seja uma experiência profunda, fundamentada no respeito mútuo e no compromisso com a transformação (Freire, 2000).

Esse diálogo, porém, não é possível sem uma relação amorosa com o mundo e com os outros. O verdadeiro diálogo se baseia em um amor que não é ingênuo, mas sim comprometido com a promoção da vida e com a construção de novas realidades. Esse amor "armado" é essencial para que a esperança na mudança permaneça viva, mesmo diante de desafios, e para que o compromisso com a transformação continue a ser uma prática constante (Freire, 2000).

A leitura e a releitura do mundo e das palavras são processos contínuos e dinâmicos. Uma abordagem mais crítica desses processos não só permite que o sujeito compreenda melhor o mundo, mas também a si mesmo, reconhecendo como suas ações podem transformar a realidade ao seu redor. Esse tipo de educação contribui para a análise profunda da realidade e envolve o educador no desafio de incentivar os alunos a

expressarem suas ideias de forma variada sobre os diferentes aspectos da realidade que vivenciam. A partir dessa troca, o educador tem a oportunidade de compreender como os alunos percebem as questões abordadas, ajudando-os a refletir sobre outros saberes e a ampliar suas compreensões.

O processo de construção do conhecimento se inicia com temas próximos ao contexto dos alunos e com a compreensão inicial que eles têm sobre esses temas. Por meio de um diálogo contínuo entre educadores e educandos, essa compreensão vai se expandindo e se aprofundando. O respeito ao saber popular é essencial, o que implica em reconhecer e valorizar o contexto cultural dos educandos, visto que a sua localidade é o ponto de partida para o desenvolvimento de sua visão de mundo. Ao reinterpretarem a realidade, os alunos desenvolvem uma visão mais crítica e abrangente, inicialmente superficial, mas que evolui com o tempo.

Paulo Freire afirma que o ser humano é “um ser de relação”, sempre incompleto e em processo contínuo de transformação. Esse processo ocorre dentro de uma realidade histórica, também em constante mudança. O diálogo é essencial nesse processo de conhecimento, pois é por meio dele que o ser humano se conhece e se transforma. A Leitura do Mundo pressupõe que, para que haja diálogo, é necessário um compromisso profundo com a vida e com os outros. Não se trata de uma relação superficial ou momentânea, mas de um compromisso com a promoção da vida e com a mudança (Freire, 2000).

A humildade é outra condição importante para o diálogo. O educador e o educando devem reconhecer que ambos são sujeitos em processo, com saberes a compartilhar. O diálogo só é possível quando ambos reconhecem a incompletude do outro, criando um espaço de troca mútua. O conhecimento não deve ser visto como algo unilateral, mas como uma construção coletiva, em que todos os envolvidos têm algo a ensinar e a aprender.

Freire também destaca a fé no potencial humano, na capacidade de criar e recriar o mundo, mesmo diante dos desafios. Isso exige ousadia para enfrentar o desconhecido, para reinventar práticas e para buscar novos saberes. A curiosidade e o interesse pelos diferentes campos do conhecimento devem ser estimulados, permitindo aos alunos desenvolver uma compreensão mais profunda do mundo ao seu redor.

O diálogo requer confiança e esperança. Sem esperança, o diálogo perde seu propósito. A esperança motiva os sujeitos a buscarem mudanças, a acreditarem na possibilidade de um mundo melhor. Paulo Freire afirma que o diálogo só é possível se

houver um pensamento crítico, que perceba a realidade como um processo em constante mudança, e não como algo fixo ou estático.

Por fim, a Leitura do Mundo não deve ser uma atividade isolada de transmissão de conhecimento, mas sim um processo coletivo. A educação, nesse sentido, deve desafiar os alunos a compreenderem a realidade em sua totalidade, indo além de suas realidades locais para perceber como essas se conectam com outras dimensões sociais, políticas e econômicas. O papel do educador é permitir que os alunos, a partir de suas experiências locais, expandam suas visões, compreendendo o contexto global e se engajando na transformação da sociedade (Freire, 2000).

A Leitura do Mundo também facilita o processo de autoconhecimento tanto da comunidade escolar quanto da comunidade local, permitindo que os sujeitos percebam não apenas as carências, mas também as riquezas e potencialidades de seu contexto. A diversidade de olhares, como os dos pais, professores e alunos, contribui para uma compreensão mais ampla da realidade e orienta a construção de um projeto educacional que leve em conta as múltiplas perspectivas e que esteja comprometido com a justiça social e a sustentabilidade.

Diante dessas reflexões fica a interrogação de como fazer a leitura de mundo no sistema capitalista vigente que usurpa e retrai os direitos sociais e legitima os retrocessos da classe trabalhadora em suas conquistas de luta e enfrentamentos da injustiça social.

Criar espaços de aproximação e diálogo é fundamental para estabelecer um vínculo genuíno entre a escola e a comunidade, permitindo que todos os segmentos, internos e externos, possam se expressar e contribuir na construção de um ambiente educacional mais inclusivo e representativo. Realizar assembleias, reuniões nas salas de aula e envolver diferentes grupos em diversos momentos e lugares não só amplia a participação, mas também fortalece a conexão entre a escola e a realidade social em que ela está inserida. Esse processo de escuta ativa deve ser contínuo e abrangente, buscando entender a escola em suas múltiplas dimensões: administrativa, pedagógica, financeira, sociocultural, entre outras.

O diálogo sobre a concepção de educação e o significado do projeto político-pedagógico deve ser constante, pois a educação não pode ser vista de forma isolada, mas sim como um reflexo da comunidade, suas necessidades e seus valores. Por meio da apreensão de dados variados, como observações, entrevistas, atividades culturais como dança, música, poesia e arte visual, é possível perceber as diferentes camadas da realidade, com todas as suas complexidades sociais, econômicas e culturais. A educação

deve ser capaz de ouvir essas diferentes linguagens e, ao mesmo tempo, compreender que a realidade é multifacetada, exigindo uma análise profunda e plural.

Adotar um trabalho coletivo e interdisciplinar é essencial nesse processo, pois permite olhar o cotidiano escolar e comunitário sob diferentes perspectivas. A atitude de "estranhamento", que consiste em olhar o familiar sob uma nova ótica, amplia a compreensão do que está ao nosso redor. Esse processo não apenas visa a observação, mas também a compreensão das mensagens implícitas, sejam elas verbais ou não — que surgem nos relatos da comunidade. Cada depoimento, cada experiência traz à tona um aspecto da realidade que pode passar despercebido em uma análise superficial.

O levantamento de dados precisa ser rigoroso e minucioso, sempre buscando uma visão ampla da realidade. Esses dados devem ser sistematizados, analisados e problematizados, com a participação ativa da comunidade, para que as questões mais significativas do contexto escolar e social possam ser identificadas. Observando os interesses, expectativas e relações tanto dentro da escola quanto com a comunidade externa, podemos melhor entender as necessidades de todos os envolvidos. Aspectos como os recursos humanos, as lideranças, os valores e os espaços de lazer ou culturais devem ser analisados com atenção.

Além disso, a escola deve estar atenta ao território onde está inserida. Identificar os recursos e equipamentos disponíveis na comunidade local, entender a visão que a comunidade tem da escola e reconhecer as características socioculturais e socioeconômicas da população, como níveis de escolaridade, emprego e condições de vida, são passos fundamentais para uma leitura de realidade mais precisa e justa.

A leitura da realidade também deve ocorrer de forma sensível, por meio de conversas informais, registros fotográficos, documentários, dinâmicas de grupo e outras formas de expressão que deem voz àqueles que vivenciam essa realidade. Incorporar as diversas perspectivas, de pais, alunos, professores, funcionários e membros da comunidade — contribui para uma compreensão mais profunda dos desafios e potencialidades da escola e do entorno.

É importante garantir que todos os segmentos da comunidade escolar participem ativamente da apreensão de dados e da análise da realidade, ampliando o envolvimento e criando um senso de pertencimento. Parcerias com universidades e outras instituições também podem agregar conhecimento e recursos que enriqueçam esse processo. Os dados levantados devem ser organizados de forma estruturada, criando um "portfólio" ou "dossiê" que seja um documento vivo, aberto a novos registros e interpretações ao

longo do tempo. Esse dossiê não é apenas um repositório de informações, mas uma ferramenta de reflexão contínua e adaptação, permitindo que a escola se ajuste e evolua conforme as necessidades da comunidade.

Por fim, é fundamental compartilhar os resultados da sistematização e da análise com a comunidade. Isso não só sensibiliza os membros sobre as realidades observadas, mas também permite que todos os envolvidos tenham uma compreensão mais ampla e conjunta da situação. Incorporar os saberes e sonhos da comunidade ao currículo escolar é um passo essencial para garantir que a escola não seja apenas um espaço de ensino, mas um agente de transformação social, comprometido com a melhoria da qualidade de vida e com a construção de uma sociedade justa e igualitária. Ao integrar o conhecimento informal com o formal, a escola pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de seus educandos e da comunidade como um todo.

Considerações Finais

Fechando essas reflexões, não obstante a finalização da teoria freiriana, a proposta pedagógica de Paulo Freire é revolucionária e influente na história da educação, especialmente no que diz respeito à educação crítica. Sua teoria sobre a "leitura de mundo" e sua crítica ao sistema educacional tradicional apresentam uma abordagem que busca emancipar os indivíduos por meio de uma compreensão profunda da realidade social, política e cultural que os envolve. A leitura crítica é um instrumento necessário para a conscientização, e a educação, mais do que um processo técnico de transmissão de conhecimento, deve ser vista como uma prática libertadora.

Com isso, a leitura crítica, no pensamento de Paulo Freire, vai além da mera habilidade de decodificar palavras. Ela está intimamente ligada à capacidade de compreender o contexto e as relações de poder que determinam o mundo. Freire afirma que a verdadeira educação é aquela que desperta no aluno uma consciência crítica, capaz de perceber as contradições da sociedade, as estruturas de opressão e as formas de exploração. O conceito de "leitura de mundo", central na pedagogia freiriana, reflete essa ideia, pois sugere que antes de ler a palavra, é preciso ler o mundo, ou seja, entender a realidade de forma profunda e reflexiva.

A concepção de educação de Paulo Freire é baseada em um princípio dialógico, em que a interação entre educador e educando não é hierárquica, mas sim uma troca contínua de saberes e experiências. Para Freire, a relação pedagógica deve ser construída de forma colaborativa, onde ambos, educador e educando, aprendem mutuamente. Ele

critica a educação tradicional, que muitas vezes trata o aluno como um recipiente vazio a ser preenchido com conhecimento, e propõe um modelo de ensino onde o educador se torna um facilitador do processo de aprendizagem, ajudando os alunos a se tornarem sujeitos ativos na construção de seu próprio conhecimento.

Essa abordagem dialógica implica que o educador deve respeitar o conhecimento prévio do aluno, suas experiências de vida e sua visão de mundo, criando um espaço para que ele possa refletir sobre sua realidade e questioná-la. A educação não deve ser uma imposição, mas uma construção conjunta de sentido. Nesse processo, a leitura crítica do mundo é um ponto de partida essencial, pois é por meio dela que os alunos começam a perceber a necessidade de transformação social e se engajam em ações concretas para mudar as condições que os oprimem.

No centro da pedagogia de Paulo Freire está a ideia de que a educação deve ser uma prática libertadora. Ele não via a educação apenas como um meio de aquisição de saberes técnicos, mas como um processo de formação de sujeitos críticos, capazes de transformar sua realidade. A educação libertadora de Freire busca romper com as formas de dominação e opressão que permeiam as sociedades e visa a emancipação do indivíduo, permitindo que ele se torne protagonista de sua própria vida e agente de transformação social.

Freire acreditava que, ao desenvolver uma leitura crítica do mundo e da realidade em que vive, o educando seria capaz de entender as estruturas de poder que determinam sua vida e buscar formas de superá-las. A leitura de mundo, portanto, é o primeiro passo para a transformação social, pois, ao perceber as injustiças e desigualdades, o indivíduo se torna motivado a agir para mudá-las.

A proposta de Paulo Freire sobre a leitura crítica e a educação libertadora continua sendo extremamente relevante nos dias de hoje. Em um mundo ainda marcado por desigualdades sociais, econômicas e políticas, a educação precisa ser mais do que uma simples preparação para o mercado de trabalho. Ela deve ser uma ferramenta para a emancipação dos indivíduos, para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de atuar em sua realidade e contribuir para a construção de uma sociedade justa e igualitária.

A leitura crítica do mundo, como proposta por Freire, é essencial para que os educandos possam compreender as dinâmicas de poder que moldam suas vidas e para que possam se engajar ativamente na transformação dessas dinâmicas. Em um contexto global de intensificação das desigualdades, a educação crítica freiriana oferece uma

resposta poderosa e necessária, pois nela reside a possibilidade de formar indivíduos não apenas capacitados para a vida em sociedade, mas também conscientes de seu papel na luta pela justiça social.

A leitura do mundo é um processo contínuo, que exige atualização constante, tanto na apreensão de novas informações quanto na análise das já obtidas. O processo participativo iniciado na escola não se conclui com a criação do documento final. O diálogo deve ser uma prática constante, visando cultivar uma nova mentalidade e estabelecer um tipo de relacionamento mais inclusivo, que favoreça a cidadania ativa dos indivíduos envolvidos no processo educativo. Isso contribui para capacitar as pessoas a propor políticas públicas que garantam os direitos dos cidadãos.

Referências

ANTUNES, Angela; PADILHA, Paulo Roberto. **Educação cidadã, educação integral**: **fundamentos e práticas.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

ARELARO, L.R.G., and CABRAL, M.R.M. **Paulo Freire: por uma teoria e práxis transformadora.** *In:* BOTO, C., ed. Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados [online]. Uberlândia: EDUFU, 2019, pp. 267-292. História, Pensamento, Educação collection. Novas Investigações series, vol. 9. Disponível em http://books.scielo.org/id/fjnhs/pdf/boto-9786558240273-13. Acesso em: 30 jan. 2025.

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora**. Pró-posições**. v. 27, n. 1, p. 155-177, jan./abr. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/kBxPw6PW5kxtgJBfWMBXPhy/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRITO, Daniela Santos de. A importância da leitura na formação social do indivíduo**. Revela**. Periódico de Divulgação Científica da FALS ano IV - nº VIII - jun / 2010.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 39. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, M. **Reinventando Freire**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2018.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia Paulo Freire: a prática educativa.** São Paulo: Fundação Paulo Freire, 1994.

MINAYO, M.aria Cecília Souza. **Pesquisa social: teorias, métodos e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2010.

REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira. Paulo Freire: 100 anos de práxis libertadora**. Revista práxis educacional**. v. 17, n. 47. Disponível em: 163 https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9443/6130. Acesso em: 24 jan. 2025.

PAULO FREIRE: O LEGADO DE UM EDUCADOR REVOLUCIONÁRIO NO MUNDO

Maria Cristina Piana[16]
Lúcia Aparecida Parreira[17]
Rita Marta Mozetti Silva[18]

Introdução

O presente estudo teórico ousa refletir sobre o maior educador da realidade brasileira, Paulo Feire, considerado o patrono da educação do século XX que o país conheceu e desafiou todas as forças políticas, econômicas e sociais nacionais e internacionais em proclamar a educação com uma arma política transformadora e fundamental para a conquista de uma sociedade livre, democrática e inclusiva. As classes trabalhadoras poderão conquistar e efetuar direitos a ela usurpados no avanço do neoliberalismo que minimiza a vida e legitima a violência como meio de impor seus valores e desumanização.

Freire, o patrono da educação brasileira e o teórico que embasa os estudos deste trabalho sempre representou para as pesquisadoras um referencial quando se trata de libertar as pessoas por meio da educação. Acredita-se que a educação sozinha não transforma uma sociedade, é preciso garantir outro direitos essenciais para o desenvolvimento da dignidade humana e o pleno exercício da cidadania, mas a educação formal possibilita que a realidade seja refletida, percebida e discutida nas escolas e Freire por meio de seu método de ensino popularizou o ensino e fez com que o povo percebesse a visão ingênua das condições em que viviam e por meio de uma pedagogia crítica transformou a vida de muitos.

A obra "Paulo Freire um educador do Povo" (2002, p. 2) inicia com um fala de Freire cujo título é Consciência de ser,

> Meu ponto de partida é o seguinte: só os seres que historicamente se tornam capazes de saber se tornam ao mesmo tempo capazes de intervir na realidade condicionadora. Só os seres que percebem condicionados podem deixar de ser determinados. Porque assim nós

[16] Docente da Graduação e da Pós-Graduação em Serviço Social da Unesp, campus de Franca/SP. Brasil.

[17] Coordenadora Pedagógica do Colégio Barretos. Docente e Coordenadora do Curso de Graduação em História e Pedagogia da Faculdade Barretos/SP. Brasil.

[18] Pedagoga, Doutora em Serviço Social da Unesp, câmpus de Franca/SP.

> transformamos a determinação em condicionamento (Freire, 2002, p.2).

Quando as pessoas possuem consciência da realidade e do contexto social em que vivem são capazes de mudar e transformar a vida e, consequentemente a vida em sociedade. Sem consciência do papel que o ser humano tem, continuará a viver a margem da sociedade.

Assim, a partir da consciência de ser que afirma Freire, este trabalho percorre a trajetória do educador para compreender os ideais que o levaram a afirmar que pessoas condicionadas podem, a partir da educação, ter consciência da realidade em que vivem e assim, transformá-la. Não se transforma aquilo que não se tem consciência. A partir da premissa, a literatura enquanto arte é fundamental para que as pessoas tomem consciência da participação em sociedade para o exercício da cidadania e o contexto escolar é local propicio para este desenvolvimento da consciência de ser. Freire é um dos escritores mais lidos em outros países e no Brasil, poucos sabem e alguns relutam em conhecê-lo como o patrono da educação brasileira, por desconhecer a importância de seus feitos para o desenvolvimento de mentes pensantes.

Paulo Freire: um legado para a educação brasileira e

Paulo Reglus Neves Freire. Brasileiro, nordestino, nascido em 19 de setembro de 1921, criado no bairro da Casa Amarela em Recife, filho de Joaquim Temístocles Freire e de Edeltrudes Neves Freire.

Passando pela pobreza e fome durante infância e adolescência, Paulo, sua mãe, seu pai e três irmãos, se mudaram Jaboatão em Pernambuco, momento em que teve que interromper seus estudos por alguns anos, retornando à escolaridade formal quando tinha 16 anos de idade. Freire narra sua infância e conta que aprendeu a ler na sombra da mangueira no quintal de casa, e que sua mãe pegava os pequenos gravetos que lá havia, e escrevia palavras, escrevia frases que fossem conhecidas a ele, da vida cotidiana, do que ele presenciava e vivia.

O autor relembra a infância na cidade de Recife e menciona que fazia a leitura do lugar em que vivia,

> Vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós [...] A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe -, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei,

> balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os "textos", as "palavras", as "letras" daquele contexto – em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capa cidade de percebesse encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles, nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais (Freire, 1983, p. 56).

Freire buscou na infância a compreensão de mundo, pois narra tudo que via e lia, mesmo ainda sem saber ler. Entende-se que mesmo antes de entrar na escola, a criança lê as coisas do mundo e tudo inicia na família, ao entrar na escola, leva toda vivência e junto aos professores e demais crianças o mundo se revela ainda mais e a quando inserida na literatura observa que as histórias, a vida dos personagens é muito parecida com a dela.

Sobre sua mudança para Pernambuco, Paulo Freire diz que conta este fato como sendo o seu segundo exílio, e que durante sua vida, foi exilado três vezes, sendo o primeiro exílio ter saído do útero de sua mãe, o segundo foi ter ido para Jaboatão e o terceiro, o exílio político que o fez ficar dezesseis anos fora do Brasil.

Em 1943 começou a cursar Direito, tendo se formado em 1947. Chegou a exercer a profissão de Advogado, abrindo um escritório com alguns amigos, e atuou sobre um único caso. Neste caso, foi solicitado pelo credor, que fosse confiscado os instrumentos de trabalho de um dentista que devia alguns meses de aluguel do local onde exercia a profissão, Freire se sentiu constrangido ao ter que realizar o ato, e quando foi ouvir o dentista, este lhe pediu para que não tirasse seus instrumentos de trabalho, e contou que precisava sustentar sua mulher e os três filhos, e se isso acontecesse, não poderia mais trabalhar. Diante da situação, Freire apenas disse para o dentista que ficasse sossegado, foi embora, voltou ao escritório e disse que não seria mais advogado. Após, tornou-se alfabetizador de jovens e adultos no Serviço Social da Indústria (SESI). Foi Professor de português entre 1941 e 1947.

Feusp sobre a trajetória acadêmica de Freire ressalta que,

> Tornou-se Doutor em Filosofia e História da Educação em 1959. Atuou como professor na Universidade do Recife em 1961, nas disciplinas de Filosofia e História da Educação, desenvolveu ferramentas de alfabetização que ganharam notoriedade nacional no início da década de 1960, em que combinou o método silábico com a discussão sobre a realidade concreta de trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade (Feusp, 2024, p. 2).

Observa-se que, as vivências e experiências da infância de Freire, influenciaram na criação de seu método de alfabetização, pois foi buscar a realidade dos educandos para desenvolvê-lo. Mediante a realidade dos trabalhadores foi-se construindo um método que seria revolucionário e que tirou muitas pessoas da visão ingênua que tinham sobre a realidade em que viviam. O método não só ensinava as letras e as sílabas, mas trazia o cotidiano para ser discutido, despertando a visão crítica da vida destes trabalhadores.

Diante das formações acadêmicas, Freire foi convidado pelo então Presidente João Goulart, solicitado a desenvolver um programa nacional de alfabetização, tornando-se a conhecida experiência desenvolvida em Angicos-RN, em que trezentos trabalhadores rurais foram alfabetizados com apenas quarenta horas de aulas.

Freire não concordava com a ideia de que havia criado um método de alfabetização e sobre isto, Feusp (2004, p.3) menciona que, “Freire acreditava que a práxis alfabetizadora não deveria se limitar a ler o texto, mas também a ler o contexto, ou ler o mundo”. Entender o mundo para depois entender as palavras.

Mesmo que a pedagogia freiriana tenha sido sempre inspirada nas condições da vida da classe de trabalhadores/as, tenha sempre se inspirado nas condições concretas de vida da classe trabalhadora, alguns anos mais tarde, Paulo Freire notou que havia uma ingenuidade política nas suas concepções teóricas e pedagógicas, que foram registradas em “Educação e atualidade brasileira” (1959), sendo esta, praticamente o início para sua obra “Educação como prática da liberdade” (1967), publicada enquanto estava exilado.

A partir do golpe de 1964 as classes dominantes no Brasil deixaram expressos seus interesses, e dentre eles, não estava o desejo por um projeto de alfabetização “das letras” e “do mundo”, como proposto por Paulo Freire. Com isto, ele foi preso, sendo acusado de promover uma pedagogia subversiva. Em 1969 Freire foi exilado no Chile, e durante este período reconheceu a relevância do marxismo como uma filosofia da práxis pedagógica. De acordo com Freire (2005, p. 12), “uma pedagogia libertadora precisa ser feita com os oprimidos e não para os oprimidos”.

Paulo Freire foi assessor pedagógico do Movimento de Reforma Agrária da Democracia Cristã chilena, e depois da Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação (FAO). Atuou com alfabetização de trabalhadores campesinos no Chile. Para Freire (2005, p. 13), “o conhecimento é o complexo produto das práxis sociais, que envolvem momentos de ação e momentos de reflexão, prática e

teoria". É o intelectual brasileiro mais estudado pelas universidades dos Estados Unidos e da Europa Ocidental. Entre suas obras, estão: "Pedagogia do Oprimido", "Pedagogia da Autonomia", "A Arte de Ler", "Educação como prática da liberdade", "A importância do ato de ler", "Pedagogia da esperança", "Política e educação", "Educação e mudança", "'Medo e ousadia", "O cotidiano do Professor", "Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar", "À sombra desta mangueira", "Pedagogia da solidariedade e Pedagogia dos sonhos possíveis", Diehl (2002) afirma que,

> As raízes marxistas da Pedagogia do Oprimido ficam evidentes tanto ao se deparar com categorias teóricas advindas da 1ª geração da Escola de Frankfurt, como também quando encontramos na obra máxima de Freire a concepção maoísta de "revolução cultural" e o sentido revolucionário do amor defendido por Ernesto "Che" Guevara. Ademais, sendo Freire um católico praticante, a Pedagogia do Oprimido foi elaborada no mesmo momento em que ganhava notoriedade a Teologia da Libertação, que logrou articular marxismo e cristianismo, ao menos em suas versões mais radicais (Diehl, 2022, p. 16).

Os estudos de Freire sobre Marx influenciaram seu modo de pensar principalmente, qual reflete sobre a luta de classes, a opressão sofrida pelos trabalhadores, a submissão perante a sociedade e os interesses dos opressores.

Freire possuiu experiência na África, um grande momento para suas obras práticas e teórica, lá foi membro do Conselho Mundial de Igrejas, organização ecumênica sediada na Suíça, tornou-se assessor de diversos governos revolucionários de inspiração marxista.

Freire deu mostras da universalidade crítica de sua Pedagogia do Oprimido e Diehl menciona que,

> Da "década africana" de Paulo Freire podemos destacar as coletâneas de artigos e de cartas que refletem sobre o fazer pedagógico em sociedades em processo de libertação nacional, sintetizadas em "Ação cultural para a liberdade e outros escritos" (1976), "Educação e mudança" (1979), "Quatro cartas aos animadores e às animadoras culturais. República de São Tomé e Príncipe" (1980) e "Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo" (1984). Mas podemos dizer que, mesmo já após o retorno ao Brasil em 1980, diversas obras posteriores escritas por Freire estão "encharcadas" pela experiência africana, tais como: "A importância do ato de 70 ler" (1981), "Por uma pedagogia da pergunta" (1985), "Política e educação" (1985), "Medo e ousadia" (1986), "Aprendendo com a própria história" (1987) (Diehl, 2022, p. 21).

A experiência do educador na África reafirmou as ideias sobre a necessidade e reconhecer a realidade para que os educandos sejam alfabetizados conscientemente e

não passivamente, não era apenas o ler por ler, mas era o ler para entender e participar ativamento do mundo letrados, as obras criadas por ele, no tempo que viveu junto aos africanos.

Ao retornar ao Brasil, Freire fez parte da fundação do Partido dos Trabalhadores (PT), se tornou o primeiro presidente da Fundação Wilson Pinheiro em 1981. Nos anos de 1989 a 1992 foi secretário municipal de educação de São Paulo durante a gestão de Luiza Erundina. Em 12 de abril de 1991 o Instituto Paulo Freire (IPF) surgiu, a partir de uma ideia de Freire. Sua intenção era unir pessoas e instituições com as mesmas intenções e sonhos para uma educação humanizadora, a fim de aprofundar reflexões, melhorar práticas e fortalecerem-se na luta pela construção de um outro mundo possível.

Paulo faleceu em 1997 e em seus últimos anos de vida escreveu grandes obras que refletiram e tiveram impactos pedagógicos, sendo elas, “Professora sim, tia não” (1993), Pedagogia da esperança, um reencontro com “Pedagogia do Oprimido” e “Pedagogia da Autonomia”, Diehl ainda diz que,

> Há quem diga que as concepções pedagógicas de Paulo Freire estejam superadas, e isso antes do atual discurso anti-freireano proferido pelos mesmos que se tornaram adeptos e adeptas do terraplanismo, do negacionismo científico, da naturalização das situações de opressão. Há ainda aqueles e aquelas que buscam “neutralizar” a radicalidade da pedagogia freireana associando-a a perspectivas construtivistas ou focadas no desenvolvimento de “competências e habilidades”, quase sempre ditadas pelo próprio Capital. E, ainda assim, as concepções pedagógicas de Paulo Freire seguem vivas nas experiências educativas promovidas pelos movimentos sociais, pelos projetos de educação popular, pela assessoria jurídica popular (Diehl, 2022, p. 17).

Evidencia-se que, em toda sua obra, Freire enfatiza a importância de reinventar o método que criou, há também necessidade de compreender melhor a teoria colocada por ele, o não entendimento por muitos, traz tentativas de neutralizar as contribuições para a educação brasileira, portanto, em suas entrevistas, Freire deixa evidente a necessidade de ser revisto, renovado e reinventado e como seres inacabados, o ser humano reinventa e modifica sua cultura.

Na obra de Paulo Freire de 1982, “Educação e Mudança”, Moacir Gadotti, no prefácio, frisou:

> Depois de Paulo Freire ninguém mais pode ignorar que a educação é sempre um ato político. Aqueles que tentam argumentar em contrário, afirmando que o educador não pode 'fazer política', estão defendendo uma certa política, a política da despolitização. Pelo contrário, se a educação, notadamente a brasileira, sempre ignorou a política, a política nunca ignorou a educação. Não estamos politizando a

> educação. Ela sempre foi política. Ela sempre esteve a serviço das classes dominantes. Este é um princípio de que parte Paulo Freire, princípio subjacente a cada página do que aqui escreveu (Freire, 1982, p. 14).

Assim, perceber a educação como ato político é essencial para que a escola cumpra seu papel de ensinar para a atuação na prática social, emancipação que leva para a liberdade da condição de passividade. A educação sempre esteve e está a serviço da classe dominante, cuja administração desta educação fica, atualmente a cargo de grandes empresas que ditam como o ensino e a aprendizagem devem acontecer, privatizando a responsabilidade para que empresários controlem o desenvolvimento dos estudantes e transformando-os para que cada vez mais não dependam do estado para nada. Considera-se também que, as oportunidades são diferentes, nem todos possuem educação de qualidade e, portanto, permanecem na submissão.

Diante disso, ao longo de sua história, Freire foi um educador popular, trazia em suas obras a necessidade do desenvolvimento de um olhar crítico sobre as pessoas que não tinham consciência da realidade em que vivem, a luta pela desigualdade social pode ser percebida em cada linha dos seus escritos e ações.

Pereira sobre Freire:

> Chamado por muitos de “andarilho da utopia” percorreu o mundo sempre desenvolvendo trabalhos que plantavam nos sentidos das pessoas a esperança e o desejo de um mundo melhor. Essa “andarilhagem” foi alimentada por vivências que se iniciaram nos seus tempos de menino. Foi nesse experimentar-se no mundo, que recebeu influências de pessoas com as quais conviveu, tanto através de situações concretas como através de leituras e reflexões (Pereira, 2014, p. 10).

Assim, o diálogo é capaz de unir as pessoas e promover a revolução, para Freire o diálogo com as massas oprimidas favorece a verdade revolução, quando o educador menciona que a educação é um ato político, traz para a reflexão e conscientização de todos que, é um direito e que deve ser aberta ao diálogo, a participação consciente de todos e que é na educação, no dia a dia da escola que grandes e importantes questões devem ser levantadas e que não se pode negar que dialogar sobre as questões sociais precisa fazer parte da rotina escolar e para o educador, quanto mais cedo começar o diálogo, mais revolução acontecerá. Diante disso, a leitura literária é grande provocadora de interações e diálogos entre professor, estudantes e toda comunidade. Dialogar sobre as histórias lidas oportuniza reflexão sobre a própria vida e o mundo. A

literatura instiga o desejo de transformar a realidade. O método de Freire investiga a vida. Sobre Freire, Arroyo ressalta que o educador não criou apenas um método, criou muito mais para a educação:

> Paulo Freire não inventou um método. Educação para ele é muito mais que isto. Ele não inventou uma chave, um conjunto de técnicas, uma ferramenta, uma muleta para responder a questões do tipo: me ensina a fazer, como fazer, por onde começar, aonde chegar? Seu pensamento não é uma nova técnica, uma nova metodologia, uma receita que cada um possa seguir ou não. Paulo foi na contramão do tecnicismo, do que vinha acontecendo na área de educação. Ele não admitia educação como método ou técnica neutra. Ele nega esta neutralidade. Para ele, educação é ato político (Arroyo, 2002, p. 20).

Nas palavras de Arroyo constata-se que o educador insistia em dizer que não havia inventado um método e nem ferramentas para ensinar, mas ao longo de sua trajetória, percebe se que a concepção que tinha sobre educação era algo que ia além de codificar ou decodificar os códigos da escrita e leitura, era se colocar ativamente no mundo e ter voz, vez e participação em uma sociedade que visa o lucro e uma educação a serviço apenas de formar trabalhadores para atuarem passivamente nos locais de trabalho. Constata-se ainda que, quando a alfabetização desenvolvia a consciência dos educandos, levava a liberdade e emancipação.

Freire é o brasileiro que mais recebeu homenagens, possui mais de trinta e cinco títulos de Doutor Honoris Causa de universidades europeias e da América, além de inúmeras menções e diversos prêmios, dentre eles, Educação pela Paz, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que Freire recebeu em 1986. (Brasil, 2012, p. 1).

Giroux enfatiza e recorda o que levou Paulo Freire a ser o Patrono da Educação Brasileira:

> Por que Freire é o patrono da educação? É simples. Na área acadêmica da educação, da pedagogia, ninguém possui o reconhecimento internacional que ele tem. O critério da avaliação entrepares é fundamental para a ciência; portanto, se seus livros foram traduzidos para mais de 40 idiomas, se as principais universidades do mundo lhe deram prêmios e se seu trabalho inspira práticas educacionais, é um sinal de que é importante para o seu campo do saber (Giroux, 2016, p. 297).

Freire é reverenciado no mundo, suas obras são lidas e homenagens a ele são realizadas em reconhecimento ao legado educacional deixado. É o único brasileiro a ganhar uma estátua na Universidade de Cambridge, professores da Universidade o

consideram como o símbolo do diálogo. Pedagogia do Oprimido é uma das obras mais lidas na Universidade de Harvard.

Paulo Freire "tornou-se assim, um educador que lutou pela construção da educação popular, dedicado e comprometido com a causa dos excluídos, deixa um legado de esperança para as possíveis transformações sociais" (Schram; Carvalho, 2015, p.12).

Pereira comenta que,

> Freire marcou a vida de muitas pessoas, bem como foi marcado por elas e, mesmo com toda grandiosidade da sua obra, todo o reconhecimento internacional, manteve se humildemente como "pessoa", buscando sempre o diálogo com os outros e negando-se a ser transformado em mito (Pereira, 2014, p. 9).

Freire em sua vivência pedagógica como gestor público, "propõe uma trajetória conferindo um olhar dedicado, possível porque esperançoso, alicerçando os rumos para a educação popular democrática, impondo a razão primeira de pensar a escola na perspectiva de participação coletiva" (p. 16) por meio dos conselhos escolares, assim, Schram e Carvalho enfatizam que Freire instruía que,

> Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história (Schram e Carvalho 2015, p. 16).

Para Freire os saberes iniciam quando os sujeitos passam a ter uma consciência crítica da realidade que os cercam, e a partir dela, os conteúdos escolares fazem sentido. Para o autor, não há aprendizado sem conteúdos, mas que estes sejam contextualizados a partir das vivências e experiências dos educandos, o ensino só fará sentido, se aplicado na prática em sociedade e para transformar a realidade das pessoas.

Ainda sobre os estudos de Freire, Reis aponta que mesmo diante de todo reconhecimento, Freire nunca deixou suas raízes,

> Paulo Freire é o educador internacionalmente conhecido (com trabalho, publicações nos cinco continentes), mas ele nunca perdeu sua essência, suas raízes nordestinas no jeito de dialogar e de estar no mundo com as pessoas. Nunca deixou que esse sentimento rasteiro da vaidade e arrogância intelectual o dominasse, foi sempre muito humilde. Com ele, aprendemos a busca da coerência entre o que pensamos e fazemos, a necessidade do diálogo crítico e respeitoso, com seus exemplos de vida, sua humildade, sabedoria, generosidade,

> simplicidade, coragem e defesa dos oprimidos e dos esfarrapados do mundo (Reis, 2021, p. 5).

Observa-se que em sua trajetória, Freire sempre mencionava a infância em Pernambuco e mesmo com conhecimento mundial, mantinha-se suas raízes e o diálogo sempre presente nas interações com as pessoas, assim a dialogicidade, uma das categorias do seu método, trazia a importância da escola oportunizar um ensino que dialogue com a realidade do educando e que assim, ele participe da vida em sociedade de maneira autônoma e respeitosa.

Saviani comenta que Freire suscitou a camada popular da sociedade para olhar para si, para a realidade de modo que percebessem suas necessidades diante do capitalismo que oprime:

> Paulo Freire foi, com certeza, um dos nossos maiores educadores, entre os poucos que lograram reconhecimento internacional. Sua figura carismática provoca adesões, por vezes de caráter pré-crítico, em contraste com o que postulava sua pedagogia. Após sua morte, ocorrida em 1997, a uma maior distância, sua obra deverá ser objeto de análise mais isentas, evidenciando-se mais claramente o seu significado no nosso contexto. Qualquer que seja, porém, a avaliação a que se chegue, é irrecusável o reconhecimento de sua coerência na luta pela educação dos deserdados e oprimidos que no início do século XX, no contexto da "globalização neoliberal", compõem a massa crescente dos excluídos. Por isso seu nome permanecerá de uma pedagogia progressista e de esquerda (Saviani, 2007, p. 333).

Quando o estudante problematiza a realidade, ele passa a intervir nela e assim, modificá la, quanto mais o neoliberalismo avance, mais oprimidos teremos, diante disso, Freire era um progressista com ideias políticas de esquerda, motivos que levam poderes de direita e extrema direita o desejo de excluir o título de Patrono da Educação Brasileira e o negacionismo perante o legado educacional deixado pelo educador.

A luta pela educação de Freire tem como concepção o poder de transformação das pessoas por meio da educação, uma educação que liberta e emancipa, por isso, popularizou a educação e levou para as camadas mais simples da sociedade e tudo iniciava-se pela conscientização das pessoas sobre as questões sociais que as envolvia.

Diante dos pressupostas, impossível negar a importância do método de Freire para o desenvolvimento da educação brasileira, faz-se necessário compreender suas ideias para que as escolas, reinventem sua obra, como ele mesmo desejava, a reinvenção e realize adequações mediante a realidade de cada instituição.

A experiência desenvolvida pelo Patrono da Educação Brasileira e sua equipe de coordenadores universitários em Angicos já evidenciava que as ações utilizadas para alfabetizar adultos iam além das letras e sílabas, mas privilegiava-se a cultura de cada pessoa, sua história de vida, seus saberes e abria-se para o debate da realidade. Angicos recebeu o projeto de alfabetização de Freire que obteve resultados e reconhecimento mundial. Assim, este trabalho retrata a experiência objetivando valorizar e reforçar a grandiosidade do educador.

Considerações Finais

Como finalização dessas reflexões, que o destaca como o educador Paulo Freire transformou a vida de milhares de pessoas direta e indiretamente, é um marco histórico no campo da educação e um exemplo indescritível de excelência intelectual e ética. Sua trajetória reflete o compromisso inabalável com a construção de uma educação que não fosse somente técnica, mas profundamente humana e transformadora.

Freire, ao longo de sua carreira, desafiou as convenções educacionais vigentes e propôs uma educação crítica, dialógica e voltada para a emancipação dos oprimidos, sempre com a convicção de que a educação é um instrumento fundamental na luta por justiça social e igualdade. Seu conceito de "educação problematizadora", que coloca o educando como sujeito ativo e consciente de sua realidade, representou uma ruptura com o modelo tradicional e autoritário, baseado na mera transmissão de conhecimentos.

O pedagogo pernambucano também destacou a importância da educação popular como um caminho para a conscientização e para a libertação dos indivíduos, especialmente das camadas sociais mais marginalizadas. Ao introduzir o conceito de "pedagogia do oprimido", Freire fez uma crítica contundente ao sistema educacional que perpetuava as desigualdades, propondo uma educação que estivesse em sintonia com as realidades sociais e culturais dos estudantes. Sua ênfase na prática reflexiva, que integra teoria e prática, e na relação dialógica entre educador e educando, representa uma reconfiguração profunda das relações no ambiente escolar.

Além disso, a vida de Paulo Freire foi marcada por um intenso ativismo político e social. Suas experiências de exílio, sua militância no movimento de alfabetização de adultos e sua atuação nas políticas educacionais, tanto no Brasil quanto no exterior, consolidaram-no como um dos maiores pensadores do século XX. Freire também enfrentou resistência, sobretudo de setores conservadores, que viam em suas ideias uma ameaça à ordem estabelecida. No entanto, sua obra se disseminou mundialmente, sendo

traduzida para diversos idiomas e adotada por educadores e educadoras de diferentes contextos.

É importante destacar que a excelência de Paulo Freire não está apenas em suas contribuições teóricas, mas também em sua coerência entre pensamento e ação. Ele viveu de acordo com os princípios que pregava, colocando em prática uma educação voltada para a transformação social, sempre com um olhar atento às necessidades e dignidade dos sujeitos. Sua postura ética, baseada no respeito ao outro e na confiança no potencial humano, reflete os pilares de sua pedagogia, que busca libertar e empoderar os indivíduos.

Ao refletirmos sobre a vida e obra de Paulo Freire, podemos concluir que sua excelência não se limita a sua produção acadêmica ou à sua relevância como pedagogo. Sua vida foi, em si mesma, um exemplo de compromisso com os ideais de justiça social, liberdade e igualdade. Seu legado transcende as fronteiras do campo educacional, influenciando movimentos sociais, políticas públicas e até mesmo as práticas cotidianas de milhões de pessoas ao redor do mundo.

Assim, a figura de Paulo Freire se ergue como um farol de inspiração para todos aqueles que, como ele, acreditam que a educação é a chave para a construção de um mundo com justiça e humanizado.

A vida de Paulo Freire é, sem dúvida, um modelo de excelência, a ser seguido, não apenas pela profundidade de seu pensamento, mas também pela integridade com que conduziu sua vida e suas lutas, permanecendo um símbolo de esperança para as futuras gerações de educadores, intelectuais e cidadãos engajados na transformação social.

Referências

ARROYO, M. **Paulo Freire um educador do povo**. Peres: São Paulo, 2002.

BRASIL. **Núcleo de Avaliação Institucional da Faculdade de Educação da USP (NAI-FEUSP**), 2024. Disponível em: https://sites.usp.br/naifeusp/sobre. Acesso em: 4 fev. 2025.

CALDART, Roseli Salete; KOLLING, Edgar Jorge. **Paulo Freire: o educador do povo.** 2. ed. Veranópolis: Iterra, 2001.

DIEHL, D. A. Paulo Freire: vida e obra**. Revista InSURgência**: **revista de direitos e movimentos sociais**, v. 8, n. 2, 2022. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/article/download/41491/32531/122918. Acesso em: 15 mai. 2024.

FORTUNA, Volnei. A relação teoria e prática na educação em Freire**.** *In:* **REBES - Rev. Brasileira de Ensino Superior**, 1(2): 64-72, out.- dez. 2015.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução: Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1983.

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

FREIRE, Ana Maria Araujo. **Paulo Freire: uma história de Vida.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GIROUX, Henry. Critical pedagogy: Paulo Freire and the courage to be political. **Revistas e-Curriculum,** São Paulo, v.14, n.1. 2016.

PEREIRA, Dulcineia. de F. Ferreira. Paulo Freire: Uma vida como obra que permanece. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação,** Araraquara, v. 9, n. 2, p. 247–262, 2014. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6994. Acesso em: 15 mai. 2024.

REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira. Paulo Freire: 100 anos de práxis libertadora. **Revista práxis educacional**. v. 17, n. 47, 2021. Disponível em: 163 https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9443/6130. Acesso em: 24 ago. 2024.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHRAM, S. C. CARVALHO, M. A. B. **O pensar educação em Paulo Freire: para uma Pedagogia de mudanças.** 2015. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2. Acesso em: 15 dez. 2024.

POLÍTICAS DECOLONIAIS: (RE)LENDO A QUESTÃO DA "RAÇA" NO CONTEXTO EDUCACIONAL/SOCIAL BRASILEIRO

Michele C. Mariano[19]

Introdução

No final da década de 90, com a queda do Muro de Berlim e o fim da Guerra Fria e, como consequência, da polaridade capitalismo-comunismo, o pensamento crítico retoma as problemáticas históricas consideradas resolvidas pelas ciências sociais latino-americanas. Esse momento de ruptura, afirma Rita Segato (2021) ocorre a partir da formulação da perspectiva crítica da "colonialidade do poder" desenvolvida pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005). Segundo Walter Mignolo (2017), essa perspectiva crítica, o "giro decolonial", opera um verdadeiro giro copernicano ao considerar a colonialidade - a construção do mundo moderno no exercício da colonialidade do poder, e a invenção da raça - a racialização e inferiorização do Outro, como precondições indispensáveis para a compreensão da ordem mundial moderna. O epicentro da colonialidade do poder é a teoria da racialização do mundo. O centro do giro decolonial é entender que a partir do processo colonial o planeta é racializado, as pessoas e as paisagens são racializadas.

> A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América (Quijano, 2000, p. 342).

Considerando a complexidade e a pluralidade de temas e conceitos a serem analisados dentro da perspectiva da "colonialidade do poder" a partir do seu epicentro, a "invenção da raça", este texto apresenta uma síntese descritiva sobre a 'questão da raça' no pensamento de Lélia Gonzalez e seus desdobramentos no pensamento e ação de Rita Segato.

A colonialidade do poder, a invenção da "raça", o eurocentrismo e a antropologia

[19] Graduada em Filosofia e Ciências Sociais, Mestra em Estudos de Cultura Contemporânea – UFMT, Doutora em Ciências Sociais (Antropologia) – UNESP, campus de Marília. E-mail: michelle.mariano@unesp.br.

Os estudos decoloniais emergiram em um contexto de crítica ao colonialismo, ao eurocentrismo e às desigualdades sistêmicas, buscando desconstruir as estruturas de poder e conhecimento que perpetuam a dominação e a marginalização das culturas não ocidentais. Esses estudos representam uma tentativa de criar novas formas de pensamento e prática que valorizem a diversidade cultural e promovam a justiça social e a emancipação global (Segato, 2021).

Esse pensamento conflui com outras tradições críticas (mas não se insere em nenhuma delas): os estudos subalternos – crítica ao eurocentrismo e das dinâmicas do colonialismo a partir da uma influencia do marxismo gramsciano, e os estudos Pós-Coloniais – com origem em importantes centros de produção acadêmica eurocentrados, foco na análise do discurso e da textualidade, com forte influência na produção intelectual periférica, sempre atenta ao discurso dominante.

O epicentro dessa perspectiva é o conceito de "colonialidade do poder" desenvolvido pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano (2000). Ele é uma extensão crítica do conceito de colonialismo, ampliando-o para além da simples dominação política e econômica das nações colonizadoras sobre as colonizadas. Em vez disso, Quijano argumenta que o colonialismo é uma estrutura mais ampla que permeia todas as dimensões da vida social, cultural e subjetiva das sociedades colonizadas. É uma matriz de poder que persiste mesmo após a independência formal das nações colonizadas.

Apesar de um olhar localizado, essa perspectiva teórica não se refere apenas à América Latina, mas ao conjunto globalmente hegemônico, pois imprime um novo rumo à leitura da história mundial e impõe uma torção no nosso olhar, um giro copernicano, o giro decolonial, que opera uma mudança de paradigma, uma remodelação de mundo que nutre o pensamento de importantes intérpretes críticos da realidade contemporânea, como Walter Mignolo, Arturo Escobar, Boaventura de Souza Santos, Immanuel Wallerstein. Aliás, este último acolheu a torção introduzida por Quijano em seu modelo de “sistema-mundo”, que passou a considerar a colonialidade e a invenção da “raça” (sendo esta a diferença fundamental para os estudos pós-coloniais) como precondições para a compreensão da ordem mundial moderna.

Na opinião de Quijano, afirma Castro-Gómes (2005, p. 83) – “Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da ‘invenção do outro’, a espoliação colonial é legitimada por um imaginário que estabelece diferenças incomensuráveis entre o colonizador e o colonizado. Aqui, noções de “raça” e de “cultura” operam como um dispositivo taxonômico que gera identidades opostas. O colonizado aparece assim como

o “outro da razão”, o que justifica o exercício de um poder disciplinar por parte do colonizador. A maldade, a barbárie e a incontinência são marcas “identitárias” do colonizado, enquanto que a bondade, a civilização e a racionalidade são próprias do colonizador. Ambas as identidades se encontram em relação de exterioridade e se excluem mutuamente.

Daí “raça” ser a ideia-eixo da sociologia da colonialidade, e a conquista da América o pivô da história mundial moderna. Por que “raça” e não classe? A resposta é decolonial, afirma Segato (2021, p. 21): porque somente a “raça” remete ao horizonte que habitamos, marcado pelo evento fundacional da conquista, e permite reconstruir o fio das memórias afetadas pelas múltiplas censuras da colonialidade. A “raça” é um produto da estratégia racista do expropriador.

A história mundial moderna começa com a invenção da Europa pela América, não somente por ser a base de acumulação originária de capital e formação de um mercado mundial, mas principalmente porque em torno dela gravita todo o sistema que ali se origina, daí sua centralidade. Quijano não admite subalternidade para nosso mundo geocentrado, mas um protagonismo que coloca em marcha (nem à esquerda/marxista e nem à direita/liberal) nossos caminhos ancestrais e projetos históricos próprios, cosmocêntricos, no que ele chama de “o retorno do futuro”, um compromisso com a justiça social.

Assim, o “sistema-mundo” moderno de Wallerstein, junto com Quijano em “La americanidad como concepto”, 1992, vê-se reconstituído a partir de sua precondição colonial, um “sistema-mundo colonial-moderno” (Mignolo, 2000, p. 3). Segato afirma que a americanidade foi a edificação de um gigantesco escudo ideológico para o sistema mundial moderno e estabeleceu uma série de instituições e maneiras de ver o mundo que sustentavam o sistema que o inventou, numa perpetuação do colonialismo, inclusive, no saber, que se expressa forma de violência epistêmica ou racismo epistêmico perpetrada pelo eurocentrismo.

Segundo Lander (2005, 109-110), o eurocentrismo, dentro da perspectiva da colonialidade do poder, é definido como uma forma distorcida de gerar sentido, explicar e produzir conhecimento. Ele aponta que essa visão se origina na exploração do trabalho não remunerado de grupos racialmente subordinados, classificados como “raças inferiores”. Nesse contexto, a noção de raça emerge como um conceito central no pensamento decolonial. O autor também observa que a hierarquização colonial estabelecida conferiu aos brancos/europeus o controle sobre o trabalho, promovendo a

perpetuação de sistemas de exploração e critérios desiguais na distribuição de valor entre sujeitos e produtos. Essa estrutura hierárquica afeta diversos aspectos da experiência humana, criando oposições desiguais como pré-capital versus capital, não-europeu versus europeu, primitivo versus civilizado, mágico/mítico versus racional, e tradicional versus moderno. O referencial de valor, nesse contexto, permanece ancorado no eurocentrismo, atribuindo ao Outro características que o desumanizam, reduzindo-o a uma condição de objeto. Assim, o antropocentrismo, centrado no homem ocidental, substitui o cosmocentrismo, configurando o que Lander chama de violência epistêmica.

Chegamos, então, a compreensão de que é essa mesma lógica que organiza a produção do conhecimento. E como isso afeta a Antropologia?

Bem, na segunda metade do século XX e, principalmente, a crítica pós-moderna, já havia denunciado a conivência ou cumplicidade da antropologia com o os processos de dominação. Os antropólogos começaram a se perceber situados e a identificar o reflexo de seu próprio mundo no espelho do outro. A ideia de objetividade de um possível conhecimento antropológico passou a ser colocado como suspeito e duvidoso. As pesquisas recuaram para o campo discursivo, que passou a ser teorizado e se fez método (Geertz, 2018; Clifford, 1998).

Nos anos 1990, com as mudanças no paradigma político, as discussões sobre direitos focadas no reconhecimento e na politização de identidades levaram o "nativo" — negros, negras, indígenas, mulheres e outros grupos — a questionar a validade de observadores externos e “porta-vozes” perante o “mundo branco”. Nesse contexto, Segato (2021, p. 17) propõe a ideia de uma “antropologia por demanda”, uma abordagem orientada pelas necessidades e solicitações daqueles que antes eram meros objetos de observação. Essa antropologia é concebida para ser sensível às demandas desses sujeitos e comprometida com a justiça social.

(Re)lendo Lélia Gonzalez

Como afirma Kabengele Munanga (1999/2019), não precisa haver o conceito de raça para haver o racismo e é a partir desta realidade que a intelectual, ativista, professora, filósofa e antropóloga Lélia Gonzalez (1935-1990) elabora sua práxis, articulando pensamento e ação, desvelando as formas de opressão, dominação e apagamento que ocorrem na sociedade brasileira, a violência epistêmica que nega existir raça enquanto pratica descaradamente o racismo. Na atualidade, Lélia Gonzalez é referência para movimentos sociais antirracistas e feministas e tem sua influência

expandida para a América-Latina, Estados Unidos e Europa. Numa das linhas em que seu pensamento é revisitado, encontramos a perspectiva interseccional, envolvendo as dimensões da dominação sexual, de classe e de raça articuladas nas formas de opressão e hierarquização racial, bem como na formação de identidade de afirmação coletiva (Rios; Lima, 2000, p. 11).

No início da Década das Mulheres, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1975, as mulheres negras apresentaram o Manifesto das Mulheres Negras no Congresso das Mulheres Brasileiras. Esse documento crucial chamou a atenção para como as vidas das mulheres negras, em suas esferas de trabalho, família e economia, eram moldadas pelas interseções de gênero, raça e sexualidade, conforme apontam Collins e Bilge (2021). De acordo com as autoras, durante essa década, as feministas brancas frequentemente ignoraram ou foram incapazes de abordar as preocupações específicas das mulheres negras. Enquanto isso, ativistas feministas negras proeminentes, como Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Beatriz Nascimento e outras, continuaram a lutar incansavelmente pelos direitos e questões das mulheres negras. Essa luta foi ainda mais notável porque ocorreu durante o regime militar no Brasil (1964-1985). Gonzalez restituiu às mulheres negras o protagonismo na fundação da cultura e da linguagem brasileiras e, de maneira pioneira, articulou a relação entre racismo e colonialismo e o pensamento eurocentrado e seu racismo epistêmico, além de delinear os contornos do entendimento contemporâneo de interseccionalidade (Rattx, 2022; Basques, 2022).

Como ativista, Lélia Gonzalez foi fundadora do Movimento Negro Unificado (1978) e da Arte Negra & Escola de Samba Quilombo. Já em sua produção científica, revisitou e produziu uma crítica original das obras e autores considerados clássicos no tratamento da questão racial, como Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda, os intérpretes na cultura nacional que ajudaram a forjar o “mito da democracia racial”. Com isso, desmontou estereótipos e denunciou a objetificação e o silenciamento dos sujeitos negros nas obras de autores brancos. (Basques, 2002; Gonzalez, 1984).

Na compreensão de Gonzalez, ideologias nacionais como democracia racial e miscigenação se reproduziriam por meio de discursos que naturalizariam a experiência da escravidão e seus efeitos deletérios sobre a sociedade capitalista. Nesse sentido, a autora reagia às formulações do pensamento social brasileiro que viam o mestiço como ponto positivo de nossa nacionalidade. Na contramão, ela explicava:

> Na verdade, o grande contingente de brasileiros mestiços resultou de estupro, de violentação, de manipulação sexual da escrava. Por isso existem os preconceitos e os mitos relativos à mulher negra: de que ela é 'mulher fácil', de que é 'boa de cama' (mito da mulata) etc. e tal" (Gonzalez, 1984, p. 226).

No que toca às ideologias nacionais, Gonzalez comungava juntamente com outros intelectuais negros — a exemplo de Abdias do Nascimento, Joel Rufino, Beatriz Nascimento — e brancos antirracistas — como Florestan Fernandes e Octavio Ianni — a ideia de que a superação do mito da democracia racial era a condição necessária não apenas para o combate ao racismo, mas também para o estabelecimento da verdadeira democracia (política) no país. (Rios; Lima, 2000, p. 11).

No que concerne à formação histórico-cultural do Brasil, Gonzalez (2020, p. 115) propõe a centralidade da categoria amefricanidade:

> Trata-se de um olhar novo e criativo no enfoque da formação histórico-cultural do Brasil que, por razões de ordem geográfica e, sobretudo, da ordem do inconsciente, não vem a ser o que geralmente se afirma: um país cujas formações do inconsciente são exclusivamente europeias, brancas. Ao contrário, ele é uma América Africana cuja latinidade, por inexistente, teve trocado o T pelo D para, aí sim, ter o seu nome assumido com todas as letras: Améfrica Ladina (não é por acaso que a neurose cultural brasileira tem no racismo o seu sintoma por excelência). Nesse contexto, todos os brasileiros (e não apenas os "pretos" e os "pardos" do IBGE) são ladino-amefricanos.

Gonzalez também reflete sobre como o racismo penetrou nas mentes das pessoas, um racismo disfarçado ou o que ela chamou, a partir de uma categoria freudiana, de racismo denegado. "Processo pelo qual o indivíduo, embora formulando um de seus desejos, pensamentos ou sentimentos, até aí recalcado, continua a defender-se dele, negando que lhe pertença" (Gonzalez, 2020, p. 115). Enquanto denegação de nossa ladino-amefricanidade, o racismo "à brasileira" se volta justamente contra aqueles que são o testemunho vivo da mesma (os negros), ao mesmo tempo que diz não o fazer ("democracia racial" brasileira). Aqui, prevalecem as "teorias" da miscigenação, da assimilação e da "democracia racial". A chamada América Latina, que, na verdade, é muito mais ameríndia e amefricana do que outra coisa, apresenta-se como o melhor exemplo de racismo por denegação, esse tipo específico de racismo pode se desenvolver para se constituir numa forma mais eficaz de alienação dos discriminados. Como formador e centralizador de identidades, a categoria amefricanidade designa a todos, e suas implicações políticas e culturais são democráticas, pois o próprio termo permite ultrapassar as limitações de caráter territorial, linguístico e ideológico, abrindo novas perspectivas para um entendimento mais profundo dessa parte do mundo onde ela se manifesta: A AMÉRICA como um todo (Sul, Central, Norte e Insular).

A categoria de amefricanidade representa um processo histórico marcado por uma dinâmica cultural rica e multifacetada, envolvendo adaptação, resistência, reinterpretação e a criação de novas formas culturais profundamente afrocentradas. Ela transcende fronteiras, conduzindo à construção de uma identidade étnica coletiva, intimamente ligada a movimentos e conceitos como o pan-africanismo, a négritude e a afrocentricidade, como afirma Gonzalez. Esses vínculos destacam a amefricanidade como uma ponte essencial entre a herança africana e os processos sociais que moldaram as Américas. Seu valor metodológico reside na capacidade de recuperar e ressignificar uma unidade histórica específica, forjada no interior de sociedades diversas que emergiram em uma região particular do mundo. Essa categoria não é apenas um reconhecimento da herança africana, mas um instrumento para compreender e articular experiências históricas compartilhadas por meio da diáspora africana. Amefricanos oriundos de diferentes países desempenharam um papel crucial na construção desse conceito, unificando narrativas e reforçando o protagonismo dos povos africanos e seus descendentes na formação do tecido cultural das Américas. Além disso, a amefricanidade também desafia as epistemologias coloniais ao propor uma visão que valoriza o cosmocentrismo e as cosmologias originárias, em contraste com o antropocentrismo eurocêntrico. Nesse sentido, ela oferece uma perspectiva decolonial que questiona as estruturas de poder racializadas e as formas de racismo ainda vigentes. O sistema de dominação, comum a diversas sociedades do continente, é confrontado pela amefricanidade como uma resposta não apenas política, mas também cultural e epistemológica, revelando uma visão integrada e libertadora do legado africano.

Praticando o giro decolonial

Na obra "Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra" (1999), Kabengele Munanga escrutina o conceito de mestiçagem e sua centralidade na construção da identidade nacional brasileira, questiona a narrativa oficial de um país racialmente harmonioso, baseado na miscigenação, argumentando que tal discurso muitas vezes obscurece a persistência das hierarquias raciais e a marginalização das populações afrodescendentes. Ele examina criticamente como a ideia de mestiçagem tem sido historicamente usada para promover uma ideologia de branqueamento e para negar a existência de racismo estrutural no Brasil.

A questão começou a ganhar novos contornos a partir de 2000.[20] Como afirma Rita Segato (2021), o termo "raça" (entre aspas, para designar identidade) entrou definitivamente nos debates acadêmicos, militantes e midiáticos a partir da política nacional de cotas. Aliás, a resistência em afirmar "raça" era tão grande que a questão foi parar no Supremo Tribunal Federal. Uma ação que questionava a constitucionalidade das cotas raciais foi derrotada por unanimidade pelos ministros do STF e, em 2012, tivemos a aprovação de uma lei federal (Lei 12.711/ 2012) que reserva 50% das vagas em universidades públicas para alunos egressos de escolas públicas, pretos, pardos e indígenas.

Sujeitas e sujeitos negros se apropriam de um espaço que era reservado às elites embranquiçadas, levam suas demandas para a academia e denunciam o racismo epistemológico acadêmico, desvelando autoras e autores negros excluídos dos cânones universitários, visto que vozes insurgentes dentro da antropologia sempre existiram. Ademais, são essas "novas vozes" (que sempre existiram) que denunciam que o conhecimento produzido na área Ciências Sociais contribuiu para o fortalecimento e permanência de ideologias racistas no Brasil. Esses "discursos marginais" (desprezados por sua suposta subjetividade e parcialidade) reivindicam uma nova epistemologia que inclua o pessoal e o subjetivo como parte do discurso acadêmico, ao mesmo tempo em que se engajam na produção de conhecimento como modalidade emancipatória (Basques, 2022, p. 11).

Pensando numa perspectiva decolonial, esses novos debates evidenciam o caráter eurocentrado das universidades brasileiras e colocam novas questões sobre o papel da antropologia como produtora de conhecimento, uma vez que aqueles que eram considerados seus "objetos" de estudo, agora, erguem sua voz e legitimam suas próprias demandas nos espaços que lhes era negado, falam por si e de si. Ademais, exercem poder decisório, como nas bancas de heteroidentificação universitárias que, através da análise fenotípica (a mesma usada para discriminá-los), decidem quem se enquadra na categoria das cotas raciais.

[20] Rita Segato e José Jorge de Carvalho foram pioneiros na formulação e defesa da primeira proposta de cotas raciais no Brasil, apresentada na Universidade de Brasília (UnB). Essa proposta foi discutida pela primeira vez em 1999, durante a Semana da Consciência Negra, e defendia a implementação de cotas para negros e vagas específicas para indígenas na universidade. A proposta foi resultado de um esforço conjunto para enfrentar o racismo estrutural e promover a inclusão social e racial no ensino superior. Após debates intensos e ajustes, ela foi aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UnB em 2003, tornando a UnB a primeira universidade federal brasileira a adotar cotas raciais em seus processos seletivos.

Se não havia uma mobilização dos negros e negras no Brasil em torno de uma identidade coletiva quando Kabengele Munanga escreveu seu texto há mais de duas décadas, hoje o cenário é outro. As políticas de ações afirmativas em torno de “raça” (o termo que lhes faltava para combater desigualdades negado pelo “mito da democracia racial”) articulam as suas bases em favor de uma identidade coletiva, tão necessária para uma consciência de luta. A questão racial ganhou espaço nos meios de comunicação de massa e no debate político entre os representantes do Congresso Nacional e nas assembleias legislativas estaduais e municipais. O que era debatido somente nas fileiras do movimento negro, passa a ser pauta de reflexão da sociedade como um todo. (Segato, 2021).

No contexto político e ideológico brasileiro, houve (e ainda há) uma tendência ao apagamento das questões raciais, negando a existência da discriminação racial sob o pretexto do "mito da democracia racial". Essa ideologia sustentava que as desigualdades entre brancos e negros decorriam da suposta incapacidade destes últimos em assimilar a cultura branca, promovendo assim o ideal de branqueamento tanto da pele quanto da mente. (Guimarrães, 2021; Nascimento, 1978).

Ao apagar a categoria política de raça, o discurso nacional da democracia racial eliminou a linguagem que poderia descrever as desigualdades raciais que afetavam a vida das pessoas negras brasileiras, o que permitiu, segundo Munanga, que práticas discriminatórias contra pessoas manifestamente de ascendência africana ocorressem em áreas como educação e emprego. Se a universidade é o corredor pelo qual tem que se passar para ter acesso aos empregos decisórios sobre a distribuição de recursos da nação (Segato, 2021), negar este espaço à população negra sob o argumento meritocrático, é promover o mesmo preconceito velado pelo “racismo de cor” de caráter evolucionista da política do embranquecimento de corpos e mentes.

Considerações finais

A análise do conceito de mestiçagem, conforme problematizado por Kabengele Munanga, e sua relação com as ideologias de branqueamento e racismo estrutural, denunciados pelo pensamento crítico de Lélia Gonzalez, reforça a importância de desmascarar os mitos que sustentam a narrativa da democracia racial no Brasil. A partir da introdução das políticas de ações afirmativas e da politização da categoria "raça", os debates sobre desigualdade racial ganharam novos contornos, permitindo que sujeitos historicamente marginalizados ocupassem espaços na academia e nas esferas de poder

antes reservados às elites embranquecidas. Essas mudanças desafiaram o racismo epistemológico e abriram caminho para uma produção de conhecimento mais plural e inclusiva.

A emergência das "novas vozes" — aquelas que sempre existiram, mas eram silenciadas — na antropologia e nas ciências sociais evidencia a ruptura com o monopólio eurocêntrico na produção acadêmica. A luta por uma nova epistemologia, que valorize o pessoal e o subjetivo, revela-se como um caminho para a construção de um conhecimento emancipatório e decolonial. Essa transformação se torna ainda mais evidente nas práticas de resistência às ideologias de branqueamento, que buscavam fragmentar identidades e subjugar culturas ao referencial branco ocidental.

Os avanços conquistados, como as cotas raciais e a ocupação de espaços antes negados à população negra, destacam a importância da mobilização coletiva e do reconhecimento da raça como uma categoria política indispensável no enfrentamento das desigualdades. Contudo, o legado do mito da democracia racial e do racismo estrutural ainda persiste, evidenciando a necessidade de uma constante vigilância e luta.

Portanto, o giro decolonial emerge como uma ferramenta indispensável para desestabilizar as hierarquias construídas pelo racismo e pelo eurocentrismo, promovendo novas formas de conhecimento que legitimam as vozes historicamente excluídas. Ao repensar a mestiçagem, a identidade racial e o papel da academia, somos desafiados a construir um futuro mais justo, onde a diversidade e a igualdade sejam pilares centrais de nossas sociedades.

Referências

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Ciudad Autonoma de Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade.** Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

GEERTZ, Clifford. **Vida e Obras: o antropólogo como autor**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2018.

GONZALEZ, Lélia. "Racismo e sexismo na cultura brasileira**." Ciências Sociais Hoje,** p. 223-244, 1984.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. São Paulo: Zahar, 2020.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Modernidades Negras: A formação racial brasileira (1930-1970).** São Paulo: Editora 34, 2021.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos**.** In: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latino-americanas. Ciudad Autonoma de Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005.

MIGNOLO, Walter. **Local Histories / Global Designs**. Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking (Princeton: Princeton University Press), 2000.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade**.** In: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Ciudad Autonoma de Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais,** 32(94), 2017. Disponível em: scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&form=MG0AV3. Acesso em: fev. 2025

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade negra versus identidade nacional**.** São Paulo: Autêntica Editora, 2019.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder y clasificación social. Journal of world-systems research,** v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Ciudad Autonoma de Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal; WALLERSTEIN, Immanuel. La americanidad como concepto, o América en el moderno sistema mundial. **Revista Internacional de Ciencias Sociales,** v. 44, n. 4, p. 549-557, 1992.

RATTS, Alex. Lélia Gonzalez e seu lugar na antropologia brasileira: “cumé que fica?”. **MANA,** v. 28, n. 3, p. 1-34, 2022. https://doi.org/10.1590/1678-49442022v28n3a0202. Disponível em: SciELO Brasil - Lélia Gonzalez e seu lugar na antropologia brasileira:

“cumé que fica?” Lélia Gonzalez e seu lugar na antropologia brasileira: “cumé que fica?”. Acesso em: 10 fev. 2025.

RIOS, Flávia; LIMA, Márcia. Introdução. In: GONZALEZ, **Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos.** (Org.) Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO POPULAR NA AMÉRICA LATINA.

Simone Mateus[21]
Cristina[22] Miranda Duenha Garcia Carrasco
Naiara Camargo de Abreu[23]

Introdução

A seguinte pesquisa visa realizar uma reflexão em relação as contribuições de Paulo Freire para a Educação Popular na América Latina

A justificativa para escolha do tema está na importância da valorização do pensamento freiriano nos dias atuais e na compreensão de conceitos importantes para uma educação democrática, igualitária e dialógica por meio de um ensino público, gratuito e que possa combater a desigualdade social seja defendida, não deixando de valorizar sua contribuição do seu pensamento para uma América Latina mais igualitária e humanizada.

Tal estudo é caracterizado por um breve histórico em relação ao cenário histórico e político do brasil e da América latina e que encontraram condições para a proliferação das ideias da educação popular.

O estudo aqui proposto também visa em mostrar a importância do pensamento de Paulo Freire com destaque a obra pedagogia do oprimido para a valorização do significado da educação popular e sua importância para a formação política e social.

Base teórica

Quando se pensa em relação as contribuições da educação popular para a América Latina, é necessário compreender o que é a educação popular, suas características e o contexto histórico e político brasileiro e da América latina que acabaram por influenciar as ideias de Paulo Freire em relação a Educação Popular e de alguns intelectuais que por volta das décadas de 1960 e 1970 sentiram a necessidade de se pensar em mudanças no cenário político latino americano.

> Na outra parte do hemisfério, é possível visualizar o fenômeno da proliferação de golpes militares na América Latina, como os que ocorreram no Brasil (1964), Argentina (1966), Chile (1973) e Uruguai (1976), tendo o desmanche das instituições representativas, militarização da vida política e cerceamento da liberdade política e de expressão, como elementos comuns. (FERNANDES; MORETTI,2018, p.30).

[21] Mestra em Educação UNESP/Marília. EMAIL:simone.mateus@unesp.br
[22] Doutoranda em Educação UNESP/Marília. Email: cristina.mdg.carrasco@unesp.br
[23]Mestranda em educação UNESP/MARÍLIA. E-mail: joicencabreu@gmail.com

Basicamente a ideia de uma educação popular é marcada por um contexto histórico latino-americano entre os anos de 1960 e 1970 em que a América latina passa por muitas mudanças políticos e sociais como esclarece Neto (2020) ao citar a importância da obra de Osmar Jarra no livro: "A educação popular latino-americana: História e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos" e com publicação em 2020.

> É apresentado um panorama histórico da educação popular, estruturada em cinco períodos, marcados por eventos significativos de processos de mudança social na América Latina: 1) da Revolução Cubana ao Governo da Unidade Popular no Chile (1959–1970); 2) do Governo da Unidade Popular no Chile ao triunfo da Insurreição Popular Sandinista (1970–1979); 3) do triunfo da Insurreição Popular Sandinista ao levante indígena zapatista (1979-1994); 4) do levante indígena zapatista ao I Fórum Social Mundial (1994–2001); 5) do I ao XIII Fórum Social Mundial (2001–2018). (NETO,2020, p.2).

Tais períodos acima são caracterizados por lutas camponesas, movimentos sociais reforma agrária, a ditadura no Brasil e Governo popular no Chile, país este no qual Paulo Freire será exilado.[24]

Em uma breve biografia de Paulo Freire entre os anos de 1947 e 1963 tem suas vidas marcada, caracterizada por várias experiências na área da educação dentre elas na década de 1940 e 1950, como destaca (HOFFMAN; ROCHA; RODRIGUES)

> Foi diretor do setor de Educação e Cultura do SESI (Serviço Social da Indústria), e depois superintendente deste mesmo Departamento (1946-1955), onde, impulsionado por orientações de sua esposa, passou a trabalhar com a educação, dando seus primeiros passos na alfabetização de adultos. (p.3)

Posteriormente atuando também dentro da Universidade de Recife 1961 Paulo Freire atuou em defesa da Alfabetização e da defesa da Cultura Popular

> Na Universidade de Recife, a partir do Serviço de Extensão Cultural, Paulo Freire desenvolveu e assessorou com seus colegas vários trabalhos de alfabetização de adultos, culminando com a experiência de Angicos no Rio Grande do Norte, em janeiro de 1963, que o levou a Brasília para preparar um programa nacional de alfabetização, a convite do então presidente João Goulart. (HADDAD, 2023, p.2)

Vale ressaltar que a iniciativa de alfabetização de Angico no Rio Grande do Norte reforça o contexto de um Brasil marcado pelas altas taxas de analfabetismo, e

[24] Segundo Fernandes e Moretti "As décadas de 60 e 70 manifestaram intensas movimentações nos países do hemisfério sul da América: de um lado a consolidação da participação política e econômica das multinacionais e dos capitais estrangeiros, e de outro as mobilizações populares em resposta às novas dinâmicas, com petições de manutenção dos direitos trabalhistas, reforma agrária e melhor distribuição das riquezas."p.30

exclusão, a figura 1- Trabalhadores de Angicos (RN) em 1963- sendo alfabetizados com o método “Paulo Freire”, a imagem representa as primeiras iniciativas de um trabalho de alfabetização dos adultos na década de 60.[25]

> Por sua vez, o Estado Rio Grande do Norte governado por Aluísio Alves desenvolveu um projeto juntamente com a Secretaria da Educação visando diminuir o elevado índice de analfabetismo no Estado. No período, Angicos possuía um grande número de analfabetos e considerando essa situação, a cidade foi então escolhida para ser o local da primeira fase desse projeto. Conforme Pelandré (1998), com tal característica, lembrou-se de Paulo Freire que já vinha desenvolvendo trabalhos de alfabetização com pessoas adultas. (MOURA; SERRA,2014, p.9)

Assim a citação reforça a característica de uma região cujo o problema da educacional refletia em uma população de adultos analfabetos e que por consequência estava impedidos de votar, tal ideia nos mostra a forte relação entre educação e direito,

Figura 1- Trabalhadores de Angicos (RN) em 1963- sendo alfabetizados com o método “Paulo Freire”



Fonte: Instituto Paulo Freire.

[25] Como escrever Pelandré (1998), na obra “Efeitos a longo prazo do método de alfabetização” Paulo “a metodologia de Paulo Feire atendeu as necessidades do Estado do Rio Grande do Norte naquele momento histórico., “A Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte [...] saiu à procura de metodologias alternativas de alfabetização, cujos resultados pudessem ser obtidos nos prazos que haviam sido comprometidos”. (PELANDRÉ, 1998, p. 31-32).

A questão da alfabetização também foi um dos pontos centrais defendidos por Paulo Freire.[26] Segundo o site https://acervoapi.paulofreire.org/

> Tendo o nordeste, até a década de 1960, mais de 60% de sua população,ou seja, mais de 15 milhões de pessoas imersas no analfabetismo, e este reflexo presente também entre as famílias dos operários das indústrias próximas à realidade do sesi, freire e sua esposa passam a dedicar se à alfabetização destes, utilizando uma metodologia diferenciada, sem cartilhas, marcada pelo diálogo e pela discussão com os educandos, priorizando o universo vocabular de cada região, com forte relação entre natureza e cultura; propunha uma experiência específica, associando estudo, experiência vivida, trabalho, pedagogia e política. (HOFFMAN; ROCHA; RODRIGUES, p.3)

Entre os anos de 1964 e 1969 Paulo Freire é exilado no Chile, ampliando seu conhecimento em relação a América Latina, como reforma agrária, a universidade chilena.

> Em Santiago, ao lado de sua família, iniciou, como tantos outros brasileiros que no Chile tiveram asilo político, uma nova etapa de sua vida e de sua obra. Neste país viveu de novembro de 1964 a abril de 1969, trabalhando como assessor do Instituto de Desarollo Agropecuario e do Ministério da Educação do Chile e como consultor da UNESCO junto ao Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria do Chile. Nessa ocasião foi convidado também para lecionar nos Estados Unidos e trabalhar no Conselho Mundial das Igrejas. Atendeu aos dois convites. (GADOTTI.1996. p.42).

A aproximação de Paulo Freire com a reforma agrária no Chile colaborou para a escrita do livro Pedagogia do oprimido. “A relação de Paulo Freire com a reforma agrária chilena foi mais orgânica e determinante para Pedagogia do oprimido do que se costuma conhecer. (VASCONCELOS, 2021, p.92)

Um trecho de destaque da obra Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. O “medo da liberdade”,de que se fazem objeto os oprimidos, medo da liberdade que tanto pode conduzilos a pretender ser opressores também, quanto pode mantê-los atados ao status de oprimidos, é outro aspecto que merece igualmente nossa reflexão. (FREIRE, p.18)

Assim a obra pedagogia do oprimido atende ao contexto social e político marcado pela necessidade da alfabetização de adultos, democracia e reforma agrária.

> Escrito no calor da experiência prática, Pedagogia do oprimido reflete a vivência de Freire em diversas realidades camponesas em plena transformação, além de expressar a elaboração coletiva de suas equipes de

[26] Segundo Gadotti (1996) na obra Paulo Freire: uma bibliografia, no qual cita o método de Paulo Freire não apenas como uma técnica, mas por meio da alfabetização sair de uma situação de conformismo. O “convite” de Freire ao alfabetizando adulto é, inicialmente, para que ele se veja enquanto homem ou mulher vivendo e produzindo em determinada sociedade. Convida o analfabeto a sair da apatia e do conformismo de “demitido da vida” em que quase sempre se encontra e desafia-o a compreender que ele próprio é também um fazedor de cultura, fazendo-o apreender o conceito antropológico de cultura. O “ser-menos” das camadas populares é trabalhado para não ser entendido como desígnio divino ou sina, mas como determinação do contexto econômico-político-ideológico da sociedade em que vivem. (Gadotti.p.37, 2006)

> trabalho. Freire tinha uma personalidade aberta e dialógica, interagia e aprendia com as pessoas ao seu redor. Nesse sentido, como indica a intertextualidade do livro, Pedagogia do oprimido é fruto de uma interpretação coletiva sobre as relações entre mudanças culturais e econômicas na reforma agrária chilena. (VASCONCELOS, 2021, p.91).

Ainda sobre a importância da obra de Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido Vasconcelos (2021) escreve não ser apenas um documento histórico que trata da reforma agrária no Chile, mas significou a presença de um "corrente freiriana" caracterizada assim por uma atuação política dentro do Chile.

Outras questões trabalhadas por Paulo Freire como temas geradores, o círculo da cultura, concepção bancária e o diálogo são questões também trabalhadas na obra Pedagogia do oprimido. "Pensávamos em método ativo que fosse capaz de criticizar o homem [e a mulher] através do debate de situações desafiadoras, postas diante do grupo, estas situações teriam de ser existenciais para os grupos" (FREIRE, 1980, p.106)

Os Tema geradores também proposto por Paulo Freire auxiliam no desenvolvimento de várias propostas de atividade educativas.

> Os temas geradores são, portanto, estratégias metodológicas de um processo de conscientização da realidade opressora vivida nas sociedades desiguais; são o ponto de partida para o processo de construção da descoberta, e, por emergir do saber popular, os temas geradores são extraídos da prática de vida dos educandos, substituindo os conteúdos tradicionais e buscados através da pesquisa do universo dos educandos. O caráter político da pedagogia freireana faz-se presente, de forma radical, nos temas geradores, isto é, temas geradores só são geradores de ação-reflexão-ação se forem carregados de conteúdos sociais e políticos com significado concreto para a vida dos educandos. (TOZONI-REIS,2006, p.93)

Segundo Freire (1980) círculo da cultura é uma metodologia voltada para o diálogo para a problematização e construção do conhecimento.

> Na visão "bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual está se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. (FREIRE,1987, p.33)

A concepção bancária proposta por Paulo Freire é caracterizada por uma ideologia de dominação, no qual o educando é um ser passivo, em processo de alienação, enquanto o professor é o detentor do conhecimento.

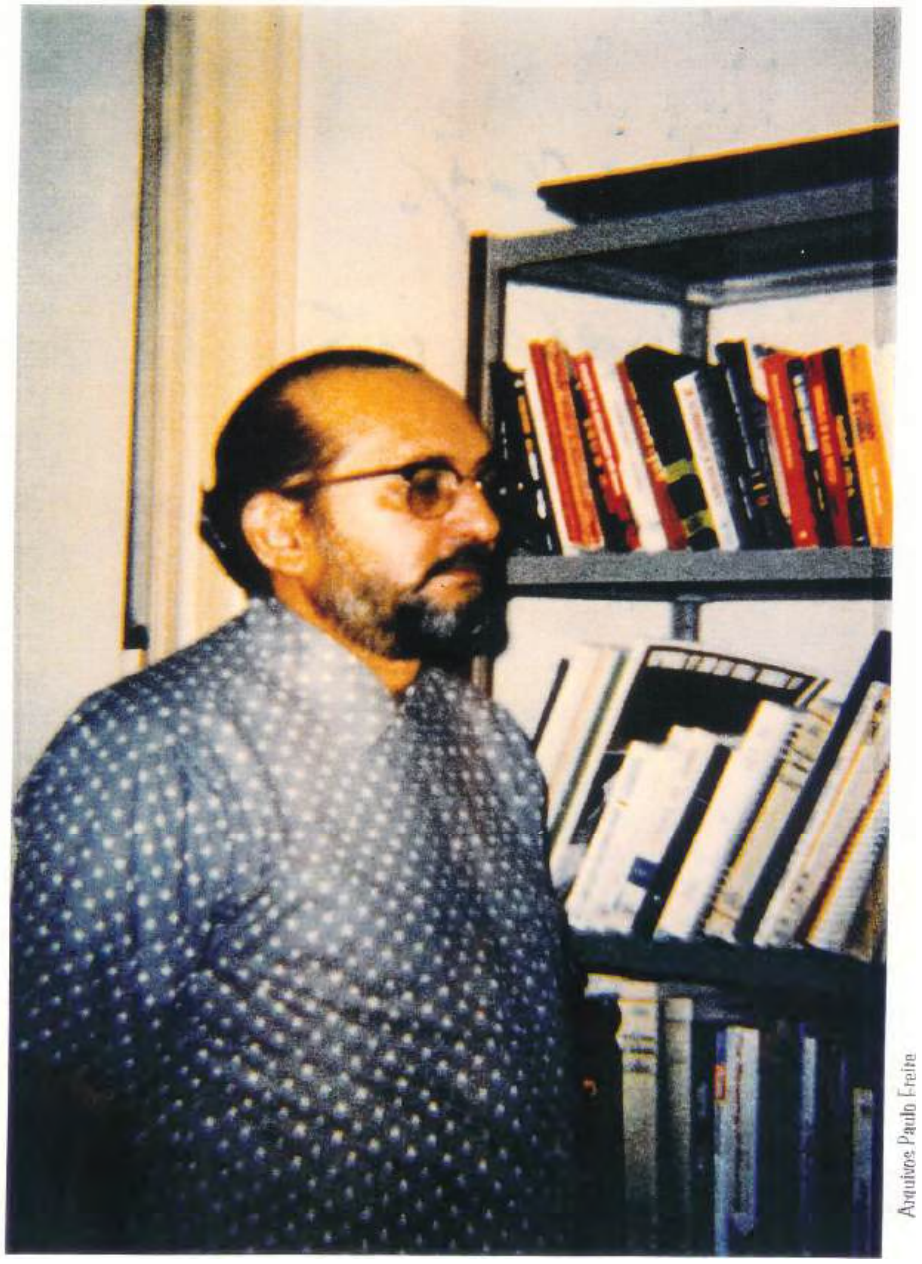
O diálogo é outra concepção presente na obra de Pedagogia do oprimido.

> O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Por isto, o diálogo

> é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE,1987, p.45)

Assim, para Paulo Freire o diálogo é parte essencial das relações sociais que os estabelecem entre si. Para Oliveira (2017) o diálogo freiriano do diálogo significa a participação na vida política e na democracia é dar voz significando inclusão social.

Figura 2-Paulo Freire na década de 1960 em exílio no Chile.



Fonte: Insituto Paulo Freire.

Além da obra pedagogia do oprimido (1968) a Educação como prática de Liberdade (1967) é outro um exemplo de uma obra que contribui para influenciar a construção da educação popular na América Latina.

Freire (1980) entende a educação libertadora como:

> Não é a transferência ou a transmissão do saber nem da cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos; não é a "perpetuação de valores de uma cultura dada"; não é o "esforço de adaptação do educando a seu meio" [...] é sobretudo, e antes de tudo, uma situação verdadeiramente gnosiológica. Aquela em que o ato cognoscente. não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes. (1980, p. 78)

Ao pensarmos na origem histórica da educação popular Mejía (2013) apud por Neto, Streck (2019), busca explicar a origem da educação popular se referindo a ideia de um quinto troco pensando a partir da pedagogia de Paulo Freire.[27]

> Por fim, Mejía refere um quinto tronco histórico, constituído a partir da confluência dos demais troncos, que denomina de pedagogia de Paulo Freire, mas que envolve não só as ideias do educador brasileiro, mas também outras construções conceituais críticas surgidas nos anos 1960-1970 na América Latina e que, tanto quanto a educação popular, empreenderam forte crítica ao capitalismo e à colonialidade, como a teoria da dependência, a teologia da libertação, a comunicação popular, o teatro do oprimido, a filosofia da libertação, a investigação-ação participativa, entre outras.(NETO; STRECK, 2019,p.212).

Assim como Paulo Freire, o jornalista e escritor Uruguaio Eduardo Galeano é também exemplo de luta pela defesa da questão popular na América Latina.

> O que escrever sobre o escritor que tanto escreveu sobre nós os povos despojados? Despojados, nome que por vezes Galeano utiliza ao se referir aos povos latino-americanos em relação a situação em que se encontravam, ou melhor dizendo, sob um ponto de vista da história não contada pelos opressores que fala de fatos relacionados à exploração econômica e opressões na política, trazendo assim questões que nos fere desde o período da colonização europeia sobre a América Latina até questões da contemporaneidade, como a exploração da mineração, expansão das multinacionais, ciclo de regimes ditatoriais, autoritarismo e violência que alcançam a vida e a obra de pessoas como Galeano e Freire. (SILVA; MATOS; LIMA,2020, p.6)

Segundo Oliveira (2013) a obra "As veias abertas da América Latina" de Eduardo Galeano com o seu primeiro de publicação de 1971 é um exemplo de obra que defende a importância de olhar para os desfavorecidos.

---

[27] Marco Raúl Mejía na obra Posfácio – La Educación Popular: una construcción colectiva desde el sur y desde abajo. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). Educação Popular: lugar de construção social coletiva, refere-se a "troncos-historicos", sendo cinco troncos que explicam a história da educação popular.

> Veias Abertas se consolidou como uma obra que vinha ao encontro da demanda de brasileiros interessados em uma história da América muito obscurecida, mas que ia sendo introduzida em nosso país há algumas décadas. Ainda que não existisse uma grande quantidade de obras voltadas à história latino-americana, não podemos desconsiderar os contatos que existiam entre o Brasil e os países hispânicos em épocas anteriores. Esboçaremos aqui um breve balanço bibliográfico acerca da relação entre Brasil e América Latina. (OLIVEIRA.p.9.2013).

Outro exemplo de trabalho que remete a preocupação em relação a América Latina é o chamado Teatro do Oprimido de brasileiro Augusto Boal em 1970.

> O Teatro do Oprimido (TO) é um método teatral criado por Augusto Boal no início da década de 1970 e que começou a dar os seus primeiros passos na cidade de São Paulo. Era um tempo de ditaduracivil-militar no Brasil e as liberdades políticas e artísticas eram tolhidas dos cidadãos que discordassem do regime ditatorial. Foi nesse ambiente que Boal começou a utilizar o teatro para denunciar as opressões contra os trabalhadores e a censura imposta à imprensa e aos artistas.(SILVA, 2014,p.23).

Em relação a educação popular na América latina o Neto (2020) escreve que educador Osmar Jara ao pensar em educação popular: “Analisa e interpreta os fundamentos éticos, políticos e pedagógicos da educação popular na América Latina, entendida como “fenômeno sociocultural”, “concepção educativa” e “movimento de educadoras e educadores”. (p.2)

Neto (2020) ao explicar a importância do pensamento de Osmar Jarra também relaciona esses fundamentos aos processos e propostas de mudança social efetuados por movimentos populares e sociais, por governos progressistas durante as últimas seis décadas no continente latino-americano.]

> Devemos entender o que significa promover processos de educação popular em cada momento histórico. A história da educação popular na América Latina pode nos ensinar muito, não para repeti-la, mas para nos inspirar para o futuro diante dos desafios que vivemos hoje. Todos os processos de educação popular em nosso continente sempre estiveram vinculados a movimentos e processos organizativos de participação social e política comprometidos com a aspiração de gerar ou ampliar espaços para a construção da democracia. (JARRA, 2022, p.19).

Na compreensão do que é educação popular tal modelo de educação é muitas vezes interpretada de maneira errônea, assim muitos estudiosos buscam divulgar qual poderia ser a maneira mais clara de compreender o que é a educação popular.

> A educação popular não pode ser confundida com a educação do povo, que se dedica a trazer às classes populares ensinamentos que os deixarão cada vez mais submissos na condição de trabalhadores em dominação. A educação popular se dá com e para as classes populares, visando torná-las autônomas e ativas na escolha do seu futuro, e não apenas detentoras de um saber não valorizado e excluídas do conhecimento historicamente institucionalizado pela sociedade. (SANTOS; LIMA; GOUVÊA,2017, p.130).

A educação popular no Brasil nasce na década de 1960, porém na atualidade ela não se encontrada esquecida ao contrário mostra sua força na América Latina.

Neto apud Jara 2020 acredita a educação popular latino-americana realiza e esboça propostas sobre um tipo de educação que permita às pessoas se construir como sujeitos com capacidades de transformação pessoal e social. (p.3)

Kane (2006) escreve sobre a educação popular promover sujeito autênticos

> É uma ideia simples, mas realmente revolucionária. O trabalho educa cional político não consiste em fazer educação política bancária de esquerda, mas em agir para que as pessoas possam pensar e atuar com autenticidade e não estarem simplesmente dirigidas por outros, por melhores que sejam. Essa idéia tem décadas de existência, mas, certamente, por aqui não penetrou na consciência da grande maioria dos ativistas políticos. (KANE,2006, p.200).

O autor Brandão (2020) escreve: “é algo ainda presente e diversamente participante na atualidade da educação entre nós” (BRANDÃO, 2002, p.142).

A educação popular ela valoriza o saber do educando, sua trajetória, o professor ele é um mediador do conhecimento, não sendo o único que tendem o conhecimento, assim a educação popular rompe com este ciclo de educação tradicional.

Objetivos- Objetivo especifico compreender algumas contribuições do pensamento freiano para a educação popular na América Latina, Objetivo. geral entender o que é a educação popular e sua importância para a América latina.

Metodologia-Por meio de uma pesquisa bibliográfica foi feito um levantamento dos principais autores que tratam da temática a ser estudada.

Resultados e discussões

A obra pedagogia do oprimido de Paulo Freire se tornou uma referência para o movimento da educação popular ao mostrar que é possível por meio do diálogo e da esperança para caminharmos para uma transformação social voltada para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária, por meio da conscientização saindo o homem da condição de pressão para libertação.

Considerações finais

A educação popular é um movimento voltado para uma educação libertadora, que busca alcançar uma educação emancipatória e humanizada para todos os níveis e modalidades educacionais, e que mostrou sua força não apenas na educação brasileira, mas também na América latina, assim como Paulo Freire escreveu no livro pedagogia da autonomia no qual Freire (2007) escreve: “… ensinar não é transferir conhecimento,

mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (p. 47), é ir além de atender a um modelo formal de educação e a uma educação voltada para uma prática transformadora voltada para a mudanças políticas, econômicas, ou seja, e reflexão das reais necessidades da sociedade

Referências

BRANDÃO, C. R. **A educação popular na escola cidadã.** São Paulo: Editora Vozes, 2002.

FERNANDES, H. R.; MORETT. As ditaduras militares da América Latina e o fenômeno do fascismo: uma análise comparativa. **Revista Mundo Livre**, Campos dos Goytacazes, v. 4, n. 2, p. 29-47, ago/dez 2018.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 12e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, M. **Paulo Freire: uma biobliografia.** São Paulo: Cortez, 1996.

HADDAD, S. Diálogo permanente com a sociedade numa Universidade Freireana, **Cienc. Cult.** vol.75 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2023.

HOFFMAN, J; ROCHA, D. D.P; RODRIGUES; P.M.O. **As contribuições de Paulo Freire para a educação popular no contexto da globalizaçã**o. Disponível em https://acervo.paulofreire.org/ Acesso em: 01 mar. 2025.

JARRA.O.H. **Educação Popular:** epistemologias, diálogos e saberes Paradigma e métodos de produção de conhecimento na educação popular freireana: a contribuição da sistematização de experiências. Foz do Iguaçu: CLAEC,2022.

KANE, L. **Educação Popular na América Latina**: diálogos e perspectivas. – Brasília: UNESCO, MEC, CEAAL, 2006.

OLIVEIRA, I. A. Movimento**. Revista de Educação,** Niterói, ano 4, n.7, p.228-253, jul./dez. 2017.

MOTA.NETO, J. C. da; STRECK, D. R. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educar em Revista,** Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 207-223, nov./dez. 2019.

MOUR.A.V. L.P.S; SERRA. M. L. **Educação de jovens e adultos**: as contribuições de Paulo Disponível em https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_33_1426693042.pdf. Acesso em: 01 mar. 2025.

NETO, J. C. M. A Educação Popular latino-americana e suas contribuições para a mudança social**. Educ. Soc**., Campinas, v. 41, e236110, 2020.

SANTOS, M. V. D. dos; LIMA, M. F. C.; GOUVÊA, F. C. F. Reflexões sobre a trajetória da Educação Popular no Brasil. **Revista ensaios e pesquisa em educação e cultura** – 2017.2 / VOL. 03.

SILVA, F. J.R. Uma história do teatro do oprimido. **Aurora: revista de arte, mídia e política,** São Paulo, v.7, n.19, p. 23-38, fev.-mai. 2014.

SILVA, E.R; MATOS.J.C; LIMA.W.M. **Entre sonhos e resistências tecendo o esperançar: contribuições de Paulo freire e Eduardo Galeano para a luta popula**r. VIII Congresso Nacional de Educação. 2015.

TOZONI-REIS, M. F. C. Temas ambientais como "temas geradores": contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. **Educar**, Curitiba, n. 27, p. 93-110, 2006. Editora UFPR.

VASCONCELOS, J. S. Pedagogia do oprimido: documento da reforma agrária no Chile. C**omunicação & Educação** • Ano XXVI • número 2 • jul/dez 2021.

O PROJETO RONDON E OS REFERENCIAIS DE PAULO FREIRE: UM RELATO DAS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NA OPERAÇÃO FORTE DO PRESÉPIO

Angélica Martins da Silva

Introdução

As reflexões sobre os Projeto Rondon constatam, conforme Santos (2014, p. 07), que o "Projeto Rondon é considerado o maior projeto de extensão universitária do Brasil". Sua relevância é destacada por Pereira (2009), devido às ações desenvolvidas em conjunto com a sociedade, que integra estudantes em prol da promoção de atividades interdisciplinares em comunidades locais que vivenciam a instabilidade social em seu controle de gastos.

Mediante as ações do Projeto Rondon em comunidades oprimidas pela sociedade, podemos estabelecer um diálogo com os referenciais do educador Paulo Freire. Segundo Becker (2008), os referenciais freirianos são baseados em uma educação transformadora e o conhecimento resultante dele perpassa a realidade do oprimido, promovendo a análise reflexiva da prática e o desenvolvimento sustentável. Conforme argumenta Lima (2014), princípios em um projeto de extensão que proporcionam uma prática pedagógica libertadora visam à conscientização de comunidades locais oprimidas pela sociedade.

Com base nesta perspectiva, o presente estudo questiona se: como as práticas dos rondonistas da Universidade Federal de Viçosa, participantes da Operação Forte do Presépio no Projeto Rondon dialogam com os referenciais freirianos para a realização de experiências educativas?

Justificativa

O presente relato de experiência justifica-se. O relato de experiência foi elaborado a partir da investigação das experiências educativas que conduzem uma transformação da realidade local no Município de Garrafão localizado no Norte-PA. A investigação foi propiciada pelos graduandos da Universidade Federal de Viçosa a partir da Operação Forte do Presépio no Projeto Rondon, tendo como pressupostos as concepções nas obras do educador pernambucano Paulo Freire.

Foi escolhida a realização do relato de experiência devido à participação da autora do presente trabalho nesta Operação e à necessidade refletir sobre suas vivências e troca de

experiências no maior projeto de extensão universitária do Brasil, visto que poucos estudantes conseguem participar do Projeto Rondon. Além disso, os fundamentos do Educador Paulo Freire foram objetivos de estudos da graduanda ao decorrer de sua formação acadêmica e foram possivelmente utilizados pelo grupo de rondonistas durante a Operação por meio de experiências educativas em prol de uma transformação social.

Base teórica

A base teórica do presente trabalho perpassou Lima (2014), Pravato (2007), Ceolin (2015) e Dorella (2014) que investigaram sobre o Projeto Rondon no âmbito das instituições do ensino superior.

Objetivos

O objetivo geral foi relatar as experiências educativas vivenciadas pelos discentes da Universidade Federal de Viçosa (UFV), na Operação Forte do Presépio, no município de Garrafão do Norte-PA, proporcionadas pelo Projeto Rondon, tendo como base as concepções do educador Paulo Freire. Os objetivos específicos foram conhecer o histórico do Projeto Rondon, demonstrar o contexto da Operação Forte do Presépio no Projeto Rondon e identificar as experiências educativas e a pedagogia de Paulo Freire na Operação Forte do Presépio no Projeto Rondon.

Metodologia

A metodologia contém a abordagem de pesquisa qualitativa, sendo que, “se caracteriza pelo desenvolvimento conceitual, de fatos, ideias ou opiniões, e do entendimento indutivo ou interpretativo a partir dos dados encontrados” (Soares, p. 168, 2019). Em seus objetivos foi uma pesquisa exploratória, de modo que, os estudo que possuem esses objetivos contém a utilidade de realizar o descobrimento de ideias inovadoras (Zikmund, 2000).

Em seus procedimentos, foi uma pesquisa participante, no qual, visou-se “[...] conhecer para formar pessoas motivadas a transformarem os cenários sociais de suas próprias vidas e destinos” (Brandão; Borges, 2008). Nas técnicas da coleta de dados usou-se a observação participante. Nessa técnica, o pesquisador estabeleceu a interação com o seu objeto estudado percebendo as significâncias e o estabelecendo das relações propiciadas no ambiente que o pesquisador participa (Fernandades; Moreira, Borges; 2013).

Em prol da análise dos dados, usou-se a Análise de Conteúdo, em que, realiza-se "[...] quando o objetivo for analisar os dados [...] buscando compreender os significados e os sentidos das mensagens, que vão além de uma leitura comum" (Cardoso; Oliveira; Gheli, 2021, p.99). Os resultados encontrados depois da a Análise de Conteúdo foram descritos nas categorias "Histórico do Projeto Rondon", "Operação Forte do Presépio no Projeto Rondon" e "Experiências educativas e a pedagogia de Paulo Freire na Operação Forte do Presépio no Projeto Rondon" na parte "Resultados e discussão" do presente trabalho.

Resultados e discussões

Na categoria "Histórico do Projeto Rondon" foram percebidos elementos que constituem o Projeto Rondon. As Instituições de Ensino Superior desenvolvem projetos de extensão junto à sociedade, os quais tornam acessíveis à população o conhecimento proporcionado pelo Ensino Superior e possibilitam a troca de saberes (Cabral, 2012). É característico a alguns projetos que suas atividades tenham continuidade no decorrer dos anos. Neste contexto, segundo Rider (2012), o Projeto Rondon teve sua primeira ação na década de 1960 e segue mantendo suas atividades até o momento presente.

Conforme Santos (2014, p. 06) "o Projeto Rondon é considerado o maior projeto de extensão universitária do Brasil". Destaca Pereira (2009), que é um projeto no qual promove ações em conjunto com a sociedade, integrando estudantes em prol da promoção de atividades interdisciplinares em comunidades locais que vivenciam instabilidade social dentro do seu controle de gastos.

De acordo com Pravato (2007), o professor Wilson Choeri, chefe do Departamento Cultural da Universidade do Estado da Guanabara (UEG), atual Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), buscava meios para amenizar o distanciamento entre as universidades brasileiras e a realidade da população.

Em uma reunião na Escola de Comando e Estado-Maior do Exército (ECEME), ocorreu uma discussão "em torno da necessidade de levar os estudantes à participação realista no esforço do progresso do país" (Pravato, 2007, p. 22). No ano de 1967, os militares promoveram debates reivindicando que os estudantes vivenciassem a realidade brasileira, e em decorrência disso foi criado o Projeto Rondon (Dorella, 2014).

O Projeto Rondon iniciou-se com a Operação Zero, coordenada pelo Ministério do Interior, fundamentado em um modelo de extensão universitária assistencialista, com a concepção de assistencialismo em que docentes e discentes realizavam atividades em

comunidades com baixo Índice de Desenvolvimento Social e Econômico (IDH) em prol de uma ajuda de acarreta uma ação que leve a mudança somente neste momento, sem o uso de uma prática de leve uma transformação social para além das camadas da opressão (Dorella, 2014).

De acordo com Santos (2014), a primeira edição do Projeto continha aproximadamente trinta estudantes e dois professores, discentes e docentes da Universidade do Estado da Guanabara, Pontifícia Universidade Católica (PUC) e Universidade Federal Fluminense (UFF), que partiram do Rio de Janeiro em uma aeronave denominada C- 47 com destino ao interior da Amazônia. De acordo com Pravato (2007), "os participantes chegaram à capital da Rondônia, Porto Velho, no dia 11 de junho de 1967, carregando o lema "A selva não é nossa inimiga."

Neste período os rondonistas realizavam, de acordo com Pravato (2007, p.23) "trabalhos de levantamento, pesquisa e assistência médica. De acordo com publicações realizadas em meios de comunicação da época, o projeto piloto foi um sucesso devido ao entusiasmo dos participantes e pela difusão na imprensa do país.

Com o passar dos anos, no período em que o país foi governado por Ernesto Geisel (1974 -1979), ocorreu o revigoramento das ações extensionistas rondonistas por meio da doação de verbas por distintos Ministérios para que os discentes pudessem integrar-se às ações assistencialistas. (Mendes, 2005; Pravato, 2007; Santos, 2005).

O projeto vigorou até o Governo de João Batista de Figueiredo (1979-1985), como uma ação do Governo Federal. Porém, foi interrompido no ano de 1989, durante uma reforma administrativa promovida pelo então Presidente da República José Sarney, sob o argumento de não ser prioridade do Estado, após ter levado milhares de estudantes às zonas de opressão brasileira. (Dorella, 2014; Rondon, 2016).

No ano de 2003, a União Nacional dos Estudantes (UNE) por meio de uma proposição, solicitou ao Governo Luiz Inácio Lula da Silva o retorno do Projeto Rondon, devido "a conclusão que a retomada do programa era importante para a integração nacional dos estudantes" (Campos, 2013). No ano seguinte, 2004, foi criado um Grupo de Trabalho Interministerial cujo propósito era a reestruturação do objetivo do projeto de acordo com as perspectivas atuais. (Pravato, 2007).

Suas ações foram retomadas com a Operação Amazonas, no ano de 2005, sob a coordenação do Ministério da Defesa, em parceria com o Ministério da Educação, sem a participação dos militares (Dorella, 2014). A nova etapa o Projeto detém de uma concepção política não presente anteriormente na fase da participação dos militares, como eixo central a atuação voluntária dos universitários em prol do progresso sustentável da localidade e das regiões atendidas. (Morais; Oliveira, 2009). A nova edição tem como objetivo, segundo

Rebellato (2011. p. 08 “contribuir para a formação do universitário como cidadão; integrar o universitário ao processo de desenvolvimento nacional, por meio de ações participativas sobre a realidade do País; consolidar no universitário brasileiro o sentido de responsabilidade social”

Atualmente, o Ministério da Defesa é o responsável pelo suporte logístico e pela segurança da operação, dispondo do apoio dos Governos Estaduais, Prefeituras dos Municípios, Associação Nacional dos Rondonistas, União Nacional dos Estudantes, Organizações Não-Governamentais e das Forças Armadas (Rondon, 2016).

Para participar do Projeto Rondon, primeiramente, a coordenação geral do projeto solicita a abertura de um edital contendo as informações de determinada Operação. As Instituições de Ensino Superior encaminham suas propostas de ação para as áreas referentes à Cultura, Direitos Humanos, Justiça, Educação e Saúde (Conjunto A); ou referentes à Comunicação, Tecnologia e Produção, Meio Ambiente e Trabalho (Conjunto B). Após avaliação dessas propostas ocorre a divulgação da Instituição de Ensino Superior, IEF, selecionada.

Diferente das primeiras edições, esta nova etapa instaurou a viagem percursora obrigatória. O objetivo desta viagem é desenvolver meios para a harmonização da proposta de trabalho das universidades selecionadas às necessidades dos municípios que iriam receber determinada operação; promover contato prévio entre o docente e a comunidade local, com o intuito de negociar suportes para o alojamento e alimentação dos Rondonistas; e ajustar a proposta de ação à necessidade local. (Fernandes; Martins, 2011).

A participação dos universitários ocorre no período de férias das Instituições de Ensino Superior (IFS’s) e tem duração de duas semanas, período em que as ações do grupo rondonista devem se concretizar. Esse deve ser um período de atuação do universitário em um projeto que não se restringia à sala de aula, de modo que, educandos e educadores participassem de um projeto de extensão universitária que tivesse como consequência um novo olhar sobre as diversas culturas que estabelecem a identidade do nosso país. (Amorim; Gonçalves; Penna, 2011).

A categoria “Operação Forte do Presépio no Projeto Rondon” perpassou pela constituição da Operação Forte do Presépio. Com base nesses pressupostos, nota-se que a Coordenação-Geral do Projeto Rondon definiu, de acordo com as normas do Comitê de Orientação e Supervisão (COS) e do Ministério da Defesa, que iria ser realizada no mês de julho de 2013 a Operação Forte do Presépio em 26 municípios do Estado do Pará e 04 municípios no Estado do Maranhão (Rondon, 2013).

O nome desta Operação foi escolhido para homenagear o ponto turístico nomeado Forte do Presépio, que se localiza na Ponta de Maúri, em conjunto com Rio Guaianá e a Baía de Guajará, dominando a entrada do porto e o canal de navegação da Ilha das Onças, em Belém do

Pará – PA. Todavia, desde a sua criação, em 1916, e ao longo de sua história, foi conhecido como Forte do Presépio de Belém, Forte do Senhor Santo Cristo, Forte do Castelo do Senhor Santo Cristo e Forte do Castelo (Teixeira, 2010).

Em março de 2013 foi divulgado pelo Ministério da Defesa, através do Site Oficial do Projeto Rondon, o Edital de Seleção das Instituições de Ensino Superior para participarem da Operação Forte do Presépio, durante o período de 06 a 22 de julho de 2013. Para se inscrever, os educadores deveriam enviar uma proposta de trabalho voltada para o Conjunto A ou Conjunto B. Os municípios selecionados receberiam um grupo de cada Conjunto, segundo as necessidades sociais que mais se assemelhavam com os problemas destacados nos projetos contemplados.

Diante dessa oportunidade, uma professora do Departamento de História da UFV inscreveu a instituição apresentando uma proposta voltada para o Conjunto B. O projeto cadastrado foi selecionado para ser desenvolvido pelo Projeto Rondon e, posteriormente, foi levado pela Coordenação Geral à administração do Município de Garrafão do Norte- Pará para verificar se a proposta era condizente com o que o Município necessitava. Constatada a coerência, o projeto foi aprovado pelo prefeito de Garrafão do Norte para ser realizado.

A educadora e coordenadora da Operação no município de Garrafão do Norte realizou a viagem percursora obrigatória juntamente com a Comissão Coordenadora. A discente conheceu a realidade municipal e observou que as estatísticas representavam o aspecto real do pouco desenvolvimento social e econômico daquela região. O seu projeto foi readequado às condições locais para que viabilizasse a transformação social e não fosse necessária outra Operação do Projeto Rondon em Garrafão do Norte. A gestão local manifestou apoio ao trabalho, cedendo a Escola Municipal de Ensino Fundamental João Linhares para que os discentes e docentes se alojassem, mas afirmou que não teria mais recursos para custear outros gastos. Diante disso, a Marinha do Brasil, parceira da Operação, doou alimentos para a realização das refeições diárias do grupo rondonista.

No mês de Maio de 2013 foi lançado o Edital de Seleção de Rondonistas/UFV com o intuito de eleger 08 estudantes voluntários das diversas áreas do saber, para serem futuros rondonistas na Operação, a qual seria realizada em um período de aulas devido à reposição do calendário escolar em decorrência de uma greve deflagrada na UFV anteriormente. Após o processo de seleção, foram selecionados graduandos e graduandas dos cursos de Biologia, Ciências Sociais, Cooperativismo, Economia, Enfermagem, Engenharia Ambiental, História e Pedagogia, formando um grupo multidisciplinar.

Os estudantes selecionados foram submetidos à capacitação por aproximadamente um mês antes da viagem para Belém do Pará- PA. Foram realizados encontros cujo objetivo era planejar as atividades para a concretização do projeto, tendo como pauta a metodologia a ser utilizada, a confecção de folhetos educativos, a separação de materiais para a viagem e a adequação para uma proposta de cronograma que pudesse contemplar a população garrafaense.

Devido à falta de tempo para conciliar o Projeto com as atividades acadêmicas, os encontros citados ocorreram nos finais de semana. Entre os participantes do grupo começou nascer o desejo de contribuir para a transformação social da comunidade de Garrafão do Norte. O caminho para essa transformação seria encontrado juntamente com os habitantes dessa região, respeitando, sobretudo, a sua cultura.

No dia 05 de julho de 2013 o grupo dos rondonistas da Universidade Federal de Viçosa partiu com destino a Belo Horizonte, Brasília e Belém do Pará. Após longa viagem, os rondonistas iniciaram a Operação Forte do Presépio com a chegada ao Centro de Instrução Almirante Braz de Aguiar, local que seria a base para a Operação, onde o grupo recebeu treinamento da Coordenação Geral do Projeto Rondon. Posteriormente, viajaram para os municípios diversos atendidos no Estado do Pará e Maranhão

No período anterior ao deslocamento para Garrafão do Norte, os rondonistas conheceram um pouco da cultura paraense. No Centro de Instrução Almirante Braz de Aguiar, foi realizada uma festa de boas-vindas, que contou com uma apresentação cultural da Marinha do Brasil e do Exército Brasileiro, além de uma exibição das danças locais como o Carimbó. Em seguida, foi oferecido um jantar com comidas da culinária paraense, com suas cores, saberes e a essência indígena, que demostrava como era rica a sua cultura.

Com o objetivo de promover a integração entre os rondonistas, os grupos permaneceram por dois dias na Marinha do Brasil, conhecendo os fundamentos do Projeto Rondon e a realidade dos municípios que seriam atendidos. Ocorreu na Universidade Federal do Pará (UFPA) uma formação sobre o Projeto Rondon, e os envolvidos com o projeto puderam conhecer o cotidiano dos Marinheiros, além de seus direitos e deveres. Após alguns dias, os discentes e docentes do Centro Universitário Lusíada (UNILUS) e UFV, que compunham respectivamente o Conjunto A e Conjunto B, juntamente com o Anjo, viajaram para os municípios onde iriam atuar.

Na categoria “Experiências educativas e a pedagogia de Paulo Freire na Operação Forte do Presépio no Projeto Rondon” argumentou-se sobre as experiências educativas que perpassavam a pedagogia de Paulo Freire ao decorrer da Operação Forte do Presépio no Projeto Rondon.

Na prática da extensão universitária, uma experiência assume o caráter educativo quando proporciona que a interação entre os saberes da população e os saberes acadêmicos gere a reflexão e a transformação da perspectiva de vida dos oprimidos, sendo, um ato que contém significação para os sujeitos afetados pela opressão (Mogilka, 2010).

Em sua obra “Extensão ou Comunicação” o educador Paulo Freire (2002) afirma que “o ideal, é que na experiência educativa, educandos, educadores e educadoras, juntos, ‘convivam’ [...] com outros saberes [...] não virando sabedoria” (p. 34). Assim,

esses atores sociais realizam a “arte de viver” em comunidade, cada qual com seu conhecimento, não ocorrendo a hierarquia dos saberes, mas o compartilhamento de conhecimentos.

Na Operação Forte do Presépio em Garrafão do Norte-PA, foram realizadas pelos discentes e os docentes rondonistas da UFV uma programação do dia 08 a 19 de julho de 2013, que abrangeu também os Distritos de Cotovelo; Poção; Argola; Livramento; e Castanhalzinho.

O grupo de rondonistas realizou suas atividades juntamente com educadores, jovens, mulheres, crianças, líderes comunitários, representantes da sociedade civil, agricultores e sindicatos. Foram realizadas rodas de conversa, visitas, oficinas e encontros para a concretização do que se havia programado anteriormente. Todos estes momentos foram pensados a partir das vivências da comunidade e refletindo sobre as perspectivas atuais da população, buscando proporcionar momentos que atendessem a emergência da formação de uma consciência crítica na população.

A Professora e os estudantes da Universidade Federal de Viçosa dividiram as atividades em torno das temáticas “Meio Ambiente, Cooperativismo, Valorização da Cultura Local e Educação Infantil”, conforme os problemas locais que afetavam em maior parte a população, (Dorella, 2014, p. 70).

Para alcançar os resultados que promovessem a transformação social, foi feito o seguinte planejamento: atividades de abertura; projeção de filmes para crianças; cursos para agricultores; atividades de educação ambiental; oficinas de cooperativismo para mulheres; gincana para crianças; participação dos rondonistas uma feira da cidade; atividades para os adolescentes (rodas de conversas, amostra de profissões, trocas culturais); atividade de economia ambiental; oficina de reciclagem; encontro com a história e memória de Garrafão do Norte; oficinas sobre doenças transmissíveis pela água e por insetos; e oficina de sabão ecológico.

As atividades que abordavam a temática Meio Ambiente tinham como objetivo conscientizar crianças, jovens e adultos sobre os problemas que afetam a natureza. Procurou-se pensar em modos de fortalecer atitudes para o desenvolvimento sustentável da natureza e para evitar que esta fosse agredida. Considerando os pontos de vista e opiniões de todos os envolvidos na atividade, foram propostos meios para que a educação ambiental se tornasse uma prática contínua.

Em outros instantes, durante os encontros, a população era questionada sobre o que pensavam a respeito do meio ambiente na sua região. Cada indivíduo apresentava

sua resposta, os rondonistas mediavam a discussão apresentando também suas opiniões, porém sem oprimir a do próximo.

A partir de uma “colcha de retalhos”, as respostas dos rondonistas eram articuladas com as da comunidade, em prol de uma análise que valorizasse o saber local e permitindo repensar as atitudes que agrediam a natureza. Ao final, algumas pessoas sentiam a necessidade de serem multiplicadoras dos conhecimentos sobre meio ambiente, devido ao fato de ter seu saber reconhecido, levando em consideração que “As ações educativas devem ser desenvolvidas de acordo com a perspectiva freireana na qual “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Ceolin *et al*, 2015, p.10).

Uma das experiências concretas que conduziram essa temática foi à construção de uma lixeira em frente à Escola Municipal de Ensino Fundamental João Linhares. Foi verificado que este era um ambiente onde havia acúmulo de lixo e, sabe-se que esses resíduos próximos de uma escola podem causar danos à saúde de educadores e educandos, portanto, os rondonistas removeram o que havia de detritos perto do muro da escola e construíram um porta lixo de madeira. Posteriormente, informaram aos cidadãos sobre a importância do seu uso para a saúde ambiente e populacional.

As oficinas sobre a produção de sabão ecológico foram concretizadas. Mostrou-se que a população seria capaz de fabricar seu próprio detergente gastando pouco e protegendo o meio ambiente e a saúde, pois, a utilização de um sabão industrializado pode ser nociva para a pele e trazer doenças. A partir das oficinas, os cidadãos poderiam fabricar o seu próprio sabão, de maneira rápida e para consumo próprio e comercialização, com ingredientes encontrados em lugares comuns ou até mesmo em seu domicílio.

As dinâmicas, cujo objetivo era promover uma reflexão sobre a água e sua importância para a manutenção da biodiversidade e a economia local, foram efetivadas em conjunto com a população. Refletiu-se sobre as causas que levam à diminuição e poluição dos rios da região, considerando também o conhecimento da população sobre a importância deste bem não renovável. A partir de um diálogo, os cidadãos de Garrafão do Norte perceberam como suas atitudes interferiam, de forma positiva e negativa, na natureza, desenvolvendo assim uma consciência política ambiental sobre esse assunto.

Desse modo, a missão do rondonista, que consiste em ir além do assistencialismo, foi cumprida, pois, este, “conforme afirma Paulo Freire, deve ser capaz de colaborar com o povo na organização reflexiva de seu pensamento (...) possibilitar a superação da ingenuidade, para uma captação crítica da realidade” (Pravato, 2007, p. 32).

As atividades que continham a temática sobre Cooperativismo justificam-se devido à necessidade de a população tomar conhecimento sobre práticas para desenvolver melhores condições econômicas e sociais através de cooperativas. De acordo com Lima "[...] o trabalho cooperado pressupõe autonomia dos sócios, cuja adesão deve ser livre e não imposta; os cooperados devem possuir o caráter de fornecedores e beneficiários dos serviços prestados [...]" (2004, p. 88).

Algumas pessoas, não tinham conhecimento sobre o que era uma cooperativa e como poderia ser útil para o seu município. Elas contavam com precárias informações relativas aos benefícios da cooperação, por isso visavam, na maioria das circunstâncias, somente o lucro no ambiente de trabalho e a extração dos bens naturais.

A partir das oficinas, os rondonistas explicaram que as cooperativas eram organizações em que a união das pessoas produzia mercadores e os capacitava para serem inseridos no mercado de trabalho, gerando oportunidades de crescimento pessoal e econômico. Assim, observa-se que a "educação democrática, conforme afirma Paulo Freire, deve ser capaz de colaborar com o povo na organização reflexiva de seu pensamento. Portanto, deve possibilitar a superação da ingenuidade, para uma captação crítica da realidade" (Pravato, 2007, p.32)

As mulheres garrafaenses, um grupo excluído da sociedade por anos, entenderam que seriam capazes de criar sua própria cooperativa, produzindo artesanatos e os comercializando. Essas mulheres se uniram e conseguiram solucionar problemas como a escassez de atividades que não fossem vinculadas a atividades domésticas. Essa ajuda mútua alcançou outras mulheres, gerando o fortalecimento de seu produto dentro do mercado de trabalho, devido à efetivação das cooperativas.

Em uma cooperativa não há hierarquia de poderes, algo observado em pequenas, médias e grandes empresas, onde o trabalho é organizado de modo corporativo. Contudo, em uma de suas obras principais ao longo de sua carreira *Pedagogia do Oprimido* Paulo Freire argumenta que "somente na medida em que se descubram 'hospedeiros' do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora" (Freire, 2011, p. 32), o que estava sendo proporcionado às mulheres através dos encontros, que eram momentos de troca de saberes entre a comunidade e os rondonistas.

Para a preservação do meio ambiente em união com as cooperativas, as mulheres de Fundo do Pote, Cotovelo, Livramento e Castanhalzinho verificaram que poderiam utilizar folhas de jornais para a fabricação de cestas artesanais. Os rondonistas falaram

da possibilidade de um desenvolvimento sustentável a partir do trabalho artesanal envolvendo jornal e destacaram a importância do lixo nessa atividade. Além disso, eles difundiram a ideia de que elas seriam capazes de fundar na região uma cooperativa de mulheres que tivesse como foco a produção de cestas, como uma fonte de renda e ascensão perante a opressão sofrida até então no mercado de trabalho.

As mulheres ficaram entusiasmadas e queriam que a ideia fosse concretizada. Nesse sentido, em *Pedagogia do Oprimido* segundo Paulo Freire, a: "[...] luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, mas restauradores da humanidade em ambos (Freire, 2011, p. 32-33).

Desde a viagem percursora, a professora da Universidade Federal de Viçosa verificou que os garrafaenses não valorizavam de fato a sua cultura. Na obra *A Educação na Cidade* o educador Paulo Freire afirma que devemos "abrir-se a 'alma' da cultura é deixar-se 'molhar-se', 'ensopar' das águas culturais e históricas dos indivíduos envolvidos na experiência." (Freire, 1995, p. 110).

O fato de não valorizar a própria cultura ocorre porque a população, no início da povoação da região, era composta por diferentes indivíduos que migraram de diversas regiões para trabalhar e, por fim, acabaram permanecendo e constituindo suas famílias em Garrafão do Norte. Essas famílias tinham pouca crença de que sua cultura era importante e valorizavam a "cultura vinda do Sul" (expressão que remete a cultura das regiões brasileiras Sul, Sudeste e Centro Oeste), que lhes chegava aos olhos com perfeição através de meios de comunicação como rádio, televisão e internet.

As crianças eram submetidas a uma aprendizagem que estava fora dos padrões de sua realidade local, com livros e matérias didáticos que traziam informações insuficientes e que não possibilitavam o seu reconhecimento enquanto indivíduos paraenses. Durante as rodas de conversas, os educadores afirmavam que verificavam também a falta de materiais didáticos que conduzissem a um aprendizado intermediado pela rica cultura de sua região. Este entrave, até o momento deste relato, não havia sido solucionado.

Preocupados com essa situação, os rondonistas conversaram com os educadores visando a possibilidade de confeccionar materiais lúdicos a fim de proporcionar uma aprendizagem significativa, que tivesse como conteúdo o tema trabalhado em sala de aula e fatores ligados à realidade do município. Nem sua obra *Pedagogia do Oprimido*, segundo Freire (2011), para promover uma educação que leve à transformação, à

valorização da cultura do educando, este estar no eixo do processo de alfabetização, de modo que a aprendizagem ocorra no momento em que o estudante tem seu reconhecimento pessoal enquanto ator social.

Com o tripé para a reflexão social: contexto local, a cultura popular e a identidade garrafaense, os rondonistas planejaram a primeira parte do "Encontro com a história e memória de Garrafão do Norte", um evento alicerçado no saber prévio da população sobre a história local e sobre o seu município. Visando que toda a população participasse da atividade, o encontro ocorreu no período da noite na Paróquia Local de Garrafão do Norte, por ser um local de fácil acesso e que continha estrutura para a realização da atividade, visto que o município carecia de infraestrutura para a programação noturna e que durante o dia a maior parte das atividades das oficinas eram realizadas ao ar livre ou à *sombra de uma mangueira*. No encontro cada garrafaense pode se identificar com a história do seu povo, e outras pessoas puderam conhecer, com mais detalhes, a raiz histórica do município.

O encerramento das oficinas ocorreu mediante a continuação do Encontro. Notou-se que após o encontro que as pessoas já detinham de uma criticidade histórica sobre a formação de seu município. Após o encontro e as oficinas conseguiam relacionar a teoria sobre a história local, aprendida com os rondonistas, com o desenvolvimento social e econômico, refletindo na forma como poderiam planejar o futuro de Garrafão do Norte.

Nesse sentido, a ação do grupo da UFV na Operação Forte do Presépio do projeto Rondon assemelha-se com o que afirma o educador pernambucano Paulo Freire sobre a valorização da cultura popular, de que deve ocorrer a democratização cultural, onde o cidadão não é privado do conhecimento sobre sua história local, tendo semelhança. (Pravato, 2007).

Nas quatro temáticas que os discentes e docentes da UFV se propuseram a realizar como atividades, o eixo sobre Educação Infantil caracterizou-se pelo que continha maior número de participantes, seja nas atividades diurnas ou noturnas. Era esperado que as atividades tivessem um percentual significativo de crianças e adolescentes, no entanto, o número foi maior do que o esperado, fazendo com que as atividades fossem repensadas. Verificava-se, no instante do contato com essa parte da população, a importância de ações das universidades juntamente com as comunidades.

Em meio ao desenvolvimento do município, as crianças e os adolescentes tinham breves contatos com bens e afazeres que eram seus direitos e deveres que, por falta de

oportunidades sociais e econômicas, a administração local e sua família não poderiam lhes oferecer. Além disso, era nítido que uma das maiores carências que continham era a afetiva. Os discentes e os docentes da UFV tinham conhecimento de que não conseguiriam resolver todos esses problemas, mas neste instante percebia-se a real importância da atuação dos rondonistas para promover mudança no paradigma de Garrafão do Norte.

Em visita a um Distrito, o grupo do Projeto Rondon permaneceu realizando suas atividades em uma escola. Quando chegaram ao local, os discentes e docentes puderam repensar o significado de um ambiente escolar com estrutura e qualidade. Esta escola se apresentava demasiadamente pequena para suportar o número de estudantes atendidos e tinha sua estrutura bastante precária, com uma sala sem ventilação; falta de luz elétrica; sem biblioteca; ambiente sujo; falta de tratamento de esgoto; carteiras inapropriadas para a faixa etária; água não tratada; banheiro sem porta. Diante de tal situação, questionamentos vinham à mente: qual o papel da administração pública de acordo com o Plano Nacional de Educação, que destaca a existência de itens básicos para a instauração de uma escola? Como garantir a aprendizagem se o básico não estava sendo assegurado ao educando?

Analisando os problemas vivenciados pelas crianças e jovens, montou-se um planejamento com atividades fundamentadas no Método de Paulo Freire. Círculos de Cultura foram desenvolvidos por meio de encontros e oficinas que continham brincadeiras e jogos com cerca de aproximadamente 300 indivíduos. As atividades fundamentaram-se nas manifestações culturais dos sujeitos através de brincadeiras utilizando cantigas de rodas e jogos com materiais reciclados, com o objetivo de promover o reconhecimento de sua identidade enquanto crianças e jovens.

O lúdico foi fundamental, fazendo com que esses cidadãos mirins se interessassem pelo que era trabalhado nos diferentes espaços, proporcionando, no final da atividade, uma aprendizagem significativa que levasse ao reconhecimento de sua identidade e reflexão dos problemas locais enfrentados por eles. Ao final da programação, foi observado que os indivíduos desenvolveram potencialidades como atenção, socialização, autonomia, ética, cidadania e disciplina. Esses momentos permitiram uma troca de saberes entre o meio acadêmico e a comunidade local, com retorno significativo que favoreceu o trabalho, podendo-se afirmar que de acordo com Paulo Freire em *Extensão ou Comunicação* “Educar e educar-se, na prática da liberdade,

é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais" (Freire, 2012, p. 25).

Em outro espaço de formação, ocorreu um diálogo com jovens sobre a oportunidade se tornar um estudante universitário. Os jovens relataram que este era um sonho, mas acreditavam que era de difícil concretização. Os rondonistas mostraram por meio de diálogos com os jovens que era possível realizar aquele sonho e relataram alguns meios viáveis que iniciais para o ingresso em uma Instituição de Ensino Superior, citando, por exemplo, a história pessoal de um rondonista oriundo de escola pública para conseguir ingressar no ensino superior em uma universidade pública e, posteriormente, ao decorrer de sua graduação ser selecionado para participar do Projeto Rondon.

Considerações Finais

Ao perpassar da pesquisa constata-se que no histórico do Projeto Rondon é um projeto que vem desenvolvendo-se ao longo dos anos mediante a união entre instituições de ensino superior e Ministério da Defesa e é um projeto que contém como foco a atuação na extensão universitária dos estudantes e professores universitários nas localidades que possuem os menores Índices de Desenvolvimento Humano do país.

No contexto da Operação Forte do Presépio no Projeto Rondon, pode-se constatar que o trabalho realizado pelos rondonistas da Universidade Federal de Viçosa configurou suas ações de modo satisfatório. Pois, há relatos dos moradores de Garrafão do Norte afirmando que a Operação Forte do Presépio realizada pelos estudantes da UFV acarretou reflexões sobre as suas atitudes enquanto cidadãos que visem o crescimento do município.

As experiências educativas e a pedagogia de Paulo Freire na Operação Forte do Presépio no Projeto Rondon nota-se que mediante às atividades realizadas pelos rondonistas que a população garrafaense está adquirindo novas atitudes capazes de promover uma práxis em prol de ultrapassar os paradoxos vivenciados enquanto excluídos da sociedade.

Contudo, O Projeto Rondon da Operação Forte do Presépio, Conjunto B concluiu suas ações para a formação libertadora da comunidade e a perspectiva crítica do estudante universitário para além do *campus* universitário. As ações rondonistas realizadas pelos estudantes devem ter sua continuidade para além do município de Garrafão do Norte.

Recomenda-se que pesquisas futuramente perpassem por refletir sobre a transformação de outras realidades em prol de contribuir para o desenvolvimento da sociedade e ampliar os horizontes de comunidades oprimidas e pesquisas futuras estabeleçam um diálogo com as ações do Projeto Rondo e os pressupostos do educador Paulo Freire.

Referências

AMORIM, D. N.; GONÇALVES, S. G. P; PENNA, L. G. H**.** Projeto Rondon 2007: Experiências Acadêmicas. **Revista Fluminense de Extensão Universitária**, Vassouras, v. 1, n. 2, p. 79-91, jul./dez., 2011.

BECKER, A. **A concepção de educação de Paulo Freire e o desenvolvimento sustentável**. 2008. 87f. Dissertação (Mestrado Multidisciplinar em Organizações e Desenvolvimento), Centro Universitário Franciscano, Curitiba, 2008.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular**. Revista de Educação Popular**, v. 6, n. 1, 2008. 65p.

CABRAL, N. T. **Saberes em Extensão Universitária: contradições, tensões, desafios e desassossegos.** 2012. 230f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CARDOSO, M. R. G.; OLIVEIRA, G. S.; GHELLI, K. G. M. Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, 2021, p.98-111.

CEOLIN, T. *et al.*. Projeto Rondon: uma possibilidade de aprendizado acadêmico. **Revista de Enfermagem UFSM**, Santa Maria, p.1-10, 2015.

DORELLA, Priscila (Org.). **O Projeto Rondon em Perspectiva na UFV**: História, Extensão e Cidadania. Viçosa: Ed. UFV, 2014. 150p.

FERNANDES, F. M. B.; MOREIRA, M. R.; BORGES, V. R. Considerações metodológicas sobre as possibilidades de aplicação da técnica de observação participante na Saúde Coletiva= Methodological considerations on the possibilities of application of the participant observation technique in Public Health. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 511-529, 2013.

FERNANDES, M.; MARTINS, F. C. Importância da Visita Precursora do Projeto Rondon: Relato de Experiência em Santa Luzia do Pará, no Estado do Pará. **Revista Fluminense de Extensão Universitária**, Vassouras, v. 1, n. 2, p. 5-44, jul/dez., 2011.

FREIRE, Paulo**. A Educação na Cidade**. 2. ed. São Paulo. Cortez, 1995.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LIMA, F. M. M. **Elementos de Direito do Trabalho e Processo Trabalhista**. 10 ed. São Paulo: LTR, 2004, p. 88.

LIMA, G. A. R. O Projeto Rondon e a Ditadura Miliar: A experiência da UFV**.** IN DORELLA, Priscila (Org.). **O Projeto Rondon em Perspectiva na UFV: História, Extensão e Cidadania.** Viçosa: Ed. UFV, 2014. 150p.

JAGUARIBE, Hélio. **Brasil: crise e alternativa.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974. 157p.

Os próximos desafios do Projeto Rondon. [Entrevista concedida a] João Ricardo Lopes do Nascimento. Brasília, **Mundo Rondon – A Revista do Projeto Rondon Ano I,** mai. 2014.

MOGILKA, M. **O que é uma experiência educativa? Revista Tempos e Espaços em Educação.** Aracaju, n. 05, p. 125-137, dez. 2010.

MORAIS, V. A.; OLIVEIRA, E. R. de. O Projeto Rondon e a Universidade Federal de Lavras. In: Congresso de Extensão Universitária da Universidade Federal de Lavras, 4.,2009. **Anais...** Lavras. 2009.

PEREIRA, D. V. **Um olhar sobre o Projeto Rondon e a dimensão ambiental**. 2009. 90f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) - Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília. 2009.

PRAVATO, C. M.. **Projeto Rondon e Ensino no Brasil: construção de uma aliança entre conhecimento empírico e científic.** *2007, 125f.* [trabalho de conclusão de curso]. Juiz de Fora: Universo; 2007.

REBELLATO, M. **O esforço conjunto entre Defesa e o Meio Acadêmico**: O Projeto Rondon transformando realidades no país. 2011. Disponível em: <http://www.defesa.gov.br/projetosweb/livrobranco/arquivos/apresentacao-trabalhos/artigo-mauricio-rebellato.pdf>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

RIEDER, A. **A Extensão Universitária através do Projeto Rondon: Participação das Universidades Públicas de Mato Grosso.** Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 58-71, ago. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/download/19834535.2012v5n2p58/22569>. Acesso em 05 outubro 2016.

RONDON**,** Projeto**. O Projeto Rondon.** 2013. Disponível em: <http://www.projetorondon. defesa.gov.br/portal/ >t. Acesso em 05 de outubro de 2016.

RONDON**,** Projeto. **O Projeto Rondon.** 2016. Disponível em: <http://www.projetorondon. defesa.gov.br/portal/ >t. Acesso em 05 de outubro de 2016.

SANTOS, M. S. S.; MENDES, I. A. C.. Projeto Rondon: a metodologia educativo-assistencial de trabalho dos estagiários universitários. **Revista de Enfermagem,** v.9, n.1, p.124-137, 2005.

SOARES, S. J. Pesquisa científica: uma abordagem sobre o método qualitativo. **Revista Ciranda**, Montes Claros, v. 1, n.3, jan/dez-2019, p. 168-180.

ZIKMUND, W.G. **Business Research Methods**. 6 ed, TX: Dryden, 2000. 720p.

TEIXEIRA, P. R. R. **Forte do Presépio. Revista Da Cultura,** Brasília, ed.17, p.20-45, ago. 2010.

APROXIMAÇÕES ENTRE A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE E O ENSINO CONTEXTUALIZADO DA MATEMÁTICA ATRAVÉS DE PROJETOS

Verissimo Docarmo Neto[28]

Resumo
O trabalho apresenta aproximações entre a pedagogia proposta por Paulo Freire e a disciplina Projeto Integrador do curso de Licenciatura em Matemática do IFPI, sobretudo quanto ao aspecto da contextualização do conhecimento. Busca-se evidenciar como esse componente curricular contribui para a formação de professores e para o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos matemáticos, ao articular conhecimentos acadêmicos ao conhecimento do cotidiano, numa perspectiva dialógica, reflexiva e participativa. Parte-se da compreensão de Freire (1994;1996) de que o conhecimento para fazer sentido deve ter conexão com a realidade social e cultural dos educandos, gerando uma aprendizagem significativa, e de Mendes (2009) que destaca o uso de metodologias alternativas de ensino de Matemática na construção desses saberes pelos próprios alunos, de forma contextualizada e dinâmica. A abordagem metodológica utilizada contou com revisão de literatura, observação e análise das produções da disciplina pelos estudantes. Conclui-se que a disciplina Projeto Integrador aproximou os estudantes da aplicação prática e contextualizada da matemática, proporcionando uma aprendizagem significativa ao conectar o conteúdo acadêmico com a realidade social, e que o uso da metodologia de projetos, valorizando o conhecimento prévio dos estudantes, mostrou-se eficaz para o ensino e a aprendizagem da matemática.
Palavras-chave: Metodologia, ensino de matemática, projeto integrador, aprendizagem.

1.Introdução

O presente trabalho apresenta aproximações entre a pedagogia proposta por Paulo Freire e a disciplina Projeto Integrador do curso de Licenciatura em Matemática do IFPI, sobretudo quanto ao aspecto da contextualização do conhecimento. Busca-se evidenciar como esse componente curricular contribui para a formação de professores e para o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos matemáticos entre os estudantes, ao articular conhecimentos acadêmicos ao conhecimento do cotidiano, numa perspectiva dialógica, reflexiva e participativa.

No Instituto Federal do Piauí, muitos estudantes que ingressam no curso de licenciatura em matemática são oriundos da rede pública de ensino. São estudantes que apresentam uma certa defasagem em relação aos conteúdos matemáticos básicos, situação comumente agravada pelas condições de ensino-aprendizagem das escolas públicas brasileiras, marcadas por deficiências na infraestrutura e pouco investimento na qualificação de pessoal, o que resulta em aulas desconectadas da realidade social, reproduzindo um modelo de educação bancária segundo a qual o professor supõe transferir conhecimentos aos educandos, entendidos como meros depositários dos mesmos (Freire, 1994).

[28] Docente de Matemática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Mestre em Matemática UFPI.

Nesse contexto, há grandes chances desses ingressantes enfrentarem dificuldades nas disciplinas do curso, e a falta de resolutividade ou estratégias de enfrentamento de tais deficiências poderão ocasionar a retenção ou mesmo evasão (Skovsmose, 2014). Frente a essa realidade, destaca-se no curso de Licenciatura em matemática, a disciplina Projeto Integrador que em sua posposta pedagógica leva em consideração contextos sociais e culturais, conhecimentos prévios dos estudantes, além da interdisciplinaridade de conhecimentos, tendo por base a curricularização da extensão (Brasil, 2018).

Trata-se de uma perspectiva que se alinha ao pensamento educacional de Paulo Freire, que defende uma pedagogia dialógica, em que a educação ocorre de forma contextualizada, valorizando saberes locais e culturais dos educandos. Segundo Freire (1996), o ensino deve partir da realidade concreta dos aprendizes, respeitando seus valores e experiências de vida. Dessa forma, a aprendizagem se torna mais significativa e promove uma leitura crítica do mundo, capacitando os educandos a intervir na sociedade de forma ativa e reflexiva.

A partir de tal perspectiva, constitui objetivo deste trabalho compreender como no curso de Licenciatura em Matemática do IFPI as disciplinas de Projeto Integrador ajudam os estudantes a entenderem os problemas da sua realidade e aplicarem conteúdos matemáticos para buscar resolvê-los, permitindo com que avancem no ensino-aprendizagem dos conteúdos estudados durante a graduação e que vivencie modelos educativos contextualizados.

Para tanto, realizou-se revisão de literatura em livros e artigos de Paulo Freire e na área da matemática recorreu-se à produção de estudiosos no campo das novas tendências no ensino da matemática. Também no campo da prática, utilizou-se dos registros realizados no acompanhamento dos estudantes durante a disciplina de Projeto Integrador, na fase de escolha do tema, problema da realidade abordado e construção do projeto.

O trabalho encontra-se dividido em quatro sessões: na primeira aborda-se a dimensão conceitual do Ensino da Matemática na contemporaneidade e as definições do Projeto Integrador na perspectiva do conhecimento contextualizado e interdisciplinaridade, enquanto estratégia pedagógica do ensino-aprendizagem na matemática; na terceira apresenta-se a metodologia utilizada no desenvolvimento do trabalho; na quarta apresentam-se os resultados e análises dos projetos integradores apresentados na disciplina, encerrando-se com as conclusões.

2. Fundamentação Teórica

O processo de ensino e aprendizagem que ocorre nas instituições de educação superior são perpassadas por diversas dimensões, dentre as quais tem destaque: os alunos que estas instituições recebem em seus cursos, o currículo que orienta a formação e o processo de ensino e aprendizagem dos futuros profissionais.

Tradicionalmente, o perfil dos estudantes do ensino superior era composto por uma reduzida elite, dotada de capital cultural e elevado desempenho escolar. Com o processo de democratização do ensino superior, estudantes fora deste perfil passaram a adentrar os cursos superiores, conformando um novo perfil de estudantes, cujas trajetórias familiar e escolar não possibilitou o acúmulo de capital cultural.

Trata-se do que o estudioso Erlich (1998; 2004 apud Almeida, 2009) denomina de “novo estudante”, mais diverso e multifacetado. Além disso, ao investigar o perfil dos estudantes que chegam ao ensino superior, Setton (1999) e Zago (2006) verifica-se que as carreiras não valorizadas socialmente e com menor retorno econômico concentram estudantes em situação socioeconômica e cultural desfavorecida.

Logo, cursos como as licenciaturas concentram alunos penalizados durante sua vida escolar, por terem estudado em escolas com pouca estrutura física e baixa qualidade educacional. Estes estudantes em desvantagem educacional, ao ingressarem no ensino superior como na Licenciatura em Matemática, agora “futuro professores”, deparam-se com a ausência de relação da matemática que se ensina na academia e a matemática que se aprendeu durante a vida escolar, antes do ingresso no curso de licenciatura, o que tende a comprometer o processo de ensino aprendizagem, e, por conseguinte, a sua formação (Skovsmose, 2014).

Isso ocorre, porque na realidade do ensino superior brasileiro, ainda é recorrente a prática pedagógica mecanicista em que os estudantes são colocados em uma situação passiva diante do professor, tomado como protagonista. Na tradição do ensino do ensino da matemática, esse modelo é o predominante, apesar de toda a crítica e das produções que apresentam novas perspectivas educacionais.

A educação bancária é um conceito central na crítica de Paulo Freire à pedagogia tradicional. Segundo Freire (1994), esse modelo se caracteriza pela transmissão mecânica de conhecimentos, onde o professor é visto como o detentor do conhecimento, enquanto os alunos são meros receptores. Trata-se de uma abordagem que impede a

participação ativa dos estudantes no processo educativo e os condiciona à memorização acrítica de conteúdos.

Além disso, essa forma de ensino reforça a hierarquia entre educador e educando, desconsiderando as experiências e saberes prévios dos alunos. Outro problema é a descontextualização dos conteúdos, que muitas vezes não dialogam com a realidade dos educandos, comprometendo as possibilidades da aprendizagem significativa, que é quando os sujeitos podem relacionar o conhecimento com suas vivências e problematizar sua própria realidade (Freire, 1996).

Esse modelo tradicional e conservador, não favorece o pensamento crítico nem a autonomia dos educandos, e a sua aplicação em cursos de licenciatura tem implicações práticas e sobre o fazer pedagógico de futuros professores. Forma-se um professor com conhecimento deficitários no campo da matemática, capaz apenas de fazer manipulações de números e aplicar regras, e pedagógico, que não consegue perceber a matemática se não em livros, estando distante do entendimento amplo da matemática, que é apresentada dissociada da vida, a partir de uma perspectiva de ensino tradicional da matemática, havendo uma lacuna entre teoria e prática.

Conforme pensamento de Paulo Freire, o ensino é um ato que suplanta a transmissão de conhecimento. "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (Freire, 1996, p. 24). Logo, o ato de ensinar supõe o processo de ruptura com o modelo vertical de educação, em que essa se torna problematizadora e dialógica e o conhecimento é construído coletivamente, com base na realidade e nas experiências dos educandos. Há um processo de reciprocidade entre educador e educando em que “[...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 12).

Assim, na prática pedagógica dialógica, o educando também assume protagonismo e todo o conhecimento que possui, seja ele teórico ou prático, é reconhecido e valorizado nesse processo. Para isso é preciso que, nos termos de Freire (1996. p. 12), “[...] o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

No campo da matemática em que é comum a prática docente verticalizada e autoritária, com conteúdos descontextualizados, em que não se preocupa com a compreensão dos mesmos por parte dos estudantes, Skovsmose (2014), destaca que:

> Se a questão é entender matemática, as regras e os enquadramentos característicos de seu ensino tradicional soam irracionais. Por outro lado, parece que cumpre um propósito - que pouco tem a ver com entender matemática – quando estudantes completam o longo processo de formação, com seus mais de 10 mil exercícios resolvidos (Skovsmose, 2014, p.18).

A formação orienta-se por um modelo quantitativo, exemplar na resolução de exercícios, limitando-se a isso. Tal modelo de formação traz desafios a serem transpostos na atuação profissional docente. Como em seu processo de ensino aprendizagem, os estudantes não são estimulados a perceberem essa matemática para além das paredes da sala de aula, em sua prática docente futura terão que aprender uma nova matemática que possa ser trabalhada em sala de aula e que seja capaz de contemplar teoria e prática, de forma a tornar o conhecimento matemático dotado de sentido para seus alunos.

Nesse sentido, ao abordar a construção dos saberes no campo da educação, Tardif (2014, p.88) entende que "o domínio progressivo do trabalho provoca uma abertura em relação à construção de suas próprias aprendizagens, de suas próprias experiências, abertura essa ligada a uma maior segurança e ao sentimento de estar dominando bem suas funções". Entre as condições para superar o tradicionalismo do currículo, está a formação do professor que deve ir além de conhecimentos matemáticos, precisa-se compreender saberes pedagógicos para que possa tentar dentro de sala de aula facilitar a compreensão dos conteúdos através de metodologias diferenciadas e mostrar para seus alunos que os conteúdos têm uma aplicação em seu cotidiano, o que favorecerá o seu processo de ensino aprendizagem.

Na academia se percebe uma ruptura entre conhecimento especifico da área/disciplina e o conhecimento pedagógico, que se refere aos processos envolvidos no ensino dos conteúdos, sendo elemento essencial da prática docente. Conforme explica Cunha (2018), ao tratar da profissão docente e do empiricismo presente na docência, esta só se estabelece enquanto profissão quando "possui um conhecimento que lhe é especifico e teoricamente justificado" (Cunha, 2018, p.08). No caso da docência na matemática, isso implica dizer que além do conhecimento típico da matemática há que ter a fundamentação pedagógica, que é capaz de transpor o conhecimento que se quer ensinar, passando-se da mera reprodução dos conhecimentos para o fazer pedagógico.

Para D'Ambrósio (2012), a matemática contextualizada em diferentes grupos de interesses, comunidades, povos e nações é denominada de Etnomatemática. Esta procura entender o saber/fazer matemático ao longo da história da humanidade, a partir

de uma perspectiva histórica, dinâmica e transformadora da realidade social. Ao conduzir o processo de ensino aprendizagem a partir desta perspectiva é possível mostrar para o aluno que o mesmo já utiliza a matemática e que esta encontra-se inserida em muitas situações do seu dia-a-dia, na comunidade em que vivem e que a mesma precisa ser aperfeiçoada.

Conforme nos ensina Nóvoa (2007, p. 10) "No que diz respeito ao desenvolvimento profissional dos professores também não basta que nos exercitemos fora d'água. É preciso dar passos concretos, apoiar iniciativas, construir redes, partilhar experiências, avaliar o que fez e o que se ficou por fazer". Quando se trabalha com projetos na educação, por exemplo, se tem a possibilidade de refletir, de avaliar os resultados, fazer correções no percurso e extrair lições. O contribui para formação de um professor crítico e reflexivo.

Em tal perspectiva Freire (1996) destaca a relação entre ensino e pesquisa, no ato de ensinar e fazer-se professor. A pesquisa é essencial à construção do conhecimento e ao conhecimento da realidade, assim para ensinar é necessário conhecer e para conhecer é necessário pesquisar.

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p.15)

No contexto do Instituto Federal do Piauí, a formação de professores nos cursos de licenciatura em matemática contempla um rol de disciplinas, dentre as quais destacamos a disciplina Projeto Integrador, por favorecer o processo de aproximação entre o conteúdo acadêmico e a realidade social. Tal disciplina está presente em mais da metade do curso, sendo trabalhada em distintos períodos e através de temas transversais e voltados à aplicação na realidade, são eles: Cultura Popular e Cotidiano; Ciência, Tecnologia e Sociedade; Meio Ambiente; Tecnologias e o Ensino da Matemática (IFPI, 2016). Em tal perspectiva a disciplina insere-se no processo de curricularização da extensão, que é definida como:

> [...] atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (Brasil, 2018).

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática, os projetos integradores devem possibilitar ao estudante a oportunidade de se inserir em um contexto de dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício e desenvolvimento profissional fundamentado na realidade social. Tal concepção corrobora o que Godoy (2015) traz sobre a finalidade do aprendizado de determinado conteúdo matemático bem como da sua aplicabilidade, haja vista que a educação matemática afeta diversas dimensões da vida sejam elas culturais, políticas, educativas e sociais.

A referida disciplina deve também propiciar ao licenciando a reflexão acerca das práticas de ensino, o aperfeiçoamento dessas práticas, visando melhorias na aprendizagem do aluno. Desse modo, contempla atividades que visam à contextualização de saberes, à interdisciplinaridade dos conhecimentos, a prática do trabalho coletivo e a relação teoria/prática, estimulando a convivência constante do estudante com a realidade próxima de sua futura profissão (IFPI, 2016). Dessa forma, propõe-se a contribuir com a construção de novas metodologias no ensino da matemática, que favoreçam a potencialização da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos.

Trata-se de uma proposta que visa superar o modelo tradicional de educação, a partir de práticas pedagógicas que incentivam o diálogo, a participação ativa dos alunos e a contextualização dos conteúdos. Em tal perspectiva, a formação docente também deve ser reformulada para preparar professores que atuem como mediadores do conhecimento, e não meros transmissores de informações.

Sobre isso Mendes (2009) entende que “as metodologias alternativas de ensino de Matemática tentam promover a construção desses saberes pelos próprios alunos a partir de um processo contextual e globalizante, que dê um significado tanto singular quanto plural às ideias construídas (Mendes, 2009, p.11). A Disciplina Projeto Integrador pode ser caracterizada na perspectiva da construção do currículo dinâmico, em contraposição ao currículo cartesiano, estes compreendidos nos termos de D’Ambrósio (2012, p. 81) “O currículo dinâmico é contextualizado no sentido amplo. Mas o currículo cartesiano, tradicional, baseado nos componentes objetivos, conteúdos e métodos, obedecem a definições obsoletas de objetivos de uma sociedade conservadora”.

Além disso, o currículo dinâmico reconhece que nas sociedades modernas as classes são heterogêneas, marcadas por alunos com distintos interesses e com uma diversidade de conhecimentos prévios. Nesta perspectiva, os alunos passam a perceber o conhecimento matemático que já possuem e como este está inserido em sua realidade, competência continuamente negada em sua história de vida escolar (Carvalho, 2011). A proposta do currículo dinâmico, favorece também a criticidade em relação aos conteúdos matemáticos trabalhados, gerando uma condição diferenciada no entendimento e na forma que os mesmos poderão ser colocados em prática quando estiverem em atividade profissional. Além de proporcionar aos futuros professores uma atitude mais reflexiva e questionadora frente às avaliações de suas próprias atividades.

É sobre tais concepções de currículo e do processo de ensino aprendizagem dos conteúdos matemáticos que se assenta essa proposta de investigação sobre a disciplina Projeto Integrador no curso de licenciatura em matemática no IFPI.

3. Aspectos Metodológicos

A investigação sobre a disciplina Projeto Integrador no curso de Licenciatura em Matemática no IFPI, tem foco sobre o processo de construção de saberes matemáticos a partir da proposta da disciplina e seus resultados prévios, sendo caracterizada como pesquisa de natureza descritiva, pois seus resultados são aproximações iniciais com o objeto proposto (Leão, 2015).

Os resultados apresentados resultam do uso de instrumental técnico-metodológico de natureza qualitativa, contando com revisão bibliográfica sobre o tema, levantamento documental através da verificação do Projeto de Curso da Disciplina e Ementa da Disciplina. Também se utilizou de pesquisa empírica considerando-se as observações realizadas enquanto docente da disciplina e análise dos resultados sobre as propostas produzidas pelos acadêmicos do curso de matemática.

A revisão teórica compreende o aprofundamento da literatura pertinente ao tema, em que se buscará aprofundar a discussão sobre currículo, metodologia do ensino da matemática, ensino aprendizagem de conteúdos matemáticos e atuação doente, delineando o quadro referencial para análise das informações construídas na pesquisa. A pesquisa documental abrangerá o levantamento da legislação nacional referente ao currículo, à política de formação de professores nos Institutos Federais (Decretos, Portarias e Pareceres), Projeto Pedagógico do Curso de Matemática, e documentos

institucionais que contemplam ou referenciam a disciplina de projeto integrador na instituição.

A pesquisa empírica contou com o processo de observação junto aos acadêmicos do curso de matemática durante a construção dos projetos integradores bem como a avaliação das propostas apresentadas a partir da aproximação dos estudantes em formação com comunidades locais e situações cotidianas as quais a aplicação da matemática pode ajudar a solucionar.

4. Descrição e Análise dos Dados

A experiência docente no Instituto Federal do Piauí possibilita verificar que muitos estudantes que ingressam no curso de licenciatura em matemática apresentam um baixo desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Na instituição, as licenciaturas frequentemente realizam diversas chamadas para preenchimento das vagas, incluindo chamadas públicas quando a lista de classificados via ENEM do ano vigente se esgota. Nesse contexto, é comum o aproveitamento de resultados de edições anteriores do Exame, atraindo estudantes que apresentam deficiências significativas em matemática. Além disso, um fator agravante é que muitos desses alunos estão há um longo período sem contato com a rotina de estudos.

No ensino superior, o ingresso por estudantes em desvantagem educacional e frente a proposta contida na disciplina Projeto Integrador realizada no âmbito da extensão, em conformidade com o Parecer CNE/CES 7/2018 (Brasil, 2018), emerge o interesse em conhecer de forma sistematizada como a referida disciplina, sua aproximação com a educação Freiriana e como a mesma contribui para o processo de prática docente e no processo de ensino e aprendizagem desses estudantes, que possuem deficiências em relação a conteúdos matemáticos.

Assim, busca-se evidenciar as aproximações entre a pedagogia proposta por Paulo Freire, sobretudo quanto ao aspecto da contextualização do conhecimento e a participação ativa dos estudantes na disciplina Projeto Integrador do curso de Licenciatura em Matemática do IFPI. Busca-se evidenciar como esse componente curricular contribui para o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos matemáticos entre os estudantes, ao articular conhecimentos acadêmicos ao conhecimento do cotidiano, numa perspectiva dialógica, reflexiva e participativa.

A Disciplina Projeto Integrador, como já descrito, objetiva aproximar o aluno da realidade, trazendo a aplicação da matemática em questões do cotidiano, permitindo a

troca entre conhecimentos acadêmicos e conhecimento popular. Dessa forma, discorre-se a seguir sobre a execução da Disciplina Projeto Integrador, junto a estudantes do curso de matemática do IFPI.

A disciplina foi ministrada no IFPI campus de Campo Maior, no ano de 2021, para uma turma de 20 alunos. Na abordagem inicial, a disciplina foi apresentada à turma com foco em seu objetivo, que é a construção de um projeto de intervenção na realidade, elaborado de maneira coletiva (através de grupos) e que integra diferentes áreas do conhecimento, sendo de natureza multidisciplinar. Posteriormente, discorreu-se sobre os elementos estruturais e sua finalidade, bem como sobre o eixo norteador "Matemática e Cotidiano" a partir do qual os grupos definiam uma problemática do cotidiano a ser trabalhada pelo Projeto em uma perspectiva de aplicação da matemática.

Após a definição do problema, a cada aula da semana e sob orientação docente, os estudantes iam trabalhando as partes do projeto em grupo, composto por: Introdução, Referencial teórico; Justificativa; Objetivos (geral e específicos); Metodologia; Cronograma e Referências. Os temas escolhidos pelos grupos com base em seus contextos e realidade foram: 1. A matemática no cotidiano dos feirantes do município; 2. A matemática utilizada na panificação; 3. Matemática na Construção Civil; 4. A matemática no enfrentamento ao desperdício de recursos e aumento de renda.

Observou-se que a proposta trazida pela disciplina, ampliou nos alunos a percepção da matemática em diversas situações e problemáticas da sua realidade o que favoreceu a definição das problemáticas a serem abordadas nos projetos e os motivou a produzirem o projeto proposto. Isto confirma a tese de Freire (1994; 1996) e Tardif (2014) de que a proposição de metodologias diferenciadas, que extrapole o espaço da sala de aula, facilita a compreensão dos conteúdos através da sua aplicabilidade às situações do cotidiano, favorecendo o processo de ensino aprendizagem.

À medida em que se deu a construção dos projetos na disciplina, verificou-se que cada grupo buscou de fato eleger questões inseridas na realidade de suas comunidades, conforme defendido por D'Ambrósio (2012). Além disso, percebeu-se nas reflexões dos estudantes a articulação do conhecimento matemático aplicado à sua realidade, conferindo sentido à este conhecimento. Os estudantes passaram da dimensão abstrata típica da matemática à dimensão prática, da sua aplicação na realidade social. Inclusive percebendo como esta pode favorecer a organização de processos produtivos, possibilitar a otimização no uso de recursos, inclusive contribuindo com aumento de

renda e preservação de recursos naturais. Conforme exposto nas justificativas dos projetos.

Assim, a Disciplina Projeto Integrador, conforme seu objetivo, proporciona a inserção dos alunos em seus contextos, a partir de uma perspectiva pedagógica dinâmica, contribuindo para o exercício e desenvolvimento profissional com fundamento na realidade social, promovendo uma educação matemática permeada pelas diversas dimensões da vida cultural, política, educativa e social.

Além disso, enquanto docente foi possível enriquecer o repertório sobre a matemática aplicada à realidade social a partir dos conhecimentos partilhados pelos estudantes, bem como conhecer os posicionamentos dos mesmos frente à realidade social, revelando como percebem os problemas sociais e como se percebem frente a estes – suas possibilidades de intervenção. As discussões realizadas em sala possibilitaram realizar provocações sobre as temáticas trabalhadas e reflexão sobre os aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos presentes na realidade, articulando-os aos conhecimentos matemáticos.

Entre os estudantes que se encontram no início do curso, alguns aspectos observados na prática docente e quanto ao processo de ensino aprendizagem, destacam-se: o interesse pelos conteúdos apresentados a partir de suas comunidades e contextos, a valorização do conhecimento prévio favorecendo a aprendizagem significativa, a disciplina no formato de projetos constitui uma metodologia pedagógica com resultados efetivos sobre o processo de formação para o ensino de matemática e para aprendizagem dos estudantes.

5. Considerações Finais

Abordou-se a disciplina de Projeto Integrador como um recurso pedagógico no curso de Licenciatura em Matemática do IFPI, que contribui para que os alunos apliquem conteúdos matemáticos a situações cotidianas e comunitárias. Buscou-se entender como essa disciplina impacta na prática docente e sobre o aprendizado dos alunos. A disciplina, ministrada em 2021 para uma turma de 20 alunos no campus de Campo Maior, teve como objetivo desenvolver projetos de intervenção coletiva, abordando problemas do cotidiano com uma abordagem multidisciplinar. Os alunos aplicaram a matemática em temas como a realidade dos feirantes, panificação, construção civil e desperdício de recursos.

Portanto, a disciplina Projeto Integrador aproxima os estudantes da aplicação prática da matemática, proporcionando uma aprendizagem mais significativa ao conectar o conteúdo acadêmico com a realidade social, levando a construir seu saber fazer em situações do dia-a-dia. O uso da metodologia de projetos, valorizando o conhecimento prévio dos alunos, mostrou-se eficaz para o ensino e a aprendizagem da matemática, pois a disciplina construída por temas estimula o instinto de pesquisador, capaz de gerar os resultados que se esperam na matemática e nas ciências em geral. Destaque-se que a aplicação da referida disciplina requer uma docência para além do saber disciplinar, que considere saberes metodológicos, culturais, afetivos, éticos e políticos.

Referências

ALMEIDA, W. M. **USP para todos? estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais e fruição da universidade pública.** SP: Musa/FAPESP, 2009.

BRASIL. **Resolução Nº 7, de 18 de dezembro de 2018.** Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014/2024 e dá outras providências.

CARVALHO, Dione Lucchesi de. **Metodologia do ensino da Matemática**. São Paulo, 4 ed., Cortez, 2011.

CUNHA, Maria Isabel. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Revista Educação**, v. 41, n. 1, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/29725>. Acesso em fev. de 2025.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação matemática: da teoria à prática.** Campinas, São Paulo, Papirus, 23. ed. 2012.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1994.

GODOY, Elenilton Vieira. **Currículo, Cultura e Educação Matemática**: **uma aproximação possível.** Campinas. São Paulo, Papirus, 2015.

INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ (IFPI). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Piauí, 2016. Disponível em: <Matemática — IFPI Instituto Federal do Piauí>. Acesso em 20 de abr. de 2022.

LEÃO, Lourdes Meireles. **Metodologia do estudo e pesquisa: facilitando a vida dos estudantes, professores e pesquisadores.** Petrópolis: RJ, Vozes, 2015.

NÓVOA, Antonio. **O regresso dos professores**. Conferência – Universidade de Lisboa, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/687/1/21238_rp_antonio_novoa.pdf>. Acesso em fev. de 2025.

MENDES, Iran Abreu. **Matemática e investigação em sala de aula: tecendo redes cognitivas de aprendizagem.** São Paulo, Editora Livraria da Fisica, 2009.

SETTON, Maria G. J. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 80, n. 196, p. 451-471, Brasília, 1999.

SKOVSMOSE, Ole. **Um convite à educação matemática crítica**. Campinas, São Paulo, Papirus, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 17 ed., 2014.

SABERES AMAZÔNICOS NAS LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA DESDE O GIRO DECOLONIAL

Leandro Rafael Salomão Aquino
Mestre em Educação pela Universidade Federal de Roraima/UFRR
Instituição: PPGEDUC/UFRR
E-mail: leandro.aquino1989@gmail.com

1 Introdução

Este trabalho analisou os Saberes Amazônicos nas licenciaturas da Universidade Federal de Roraima/UFRR desde o Giro Decolonial. Assim, baseio-me em pesquisas acerca do tema como a ecologia de saberes (Santos, 2007); com o ser amazônico (Fraxe; Witkoski; Miguez, 2009) e o Giro Decolonial (Dussel, 1993; Grosfoguel, 2007; Quijano, 2005; Walter Mignolo, 2007).

O pensamento decolonial se afasta da tirania do tempo como uma estrutura categórica da modernidade. Cada ponto dessa rede genealógica representa um momento de partida e possibilidades que reatualizam línguas, memórias, economias, estruturas sociais, subjetividades, além dos brilhos e das misérias dos legados imperiais.

Atualmente é necessário e urgente adotar um pensamento decolonial que conecte genealogias diversas ao redor do mundo e proponha "outras" formas econômicas, políticas, sociais e subjetivas.

Após séculos, desde a colonização portuguesa no Brasil e na região Norte, o ser Amazônico modificou, ganhou novas características, novas culturas, novos costumes, línguas e crenças foram adicionadas ao que se chama de caldeirão cultural da Amazônia.

Conforme Fraxe, Witkoski, Miguez (2009, p. 30):

> Caboclos, ribeirinhos, caboclo-ribeirinhos, seringueiros. O homem amazônico é fruto da confluência de sujeitos sociais distintos — ameríndios da várzea e/ou terra firme, negros, nordestinos e europeus de diversas nacionalidades (portugueses, espanhóis, holandeses, franceses etc.) — que inauguram novas e singulares formas de organização social nos trópicos amazônicos. Diferenciada em suas matrizes geracionais, marcada por dinamismos e sincretismos singulares, a formação social amazônica foi fundamentada historicamente em tipos variados de escravismo e servidão (Fraxe, Witkoski, Miguez, 2009, p. 30).

Os autores trazem à tona quem é o ser da Amazônia que hoje faz parte de seu contexto, que esse ser da Amazônia não se encontra estático e está em consonância com os atuais preceitos antropológicos de desenvolvimento brasileiro, por mais que ainda tenhamos a visão eurocêntrica de seres parados no tempo.

Não vivemos isolados do mundo ou do país, conforme se lê em Fraxe, Witkoski e Miguez (2009, p. 30):

> Em primeiro lugar, é preciso entender que os povos da Amazônia não vivem isolados no tempo e no espaço, pelo contrário, sempre estabeleceram — e continuam a estabelecer — relações de trocas materiais e simbólicas entre si, com as comunidades vizinhas e com os agentes mediadores da cultura, entre o mundo rural e o urbano e a vida em escala global (Fraxe, Witkoski, Miguez, 2009, p. 30).

É preciso evidenciar que a Amazônia interage com seus povos tanto do campo como da cidade, e que essa relação produz conhecimentos e troca entre as mais variadas culturas e línguas. A região hospeda diferentes povos e integra diversas culturas que, apesar dos conflitos, enriquecem e formam a cultura amazônica, tão singular e plural.

Para Cristo (2007), os povos ribeirinhos(as), chamados também de Povos das Águas, são mulheres, homens, jovens e crianças que nascem, vivem, convivem e se criam. Resistem às margens de rios e igarapés, são chamados por algumas pessoas de "mestiços".

Vivem e trabalham em relação de confronto contínuo com as adversidades da mãe natureza. Criam e recriam o cenário, constroem novos ambientes. Um ciclo tênue de construção da identidade com a floresta. Dentre os povos que vivem na Amazônia, os negros têm presença forte. É importante frisar que a presença negra na Amazônia é existente, porém, assaz invisibilizada pela população em geral.

Todavia, apesar do processo de exclusão/preconceito, a sociedade negra continua forte na sociedade amazônica, seja por pequenas famílias, seja por comunidades quilombolas:

> As fontes historiográficas referentes à escravidão africana registram, na Amazônia, uma presença negra dispersa, com a utilização do escravo negro localizado, muitas vezes, nas pequenas e médias propriedades. Isso se deve ao fato de terem fracassado, na região amazônica, durante o período colonial, as iniciativas de constituição de *plantation*[29], posto que necessitavam de numerosa força de trabalho. Por isso, a não priorização no envio em massa da força de trabalho negra pelos administradores coloniais para a região amazônica (Farias Junior, 2007, p. 2).

Observa-se que os quilombos que se formaram na região amazônica, aqui fincaram suas raízes e trouxeram consigo suas múltiplas diversidades africanas. Conforme Machado (2014), os povos quilombolas mantiveram seus valores, suas religiosidades, seus costumes e suas tradições.

---

[29] *Plantation* é a produção agrícola em larga escala, monocultura, com base no trabalho escravo, no domínio (propriedade privada) da terra e nas lógicas de troca mercantil. Ler: A grande fronteira: Amazônia e a formação do sistema agroextrativista global.

Partindo dessa perspectiva dos povos amazônicos, os pescadores contribuem como povos que fazem parte da região. São pessoas que vivem especificamente da pesca. “Geralmente, são populações que habitam nas proximidades dos espaços marítimos às margens dos rios e lagos. A atividade da pesca passa a ser a principal fonte de renda familiar, desse modo a organização do trabalho inclui membros da família ou parentes” (Cardoso, 2015, p. 20).

Cardoso (2015) nos apresenta tipos de pesca que são realizados pelos pescadores. Uma delas é a “pesca de subsistência” que, segundo a autora, está em fase de desaparecimento “no litoral sul brasileiro”, com exceção em algumas partes partes da Amazônia.

Tal atividade é realizada por pequenos grupos indígenas e populações ribeirinhas, para os quais a pesca, a caça e a prática da plantação, são atividades de sustento. Já para a “pesca artesanal”, há os pescadores que são considerados historicamente como pequenos produtores, que manejam os recursos naturais com a utilização de instrumentos simples de trabalho os quais, na maioria das vezes, são produzidos pelos próprios pescadores.

De acordo com Fraxe, Witkoski e Miguez (2009, p. 30): “Os numerosos grupos sociais que habitam a Amazônia desenvolvem um singular estilo de vida, transmitindo seus costumes e práticas culturais de geração em geração”.

Os costumes, as crenças, as línguas orais, as lendas, as tradições médicas e histórias aqui presentes, tanto nos ribeirinhos quanto nos demais povos, sejam indígenas, nordestinos, sulistas, estrangeiros et. al, formam o novo ser da Amazônia.

Não podemos esquecer dos povos ameríndios que aqui existiam quando os exploradores chegaram, e que possuíam/possuem diversidade imensa de saberes ancestrais, alguns mais desenvolvidos que a própria civilização que os subjugou.

Conforme diz Silva Neto (2020, p. 40): “Resgatar a memória histórica em nossa sociedade é urgente e peremptório para promover o “Giro Decolonial” dos saberes excluídos (indígenas e afrodescentes) e a descolonização epistêmica”.

2 Justificativa e objetivos

Por isso, faz-se necessário estudarmos o passado para entendermos o presente, que envolve a questão amazônica, seus saberes e a sua colonização, para podermos propor meios à descolonização.

Logo, percebemos que é preciso haver olhar diferenciado para a ecologia de Saberes da Amazônia e sua construção social, cultural, linguística, educativa e econômica, em sua total plenitude. Para Santos (2007), essa ecologia de saberes dá-nos visão mais ampla, com olhar diferenciado daquilo que não conhecemos.

O objetivo geral deste trabalho foi analisar os Saberes Amazônicos nas licenciaturas da UFRR desde o Giro Decolonial. Os específicos foram: Diagnosticar os Saberes Amazônicos nos conteúdos programáticos nos cursos de Licenciatura; sistematizar os achamentos em categorias analíticas.

O problema de pesquisa tratou como os cursos de licenciatura da UFRR trabalham os conteúdos programáticos pertinentes aos Saberes Amazônicos.

3 Referencial teórico

O marco teórico que sustentará nossa pesquisa enquadra-se na teoria crítica com os seguintes textos e autores: Ecologia de saberes (Santos, 2007); Giro Decolonial (Dussel, 1993; Grosfoguel, 2016; Quijano, 1992; Silva Neto, 2020); Relação dos seres humanos no ambiente que vivem (Vigotski, 2007).

Segundo Costa, Torres e Grosfoguel (2018), o colonialismo é visto como a "formação histórica dos territórios coloniais" (Costa, Torres, Grosfoguel, 2018, p. 41); o colonialismo moderno refere-se aos métodos específicos que os países europeus utilizaram para colonizar a maior parte do planeta desde a "descoberta"; e a colonialidade pode ser entendida como um sentido mundial de desumanização que pode persistir mesmo sem colônias formais.

Para Anibal Quijano (2005), o colonialismo constitui configuração de poder, exploração e dominação em que uma nação controla os recursos naturais e produtivos, o trabalho e a identidade de outra população que vive em um território diferente, estabelecendo o controle da autoridade política, mesmo sem a necessidade de formar relações racistas.

Todavia, há processos para haver a decolonialidade, nos quais:

> O conceito de "decolonialidade", "resulta útil para trascender la suposición de ciertos discursos académicos y políticos, según la cual, con el fin de las administraciones coloniales y la formación de los Estados-nación en la periferia, vivimos ahora en un mundo descolonizado y poscolonial. Nosotros partimos, en cambio, del supuesto de que la división internacional del trabajo entre centros y periferias, así como la jerarquización étnico-racial de las poblaciones, formada durante varios siglos de expansión colonial europea, no se transformó significativamente con el fin del colonialismo y la formación de los Estados-nación en la periferia. Asistimos, más bien, a una transición del colonialismo moderno a la colonialidad global, proceso que

> ciertamente haya transformado las formas de dominación desplegadas por la modernidad, pero no la estructura de las relaciones centro-periferia a escala mundial".(Castro-Gómez, Grosfoguel, 2007, p.13).

Para Walter Mignolo (2007), o Giro Decolonial refere-se à possibilidade de pensar livremente e explorar diferentes modos de vida (como novas economias e teorias políticas); envolve o afastamento da colonialidade tanto no ser quanto no saber; implica distanciar-se da retórica modernista e do seu imaginário imperial que se conecta à ideia de democracia.

A essência do pensamento decolonial está na busca pela decolonialidade do poder, ou seja, pela superação da matriz colonial que organiza as relações de poder.

Para Vygotsky (2007), em um primeiro momento o conhecimento é construído de forma intersubjetiva, ou seja, entre pessoas, e em um segundo momento de forma intrassubjetiva, no âmago da pessoa. O conhecimento do ser não é somente ativo, porém, sim, interativo e precisa ser concebido no cerne das relações intra e interpessoais. O sentido de produção de conhecimento perpassa pela interação e convivência diária daquela sociedade.

4 Metodologia

Toda e qualquer investigação começa com uma ideia que é desenvolvida aos poucos, porém, para trabalhamos essa investigação, necessitou-se, primeiro, saber o que se tem em mente, para assim traçar as 'rotas' que foram construídas pela sociedade científica para desenvolver qualquer tema (Sampiere; Torres, 2018).

Na pesquisa em questão, usou-se a abordagem qualitativa, a qual nos proporcionou compreender os fenômenos desde a concepção de quem os vive, os paradigmas, as diferenças e seus significados.

Revelaram-se novas perguntas antes e durante a pesquisa e, consequentemente, buscou-se respondê-las (Sampiere; Collado; Lucio, 2014):

> Con el enfoque cualitativo también se estudian fenómenos de manera sistemática. Sin embargo, en lugar de comenzar con una teoría y luego "voltear" al mundo empírico para confirmar si esta es apoyada por los datos y resultados, el investigador comienza el proceso examinando los hechos en sí y revisado los estudios previos, ambas acciones de manera simultánea, a fin de generar una teoría que sea consistente con lo que está observando que ocurre. (Sampiere; Collado; Lucio, 2018, p. 07)

Dessa forma, para a estruturação do projeto, usou-se os seguintes instrumentos: entrevistas e observações diretas que, segundo Sampiere, Collado e Lucio (2014, p. 397), "*No sólo analiza, sino que es el medio de obtención de la información*".

Usou-se também a pesquisa de campo, uma vez que é imperativo fazer entrevistas. Sobre o estudo de campo, Gil (2008) afirma-nos o seguinte:

> Os estudos de campo apresentam muitas semelhanças com os levantamentos. Distinguem-se destes, porém, em relação principalmente a dois aspectos. Primeiramente, os levantamentos procuram ser representativos de um universo definido e fornecer resultados caracterizados pela precisão estatística. Já os estudos de campo procuram muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis. Como conseqüência, o planejamento do estudo de campo apresenta muito maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo do processo de pesquisa (Gil, 2008, p. 57).

Logo, o trabalho em campo é essencial para entrevistas com os sujeitos da pesquisa, com o fito de coletar dados a respeito do saber e fazer amazônico, em contexto do lavrado roraimense.

Para tanto, foi feito um recorte da pesquisa, no qual também foi feita análise de cinco Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCS) – Licenciatura em Pedagogia, História, Intercultural, Artes Visuais e Educação do Campo - da Universidade Federal de Roraima/UFRR, todavia, o que será analisado neste artigo serão as falas dos acadêmicos que foram entrevistados nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Educação do Campo.

Após a coleta de dados, procedeu-se a interpretação. Essas duas técnicas, que são diferentes, surgem sempre correlacionadas:

> A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (GIL, 2008, p. 156).

Segundo Sampiere, Collado e Lucio (2006), na análise de dados ocorre o processo de construção e interpretação dos dados, para enfim, caso existam, passe-se à construção de categorias analíticas dos dados coletados do que o pesquisador observou, leu e anotou através da triangulação dos dados com a teoria.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 LÍNGUA E CULTURA COMO EXERCÍCIO DECOLONIAL

A língua e cultura como exercício decolonial é uma das categorias que se cunhou das entrevistas dos alunos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Educação do Campo da UFRR, conforme Dussel (1993), desde a ‘invasão’ nas Américas, em

1492, os colonizadores impuseram sua língua e sua cultura aos povos originários que aqui existiam.

O processo de linguagem e cultura foi usado para comunicação desde os primórdios da humanidade. Com o passar do tempo, a linguagem e a cultura ganharam forma e vida econômica no dia a dia, fato que, no caso da Amazônia, pode ser observado desde 1492 até os dias de hoje, sendo reconhecida e afirmada pelo grupo de modernidade/colonialidade:

> Desde la perspectiva decolonial manejada por el grupo modernidad/colonialidad, la cultura está siempre *entrelazada* a (y no *derivada* de) los processos de la economía-política. Al igual que los estudios culturales y poscoloniales, reconocemos la estrecha imbricación entre capitalismo y cultura. El lenguaje, como bien lo han mostrado Arturo Escobar (2000) y Walter Mignolo (1995), 'sobredetermina', no sólo la economía sino la realidad social en su conjunto. Sin embargo, los estudios culturales y poscoloniales han pasado por alto que no es posible entender el capitalismo global sin tener en cuenta el modo como los *discursos raciales* organizan a la población del mundo en una división internacional del trabajo que tiene directas implicaciones económicas: las 'razas superiores' ocupan las posiciones mejor remuneradas, mientras que las 'inferiores' ejercen los trabajos más coercitivos y peor remunerados. (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 16).

Ao reconhecermos que língua e cultura estão presentes no mundo do trabalho, nas universidades, no dia a dia das pessoas e ambas são usadas pelo capital neoliberal para segregar pessoas na vida acadêmica, atingindo de forma indireta e direta indígenas e migrantes nas universidades da Amazônia.

Ao indagar ao acadêmico indígena do curso de Licenciatura do Campo sobre como observa sua sala de aula e as interações com os colegas no dia a dia das aulas na UFRR, observou-se o seguinte na fala do entrevistando:

> *De acordo com essa observação, aqui na presencial temos os brancos e indígenas, todos se interagem bem, sempre se comunicamos (sic) na língua portuguesa, mas tem (sic) indígena que fala sua língua materna, que é a língua macuxi. Onde falam dos costumes e tradições de suas convivências*. (Entrv. Nº 1, 2023).

Na fala do acadêmico percebe-se que os alunos indígenas e "brancos" usam a língua portuguesa para se comunicar, ou seja, a comunicação predominante na academia é feita na língua do colonizador e não da língua do povo originário.

Observou-se também que não há comunicação na língua nativa, uma vez que o estudante não-indígena não sabe falar a língua macuxi, por conseguinte, observou-se na fala do entrevistando que a universidade carece de práticas interculturais entre seus acadêmicos, tanto de línguas como de cultura.

A pesquisadora Genilza Silva Cunha, em sua investigação de 2016 sobre "língua(gem) e identidade em um contexto de formação de professores indígenas em Boa Vista, RR" também fez essa observação do uso demasiado da língua portuguesa em formação nas comunidades indígenas de Roraima:

> Durante as aulas do curso, havia momentos de apresentações dos trabalhos que os professores indígenas tinham desenvolvido com os seus alunos na comunidade. Antes de socializar seus trabalhos, os professores faziam as saudações iniciais; cada um em sua língua. Este fato chamou minha atenção. Primeiro, devido o curso ser ministrado em Língua Portuguesa; e, segundo, porque as formadoras não falavam a língua indígena, mas conheciam as principais saudações da língua Makuxi e Wapichana; e nessas ocasiões havia a interação entre todos. (Cunha, 2016, p.73).

A professora Cunha (2016) percebeu essa invisibilidade da língua indígena nas formações, nas quais as formadoras falavam somente português porque não sabiam a língua indígena, ou seja, sabiam o básico das saudações, assim como o colonizador soube para se comunicar quando aqui chegou.

Para o pesquisador Raposo (2009), a língua macuxi está sendo suprimida pela escola tradicional, uma vez que as palavras, as frases ou os dialetos da língua indígena não são os mesmos da língua portuguesa.

Da mesma forma como Cunha (2016), o pesquisador entende e explana sua percepção, de que sua língua está invisibilizada por um viés do colonizador.

Raposo (2009) em sua dissertação, demonstra preocupação sobre tais usos:

> As cumprimentações em língua nacional, "bom dia, boa tarde e boa noite" não se arranjam em língua Makuxi. Existem outras formas de se cumprimentar como o exemplo: morî pe nan? (Tudo bem com você?) "Pîkanpî'nan? (Você acordou?), Asaapontîn (vamos dormir!), etc. Dessa forma se observa que a fala tem um sentido próprio, ou seja, uma fala na própria cultura. (Raposo, 2009, p. 67).

A observação do professor Raposo mostrando a forma como sua língua está semiesquecida, vai ao encontro e corrobora o que aqui é relatado. Perpassa pelo sistema do mundo capitalista e patriarcal que se nos impõe de forma silenciosa nos documentos didáticos das universidades brasileiras, especificamente na Amazônia e no lavrado roraimense, configurando, tais práticas, segregação linguística e cultural.

Apesar desse cenário extremamente caótico, Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) dão-nos pistas para o Giro Decolonial:

> Todavía necesitamos desarrollar un nuevo lenguaje que dé cuenta de los complejos procesos del sistema-mundo capitalista/patriarcal moderno/colonial sin depender del viejo lenguaje heredado de las ciencias sociales decimonónicas. Por ejemplo, el hecho de que en la perspectiva del análisis del sistema-mundo se caracterice el capitalismo como una 'economía-mundo' lleva a muchos a pensar que las estructuras de dominio

> poseen una lógica exclusivamente económica. El mismo Wallerstein reconoce que el linguaje que utiliza en sus análisis todavía se encuentra atrapado en el lenguaje de la ciencia social del siglo XIX.

O mundo capitalista europeu e dos Estados Unidos, local de nascimento de Immanuel Wallerstein, deve ser compreendido como um explorador de outros países, cuja marca decisiva incide no seu impulso em desatrelar de forma violenta o trabalho dos meios de produção nas formas sociais com que ele se depara para, em seguida, poder juntar-se à sua fisiologia.

O pesquisador entendeu que seus trabalhos estavam conectados a esses preceitos do século XIX e, sendo assim, faz a seguinte reflexão junto ao grupo de colonialidade/modernidade:

> Proporcionar un lenguaje alternativo es uno de los desafíos teóricos más grandes que tenemos ahora. Debemos entender que el capitalismo no es sólo un sistema económico (paradigma de la economíapolítica) y tampoco es sólo un sistema cultural (paradigma de los estúdios culturales/poscoloniales en su vertiente 'anglo'), sino que es una *red global de poder*, integrada por procesos económicos, políticos y culturales, cuya suma mantiene todo el sistema. Por ello, necesitamos encontrar nuevos conceptos y un nuevo lenguaje que dé cuenta de la complejidad de las jerarquías de género, raza, clase, sexualidad, conocimiento y espiritualidad dentro de los procesos geopolíticos, geoculturales y geoeconómicos del sistema-mundo. Com el objeto de encontrar un nuevo lenguaje para esta complejidad, necessitamos buscar 'afuera' de nuestros paradigmas, enfoques, disciplinas y campos de conocimientos (Castro-Gómez, Grosfoguel, 2007, p. 17).

Com as pistas explanadas por Castro-Gómez e Grosfoguel, pode-se entender que, para haver o processo de descolonização, deve-se entender o papel da língua e da cultura do subalterno, do excluído, do oprimido que tem de ser incluído, como propõe Silva Neto (2020), à pedagogia decolonial analógica centrada no tripé do respeito, da escuta e do convite para o diálogo na mesa intercientífica e intercultural.

Essa proposta exige que o diálogo seja horizontal e inclusivo, haja vista que o Giro Decolonial necessita radicalmente que a academia traga à sua mesa, ao seu currículo, aos seus planos programáticos de estudos e ao seus PPCS, a inclusão desses sujeitos que estão fora do ensino aprendizagem.

5.2 A MODERNIDADE HIPNOTIZADA PELO CANTO DA SEREIA DO "NOVO"

Essa categoria nos revela um processo de ambiguidade entre o que são os saberes amazônicos e o mundo do branco "civilizado europeu". Já que os acadêmicos indígenas revelam peculiaridade no seu substrato identitário, assim, observa-se "contaminação pelo canto da sereia da modernidade", ou seja, que a modernidade é um projeto político

iniciado na invasão colonizadora europeia, desde a conquista no século XV, que continua no subconsciente dos latino-americanos e no sul-sul global do planeta.

Quando se entrevistou os acadêmicos das licenciaturas (Pedagogia e Educação do Campo), observamos certa dicotomia identitária no mundo indígena, porque há predominância do "novo/modernidade" como algo mirabolante, extraordinário em detrimento dos saberes ancestrais dos povos amazônicos, como se fosse algo ultrapassado e caduco.

Como se observa na fala da acadêmica, "*Que as culturas se desenvolveram conforme sua população, os costumes, crença, a arte de forma mais tecnológica*." (Entrv. Nº 1, 2023). Ao observarmos a fala da entrevistanda, que 'a arte de forma mais tecnológica', está dando mais peso e importância ao "novo/modernidade do canto da sereia hipnotizado", ao moderno, assim:

> Repensar este novo giro epistêmico descolonizador, ao vislumbrar outra era para a humanidade com a Transmodernidade, para Dussel demanda descolonizar-nos da centralidade eurocêntrica. E a Transmodernidade se posiciona contra os dois paradigmas: primeiro dos pós-modernos que criticam a razão como tal, cuja crítica o próprio Dussel admite que é contra uma razão dominadora e violenta contra os excluídos; e o segundo paradigma seria contra o racionalismo universalista, unívoco, que não seguirá sua base racional, onde é a violência do "mito da modernidade"; e esclarece que não está em contra da razão, mas da irracionalidade pós-moderna que nega a/o Outra/o na mundialidade/totalidade da Transmodernidade (Silva Neto, 2023, p. 138).

Como se observa na imbricação da fala com a citação anterior, há repetição inconsciente, colonizadora, encobridora dos saberes próprios ancestrais repetidas por um 'currículo oculto' das universidades e nas escolas no sul-sul global. O que Boaventura de Sousa Santos (2009), vem nos advertindo sobre o 'epistemicídio' na formação de todos os estudantes universitários do mundo.

> Contra los postmodernos no criticaremos la razón en cuanto tal; pero admitiremos su crítica contra la razón dominadora, victimaria, violenta. Contra el racionalismo universalista no negaremos su núcleo racional, sino su momento irracional del mito sacrificial. No negamos entonces la razón, sino la irracionalidad de la violencia del mito moderno; no negamos la razón, sino la irracionalidad postmoderna; afirmamos la "razón del Otro" hacia una mundialidad Trans-moderna (Dussel, 1993, p. 22).

Por sua vez, Ailton Krenak, nos adverte em seu livro "Futuro Ancestral" (2022),

> Infelizmente, desde a modernidade fomos provocados a nos inserir no mundo de maneira competitiva. E essa competitividade, estimulada durante séculos, acabou formando um mundo de jogadores. Se o futuro der certo: "Bingo! " Mas a verdade é que estamos vivendo cada vez mais projeções do futuro muito improváveis, embora continuemos preferindo essa mentira ao presente. (Krenak, 2022, p. 97).

Krenak traz uma profunda reflexão de como a modernidade transformou a sociedade atual, mas isso vem ocorrendo há séculos, esse sujeito foi mudado, transformado, a fim de realizar os desejos obscuros do neoliberalismo, em que o/a outro/a pode ser melhor. Tudo isso perpassa pela educação, sociedade e impregna de tal maneira na mente das pessoas que o individualismo é o que prevalece no mundo hoje.

A educação intercultural abre portas da nova diversidade epistemológica nas escolas, universidades e institutos que, se for trabalhada de forma séria, leva em conta o conhecimento dos povos à margem da sociedade de vários ambientes da população.

Como tentou-se demonstrar anteriormente neste trabalho, as concepções de educação intercultural constituem um conjunto muito amplo. Por um lado, busca-se ampliar a interculturalidade através da educação; por outro, há os desafios de uma educação contaminada, que insiste em ditar as regras do jogo.

5.3 Dos saberes amazônicos na percepção dos acadêmicos

Para essa subcategoria, foi contemplada a percepção dos acadêmicos de licenciatura sobre os saberes amazônicos nas aulas. Quando indagada sobre o que seriam saberes amazônicos, a acadêmica relatou sua percepção sobre o assunto, e foi feliz em suas ponderações.

Sua fala traz, ainda, outras informações que serão analisadas a seguir, "*Creio que os Saberes Amazônicos são valores e nossas tradições que trazemos ao longo de nossa vida, por ser indígena urbana, enfatizo sempre isso*[...]" (Entrv. Nº 4, 2023).

Os inúmeros grupos sociais que vivem na Amazônia produzem e desenvolvem um único estilo de vida, transmitindo seus costumes, crenças, línguas, danças e demais práticas culturais de geração em geração, que muitas vezes são ignoradas por nós da sociedade, e sem nenhuma consideração política de suas existências. (Fraxe, Witkoski, Miguez, 2009).

Cada termo, cada movimento, cada fragmento dessas pessoas e de seus locais, quase imperceptíveis, foram se juntando, desvelando uma maneira única de viver que manifesta o que é inexprimível.

Outra parte da fala da acadêmica citada anteriormente, refere-se à sua saída da comunidade indígena para viver na cidade, prática muito comum em Boa Vista e demais cidades na Região Norte, como também só ter buscado mais conhecimentos de sua cultura quando já estava mais experiente, "[...] *só obtive o conhecimento da vida em*

comunidade indígena a partir dos 40 anos de idade, quando fui me registrar como indígena[...]" [30](Entrv. Nº 4, 2023).

Para o professor Celino Raposo (2009), os indígenas migram para as cidades em busca de vantagens sociais, seja na educação, na saúde, na tecnologia, no trabalho formal com carteira assinada entre outros. Ou seja, os povos originários foram atraídos ao mel do capitalismo como abelhas em uma colmeia. Todavia a acadêmica ainda mantinha contato com seus avós, mas não sabia falar sua língua materna:

> [...], porém sempre nos foi repassado os Saberes de nossas tradições, como nossa comida, nossa bebida, venho de uma família simples, indígenas que deixaram suas comunidades ainda na adolescência, vindo a construir sua família na cidade, mas através de nossos avós, sempre tivemos um contato com a vida em comunidade, não domino a língua materna, sou registrada como Wapichana, etnia do meu pai [...] (Entrv. Nº 4, 2023).

Raposo (2009), explicava que sua comunidade, a Raposa I, não dependia do governo, conviviam bem e não havia preocupação com o modernismo como há nos dias de hoje:

> A população se dedicava na produção de milho, mandioca, feijão, arroz, cará, mamão, melancia, abóbora, cana, banana, pimenta etc. Não havia preocupação com a educação escolar na época da minha juventude, segundo ele[31]. Eu e os outros jovens trabalhávamos nas atividades comunitárias, juntos com os adultos.
> As famílias tinham alimentos suficientes para o ano todo. Nesse período os Makuxi da Raposa I não dependiam do auxílio do governo, como se percebe em nossos dias. Os idosos acima de 60 anos não eram aposentados na época, mas tinham como manter suas famílias. Vale ressaltar que a população era bem menor que a de hoje. Com o funcionamento do ensino de 1ª a 4ª série primária a maioria dos jovens permaneciam na comunidade e outros migravam para os centros urbanos em busca de um futuro promissor. (Raposo, 2009, p. 17).

Observa-se angústia no relato do professor Raposo pelo contato do modernismo com sua comunidade, pelo êxodo de seu povo para a cidade, e pela perda de suas crenças, valores, línguas, seus saberes ancestrais e saberes amazônicos.

Entretanto, ao se analisar a situação prática, percebe-se que crianças, adolescentes e acadêmicos indígenas não se veem representados nos ambientes educacionais que frequentam. O sistema de ensino não considera sua diversidade; ao

---

[30] No Brasil, o sujeito de direito indígena tem o registro chamado (RANI), o Registro Administrativo de Nascimento de Indígena, um documento administrativo fornecido pela FUNAI instituído pelo Estatuto do Índio, Lei nº 6.001 de 19 de dezembro de 1973: "O registro administrativo constituirá, quando couber, documento hábil para proceder ao registro civil do ato correspondente, admitido, na falta deste, como meio subsidiário de prova. O RANI é um documento administrativo e não substitui a certidão de nascimento.

[31] Raposo (2009) havia feito entrevistas com anciões da comunidade sobre como era no passado.

contrário, fortalece o modelo hegemônico de educação, que resulta em sua inferiorização e opressão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema de pesquisa é constituído pela seguinte proposição: como os cursos de licenciatura da UFRR trabalham os conteúdos programáticos pertinentes aos saberes amazônicos? O sistema educacional do Brasil possui farta herança do modelo colonial fundamentado em diretrizes eurocêntricas que favorecem ideologias dominantes e, sob lógica estritamente econômica, alinha-se a interesses internacionais.

Essa estrutura perpetua processos hegemônicos, beneficiando alguns enquanto deixa outros à mercê de suas próprias circunstâncias, tratando os alunos como se fossem um grupo homogêneo/excluido.

Refletindo sobre essas limitações citadas anteriormente, o texto discutiu os saberes amazônicos e como pretende-se haver, segundo Dussel, o Giro Decolonial, que valoriza a diversidade cultural e busca dar visibilidade a grupos à margem da sociedade, promovendo o debate sobre ideias dentro de um processo dinâmico, democrático e inclusivo.

Nesse contexto, compreendeu-se que os programas de ensino das Universidades da Amazônia e do lavrado roraimense ainda possuem pensamentos eurocêntricos e excludentes, que insistem em permear o imaginário dos povos amazônicos e dos acadêmicos da UFRR, e ditar-lhes o caminho (eurocêntrico) a ser seguido.

Ao refletir sobre o Giro Decolonial no pensamento, em documentos oficiais e na formação dos futuros professores, entende-se que educar é um ato político, que busca combater desigualdades, exclusões sociais e libertar os indivíduos de condicionamentos previamente estabelecidos: primeiramente, que as subjetividades dos acadêmicos entrevistados estavam contaminadas por um viés eurocêntrico/estadunidense, aquilo que Anibal Quijano chama de ‘colonialidade do saber’, que os impede de saltar para um Giro Decolonial.

Segundo que os PPCS, em sua maioria, não contemplavam os saberes amazônicos, salvo os cursos de Licenciatura Intercultural e Educação do Campo, que conseguem abordar o tema proposto. A pesquisa também contribui para a reflexão de como a UFRR está formando seus alunos de licenciatura à luz de um programa que

carece dos saberes amazônicos na formação de suas identidades e na construção de suas trajetórias como pesquisadores.

Esperemos para ver se irão ou não (re)produzir o que está escrito nos velhos PPCS em um contexto pluricultural, linguístico e transfronteiriço amazônico, venezeuelano e guianense.

Referências

BÓRQUEZ, C. L. et al. **Interculturalidad crítica e investigación vinculada**. México: Fray Bartolomé de las Casas, 2024. 345 p.

CARDOSO. R. da S. **Os saberes da gente do mar:** O Imaginário e as Experiências de Vida dos Pescadores da Vila do Treme. Bragança (PA). 2015. Dissertação (Mestrado em PPG em Linguagens e Saberes na Amazônia) - Universidade Federal do Pará - Campus Bragança. Disponível em:https://pplsa.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/dissertacoes/2013/Os%20Saberes%20da%20Gente%20do%20Mar%2020O%20imagin%C3%A1rio%20e%20as%20experi%C3%AAncias%20de%20vida%20dos%20pescadores%20da%20Vila%20do%20Treme%20%20Bragan%C3%A7a-PA%20(Roseli%20da%20Silva%20Cardoso).pdf. Acesso em: 7 nov. 2021.

CASTRO-GÓMEZ. S. GROSFOGUEL. R. **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontifi cia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. 308 p.

COSTA, J. B.; TORRES, N. M.; GROSFOGUEL, R. (org). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico.** 1. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades). 368 p.

CHAVES, L. Q. L; CAMARGO, L. M. **Implantação de políticas afirmativas na Universidade Federal de Roraima: O extremo norte amazônico, resistências, tensões e desafios. Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, [S. l.], p. 63–75, 2023. Disponível em:< https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/1208>. Acesso em: 25 fev. 2023.

CRISTO, A. C. P. de. **Cartografias da educação na Amazônia rural ribeirinha: estudo do currículo, imagens, saberes e identidade em uma escola do município de Breves/Pará.** 2007. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Belém, 2007. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: http://www.repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/1703. Acesso em: 7 nov. 2021.

DUSSEL, E. **1492**: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade. Petropolis: Vozes, 1993, p. 193.

DUSSEL, E. **Filosofía de la liberación**. Bogotá: Nueva América, 1996. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20120227024607/filosofia.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

DUSSEL, E. **La pedagógica latino-americana**. Bogotá: Nueva América, 1980. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20120423090342/historia.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

FARIAS JUNIOR, E. A. **Quilombola na Amazônia: um esboço preliminar do estudo de comunidades de pretos no complexo Madeira**. 2007. Disponível em: http://www.ecsb2007.ufba.br/layout/padrao/azul/ecsb2007/anais/st10_Quilombos%20na%20Amaz%C3%B4nia.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2021.

FRAXE, T. de J. P.; WITKOSKI, A. C.; MIGUEZ, S. F. O ser da Amazônia: identidade e invisibilidade. **Revista Ciência e Cultura.** São Paulo, v. 61, n. 3, p. 30-32, 2009. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252009000300012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 fev. 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. – 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KRENAK, A. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LEBRATO, M. J. Diversidade epistemológica e práxis indígena na educação superior intercultural no México: um estudo de caso no Instituto Superior Intercultural Ayuuk**. RMIE** , Cidade do México, v. 21, não. 70, pág. 785-807, set. 2016. Disponível em http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000300785&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 17 de ago.2024.

MACHADO, J. C. do N. "**Nem parece que tem quilombola aqui": (in) visibilidade da identidade quilombola no processo formativo da CFR do Território Quilombola de Jambuaçu Pe. Sérgio Tonetto.** 2014. 129 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2014.Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/6927. Acesso em: 7 nov. 2021.

MIGNOLO. W. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. In CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

OLIVÉ, L. **Inter-culturalismo y justicia social**. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2004. 231 p.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. 2005. Acesso em: 1 jan. 2024.

RAPOSO, C. A. **Escola, língua e identidade cultural: comunidade Makuxi Raposa I. – Manaus**, 2009. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal

do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6104/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Celino%20Alexandre%20Raposo.pdf. Acesso em: 7 nov. 2021.

SAMPIERE, R. H; COLLADO, C. H; LUCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa**. Tradução Fátima Conceição Murad, Melissa Kassner, Sheila Clara Dystyler Ladeira; revisão técnica: Ana Gracinda Queluz Garcia, Paulo Heraldo Costa do Valle. 3ª ed. – São Paulo: McGraw-Hill, 2006. 583 p.

SAMPIERE, R. H; TORRES, C. P. M. **Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. México: Mcgraw-hill interamericana editores,** S.A. de C. V, 2018.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos – CEBRAP**. São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010133002007000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 Fev. 2019.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: edições Almedina, 2009, 518 p.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17º ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

WALSH, C. E. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CARTA A TODAS AS CRIANÇAS QUE LUTAM PARA EXISTIR

Ana Claudia Magnani Delle Piagge

Introdução

> Na escola que caço em meus sonhos risco a proposta de que os processos educativos sejam lidos e problematizados a partir da capacidade que os envolvidos tenham de fazer perguntas, e não de dar respostas.
>
> Luiz Rufino, *Vence-demanda*

Essa carta (texto) emerge no contexto de uma pesquisa de doutorado, na qual estou caçando o sonho das crianças pelo Brasil como possibilidade para pensar uma outro escola decolonizada e que transborde vida. Em uma dessas escutas que venho desencolvendo com as crianças, deparei-me com a temática do ódio expresso de modo contundente por elas. Crianças com idades a partir de 5 anos de vida. Movida pela escuta dessas falas teço esse texto como forma de refletir, questionando a educação. Nessa escrita irei propor um diálogo com as crianças e os educadores-pesquisadores que tem buscado pensar crianças, experiências e escolas, ignorado as falas e os sentimentos mais profundos. Diante da possibilidade de escuta que tem sido generosamente oferecida pelas crianças, tenho buscado os rastros das promessas de sonhos para uma outra escola possível.

***

Todos os dias que estou com o coletivo anseio por aprender com as crianças[32]. Coisas de crianças. Coisas que a criança que habita em mim ainda não saiba. São tantas e tantas essas coisas. Desconheço mil mundos.

Mundos que cabem no abraço de cada criança e na espera pelo compasso que indicará o tempo da aprendizagem-brincante. Porque a educação acontece com os sorrisos, os olhares, a sensação do tatame sob os pés, a quentura da roda, as brincadeiras, as falas animadas, ... Também tomo um tempo desvestindo as parafernálias que a adultice me faz usar, para relaxar o corpo e a alma, para mergulhar nessas águas que me provocam memórias e afetos.

[32] A escolha do gênero de escrita, que apresento nesse trabalho, venho nomeando de artístico-orgânico e ela traz como referência o pensamento decolonial; uma prática de escrita que demonstre uma ação e um posicionamento. Compreendo que, ao assumirmos esse posicionamento diante da academia estamos afirmando a importância de uma outra escrita capaz de expor as diversas camadas de percepções que atravessam um pesquisador durante seu trabalho, e mais, que demonstra o modo como o pesquisador é afetado durante essa pesquisa. Uma escrita que afirme que não é neutra.

Coletivo é escola, para as crianças e para mim, aprendemos juntas, na ginga da capoeira, com o voo do beija flor rumo a seu ninho no telhado, nas demandas de cuidados com os gatinhos recolhidos, com o arrastar dos chinelos na chegada, com a reverência na entrada do tatame, com o acolhimento da roda, com o compartilhamento dos alimentos.

Roda. Educação que promove a circularidade dos saberes. Educação que promove a igualdade. Ninguém na primeira, nem na última carteira. Sentimento de acolhimento, abrir espaço na roda para acolher a quem chega. Roda. Educação que abre espaço para a escuta e o descobrimento.

...

26/02/2024

9 anos de vida. Olhar firme. Corpo miúdo. Baixa estatura.

Não abaixa o olhar, não abaixa a guarda, não abaixa... O olhar se mantém altivo, mesmo se sentindo intimidado.

Ele é como tantos outros meninos e, ao mesmo tempo, tão extraordinário. Observei sua interação com o professor, que noto ser seu ídolo. Já percebi isso no modo como observa e tenta imitar as suas ações. Ele xingou outras crianças no coletivo e aqui, isso não é tolerado. Ele já tinha sido advertido três vezes.

Voltamos para o formato roda. Todos paramos o que estávamos fazendo, ficamos quietos, sentados. Aconteceu o silêncio.

Em pé, ele e o professor. Em lados opostos na roda. Olho no olho. O professor é firme, mas não violento. Sua voz é calma e baixa, mas traz o tom de autoridade. “Você desrespeitou seus colegas. Peça desculpas a eles.”

Ele mantém o olhar firme, não se move. Mas o corpo está inquieto. Expressa uma outra coisa.

O professor fala: “fica reto”. Ele assume a postura com pernas abertas e braços para traz. O professor diz: “não é uma batida policial, relaxa esses braços, fecha as pernas”. O corpo do menino está inquieto, ele faz várias tentativas até conseguir ficar mais relaxado.

Não, ele demonstra não estar relaxado, seu corpo está tenso, seus olhos inquietos, sua boca comprimida. Ele está em alerta. Ele não olha para ninguém além do professor, mas sabe que todos olham para ele.

(Durante minhas interações com o grupo percebo que ele tenta assumir um papel de liderança no grupo através de ameaças, intimidações e xingos. Existe uma disputa silenciosa acontecendo entre algumas crianças.)

A interação entre ele e o professor continua. Ele cede e pede desculpas a um. Para o outro se nega a pedir. O professor observa. Em um último ato o professor explica a ele que toda essa interação acabou por interromper a atividade que seus colegas estavam realizando. Ele deve se desculpar com o grupo. Ele ergue a voz reclamando. O professor diz: “eu não estou gritando com você, abaixe sua voz”. Ele compreende rapidamente e se fecha.

O olho no olho se mantém durante todo tempo da interação. Ele não abaixa o olhar. Ele se mantém firme. Percebo que ele sente não poder demonstrar fraqueza. Pedir desculpas é sinal de fraqueza. Ele não pode abaixar a guarda. Ele não cede. Não se desculpa.

O professor pede para que ele sente ao lado para conversarem após a atividade com o grupo, ele pega o chinelo e vai embora.

Observo ele indo e voltando pela rua.

Por fim, ele senta encostado no muro e fica ali.

Ele sabe que precisa conversar com o professor para continuar a frequentar o coletivo. Ele aguarda.

Na saída, vou até ele, me agacho em sua frente e olhando em seus olhos falo: “você é muito importante para nós. O que posso fazer para ajudar?” Lágrimas saem de seus olhos. Ele as limpa rapidamente. Olha nos meus olhos e diz: “nada!’. “Está bem, mas, se precisar eu estou aqui pra você, entende?”, lhe digo. Ele assente. Vou embora.

...

19/02/2025

Fazer rodas com as crianças abrindo-se para suas falas é da ordem do imprevisto.

Nesse encontro com as crianças relembramos o encontro passado que falamos sobre amizade, de amizade eles migraram a conversa para violências, com as violências eles trouxeram à tona a conversa sobre o ódio.

A violência que é fruto do ódio.

- Quem sente ódio aqui? – Todos levantam as mãos.

- Quem sente ódio todos os dias? – Todos levantam as mãos.

Seus olhos e seus corpos sabem do que estão falando, não tenho dúvida. Olhares firmes, corpos erguidos, braços erguidos. Corpos que dizem acerca do que sentem.

Todas as crianças e jovens presentes – de 5 a 14 anos de vida – sabem o que é ódio e o sentem diariamente.

O professor me diz: Eles precisam organizar esse ódio para conseguirem viver.

...

23/02/2025

"Na escola na qual atuava estava insuportável trabalhar, por isso pedi demissão.

Estava tentando fazer aqueles jovens terem mais condições de terem um pensamento crítico, a melhorarem suas aprendizagens, mas todas as minhas ações eram barradas e eu não entendia o motivo. Um dia a diretora me chamou e foi direta em sua fala, ela disse que ali só se formaria mão de obra braçal, não eram alunos para chegar ao ensino superior.

Os professores tinham medo de que os alunos se tornassem protagonistas, que tivessem autonomia nos seus pensamentos.

A formação que aquela escola oferecia era para suprir a mão de obra necessária nas lavouras, nas casas, nas ruas, ..." (Caderno de campo, fala de uma educadora).

...

28/02/2025

Algumas perguntas me atravessam enquanto tomo meu chá e escrevo esse texto:

- O que o coletivo oferece a esse menino que o faz querer continuar nesse território apesar do embate com o professor – "ele sabe que precisa conversar com o professor para continuar a frequentar o coletivo" - que a escola não oferece – quando a criança deixa a escola, ela não volta por conta própria para conversar e se manter nesse espaço -?

- A instituição escolar ignorando o ódio como orientador das ações das crianças conseguirá fazê-los manter-se e progredir em seu sistema?

...

02/03/2025

Vou escrever acerca do ódio. Preciso escrever esse texto para que, talvez, toda a inquietação que me acomete passe...

Sinto estar acordando e me deparando com o ódio profundo pela primeira vez através da voz dessas crianças. Sempre me pareceu que esse sentimento era abstrato, distante, afinal vivi uma infância na qual não precisei sentir ódio de ninguém. Eu era filha de uma família de classe média, branca e, por mais que tenhamos passado por momentos em que a comida era bem pouca – polenta, leite, ovos, laranja, banana –

nunca experenciei a privação, o sentimento de não pertencimento, a inexistência. Eu tinha uma rede de apoio que me inspirava a sentir que aquilo era passageiro e melhores tempos viriam.

“Todas as crianças e jovens presentes – de 5 a 14 anos de vida – sabem o que é ódio e o sentem diariamente”.

Foi nesse dia, ao escutar essas crianças, que acordei para refletir sobre o ódio... Ele se tornou real. E desde então não tenho conseguido parar de pensar sobre ele. Ele tornou-se um mistério que eu preciso desvelar.

...

03/03/2025

Querido menino, inúmeras vezes revisito mentalmente a cena em que você e seu professor interagem, tentando compreender os acontecimentos e em como podemos aprender através deles. É difícil para mim, uma pedagoga branca, da classe média, entender a profundidade das suas interações, mas estou disposta a tentar. Penso que nos falta, enquanto educadoras, a compreensão mais ampla da vida e dos sentimentos que a povoam.

Peço licença a você, criança, e a todas e todos que aqui se ajuntam a nós, para contar/cantar esse causo, que me é um enorme ensinamento. Chamo para gira educadoras e educadores que, como eu, apostam na

> [...] educação, que é aqui lida como força de batalha e cura. Esse caráter duplo riscado nessas folhas, ao ser despertado pelo hálito e pelo ritmo do diálogo, saltará feito encantaria que dá corpo e caminho para a invocação de outros atos. Ao longo do folhear, serão despertadas sensações de cisma, implicação, rebeldia, amor, fúria e liberdade. Cantarei a educação com respeito e compromisso com as aprendizagens que foram plantadas nessa terra por muitas e muitos que vieram antes — os que fazem junto essa travessia e os que irão confiar a zelação das defesas compartilhadas. Dessas aprendizagens foi feito um plantio que une diversos corpos, memórias e saberes. Um roçado de esperanças que semeia nesse chão a aposta da educação como prática que tem como principal tarefa responder de forma responsável às injustiças produzidas pelo contínuo colonial. Da mesma folha se fazem o remédio e o veneno. Dosaremos, então, a medida para o cuidado e a defesa das aldeias da margem, a emenda das histórias, o porto das memórias, a vivacidade do corpo, o estímulo à alegria, o cultivo da beleza, o reconhecimento dos ciclos e a sensibilidade com as múltiplas formas que compreendem a existência como ecologia. Que possamos preparar nossas artes de cura e batalha e nos sagrarmos vencedores dessa demanda que insiste em nos espreitar (Rufino, 2021, p.06).

Educação que seja plantio, roçado. Que demande um outro tempo necessário ao cultivo. Educação que possibilite existências belas e diversas.

Sabe, criança, não consigo esquecer a cena e tão pouco a escuta de que você e seus colegas sentem o ódio todos os dias, experenciando um mundo de lutas cotidianas para continuar existindo e por isso, praticam o mundo de outras formas. Alguma coisa muito profunda e importante nos escapa quando pensamos crianças e processos educativos e é preciso pararmos para refletir sobre como esse sentimento afeta a forma como vocês se movem no mundo e na escola.

Sabe, me dói escutar vocês, crianças, dizerem que sentem ódio diariamente; mas dói ainda mais observar que muitas e muitos educadoras/os não escutam, tão pouco prestam atenção as suas falas. Tenho aprendido, em minhas (an)danças com vocês, que só é possível, realmente, escutar as crianças se silenciarmos as nossas vozes altas e prepotentes, aquietarmos os nossos saberes e nos colocarmos como aprendizes.

Paulo Galo (2022) irá nos chamar a atenção para o fato de o ódio agir tal como uma dependência química. Elas precisam odiar para se manterem no mundo.

O ódio surge da profunda aversão causada pela raiva e medo diante de um mundo que não as percebe, tão pouco as respeita. Entendo que desde criança precisamos ser notados enquanto indivíduos – com todas as nossas diferenças e especificidades – assim como precisamos ser respeitados – nessas mesmas diferenças e especificidades.

Compreendo que você, querido menino, se sente só com esse sentimento – pois o ódio nos isola - não suporta ser comparado a outras crianças, pois as tuas vivências te diferem. Você não é igual a todos as outras crianças e seu professor do coletivo notou isso. Ele fala com você, ele olha somente para você. Ele agiu de modo a organizar o seu ódio com você. Note! Seu professor não se colocou contra você, mas com você, buscando direcionar seu ódio para o inimigo certo. Ele compreendeu o seu ódio e se colocou em trajeto com você, permitindo o tempo necessário a reorganização.

Organizar e direcionar o ódio, duas ações necessárias para “afugentar os assombros” que emergem da sociedade e se reproduzem no fazer de uma escola que ainda reproduz as marcas da colonialidade.

A escola não tem que ser mais esse projeto de aniquilamento da diversidade,

> [...] a educação não pode ser meramente entendida como uma política de preparação para o mundo ou como forma de acesso à agenda curricular vigente. A educação não pode gerar conformidade e alimentar qualquer devaneio universalista. A educação não pode estar ligada a qualquer defesa de desenvolvimento do humano e de seu caráter civilizatório que esteja calçada em uma única lógica. Em outras palavras, a educação não pode estar a serviço do modelo dominante, pois ela, em sua radicalidade, é a força motriz que possibilita enveredarmos e nos mantermos atentos e atuantes nos processos de descolonização (Rufino, 2021, p. 08).

A educação não pode estar a serviço de um modelo dominante que tem como paradigma um modelo de infância universal. Percebo que esse modelo de infância idílica silencia a diversidade de crianças e jovens que compõe a escola, causando ruídos nas nossas percepções, nos incapacitando para a escuta e o acolhimento das vozes inconformadas que afirmam o seu ódio. Tão pouco, contribui para que possamos compreender e direcionar esse sentimento para os inimigos certos.

Você, criança, xingou seus colegas, atrapalhou o encontro; mas seu ódio não era direcionado a eles, mas a outra coisa que você ainda não sabe nomear. Seu professor, no Coletivo, nota isso e tenta ajudá-lo a organizar e direcionar esse ódio. Lembra-se da fala de seu professor? “Você xingou seus amigos”, “Você interrompeu a atividade no Coletivo”, “você deve se desculpar”.

Assumir o erro, se desculpando com seus colegas, não com o professor. Veja, criança, o seu professor compreende que o papel principal do processo educativo está nas ações reflexivas conjuntas que emergem no fazer, por isso ele te encoraja a se desculpar com o Coletivo, não com ele. Ele pretende, com isso, que você perceba a quem seu ódio deve ser direcionado. Não a seus colegas que estão em processo com você. Seu problema está lá fora, em um modelo social dominante que

> [...] opera no ataque aos seres, produzindo assassinatos, encarceramentos, tortura, estupro, humilhação, subordinação, esquecimento e desvio existencial. Esses ataques vão desde os limites do corpo físico até as mais profundas e sensíveis camadas da existência. A colonização é uma grande engenharia de destruição de existências e corpos e de produção de um mundo monológico, adoecido pela ganância, escasso de beleza e poesia” (Rufino, 2021, p. 09).

Seu educador não quer apaziguar os seus conflitos, tão pouco quer te conformar; a busca do seu professor é por te fazer pensar, refletir, “instaurando dúvida, avançando nas perguntas e perseguindo seu fazer como prática de liberdade”. No Coletivo a educação é uma “experiência corporificada do ser e de suas práticas de saber [...] comum a todos” (Ibid.).

Você traz a sua história para dentro do coletivo e ela é reconhecida pela comunidade. Eles compreendem do que você fala, mesmo quando você não utiliza palavras, e são capazes de compreender o modo como as suas ações reproduzem os seus medos, inseguranças e fomes. Na escola, a sua história se perde, misturada a tantas outras histórias sem nome e sem lugar.

Nesse momento me atravessa a ligação entre o que estamos falando e o texto de Ursula Le Guin[33] e penso em como o modelo educacional dominante busca por heróis, por alunos que se destaquem e o Coletivo, com seu fazer comunitário, tem a função de cesta, que recolhe histórias e alimenta a vida.

Todas essas coisas que refletimos até agora nos conduzem a refletir que uma das consequências do ódio ignorado pela escola é a desorganização do sujeito. Ele deixa de odiar a um sistema que o mantem em uma situação de vulnerabilidade e invisibilidade para odiar a si mesmo – ele passa a cultivar o ódio por si. Esse sentimento de aversão por si vai gerar uma série de outras violências contra outros, afinal ele já se sente inferior ao mundo e só quer reafirmar isso através das suas ações.

...

Precisamos fazer uma pausa-respiro na escrita do texto para refletir sobre o conceito quebrada.

Originário das periferias, o termo "quebrada" carrega o sentido de pertencimento: "Dizer quebrada evoca as potências e contradições de locais e territórios que compõem a periferia de quem fala" (Estanislau, 2023).

O termo Quebrada mais do que dizer sobre um território periférico fala de um espaço de reconhecimento, de memórias e potências. Para o senso comum, entretanto, a percepção reconhecida é negativa, a de ser um espaço de perigos, de violências e de pobrezas.

Nossa escuta das crianças, no dia 19/02/2025, foi a de que eles reproduzem esse sentimento negativo acerca do lugar no qual vivem. Na fala das crianças quebrada é o lugar do ladrão, marginal e pastor; é lugar de violências; onde vende drogas; lugar de coisa ruim; espaço de pessoa que joga lixo no mundo; lugar bom e ruim, os dois; é onde a gente tá; é o lugar onde a gente mora; é onde nós estamos sendo.

Para o professor: quebrada é o lugar da pessoa que brada.

Uma questão me incomoda: qual a concepção de quebrada que trago em meu imaginário?

...

Vocês, crianças, vivem na quebrada e reproduzem um sentimento negativo acerca do lugar onde vivem; trazem em si um ódio que não sabem nomear, tão pouco para onde direcionar e a escola não se atenta para isso?

---

[33] A ficção como cesta: uma teoria.

Vocês querem ser respeitadas, querem ser notadas, e observam que os bandidos que povoam o seu território têm o respeito em suas comunidades. Vocês, por não terem outras referências, tomam os bandidos como modelo.

Na cena, entre o educador e a criança, notei que o professor se tornou uma referência para o menino, e no seu interior, um embate entre esses modelos antagônicos está acontecendo.

Galo (2022) nos fará refletir acerca das questões que atravessam essa criança: "Como vou existir com todas as marcas que carrego? Como vou ser notado e respeitado?"

A escola que reproduz um modelo colonialista de mundo, não compreende as crianças sentirem ódio, que elas precisam sentir esse ódio, que sem o ódio não vai, "ele está dentro de nós e não se dissolve" (Galo, 2022).

Escutei o Rap e Ativista Galo questionando: Quem fabrica bandido?

> Antigamente, malandro na quebrada era sinônimo de coragem, era o cara que assaltava um banco, era o cara que assaltava uma mansão, então era o ser. O cara tem coragem de fazer essa parada. Hoje em dia o malandro é o traficante que tem um iphone, então o moleque vai roubar o iphone porque ser malandro é ter um iphone. Se ligou? Por isso que está se roubando mais celular, [...] e vai pagar de malandro na favela. [...] O capitalismo vai mudando pra fazer a coisa funcionar a favor dele ou seja, quanto mais iphone roubar, mais iphone a gente tá vendendo (Galo, 2022).

A partir da indagação, quem fabrica o bandido, uma outra questão se soma a ela: como a escola organiza esse ódio se sequer aceita a vivência desse sentimento por parte das crianças? Educadores que nunca experenciaram o ódio, repetem: "não precisa sentir ódio; vocês não sabem sobre o que estão falando". E quanto mais negam, invisibilizando a existência desse sentimento, mais causam desespero e sofrimento psíquico para as crianças.

"Em outro contexto, outro tempo, criança desestressava brincando em ruas de terra, "elaborando" suas frustrações nos jogos infantis" (Felinto, 2024). Atualmente a rua não oferece mais essas possibilidades; as crianças estão sendo adultizadas, desprovidas das ações lindas, amorosas e saudáveis desde muito cedo, tendo as brincadeiras usurpadas do seu cotidiano.

Percebo que a rua, e os coletivos que daí emergem, como um lugar que oferece possibilidades de socializações outras para muitas crianças, mas não sei se nós, adultas-educadoras, estamos preparadas para essa conversa.

Será que conseguimos perceber nossos pré-conceitos e discriminações?

O brincar, a vadiagem, o estar com os outros de diferentes idades é o território para a formação humana. Não gostar, sentir raiva, odiar, também são sentimentos que podem, cotidianamente, atravessar as crianças.

Mas, e as infâncias e seus contextos, onde cabem nessa equação?

Na rua?

No brincar na rua?

Socializando na rua?

Aprendendo a ser e estar no mundo com outros, na rua?

E na escola?

Noto que os coletivos, enquanto espaços educacionais, oferecem essa possibilidade de aprendizagem. Desse modo pergunto: como a escola pode aprender com os coletivos a fazer a aproximação com a rua?

Marilene Felinto em suas crônicas “vai elaborar que a rua foi a primeira psicóloga dela, que a rua, que as brincadeiras quando ela estava com as crianças, com a meninada na rua, foi o primeiro lugar que ela elaborou um certo sadismo, as violências, as relações dela, os problemas, os traumas e etc” (Fernandes, 2024).

Enquanto corpo-escola, temos medo da rua e dos seus desafios, por isso a qualificamos como o território perigoso, do senso comum, de um saber menor. Senso comum aqui compreendido como conhecimento aceito como verdade por uma comunidade e, normalmente, adquirido através da experiência. Na contramão desse imaginário negativo do território da rua como área de aprendizagens estão: a pedagogia brincante, a pedagogia das encruzilhadas, a pedagogia dos terreiros, a pedagogia da circularidade, a pedagogia do oprimido e a pedagogia decolonial.

Essas pedagogias compreendem a rua como espaço das resistências, contradições, mobilizações, diversidade de existências, saberes e múltiplas linguagens. Rua que não é utilitária, inútil, mas território repleto de desafios; rua que opera em um tempo outro, serpentendo entre saberes e práticas da tradição que se movem em constante renovação. Rua que é sussurro e grito; poesia e prosa; apressado e sossegado; maracatu e procissão. Rua que é escola, que é vida, que é chão. Aprender com a rua demanda ritual. Ritual de encasamento, de desvelamento, de acolher a um outro tempo.

A rua, e os Coletivos que daí surgem trazem

> [...] a educação como dimensão política, ética, estética e de prática do saber comprometida com a diversidade das existências e das experiências sociais é, em suma, um radical descolonizador.
> Então, por que se reivindica e se pratica algo que chamam de educação, mas que na verdade é o contrário disso? (Rufino, 2021, p. 10).

Educação para quem?

Conforme o encontro com as crianças continua a acontecer no Coletivo começa a me atravessar a percepção da desorganização das ideias que ocorrem entre as crianças e a necessidade de espaços como o do Coletivo para ações amorosas – como na conversa do professor e a criança que iniciam esse texto – que contribuem para ajudar a criança a se reorganizar.

E a escola com isso?

Os dispositivos punitivos utilizados pela instituição escolar, em especial a "dimensão linguística da violência imprime na alma [das crianças] suas marcas, e talvez imprima a própria alma, além de legitimar e estruturar a lógica do aparato opressor" (Fanon, 2022, p. 16); porém ações linguísticas reflexivas e saudáveis, que tornam possível "transformar em linguagem o intolerável e indizível do vivido e habitado na zona do não ser" (ibidem) tenham potência para ajudar as crianças a despertarem.

...

06/03/2025

Queridas companheiras do ato de educar, todos os dias me atravessa a visão dessas crianças. Um sentimento me toma que ainda não sei como nomear. Um incomodo, uma dor, uma impotência, um não sei que...

Olho novamente para a escola e suas diretrizes, seu tempo cronometrado, seu distanciamento. Em que tempo-lugar desse contexto cabem as existências? As vivências? O tempo para experenciar ser e estar em comum-unidade?

Ah, Ana, pare de devaneios, me dizem. A escola não foi criada para isso. Aqui primamos pelo individualismo, pelos conhecimentos transmitidos, para a inexistência dos corpos e seus sentimentos – queremos somente mentes -, nada de ser, nada de estar, nada de vagabundear, nada de brincar. Queremos crianças produtivas o tempo todo.

E como nos mantemos em um contínuo colonial não queremos apaziguar conflitos.

As crianças que carregam uma herança histórica de opressões coloniais na forma de espoliações, violações, saques, estupros e fome, assim como "aspectos não conscientes e internalizados do colonialismo [...] que associa as opressões da invisibilidade, da violência e do desprezo" (Cusicanqui, 2024, p. 32), são para nós um problema.

Pois não queremos assumir que “[...] a opressão colonial não cessou, de que as feridas mais antigas vertem sangue, mas também incubam fúria e anseios de revanche, foi como um relâmpago de tensão ante a realidade circundante” (Cusicanqui, 2024, p.32).

Eu não tramo com a fúria e os anseios de revanche de forma tão intensa, afinal sou mulher branca, mas por me colocar “ao lado de figuras da luta política que pertencem ao mundo das ‘pessoas de cor’” (Ibidem) estou aprendendo.

Noto que nós, adultas-professorais, temos dificuldade em entender essas coisas, porque não lemos Fanon (2022) e Cusicanqui (2024), tão pouco refletimos sobre o “forte ódio contra os colonizadores europeus [e todos que os representam], vistos como uma raça inimiga” (Gabbas, 2021, p.33). Carregamos imaginários de crianças ideais, universais, provindas da metrópole. As crianças que não se encaixam nesse imaginário, impomos as máscaras brancas da dominação e da opressão, para que não mais se incomodem com as violências que esse modelo opressor colonial impõe as suas mentes e a seus corpos. Um modelo que as desumaniza e as animaliza por serem diferentes, fora das normas. Um modelo que exclui grande parte das infâncias brasileiras.

Desse modo pergunto, a quem serve essa demanda por um modelo escolar opressor-colonial que continua a reproduzir o modelo ideal de infância?

Encontro pelos meus percursos-escolas,

crianças gagas

assombradas,

ressentidas;

que vivem na indiferença;

que se defendem do amor por não se sentirem dignas de serem amadas;

que precisam ser amadas e respeitadas em toda a sua diversidade para que possam sair do torpor colonial.

Crianças que não precisam viver sendo constantemente

esculhambadas,

desmoralizadas,

repreendidas,

criticadas;

mas são essas as ações que vemos sendo reproduzidas pelos corpos-escola, enquanto intermediários do poder[34], como ferramentas de opressão que visam a destruição dessas existências.

“Eu odeio a escola”.

“A escola é uma prisão”.

“A escola acaba comigo”.

Essas são falas de algumas das crianças do projeto quando, no dia 19/02/2025, durante a roda de conversa, começaram a falar acerca do ódio e terminaram por associá-lo a escola. Muito desse ódio está relacionado ao modo como são tratadas pela escola. Uma escola organizada contra elas.

“A ESCOLA ACABA COMIGO”.

Escola que as vê como “sem valores”. Crianças vistas como

> inimigas dos valores. Nesse sentido é o mal absoluto. Elemento corrosivo, que destrói tudo o que dele se aproxima, elemento deformador que desfigura tudo o que tenha a ver com ética e moral, depositário de forças maléficas, instrumento inconsciente e irrecuperável de forças cegas (Fanon, 2022, p. 36 – 37).

Nesse fragmento do texto *Condenados das terra* de Franz Fanon, que poderia facilmente estar falando sobre as crianças condenadas em terras brasileiras, podemos observar o continuo colonial na forma como determinadas crianças são tratadas pela sociedade-escola e a razão pela qual são tomadas por desejos de sair da condição de perseguidos para se tornarem perseguidores: desejando produzir violências, violentar o outro, sonhando crueldades, sentindo ressentimentos.

“Quero ser policial para ter o direito de matar”, desenha o menino com 8 anos de vida. (Caderno de campo, 13 de novembro de 2023).

As crianças precisam aprender a organizar os seus sentimentos e emoções, pois estão formando a sua base psicológica e a sua base social.

Com quem vão aprender?

Queridas companheiras/os do ato de educar, o ódio está aí e as crianças colocaram sua inexperiência em lidar com esse sentimento. Qual será a nossa ação em relação a elas: vamos nos colocar em percurso com elas ou abandoná-las a própria sorte?

Bem, a questão está posta.

Aguardo as suas respostas.

---

[34] Fanon, 2022, p.33

Esperançando,

Ana Magnani

O sol nasceu para todos,
mas descansar nas sombras
é um privilégio para poucos.
Sérgio Vaz

Referências

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Um mundo ch'ixi é possível: ensaios de um presente em crise.** Tradução de Sue Iamamoto – São Paulo: Elefante, 2024.

ESTANISLAU, Julia. **Turismo de quebradas é caminho para valorização das periferias.** Jornal da USP. Publicado em 25/08/2023. Disponível em: https://jornal.usp.br/radio-usp/turismo-de-quebradas-e-caminho-para-valorizacao-das-periferias/ Acesso em: 27/02/2025.

FANON, Franz. **Os condenados da terra.** Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2022.

FELINTO, Marilene. **Minha primeira psicanalista foi a rua de terra. Gama revista.** 16 de maio de 2024. Disponível em: https://gamarevista.uol.com.br/colunistas/marilene-felinto/minha-primeira-psicanalista-foi-a-rua-de-terra/. Acesso em: 27/02/2025.

FERNANDES, Alexandre. **Mulheres de Tijucopapo: elaborações. GELPOC: Literatura & Psicanálise: (In)Certos Equívocos.** 10 de out. de 2024. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bNPNr29Jtm0&t=728s

GABBAS, Marco. **Ódio e inimigo em Fanon e na revolução argelina.** Tensões Mundiais, Fortaleza, v. 17, n. 34, p. 29-54, 2021. Disponível em: file:///C:/Users/anacl/Downloads/alana,+REVISTA+-+TENSOES+MUNDIAIS+n.34+completa-29-54.pdf. Acesso em 24/01/2025.

GALO, Paulo. **Quem fabrica o bandido?** RAP, falando 2. 07 de julho de 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=fu75j9R0rEA&list=PLoI-3KXTHyaOVlF8bLd2P6ky0kjWSRgfu&index=2. Acesso em: 27/02/2025.

RUFINO, Luiz. [recurso eletrônico] **Vence-demanda: educação e descolonização** – 1. Ed. – Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

O CONCEITO ‘AFETIVIDADE’ NAS OBRAS E NO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE COMO ELEMENTO DE PROXIMIDADE ENTRE OS INDIVÍDUOS E INTEGRADOR DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

Cláudio Roberto Brocanelli
Universidade Estadual Paulista
claudio.brocanelli@unesp.br

Introdução

Com este artigo, parte de estudos que integram meu Projeto de Pesquisa Docente, trago ao leitor uma certa curiosidade referente a um conceito que, a meu ver, é tão caro para a atuação dos educadores nos espaços escolares, educativos e estritamente em sala de aula. A afetividade, muito em pauta nos escritos de Paulo Freire, me chama a atenção e me instiga a trazer à tona, passeando por suas principais obras e obtendo tanto o conceito, o significado e o sentido do termo, destacando a sua importância na vida humana como um todo e na educação; vale ressaltar que não há estudos suficientes que tragam este conceito em Freire para a discussão e valorização na escola. A fim de encontrar tal conceito nos seus escritos, foram feitas as buscas diretamente em suas obras, tendo-as como principal base teórica, lendo, refletindo e destacando o termo quando de sua referência à vida e à educação. O intuito e objetivo no momento foi de encontrar o termo e criar uma conexão e um diálogo a fim de compreender mais de sua importância no campo da educação e do ensino e aprendizagem, de modo que esteja também presente em nossas relações e nos espaços escolares na atualidade. Para tanto, o estudo e metodologia basearam-se em pesquisa bibliográfica e aprofundamento das reflexões e caráter qualitativo a fim de dar o que pensar ao leitor para criar sua própria reflexão. Como resultados, temos o aparecimento do conceito em diversas obras, considerando que surgem pelo menos quarenta e três vezes nas obras referenciadas e de acordo com o objetivo do estudo, ou seja, valorizando o termo no âmbito educacional, especificamente nas relações educador-educando. Primordial, contudo, é ter o termo e o conceito como algo que todas as pessoas envolvidas com tais espaços o vivenciem no seu cotidiano escolar e em qualquer relação humana a fim e fortalecer a humanização efetivamente.

Os estudos a respeito de temas relacionados ou diretamente tratados por Paulo Freire sempre chamam atenção das pessoas que estão envolvidas com a escola e a educação, bem como de leitores e pesquisadores de temas relacionados ou até mesmo

de pessoas que ouvem falar do educador aqui estudado, seja em comentários em sua defesa, seja em críticas e polêmicas já verificadas em tantos momentos nas redes sociais, nas mídias e de tantas outras formas e comentários.

Para que as ideias do educador Paulo Freire sejam melhor entendidas ou bem compreendidas, com esta pequena e singela contribuição, realizo aqui um investimento de estudos naquilo que o autor valoriza, a partir de conceitos, para que o ser humano e todas as possibilidades de humanização aconteçam na realidade em que as pessoas vivem, especialmente em ambientes escolares e de educação formal ou informal. É típico do educador Paulo Freire utilizar-se de palavras marcantes que direcionam positivamente sua intenção de reflexão e define tanto seu pensamento quanto as reflexões do leitor no que se refere ao tema abordado na obra; como exemplo de alguns termos ou conceitos, podemos destacar: alfabetização, conscientização, quefazer novo, hominização, liberdade, pedagogia, transformação, problematização, dentre tantos outros.

Conforme já enunciado no título deste artigo, desejo colocar ao leitor e nos meus próprios momentos de estudos e pesquisas, conceitos que enriquecem justamente as relações humanas para a humanização (hominização, como fala Freire), o que também oferece às pessoas uma reflexão a partir de um conceito para a verificação de sua existência e vivência no cotidiano da escola e de qualquer espaço educativo. Os conceitos podem ser um elemento norteador de reflexão, buscando a compreensão do próprio conceito, das realidades afins e do entendimento do pesquisador ou estudioso no momento de seu labor reflexivo.

Com isso, venho tratar neste estudo de um dos conceitos que ganha destaque, ao menos em minhas leituras e reflexões, e que desejo compartilhar com outros leitores de Paulo Freire a fim de que possam aprofundar o mesmo conceito ou outros interessantes, dando uma luz para pensar a escola e a educação como um todo a partir de algo que é tão valioso, mas desprezado em nossos dias, mas que certamente nos auxilia em qualquer tipo de relação humana: a ‘Afetividade’.

O conceito ‘Afetividade’ tem chamado minha atenção por aparecer várias vezes em suas obras, o que indica um valor do mesmo e a sua importância para que seja mais experimentado nas relações humanas; quero destacar tal conceito em suas obras, apreciando objetivamente sua presença nos textos e, para maior aprofundamento, lançar uma reflexão para pensarmos, eu e você, leitor, a respeito dos sentidos e significados do conceito. Com isso, verificar o seu valor como elemento de aproximação entre as

pessoas em todas as suas relações, especialmente nos espaços escolares e, assim, como algo que facilita, integra e dá melhores condições para que o trânsito e o revezamento ‘ensino e aprendizagem’ ocorram da maneira a mais profunda possível.

Justificativa

Uma primeira justificativa deste estudo e da busca em compreender o conceito em suas obras (Paulo Freire), bem como destacar o valor da afetividade nos ambientes educativos, está justamente na insistência em utilizar o termo várias vezes em algumas obras de sua autoria. Assim, receberá maior citação aqui algumas de suas obras onde o conceito estudado aparece que dá sentido ao que busco a partir do próprio título deste texto e do objetivo da pesquisa.

Além disso, vejo que poucos estudos trazem os conceitos objetivamente para que eles sejam um destaque nos escritos de um autor; isso é que também quero colocar, como uma certa justificativa para este artigo, a fim de que ele possa oferecer aos seus leitores um novo caminho de reflexão e de valorização do mesmo para que possa elaborar outros caminhos próprios para o enriquecimento dos possíveis no ensino e na aprendizagem de todas as pessoas envolvidas com o espaço educativo afim.

Como outra forma de justificar a importância do termo, do conceito e de sua presença nas relações humanas e numa educação humanizadora, testemunho de que os momentos em que afetos são presentes nos espaços escolares corroboram para que os acontecimentos dentro de uma sala de aula tenham mais sentido. Verifico isso constantemente em sala de aula com estudantes das turmas as quais acompanho em cada semestre, percebendo que a liberdade para a participação de todas as pessoas aconteça, bem como uma abertura para a fala de modo mais natural e espontâneo, independentemente do tema exposto pela pessoa naquele momento de aula.

Digo isso porque há grande carência de afetividade e de afetos e afetações positivas entre as pessoas; isso é muito aparente em uma sociedade que é constantemente excludente e que, por ser de um tempo em que a tecnologia, o isolamento e as distâncias são reforçadas, os afetos são também desprezados e não vivenciados. Atualmente falamos de humanização, mas isso é um tema que parece distanciar-se de nossa realidade cada vez mais.

Concordando com Paulo Freire, a escola e também tantos outros ambientes educativos, devem valorizar as possibilidades de aproximação ou proximidade das pessoas envolvidas com tais espaços de modo que seja ainda mais oportuna e profícua

a educação profunda, mais consciente e humanizadora – ou hominizadora –, que seja uma relação de homens e mulheres, de pessoas, interligadas e inter-relacionadas, como seres que vivem efetivamente em sociedade, sendo sócias umas das outras no cuidado, no respeito e em todas as possibilidades de vida com maior dignidade e desenvolvimento humano.

Este estudo e pesquisa faz parte de um projeto de pesquisa docente que busca compreender os espaços escolares a partir de uma cultura filosófica e educação; vejo que a escola é lugar propício para que se crie uma cultura do pensar em constante movimento, de maneira sincera e verdadeira, onde todas as pessoas podem viver livremente, pensar e dizer o que pensa, na construção de uma filosofia de vida que não despreza nada daquilo que acontece no ambiente em que estão, mas que valoriza tudo o que está aí, dentro da sala de aula, dentro da escola, dentro de cada indivíduo, dentro das discussões e dentro das perguntas e respostas.

Base teórica

Para a escrita deste texto, busquei ater-me no conceito ‘Afetividade’ constante em várias obras de Paulo Freire, isso como um fenômeno dentro de seus escritos que me chamaram a atenção e que me levaram a aprofundar a busca e o entendimento de seu sentido e significado. Para tal compreensão, basicamente foram utilizadas as obras de Paulo Freire, estritamente para ter o termo e o conceito ‘Afetividade’ aqui presente; com isso, foi possível verificar em cada uma delas o destaque dado ao conceito ‘Afetividade’ a fim de coletar o mesmo e dar razões de sua presença nos escritos do autor pesquisado, por meio das reflexões, antes e depois de cada citação transcrita neste texto.

Objetivos

O objetivo no momento foi de encontrar o termo nas obras de Paulo Freire e criar uma conexão e um diálogo a fim de compreender mais de sua importância no campo da educação e do ensino e aprendizagem, de modo que este esteja também presente em nossas relações e nos espaços escolares na atualidade; com isso, foi possível conceituar melhor para o leitor a fim de que também ele faça um exercício para que incline à afetividade em suas ações e atividades nas escolas e na sala de aula como forma de valorar ainda mais o ensino e a aprendizagem.

Metodologia

Este escrito teve como metodologia a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo com a finalidade de compreender o sentido, o significado e o valor do conceito ‘Afetividade’ em Paulo Freire e como a vivência dessa compreensão pode auxiliar nas ações educacionais, nas relações entre os indivíduos e como facilitados no ensino e na aprendizagem. Primeiramente, foi realizada a busca em cada obra do educador Paulo Freire; na sequência, foram melhor observadas e lidas as que apresentavam o conceito ‘Afetividade’ e feita análise cada vez que aparecia o conceito ou o termo, seja relativo ao objetivo proposto, seja em outro uso no texto do educador; com isso, foi possível refazer a leitura do texto e a análise de cada trecho, capítulo ou seção em que aparecia para aprofundar o seu sentido e significado para o uso por parte deste pesquisador e do leitor em suas vivências nos campos educativos. Por fim, foi sendo indicada a valorização da relação do conceito com a escola e a relação educador educando com fins de compreender a importância de cada vez mais promover relações mais afetivas e humanizadas. Vale considerar, ainda que a pesquisa não tenha objetivos qualitativos, que o conceito apareceu pelo menos e quarenta e três vezes nas obras utilizadas neste artigo, o que é um resultado importante para trazer a temática à tona a fim de apoiar a leitura e outros aprofundamentos futuros.

Resultados e Discussão

Em sua obra, Pedagogia do Oprimido, Freire (1987, p. 100) dá valor à relação dominado e dominador, oprimido e opressor, os quais são termos e relações que se repetem nas escolas e dentro das salas de aula, nas formas de tratamento entre as pessoas, destacando-se o poder do professor, que domina a sua disciplina, o seu conteúdo, é aquele que sabe, sempre transmitindo tudo aos que nada sabem, reproduzindo formas de dominação. Então, para a superação desse poderio estabelecido, é necessário entender o valor das relações dialógicas, com maior participação dos envolvidos, valorizando tudo o que se pensa e diz, dando voz e vez para a aprendizagem de todos. Para isso, é necessário um arriscar-se mais, uma ousadia que permita a participação do outro e uma valentia para saber amar o humano, o lugar onde se está no momento e amar as relações entre todos os que estão envolvidos com a educação. Para superar o regime de dominação, é necessário valorizar “a relação autêntica entre o sujeito e a realidade objetiva” (Freire, 1987, p. 100) e permitir e fazer acontecer de

maneira orgânica e inseparável “o cognoscitivo do afetivo e do ativo que, no fundo, são uma totalidade indicotomizável”. (Freire, 1987, p.100).

Nesta obra acima citada, Freire prioriza a libertação das pessoas, podendo ver sua própria vida, superando qualquer forma de resignação e redescobrindo-se, vivendo de modo mais autêntico o que cada pessoas é; deseja que as pessoas escrevam a sua própria vida e sintam a sua existência, sem que a vida seja somente determinações exteriores, mas com maior liberdade; a vida problematizada, colocada em questão, é a vida que pode superar as amarras determinadas pelos dominadores ou por uma forma de vida social que oprime porque apresenta às pessoas somente uma e mesma forma, como que não havendo possibilidades de enfrentamento e mudança ou de vida diferenciada daquela legitimada.

Na verdade, tudo o que nos acontece, está cercado de afetos, afetações e afetividade; só posso conhecer profundamente um tema, um conceito e uma pessoa se houver afetividade em tal relacionamento. Somente posso aprofundar meus conhecimentos na medida em que algo me afeta e me direciona para novas inquietações e, com espírito livre, eu possa aventurar-me na busca da compreensão, sem opressão.

Em outra obra, Por uma Pedagogia da Pergunta, Freire (1985) nos apresenta o valor da afetividade em suas relações com outras pessoas durante seus dias difíceis afastado do Brasil por ocasião do exílio. Ainda assim, quero neste texto, enquanto aprofundamos o conceito, colocar seu valor em todas as relações, apreciando-o nos ambientes acadêmicos.

A primeira preocupação de Paulo Freire nesta obra é com relação ao corpo; como estamos em uma sociedade que tem impedido sentir o que nos acontece no organismo, no corpo que não para de funcionar, devemos ter atenção para saber viver as suas intensidades e as suas possibilidades. O corpo fala, sente e vive, é existência que sabe que existe porque sofre tantas experiências. Para nos explicitar melhor o que Freire deseja tocar em nós, ele mesmo escreve:

> O corpo humano, velho ou moço, gordo ou magro, não importa de que cor, o corpo consciente, que olha as estrelas, é o corpo que escreve, é o corpo que fala, é o corpo que luta, é o corpo que ama, que odeia, é o corpo que sofre, é o corpo que morre, é o corpo que vive! Não foi rara a vez em que pondo minha mão afetivamente no ombro de alguém, tive-a, de repente, no ar, enquanto curvando-se, o corpo tocado recusava o contato do meu. (Freire, 1987, p. 15).

Aqui, quase que desabafando, traz a preocupação com relação às pessoas que não permitem nem mesmo uma aproximação ou um ato afetuoso de troca de fala e de

contato que aproxima pessoas e que pode corroborar uma liberdade para tratar de maneira mais tranquila sobre um tema de discussão. É como se tudo o que se refere ao corpo devesse ter um rigoroso controle a fim de não correr risco de aproximação entre pessoas que vivem, existenciam e se relacionam. Conforme ele mesmo indica na sequência do texto “Outro destes ‘diferentes’ é o que tem a ver com a questão dos sentimentos que, se diz, devem ter a sua expressão controlada, em nome do respeito ao outro. O sentimento da alegria, da tristeza, do carinho, do afeto, a amorosidade, tudo isso tem que ser rigorosamente disciplinado.” (Freire, 1987, p. 15).

Talvez alguns riscos que a sociedade experimenta, impedem de, em outros momentos e espaços, as pessoas vivenciarem a afetividade, ter afetos e contatos. Para Freire,

> [...] o propalado respeito ao outro quase tem que ver, também, com um certo medo que se tem de assumir compromisso. Quer dizer, na medida em que me fecho, me tranco, em que não expresso a alegria de te ver, por exemplo, de conversar, de discutir, posso estabelecer uma fronteira no espaço afetivo entre mim e ti que te ensina a não entrares no campo meu para pedir algo, para demandar de mim um compromisso maior. (Freire, 1987, p. 15).

Assim, muitas relações dentro da academia e em tantos espaços escolares são refreadas por colocar entre as pessoas algo que impede qualquer proximidade. Isso impede não apenas o contato físico, mas o contato de pensamento, a liberdade de reflexão, a afirmação de separação de pessoas e espaços, delimitando quem está no comando e quem está apenas para copiar uma forma de vida.

Freire (1997), em sua obra, Pedagogia da Esperança, parece querer ilustrar com maior boniteza o valor da afetividade como um componente ou elemento que sustenta as relações, especialmente nos ambientes sugeridos para esse fim, a sala de aula. Quando trata de aulas em que os educadores possuem, em seu jeito, algumas características que podem tanto favorecer a aprendizagem quanto, ao contrário, privar as pessoas desse bem cultural tão importante, o autor traz o que é essencial para a realização mais plena do ensino e da aprendizagem que, como se sabe, se dão em via de mão dupla, em troca e em certo revezamento. Por sua vez, isso exige confiança no outro que está aí para o aprendizado, sem tirar dele o direito de também participar do pensamento em sala de aula e de contribuir com as reflexões para ensinar por meio de sua palavra e expressão de si.

Há, para tanto, um tipo de educador que não se limita a oferecer um modelo bancário de educação, de ensino e de aprendizagem:

> É aquele professor muito sério que, diante dos estudantes de um curso, se põe numa relação com o tema, com o conteúdo, que ele trata, numa relação de profundo respeito e afetuosa até, quase amorosa e tanto pode ser o objeto de análise um texto seu como o texto de outro autor. No fundo, testemunha aos educandos como ele ou ela estuda, como se "aproxima" de um certo tema, como pensa criticamente. (Freire, 1997, p. 61).

Ainda assim, diz Freire, falta algo muito importante para que esse modo de ensinar e aprender seja quase perfeito: o diálogo. Um formato de educar que prime pela troca de informações e conhecimento e verdadeiramente profundo, deve ter no seu contexto de sala de aula a dialogicidade; assim, a afetividade será um meio em que se possibilitará ainda mais o diálogo como recurso em que se prevê a participação de todos os envolvidos.

E aqui vale, a todos nós, não apenas pensar ou falar do diálogo, mas das possibilidades de um diálogo intrínseco à sala de aula, que possibilita tantas vivências diferentes e respeitosas, valorizando cada momento, cada ação e cada atividade e respostas das mesmas, efetivamente dando vez a cada criação. Conforme nos conta Freire a partir da experiência de um amigo, valorizar a criação dos nossos estudantes é essencial para seu crescimento intelectual, ético, político, social e até mesmo existencial, num constante pensar em movimento que dá espaço para a expressão de si.

> No ano seguinte ao em que conheci essa experiência em que operários educadores, problematizando a escola de seus filhos, os desafiavam a pensar criticamente, Claudius Ceccon, o notável cartunista brasileiro, residente, então, em Genebra, me contou o seguinte caso, ocorrido com Flávio, seu filho. Um dia, tristonho e ferido, Flávio lhe disse que sua professora havia rasgado um desenho seu. Vivendo a liberdade que ele aprendia, em casa, cada vez mais a usar, experimentando-se num clima de respeito e afeto, em que sua curiosidade não era interditada, em que sua criatividade tinha condições de exprimir-se, ele não podia compreender o gesto, para ele, e não só para ele, ofensivo, de sua professora, rasgando um desenho seu. Era como se a professora tivesse rasgado um pedaço dele mesmo. No fundo, seu desenho era uma criação sua que merecia tanto respeito quanto um texto ou um poema que tivesse escrito. Ou uma bola de pano que tivesse feito ou um caminho, não importa com que material o tivesse construído. O fundamental é que seu desenho era obra sua, criação sua e a professora o rasgara. (Freire, 1997, p. 72).

Essa é uma experiência que exemplifica muito bem as atitudes que impedem o crescimento dos estudantes. É essencial que todos os educadores saibam disso, seja em sala de aula, seja em qualquer outra situação de ensino e aprendizagem; somente com a criação, a própria composição e a liberdade de expressão, que também se aprimora no cotidiano da vida, se pode ter uma educação que se realiza na troca, no diálogo, no acontecimento vivo de cada pessoa envolvida nos espaços educativos.

Numa de suas experiências de vida pelas andanças em Portugal, Freire demonstra a importância de estar com quem realmente precisa de apoio, de ensino e aprendizagem e mais ainda, de calor humano, de proximidade e de abertura para novas formas de vida que possam criar e motivar relações de afeto: “Abracei-os e abracei-as carinhosamente. Nossos corpos como que “escreviam”, uns nos outros, o nosso discurso afetivo que expressava um mútuo agradecimento. O deles a mim. O meu a eles e a elas.” (Freire, 1997, p. 90). É o mesmo que afirmar e confirmar que o afeto abre os caminhos necessários para a boa atuação de todas as pessoas envolvidas em um tema de interesse. Assim, as mudanças se dão já em ações pequenas, nas relações humanas mais próximas de nós.

É com essa mesma espiritualidade que Freire defende seu pensamento para que o afeto seja uma arma branca ou um escudo para que ainda haja o mesmo cuidado nos espaços educativos. Conforme ele mesmo afirma em seu texto Professora sim, tia não,

> No fundo, o discurso sintético ou simplificado, mas bastante comunicante, poderia, de forma ampliada, ser assim feito: minha intenção neste texto é mostrar que a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar. (Freire, 1986a, p. 08).

Com isso e com as mesmas preocupações, Freire mostra a importância de cuidar e amar, por meio de afetos, de relações afetuosas, de tantas crianças que vivem a pobreza, a miséria e o descaso político, carecendo de tantas coisas, de bens materiais, de bens culturais e de bens espirituais que se dão por meio do carinho, do zelo e dos cuidados de uns com os outros. Somente uma sociedade e uma escola que valorizem tais cuidados poderão transformar-se desde suas entranhas, de dentro para fora, conquistando uma realização maior aos poucos e em luta constante e permanente. “É preciso não ter medo do carinho, não fechar-se à carência afetiva dos seres interditados de estar sendo.” (Freire, 1986a p.47).

O ensino e a aprendizagem dependem de muitas relações e do modo com que nos movemos neste mundo e como ocorrem todas as relações; é justamente isso que nos coloca na condição de seres que precisam uns dos outros e que carecem de trocas que favoreçam maior humanização e constante cuidado. Freire, nos ensina:

> O processo de saber, que envolve o corpo consciente todo, sentimentos, emoções, memória, afetividade, mente curiosa de forma epistemológica,

> voltada ao objeto, envolve igualmente outros sujeitos cognoscentes, quer dizer, capazes de conhecer e curiosos também. Isto significa simplesmente que a relação chamada cognoscitiva não se encerra na relação sujeito cognoscente-objeto cognoscível porque se estende a outros sujeitos cognoscentes. (Freire, 1986a p.47).

É algo mais vital, que pede a cada ser humano de vivenciar e experimentar o ser como um todo, num envolvimento crescente e abrangente onde tudo se relaciona e causa algo em cada indivíduo, favorecendo as possibilidades de existenciar e biografar a vida e a história de cada um.

Mesmo em ambientes em que o primeiro ato não seja o de educar, mas tratando das relações entre seres humanos que se relacionam, Freire (1983), afirma a importância de manter uma proximidade entre os indivíduos; assim como nas escolas e dentro das salas de aula, nos demais lugares frequentados por nós, as diferenças sociais não são eliminadas pelas relações mais afetuosas. E podemos pensar que, infelizmente, somos marcados por uma distância que nos determina, nos força a manter uma postura, com receio de que certas aproximações poderiam enfraquecer um certo poder já legitimado. Assim, "Nesta aproximação afetiva não se deve ver somente o humanitarismo de alguém, mas também a estrutura em que se encontra inserido, que igualmente o condiciona." (Freire, 1983, p. 31). Esse condicionamento social insiste em manter um dinamismo que demarca onde cada pessoa está e pode agir. Isso implica em pensarmos também na sala de aula e na relação educador e educando na medida em que também estes mantêm um *status* próprio, sem que um possa pisar no chão do outro. É como pensar um coronelismo educativo que priva a todas as pessoas envolvidas de frequentarem juntas o mesmo mundo.

Aquilo que se dá na escola, é também um reflexo do que se vive no campo, na cidade, no comércio, nas fábricas e em todos os demais ambientes de relacionamento, pois o ser humano deixa de ser humano ou se torna menos humano a fim de manter uma ordem já estabelecida, prevalecendo sempre uma distância entre os indivíduos; isso tudo, num mundo e num ambiente que poderia educar para todas as esferas da vida, educa apenas para um fim, legitimado para uma sociedade que, mais uma vez, vai recriando o mesmo.

Na obra 'Medo e Ousadia', Freire (1986b) nos ensina a importância de não temer a uma dedicação e uma didática mais afetiva, que pode auxiliar nas aprendizagens por meio de um método que favoreça a participação de todas as pessoas dentro da sala de aula, a fim de que se conheça grande parte das vivências de cada um, gostos e desgostos,

suas alegrias e suas angústias na vida; isso é fundamental porque também a entrada na escola e na sala de aula, em cada início de cursos, gera certos medos e inseguranças. Portanto, é primordial que se valorize a aproximação maior entre os envolvidos de modo que o ambiente da escola e da sala de aula seja mais leve e livre para boas vivências e convivência. Freire defende que é de suma importância ter a tarefa de ser professor como uma paixão. É isso que também definirá o valor dado à escola e à sala de aula, bem como todas as relações possíveis.

Vale notar e anotar que há valores inestimáveis no cuidado com o ambiente da escola; Freire (1986b) irá nos ensinar a organizar a aula a fim de que haja verdadeiro envolvimento:

> Mas, em primeiro lugar, devo estabelecer uma atmosfera em que os estudantes concordem em dizer, e escrever, e fazer o que é autêntico para eles. Para ajudá-los a dizer mais, contenho minha própria fala inicialmente, para dar mais espaço à sua fala. Desse modo, o ponto de partida da educação do estudante em classe é também o ponto de partida da minha educação. O que mais me importa no início é saber quanto e quão rapidamente posso aprender a respeito dos estudantes. Para mim, este é um momento experimental. Procuro usar exercícios que ao mesmo tempo me eduquem e eduquem os estudantes: leituras breves, redações, experiências de debates e reflexão, e mantenho meus planos de curso limitados e frouxos. Faço um vôo sem instrumentos, muitas vezes sem um planejamento completo do curso ou uma lista de leituras que dêem a segurança de uma ordem com a qual estou familiarizado. Quero aprender com eles quais seus verdadeiros níveis cognitivos e afetivos, como é sua linguagem autêntica, que grau de alienação trazem para o estudo crítico e quais suas condições de vida, como fundamentos para o diálogo e o questionamento. (Freire, 1986b, p. 13).

Isso já nos indica muito a respeito do que fazer – quefazer novo – em sala de aula. É criar um lugar propício para o ensino e a aprendizagem, na forma como estamos pensando aqui e como o próprio Paulo Freire desejou. É pensar mais profundamente o que queremos com a sala de aula, com a turma, com os afazeres da escola...Quais os nossos métodos, nossa didática e nosso investimento no tempo efetivamente para que aconteça uma aprendizagem mais envolvente? Penso que seguir as orientações de Freire nos auxiliará a criar formas de vida mais agradáveis, mais humanas e mais dignas nas escolas, efetivando a afetividade.

Com tudo isso, podemos reforçar as intenções de Paulo Freire com suas afirmações em Pedagogia da Autonomia, obra tão importante e que também reflete acerca da autonomia e como essa questão é fundamental para a formação de educadores e, mais ainda, numa consideração a respeito da sua prática educativa e da formação do ser do educando no processo que está sob a responsabilidade daquele, implicando em trabalhar em prol da autonomia deste.

Freire, (1996), indica a passagem de uma curiosidade ingênua a uma curiosidade epistemológica que se dará condicionalmente com uma realidade que valorize as emoções, a sensibilidade e a afetividade; são espaços e contextos em que cada indivíduo poderá abrir-se mais livremente para um aprendizado que dá condições mais possíveis para crescimento e o desenvolvimento de suas tendências e habilidades.

Essa realidade deve ser construída pelos docentes de modo que possam ser eles também livres para organizar os espaços escolares e a própria sala de aula num ambiente profícuo de ensino e aprendizagem que se dá em vias não únicas. Que seja o lugar de relações humanas e sinceras, abrindo-se à atuação de todas as pessoas. Conforme nos afirma:

> Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa pratica específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e efetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. (Freire, 1996, p. 52).

É com essa característica que o educador deve construir o seu compromisso com a educação, com a escola e com os estudantes, os quais poderão crescer na medida em que reconhece a diferença entre a seriedade e a afetividade a fim de que não seja superior uma relação de severidade, arrogância e frieza. Freire teima em "reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescinda da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança [...]". (Freire, 1996, p. 53). Juntamente com a verdadeira prática educativa mais profunda e com afetividade no trabalho e nas relações deve estar clara a atuação de um docente que se preparou também profundamente para o exercício de sua profissão de professor.

Em Pedagogia da Indignação, Freire (2000, p. 13), nos oferece com toda a sua certeza que a amorosidade e a afetividade são fatores básicos da vida humana e da educação. É essencial que cada educador tenha isso em mente e em conta para a sua prática pedagógica a fim de que o que é primordial para todo tipo de relação humana esteja também presente nas suas aulas. No mesmo texto ele reforça que a demonstração

de afeto é tão necessária quanto fundamental; ou seja, é imprescindível em todas as relações para que as suas finalidades aconteçam de maneira a mais completa possível.

Com o estudo e todas as informações bibliográficas, bem como as reflexões a partir de citações aqui registradas, vê-se a preocupação de Paulo Freire com uma educação que se baseie nas pessoas, no ser do educando e no ser humano que vivencie mais profundamente a sua humanidade e, com todos os envolvidos, a hominização tão desejada por ele. Há que se pensar e defender que a vida e a educação, bem como todas as ações humanas não se dão separadamente, de maneira estanque, mas em coletivos e organicamente, pois cada ser humano depende de outros para sua vida ser mais vida e brilhante, tudo isso por meio de mais sensibilidade e, como o próprio educador insiste, por meio da afetividade.

Considerações finais

Como forma de finalizar o texto e deixar também a minha contribuição, retomo o que já expus no início, confirmando que, a partir de experiências pessoais, seja nas minhas aprendizagens ou nos meus ensinamentos, valorizo extremamente a afetividade na escola como um todo e em qualquer ambiente que se dedique à educação das pessoas. Em minha própria atuação tenho me dedicado a dar possibilidades de relações mais humanas, humanizadas, humanizantes e hominizantes – como utiliza Paulo Freire em seus escritos – a fim de que tudo o que acontece e é oferecido em sala de aula, possa contribuir para as aprendizagens dos estudantes. Uma participação, uma fala, uma palavra, um pedido e qualquer escrito que surja a partir dos estudantes, tudo é importante para acrescentar algo e, mais que tudo, dar voz e vez a cada um que queira partilhar algo do texto ou de si mesmo.

Com Paulo Freire e seus escritos, sei e todos nós sabemos, que a proximidade entre as pessoas é fundamental para que a liberdade seja um combustível para a expressão de cada um; somente há educação integral e como verdadeira troca de informações e conhecimentos na medida em que a expressão, possível a partir de cada experiência de vida, ocorra. É como um grande espiral, alimentando, fomentando as ações e as atividades em sala de aula.

A partir de mais de quarenta e três citações do termo ‘Afetividade’ e como conceito caro ao educador e a todos nós que estamos lendo este texto, podemos rever nossas ações nas escolas e em qualquer outro momento educativo, primando pela relação com o outro que o valorize como ser humano, como ser aprendente (e ensinante

também) e como pessoa que descobre em cada ação sua e nas relações, modos novos de conhecer o mundo.

Por fim, retomando o título deste artigo, vemos a necessidade de absorver o conceito ‘Afetividade’ a fim de que ele seja um elemento de proximidade e de verdadeira aproximação entre as pessoas, em todos os lugares, primordialmente nas escolas e dentro das salas de aula; com isso, teremos maiores condições de verificar também o conceito como facilitador dos ensinos e aprendizagens que podem acontecer de modo mais completo e complexo, fortalecendo a vida de cada pessoa envolvida e comprometida com a educação, tornando-a um modo de formação livre, abrangente e integral e favorecendo o desenvolvimento de todas as pessoas envolvidas com essa realidade...tão humana.

Referências

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983 In: https://drive.google.com/file/d/1jstNBCCQaMtS8t7ki5LZG-Q-3WYysIka/view. Acesso em 06 de mar de 2025.

FREIRE, P. **Por uma Pedagogia da Pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. In: https://drive.google.com/file/d/1MqdogLS0nAZhXZl7eHH3dZg4EuLyvEDv/view. Acesso em 27 de fev de 2025.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986a. In https://drive.google.com/file/d/1A4uCdjjKVZil3QpB0_MSmHRp6_S0n93R/view. Acesso em 05 de mar de 2025.

FREIRE, P. **Medo e Ousadia. O cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986b. In: https://drive.google.com/file/d/14UZgplaKsJDozw_UoR0MzNK2vDjs0JNa/view. Acesso em 06 de mar de 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. In: https://drive.google.com/file/d/1uPbpmtueOkGd6mmUVZkKk5qF5vcC8_RA/view. Acesso em 27 de fev de 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com e Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1992. In: https://drive.google.com/file/d/1VV8LBWXNzBg6IVfX4CvcVMYu-DubLg6b/view. Acesso em 07 de mar de 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. In: https://drive.google.com/file/d/1S6aMX2diROfgpLwZSbLm9s8caACucBYq/view. Acesso em 07 de mar de 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora Unesp, 2000. In: https://drive.google.com/file/d/10ogS_Q-fS5zaWCe6enXagyQwMNs9eQrQ/view. Acesso em 07 de março de 2025.

SEVERINO. Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23ª. Edição. São Paulo: Cortez, 2007.

A FAGOCITOSE: CATEGORIA PARA VIVER E PENSAR A ABYA YALA

Carlo Arturo Zarallo Valdés

Introdução

A expressão *Abya Yala* (que significa, na língua do povo Kuna, "terra em sua plena maturidade" [35]) vem sendo cada vez mais usada pelos povos originários do continente ameríndio, objetivando construir um sentimento de unidade e pertencimento aos povos ancestrais submetidos historicamente à colonização ibérica. Como sabemos, América Latina é uma imposição colonizadora desde o processo de invasão, ocupação e apropriação europeia dos territórios dos povos originários do nosso continente, invisibilizando e desvalorizando a cultura, visão de mundo, os costumes, as crenças, os símbolos, etc., aqui existentes. O conceito de América Latina foi utilizado tanto para marcar uma continuidade com o modelo de civilização europeu no continente, como para reproduzir a exclusão de povos e culturas que, no período colonial, estavam localizados fora do modelo de humanidade desenhado pela colonialidade do poder. Por seu lado, Abya Yala configura-se como parte de um processo de construção político-identitário em que as práticas discursivas cumprem um papel relevante de descolonização do pensamento e que tem caracterizado o novo ciclo do movimento dos povos originários (Quental, 2013; Porto-Gonçalves, 2015).

Partindo do conceito Abya Yala, tentaremos problematizar e dialogar com o conceito de Fagocitose. A fagocitose[36] foi cunhada por Kusch (1999), inspirada no processo biológico de fagocitar, bem como na interação dialética que decorre do encontro entre o ocidente e o ameríndio, e todos os arcos culturais que cada um traça para essa interação. Propõe um modo de equilíbrio ou reintegração do humano. Fala-nos da dualidade de um pensar causal e outro seminal, associados à polaridade existente entre inteligência e afetividade e da tensão entre esses dois modos de apreensão sensível do mundo. O ser humano integrado em seu estar como sua esfera de pertencimento, possui uma força capaz de ser projetada para aquilo com o qual entra em contato, e nesse

[35] O povo Kuna é originário da Serra Nevada, no norte da Colômbia, tendo habitado a região do Golfo de Urabá e das montanhas de Darien e vive atualmente na costa caribenha do Panamá na Comarca de Kuna Yala (San Blas)

[36] Fagocitar é um verbo que deriva do termo "fagocitose" é usado principalmente em biologia para indicar o fenômeno pelo qual uma célula engole ou assimila outro tipo de célula ou elemento para consumi-la ou destruí-la. Rodolfo Kusch adaptará o termo a um contexto sociocultural através do qual, principalmente e em nosso contexto, as culturas "originais" da América Latina engolem a cultura ocidental.

encontro ocorre a fagocitose: “reabsorvê-la e torná-la sua em coerência consigo mesmo” (Bordas, 1997, p.46.).

Nesse sentido, no modo causal, um pensar no qual o sujeito mapeia o mundo e estabelece uma estratégia eficiente para enfrentá-lo. É preciso conhecer causas e razões que ajudem a explicar esse mundo racionalmente. Busca ansiosamente soluções intelectuais. No modo seminal de pensar, o ser humano sente o favor ou o desfavor desse mundo; não busca enfrentá-lo nem saber o porquê, mas o como. Adere emocionalmente àquilo que as coisas parecem trazer consigo. Busca uma visão orgânica da realidade, capturada pelos sentimentos. A afetividade condiciona uma visão global mais passiva de mundo, que assume uma relação mais intuitiva e afetiva de compreensão da realidade (Souza, 2015). Causal e seminal como dualidades que caracterizam modernidade. E a fagocitose é a maneira que Kusch (1999) propõe como uma interação para superar essas dualidades.

Nesse encontro, assim como no processo biológico, simbólica e seletivamente, o indígena absorve aquilo que pode contribuir para sua cultura e incorpora como estratégias para viver. Embora se lancem ao fluxo dos encontros e das alteridades, são vigilantes quanto à amplitude dessas trocas. “Precisamente, se abordarmos o contraste entre o pensamento causal e o pensamento seminal. Para tanto, posicionamos o conceito de ‘dialética’ como um ‘jogo de opostos’” (Viveros, 2016, p. 220).

O desenvolvimento dessa categoria não obedece a um exercício de dominação; trata-se de mostrar a descoberta de uma filosofia latino-americana, a partir do conhecimento das pessoas simples, *in situ*, respondendo a uma das categorias fundamentais: o estar americano (e que em Kusch contrasta com o ser europeu), sendo este um exemplo da fagocitose.

Uma grande contribuição do filósofo argentino para a filosofia latino-americana é o desenvolvimento do pensamento baseado na vida prática ou cotidiana e simples, em vez de partir de um referencial estritamente teórico, pois se considera que não se constrói o próprio pensamento ao estudar a partir de correntes estrangeiras, ou ao fazer uma comparação profunda entre culturas. Se observarmos a negação dos objetos, o engolfamento na relação entre ser e estar, na cultura, na paisagem, no solo vital da América, poderemos contribuir para a consolidação de outros saberes filosóficos. Construir uma América a partir das profundezas dela, encontrar na América de ontem na América de hoje, reconhecendo todos os seus habitantes, é o que Kusch propõe em sua criteriosa pesquisa. Podemos vê-lo, por exemplo, em seu texto *América Profunda*:

"Daí, então, este livro que surge da firme convicção sobre a continuidade do passado americano no presente, mesmo quando é povoado por nossos bons imigrantes" (Kusch, 2000, p, 3).

Dentro dessa configuração, é vital não apenas estabelecer um mundo americano, mas também compreender o mundo ocidental sobre o olhar de Kusch, com suas particularidades próprias que se estabelecem a partir de uma relação dicotômica e de colonização pelo europeu, colonização que no futuro, pelo mesmo devir, será reinvestida, algo que Kusch categoriza como fagocitose.

> É possível entender essa "tensão dialética" a partir de alguns conceitos fundamentais de seu pensamento, como o fedor e a pulcritude. Metáforas e figuras irracionais como a pobreza, medo, raiva, deficiência, marginalidade, entre várias outras, permitem a Kusch posicionar uma dicotomia que expressa e amplia um dilema ontológico-identitário (Viveros, 2016, p. 220).

Fagocitar a filosofia é um juízo de valor que pode ser cunhado para se referir ao pensamento da América Latina, mas o pensamento acadêmico não pode ser separado fora dos cânones e referentes que o Ocidente delineou, por isso devemos usar certos conceitos que nos permitam compreender nosso propósito, e assim, assumimos a compreensão como um mundo das possibilidades do ser humano, também como a ação de encontro: "No 'encontro' já está sempre o 'ser aí' colocado diante de si mesmo, sempre foi encontrado" (Heidegger, 2002, p.152.). Trazemos a voz do filósofo alemão[37], pois é a fonte que Kusch bebeu para traçar a partir da observação, na convivência da experiência, do viver e pensar América Latina. É dessa projeção que surge a questão, que vai além de uma estrutura epistemológica, e se dirige à descrição do entendimento no encontro, a partir da categoria conceitual proposta pelo filósofo argentino como: “fagocitose”.

Indícios metodológicos

> Método é a descrição de como o caminho é percorrido. Mas, na operação em si, não há modo, mas apostas no sentido de Ricoeur, a partir de um campo de objetividade que surge de forma tímida dos símbolos populares. O objetivo é alcançar a natureza do outro operando a si mesmo (Kusch, 2000, p. 502.).

[37] A relação com Heidegger é consequência de uma leitura aprofundada que leva à problematização de várias de suas principais propostas filosóficas. Certamente, Kusch estudou seus escritos durante sua formação filosófica na Universidade de Buenos Aires (em 1948 obteve o título de Professor de Filosofia) e os usou e interpretou abertamente em toda a sua obra. Entre os vários problemas filosóficos, destacamos a leitura dos problemas relacionados ao projeto de destruição da história da metafísica , (mas também – e particularmente – sua abordagem da noção de solo (*Boden)* em termos de enraizamento (HEIDEGGER, 2009, p. 65-92). Enraizamento que é problematizado através de uma abordagem "geocultural", capaz de reconhecer sua especificidade "nessas terras" como elemento significativo de diferença e identidade.

O "como" proposto por Kusch é confrontado com a imobilidade de uma substância. O método é a operacionalidade que se estabelece como uma jornada, como um caminho em progresso. Uma viagem como "aposta"[38]; uma aposta como abertura aos orçamentos que temos para o desconhecido. Então, é esse desconhecido que assombra o simbólico, na medida em que é compreendido a partir de seu acontecimento mutável. Nesse ponto, faz-se necessário introduzir o conceito fundamental de fagocitose como elemento teórico-metodológico. Sobre isso, Kusch aponta:

> Mas essa mesma oposição, em vez de parecer trágica, tem uma saída, e é essa oposição que possibilita uma interação dramática, como uma espécie de dialética, que chamaremos de fagocitose mais adiante. Trata-se da absorção das coisas puras do Ocidente pelas coisas da América, como que por meio do equilíbrio e da reintegração do humano nessas terras. A fagocitose se dá pelo próprio fato de ter qualificado as coisas da América como fedorentas. E isso se deve a uma espécie de verdade universal que expressa que tudo o que é dado em estado puro é falso e deve ser contaminado pelo seu oposto. É a razão pela qual a vida termina em morte, branco de preto e dia em noite. E isso é sabedoria, e mais ainda, a sabedoria da América (Kusch, 2000, p, 18-19).

O pensar em si mesmo obedece a estruturas ou formas que são condicionadas pela cultura, costumes ou conhecimentos, mas do Ocidente foram oferecidos métodos ou técnicas e a partir daí 'valorizaram', portanto, "o filosofar mesmo é, de certa forma, independente da técnica para filosofar. Mas por que então a exigência de uma técnica?" (Kusch, 2007, p.9). Entendemos que a técnica como método pode ser vista em duas variantes: a primeira que pode ser chamada de valor semiótico da enunciação, já que nos setores populares e indígenas da América algo é dito, o conhecimento está na palavra, no que será chamado de "apalavrar", porque a palavra contém o que é dito e o que é referido; que se distancia da forma, do como se diz, do como da técnica para dizê-

[38] Considerando as interpretações da obra de Kusch já apresentadas, gostaríamos de destacar sua influência na teoria decolonial. Essa corrente mantém uma proximidade com o pensamento de Kusch na medida em que é alimentada por suas ideias. Sua participação nesse projeto filosófico contribui, principalmente, para a releitura e resgate do método, do popular e do indígena como fontes ou plataformas na construção de um pensamento filosófico não eurocêntrico localizado na América. Nesse contexto, as propostas de Kusch funcionam como sustentáculo teórico na ruptura epistêmica com a tradição filosófica ocidental. Podemos reconhecer seu impacto na teoria decolonial através do conceito de "pensamento fronteiriço" (*border thinking*) – cunhado por Mignolo – onde Kusch mostra como "pensar a partir das ruínas das categorias ameríndias" (Mignolo, 2003, p. 149-164). A teoria decolonial posiciona Kusch através do conceito de "consciência imigrante" (*inmigrant consciousness*), resgatando sua ruptura epistêmica e ontológica. Mignolo define "consciência imigrante" como "uma existência fora do lugar", o que permite à perspectiva decolonial incorporar o questionamento de Kusch e sobre a "vida americana" como fundamento para uma crítica da modernidade ocidental.

lo, uma vez que, "só se ensinavam técnicas alheias, e como eram técnicas de filosofar e eram estranhas não deveriam ser usadas, daí a atitude esterilizadora do acadêmico" (Kusch, 2007a, p. 10). Essa questão do pensamento e da técnica americana nos permite compreender a distância entre o popular e o indígena da cidade, de modo a nos unir a partir da importância do simbólico no(s) povo(s), base fundamental para a identificação do devir da episteme americana, entendida na consecução de um saber prático, ou seja, conhecimento para algo a partir do qual o comportamento é determinado e a cultura latino-americana é construída; aqui, o conhecimento do "estar-sendo" faz sentido, pois parte-se das experiências, buscando encontrar nelas a "continuidade" que vem do passado pré-hispânico.

> O estar, o estar aqui ou mero estar, é uma possibilidade para amenizar a crise e a neurose cultural de nossos tempos. Eis aí uma opção decolonial que nos apresenta [Kusch], como giro ou virada existencial e vivencial, neste momento de crise da modernidade e do humanismo ocidental. Este giro decolonial é outro ensino que nos propõe um pensar geoculturalmente situado a nós que vivemos em outras latitudes (Esposto, 2018, p. 145).

Fagocitar a experiência de viver na América Latina é uma ação que vai além de simples reações biológicas, uma vez que estão envolvidas as diferentes dimensões do ser humano americano, tanto no natural, ontológico, social, cultural, ético e político, tudo isso, passando pela determinação e tensão que tanto contrários quanto opostos exercem nas relações do ocidental com o americano. A cidade versus o campo, a ciência em oposição à sabedoria popular, confronto que é anunciado por Kusch em sua introdução à *América profunda*, assim:

> Mas essa mesma oposição, em vez de parecer trágica, tem uma saída e é ela que possibilita uma interação dramática, como uma espécie de dialética, que chamaremos de fagotização mais adiante. Trata-se da absorção das coisas puras do Ocidente pelas coisas da América, como forma de equilibrar ou reintegrar o humano nessas terras (Kusch, 2007, p.29,).

Por meio da categoria "fagocitose", como horizonte de compreensão, dá-se o vínculo entre o ocidental e o americano, mas sem a anulação de um ao outro, mas na busca de um equilíbrio e da reintegração do humano, para o qual é necessário direcionar o olhar para os processos culturais e identitários ocorridos na América Latina. Essa interação delineia a evolução histórica numa "dialética" que deve nos dar como síntese alguns referentes que nos permitam compreender a configuração da sabedoria americana; resgatando os seus, acima dos julgamentos e preconceitos do outro, por esta razão: a fagocitose se dá pelo próprio fato de ter qualificado as coisas da América como fedorentas. “E isso se deve a uma espécie de verdade universal que expressa que tudo o

que é dado em seu estado puro é falso e deve ser contaminado pelo seu oposto". (Kusch, 1999, p. 29). É nesse entendimento que o indígena tem sido subjugado, pejorativo e até descrito como demoníaco, desde a colonização e até hoje com o novo colonialismo, no âmbito da aculturação, da modernidade e do capitalismo e para sair dele é preciso encontrar na "fago" (do Ocidente) uma resposta. Essa resposta demonstra os modos de sobrevivência do popular. Diante da "aculturação", o exercício da fagotização transgrede a imposição da identidade e da cultura; diante da modernidade, é preciso olhar para trás, para não esquecer o passado, e com a crítica ao capitalismo: porque não devemos jogar o jogo da reificação como mercadoria; é um exercício de resistência e conservação, de adaptação e acomodação; com a fagotização encontramos aspectos que redefinem a experiência e nos permitem interpretar o popular, o urbano, o mestiço, o local e o americano. A fagotização se dá em um terreno de imponderáveis, naquela margem de inferioridade de tudo o que é nosso, mesmo de elementos aculturados, em relação ao europeu, onde adquirimos nossa personalidade nacional, quando somos claramente brasileiros, chilenos ou bolivianos, e também nesse fato muito evidente "de nossa má indústria ou de nossa má educação pública" (Kusch, 1999, p.135).

A relação geográfica acima mencionada e a que existe entre as cidades litorâneas e as cidades serranas, permite mostrar a distância entre o ser e o estar, de um lado a cidade-objeto, que abriga imigrantes e é atravessada pela dinâmica do comércio, e, de outro, a estética indígena enraizada na contemplação da paisagem e da natureza, para essa cultura.

Fagotização cultural

Para Kusch, entender o que é americano hoje tem que ser feito a partir da filosofia da cultura, por isso é preciso dar um passo adiante com o conceito de "aculturação".

> Querer ser ocidental, e não conseguir. Querer ser do Sul, mas temendo o Norte que ameaça por dentro. Querer ser o norte, quando o sul é atrasado. Querendo ser. Negar o estar. E no centro? Lá, se você seguir Kusch, não há síntese, não há resumo, não há aculturação. Não há histórias que possam ser substituídas: elas coexistem, através da fagocitose (Montes; Avendaño; Tasat, 2020, p.121)

O conceito de aculturação pode ser entendido como "o contato entre culturas". No nosso caso, seria como se tivesse ocorrido um mero movimento de imposição e de transmissão da cultura material (vestimenta, arquitetura, etc.) europeia do século XV,

baseada na cidade, para uma América ainda agrária. No entanto, não foi isso que teria acontecido, simplesmente, como pode se acreditar em um primeiro momento, sobretudo se tomarmos os discursos e os desejos dos colonizadores[39]. Se analisarmos o texto do jesuíta Valdivia, podemos encontrar uma série de expressões e frases que exemplificam esse duplo movimento de anulação e imposição:

> a) Sermão 2°, parágrafo 3: Todo o seu mal é pecado, se você quiser saber o que é pecado: (Valdivia, 1621, p. 7).
> b) Sermão 2°, parágrafo 13: O quanto você acha que o índio que não quer seguir o que Deus ordena, nem obedecer ao que os pais mandam [referindo-se aos padres jesuítas], e na sua doença, e no que ele precisa, prefere se aconselhar com os Machi (que são feiticeiros) e com os velhos [anciãos], vai irritar a Deus [...]. Não pode ser dito o quanto é que as pessoas costumam se zangar com esses maus índios, não é possível expressar essa raiva com palavras (Valdivia, 1621, p. 11).

E sobre essa tensão entre colonizador e colonizado, entre povos diversos, com cultura e história diferentes:

> *Índios comedores de terra* - Encontrei numa dessas habitações algumas índias que pareciam estar muito doentes, e soube que aí estavam havia já dois meses, presas de febre intermitente. Essa terrível afecção reduzira-as a verdadeiros esqueletos. Na opinião do major Coutinho, a triste condição dessas pobres mulheres provinha sem dúvida do hábito, comum entre os de sua raça, de comer barro e terra: os infelizes não sabem resistir a esse apetite doentio. Essas miseráveis criaturas parecem absolutamente selvagens; tinham vindo da floresta e não sabiam uma palavra de português. Deitadas nas redes, ou estendidas no solo, na sua maioria nuas, elas soltavam gemidos, como presas de profundo sofrimento (Agassiz & Agassiz, 1938 [1868], p. 288.).

O desprezo pela cultura dos nativos, a associação de suas tradições com a estupidez e imaturidade humanas, revela o etnocentrismo (etnocida) com que os europeus apontavam o destino dos povos nativos e não uma espécie de aculturação. Agora, e a partir das observações e análises de Kusch, percebe-se que o que se passou, na verdade, foi um processo diferente, isto é, as culturas originárias da América Latina, souberam resistir e enfrentar o colonizador ocidental fagocitando a sua cultura. Trata-se da absorção das pulcras coisas do Ocidente pelas coisas da América, como a modo de equilíbrio ou reintegração do humano nestas terras. Sem se anularem, as duas formas

[39] Segundo as palavras de Patricio: "El encubrimiento de la 'diferencia colonial' como una 'diferencia cultural' por medio de una matriz clasificatoria o proto-racial que coloca a los europeos como una civilización modelo en el pináculo de la humanidad, constituirá la estrategia o el mecanismo fundamental que las diferentes expresiones históricas del eurocentrismo –en los siglos XVII y XVIII fundamentalmente–, utilizarán en la construcción de la otredad latinoamericana; de allí la importancia de su identificación en los discursos y prácticas del siglo XVI". (Leppe-Carrión, 2016 p.53).

de pensar, ser e estar e agir teriam se vinculado e se equilibrado, mesmo que o colonizador quisesse acreditar e difundir que sua capacidade de dominação tivesse prevalecido. Levando a fagocitose para uma antropofagia, poderíamos dizer: "Na antropofagia tupi, incorporar o outro também significa assumir sua alteridade e não pode ser lida nos moldes cristãos de Senhor e Escravo" (Viveros de Castro, 2002, p. 75).

Uma das maiores contribuições de Oswald de Andrade para a literatura foi a antropofagia cultural. Em 1928, o escritor lançou o *Manifesto Antropófago* e desde então, o vocábulo 'antropofagia' tornou-se corrente no contexto brasileiro. A antropofagia significa um processo de linguagem, por meio do qual a palavra do colonizador é devorada, digerida, subvertida. Essa deglutição antropofágica trouxe, para o panorama brasileiro, uma nova forma de pensar e de conceber a cultura, pois se trata de uma saída possível aos problemas culturais de Brasil. Leyla Perrone-Moisés, em *Vira e mexe nacionalismo* (2007), retoma o conceito de antropofagia como uma estratégia literária de apropriação da cultura europeia como um mecanismo válido de renovação de toda a cultura latino-americana por meio de uma incorporação inovadora:

> O que prova a força particular de uma cultura é exatamente esta capacidade de assimilar sem se perder. Um tipo de receptividade crítica e criadora era o que defendia o modernista brasileiro Oswald de Andrade, em sua proposta de antropofagia cultural: devorar (metaforicamente) os aportes estrangeiros para nos fortalecermos, como faziam (literalmente) os índios tupinambás com os primeiros colonizadores do Brasil (Perrone-Moisés, 2007, p. 24).

Nas obras de Kusch não se faz menção ao conceito de antropofagia nem alusão ao autor. Consideramos que existe uma continuidade na reflexão, embora o esforço de Kusch pareça envolver uma complexidade sistêmica, conforme as categorias filosóficas trabalhadas anteriormente. A fagocitação é a absorção do ser pelo estar, própria do pensar popular, em que há uma verdadeira incorporação, em um universo simbólico, entre o sagrado e o profano. Kusch contrasta o conceito de fagocitose com o de aculturação. Ele descreveu os efeitos do contato entre culturas, especialmente aquelas díspares em capacidades técnicas, produzindo uma espécie de imposição de usos, costumes, valores e instituições. Ao inverter o olhar, descobre-se um mecanismo de incorporação que não é a subjugação.

Enquanto a aculturação se dava no plano material, em outras ordens – especialmente na simbólica – poderia ter ocorrido o processo inverso, o engolfamento do branco pelo indígena. Sugestivamente, esse processo não se restringe ao rural ou ao

passado, mas continua operando profundamente dentro de nossas idiossincrasias (pensando nisso a partir da América Latina).

> A fagocitose se dá num terreno de imponderáveis, naquela margem de inferioridade de tudo o que é nosso, mesmo de elementos aculturados, em relação ao que é europeu... É quando tomamos consciência de que algo nos impede de ser totalmente ocidentais, mesmo que tentemos (Kusch, 1999, p. 135).

Sua coesão e persistência reside no que chamamos de ser, que carece de referência transcendente a um mundo de que vive sua grande história, firmemente comprometida com seu "aqui e agora" ou, como já dissemos, naquela margem onde termina o humano e começa a ira divina dos elementos.

Com o exposto, apresenta-se a fagotização, mas vista na urgência para o indígena, a necessidade da construção da grande história onde o próprio e o exterior estão presentes: o que acaba sendo próprio? A grande história também é entendida como a do estar, pois para a visão indígena "estar aqui é antes de ser alguém" (Kush, 1999, p. 149). Porque não se baseia na acumulação e dependência de objetos; ao contrário, implica um "jejum" diante das coisas do mundo, em oposição à pequena história do ser, que "tem seu próprio mundo, o do mercador com seu feixe de gêneros que invade agressivamente o mundo original do estar" (Kusch, 1999, p. 149).

A grande história, em Kusch, não é a dos historiadores, que é pequena, porque pertence a um pequeno reduto, geralmente acadêmico, que a escreve e a coloca em consideração. A grande história é a da grande maioria das pessoas simples que fazem sua própria história, mesmo que ela não seja escrita ou publicada. É por isso que a grande história é uma história que mostra o estar (e não o ser):

> A história que pesa, que questiona, é a grande; o que não vem de fora, mas vem de dentro para fora, de baixo para cima. Ao contrário da outra, a grande história abrange todo o tempo histórico como existência humana. Então, parar de negar essa parte oculta do homem nos permitirá sair do corcel da pequena história – apresentada como unívoca, universal e inatingível – e deixar de estar em uma cultura parcialmente falsa e importada (Montes; Avendaño; Tasat, 2020, p.111)

O estar-sendo de seres humanos que se esforçam todos os dias, de forma heroica, para se constituírem dentro do tempo e das circunstâncias que lhes corresponderam.

Por outro lado, esse processo está ligado ao universo simbólico que, dada a profunda unidade entre o ser e o estar, se manifesta na cultura popular – mas não na civilização – entre o demoníaco e o sagrado, o que tem consequências em todas as áreas da vida. A fagotização não é consciente, “mas opera na inconsciência social,

independentemente do que se pensa oficialmente da cultura e da civilização" (Kusch, 1999, p.146). Nesse entendimento, pode-se ler as táticas que deram mais resultados para engolir as práticas e símbolos que se impunham, apropriando-se dos lugares sagrados e ressignificando-os dentro do próprio universo simbólico. Na invasão violenta, os mesmos lugares do outro foram usados; e, em vez de elaborar discursos, aproveitaram as ocasiões para cristianizar crenças ancestrais.

Uma situação que nos faz sentir como se vivêssemos em nossa terra, há muitos séculos, devido à transmutação de símbolos sagrados e religiosos e até mesmo lugares, para sobrepor a ideia do Deus cristão à ideia da divindade aborígene, como aponta Kusch, na *América Profunda*: "A igreja de Santa Ana del Cuzco - que está no topo de Carmenga, perto de onde em outros tempos havia um santuário dedicado a Ticci Viracocha" (Kusch, 1999, p. 23). Podemos pensar que com a ideia de "civilização" a memória da divindade foi apagada e a interpretação do sagrado foi alterada, o que não é compreendido porque se pressupõe que é algo que tende ao obscuro e sua ignorância nos faz interpretar que é demoníaco, mas que não se refere ao demológico. A fagotização apresenta-se como um processo cultural que reduz, ziguezagueando, do superficial ao profundo, passando pelos problemas para emergir e gerar a preeminência da sabedoria presente no subsolo social, do pensamento americano. A condição de "fagotização" está imersa na relação entre ser e estar no espaço da América. Esse é o ponto médio, o eixo central do pensamento de Kusch, a partir do qual a maior evidência da fagotização se expressa na própria linguagem: ali vemos que é uma cultura que tem um objeto imóvel que recebe passivamente as qualidades de seu mundo.

A sabedoria está em compreender o mundo e sentir com ele, já que o divino se expressa ali, não em um livro de livros que não fala, no entendimento da produção do som, como manifestação do sagrado, já que: "o deus do indígena mantém uma expressão física que fala através do trovão, relâmpagos e raios" (Kusch, 1999, p. 97). Esta foi a sabedoria que Atahualpa testemunhou e que "continua" a ser válida na "América atual". É por essa razão que a fagotização se apresenta como típica da América, desde as ações históricas culturais mais gerais até as práticas cotidianas da experiência, pois é na própria vida que surge a representação conceitual, e tudo o que sustentamos no campo das ideias torna-se visível na realidade social produto de uma negação desde a conquista,

mas que é subvertida, pela tensão dialética[40] dos opostos, que não se limita ao particular, mas, ao contrário, se universaliza em um conhecimento da América, dando à experiência do humano não apenas separadamente a de ser e estar, mas em uma fagotização do ser no estar, aqui e agora, em um tempo contínuo, dinâmica conjunta, uma possibilidade dada na América que equilibra a interpretação conceitual e a compreensão do mundo com a experiência da vida, definindo um lugar, uma história concreta, superando a negação imposta pela afirmação exposta de identidade e origem. A fagotização é descrita na relação do outro que não é anulada, nem aniquilada, é apenas conjurada.

Na dimensão do estar, esse outro foi dado pelo caos, pelo mundo, pela ira divina e até pela própria morte, quando a colheita não deu frutos, mas ervas daninhas; ora, no quadro de uma mediação superior, o outro identifica-se com a esfera do ser que o negou. Assim, o estar não nega o ser, apenas se afirma e conjura o outro para não ser anulado e negado ao ponto do absoluto. É uma abertura ou aceitação do outro até a mediação propriamente dita, ou seja, fagotização, é a aceitação do outro e não sua eliminação. Diante da irrupção do Ocidente na América Latina, houve uma dialética entre essas duas formas culturais, a do ser e a do estar, que, nos termos de Kusch, não ocorreu como confronto ou oposição de uma com a outra, mas sim (enquanto os europeus que chegaram queriam se impor) o que aconteceu foi um processo social de fagotização dos indígenas em direção ao ocidental, do estar para o ser. “Essa fagotização não é um fenômeno meramente latino-americano, mas tem um caráter universal, que ocorre, por exemplo, quando culturas entram em crise, inclusive culturas europeias, como a grande cultura grega” (Cepeda, 2017 a, p. 141).

---

[40] A palavra "dialética" como ferramenta conceitual está presente em vários momentos de sua obra. Essa dialética não é platônica ou hegeliana. É muito mais heracliteano, muito mais conflituoso (*polemos*). Suspeitamos que o que está implícito nessa noção de dialética é uma tentativa de contornar a noção de superação (*Aufhebung*) tão persistente na compreensão hegeliana. Isso fica claro nas reflexões de Kusch, particularmente em seu texto *Pensamiento Popular desde el Punto de Vista Filosófico* (Considerações sobre Método, Pressupostos e Conteúdos Possíveis), onde se destaca a referência a uma “simples tensão dialética”: “Então, em vez de a dialética consistir em uma superação fechada ao longo de um caminho confirmado, ela permanece aberta em algo que a condiciona, e que chamaríamos de simples tensão dialética. Tende não a uma superação, mas a uma mediação que não segue um caminho ou logos previstos, mas aponta para o centro das oposições em geral” (Kusch,2000, p. 540).

O mundo continuará sendo aquilo que precisa ser modificado para ser habitado e salvar a vida, mas estará aberto a uma possível transformação que, sem se tornar absoluta, tende à habitabilidade e à vida. Mas para conhecer a América não basta viver nela, também é preciso senti-la: esta parece ser a premissa que o autor de *América profunda* quer partilhar conosco. Descreve-nos em detalhe naturalista, ou talvez realista, a ascensão à Igreja de Santa Ana del Cuzco, sem sequer perder a investigação histórica que nos permite ver a "continuidade" do passado no presente, além dos mistérios ali encerrados, para nos expor à reflexão que nos permite resolver o problema do ser e do estar, processos de relação, fonte e projeção que se perderam e que confirma a ideia: "Encontramo-nos como que imersos em outro mundo misterioso e insuportável que está fora e nos faz sentir desconfortáveis" (Kusch, 1999, p. 24).

Na descrição, há indícios de uma hostilidade que não está presente apenas no campo físico devido à robustez do relevo americano, ao contraste entre a planície e as montanhas, típico da geografia americana, mas também nos rostos que se confundem e que são ignorados e até repelidos, como a "arrumação" e o "mau cheiro"; essa situação de desconforto surge como resultado da tensão espacial de um dentro e de um fora, estando fisicamente ligado à América e pensando idealmente a partir do Ocidente, portanto, a partir da fagotização podemos nos permitir uma nova compreensão.

Reconhecendo o fedor

Profundamente ligado ao tema da vida está o do fedor: "uma vez que está intimamente relacionado à respiração, um processo que não pode ser suspenso por muito tempo se quisermos continuar neste mundo" (Wajnerman, 2013, p. 64). Para o 50º aniversário da publicação de *América Profunda*, alguns autores foram convidados a participar com reflexões sobre "O fedor de América", um pequeno texto de Kusch que mais tarde serviu como parte introdutória da obra mencionada e homenageada. E estamos fedorentos porque somos vida, sem dúvida. A aposta de Rodolfo Kusch não foi alheia a essa realidade. Wajnerman aponta como a glândula sensorial do olfato está justamente no centro do cérebro, no sistema límbico, e assim "através de um cheiro, podemos acessar diretamente as emoções" (Wajnerman, 2013, p. 64) ou processos de memória. No entanto, nossa cultura não se concentra no olfato e, portanto, nossa linguagem responde por palavras que se referem muito mais a outros sentidos, e até mesmo para nos referirmos a alguns cheiros o fazemos através do sentido da visão ou da audição, como quando se diz que cheira a cabra. Faltam estudos aprofundados sobre

o olfato que nos permitam compreender os aromas de certas partes do corpo, ou aqueles determinados pela comida ou habitação. Wajnerman também chama a atenção para o fato de que o ser humano busca cheirar diferente do nosso próprio cheiro e, por isso, a busca por fragrâncias que possibilitem esses costumes culturais: ambientadores, desodorantes, perfumes, com os quais queremos, em essência, negar fedor. Rodolfo Kusch não se propõe a negá-la, mas a assumi-la, integra-a em vez de excluí-la, "porque no fedor há a ira de Deus e também o temor da aleatoriedade da vida" (Wajnerman, 2013, p. 66).

O que cheiramos não é apenas invisível e bastante difícil de expressar, mas nos oferece uma conexão direta com nossas emoções, que nos permitem ter uma abertura ao místico e ter um sentido profundo da vida, acessando também um conhecimento profundo.

Vida-Fedor-Interculturalidade, temos que pensar sobre isso! Outros podem não gostar do cheiro de um, e um pode não gostar do cheiro de outro. Então, cheirar o outro implica e exige, por sua vez, cheirar a si mesmo. Talvez a partir daí, dos meus próprios cheiros, se possa estabelecer uma possível ligação com os aromas do outro. Além disso, dessa forma, pode-se questionar a ontologia ocidental baseada na visão dos indivíduos, onde a alteridade é uma ameaça ao eu, por isso busca reduzir o outro.

Cheirar geralmente significa cheirar o outro porque, normalmente, não se sente o próprio cheiro. Cheirar o outro pode significar farejar o outro e fazer a diferença: não importa quem somos (como cheiramos), mas nos preocupamos com quem os outros [não são], como cheiram e até explicitamente: como fedem. E assim que o mau cheiro se torna uma ameaça para nós, também acabamos – de uma forma ou de outra – ameaçando o outro.

> Quem eram os fedorentos, entre os conquistadores da América e seus habitantes? Lembremo-nos de que, na Europa daqueles tempos, não era de todo habitual tomar banho; é por isso que o berço dos perfumes artificiais está localizado lá. Entre os habitantes de nossas terras, o banho era um hábito diário. Mesmo assim, a selvageria e a falta de humanidade foram colocadas do lado dos colonos das Américas e seus descendentes tiveram que suportar os despojos de uma conquista bastante fedorento (Wajnerman, 2013, p. 67-68).

Considerações finais

Qual o papel da vida na compreensão ontológica de Rodolfo Kusch? E a primeira coisa a fazer é ratificar que na ontologia de Kusch não é um problema teórico, nem

meramente racional ou abstrato; a ontologia, que universalmente pergunta sobre o ser como tal, é construída sobre o substrato fundamental de toda a nossa existência: a vida. O fato de viver é a raiz sobre a qual se ergue o tronco de todas as nossas possibilidades, e nesse tronco se sustentarão, posteriormente, os diversos saberes em que se realiza a existência concreta de cada ser. O americano, o ser humano, a sociedade, a ontologia, toda a realidade, só fazem sentido a partir de uma compreensão vital, e como observado Kusch assume a vida a partir desse fundo seminal em que o mau cheiro também assume importância fundamental; não se trata da vida como categoria biológica ou ontológica, não se trata de levá-la ao seu nível conceitual e abstrato, onde seria devidamente argumentada de forma nitidamente racional; o que Kusch busca é afundar na experiência profunda da vida, até seu nível seminal, onde germinam todas as possibilidades existenciais que permitem efetivamente que o ser ocorra. Vale insistir que não se trata de conceituar a vida, o que se busca é senti-la (embora Kusch não conhecesse esse termo), mergulhar em sua experiência, vivê-la de suas profundezas mais sombrias, nas quais suas melhores possibilidades fedem.

Como nos diz Kusch, para refazer o caminho da revelação, é possível sustentar que as pessoas fedem nos solos profundos da América. Por outro lado, considera-se que o mau cheiro, como o próprio fedor, encontra-se, não em panelas limpas que confinam medos e conquistas, mas nas práticas de re-exsistência, manifestadas em povos camponeses, povos indígenas e populações marginalizadas, que possibilitam a redenção do fedor constitutivo, na América viva, em que se trata de voltar a ser desde o estar, de reinstalar o ser para poder estar. Para se tornarem práticas decoloniais de poder, saber e ser. Uma vez que esses processos organizacionais, em movimento e em pé de luta, não se reconstituem a partir de objetos e de ser alguém, como motivo vital da existência, mas, a partir da interioridade germinativa; trata-se de "viver bem".

Dessa forma, no solo inquieto da América profunda, a questão e a busca permanecem abertas. Pois, nesse caminho em direção ao "ser humano que sente e pensa", pode ser completada a fagocitose, para começar a exercer práticas e lógicas decoloniais de ser, saber, poder e fazer. Ou seja, no retraçar da dimensão interior, daquilo que nos constitui de forma cativante, da pele para dentro, a partir da qual, parafraseando Kusch, a América oferece uma solução, ou melhor, uma reformulação de velhas questões que o farrago ocidental quis esquecer. Portanto, o mero estar poderia ser restabelecido através de uma recriação de mundos de estar aqui e estar sendo. Ou

seja, no traçado da política da diferença, em torno de comunidades tecidas em continuidade com o meio ambiente, no próprio "entre" da vida e da morte.

No entanto, o interesse extenuante de Kusch pode ser visto em suas perguntas sobre o pensamento das Américas, o que o homem estava pensando na década de 1960, quando se sentou no café e tentou indagar sobre o *guiye* da vida? As questões existenciais seriam diferentes das do indígena na cidade de Carabuco, na Bolívia? Ou será que ambos compartilham esquemas de ação e participação para além das formas singulares que permitem resgatá-los. A busca persistente de Kusch é o que o leva a pensar sobre a continuidade das culturas pré-hispânicas no presente, incluindo ativamente as diferentes levas de imigrantes europeus nos séculos XIX e XX. Nessa linha de continuidade, sua abordagem nos remete à Carta da Jamaica (1815), de Simón Bolívar, quando define a autodeterminação mestiça das identidades de nossos povos: "[...] e que por outro lado, não somos nem índios nem europeus, mas uma espécie intermediária entre os legítimos donos do país e os usurpadores espanhóis..." (Bolivar, [1815] 1986).

Hoje podemos incorporar os diferentes contextos de migração forçada na globalização que compõem o caráter híbrido das culturas latino-americanas. Nessa perspectiva, o caráter aberto da cultura engolida traz à tona a noção de *antropofagia* de Oswald de Andrade. Embora Kusch não se refira ao Manifesto Antropófago (1928) da modernidade brasileira como precedente para o *engolfamento* na *América profunda*, sua proposta nessa mesma direcionalidade não nega a imposição da cultura do conquistador, mas, ao contrário, abre sua própria cartografia simbólica à inclusão do outro (hegemônico) como resposta à apropriação e expansão das fronteiras sensíveis e subjetivas de nossas culturas contemporâneas. Como, então, reativar as potencialidades dessas categorias na elaboração do novo esquema de reflexões geo-ontologicas no século XXI? De que forma reconstruímos o pensamento situado de forma conflituosa em um território entendido como disputa de poder? Cabe-nos perguntar, em um gesto anticolonial, como faz o professor Reinaldo Fleuri (2017), o que podemos aprender com os povos originários? E, mais ainda, como a filosofia latino-americana baseada em saberes indígenas e populares pode fagocitar ao pensamento ocidental e buscar novos caminhos para sentir e pensar?

Referências

AGASSIZ, Louis & AGASSIZ, Elizabeth. Viagem do Brasil 1865-1866**. A Journey in Brazil,** 1868. Companhia Editora Nacional. 1938. pp.654.

AVENDAÑO PORRAS, Víctor del Carmen; MONTES MIRANDA, Jaime Roberto; TASAT, José Alejandro [et al.]. **Rodolfo Kusch. Geocultura de un hombre americano**, 1ª. ed.,Universidad de la Serena/Cresur, Chile/México, 2020.

BOLIVAR, SIMON. **Carta de Jamaica**, **en Ideas en Torno de Latinoamérica. Ciudad de México:** UNAM, Edición de Leopoldo Zea. ([1830]1986).

BORDAS, Nerv**. Filosofía a la intemperie**. Buenos Aires: Biblos. 1997

CEPEDA, Juan. **Sentipensar ontológico**. Bogotá: Autores Editores. 2017

ESPOSTO, Roberto. **Rodolfo Kusch: actualidad de un pensamiento americano: lecturas y reflexiones.** Buenos Aires: Biblos, 2018.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Aprender com os povos indígenas. Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 26, n. 62/1, p. 277-294, 2017. DOI: 10.29286/rep. V26i62/1.4995. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4995.

HEIDEGGER. Martin. **Ser y tiempo**, tr. Jorge Eduardo Rivera, Santiago de Chile, Editorial Universitária, 2002

HEIDEGGER. Martin. **¿Qué es metafísica?** Madrid: Alianza, 2009

KUSCH, Rodolfo. **América profunda**. Argentina: Biblos. 1999

KUSCH, Rodolfo. **La seducción de la barbarie**, Tomo I, Rosario, Argentina: Editorial Fundación Ross, 2000.

KUSCH, Rodolfo. **Geocultura del hombre americano** en: Obras completas. Tomo III. Rosario, Argentina: Ross. 2007.

KUSCH, Rodolfo**. Esbozo de una antropología filosófica americana** en: Obras completas. Tomo III. Rosario, Argentina: Ross 2007a.

LEPE-CARRION, Patrício. **El Contrato colonial de chile**. Abya-Yala. 2016

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

PERRONE-MOISES, Leyla**. Vira e mexe nacionalismo: paradoxos do nacionalismo literário.** São Paulo, SP: Companhia das Letras. 2007. pp.248.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Abya Yala**, en: Enciclopedia Latinoamericana en línea: http://latinoamericana.wiki.br/es/entradas/atiya-yala.2016

QUENTAL, P. DE A**. A latinidade do conceito de América Latina. GEOgraphia**, v. 14, n. 27, p. 46-75, 14 jan. 2013.

SOUZA, Fatima Rosane. **Processos educativos na alteridade Mbyá-Guarani no Facebook**. **Afetar e deixar se afetar** (Trabalho de mestrado, Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC, Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil). Recuperado de http://hdl.handle.net/11624/678. 2015.

VIVEROS ESPINOSA, Alejandro. **Enfoques sobre la filosofía de Rodolfo Kusch: el método, lo popular y el indígena como horizonte de pregunta en la filosofía americana. Alpha**, Osorno, n. 42, p. 215-232, 2016

WAJNERMAN, Carolina. **¿Algo huele mal? Vías hacia el bien-estar americano entre olor, vínculos y símbolos. El Hedor de América : reflexiones interdisciplinarias a 50 años de América Profunda de Rodolfo Kusch / Ricardo Santillán Güemes** ... [et al.] ; coordinación general de José Alejandro Tasat ; Juan Pablo Pérez. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO/ UNTREF, 2013.

O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO TOCANTINENSE SOB O PRISMA DA TEORIA DE PAULO FREIRE

Luciana Moreira Carneiro de França

Drª Juciley Silva Evangelista Freire

Introdução

A avaliação educacional desempenha um papel fundamental na identificação de desafios no ensino-aprendizagem e na formulação de políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade da educação. No estado do Tocantins, o Sistema de Avaliação da Educação Tocantinense (SAETO) foi implementado para diagnosticar o desempenho dos estudantes da rede estadual. Em 2023, a Secretaria de Educação Estadual (SEDUC) ampliou os investimentos no SAETO. No entanto, questionamentos surgem sobre os altos custos da iniciativa e a eficácia da metodologia empregada.

A fundamentação teórica deste estudo baseia-se na pedagogia de Paulo Freire, que compreende a avaliação como um processo dialógico e contínuo, no qual os estudantes são protagonistas de sua aprendizagem.

> O próprio hábito do estudo se desenvolve. O material de estudo se transforma. A relação entre professor e aluno é re-criada. Estabelece-se uma relação crítica entre o seminário e a sociedade. (Freire, 1986, p.57)

O SAETO, na forma como é implementado, contribui para a melhoria da qualidade da educação no Tocantins, de acordo com os princípios freirianos de avaliação como processo formativo e emancipatório?

Justificativa

Em 2023, o governo do estado do Tocantins firmou um contrato com a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), por meio do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), para a execução do SAETO. O custo inicial do contrato foi de R$ 13.556.939,74, sendo reajustado para R$ 14.994.580,86 em 2025, devido a acréscimos e supressões contratuais. O alto investimento financeiro reforça a necessidade de analisar se o sistema de avaliação efetivamente contribui para o aprimoramento educacional.

Ademais, a recente mudança metodológica adotada pelo SAETO, substituindo a Teoria Clássica dos Testes (TCT) pela Teoria de Resposta ao Item (TRI), exige uma reflexão sobre sua real contribuição para a precisão dos diagnósticos. Sem um plano estruturado de intervenção pedagógica, há o risco de que o sistema se torne apenas um

mecanismo burocrático de medição do desempenho, sem impacto efetivo no ensino-aprendizagem.

Objetivo geral:

Analisar como o SAETO impacta o processo de ensino-aprendizagem no estado do Tocantins, à luz dos princípios da pedagogia freiriana.

Objetivos específicos:

Descrever a aplicação dos recursos financeiros no contrato firmado com a UFJF para a implementação do SAETO;

Verificar se a metodologia do SAETO promove a participação ativa dos estudantes e educadores no processo avaliativo;

Analisar os resultados obtidos são utilizados para ações pedagógicas concretas ou se servem apenas para fins administrativos.

Metodologia

A pesquisa é de natureza qualitativa e descritiva, com abordagem crítica. A análise documental será realizada com base nos contratos e relatórios oficiais do SAETO, disponibilizados pelo CAEd. Além disso, será feita uma revisão bibliográfica sobre avaliação educacional e a pedagogia de Paulo Freire.

Será analisada a distribuição dos recursos financeiros destinados ao SAETO, bem como a transição metodológica da TCT para a TRI. Também serão examinados os resultados das avaliações diagnósticas e somativas da regional de Palmas no ano letivo de 2024.

Os dados qualitativos oriundos da análise documental, serão interpretados por meio da análise de conteúdo, conforme os princípios de Bardin (2011), buscando identificar padrões e categorias relevantes para a compreensão.

> O objetivo final da análise de conteúdo é fornecer indicadores úteis aos objetivos da pesquisa. O pesquisador poderá, assim, interpretar os resultados obtidos, relacionando-os ao próprio contexto de produção do documento e aos objetivos do indivíduo ou organização/instituição que o elaborou. (Oliveira, 2003, p.6)

Em resumo, o trabalho visa oferecer uma visão sobre o processo de avaliação educacional no Tocantins, considerando os aspectos financeiros às metodologias de avaliação e os resultados dessas avaliações no ano letivo de 2024.

Fundamentação Teórica

A Avaliação Educacional na Perspectiva Freiriana

Paulo Freire (1987) critica o modelo tradicional de ensino, que ele apelida de "educação bancária", no qual os estudantes são apenas receptores passivos do conhecimento transmitido pelo professor. Nessa concepção, a avaliação se torna um mecanismo classificatório, afastando-se de seu real potencial formativo. Para Freire (1996, p. 25), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Nesse sentido, a avaliação deve ser dialógica, permitindo a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento. Como destaca Luckesi (2011), uma avaliação verdadeiramente formativa deve servir como instrumento para o aprimoramento da prática pedagógica e para o desenvolvimento dos estudantes, e não apenas como um meio de mensuração e controle.

O Diálogo e a Participação no Processo Avaliativo

A participação ativa de estudantes e professores no processo avaliativo é um dos pilares da pedagogia freiriana. Segundo Freire (1987, p. 72), "quanto mais cedo comece o diálogo, mais revolução será". Esse diálogo deve ocorrer com quem? Estudantes, professores e toda comunidade escolar, ou seja, de maneira horizontal, no debate sobre os objetivos, métodos e implicações da avaliação.

> Pedro Demo (2009) também critica a avaliação puramente quantitativa e destaca que um dos principais desafios da educação brasileira é transformar a avaliação em um processo que estimule a reflexão e a intervenção na realidade. Segundo ele, "a educação precisa formar para a cidadania ativa, e não apenas para a aprovação em testes" (Demo, 2012, p. 47).

No contexto do SAETO, é essencial questionar se os estudantes, professores e gestores escolares estão efetivamente sendo ouvidos pela Secretária de Educação e se são envolvidos no processo de formulação e análise dos instrumentos avaliativos.

> Faz parte da importância dos conteúdos a qualidade crítico-epistemológica da posição do educando em face deles. Em outras palavras: por mais fundamentais que sejam os conteúdos, a sua importância efetiva não reside apenas neles, mas na maneira como sejam apreendidos pelos educandos e incorporados à sua prática. Ensinar conteúdos, por isso, é algo mais sério e complexo do que fazer discursos sobre seu perfil. (Freire, 1992, p.43)

Uma avaliação que não conversa, ou seja, escuta e dialoga, com os sujeitos envolvidos corre o risco de se tornar um instrumento tecnocrático, desconectado das reais necessidades educacionais.

Crítica à Avaliação Tradicional e os Riscos da Tecnocracia

Freire também alerta sobre o perigo de processos avaliativos que reforcem o autoritarismo e a exclusão.

> O autoritarismo dos pais e dos mestres se desvela cada vez mais aos jovens como antagonismo à sua liberdade. Cada vez mais, por isto mesmo, a juventude vem se opondo às formas de ação que minimizam sua expressividade e obstaculizam sua afirmado. Esta, que, é uma das manifestações positivas que observamos hoje, não existe por acaso. [...]. Por isto é que a reação da juventude não pode ser vista a não ser interessadamente, como simples indício das divergências geracionais que em todas as épocas houve e há. Na verdade, há algo mais profundo. Na sua rebelião, o que a juventude denuncia e condena é o modelo injusto da sociedade dominadora. Esta rebelião, contudo, com o caráter que tem, é muito recente. O caráter autoritário perdura. Talvez explique também a antidialogicidade daqueles que, embora convencidos de sua opção revolucionária, continuam, contudo, descrentes do povo, temendo a comunhão com ele. É que, sem o perceber, mantêm dentro de si ainda, o opressor. Na verdade, temem a liberdade, na medida em que hospedam o "senhor". (Freire, 1987, p.88)

Esse argumento ganha ainda mais sentido quando pensamos na avaliação educacional. Quando ela é usada apenas como um mecanismo de controle e hierarquização, perde seu verdadeiro propósito: ser uma ferramenta de aprendizado e emancipação. A avaliação não deve ser vista como um momento isolado, mas sim como um processo contínuo, no qual educadores e estudantes constroem juntos o conhecimento.

Nesse caminho, o diálogo, a reflexão crítica e a ação transformadora se tornam essenciais. Essa visão se afasta da chamada "educação bancária", em que o conhecimento é simplesmente depositado nos alunos de forma passiva, e se aproxima de uma "educação problematizadora", que valoriza a autonomia e a emancipação de cada sujeito. Como Paulo Freire destaca em *Pedagogia do Oprimido*.

> Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elaboram o mundo e, ao reconstruí-lo, apercebem-se de que, embora construído também por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles. Humanizado por eles, esse mundo não os humaniza. As mãos que o fazem, não são as que o dominam. Destinado a liberá-los como sujeitos, escraviza-os como objetos. (Freire, 1987, p.9)

No contexto do SAETO, torna-se fundamental questionar se a estrutura avaliativa adotada promove efetivamente a autonomia dos sujeitos envolvidos ou se

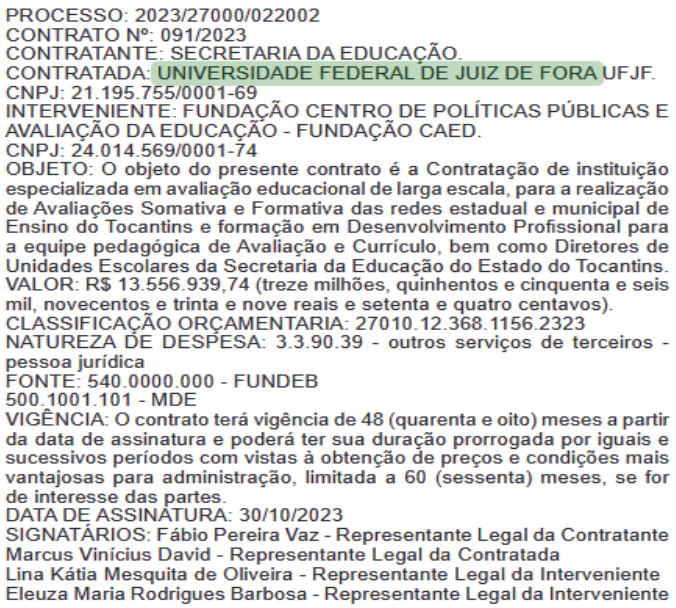
perpetua uma lógica de controle e exclusão. Assim, para que a avaliação contribua para a melhoria da educação no Tocantins, é imprescindível que ela esteja fundamentada no diálogo, na escuta ativa e na participação democrática, garantindo que os resultados não sirvam apenas para ranqueamentos administrativos, mas orientem práticas pedagógicas significativas e transformadoras.

Resultados e Discussões

Os resultados financeiros do contrato firmado entre o Estado do Tocantins e a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) para a implementação do Sistema de Avaliação da Educação Tocantinense (SAETO) refletem um investimento significativo, ajustado de R$ 14.994.580,86. Esse montante desperta questionamentos sobre a eficácia da avaliação proposta. O grande problema não reside apenas na execução do processo avaliativo, mas na ausência de um suporte pedagógico efetivo para os educadores. Avaliar os alunos sem oferecer subsídios materiais adequados, como recursos didáticos, e sem permitir tempo e condições para que os professores planejem e implementem intervenções pedagógicas fundamentadas nos resultados, torna a avaliação um exercício vazio e burocrático. A análise dos dados gerados pelas avaliações diagnósticas e somativas torna-se ineficaz quando não há um esforço para transformar esses resultados em ações concretas que possam realmente impactar a prática educativa. Sem uma orientação pedagógica clara, que envolva a formação continuada dos professores e um planejamento estruturado, o SAETO corre o risco de ser apenas mais um instrumento de medição de desempenho, sem contribuir de forma significativa para a melhoria educacional no estado.

O contrato celebrado entre a Secretaria da Educação do Tocantins e a Universidade Federal de Juiz de Fora, situada no estado de Minas Gerais, abrange a execução das avaliações diagnósticas, formativas e somativas para as redes estadual e municipal de ensino do Tocantins, além da oferta de formação continuada para os gestores escolares da rede estadual. O objetivo é fortalecer o processo pedagógico de ensino durante o período de 2023 a 2027, o contrato tem a vigência de 48 meses. Observe a figura abaixo e verifique a informação:

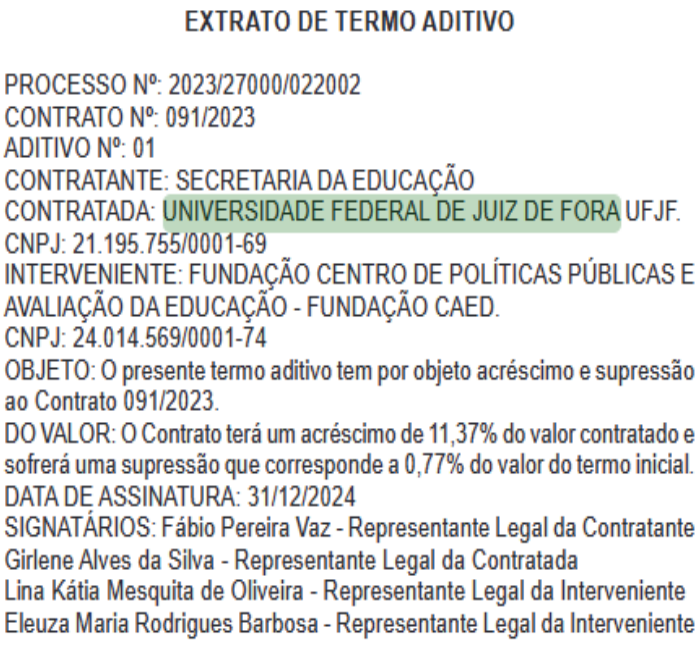
Figura 1 - Print Contrato da prestação de serviços da Universidade Federal de Juiz de Fora



PROCESSO: 2023/27000/022002
CONTRATO Nº: 091/2023
CONTRATANTE: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO.
CONTRATADA: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA UFJF.
CNPJ: 21.195.755/0001-69
INTERVENIENTE: FUNDAÇÃO CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO - FUNDAÇÃO CAED.
CNPJ: 24.014.569/0001-74
OBJETO: O objeto do presente contrato é a Contratação de instituição especializada em avaliação educacional de larga escala, para a realização de Avaliações Somativa e Formativa das redes estadual e municipal de Ensino do Tocantins e formação em Desenvolvimento Profissional para a equipe pedagógica de Avaliação e Currículo, bem como Diretores de Unidades Escolares da Secretaria da Educação do Estado do Tocantins.
VALOR: R$ 13.556.939,74 (treze milhões, quinhentos e cinquenta e seis mil, novecentos e trinta e nove reais e setenta e quatro centavos).
CLASSIFICAÇÃO ORÇAMENTARIA: 27010.12.368.1156.2323
NATUREZA DE DESPESA: 3.3.90.39 - outros serviços de terceiros - pessoa jurídica
FONTE: 540.0000.000 - FUNDEB
500.1001.101 - MDE
VIGÊNCIA: O contrato terá vigência de 48 (quarenta e oito) meses a partir da data de assinatura e poderá ter sua duração prorrogada por iguais e sucessivos períodos com vistas à obtenção de preços e condições mais vantajosas para administração, limitada a 60 (sessenta) meses, se for de interesse das partes.
DATA DE ASSINATURA: 30/10/2023
SIGNATÁRIOS: Fábio Pereira Vaz - Representante Legal da Contratante
Marcus Vinícius David - Representante Legal da Contratada
Lina Kátia Mesquita de Oliveira - Representante Legal da Interveniente
Eleuza Maria Rodrigues Barbosa - Representante Legal da Interveniente

fonte: DIÁRIO OFICIAL No 644225 (publicado em 1º de novembro de 2023)

Figura 2 - Print Do aditivo para a prestação de serviços da Universidade Federal de Juiz de fora



EXTRATO DE TERMO ADITIVO

PROCESSO Nº: 2023/27000/022002
CONTRATO Nº: 091/2023
ADITIVO Nº: 01
CONTRATANTE: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
CONTRATADA: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA UFJF.
CNPJ: 21.195.755/0001-69
INTERVENIENTE: FUNDAÇÃO CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO - FUNDAÇÃO CAED.
CNPJ: 24.014.569/0001-74
OBJETO: O presente termo aditivo tem por objeto acréscimo e supressão ao Contrato 091/2023.
DO VALOR: O Contrato terá um acréscimo de 11,37% do valor contratado e sofrerá uma supressão que corresponde a 0,77% do valor do termo inicial.
DATA DE ASSINATURA: 31/12/2024
SIGNATÁRIOS: Fábio Pereira Vaz - Representante Legal da Contratante
Girlene Alves da Silva - Representante Legal da Contratada
Lina Kátia Mesquita de Oliveira - Representante Legal da Interveniente
Eleuza Maria Rodrigues Barbosa - Representante Legal da Interveniente

Fonte Diário Oficial No 6.752 (publicado em 6 de fevereiro de 2025)

O contrato inicial, firmado em 2023 com a Universidade Federal de Juiz de Fora que é parceiro do estado na criação do sistema de avaliação tem o valor de R$ 13.556.939,74 (Treze milhões quinhentos e cinquenta e seis mil e novecentos e trinta e nove reais e setenta e quatro centavos). e foi modificado por meio de um aditivo, o que significa que o valor original sofreu alterações. Essas mudanças incluem:

1. Acréscimo de 11,37%

13.556.939,74 × 0,1137 = 1.542.027,56

Novo valor acrescido ao contrato: R$1.542.027,56.

2. Supressão de 0,77%

Parte do valor do contrato será reduzida em 0,77% do total inicial. Cálculo da supressão:

13.556.939,74×0,0077=104.386,44

Valor a ser reduzido: R$104.386,44.

O novo valor do contrato resulta em: R$14.994.580,86. (Quatorze milhões, novecentos e noventa e quatro mil, quinhentos e oitenta reais e oitenta e seis centavos).

A avaliação educacional desempenha um papel fundamental na identificação de dificuldades no aprendizado e na orientação de políticas públicas. No entanto, investir quase R$15 milhões em um diagnóstico sem a garantia de que os dados coletados serão transformados em ações concretas pode acabar sendo um desperdício de recursos. Muitas vezes, a aplicação de provas e a geração de índices servem mais para justificar decisões administrativas do que para promover mudanças reais na educação.

O CAED (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação) é um centro de pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), situado no estado de Minas Gerais, que se dedica a estudar e desenvolver políticas públicas no campo da educação. Ele realiza avaliações educacionais em diferentes níveis e modalidades, oferecendo ferramentas para monitoramento e melhoria do ensino. O CAED também oferece consultoria e desenvolve projetos relacionados à gestão educacional, focando em temas como a qualidade do ensino, diagnóstico e formulação de políticas educacionais.

Ademais, a contratação de uma instituição de outro estado, como a UFJF, para realizar um trabalho que poderia ser desenvolvido por instituições locais ou por equipes da própria rede estadual, merece reflexão. Será que não há capacidade técnica dentro do Tocantins para conduzir essas avaliações? Essa dependência de entidades externas pode representar um custo desnecessário e uma falta de incentivo à autonomia educacional do estado. Outro ponto a ser analisado é a transparência e o acompanhamento deste contrato. Como será avaliado o impacto desse investimento? Há metas claras para que os recursos sejam bem aplicados? Sem um plano de ação eficiente para traduzir os diagnósticos em melhorias concretas, esse alto investimento pode se tornar apenas mais um gasto burocrático sem retorno real para a qualidade da educação.

Na perspectiva freiriana, a avaliação deve ser um instrumento de diagnóstico e transformação, e não apenas um meio de controle burocrático. O SAETO, ao priorizar provas padronizadas focadas em Língua Portuguesa e Matemática, exclui outras disciplinas essenciais e não garante que os resultados obtidos sejam traduzidos em intervenções pedagógicas eficazes.

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino — enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. (Freire, 1996 p.29)

Para Freire, é pensando criticamente na prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. Nos documentos emitidos pela SEDUC, fica evidente a ausência de participação ativa dos estudantes e educadores no processo avaliativo, visto que os documentos oficiais enfatizam os treinamentos e formações quanto a aplicação das provas e inserção dos dados obtidos na plataforma e nada mais, e assim vai de desencontro ao princípio da educação libertadora defendido por Freire, que preconiza a construção coletiva do conhecimento.

> […] o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária — por que não discutir com os alunos a realidade concreta que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina. (Freire, 1996, p. 30).

Outro ponto de preocupação se refere a divulgação que a Secretaria da Educação do Tocantins faz por meio do Mem. Circular nº 22/2025/SEB/SEDUC, de 14 de fevereiro de 2025. O documento orienta que os dados sejam analisados pela Superintendência Regional de Educação (SRE) e por equipes pedagógicas em diferentes níveis (regional, municipal e escolar).

Essa orientação se restringe à consulta e interpretação dos resultados, sem oferecer caminhos claros para superar as dificuldades identificadas. Quando os dados são analisados de forma isolada, sem um plano pedagógico bem estruturado, o potencial transformador da avaliação se enfraquece. Além disso, a alta rotatividade de profissionais da educação no Tocantins e as dificuldades de acesso à plataforma acabam tornando esse processo ainda mais desafiador.

Em novembro de 2024, ocorreram as Avaliações Somativas da rede estadual e municipal, conhecida como avaliação de saída. No entanto, os resultados só foram disponibilizados em meados fevereiro de 2025, e, já no dia 27 do mesmo mês, a Secretaria da Educação do Tocantins promoveu uma live no YouTube para orientar as escolas sobre a aplicação da Avaliação Diagnóstica (entrada de 2025), prevista para a

segunda quinzena de março de 2025. Segundo a Secretaria, “a aplicação da avaliação diagnóstica deve ser realizada conforme os protocolos estabelecidos, assegurando a qualidade dos dados coletados” (Seduc Tocantins, 2025).

Logo, questiona-se: houve tempo hábil para que as escolas analisassem criticamente os resultados da Avaliação Somativa de 2024? Foi possível implementar intervenções pedagógicas eficazes antes de aplicar uma nova avaliação em 2025? O curto intervalo entre a divulgação dos dados e a nova aplicação levanta dúvidas sobre a real utilidade dessas informações no planejamento pedagógico. Sem um período adequado para reflexão e ajuste das práticas educacionais, a avaliação corre o risco de se tornar apenas um ciclo burocrático de aplicação de testes, sem impacto significativo na melhoria da aprendizagem. A rede estadual do Tocantins adotou diversos materiais didáticos para serem utilizados pelos professores, contudo os professores precisam planejar essa articulação e alinhar tudo isso a Matriz de Recomposição das aprendizagens, documento que orienta o planejamento dos professores.

A lógica por trás do SAETO reflete um problema já apontado por Paulo Freire (1987) ao falar sobre sociedades fechadas e a alienação cultural imposta por elites distantes da realidade do povo. O modelo de avaliação, conduzido de maneira centralizada, cria uma estrutura rígida e hierárquica, onde escolas e educadores acabam assumindo o papel de meros executores de diretrizes já definidas, sem espaço para diálogo ou participação ativa na construção das políticas educacionais. Um exemplo claro disso é o atraso na divulgação dos resultados da Avaliação Somativa de 2024, seguido pela rápida aplicação da Avaliação Diagnóstica de 2025. Esse processo reforça uma lógica impositiva: os números são apresentados para análise, mas sem que haja tempo ou condições para que a rede escolar os utilize de forma estratégica no planejamento pedagógico. Assim como apontado por Freire, esse modelo se mantém verticalizado, com decisões sendo tomadas de cima para baixo, sem levar em conta a realidade concreta dos principais envolvidos no processo educativo – gestores, professores e estudantes. No fim das contas, eles continuam em uma posição de “seguir e obedecer”, sem a autonomia necessária para transformar de fato sua prática pedagógica.

> A sociedade reflexa na sua economia. Reflexão na sua cultura. Por isso alienada. Objeto e não sujeito de si mesma. Sem povo. Antidialogal, dificultando a mobilidade social vertical ascendente. Sem vida urbana ou com precária vida urbana. Com alarmantes índices de analfabetismo, ainda hoje persistentes. Atrasada. Comandada por uma elite superposta a seu mundo, ao invés de com ele integrada (Freire, 1987 p.55)

Paulo Freire aborda os círculos de cultura como uma das práticas fundamentais de sua pedagogia libertadora, destacando-os como um método de ensino que se baseia na interação crítica entre os educadores e educandos. Nos círculos de cultura, o processo de aprendizagem é horizontal, onde todos os participantes – tanto professores quanto estudantes – têm a oportunidade de contribuir com seus saberes, experiências e interpretações da realidade. Em seus escritos, Freire descreve como os círculos de cultura devem ser utilizados para abordar temas que são importantes para a realidade concreta dos educandos. Isso significa que o conteúdo ensinado nas aulas deve estar relacionado com o cotidiano dos alunos, com o intuito de promover a libertação através da educação.

Esses resultados foram obtidos na plataforma CAED, na especificidade SAETO, e dentro da Avaliação de Desempenho da Educação Tocantinense - ADET - a partir dos filtros existentes, verifica-se o desempenho da regional de Palmas, a qual é composta pela jurisdição de 9 municípios, totalizando 39 escolas, na oportunidade analisa-se o desempenho dos estudantes da terceira série do ensino médio, nos componentes de Língua Portuguesa e matemática (2024), O resultado é preocupante!

Tabela 1 – Comparação entre a Avaliação Diagnóstica (entrada) e a Avaliação Somativa (saída) de 2024 na Regional de Palmas - TO, no componente de Língua Portuguesa.

3ª SÉRIE - AVALIAÇÃO DE ENTRADA - DIAGNÓSTICA		
Lingua Portuguesa		
Niveis	**Estudantes**	**Resultado**
Muito abaixo	266	9%
Baixo	875	30%
Médio	1.289	44%
Alto	493	17%
	2.923	

3ª SÉRIE - AVALIAÇÃO DE SAÍDA - SOMATIVA (Proficiência 240)		
Lingua Portuguesa		
Niveis	**Estudantes**	**Resultado**
Abaixo do Básico	1.530	54%
Básico	789	28%
Adequado	488	17%
Avançado	1	0%
	2.808	

Fonte: Dados extraídos da plataforma CAED/SAETO (2024) e organizados pelo autor.

Tabela 2 – Comparação entre a Avaliação Diagnóstica (entrada) e a Avaliação Somativa (saída) de 2024 na Regional de Palmas - TO, no componente de Matemática.

3ª SÉRIE - AVALIAÇÃO DE ENTRADA - DIAGNÓSTICA		
Matemática		
Niveis	**Estudantes**	**Resultado**
Muito abaixo	1.789	61%
Baixo	1.060	36%
Médio	81	3%
Alto	15	1%
	2.945	

3ª SÉRIE - AVALIAÇÃO DE SAÍDA - SOMATIVA (Proficiência 248)		
Matemática		
Niveis	**Estudantes**	**Resultado**
Abaixo do Básico	2.133	76%
Básico	578	21%
Adequado	89	3%
Avançado	10	0%
	2.810	

Fonte: Dados extraídos da plataforma CAED/SAETO (2024) e organizados pelo autor.

Veja a fragilidade nos resultados da avaliação diagnóstica e da avaliação somativa de 2024, é possível observar um desempenho inferior nas avaliações somativas, dos alunos, em relação à avaliação diagnóstica, ou seja, os estudantes findam o ano com mais deficiências na aprendizagem. Além disso, a baixa participação dos estudantes, que se acentua na avaliação final, compromete a representatividade dos dados e levanta questionamentos sobre a a mobilização da comunidade escolar.

> Fica explícita a necessidade de as instituições de educação repensarem que tipo de cidadão e de educação e para qual sociedade se pretende formar no processo de construção, avaliação e execução do PPP, em outras palavras, considerar e reconhecer a diversidade de sujeitos, pois eles têm histórias, culturas e saberes próprios. (Freire; Santos; Lopes, 2021, p.98)

A desmotivação docente e discente pode ser reflexo de um sistema que avalia, mas não traduz suas métricas em ações concretas de suporte ao aprendizado. Essa problemática se torna ainda mais evidente no componente de Matemática, onde as dificuldades acumuladas e a falta de estratégias pedagógicas direcionadas resultam em um desempenho ainda mais crítico.

Um aspecto crucial a ser considerado é a baixa participação dos estudantes nas avaliações. De acordo com Paulo Freire (1996), a importância de uma educação que vá além da simples transmissão de conteúdos, promovendo a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento. A lógica avaliativa do SAETO, ao se concentrar em diagnósticos quantitativos padronizados, pode se distanciar desse princípio freiriano.

A Teoria Clássica dos Testes (TCT) é um modelo tradicional de avaliação que mede o desempenho do estudante com base no total de acertos em uma prova. Em outras palavras, todas as questões têm o mesmo peso na nota final, sem levar em conta se são mais fáceis ou mais difíceis. Embora seja amplamente utilizada por sua simplicidade, essa abordagem tem limitações, como a dificuldade de comparar provas diferentes ou de garantir que um teste seja igualmente desafiador para todos os grupos de alunos.

Já a Teoria de Resposta ao Item (TRI) é um modelo estatístico mais sofisticado, adotado em avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Diferente da TCT, a TRI vai além do simples número de acertos: ela analisa a probabilidade de um estudante responder corretamente a uma questão, considerando três fatores principais. O primeiro é o nível de dificuldade da questão; o segundo, o quanto a questão consegue diferenciar alunos com níveis diferentes de conhecimento; e o terceiro, a possibilidade de um estudante acertar por sorte (chute). Esse modelo torna a avaliação mais justa e precisa, garantindo que alunos com o mesmo nível de conhecimento obtenham resultados equivalentes, independentemente da versão da prova que fizeram.

A adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI) pelo SAETO tem o potencial de tornar os diagnósticos educacionais mais precisos, oferecendo uma visão mais fiel do desempenho dos alunos. No entanto, essa mudança metodológica, por si só, não garante uma aprendizagem melhor. Se os resultados obtidos não forem acompanhados de um plano bem estruturado de intervenção pedagógica, a avaliação pode acabar se tornando apenas um procedimento burocrático, sem impacto real no processo de ensino-aprendizagem.

Por isso, embora a adoção da TRI represente um avanço técnico na avaliação educacional do Tocantins, sua efetividade depende diretamente de como os dados serão utilizados na prática. Sem políticas pedagógicas que transformem essas informações em ações concretas, o SAETO continuará sendo apenas um instrumento de medição, sem contribuir de fato para a melhoria da qualidade da educação.

A pedagogia libertadora defende que a avaliação deve ser um processo dialógico e reflexivo, possibilitando que alunos e professores compreendam suas dificuldades e potencialidades para juntos, transformarem a prática educativa.

> Assim, a educação entendida como processo que possibilita a humanização e a emancipação dos diversos sujeitos deveria reconhecer a necessidade de um currículo com concepções e práticas pedagógicas que contrapõem a desumanização desses sujeitos e que proporciona, sobretudo, a libertação dos oprimidos, como afirma Paulo Freire. (Freire; Santos; Lopes, 2021, p.98)

Sem um acompanhamento pedagógico estruturado, há o risco de que a avaliação sirva apenas como um mecanismo de controle e categorização dos estudantes, em vez de uma ferramenta para fomentar um aprendizado significativo.

> Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador- educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação (Freire, 1987, p.47)

Assim, para que o SAETO esteja alinhado à visão freiriana de ensino, é essencial que seus resultados sejam utilizados de maneira crítica e formativa, permitindo que a avaliação contribua para a construção ativa do conhecimento e para a superação das dificuldades identificadas no processo educacional.

A análise crítica do SAETO sugere que, na prática, o sistema funciona mais como um mecanismo de controle e monitoramento administrativo do que como uma ferramenta real de transformação educacional. O alto custo da avaliação contrasta com a ausência de ações concretas baseadas nos dados obtidos, o que pode comprometer sua eficácia.

Segundo Paulo Freire, a avaliação deve ser formativa e participativa, promovendo o diálogo entre educadores e estudantes para a construção coletiva do conhecimento. No entanto, o modelo aplicado pelo SAETO não evidencia esse compromisso, uma vez que os alunos não participam ativamente do processo avaliativo e os professores recebem pouca formação para utilizar os resultados das provas de forma pedagógica.

Considerações Finais

A análise realizada revela que, apesar de seu papel importante no diagnóstico da educação tocantinense, o SAETO ainda enfrenta limitações que comprometem sua efetividade. A ausência de um plano de intervenção pedagógica, a pouca participação dos estudantes no processo e a restrição da avaliação a poucas disciplinas acabam afastando o sistema dos princípios defendidos por Paulo Freire.

Para que o SAETO se torne, de fato, um instrumento de transformação, é essencial que a avaliação esteja integrada a um plano pedagógico bem estruturado, garantindo que os diagnósticos se convertam em ações concretas para a melhoria do ensino. Além disso, é indispensável que haja mais transparência na aplicação dos

recursos e que os educadores sejam capacitados para interpretar e utilizar os resultados da avaliação de maneira significativa.

Diante dessas reflexões, é necessário que a avaliação educacional vá além dos números e índices, adotando também uma abordagem qualitativa que dialogue com os princípios da pedagogia freiriana. Para ser realmente eficaz, o SAETO precisa transcender a simples medição de desempenho e se tornar um verdadeiro agente de mudança, incentivando a participação ativa de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Referências

DEMO, Pedro. **Conhecimento moderno: inutilidade e desencanto.** São Paulo: Cortez, 2009.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa.** Campinas: Autores Associados, 2012.

FREIRE, Juciley Silva Evangelista; SANTOS, Joedson Brito dos; LOPES, Francisca Rodrigues (org.). **Políticas e práticas educacionais, pobreza e desigualdade social: sujeitos e contextos sociais.** 2. ed. Palmas, TO: EDUFT, 2021. 153 p. (Coleção EPDS).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Tradução de Adriana Lopez. Revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Organização de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (O mundo, hoje, v. 21).

FERREIRA, A. C. **Teoria Clássica dos Testes e suas Aplicações na Educação.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora XYZ, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAIA, José Leudo. **Uso da Teoria Clássica dos Testes – TCT e da Teoria de Resposta ao Item – TRI na avaliação da qualidade métrica de testes de seleção.** 2009. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2009.

OLIVEIRA, Eliana de; ENS, Romilda Teodora; FREIRE ANDRADE, Daniela B. S.; MUSSIS, Carlo Ralph de. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 1-17, maio/ago. 2003. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

SARTES, Laisa Marcorela Andreoli; SOUZA-FORMIGONI, Maria Lucia Oliveira de. Avanços na Psicometria: da Teoria Clássica dos Testes à Teoria de Resposta ao Item. **Revista Brasileira de Psicometria**, v. 10, n. 3, p. 45-58, 2023.

TOCANTINS. Secretaria de Estado da Educação - **SEDUC. Avaliação Diagnóstica 2025 - TO - Procedimentos de Aplicação.** 27 fev. 2025. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=GkmRJR-jenU. Acesso em: 9 mar. 2025.

TOCANTINS. **Avaliação e Monitoramento Educacional do Tocantins.** 2025. Disponível em: https://avaliacaoemonitoramentotocantins.caeddigital.net/. Acesso em: 11 mar. 2025.

ENFRENTAMENTOS SOCIOEDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA: AS TEORIAS DE LÉLIA GONZALEZ REVIVIDAS DESDE A AMAZÔNIA MARAJOARA

Antônio Luís Parlandin dos Santos [41]
Denise Machado Cardoso [42]

Introdução

Aprendemos desde cedo a classificar, hierarquizar, rotular e propagar um tipo de conhecimento altamente deletério para a diversidade que compõe os países da América Latina. Ontem e hoje, a diferença vem sendo anulada desde os discursos oficiais aos saberes populares construídos no cotidiano e, em seu lugar, a homogeneização de povos contribui drasticamente para a propagação de preconceitos e atitudes discriminatórias, racistas, odiosas sobre o que consideramos o "outro".

A colonialidade ultrapassou a barreira temporal e, após a independência das colônias, manteve-se, de alguma forma, viva em nossa subjetividade, permeando nossas relações e instituições sociais e revitalizou-se continuamente até os dias de hoje. Os padrões culturais postos como referência de civilização, as comparações entre povos hierarquizando-os, a criação de raças expostas como se existissem raças biológicas, nos remetem à *colonialidade do poder*, *do* ser, *do saber e do viver*.

A Amazônia não prescinde de um olhar que capte sua dinâmica e a perceba num longo caminho histórico. Não podemos negar todos os problemas e barbárie que os exploradores, invasores e os mais diversos governantes impuseram ao beneficiar uma elite, que ao longo do tempo vem mediando a interferência de outros países com a lógica do capital a persuadir e enganar com um discurso que parece abarcar a demanda dos povos amazônidas.

Nesse sentido, a perspectiva decolonial lança o desafio de superarmos as dicotomias entre natureza *versus* sociodiversidade e trazer para o debate amplo, inclusive nas instituições mais tradicionais, as demandas dos povos tradicionais que muito tem para nos falar sobre o meio ambiente e sobre seus modos de vida.

Diante do levante neoliberal, com o governo federal escancarando a Amazônia para o capital sujo/internacional, para todo tipo de exploração pelas empresas

[41] Discente da UFPA.

[42] Professora Doutora docente do Curso de Doutorado em Antropologia e Sociologia – PPGSA – UFPA.

inescrupulosas, é hora de radicalizarmos as lutas e espraiar as reflexões e enfrentamentos cotidianos vividos pelos vários grupos que vivem na Amazônia há milênios. Nesse sentido, a Amazônia vem passando por processos históricos marcados pela barbárie, pela exploração das populações tradicionais e que na atualidade são ameadas em todas as dimensões da vida. Perder, por exemplo, o direito de viver em suas terras, não se reduz ao plano material, pois a cosmovisão das populações indígenas e afro-descendentes nos falam de uma ligação visceral com toda a simbologia que envolve o meio ambiente. De acordo com Walsh (2009, p. 15):

> Há também uma dimensão a mais da colonialidade, pouco considerada, que enlaça com as outras três [poder; ser; saber]. É a colonialidade cosmogônica ou da mãe natureza, que se relaciona à força vital-mágico-espiritual a existência das comunidades afrodescendentes e indígenas, cada uma com suas particularidades históricas. É a que fixa na diferença binária cartesiana entre homem/natureza, categorizando como não-modernas, "primitivas" e "pagãs" as relações espirituais e sagradas que conectam os mundos de cima para baixo, com a terra e com os ancestrais como seres vivos. Assim, pretende anular as cosmovisões, filosofias, religiosidades, princípios e sistemas de vida, ou seja, a continuidade civilizatória das comunidades indígenas e da diáspora africana.

A autora se refere a outra perspectiva de mundo, de conhecimento/saber, de ser, de existência. Chama de "matriz quadrimensionada da colonialidade", a qual revela a construção da diferença e sua imposição com base na raça, no racismo e na racialização como eixos estruturantes das relações de dominação/exploração/escravização. De acordo com Walsh (2009, p. 16): "Enquanto a dupla modernidade-colonialidade historicamente funcionou a partir de padrões de poder fundados na exclusão, negação e subordinação e controle dentro do sistema/mundo capitalista, hoje se esconde por trás de um discurso (neo)liberal multiculturalista".

Dessa forma, na Amazônia do século XXI, as narrativas são revitalizadas e parecem justificar e legitimar os processos perversos de exploração do meio ambiente e anulação da sociodiversidade, seja dos discursos seja das benesses do que é propagandeado como intenso desenvolvimento para lugares e pessoas ainda atrasadas do ponto de vista eurocêntrico.

Entendemos que a visibilidade, reconhecimento e valorização, mais que "respeito" e muito mais que "tolerância", carecem de transformações inúmeras que abarcam as dimensões cultural, social, política e econômica e não podem ser moldadas somente com a letra da lei, embora esta represente grande avanço.

Lélia Gonzalez realiza importante construção teórica a partir da reflexão histórica sobre os caminhos de formação da América Latina. Lélia toma como referência

categorias marxianas e marxistas e psicanalíticas. Ela levanta questões fundamentais para analisarmos como a América Latina foi forjada num processo de dominação, exploração e alienação, em que as subjetividades e intersubjetividades são capturadas pelo eurocentrismo. São processos que apagam, silenciam, omitem as contradições que perduram na contemporaneidade e acarretam em manutenção da racialização e do racismo, da opressão e desigualdades sociais, sexuais, raciais...

Fundamenta suas teorias, estudos e pensamentos em torno do movimento de questionar e fazer ruir o racionalismo europeu, considerado como universal e legitimador da dominação de outros povos, os não europeus. Lélia vai além das categorias generalizantes e engendra a crítica sobre as instituições criadas para fortalecer a luta contra a dominação entre os povos europeus e não-europeus, personificada na imagem do homem branco, europeu, cristão, rico e heterossexual.

As reflexões, pensamentos, práticas e teorias produzidas por Lélia Gonzalez são fundamentais para subvertermos os padrões hegemônicos no campo educacional. Mergulham nas práticas pedagógicas acabando com o silêncio e discursos "politicamente corretos" para radicalizar a formação de educandos e educandas, professores e professoras. Combater o racismo desde a escola e outros grupos sociais, relendo nossa história e relações socioculturais engendradas nas entranhas do processo de violência colonial que perdura de muitas formas na atualidade, já é realidade legitimada pela Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08[43], as quais alteraram o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que atualmente preconiza em seu artigo 26- A: "Art. 26-A: Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (BRASIL, 2020).

Com base nesse contexto, seguimos com a questão: que perspectivas epistemológicas podem revirar o pensamento educacional considerando as teorias de Lélia Gonzalez nas relações socioculturais e educacionais cotidianas? Queremos, nesse sentido, compreender que perspectivas epistemológicas podem revirar/radicalizar o pensamento educacional considerando as teorias de Lélia Gonzalez nas relações socioculturais e educacionais cotidianas.

Realizamos uma pesquisa bibliográfica, que demanda "a reflexão crítica acerca dos assuntos estudados, de tal forma que seja possível identificar [...] abordagens

43

teóricas relevantes para o estudo do fenômeno e, se possível, optar por uma abordagem capaz de fundamentar o trabalho" (Gil, 2010) .

A força das teorias produzidas por Lélia Gonzalez transformando o pensamento educacional no século XXI

Partimos das evidências do fenômeno do racismo no cotidiano escolar, pois durante nossas experiências como professores, especialmente atuando na formação de professores, percebi que há o silenciamento, a invisibilização da cultura afro-brasileira e africana nas práticas pedagógicas desenvolvidas na educação básica. É impossível deixar de destacar também que nos mobiliza as cenas de discriminação racial observadas desde o grupo familiar e em outros grupos sociais.

Na escola, ainda hoje, ocorre o silenciamento da negritude, especialmente nas práticas pedagógicas e, conforme Deus (2008) é fundamental combater o racismo, retratado pela autora como o antagonista de uma história que não pode ser negada, posto que ele é ardiloso e reinventa suas "máscaras" na sociedade. Nas palavras de Zélia Amador de Deus (2008, p. 8):

> [...] as diversas culturas trazidas pelos protagonistas [os herdeiros da deusa Aranã] exerceram importância fundamental, para alimentar a luta dos africanos e seus herdeiros, frente a um antagonista capaz de se travestir, no tempo e no espaço, de várias personas (máscaras) para desorientar e enfraquecer o discurso do protagonista

Embora tenhamos documentos legais que demandam dos projetos políticos pedagógicos das escolas mudanças radicais nos currículos, as práticas cotidianas ainda estão aquém do reivindicado durante todo o percurso histórico de lutas e resistências da população brasileira, explicitamente formada por grupos diferentes, com as minorias tensionando as amarradas da realidade.

Entendemos que a visibilidade, reconhecimento e valorização, mais que "respeito" e muito mais que "tolerância", carecem de transformações inúmeras que abarcam as dimensões cultural, social, política e econômica e não podem ser moldadas somente com a letra da lei, embora esta represente grande avanço. De acordo com Forquin (2000, p. 51-2, *grifo nosso*):

> [...] os conteúdos veiculados pelo ensino não são somente **saberes no sentido** estrito, são também elementos mítico-simbólicos, valores estéticos, atitudes morais e sociais, referenciais de civilização. Assim, pois, a questão de determinar o que vale a pena ser ensinado ultrapassa a questão do valor da

> verdade dos conhecimentos incorporados nos programas. A questão diz respeito também ao valor desses elementos culturais que não são estritamente cognitivos.

Nesse sentido, a concreticidade e complexidade da realidade deve evidenciar nas práticas a longa trajetória histórica e diaspórica da população negra e não mais silenciar as vozes que não encontram no currículo oficial sua identidade traduzida no fazer pedagógico cotidiano.

Nesse sentido, a autora vai além do aparente e desvela as contradições presentes na sociedade brasileira e até mesmo nos grupos que se articulam na luta social para romper com amarras do capitalismo e do racismo. Enfatiza, dessa forma, aquilo que é omitido, silenciado, negligenciado: as desigualdades raciais. Quando expõe os objetivos de seu constructo teórico, Lélia assim o faz: contribuir para que a sociedade brasileira reconheça nas suas contradições internas as profundas desigualdades raciais que a caracterizam; refletir sobre as contradições internas do feminismo latino-americano; enfatizar a dimensão racial, evidenciando as negras e as indígenas como as testemunhas vivas do preconceito, discriminação, segregação e racismo; evidenciar as ações de solidariedade e respeito pelas diferenças por parte de mulheres brancas, “irmãs” concretamente envolvidas com a causa feminina.

Gonzalez (1988), destaca inicialmente as lutas e conquistas do feminismo, sem dicotomizar teoria e prática. O feminismo, ao analisar o capitalismo patriarcal (ou patriarcado capitalista), explicitou as bases materiais e simbólicas da opressão das mulheres; ao desvelar o caráter político do mundo privado, engendrou todo um debate público em que surgiu a tematização de questões como sexualidade, violência, direitos reprodutivos, etc.; ao promover o debate sobre sexualidade, incentivou a conquista de espaços por parte de homossexuais.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025). Adaptado de Gonzalez (1988).

Gonzalez (1988, p. 13, *grifo nosso*), após desenhar o cenário e expor os questionamentos iniciais, traz o seguinte "problema": "o que geralmente se constata, na leitura dos textos e da prática feminista, são referências formais que denotam uma espécie de esquecimento da questão racial". Enfatiza a precípua pergunta de seu estudo: Como se explica este "esquecimento" por parte do feminismo?

A autora fundamenta a abordagem deste problema com as interfaces construídas entre sociologia e psicologia, especificamente com a teoria psicanalítica de Lacan. Trabalha com duas categorias "infante" (aquele que não é sujeito do seu próprio discurso) e "sujeito-suposto-saber" (identificações imaginárias com determinadas figuras, para as quais se atribui um saber que elas não possuem (mãe, pai, psicanalista, professor, etc.).

Assim como um infante, as mulheres não-brancas são "faladas", definidas e classificadas por um sistema ideológico de dominação que as infantiliza, impondo "um lugar inferior no interior da sua hierarquia (apoiadas nas nossas condições biológicas de sexo e raça), suprime nossa humanidade justamente porque nos nega o direito de ser sujeitos não só do nosso próprio discurso, senão da nossa própria história". Com relação a segunda categoria, Gonzalez (1988, p. 14) esclarece:

> E aqui nos reportamos a análise de um Franz Fanon e de um Alberto Memmi, que descrevem a psicologia do colonizado frente a um colonizador. Em nossa opinião, a categoria de sujeito-suposto-saber enriquece ainda mais o entendimento dos mecanismos psíquicos inconscientes que se explicam na superioridade que o colonizado atribui ao colonizador. Nesse sentido, o eurocentrismo e seu efeito neo-colonialista são formas alienadas de uma teoria e de uma prática que se percebem como liberadora.

Gonzalez (1988) revela, assim, um processo de "alienação" e manutenção do sistema patriarcal-racista. Em consequência, esclarece: "Por tudo isso, o feminismo latino-americano perde muito da sua força ao abstrair um dado da realidade que é de grande importância: o caráter multirracial e pluricultural das sociedades dessa região" (Gonzalez, 1988, p. 14, *grifo nosso*). Em síntese, a autora explicita:

> Exatamente porque tanto o racismo como o feminismo partem das diferenças biológicas para estabelecerem-se como ideologias de dominação. Cabe, então, a pergunta: como se explica este "esquecimento" por parte do feminismo? A resposta, na nossa opinião, está no que alguns cientistas sociais caracterizam como racismo por omissão e cujas raízes, dizemos nós, se encontram em uma visão de mundo eurocêntrica e neo-colonialista da realidade.



Fonte: Elaborado pelo autor (2022). Adaptado de Gonzalez (1988).

O "racismo por omissão" faz parte do contexto e é caracterizado por uma "visão de mundo eurocêntrica e neo-colonialista da realidade", que naturaliza hierarquias sociais, inferiorizando povos e legitima a dominação, exploração e racismo, articulando-os num processo, que Quijano (2005) chama de um "novo padrão de poder", como veremos adiante. Ambos os autores recorrem à dimensão histórica para esclarecer esse movimento de dominação da América Latina. Segundo Gonzalez (1988, p. 14 – 15):

> Herdeiras históricas das ideologias de classificação social (racial e sexual), assim como das técnicas jurídicas e administrativas das metrópoles ibéricas, as sociedades latino-americanas não podiam deixar de se caracterizarem como hierárquicas.
> Cabe aqui um mínimo de reflexão histórica para poder ter uma idéia deste processo na região. Principalmente nos países de colonização ibérica. Em primeiro lugar, não se pode esquecer que a formação histórica de Espanha e Portugal se fez a partir da luta de muitos séculos contra os mouros, que invadiram a Península Ibérica no ano de 711. Ainda mais, a guerra entre mouros e cristãos (ainda lembrada em nossas festas populares) não teve na dimensão religiosa a sua única força propulsora. Constantemente silenciada, a dimensão racial teve um importante papel ideológico nas lutas da Reconquista. Na realidade, os mouros invasores eram predominantemente negros.

Assim, quando a autora trata da questão racial na América Latina, ela o faz buscando as relações sociais que no passado também foram caracterizadas pela segregação, pela consolidação de uma estrutura, onde o outro tem um lugar determinado e não há espaço para a igualdade, principalmente para mouros e judeus e outros grupos étnicos diferentes. Essa análise é fundamental para compreendermos as outras faces e formas que a visão de mundo eurocêntrica e neo-colonialista ganha na realidade presente: "O racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e indígenas na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças a sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento".

A questão racial na América Latina aparece atravessada, portanto, por ideologias como a do branqueamento e negação da diferença:

> Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca comprova a sua eficácia e os efeitos de desintegração violenta, de fragmentação da identidade étnica por ele produzidos, o desejo de embranquecer (de "limpar o sangue" como se diz no Brasil), é internalizado com a consequente negação da própria raça e da própria cultura (Gonzalez, 1988, p. 15, *grifo nosso*).

A questão racial na América Latina requer a intersecção entre raça, classe e gênero, manifesta na desigualdade sexual:

> É importante insistir que no quadro das profundas desigualdades raciais existentes no continente, se inscreve, e muito bem articulada, a desigualdade sexual. Trata-se de uma discriminação em dobro para com as mulheres não-brancas da região: as amefricanas e as ameríndias (Gonzalez, 1988, p. 17, *grifo nosso*).

A questão racial na América Latina revela a transformação das diferenças em desigualdade:

> O duplo caráter da sua condição biológica – racial e sexual – faz com que elas sejam as mulheres mais oprimidas e exploradas de uma região de capitalismo patriarcal-racista dependente. Justamente porque este sistema transforma as diferenças em desigualdades, a discriminação que elas sofrem assume um caráter triplo, dada sua posição de classe, ameríndias e amefricanas fazem parte, na sua grande maioria, do proletariado afrolatinoamericano (Gonzalez, 1988, p. 17, *grifo nosso*).

Lélia Gonzalez (1988) explicita o posicionamento político da produção científica/acadêmica ao anunciar uma "visão muito mais complexa e heterogênea da dinâmica social, econômica e política", traduzida em sua luta *Por um feminismo afro-latino-americano:*

> Cabe aqui um dado importante da nossa realidade histórica: para nós, amefricanas do Brasil e de outros países da região - assim como para as ameríndias - a conscientização da opressão ocorre, antes de qualquer coisa, pelo racial. Exploração de classe e discriminação racial constituem os elementos básicos da luta comum de homens e mulheres pertencentes a uma etnia subordinada (Gonzalez, 1988, p. 18, *grifo nosso*).

Aníbal Quijano, em **"**Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina", traz uma nova forma de analisar o processo histórico que marcou relação entre Europa e América Latina: a primeira forjada como sinônimo de modernidade/racionalidade/civilização foi construída por meio da dependência histórico-estrutural da segunda. Por conseguinte, a Europa Ocidental tornou-se o centro mundial de controle do novo padrão de poder. Quijano (2005, p. 14) assim o define:

> Porque é o poder, logo, as lutas de poder e seus mutantes resultados, aquilo que articula formas heterogêneas de existência social, produzidas em tempos históricos diferentes e em espaços distantes, aquilo que as junta e as estrutura em um mesmo mundo, em uma sociedade concreta, finalmente, em padrões de poder historicamente específicos e determinados. Esta é também precisamente a questão com a história do espaço/tempo específico que hoje chamamos América Latina. Por sua constituição históricoestruturalmente dependente dentro do atual padrão de poder, esteve todo esse tempo limitada a ser o espaço privilegiado de exercício da colonialidade do poder.

Nesse sentido, o autor relaciona a colonialidade do poder aos fantasmas históricos que ainda se fazem presentes: nossos problemas, nossas memórias, experiências e conhecimentos permanecem em um cenário de desencontros em que a materialidade das relações sociais e subjetividade estão aprisionadas na perspectiva eurocêntrica. De acordo com Quijano (2005, p. 17, *grifo nosso*) são os olhos do dominador que conformam nossas lentes para ver e viver no mundo:

> A vasta e plural história de identidades e memórias (seus nomes mais famosos, maias, astecas, incas, são conhecidos por todos) do mundo conquistado foi deliberadamente destruída e sobre toda a população sobrevivente foi imposta uma única identidade, racial, colonial e derrogatória, "índios". Assim, além da destruição de seu mundo histórico-cultural prévio, foi imposta a esses povos a idéia de raça e uma identidade racial, como emblema de seu novo lugar no universo do poder. E pior, durante quinhentos anos lhes foi ensinado a olhar-se com os olhos do dominador.De modo muito diferente, mas não menos eficaz e perdurável, a destruição histórico-cultural e a produção de identidades racializadas teve também entre suas vítimas os habitantes seqüestrados e traídos, do que hoje chamamos África, como escravos e em seguida racializados como "negros". Eles provinham também de complexas e sofisticadas experiências de poder e de civilização (ashantis, bacongos, congos, iorubas, zulus etc.).

Raça, para o autor, é a primeira categoria social da modernidade e representa o elemento fundador do novo sistema de dominação social, consolidando/caracterizando os dominados como seres inferiores e, portanto, naturalizando o processo de dominação, exploração e genocídio dos povos da América, visto como incapazes de engendrar uma produção histórico-cultural. De acordo com Quijano (2005, p. 21, *grifo nosso*)

> No mesmo sentido, já que a divisão social do trabalho – isto é, o controle e a exploração do trabalho – consistia na associação conjunta de todas as formas historicamente conhecidas em um único sistema de produção de mercadorias para o mercado mundial, e em exclusivo benefício dos controladores do poder, ninguém, nenhum indivíduo da espécie, em lugar algum do planeta, poderia estar à margem desse sistema. Poderiam mudar de lugar dentro do sistema, mas não estar fora dele. Emergia, pois, também o primeiro sistema global de exploração da história: o capitalismo mundial.
> Por outro lado, este novo padrão de poder que se baseava na articulação dos novos sistemas de dominação social e de exploração do trabalho se constituía e se configurava como um produto central da relação colonial imposta na

> América. Sem ela, sem a violência colonial, não haveria sido possível a integração entre tais novos sistemas, menos ainda sua prolongada reprodução. Assim, a colonialidade era – é – o traço central inerente, inescapável, do novo padrão de poder que foi produzido na América. Nisso se fundava e se funda sua globalidade.

E nesse mesmo movimento, definiu também os novos elementos materiais e subjetivos que fundaram o modo de existência social que recebeu o nome de modernidade. Nesse sentido, precisaremos de todo esforço e união de toda a população para acirrarmos o enfrentamento do racismo e fortalecer e consolidar a luta que o movimento negro vem travando há mais de um século. As desigualdades sociais são desigualdades raciais em nosso país. Não podemos mais mascarar as atrocidades cometidas sobre a população negra e continuar "comemorando" uma vez ao ano a libertação da população escravizada por três séculos e marginalizada e excluída desde que os portugueses pisaram neste território e passaram a dominar outros povos e seus descendentes.

Vemos que é urgente um salto na compressão das formas que o racismo estrutural se evidencia e se perpetua na mente, nas práticas e vidas. É muito difícil, por exemplo, perceber que o silenciamento, a negligência, a ausência de práticas pedagógicas e saberes referentes a história e cultura afro-brasileira no currículo escolar se traduz na manifestação efetiva do racismo.

Assim, as ações no campo da formação de professores nos apresentam como forma de intervenção com repercussões bastante férteis para as mudanças que almejamos quando direcionamos a educação para o enfrentamento do racismo. Aos professores e professoras devem ser garantidas as ferramentas simbólicas e materiais – como recursos e infraestrutura adequados – para que seus anseios de conhecimento e preparação para atender as demandas dos educandos e educandas sejam materializados em seus percursos como profissionais da educação.

A docência proporciona aos profissionais a possibilidade de construir uma ponte traduzida como mediação, um processo de ensino-aprendizagem capaz de fortalecer o movimento da negritude que se espraia ...

Considerações finais

Os enfrentamentos, tensionamentos e lutas educacionais na/da América Latina perpassam por dimensões diversas como a histórica, econômica, política e cultural,

articula raça, classe e gênero, revelando a complexidade da desigualdade social neste território.

Que luta é essa? Que visões de mundo concorrem para que continuemos subordinados e explorados pelos países europeus e pelo Estados Unidos? Quem são os protagonistas dessas lutas contra a visão de mundo eurocêntrica e neocolonialismo? Como podem se articular diversos países e grupos socioculturais diferentes dentro de um país e entre os vinte países latino-americanos?

Para intensificar o processo de decolonização de saberes e não mais reproduzir formas científicas que hierarquizam povos, mentalidades, modos de vida, epistemologias diversas, etc. a produção de conhecimento empreendida doravante requer como "premissa" básica a assunção de séculos de história e as relações entre os povos engendradas no percurso de formação de cada território pesquisado.

Todo o emaranhado histórico de territórios construídos por meio de dominações, lutas e resistências traz até o presente momento as marcas das desigualdades sociais, perpassando estruturalmente por várias instituições modernas que impõem – ou tentam impor – um modo de vida padronizado e homogeneizador de modos de vida.

Com relação à pesquisa que estou desenvolvendo em terras marajoaras, especificamente na cidade de Soure, localizada no imenso arquipélago do Marajó, é fundamental considerarmos os saberes considerados tradicionais nas comunidades indígenas bem como a produção dos intelectuais indígenas que dialogam e subvertem os saberes ocidentalizados, eurocentrados.

Para intensificar o processo de decolonização de saberes e não mais reproduzir formas científicas que hierarquizam povos, mentalidades, modos de vida, epistemologias diversas, etc. a produção de conhecimento empreendida doravante requer como "premissa" básica a assunção de séculos de história e as relações entre os povos engendradas no percurso de formação de cada território pesquisado.

Especificamente na universidade onde está ocorrendo o estudo, as/os discentes provêm de muitas comunidades quilombolas do município de Salvaterra e de comunidades sourenses que começam a lutar pelo seu reconhecimento como povo quilombola. Tratam-se de cidades forjadas com o silenciamento e desvalorização de povos quilombolas e de povos indígenas que viviam nas terras marajoaras antes mesmo da chegada dos colonizadores.

Todo o emaranhado histórico de territórios construídos por meio de dominações, lutas e resistências traz até o presente momento as marcas das desigualdades sociais,

perpassando estruturalmente por várias instituições modernas que impõem – ou tentam impor – um modo de vida padronizado e homogeneizador de modos de vida para as/os marajoaras.

Jamais, como pesquisadores de quaisquer povos/grupos, podemos caminhar para amplas generalizações, para um processo de abstração que também tem ares de neutralidade e objetividade, como algo que desliga as representações sociais do conhecimento científico, negando a "alma" do conhecimento... como se considerássemos de antemão uma racionalidade moderna/ocidental que tudo pode, que tudo vê e tudo classifica.

Referências

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Didática crítica intercultural: aproximações.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DEUS, Zélia Amador de. **Os Herdeiros de Ananse: movimento negro, ações afirmativas, cotas para negros na universidade.** Tese de Doutorado. Belém: Universidade Federal do Pará, 2008.

FORQUIN, J.C. As implicações educativas do pluralismo cultural**.** In: _____ **Escola e Cultura**: **as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. Capítulo 6, p.123-143.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano. Revista Isis Internacional**. (8), p. 12-20, out. 1988.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

QUIJANO, Aníbal. **Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. Estudos Avançados**, v. 19, n. 55, 2005, p. 9-31.

SALES, Vicente. **O Negro na formação da sociedade paraense**. 2. ed. Belém: Paka-Tatu, 2015. (pp.33-49).

SANTOS, José Antonio."Diáspora Africana: paraíso perdido ou terra prometida". In: MACEDO, JR.Org. **Desvendando a história da África** [online]. Porto Alegre. Editora da UFRGS, 2008. Diversidades Série, pp. 181-194.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)**, v. 05, n. 1, jan.-jul., 2019.

CONTRIBUIÇÕES ANTROPOLÓGICAS SOBRE DIREITOS HUMANOS EM RITA SEGATO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA (1997 - 2022)

Gabriela Fortunato Castro[44]

Introdução

Este trabalho apresenta e discute a categoria Direitos Humanos inserida dentro do escopo da antropologia latino-americana contemporânea, especificamente na produção científica escrita da antropóloga argentina Rita Segato. Os dados foram construídos a partir de pesquisa em agregadores acadêmicos, e por meio de uma abordagem etnográfica do percurso realizado, pretendeu-se expor os resultados obtidos com foco em dois eixos: 1) descritivo: como os agregadores acadêmicos foram mobilizados na compreensão quantitativa da categoria "Direitos Humanos" no trabalho antropológico de Rita Segato, 2) analítico: de que forma a antropóloga mobiliza os "Direitos Humanos" em sua produção durante o período mapeado de 1997 a 2022. O objetivo é evidenciar não apenas o "passo-a-passo" do aprofundamento científico em determinada autora, na discussão de metodologias de pesquisa, como também destacar os limites e transformações do uso dos Direitos Humanos por antropólogas latino-americanas.

Ademais, o presente texto faz parte da pesquisa exploratória que compõe meu projeto de pesquisa para o doutorado. Após ter realizado uma etnografia (Castro, 2023) da Comissão de Direitos Humanos da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no bacharelado em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e no tempo presente, enquanto mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS/FFC/Unesp) estar pensando a memória no âmbito universitário. Neste trabalho concentro-me nas discussões teórico-metodológicas do processo que envolve a revisão bibliográfica de determinada antropóloga sobre um campo específico, no caso, a categoria "Direitos Humanos" na produção acadêmica escrita de Rita Segato.

Definida a Antropologia como teoria e os Direitos Humanos como categoria no campo, cabe traçar, ainda que brevemente, a relação de ambos. A Antropologia enquanto ciência social e área de conhecimento, teve contribuições que nem sempre

[44] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS) da Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Campus Marília. Especialista em Epistemologias do Sul pelo Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO). Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail para contato: gabriela.fortunato@unesp.br

foram positivas para a humanidade e para os grupos sociais estudados. As conhecidas Grandes navegações partiram da Europa e outros impérios coloniais, na exploração de matérias-primas em outros continentes, provocando não só a exploração da natureza, como também de seus povos. “Até meados do século XX, a maioria das pesquisas antropológicas consideradas ‘clássicas’ analisavam sociedades colocadas como ‘primitivas’, ‘tribais’ e exóticas.” (Castro, 2023, p. 15).

Neste sentido, observa-se como os primeiros trabalhos de campo antropológicos foram decorrentes de expedições em colônias americanas, asiáticas e africanas no início do século XIX, os antropólogos passaram a encontrar seu objeto de estudo na distância, cultural e geográfica, “que separava o pesquisador do grupo pesquisado” segundo a antropóloga brasileira Mariza Peirano (1997). Tal trabalho antropológico costumava estar a serviço do Estado colonizador, em busca de informações para compreender as características de um povo “outro”, “até que Geertz, na década de 80, proclamou como original a ideia de que ‘agora somos todos nativos’, o outro podendo estar além-mar ou no fim do corredor” (Peirano, 1997, p. 72).

À vista disso, é crescente o número de pesquisadores das Ciências Sociais que vêm se dedicando a estudar especificidades e características da própria área. Algo que Peirano (1999) irá conceituar como “alteridade mínima”, quando seu objeto ou campo de pesquisa volta-se à investigação de seus próprios pares, e “alteridade próxima” quando a fronteira é um pouco mais distante.

Ainda que a tradição disciplinar antropológica descende diretamente de trabalhos desenvolvidos para o benefício de Estados colonizadores (Castro, 2023) o que observa-se é que a Antropologia se caracterizou como “a ciência do outro”, na intenção de não apenas compreender, como também apresentar para o mundo diversas perspectivas culturais e outros modos de viver, com o passar das décadas houve no campo antropológico a possibilidade tanto de questionar autores clássicos e sua matriz curricular, como também às relações internacionais (Santos, 2003) e a possibilidade efetiva da garantia de direitos humanos[45] a cada realidade local.

> De um lado, teoricamente, temos a afirmação de que os direitos humanos são um instrumento imprescindível à democratização da sociedade e que seu caráter universalista, paradoxalmente, poderia servir não para homogeneizar valores, mas para garantir o direito à diferença de segmentos distintos da

[45] A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) é um documento formado por 30 artigos, adotado e proclamado pela Assembléia Geral das Nações Unidas, reunida em Paris em dezembro de 1948. A Declaração é constituída por ideais que devem orientar ações de Estados, com o objetivo que sejam assegurados direitos humanos a todos os cidadãos do mundo.

> sociedade; de outro, constatações empíricas que mostram que o processo de internalização de valores democráticos, em nossa sociedade, passa pela possibilidade de eles serem traduzidos para a nossa linguagem social, implicitamente fundada na naturalização da desigualdade. (Kant de Lima, 2001, p. 17)

A tensão que existiu e segue existindo entre Antropologia e Direitos Humanos é consequência do próprio discurso dos direitos humanos enquanto projeto universalizante, com pretensões hegemônicas e operacionalizado por aparatos estatais. Assim, há um movimento de mão-dupla: a categoria direitos humanos tensiona o campo de saber antropológico, sendo necessário observar como tanto a antropologia quanto os direitos humanos, suplantando binarismos universalistas e relativistas, partem de narrativas centradas no espectro da colonialidade. Nesse ínterim, há a antropóloga argentina Rita Segato, professora emérita da Universidade de Brasília (Unb) que desde o anos 90 mobiliza o discurso dos Direitos Humanos em sua prática antropológica, tendo também contribuído para a criação do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH) da UnB.

Logo, neste trabalho pretende-se conhecer a produção bibliográfica de Rita Segato, tendo como objetivo: 1) descrever o processo de revisão bibliográfica, quais agregadores acadêmicos foram utilizados e os limites encontrados na pesquisa; 2) compreender o recorte temporal das publicações que a autora menciona “Direitos Humanos” em seu título ou no conteúdo de seu texto escrito, 3) perceber como é mobilizada a gramática dos “Direitos Humanos” e quais os temas transversais à esta na produção bibliográfica da antropóloga.

Base teórica e metodologia

Os estudos de revisão bibliográfica são considerados um dos primeiros passos da pesquisa científica e caracterizam-se pela análise e uso de documentos de domínio científico, tais como artigos, livros, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses (Cavalcante e Oliveira, 2020). Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica toma fontes secundárias como objeto de estudo, ou seja, as contribuições de autores sobre determinado tema.

Desta forma, foi empregado um esforço de pesquisa exploratória, de acordo com as definições de Botelho et al. (2011) e Rother (2007) de “revisão narrativa”, em busca de descrever o estado da arte de um determinado assunto, os “Direitos Humanos” no caso, sob o ponto de vista teórico e conceitual da antropóloga Rita Segato. Ou seja, o estado da arte nos permite mapear, descrever e inventariar determinada produção

acadêmica (Cavalcante e Oliveira, 2020), demarcando assim o período histórico mobilizado.

Para tanto, os dados da pesquisa foram construídos a partir de uma busca de referências textuais que abordassem direitos humanos na produção antropológica de Rita Segato. Partimos de duas bases de dados escolhidas subjetivamente: Google Acadêmico e Portal de Periódicos da CAPES; e foram utilizadas combinações com operadores booleanos[46] no fito de mapear os artigos completos publicados em periódicos que tivessem a palavra-chave “Direitos Humanos” em seu título ou no desenvolvimento do texto, utilizando a seguinte chave de pesquisa: [Rita Segato] AND [Direitos Humanos].

No Google Acadêmico, foram obtidos aproximadamente 5.840 resultados, destes apenas oito artigos eram de autoria da antropóloga Rita Segato. Esses textos têm dois formatos: quatro são artigos (Segato, 2006; 2012; 2005; 2006b) e quatro são livros (Segato, 2021; 2022; 2003; 1997). Apenas um carrega “Direitos Humanos” em seu título (Segato, 2006) e os outros sete, o conceito aparece no desenvolvimento ou corpo do texto, como ilustra a Figura 1 abaixo.



Figura 1 - elaboração da autora (2025).

No Portal de Periódicos da CAPES foram encontrados quatro resultados, apenas um artigo (Segato, 2006) citado anteriormente e os outros três são artigos de acadêmicas/os que citam Rita Segato. A figura 2 abaixo ilustra a busca realizada, que utilizou a mesma chave de pesquisa mencionada.

[46] Operadores booleanos são conectores que indicam ao sistema de busca como combinar termos de pesquisa. Os operadores booleanos mais comuns são AND, OR e NOT.



Figura 2 - elaboração da autora (2025).

Com o intuito de complementar a pesquisa nos agregadores acadêmicos, foi realizada uma busca pelo termo “Direitos Humanos” na Plataforma Lattes[47] da antropóloga, pois o próprio currículo acadêmico revela dados sobre a produção bibliográfica da mesma. Nesse sentido, foi utilizada a combinação das teclas “Ctrl + F”[48] seguida pela escrita “Direitos Humanos”, o que forneceu 61 resultados, como ilustrado abaixo pela Figura 3.

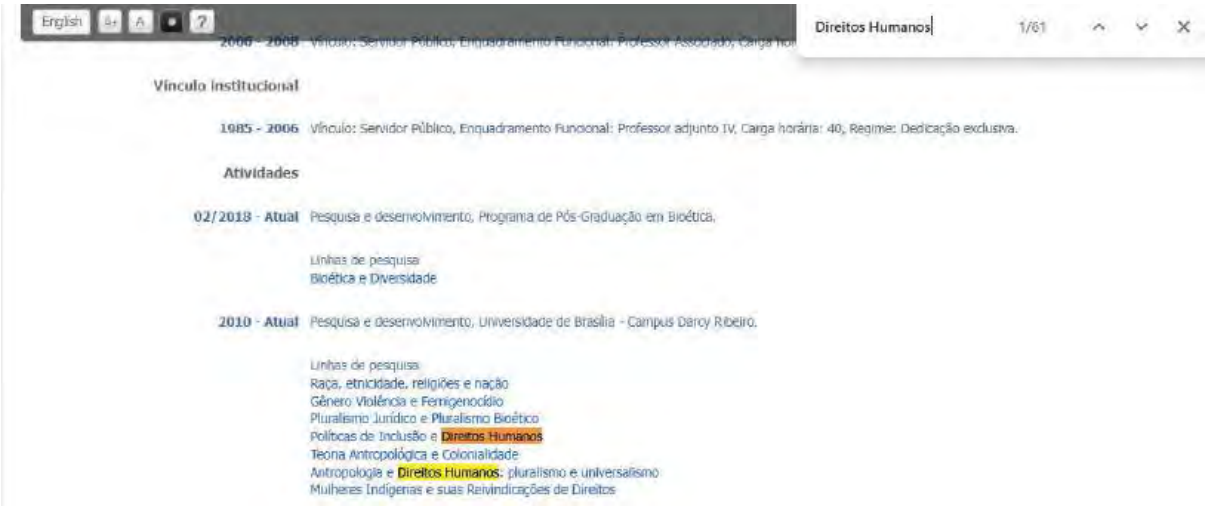


Figura 3 - elaboração da autora (2025)

No entanto, o objetivo é mapear e compreender como a antropóloga Rita Segato mobiliza a categoria “Direitos Humanos” em seus trabalhos científicos escritos, ou seja, entre os 61 resultados fornecidos, apenas três eram interessantes ao objetivo deste trabalho. São estes os textos que constam em “Artigos completos publicados em

[47] A Plataforma Lattes é um sistema de currículos virtual criado e mantido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

[48] A combinação das teclas “Ctrl + F” se configura como uma ferramenta de busca, conhecido popularmente como “atalho” e serve para localizar textos no Windows, após inserir palavras de pesquisa.

periódicos" e que carregam "Direitos Humanos" em seu título: Segato (2005b; 2001; 2006). Entre os três artigos que constam na Plataforma Lattes, dois têm o mesmo título "Religião, vida carcerária e direitos humanos", um consta apenas em formato de livro físico (Segato, 2001) e o outro possivelmente foi republicado para ser disponibilizado em formato digital (Segato, 2005b), uma prática cada vez mais comum entre cientistas brasileiros, que marca a transição do formato físico impresso para o digital, disponibilizado online. O outro artigo (Segato, 2006), também carrega "Direitos Humanos" em seu título "Antropologia e Direitos Humanos: A alteridade e ética no movimento de expansão dos direitos humanos", já havia sido encontrado no Google Acadêmico e no Portal de Periódicos da CAPES e mencionado anteriormente.

Os demais 58 resultados encontrados na Plataforma Lattes não são descartados enquanto dados de pesquisa, porém não se enquadram como produção científica escrita e configuram outras atividades de Rita Segato, tais como: suas linhas de pesquisa "Políticas de Inclusão e Direitos Humanos" e "Antropologia e Direitos Humanos: pluralismo e universalismo". E sua participação em cursos, mesas-redonda, eventos e no próprio PPGDH da UnB.

Discussões

Neste conjunto de artigos e livros obtidos como resultados de pesquisa nos agregadores acadêmicos e Plataforma Lattes, foram consideradas as leituras de sete obras de Segato (1997; 2003; 2005; 2005b; 2006; 2006b; 2012) para este trabalho, pois as duas obras mais recentes de Segato (2021; 2022) não constam disponíveis online, sendo necessária a aquisição do livro físico, tampouco constam disponíveis na Athena, que é um serviço da Rede de Bibliotecas da Universidade Estadual Paulista (Unesp), ou seja, não há a disponibilidade de tais livros físicos para consulta e pesquisa da comunidade acadêmica da Unesp. Para tanto, como consta acima, serão consideradas as obras em ordem cronológica, no intuito de compreender como aconteceu a aproximação de Rita Segato com os "Direitos Humanos" no recorte temporal encontrado de vinte e cinco anos (1997-2022).

O artigo "Os percursos do gênero na Antropologia e para além dela" foi publicado impresso em 1997 na Revista Estado e Sociedade e posteriormente republicado em formato digital, sendo assim, passo a me referenciar ao mesmo como Segato (2022b). De acordo com a revisão bibliográfica do Google Acadêmico este é o

primeiro[49] artigo com menção direta aos direitos humanos no desenvolvimento do texto, o que ocorre uma vez. Trata-se de uma avaliação sumária e pessoal da trajetória dos estudos de gênero no campo da Antropologia, o qual Segato (2022b) chama de "percurso", e "...Apesar de ter sido deixada tradicionalmente nas mãos das mulheres, a reflexão sobre gênero, na verdade, trata de uma estrutura de relações e, portanto, diz respeito a todos…" (2022b, p. 2). A autora destaca as contribuições antropológicas de diversas autoras, entre elas de Gayatri Spivak e Judith Butler e aponta paradoxos do feminismo "enquanto movimento social de escopo universal na sua reivindicação dos direitos humanos das mulheres" (2022b, p. 10). Nesse sentido, questiona o determinismo biológico mas também aponta para o que a antropóloga aponta como "experiência universal da subordinação feminina".

Cinco anos depois, Rita Segato publica uma versão corrigida de dois documentos que elaborou por encomenda da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), onde menciona direitos humanos trinta e duas vezes. Sendo o primeiro documento, uma "Apostila de conceitos básicos para o debate: gênero, direitos humanos e ações afirmativas para mulheres indígenas" e o segundo, uma "Proposta de políticas públicas e ações afirmativas para as mulheres indígenas".

> Durante o encontro, com base nesta Apostila, as mulheres receberam uma capacitação dirigida a fornecer-lhes um vocabulário básico de conceitos sobre Direitos Humanos, direitos dos povos indígenas, direito estatal e direitos das mulheres, assim como as interfaces e tensões entre estes. (Segato, 2003, p. 5)

Trata-se assim, não apenas da organização de dois documentos, mas também de um livro, que a autora nomeou como apostila, que marca o diálogo da antropóloga com o Poder Executivo Federal, que debate o vocabulário da jurisprudência internacional entre mulheres indígenas na promoção de políticas públicas.

No artigo "Território, soberania e crimes de segundo Estado: a escritura nos corpos das mulheres Ciudad Juarez" de 2005, Rita Segato vai até o estado de Chihuahua, fronteira norte do México com El Paso, Texas. Trata-se de "um lugar emblemático do sofrimento das mulheres" (Segato, 2005), para discutir a relação intrínseca do estupro com a soberania a partir de seu modelo interpretativo do estupro. A antropóloga alerta sobre as ameaças sutis de realizar pesquisa antropológica em alguns territórios:

[49] Uma das limitações que possuímos na pesquisa de revisão bibliográfica é se limitar ao uso de agregadores acadêmicos com acervos digitalizados e disponíveis online. Muitos pensadores sociais consagrados possuem trabalhos que não constam em formato digital. Logo, a informação que este "é o primeiro artigo" com menção direta aos "Direitos Humanos" na obra de Rita Segato se limita às condições de pesquisa estabelecidas neste trabalho em "Base teórica e metodologia".

> O compromisso inicial de nove dias para participar de um fórum sobre os feminicídios de Juárez foi interrompido por uma série de acontecimentos que culminaram, no sexto dia, com a queda do sinal de televisão a cabo na cidade inteira quando comecei a expor minha interpretação dos crimes em uma entrevista com o jornalista Jaime Pérez Mendoza, do canal 5 local. A assustadora precisão cronométrica com que coincidiram a queda do sinal e a primeira palavra com a qual iria dar início à minha resposta sobre o porquê dos crimes fez com que decidíssemos partir, deixando Ciudad Juárez na manhã seguinte, para nos preservarmos e como protesto pela censura sofrida. Qual não seria nossa impressão ao perceber que todos aqueles com os quais falamos confirmaram-nos que a decisão de ir embora de imediato era sensata. (Segato, 2005 p. 266)

Este artigo traz a menção direta aos direitos humanos três vezes ao relacionar o controle legislador sobre um território e sobre os corpos das mulheres sob a invisibilidade do estado de sítio midiático, o que segundo Segato (2005) é uma estratégia de líderes totalitários.

No mesmo ano, Rita Segato republica com atualizações e em formato digital "Religião, vida carcerária e direitos humanos", artigo que consta também no livro físico "Direitos Humanos - Temas e Perspectivas" de Regina Novaes de 2021, uma publicação da ABA em parceria com a Fundação Ford. No qual traz reflexões sobre seu trabalho na década de 90 no presídio masculino de Brasília, popularmente conhecido como Papuda, em que conceituou o "direito humano à redenção" ao constatar "[...] que acontecia, no presídio, um verdadeiro monopólio das vias de acesso à redenção. Tratava-se, e ainda se trata, de um monopólio religioso que concentra e regula, também, o acesso à palavra no cárcere." (Segato, 2005b, p. 41).

No texto há seis menções diretas aos direitos humanos. O artigo tece relação entre a vida carcerária, a religião e os direitos humanos; no campo antropológica de Rita Segato, que consistia-se em entrevistar presos condenados por estupro. A antropóloga percebe que os grupos evangélicos fazem parte da administração da comunidade carcerária, não desenvolvem apenas um trabalho religioso, mas organizam também as atividades do dia a dia. O que levou ao projeto "Fala Interno - O Direito Humano à palavra no cárcere" aprovado e financiado pelo Ministério da Justiça, "O meu projeto objetivava levar outras formas de introduzir e articular discursos lá dentro, formas estas que pudessem de alguma maneira romper este monopólio cristão sobre a resolução de conflitos e acesso à superioridade moral [...]" (Segato, 2005b, p. 45).

Em 2006 há a publicação do artigo "Antropologia e Direitos Humanos: Alteridade e ética no movimento de expansão dos direitos universais", que traz os direitos humanos no título, como também a categoria aparece 61 vezes no artigo. A

discussão central, já mencionada na introdução deste trabalho, aparece pela primeira vez em forma de texto escrito em Rita Segato, "[...] o conflito entre o projeto relativista da antropologia e o projeto universalista dos direitos humanos" (Segato, 2006, p. 207). Para pensar diferença e alteridade, a antropóloga retoma reflexões do evento que participou em 2002 com 41 mulheres indígenas, em que discutiram sobre o dilema da universalidade internacionalista dos direitos humanos e as políticas públicas que poderiam beneficiar o povo de cada uma delas; comenta também sobre uma viagem à Cuba para compreender as políticas educacionais no país em contraponto com as ações afirmativas e lei de cotas no Brasil, e por fim, aponta que "Nos países islâmicos, o movimento dos direitos humanos é visto como imposição dos valores ocidentais e símbolo da continuidade da hegemonia política e cultural do Ocidente." (Segato, 2006, p. 215). Após expor exemplos de alteridade e o que denomina como "[...] evidente a dificuldade, a partir da perspectiva antropológica, de conviver com o projeto universal" (Segato, 2006, p. 216) estabelece três estratégias antropológicas para resolução desse dilema. A primeira proposta de cunho antropológico é

> [...] a tarefa do antropólogo é, portanto, a de: [...] estudar a interconexão e a interação dos processos legais que operam em diferentes níveis. Isto pode incluir o estudo de como a legislação dos direitos humanos vai enquadrando e dando forma às ordens normativas locais e como estas, por sua vez, resistem ou se apropriam da legislação internacional (Wilson *apud* Segato, 2006, p. 217).

A segunda proposta consiste em revisar a maneira como os antropólogos entendem a noção de relativismo. E por fim, a terceira estratégia se ampara na ideia que todas as culturas são incompletas em alguma medida e o diálogo deve avançar a partir de tal incompletude, no sentido multiculturalista.

Em vista disso, para Rita Segato (2006), a Declaração Universal dos Direitos Humanos deve ser observada como ponto de partida, no sentido desta norma internacional também ser um processo inacabado, em consonância com Norberto Bobbio que compreende que esse marco documental deve ser progressivo, repensado e aperfeiçoado em seu conteúdo. Pois há conflitos entre o direito dito moderno e o modo de viver de povos originários, como também em sociedades no próprio Ocidente que sobrevivem à margem do Estado (Segato, 2006). Posto isto, o trabalho antropológico, segundo Segato (2006), acontece por meio de "[...] fendas e das inconsistências do sistema normativo que nos aprisiona, acedemos a algum grau de percepção dos outros, das outras soluções, das outras moralidades, das outras legislações." (2006, p. 224).

Ainda em 2006, é publicado o artigo “Cotas: por que reagimos?”, o texto apresenta parte do argumento apresentado em dezembro de 1999, nos auditórios da Faculdade de Saúde, da Biblioteca Central e da Reitoria da UnB e que se consolida como política pública de ações afirmativas para o acesso da população negra ao ensino superior em 2003. Nele, a antropóloga argentina apresenta sete razões para a reação do público brasileiro ao programa de cotas, quatro tipos de racismo mais comuns à sociedade brasileira e dez benefícios da implementação de uma lei de cotas raciais. A categoria direitos humanos é mencionada cinco vezes, e passa a aparecer a partir do momento que Segato (2006b) expõe os benefícios das cotas.

Por fim, o último artigo lido para esta revisão bibliográfica, que pretende em breve ser atualizada e publicada, após a leitura de Segato (2021; 2022). É o artigo “Gênero e Colonialidade: Em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial” de 2012, onde a antropóloga examina “[...] a inter-relação entre colonialidade e patriarcado e suas derivações, o patriarcado colonial moderno e a colonialidade de gênero, no contexto da luta pelas autonomias.” (Segato, 2012, p. 106). A prática acadêmica antropológica de Segato é de tendência descolonial, como a mesma expõe no texto, amparada pelo que conceituou como “escuta etnográfica”.

> [...] levando-me a utilizar a caixa de ferramentas da minha formação de forma invertida, ou seja, de uma forma que defini como uma “antropologia por demanda” – que produz conhecimento e reflexão em resposta às perguntas que me colocam aqueles que, numa perspectiva clássica, constituiriam os objetos de observação e estudo (Segato, 2012, p. 107)

Os direitos humanos são mencionados oito vezes no artigo e percebemos logo de início que a antropóloga aponta para os limites do discurso jurídico internacional:

> Apesar de todo o aparato jurídico que se conhece, desde a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos de 1993, com a expressão “direitos das mulheres”, podemos, sem dúvida, falar da barbárie crescente de gênero moderno, ou do que já é chamado “genocídio de gênero”. (Segato, 2012, p. 108)

Por meio de exemplos: o aumento de feminicídios em diversos países, o debate sobre infantício em comunidades indígenas no Brasil e a construção da masculinidade em várias sociedades; Rita Segato traça os limites e as disputas em torno dos direitos humanos, amparado pela colonialidade e pela modernidade.

> É aqui onde entra, proveitosamente, o entre-mundo da modernidade crítica, fertilizando a hierarquia étnica com seu discurso de igualdade e gerando o que começa a chamar-se cidadania étnica ou comunitária, que somente poderá ser adequada quando partir do foro interno e a da jurisdição própria, ou seja, do debate e deliberação de seus membros, que tecerão os fios de sua história particular. (Segato, 2012, p. 128)

Considerações finais

A partir dessa pesquisa bibliográfica, conclui-se que em Rita Segato, a gramática dos direitos humanos passa a ser mobilizada a partir dos anos 90, o que coincide às discussões sobre Antropologia e Direitos Humanos na própria Associação Brasileira de Antropologia, com a criação do Prêmio Antropologia e Direitos Humanos e da Comissão de Direitos Humanos, a qual Rita Segato fez parte, de acordo com a Plataforma Lattes consultada.

Nos textos consultados percebeu-se que o uso dos direitos humanos para a antropóloga argentina caminha na "corda-bamba" dos discursos ocidentais (científicos, jurídicos, políticos) que descendem da colonialidade, tidos como "universais", e que se impostos para as distintas civilizações ao redor do globo, podem ser mal interpretados, em contraponto com saberes "outros" (indígenas, orientais, africanos e latino-americanos), estes que tendem a ser desconsiderados ou tratados como menores, visto que há limites das jurisdições estatais modernas em não desenvolver jurisdições étnicas.

No entanto, ainda que inicialmente, observou-se como Rita Segato mobiliza os direitos humanos frente às violências que o campo antropológico apresenta, e que contribuiu diversas vezes em diálogo com os Três Poderes no Brasil, na discussão de políticas públicas, nos eixos observados: 1) gênero e antropologia, 2) mulheres indígenas, 3) feminício, 4) pessoas apenadas e 5) Lei de cotas raciais.

Referências

BOTELHO, L. L. R., Cunha, C. A., & Macedo, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais**. Gestão e Sociedade,** *5*(11), 121-136, 2011.

CAVALCANTE, Lívia. e OLIVEIRA, Adélia. A. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicol. rev. (Belo Horizonte)** vol.26 no.1 Belo Horizonte jan./abr. 2020. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682020000100006 Acesso em: 10 de mar. 2025.

CASTRO, Gabriela Fortunato. **Antropólogos/as "em ação": Uma etnografia da Comissão de Direitos Humanos da Associação Brasileira de Antropologia** / Gabriela Fortunato Castro; orientador, Flavia Medeiros Santos, 77 p. 2023.

KANT DE LIMA, Roberto. **A Comissão de Direitos Humanos da ABA: um Histórico.** In: Direitos humanos: temas e perspectivas / Regina Novaes (org.) - Rio de Janeiro: Mauad, 2001.

PEIRANO, Mariza. Onde está a antropologia? - **MANA** 3(2): 97 - 102, 1997.

PEIRANO, Mariza. **A antropologia no Brasil (alteridade contextualizada).** In: O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)/ Sergio Miceli (org.) - São Paulo: Editora Sumaré: ANPOCS; Brasília, DF: CAPES, 1999.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa**. Acta Paulista de Enfermagem**, *20*(2), 5-6, 2007.

SANTOS, Daniela Cordovil C dos. Antropologia e Direitos Humanos no Brasil**.** In: KANT DE LIMA (Org.). **Antropologia e Direitos Humanos** 2. Prêmio da Associação Brasileira de Antropologia/Fundação FORD. Niterói, EdUFF, 2003, p. 11 - 36.

SEGATO, Rita Laura. . (2022b). **Os percursos do gênero na antropologia e para além dela. Sociedade E Estado,** *12*(02), 235–262, 2002. Recuperado de https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/44155

SEGATO, Rita Laura. **Religião, vida carcerária e direitos humanos**. In: Novaes, Regina. (Org.). Direitos humanos. Temas e perspectivas.. Rio de Janeiro: ABA/MAUAD/Fundação Ford, 2001.

SEGATO, Rita Laura. **Uma agenda de ações afirmativas para as mulheres indígenas do brasil.** N de páginas: 62. Data: 2003. Tema: Sociedade Civil e Indigenismo. Subtema: Cidadania. Editoras: UnB. Local Edição: Brasília.

SEGATO, Rita Laura. Território, soberania e crimes de Estado: a escritura nos corpos das mulheres nos corpos das mulheres de Ciudad Juárez. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 13(2): 265-285, maio-agosto/2005.

SEGATO, Rita Laura. Religião, vida carcerária e direitos humanos**. COMUNICAÇÕES DO ISER**, Rio de Janeiro, v. 61, p. 40-47, 2005b.

SEGATO, Rita Laura. Antropologia e direitos humanos: alteridade e ética no movimento de expansão dos direitos universais. **MANA** (UFRJ. IMPRESSO), v. 12, n.1, p. 207-236, 2006.

SEGATO, Rita Laura. Cotas: por que reagimos? REVISTA USP, São Paulo, n.68, p. 76-87, dezembro/fevereiro 2005-2006b

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial, **e-cadernos CES** [Online], 18 | 2012, posto online no dia 01 décembre 2012, URL: http://journals.openedition.org/eces/1533

SEGATO, Rita Laura. **Crítica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SEGATO, Rita Laura. **Cenas de um pensamento incômodo: gênero, cárcere e cultura em uma visada decolonial**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo,. 2022

ENSINO(AR) FILOSOFIA NA CATEGORIA POLÍTICO CULTURAL DE AMEFRICANIDADE: CONSIDERAÇÕES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA DE NÍVEL MÉDIO

Karina da Silva Oliveira[50]

Introdução

A história da Educação profissional no Brasil apresenta muitas transformações, o chamado ensino profissional inicia com as escolas de Aprendizes e Artífices, quando o então presidente Nilo Peçanha criou 19 escolas de aprendizagem de ofícios pelo Decreto nº 7.566 de 1909, sob o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, assim:

> Art. 1º Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como faze-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis à Nação.

Neste trecho a educação como dever do Estado forma cidadãos, ao "afastar da marginalidade e possibilitar o ingresso no mercado de trabalho", evidencia o caráter assistencialista deste ensino. Desta forma, analisando a sequência do decreto, existe a intenção de formação de categorias profissionais, pois tal "modalidade de ensino" possuía como objetivo uma grande massa de trabalhadores, ou seja, as elites não compartilhariam deste espaço e não seriam formadas para o mundo do trabalho, na sequência também é indicado que o ensino possua "caráter prático" e adote cursos de habilidade "manual ou mecânica", mas que seja em vias de atender "demandas da indústria local". Vejamos:

> Art. 2º Nas Escolas de Aprendizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contramestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem aprender um ofício, havendo para isso, até o número de cinco, as oficinas de trabalho manual ou mecânica que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais.

[50] Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/FEUSP (2024-atual). Mestra em Filosofia, linha de pesquisa História da Filosofia, Ética e Filosofia Política pela Universidade Estadual Paulista (2013). Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade Estadual Paulista (2011). Aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos (EJA) pelo Centro Paula Souza (2019). Ensino Profissional de nível técnico em Magistério pelo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (2005). Atualmente é docente no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETPS), lecionando em Escola Técnica Estadual (ETEC) e Faculdade de Tecnologia (FATEC), nas áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Trabalha principalmente com os seguintes temas: Educação para as relações étnico-raciais, História da Filosofia, Ética e Filosofia da Educação. oliveira.karina@usp.br

O surgimento do ensino profissional no Brasil com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices vislumbrava grandes transformações, de acordo com certo aquecimento econômico e industrial dá época, mas o projeto apresenta disparidades, pois se em algum momento possibilitaria a inclusão de “menores desfavorecidos” no mercado de trabalho, de outro lado os objetivos deste projeto não promovem a possibilidade desta “classe de trabalhadores” acessarem outros níveis de instrução. É possível seguir tal linha de raciocínio com o que ocorre com a atualização do Decreto 7.566 de 1909 pelo Decreto 2.58 de 1910 para criação dos chamados “grupos escolares”, quando fica evidente a proposta de espaços educacionais voltados somente para as elites: “No fundo, era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites” (Saviani, 2008, p. 175).

Getúlio Vargas cria o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública por meio do Decreto nº 19.402 de 1930, e já no ano de 1937 com a Lei 378, temos uma nova organização no Ministério da Educação que transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais, para o ensino profissional, contudo, essa mudança traz novos objetivos as Escolas de Artífices porque a indústria nacional reivindica “profissionais qualificados”. A formação profissional de nível secundário ocorre quando os Liceus Industriais são transformados em Escolas Industriais e Técnicas, com a publicação do Decreto 4.127 de 1942. Temos a centralização da organização da Educação via nível federal, visando o ensino com bases no capital humano, assim declaradamente o governo Vargas, atende aos interesses do capital industrial nacional e internacional, ou seja, reafirma a proposta da formação técnica geradora de emprego frente ao aquecimento econômico que atenda aos interesses elitistas.

A Educação profissional de nível médio no Estado de São Paulo especificamente no Centro Estadual de Educação Tecnológica de Educação Paula Souza (CEETEPS), surge na história do ensino profissional por meio dos colégio técnicos profissionalizantes que no Estado de São Paulo estão direcionados ao setor industrial e agropecuário durante todo o século XX, a criação das unidades mostram uma realidade latente em relação a “vida profissional” e “formação básica” na cidade de São Paulo e Grande São Paulo. Em meados de 1961, as chamadas escolas industriais passaram a ser designadas de “Escolas Técnicas Federais”, mas na década seguinte o termo “ensino técnico” é alterado para “ensino tecnológico”, com a expansão das atividades industriais

e fabris nos centros urbanos e o surgimento das Escolas técnicas e do “ensino tecnológico” que atenderia a demanda da “mão de obra qualificada”.

A criação de uma instituição de nível estadual que atenda ao desenvolvimento industrial paulista, inicia com a eleição de Roberto Costa de Abreu Sodré, de ala militar da Aliança Renovadora Nacional (ARENA), para o cargo de governador em 1967 quando delibera acerca de uma instituição de caráter autárquico que teria como “missão” o desenvolvimento da educação tecnológica de nível médio e superior no ano de 1969, e como homenagem ao engenheiro e professor Antônio Francisco de Paula Souza é estabelecido o nome da instituição. No período da Ditadura militar, mudanças bruscas vêm à tona, em 1967 com o Decreto 60.731 quando ocorre a transferência das Fazendas Modelos do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura, passam a funcionar “escolas agrícolas” e em 1971 a Lei 5.692 torna em todo território nacional o ensino técnico-profissional de segundo grau. A cada momento que a economia apresenta “números satisfatórios” o chamado ensino técnico ressurge para atender a necessidade de uma mão de obra nos setores de produção, Saviani sobre este aspecto profissional na Educação, quando esta é pura “racionalização, concentração, voltada para eficiência e produtividade para se obter o máximo de resultados com o mínimo de custos” (Saviani, 2004). Na Lei de 1971 em seu Art. 5º, parágrafo 2º, letras A e B fica evidente:

> a) Terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
> b) Será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

Desde seu início a Educação profissional tecnológica de nível médio, reverbera conflitos e paradoxos ao tratar da “formação para o mundo do trabalho”. Qual formação encontramos nas instituições? Uma boa formação inclui considerar a realidade dos estudantes bem como sua condição econômica, cultural e por exemplo fatores étnico-raciais. As Escolas Técnicas Estaduais (ETECs) do Estado de São Paulo surgem dentre os anos de 1982 e 1983 localizadas basicamente na cidade de São Paulo e na década de 1990 aumentam significativamente, são vinculadas à Secretaria da Tecnologia, Desenvolvimento Econômico e da Ciência (SDECTI) do Estado de São Paulo. E neste ponto é necessário investigar a questão da adequação das necessidades do mercado de trabalho, pois quais seriam as “necessidades” para a “formação básica do cidadão”?

Quando discutimos a formação tecnológica, deve existir um significativo espaço para compreender um "indivíduo-cidadão diverso" para um mundo do trabalho não dissociado da sociedade que por sua vez também é diversa.

A Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional proporciona novamente mudanças na Educação profissional, longe de atender somente a necessidades da sociedade civil, o projeto é alvo de especulações políticas e de setores da econômica, ou seja, é restrita a participação popular e democrática.

Em 2008 com a Lei 11.741 as diretrizes da Educação profissional apresentam a ideia da formação para o mercado, separando o ensino médio do ensino técnico em modalidades e especificidades, sendo assim: Educação Básica; Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação Profissional e Tecnológica.

Até aqui é reiterada a afirmação de que: o ensino profissional visa e necessariamente atende aos interesses do mercado de trabalho, com as escolas de Aprendizes e Artífices no início do século XX, o país passa por muitas transições e especulações de interesses políticos e econômicos, a legislação é atualizada, mas o entendimento quanto a formação deste estudante é estática, pois não propõe pensar o indivíduo em processo de formação identitária, a dita formação cidadã levanta muitos questionamentos, pois a realidade deste "indivíduo-estudante" atende somente aos interesses do capital econômico e classista, não torna este estudante incluso na sociedade quanto a formação que lhe foi ofertada, sendo assim percebemos uma lacuna quanto ao que de fato possibilitaria melhores condições de vida a este estudante com a formação profissional técnica.

Vamos novamente reiterar a base legal, pois no artigo 1º da lei 11.741/2008 fica clara a ideia de "formar jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e/ou específicas para atividades produtivas" e novamente voltamos a pensar onde estaria a formação crítica e a preocupação com a formação cidadã. O que se quer dizer e o que está por traz desta dita formação cidadã, aqui é visto como apagamento das relações de desigualdade e luta frente à construção social e econômica do Brasil, nesta perspectiva de "falta de uma formação crítica", vamos aprofundar nossas análises com o filósofo negro Abdias do Nascimento em seu livro O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista de 1980, nos alerta com as seguintes observações na seção "A respeito de Ciência e Tecnologia":

> Acredito na pedagogia que liberta a tecnologia de sua atual tendência de escravizar o ser humano. A tecnologia deve existir como um sustentáculo para a consagração do Homem/Mulher em sua condição

> de ser. Auto-suficiência na criação e adoção da tecnologia, assim como no desenvolvimento científico, precisa ocorrer simultaneamente ao desenvolvimento das nações, obedecendo seu ajustamento funcional ao respectivo ambiente e realidade humana. Isto é porque na estrutura da presente fase da <<ajuda técnica>> as formas avançadas de tecnologia do capitalismo industrial, além de não cooperar na construção, em verdade instigam e promovem a penetração do capital monopolístico internacional e a alienação do autoconhecimento nacional. (Nascimento, 1980, p 73)

Abdias produziu o importantíssimo manifesto O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista em que aponta a urgência de termos a presença do histórico cultural das comunidades afro-brasileiras, e no caso do Ensino profissional tecnológico e sua trajetória histórica temos a ausência deste espaço, que por sua vez possui um mecanismo pedagógico estruturalista, ou seja, a visão da tradição epistemológica eurocêntrica, em que em nada propõe desenvolver a identidade deste "cidadão" e menos ainda a comunidade a qual este pertence. Identifica-se nesta formação de base técnica, com o objetivo da "formação do cidadão", que este "cidadão" não é de fato considerado ao longo de sua formação, mesmo com a proposta de integrar o ensino médio não vislumbramos a consideração de uma formação que discuta as diferenças para além da tradição eurocêntrica. Aqui queremos propor que neste ensino técnico de nível médio que se propagandeia benefícios para o mercado de trabalho e a sociedade na verdade reforça estereótipos arraigados numa sociedade de classe, raça, gênero via interesses econômicos da elite.

Este conflito é traduzido na estrutura curricular dos cursos, e queremos evidenciar que é necessário trazer à tona intelectuais negro(a)s, mulheres, mulheres pretas, indígenas, quilombolas dentre outros, ou seja, aquilo pelo qual o estudante deveria ser atendido como as necessidades da sociedade a qual está inserido e não encontramos em sua formação. Abdias Nascimento nos traz na década de 1980 a questão da epistemologia negro-africana num âmbito histórico, social, político e cultural. Mas este próprio intelectual filósofo negro é amplamente desconhecido na formação academia e quiçá nas salas de aula de formação básica, isto porque a posição "tradicional" ou "eurocêntrica" domina os espaços acadêmicos e amplamente nas instituições escolares de ensino básico e como consequência temos o amplo apagamento das produções de conhecimento negro-africanas. Nesta Educação profissional tecnológica de nível médio é possível falar de Ensino de Filosofia? Como ocorre o ensino de Filosofia? Atender a estes questionamos remonta duas perspectivas: a primeira a saber faz referência ao histórico de surgimento da instituição e a segunda

sobre a transição histórica do Ensino de Filosofia frente aos interesses sociais e políticos. As últimas reformulações da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) com seus itinerários formativos já se fazem presentes nos cursos técnicos de nível médio do Centro Paula Souza, mas princípios de equidade ainda estão distantes, assim como um efetivo espaço da Filosofia no Ensino médio.

A educação técnica amplamente conhecida por um "ensino para o mercado de trabalho", mas ir além disto é problematizar a questão da formação básica deste estudante, e aqui propomos discutir o ensino de Filosofia dentro deste projeto de educação, questões atuais são levantadas diante das reformulações da BNCC, porque a estrutura curricular dos cursos se mostra ainda mais áspera, excludente, caótica aos estudantes de escola pública para que estes deem continuidade aos estudos. Mesmo diante de tais atualizações questionamos por que os currículos perpetuam a exclusão de autores negros, negras, pretos,

A filósofa negra Djamila Ribeiro em seu livro Pequeno manual antirracista de 2019 quando diz: "É importante ter em mente que para pensar soluções para uma realidade, devemos tirá-la da invisibilidade" (Ribeiro, 2019, p. 11). Apresentar "a diferença", pensadores que sofrem a questão da exclusão epistêmica, ou seja, não considerados pelo ensino que é pautado pela tradição e são amplamente omitidos pela academia, mesmo possuindo ampla e sofisticada produção nas Ciências Humanas e Sociais.

O dia a dia da sala de aula e da vivência dos espaços da Escola se faz efetivo ao contextualizar a questão identitária dos alunos, a questão da comunidade, as demandas sociais, com filósofo(a)s negro(a)s, mulheres apresentando um contraponto entre a chamada tradição que vêm aparecendo uma demanda nos vestibulares, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e possui grande importância, são autores que apresentamos como os "da diferença", pensadores que sofrem a questão da exclusão epistêmica, ou seja, não são considerados pelo ensino que é pautado pela tradição e são amplamente omitidos pela academia, mesmo possuindo sofisticada produção nas Ciências Humanas e Socias.

A urgente nesta chamada "formação cidadã" ou formação para o "mundo do trabalho" como uma formação que coloque o "indivíduo-estudante" capaz de apropriar-se de sua realidade e a partir dela possibilitar seu processo formativo. A necessidade de trazer um conteúdo real para a sala de aula e para a Educação que é um agente de transformador social, assim o Ensino de Filosofia é parte deste contexto, e nesta

perspectiva a escritora negra Conceição Evaristo Costa apresenta o conceito de "escrevivência" e nos diz: "A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para 'ninar os da casa grande' e sim para incomodá-los em seus sonos injustos" (Evaristo, 2007, p. 21). Neste ponto, Evaristo nos esclarece acerca de sujeitos que constituem um emaranhado social, alerta que é preciso dizer, ouvir, falar, escrever outra história, outra epistemologia que não seja dos sujeitos que já são vistos, dos que já dominam e propõe entendimento único, ou seja, enaltecer o indivíduo esquecido ou apagado.

O ensino de Filosofia na educação básica historicamente está vinculado a conhecimentos abstratos, de caráter hermenêutico, lógico e sistemático na formação das elites. A base escolástica desde o período do Brasil colônia distancia a questão de contextualizar o ensino à realidade do indivíduo bem como desconsiderar a diversidade cultural, assim:

> Até mesmo por se tratar da presença num nível de ensino que passou por sérias crises de identidade, ora voltando-se para a formação profissional, ora à formação geral, a presença da disciplina de Filosofia no Ensino Médio foi problemática. (Martins, 2000, p. 100).

A instabilidade do ensino de Filosofia impossibilita a consistência de processos metodológicos do seu ensino no Brasil, a própria Reforma Capanema de 1942 apresenta obrigatoriedade do ensino de Filosofia, mas somente nas escolas religiosas de elite. Com a Lei 4.024/61 a Filosofia não é considerada obrigatória sendo apenas "complementar", em 1971 com a Lei 5.692 a disciplina é totalmente extinta dos currículos, mas à luz da década de 1980 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96 articula o ensino de Filosofia ainda no nível de não obrigatoriedade.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) o ensino é mercadológico e atende à lógica da "produção e consumo de massa". Na Lei nº 9.394, de 1996, com a obrigatoriedade do ensino da "História e Cultura Afro-Brasileira e na sua extensão a Lei nº 11.645 de 2008, inclui-se no currículo obrigatoriamente a "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" (Brasil, 2008), neste sentido seguimos na perspectiva de mudanças, mas o que ocorre é uma estagnação frente ao que já existia de um currículo tradicional na Filosofia e em outras áreas, diante disso temos o problema histórico e epistemológico da Filosofia Africana por exemplo que é inexistente no processo de ensino de filosofia no Brasil. A Lei nº 11.684 de 2008, torna a filosofia e a sociologia disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio, entretanto o conteúdo

programático a ser ensinado indica diretrizes políticas e éticas da filosofia de tradição europeia.

Neste sentido propõe-se a urgente a categoria de Amefricanidade no Ensino de Filosofia e na educação técnica de nível médio, categoria político-cultural e desenvolvida pela filósofa, historiadora e geógrafa negra Lélia Gonzalez em seu artigo "Racismo e sexismo na cultura brasileira" (1983) articulando questões como raça, classe e gênero para compreender a sociedade brasileira e a mecânica da opressão. Seria a noção de uma América Africana, e a latinidade, tratadas como inexistentes no ensino básico, Gonzalez interpreta o racismo como o "sintoma da neurose cultural brasileira", aqui relacionada ao problema da não existência de conteúdos e autores que representem a diferença e diversidade social na educação e no Ensino de Filosofia, mesmo diante da última atualização da BNCC com e oferta de itinerários formativos por áreas que deveriam considerar a diversidade de indivíduos, demandas da comunidade local e possibilitar a formação de um cidadão que não nega a própria identidade diante da sociedade na preparação para o mercado de trabalho. A não inclusão de discussões acerca de autores negros no Ensino de Filosofia reverbera o racismo "à brasileira" a "denegação", este conceito de categoria freudiana criado por Lélia Gonzalez apresenta o argumento decolonial sobre o entendimento da História do Brasil, a denegação crítica e escancara o discurso hegemônico da democracia racial, a sociedade que se entende de base Européia/Ocidental, com a enganosa harmonia social entre os diferentes grupos étnico-raciais formadores do brasileiro, basta nos depararmos a falácia social da "mistura das raças" proposta pro Gilberto Freyre configurado no mito da democracia racial no livro Casa Grande e Senzala de 1933.

Lélia Gonzalez nos trouxe a importância de exaltar a potência de uma história de libertação do povo preto e originário da América Latina que não é apresenta na formação dos indivíduos que advém destas mesmas. O ensino de Filosofia deverá reconhecer a "presença da diferença" na formação da nossa sociedade.

> Para além de seu caráter puramente geográfico, a categoria de amefricanidade incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas que é afrocentrada, isto é, referenciada em modelos como a Jamaica e o akna, seu modelo denominante, o Brasil e seus modelos yorubá, banto e ewe-fon. Em consequência, ela nos encaminha no sentido da construção de toda uma identidade étnica. (González, 1988b, p. 76).

O Plano Nacional de Educação (PNE) prevê uma política nacional de articulação junto à educação profissional tecnológica com a Lei 14.645/2023 de Luiz Inácio Lula

da Silva, atualmente a habilitação profissional técnica de nível possibilita a organização de itinerários formativos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e encontramos preponderantemente características de "interesses do mercado de trabalho" como: "itinerários de eixos tecnológicos para profissionalização no mundo do trabalho".

A proposta do ensino profissional tecnológico de nível médio nas Escolas Técnicas reafirma o compromisso de formar o cidadão e este de acordo com a demandas de sua realidade local, pois sua formação técnica seria emergente desta sua localidade, contudo o que vemos neste sistema trata de uma padronização quanto ao entendimento de ensino, aperfeiçoamento e formação cidadã, pois a disposição de sua carga horária, itinerários formativos e matriz curricular com novas nomenclaturas para suas disciplinas mascara a real formação deste estudante. Dispostas no formato de "projetos" a redução drástica e alternada das disciplinas é instrumentalizada para um mercado de trabalho que não necessariamente irá lhe empregar. Encontramos conteúdos estruturantes da formação básica que sofrem do racismo epistêmico, ou seja, a repetição de currículos escolares arraigados numa hegemonia eurocêntrica, omitindo, apagando e excluindo na construção do conhecimento saberes de populações quilombolas, africanas, afrodiaspóricas, indígenas e latino-americanas. Neste sentido o projeto articula com a área de concentração: Cultura, Filosofia e História da Educação, pois é colocada a importância de uma historiografia de autore(a)s decoloniais num diálogo transdisciplinar da educação para as relações étnico-raciais. Amefricanidade trata da interseccionalidade entre raça, classe e gênero, assim a Educação básica deve pautar por relações étnico-raciais na América Latina em vias de uma descolonização da ancestralidade africana com o lugar de fala da mulher negra. Com efeito, efetivar a valorização da ancestralidade africana no combate ao racismo e ao sexismo e cabe em sua análise histórica de luta e aquisição de direitos a crítica ao feminismo branco e eurocêntrico para que tratemos de um feminismo afro-latino-americano.

Delimitação dos objetos de estudo

É possível que uma Educação profissional tecnológica de nível médio apresente a categoria de Amefricanidade no Ensino de Filosofia? Mas qual o sentido destas categorias justamente no Ensino de Filosofia? Tais questões deveriam fazer sentido e se tornar evidentes com o novo Ensino médio estabelecido pela Lei nº 13.415/2017 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com "nova

organização curricular", indicando que atenderá a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com autonomia dos estudantes via itinerários formativos, ressaltando certas áreas de conhecimento e a formação técnica e profissional. O novo ensino médio propõe como já preconizava a LDB uma educação de qualidade e que atenda à realidade dos estudantes e as complexas demandas da sociedade e do chamado mundo do trabalho, no Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

> § 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.
> § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.
> § 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

De acordo com a atualização da BNCC, o sentido do Ensino de Filosofia pelas categorias de Amefricanidade, não nos parece fazer sentido justamente porque não existe em nosso currículos, e mesmo no chamado ensino técnico de nível médio ele também não é ofertado, sendo que atualmente a disciplina de Filosofia "será ofertada" em algum momento do Ensino médio, não possuindo obrigatoriedade ao longo dos três anos como outras áreas como língua portuguesa, matemática e línguas maternas indígenas.

Estamos questionando um Ensino que reduz a possibilidade da chamada "educação de qualidade" ao "remodelar currículos" e perpetuando a estagnação do desenvolvimento dos estudantes da escola pública, pois o modo desta organização não articula devidamente o contexto histórico, econômico, social, ambiental e nem cultural, ou seja, o novo ensino médio nega a realidade das relações sociais no Brasil e evidencia o mito da democracia racial que é o modo da organização de nossa sociedade. Perpetuamos na escola o imaginário das relações raciais com a "fábula das três raças" de Gilberto Freyre. Quando e onde estão nos currículos escolas, uma educação que articule a realidade do "indivíduo-estudantes"? Para Kabengele Munanga, antropólogo negro brasileiro-congolês, "a ideologia da democracia racial, mascara as relações conflituosas na formação social e econômica brasileira" (Munanga, 2004, p.89) e neste ponto percebemos que estes conflitos estão traduzidos nas instituições escolares, em

seus currículos, nos livros didáticos, na formação dos professores, assim falar de um Ensino de Filosofia é naturalizar a Filosofia da tradição/canônica.

Com efeito, ainda no art. 35-A, nos parágrafos seguintes podemos refletir sobre o estudante em processo de desenvolvimento, mas de que realidade estamos falando? Vejamos:

> § 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

Ora, utilizar a categoria de Amefricanidade da intelectual negra, mulher preta Lélia González reafirma a necessidade de acompanhar as últimas versões de modalidades de curso, currículos presentes nas escolas, pois caminham para um distanciamento quanto ao que já está a tempos implícito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pois trata da necessidade do pensamento ou perspectiva (de)colonial e/ou (contra)colonial nos currículos, pois como será o projeto de vida se o que se aprende nega/apaga/omite a construção diversa da identidade do indivíduo-estudante?

O currículo apresenta objetivos gerais que em sua distribuição, mascara a desigualdade de classe em detrimento da diferença racial, assim Florestan Fernandes em seu livro O negro no mundo dos brancos de 1972, constata os “abismos socioeconômicos dentre a população branca e não-branca” (Fernandes, 1972, p.97), pois o fim de um regime escravista não cessa a heteronomia racial, ou seja, o capitalismo assimila a heteronomia racial e introduz à heteronomia política e socioeconômica, estruturando uma concentração de renda de privilégio social numa sociedade de castas ao invés de uma ‘sociedade de classes’ (Fernandes, 1972).

Observemos novamente a LDBEN 9.394/96, no Artigo 35 estabelece-se que na etapa final da educação básica, terá como finalidade:

- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando;

- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Aquilombar o Ensino(ar) de Filosofia, trata de trazer à tona autores que discutam a formação do indivíduo quanto ao pensamento crítico e autonomia por pensadores que sejam uma referência além da já conhecida tradição, o aquilombar e o entendimento sobre quilombo aqui é tratado como uma tipologia de uma história de acordo com o

tempo e a ordem do tempo em seu território, mas não trata do território geográfico, mas uma simbologia do direito ao espaço do indivíduo e de sua comunidade dentro do sistema, de nação como pertencimento, desta maneira o quilombo é memória não só para negros, mas para a nação como defende a historiadora negra Maria Beatriz Nascimento “desmarginalização das produções filosóficas” (Nascimento, 2013, p. 79).

A importância da categoria decolonial está no questionar acerca da situação do estudante durante sua permanência no ensino médio, pois este estudante teve amplo desenvolvimento ou lhe foi ofertado possibilidades de evidenciar que valores predominantes da colonialidade europeia, subjulgam e apagam os conhecimentos produzidos e já bem estabelecidos de outras matrizes, incorrendo no racismo epistêmico ou epistemicídio como analisa a filósofa negra Sueli Carneiro, “[...] ao negar a capacidade de produção de conhecimento de povos não europeus [...] impõe uma única racionalidade legitimada, vinculada ao processo de eurocentrização da colonialidade” (Carneiro, 2005).

Ao tratar dos itinerários formativos, neste novo Ensino médio a educação profissional também deve estar adequada e no Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996 :

> O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino [...].”

Entretanto, o que podemos compreender no fragmento acima sobre a “relevância para o contexto local”? Nesta discussão o que é relevante neste projeto, quer dizer possibilitar um ensino de Filosofia nesta educação profissional tecnológica de nível médio, de ferramentas crítico-reflexivas para reestruturar um ensino com bases decoloniais, não propomos desconsiderar os pensadores clássicos da tradição, mas o enriquecimento de um currículo de combate ao racismo estruturante que possui tempo, espaço, gênero e legitimidade via poder do Estado, bem como o filósofo negro Renato Nogueira nos permite analisar: “da invisibilidade do lugar histórico e político na construção de conhecimento e da pressuposição da neutralidade de um ‘sujeito universal” (Nogueira, 2014, p. 22).

Com a atualização da LDB temos no ensino médio, obrigatoriamente, estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia (Art. 35-A, § 2°), mas fica clara a indicação de ter a disciplina, mas não ao longo de todo o ensino médio diferentemente

de outras disciplinas como de língua portuguesa e matemática que será obrigatório nos três anos do ensino médio (LDB, Art. 35-A, §3°), independente da(s) área(s) de aprofundamento de itinerário formativo.

Justificativa

O censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) de 2022, nos apresenta dados da identificação étnico-racial da população:

> 92,1 milhões de pessoas (ou 45,3% da população do país) se declararam pardas. 88,2 milhões (43,5%) se declararam brancos, 20,6 milhões (10,2%), pretos, 1,7 milhões (0,8%), indígenas e 850,1 mil (0,4%), amarelas. (Ibge, 2022)

A pesquisa mostra que desde 1991 o número de pessoas autodeclaradas pardas não superava o número de pessoas autodeclaradas brancas. O que podemos articular com estes dados são as complexas relações raciais no Brasil, e a Educação traz um reflexo desta história, é urgente discutir sistemas de opressão e omissão frente às demandas da sociedade, uma posição analítica de "interseccionalidade" (Davis, 1981), isto porque, raça, classe, gênero, espaço estão presentes na Filosofia e no Ensino de Filosofia bem como na sociedade ao qual nossos estudantes estão inseridos, como analisa a filósofa negra norte-americana Angela Davis.

No Ensino de Filosofia a metodologia estruturalista é importante na argumentação de diferentes escolas filosóficas tracionais, que trazem rigor ao "processo do filosofar" e nesta medida propomos introduzir outras metodologias também importantes no processo do Ensino de Filosofia, como interpreta o filósofo sul-africano Mogobe Ramose que entoa a questão da forma filosófica de se perceber o mundo: "[...] a filosofia existe em todo lugar. Ela seria onipresente e pluriversal, apresentando diferentes faces e fases decorrentes de experiências humanas particulares" (Ramose, 2011).

O psiquiatra e filósofo negro Franz Fanon, em seu livro Pele negra e máscaras brancas de 1952, problematiza a questão dos "fantasmas da branquitude", quando há a naturalização de conhecimentos hegemônicos como solução para a criação de uma dita nova cultura desenvolvida, mas que escancara o processo de "indigência cultural" (Fanon, 2008, p. 97).

O Ensino(ar) incita mudanças, adaptações e entendimentos cotidianamente no fazer escolar dos estudantes, "ensino de Filosofia de pensamento contra-hegemônicas e

decolonial" (Mignolo, 2008), como indica o sociólogo peruano Aníbal Quijano, não trata de excluir autores considerados "clássicos", mas possibilitar o reconhecimento de pensamentos, cultura e povos não apresentados aos estudantes, mas que contraditoriamente são intrínsecos a própria vida dos "indivíduos-estudantes".

Abdias do Nascimento discute o conceito de quilombismo como um processo histórico-cultural e a categoria de quilombismo na proposta do filósofo, engaja a comunidade negras em "função de suas raízes históricas e do fator cultural da vida dos afro-brasileiros" (Nascimento, 1980). O processo de desenvolvimento durante o período escolar, e aqui tratamos do Ensino médio no ensinar Filosofia, está diretamente relacionado a capacidade do indivíduo desenvolver a capacidade de refletir criticamente, ou seja, "aquilombar" o conhecimento, mas se neste ciclo escolar há um distanciamento de seu meio social e não existe a possibilidade deste pensar em quem se é ou o que está ao seu entorno de forma significativa e contextualizada, como a questão da própria identidade e da história de sua comunidade, como este estudante poderá ser efetivamente um cidadão e estar "preparado" para o mundo do trabalho. Beatriz Nascimento esclarece que a cultura negra é interpretada como subcultura, contudo "a maioria dominante seria a cultura negra, a cultura índia, e não a cultura branca" (Nascimento, 2018).

Analisar a história do pensamento filosófico não apenas como nos é tradicionalmente contado num modelo unilateral, mas introduzir outros integrantes no desenvolver do pensamento filosófico que são apagados, com intuito de que o Ensino de Filosofia em espaços de formação técnica possibilite a construção de indivíduos com identidades próprias, extinguir um modelo único de discurso no currículo de concepções universais, genéricas ou comumente chamadas "tradicionais".

Existe um paradigma pós-colonial na produção e compartilhamento de conhecimentos, pois a educação básica reverbera conteúdos distanciados de sua realidade sociocultural, origens históricas e étnico-raciais, assim ao tratar deste tipo de ensino de Filosofia na educação tecnológica profissional é emergente a necessidade da formação de indivíduos críticos, atentos a seu "lugar de fala" (Ribeiro, 2017) e reconhecimento das identidades, que não são questões secundárias aos objetivos da formação técnica que é formar para o mundo do trabalho. Pensar na Educação é pensar a sociedade em seus entraves históricos do pernambucano, educador e filósofo Paulo Freire, em Pedagogia do Oprimido de 1974 nos recorda que:

> Somente quando os oprimidos, descobrem nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação,

> começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua 'convivência' com o regime opressor (Freire, 1974, p 72)

Desta maneira, apresentar o apagamento de toda produção e importância da intelectualidade não tradicional é aquilombar, decolonizar e amefricanizar o ensino(ar) Filosofia na Educação básica. A categoria de Amefricanidade será articulada pelo pensamento de Lélia Gonzalez na publicação A categoria político-cultural de Amefricanidade (1988) para compreendemos o conceito político-cultural ao qual se inseri o Ensino de Filosofia numa instituição tecnológica, questionar as lacunas do discurso hegemônico, dar ênfase aos aspectos transdisciplinares quanto ao desenvolvimento do "indivíduo-estudante" que compreenda, reconheça e se aproprie das sociedades amefricanas do continente.

Na categoria de conteúdos decoloniais na Educação profissional técnica e no ensino de Filosofia, tratará de promover um ensino que contextualiza a realidade a qual os estudantes estão inseridos, neste ponto o ativista e quilombola Antônio Bispo nos fala: "O presente atua como interlocutor do passado e, consecutivamente, como locutor do futuro" (Santos, 2015, p.19), é necessário a intervenção sobre esse modelo de Ensino de Filosofia, ou seja, tornar a Escola um espaço significativo e fecundo sem se distanciar, omitir ou mesmo apagar as demandar urgentes das comunidades aos quais estão inseridos, assim a psicanalista negra Neusa Santos Souza diz:

> A história da ascensão social do negro brasileiro é, assim, a história de sua assimilação aos padrões brancos de relações sociais. É a história da submissão ideológica de um estoque racial em presença de outro que se lhe faz hegemônico. É a história de uma identidade renunciada, em atenção às circunstâncias que estipulam o preço do reconhecimento ao negro com base na intensidade de sua negação. (Souza, 1983, p. 23)

Modelos eurocêntricos oferecem interpretações do Brasil e este o molde da colonização, omite os indígenas e a escravização na formação social e econômica do país frente ao modelo de desenvolvimento capitalista.

Procedimentos metodológicos

Tratamos de uma análise teórica quanto a contextualização histórica e legislação vigente da Educação profissional tecnológica de nível médio no Estado de São Paulo.

Compreender intelectuais além da tradição eurocêntrica para aprofundar análises sobre fenômenos sociais e culturais de grupos sociais e/ ou indivíduos quanto à sua pluralidade, diversidade e espaço de representatividade social no funcionamento de

espaços públicos de ensino, e a relação quanto aos impactos na comunidade ao qual estão inseridos para evidenciar que a ausência de um ensino amefricanizado e de aquilombamento pode não promover a formação do “cidadão” e limitar o desenvolvimento do indivíduo-estudante para transformação social.

Desenvolver pesquisas utilizando a interpretação e leitura de pensadores que não representação a tradição eurocêntrica, para compreender o Ensino(ar) Filosofia nas instituições de ensino tecnológico de nível médio no Estado de São no sentido de compreender outras realidades que cercam os indivíduos para além de dados de análises curriculares.

Referências

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. **Dispõe sobre a regulamentação do § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.154%20DE%2023,nacional%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias. Poder Executivo, Brasília, DF. Acesso em 07 de março de 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. **Criação nas capitais dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf Poder Executivo, Brasília, DF. Acesso em 07 de março de 2024.

BRASIL. Decreto nº 19.402 14 de novembro de 1930. **Criação de uma Secretária de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Publica.** Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacacao/pdf/d19402.pdf Poder Executivo, Brasília, DF. Acesso em 07 de março de 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Poder Executivo, Brasília, DF. Acesso em 07 de março de 2024.

BRASIL. **Constituição Federal de 18 de setembro de 1946.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Poder Executivo, Brasília, DF. Acesso em 07 de março de 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, Técnica de Nível Médio em Debate.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Poder Executivo, Brasília, DF. Acesso em 07 de março de 2024.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024compilado.htm. Poder Executivo, Brasília, DF.. Acesso em 07 de março de 2024.

BRASIL. Lei nº 8.948 de 08 de dezembro de 1994. **Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8948.htm. Poder Executivo, Brasília, DF. Acesso em 07 de março de 2024.

BRASIL. Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937. **A nova organização do ministério da organização e saúde pública.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/l0378.htm. Poder Executivo, Brasília, DF. Acesso em 07 de março de 2024.

BRASIL. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Poder Executivo, Brasília, DF. Acesso em 07 de março de 2024.

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"**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 07 de março de 2024.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. **Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm#:~:text=L11684&text=LEI%20N%C2%BA%2011.684%2C%20DE%202,nos%20curr%C3%ADculos%20do%20ensino%20m%C3%A9dio. Acesso em 07 de março de 2024.

BRASIL. Decreto n. 13.064, de 12 de junho de 1918. **Dá novo regulamento às escolas de aprendizes artífices. Coleção das leis da República dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, v. 2, p. 607-614, 1919.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/l0378.htm. Acesso em 07 de março de 2024.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96.** Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%

C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em 07 de março de 2024.

BRASIL. MEC/CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio DCNEM - CEB/CNE.** Brasília, DF, 1998a. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file. Acesso em 07 de março de 2024.

BRASIL. MEC/CNE. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio PCN-EM**. Brasília, DF, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf. Acesso em 07 de março de 2024.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira", e dá outras providências.** Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 07 de março de 2024.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do Outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf Acesso em 07 de março de 2024.

DAVIS, Angela. **Women, race and class.** Nova York: Vintage Books, 1981.

EVARISTO, Conceição. **Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita.** In: Alexandre, Marcos A. (org.) Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 16-21. 2007.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos.** São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal.** Rio de Janeiro: Record, 1998.

GALLINA, S. F. da S. **A disciplina de Filosofia e o Ensino Médio.** In: GALLO, S.

KOHAN, W. O. (Orgs.). **Filosofia no Ensino Médio.** Petrópolis: Vozes, 2000.

GALLO, S.; KOHAN, W. O. (Orgs.). **Filosofia no Ensino Médio.** Petrópolis: Vozes, 2000.

GONZALEZ, L. **"**Racismo e sexismo na cultura brasileira". **Revista Ciências Sociais Hoje**. Apocs, p. 223-244. 1984. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5509709/mod_resource/content/0/06%20-%20GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf. Acesso em 07 de março de 2024.

GONZALEZ, L. **"A categoria político-cultural de Amefricanidade".** ***Tempo Brasileiro***, n° 92/93 (jan-jun), p. 69-81. 1988b. Disponível em: https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-categoria-polc3adtico-cultural-de-amefricanidade-lelia-gonzales1.pdf. Acesso em 07 de março de 2024.

GONZALEZ, L., Hasenbalg, C. (1982). **Lugar de negro.** Rio de Janeiro: Editora Marco Zero. Disponível em: https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/lc3a9lia-gonzales-carlos-hasenbalg-lugar-de-negro1.pdf. Acesso em 07 de março de 2024.

IBGE. Censo Demográfico 2022: Identificação étnico-racial da população, por sexo e idade. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da escola pública a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Edições Loyola, 1986.

MARTINS, M. F. **Uma nova Filosofia para o Ensino Médio.** In: GALLO, S.; KOHAN, W. O. (Orgs.). Filosofia no Ensino Médio Petrópolis: Vozes, 2000.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política.** Cadernos de Letras da UFF, Niterói, v. 1, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf Acesso em 07 de março de 2024.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista.** Rio de Janeiro. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual: possibilidade nos dias da destruição.** Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

NOGUERA, Renato. (2012) Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. In: **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação,** Brasília, n. 18, p. 62-73. Disponível

em: https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4523/4124. Acesso em 07 de março de 2024.

NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a Lei 10.639/03.** Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

RAMOSE, Mogobe B. (2011) Sobre a legitimidade e o estudo da Filosofia Africana**.** Tradução de Dirce Eleonora Nigro Solis, Rafael Medina Lopes e Roberta Ribeiro Cassiano. In: **Revista Ensaios Filosóficos**, v. 4, p. 6-23. Disponível em: http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE_MB.pdf. Acesso em 07 de março de 2024.

RIBEIRO, D. **O que é: *lugar de fala*?**. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017.

RIBEIRO, Djamila. Pequeno Manual Antirracista. São Paulo: 1ª Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Antônio Bispo dos. (2015). **Colonização, quilombos: modos e significações.** Brasília: INCTI, UnB, INCT, CNPq e MCTI.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Edições Graal. 1983.

SAVIANI, D.; ALMEIDA, J.S.; SOUZA. R.F. **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas. Autores Associados. 2004.

PENSAR COM SERPENTES, VACAS E OUTRAS GEO-ECOANIMALIDADES: EXERCÍCIOS PARA UMA PEDAGOGIA DO DESENVENENAMENTO ESTÉTICO[51]

Vivian Catarina Dias[52]

Insurgências

> A serpente de várias faces nos convida para incorporarmos as linguagens dos mundos e nos conectarmos com as feras, como uma linha que costura as dimensões, como uma teia que protege os mundos, escrevendo símbolos destacados, despertando o sagrado e promovendo a junção, numa viagem que nos projeta a um reflexo do que é ser um Karão Jaguaribaras.[53]

A anestesia dos sentidos e do pensar arquitetada por certo tipo de antropo centrado em si mesmo *empobrece experiências*[54] e promove o "caráter destrutivo" que "não vê nada de duradouro"[55] e está sempre a procurar o novo e fugaz, sem se perturbar com o que e a quem destruirá nessa empreitada de genocídios, ecocídios, racismos, especismos, obstinando-se "sempre a remover coisas [animalidades, ecologias, pedagogias, territórios] do caminho"[56], a esquartejar o corpus da terra e tornar impossível a existência fora do espaço necrosante que cria. Infenso a coabitar, o antropo adere ao necrótico para colonizar, exaurir e devastar, opondo-se à mesma condição de coabitante da terra, recusando-se a oferecer hospitalidade como o Tatu-canastra que escava tocas e alberga distintas espécies, a aprender em exercícios de coexistências e pretendendo-se exógeno ao se desvincular das memórias terrenas arrogando-se o único no direito à liberdade de existir a seu modo.

---

[51] Este artigo consiste numa versão reformulada de partes do primeiro capítulo de minha pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Filosofia na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

[52] Doutoranda em Filosofia na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp/Guarulhos); pesquisadora do Grupo de Ética e Direitos dos Animais (Diversitas-USP); co-coordenadora do Grupo de Estudos em História e Antropologia Indígena (CEMAA/USP). E-mail: catarina.vivian@unifesp.br

[53] Merremi, 2022, p. 5.

[54] Benjamin, 2018.

[55] Benjamin, 2017, p. 98.

[56] Benjamin, 2017, p. 99.

Logo, o antropo-necrótico conclama a si a condição de *autotelus*, aquele que se autogera sem laços nem traços terrenos, constituindo-se num corpo hostil que almeja o extraterreno, espécie de vida alienígena desfeita de quaisquer traços, memórias, fluídos, matérias biofilogenéticas mundanas, arremetendo inclementemente a criar catástrofes climáticas e ambientais, extinguir vidas, existências e cosmologias, afinado numa pedagogia utilitária que transforma as vidas e o corpus terreno em mercadorias descartáveis, rentáveis, instantâneas, conformado numa "ilusão narcisista de controle total".[57]

Portanto, insurgir contra a hostilidade do antropo-necrótico infestado de asco pela vida e pelo corpus da terra requer desanestesiar os sentidos que se extasiam tanto ao "ver sua própria destruição"[58] quanto gozam ao afincar políticas de extermínio na terra e convocar uma pedagogia que invoque modos de coexistir e experienciar contrários à crueldade e antiutilitaristas. Se o antropocentrismo narcotizado em egotismo corrompe narrativas alheias por meio de políticas, pedagogias e estéticas que as abstraem da história terrena que se tece há milhões e milhões de anos, as Serpentes desenovelam exercícios junto a animalidades, geologias, ecologias contra o nojo à vida instaurado pelo antropo-necrótico.

Histórias sibilantes para uma pedagogia do desenvenenamento

Narradas, admiradas, desenhadas, cantadas e versificadas em poemas das mais diversas culturas, as Serpentes criam existências, incluindo humanas, albergam a vida e a morte, abrem e cuidam dos caminhos: portadoras de repto-potências filosóficas transfronteiriças. No entanto, as Serpentes se viram mutiladas e torturadas pela estética e pela política necróticas, esvaziadas dos modos de ser e metamorfosear da espécie ofídica-reptiliana e convertidas em espelhos negativos dos medos, angústias, fobias, psicoses e neuroses do antropo que se nega a exercitar o filosofar em companhias mundanas, ocluídas em pedagogia e filosofia que se opõem aos outros corpos e às existências negando-se a compartilhar saberes, ancestralidades e diversificar modos de coabitar na terra.

Apesar das abominações sofridas, Serpentes reverberam movimentos e nos instilam a desnortear a desenfreada pestilência da modernidade capitalista e a abrir

[57] Buck-Morss, 2012, p. 177.

[58] Buck-Morss, p. 2012, p. 207.

exercícios acerca dos instigantes acontecimentos vividos nos tracejados das outras multitudes, "As escamas singram a tilintar"[59] numa poética do coabitar metamorfoseante. Convocar a serpente, existência terrena aviltantemente repulsada pelo imaginário judaico-cristão ocidental, transfigura-se em exercícios ético-políticos vertiginosos de animalidade e ecologia para desestabilizar o antropo-necrótico e depará-lo com existências que escapam às armadilhas dos dispositivos de captura, entorpecimento e desmembração de memórias e sentidos.

As serpentes nos convocam a encarar o "movimento de escape para lutar contra a recaptura"[60] e reptam o pensamento a se abrir à sibilação e à metamorfose como potências do ser-pensar crítico e de uma pedagogia da liberdade: "O imaginário, o mito e o poético são viajantes na cauda da serpente" cujo singrar pelas águas amazônicas "encanta" e "assola" os corações" humanos, inspirando os pensares e deixando um "rastro luminoso" [61] que fertiliza imaginários, estrutura vida social de diversos povos, auxilia nas épocas de plantio, colheita, cheias e abre caminhos nos pensamentos e nos territórios.

A perspectiva ofídica irriga afetos e o coabitar contra o habitar despojado de outras existências propalado pelo antropo-necrótico que explora, exaure, extermina; a delicadeza da língua bífida sente as ínfimas partículas ao redor, transformando-as em cores, formas, cheiros, ao contrário do repúdio do antropo que não apenas se desconectou da característica de *humanitas* de sua espécie como descolore o mundano; ativa a ética da coexistência contra a repulsa que expulsa e assassina corpos, memórias, territórios; as convivências das multitudes e as repto-metamorfoses serpentinas espiralam contra o antropo-necrótico que se dissocia dos tracejados e movimentos terrenos e da Terra.

As sibilações possíveis despertadas pelo choque com o corpo serpentino, que cessa o movimento alucinatório dos sentidos anestesiados, ainda que por breves segundos, emperram as engrenagens do maquinário do antropo-necrótico que agem por "todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas", contrariando o maquinário que "enseña algo que va mucho más allá del matar, enseña a matar de una muerte desritualizada, de una muerte

[59] Rosi; Fares *in*: Fleuri; Okawati, 2021, p. 221.

[60] Massumi, 2021, p. 122.

[61] Rosi; Fares *in*: Fleuri; Okawati, 2021, p. 221.

que deja apenas residuos en el lugar del difunto”[62] e lutando contra a “captura de algo que fluía errante e imprevisible, como es la vida [...] para instalar allí la inercia y la esterilidad de la cosa, mensurable, vendible, comprable y obsolescente, como conviene al consumo en esta fase apocalíptica del capital.”[63] O sibilar é o movimento em favor da vida, da potência dos encontros, do imponderável destilado pelas potências da serpente, da animalidade, da ecologia, da geologia, dos afetos interespécies e com o corpus da terra.

A educação do antropo-necrótico se assenta em perversão por lucro, aniquilação, demonstração de superioridade, violência, guerras e pela cólera infindável que extrapola denominações e se incrusta nos corpos e memórias de quem as vivencia, porque ele jamais aceita o fato de que sua composição advém da matéria terrena tanto quanto a dos menores vermes e microrganismos, daí seu anseio em se acastelar em teorias e práticas que justifiquem ações de morte, políticas garantidas por lucros da exploração de corpos bovinos, suínos, galináceos, caninos, felinos, cuja repetição da “crueldad habitual es directamente proporcional a formas de gozo narcisístico y consumista, y al aislamiento de los ciudadanos mediante su desensibilización al sufrimiento de los otros [...] un proyecto histórico dirigido por la meta de las cosas como forma de satisfacción”[64], portanto insaciável e a cada vez aprimorando a indiferença e a estética-necrose a fim de derruir as experiências humanas com as multitudes terrenas.

O antropo-necrótico viola o mundo num corpo-ruído que visa inibir quaisquer outras expressões corporais e sentidos, e a estética dele, aquela forma de perceber pelas sensações e pelas comoções dos sentidos, é anestesiada, necrosante, enfurecida diante da vibração terrena, pondo-se a estripá-la impiedosamente visando subjugar e domesticar o diverso, “estabilizar o real” por meio da obsessão recaída fundamentalmente numa “racionalidade que tudo pretende explicar” e, por isso, condena a “influência não racionalista da estranheza”.[65] A política necrótica consiste em decompor a estranheza e colonizar as dissidências por meio de razão utilitária que não admite a impermanência dos corpos e pensares que se transmudem na beleza da jaguatirica, da borboleta, do peixe, considerem o rio um parente vivo, conversem com

[62] Segato, 2018, p. 11.

[63] Segato, 2018, p. 11.

[64] Segato, 2018, p. 11.

[65] Sodré, 2017, p. 146 (versão PDF).

suas irmãs árvores, imprimam “os espectros da criação” no “suporte que é o nosso corpo”.[66]

Acintosamente, o corpo-invasor do antropo-necrótico soterra imaginários, linguagens, histórias, tangendo-os por sintaxes “enredadas em palavras esfumaçadas e obscuras”.[67] Como tornou-se impermeável, cada órgão e sentido age apartadamente e repele as “expressões sensíveis e polissêmicas”[68] do vivido e sentido pelas alteridades, motivo pelo qual tem que espicaçar e dominar a estranheza, tolher filosofias expressas pela “paixão de compreender o mundo e o cosmo”.[69] A exemplo de quem espeta borboletas e besouros ou trincha um ser vivo no intuito de estudá-lo, o repertório epistêmico e de contato do antropo-necrótico se baseia na dissecação e no alijamento. Logo, a vivissecção dos alheios e das matérias que os compõem torna-se o alicerce político, filosófico, pedagógico, ético e estético do antropo-necrótico.

Como a morbífica razão da fômite-voragem não concebe outros pensares que não o da disjunção entre gestos e sentidos, suas “palabras no designan, sino encubren”[70], pois dispensam a profundidade dos pensares e diálogos que acolhem imagens, oralidade, ancestralidade, sementes de coletivos e agem por eufemismos dissimulados. Desinibido dos sentidos intuitivos, sensíveis e absolutamente centrado em si mesmo, o antro-necrótico descolore histórias densas e imemoriais — tramadas muito antes de sua espécie surgir — e funda uma estética de obscuridade produtora de paisagens estéreis e fúnebres. O antropo-cêntrico é substantivamente adversativo às entranhas terrenas pois delas exalam multitudes de diversidades que o assombram e contra as quais investe para se manter dominador.

No entanto, outras pedagogias se enleiam em sutilezas, a exemplo da comovente história recolhida por Luiz Rufino ao encontrar um vaqueiro, já ido nos anos, em Ibiapaba, Ceará, que usava “um chapéu de couro marcado de sol e histórias”, num dia em que haveria a “pega do boi”, que consistia em soltar bois no sertão da caatinga para recapturá-los, atividade estressante ao boi que luta contra a captura e a violência do laço. Aquele senhor ressoou em Rufino acendendo nele os “candeeiros da escuta”. Ouvindo-

[66] Krenak, 2016, p. 183. *In*: 32ª Bienal de São Paulo, 2016, p. 169-188.

[67] Kopenawa; Albert, 2015, p. 75.

[68] Sodré, 2017, p. 12 (versão PDF)

[69] Sodré, 2017, p. 158 (versão PDF).

[70] Rivera Cusicanqui in: *E-misférica,* 7.1.

o: "*Moço, o senhor tá vendo o boi?* Novamente respondo: *não, senhor*. Ele retruca: *oh, moço, cê não está vendo o boi? [...] Olhe bem porque aqui tudo é mata, o sertão é mata, o chão rachado é mata e não é porque a gente não enxerga que ela não existe. Pois bem, moço, tudo aqui é mata, somos povos da mata*."[71] O vaqueiro conjura o pedagogo a apurar os sentidos para captar o não visível.

Quando aquele vaqueiro se levanta com sua bengala de aroeira branca, Rufino pergunta: "*mas o senhor não vai ficar*? Ele me respondeu: *não senhor, seu moço, não posso ver o bicho sofrer, por ele nutro amizade e esse chão que o senhor entrou é testemunha de nossas histórias*." A história me comove pela delicadeza de um senhor para quem o boi é mais que um animal a ser explorado e usado como diversão. O boi é *alguém* por quem o vaqueiro nutre amizade e com ele compõe histórias que invocam dor por saber que o boi sofrerá ao ser perseguido, laçado, maltratado para divertimento de alguns humanos. Amizade interespécies venceu a gramática da necrose que tenta obstruir outras linguagens e coabitações ao tratar animais como referentes ausentes[72] — corpos tornados mercadorias fracionadas em pedaços de carne vendidos no mercado e destrinchados entre dentes que se regozijam com a morte. O vaqueiro exercitou o "desaprender colonial"[73] ao deixar de ver no corpo bovino um instrumento que pode ser usado e maltratado em práticas culturais herdadas colonialistas-capitalistas que também já foram destinadas a humanos.

O vaqueiro se opôs à pedagogia da crueldade que se recusa a ver o outro como vida e negou-se à política estética do colonialismo que atlântico-transportou bovinos por todos os oceanos no intuito exclusivo de transformá-los em mercadorias. Para aquele vaqueiro, a pedagogia ultrapassa o espaço constrito da escola e se ativa na vida encarnada: o boi não era um ser qualquer, uma translação vazia cujo corpo e todo o ser deixaram de despertar benquerença. O boi, o vaqueiro e aquele chão encarnaram a relação entre seres cujas linguagens distintas não empacaram ao tornarem visíveis um ao outro, ao se tornarem sensíveis às alteridades, pois a pedagogia anticolonial, da anti-crueldade desfaz os binarismos antropocêntricos e almeja "incessantemente a liberdade, que no movimento da roda [de capoeira] se expressa como ginga, esquiva e uma intensa

[71] Rufino, 2023, p. 68.

[72] Adams, 2018.

[73] Azoulay, 2024, p. 24.

caçada pelos vazios para neles inscrever presença”[74], nesse caso, uma presença de relação multiespécie.

Ao *inscrever a presença* do boi como um amigo, uma vida compartilhada em dores e coexistências, o vaqueiro o tirou do estado de referente ausente e o admitiu como um indivíduo diferenciado e visível aos olhos e aos sentidos, um coabitante das entranhas terrenas, numa estética contra necrosante. A recusa em compactuar com a violência ao corpo das outras alteridades pode se revelar um ato potente ao indivíduo que se opõe à crueldade. O corpo é nosso primeiro território — ali ouvimos os primeiros sons, cheiros, sentimos outros corpos-territórios — e primeiramente por meio dele se mostra possível o exercício de desaprendermos a estética da colonialidade; depois de retomarmos nosso corpo-território na recusa individual em perpetrar a violência aos outros corpos-territórios, exercitamos a luta coletiva para fissurar a razão utilitária e da indiferença.

Noutra andança, Rufino encontrara um vaqueiro entoando aboios que “penetravam todo o ambiente, uma espécie de mandinga que os bichos tomavam com atenção e escuta.”[75] A coragem de perguntar: “mestre, o aboio que o senhor tira é para conversar com o gado?” recebe uma resposta instigante: “*oh, deixe de besteira, tu já viste homem conversar com bicho?*” Notando Rufino encafifado no afã de entender como os bois respondiam ao encantamento do aboio sem que o homem conversasse com eles, o “velho vaqueiro arremata: *ah, seu menino, nós não falamos com eles, mas eles entendem por que a gente fala a língua do chão. A gente fala com o chão e o chão conversa com eles, daí falando e ouvindo a linguagem da terra a gente se comunica*.”[76] Essa é a pulsante linguagem das entranhas da terra, aquela que excita a vida a desaprender e desfazer os soterramentos das línguas e linguagens terrenas maquinados pelos dispositivos neocoloniais do capitalismo. No chão da terra, a *filosofia das entranhas* que venho conjurando nesse estudo se vivifica “na emergência de outras narrativas e na capacidade de tecer aprendizagens com as gramáticas telúricas,”[77] meta-humanas, desentravando nossas formas de comunicação, nossos corpos e sentidos.

---

[74] Rufino, 2023, p. 15.

[75] Rufino, 2023, p. 52.

[76] Rufino, 2023, p. 52.

[77] Rufino, 2023, p. 65.

Uma relação de *armadilha* contra as *armadilhas* coloniais é narrada em texto, imagens e sentidos pelo artista indígena Jaider Esbell[78] a partir de sua complexa relação com corpos bovinos atlântico-transportados do território de origem e violentados pelo capitalista. Nas vacas, "Eu via suas línguas sempre úmidas a lamber meu medo e vendo aquilo deslizava de pavor naquela baba. Elas me chifravam com o olhar e eu desejava ser aquela garça branca que sempre estava perto delas sem nunca ser importunado"[79], porque o capitalismo injeta inimizades[80] entre viventes a fim de manter seus dispositivos separatistas, criando não-lugares para não-pessoas, e de violência sempre atuantes. Jaider continua em sua angústia: "Mas eu não era [a garça branca], eu era o índio curumim e o gado tinha uma cisma comigo ou eu é que tinha uma cisma com aqueles bichos enigmáticos."[81]

Somente o antropo-necrótico pode se vedar à violência que impõe aos corpos-territórios, despojar-se da vida coabitante e da árvore filogenética que nos liga, sem distinção, e arquitetar um maquinário para se indispor contra as diversidades, dominar e confranger a palpitação terrena num pensamento científico que quantifica, em vez de compartilhar; reduz, em vez de compostar; neutraliza, em vez de conjugar; obstrui, em vez de confluir nas presenças. Nos exemplos da longuíssima amizade entre bovinas/os e garças, retalhada pela violência de deslocamento forçado dos corpos, o maquinário político da estética-necrose consegue nos por em animosidades, seja entre a espécie humana, seja com outras espécies e ecossistemas, distanciando-nos a ponto de não percebermos à primeira vista a profundidade do cenário mais amplo em "que o couro de vaca que estávamos deitado em cima eram as estampas da colonização e da guerra pelas terras que então já estávamos como estranhos pois por ordem nacional não nos pertenciam como ainda continua assim até hoje e me parece que será para sempre assim."[82] O couro da vaca e o corpo esfolado sob o modelo de trabalho expropriador capitalista sangram como mercadorias.

Perceber os ardis do capitalismo e não nos deixar levar pelas políticas de aversão a quem também se viu excluída/o requer "Um constante movimento de cruzar sentidos

[78] Esbell, 2020.

[79] Esbell, 2018.

[80] Mbembe, 2023.

[81] Esbell, 2018.

[82] Esbell, 2018.

andando por uma margem muito estreita", um exercício de equilibrista, naqueles "lugares invisíveis por onde só andam os mais astuciosos exploradores."[83] Jaider Esbell mostra que a prática de se equilibrar nos afiados fios e engrenagens da máquina-necrose inverte o domínio colonialista "*Me fiz explorador em um lugar onde tudo se explorava*" para transviar contra um monopensar necrótico que exaure sem limites nem ética e utiliza dispositivos perversos, enganos, dissimulações, violências contra os corpos de mulheres, crianças, homens, animais, vegetais, geologias, meteorologias, climas e dos territórios, protegendo-se em estruturas sob as quais julga que jamais seriam descobertos, "os sistemas, as artimanhas, as estratégias, as políticas públicas oficiais e não oficiais de genocídios foram se estabelecendo", generalizando e normalizando o Estado racista, genocida e ecocida em vez do viver coletivo dos corpos-territórios.

No entanto, viventes e existentes contêm em si o fluido capaz de revolver histórias e expor que, embora o antropo-necrótico conjecture que "A violência é uma energia propagada de alcance praticamente não rastreável"[84], o exercício de se tornar explorador ao revés e afrontar o maquinário necrótico possibilita rastrear os dispositivos dessa violência, a exemplo da Arte Indígena Contemporânea (AIC) a mostrar que, "quando é trabalhado desse lado de cá, o eu sujeito, artista, indígena e autor, passa a ter legitimidade inquestionável. É armadilha para pegar armadilhas por diversas razões, sobretudo para o campo da autocrítica, autoanálise e autodesenvolvimento."[85] A armadilha para pegar armadilhas se consubstanciou numa arte que objeta a estética-necrose para confluir sem medo junto a outra existência violada de quem o artista sentia medo e horror, a vaca transposta pelo oceano até terras pindorâmicas, de Abya Yala e a todos os continentes.

Num dos exercícios para desaprender o hábito colonial, o artista diz: "Eu optei por fim deixar de comer sua carne." Recusando-se a corroborar com a violência do antropo-necrótico que escolhe quem vive e quem morre e destrincha os corpos assassinados em terror, o artista compõe uma arte da despedida "da vaca de minha vida", o que representa "uma mudança solene, algo somente como uma troca de pasto para que ela [a vaca] crie melhor nossos filhos. Mudança para que me alimente melhor de sua

[83] Esbell, 2020.

[84] Esbell, 2020.

[85] Esbell, 2020.

metamorfose me deixando mais sagrado, menos sangrado, um Deus mais engraçado."[86] Dessangrando seu corpo e o da vaca, o artista aprendeu a "negociar com o medo, com a timidez, com a tristeza, com a solidão, com a apatia" e com a pedagogia que o encarcerava numa estética da repulsa injetada pelos ardis do antropo-necrótico, assim desandou os embustes dissimuladores das violências coloniais, atinando que ele e a vaca vivem sob o mesmo maquinário de violência e coube a ele, Jaider, indígena e artista, a autocrítica ao desatar a língua colonial e o medo que antes pensava derivarem da língua da vaca.

A pedagogia da crueldade encarcera a estética, a política, a filosofia e individualiza narcisicamente os afetos, por isso aqui a substantivação alia a estética à qualidade necrótica, transformando-as num único denominativo que visa incluir no conceito, estética-necrose, o controle, o enquadramento, o autoritarismo, o fascismo que esvazia a política por meio da estética num mundo em que "Já não podemos realmente estar de acordo: estremeço, / mas é em nós que o mundo é inimigo do mundo"[87]. A pedagogia da crueldade açula o individualismo descarado e prescinde do coletivo, incentivada por aqueles valores capitalistas de "Mães [pátrias, governos. Estados] ferozes, que lhes disseram: / Se virem! Pensem primeiro em vocês! / Nunca sintam piedade ou respeito / por ninguém, cultivem no peito / sua integridade de carniceiros!"[88] pervertendo os sentidos, o diálogo, o exercício ético-político.

Contra a pedagogia envenenadora, a proposição anticolonial concerne a estudar questões suscitadas no presente e respondê-las a partir de teorias e práticas compostas em coletivos, ações-teorias que possibilitem sair do estado em que fomos colocadas/os pelos renitentes apagamentos e expropriações concomitantes de nossos corpos, mentes, territórios, coexistências. Nesse percurso de partir daqui para a frente, situando-se e multissituando-se, a volta aos processos sociais, históricos, econômicos entre outros se dá a contrapelo, consoante propôs Benjamin, no intuito de reler o passado não no sentido linear, de progresso, evolução, civilização, e sim nas lacunas — os tracejados — que possibilitam observar aspectos aparentemente sem conexões, ligando-os em

[86] Esbell, 2018.

[87] Pasolini, 2015, p. 143.

[88] Pasolini, 2015, p. 161.

constelações, ainda que nesse percurso haja bifurcações e desvios. Afinal, como Benjamin[89] dispôs: “Método é caminho indireto, é desvio.”[90]

E as sibilações desviantes nos acompanham como metodologias potentes para avivar as coexistências, a Serpente nos convoca e “anima a transgredir perspectivas e formas de civilização monológicas, monolíticas e monoculturais, trazendo à tona a pluralidade que habita em nós e no mundo.”[91] A Serpente expande a linguagem e “têm seus traços porque elas se comunicam com as outras. É como letras, escritas, porque os animais se comunicam através de linguagens”[92], uma forma serpentina que transborda “a mensagem do mundo para o indivíduo e do indivíduo para o mundo.”[93] A serpente transpõe os corpos individuais e pode alimentar os sentidos coletivos por meio de uma pedagogia que composta saberes, sentidos, experiências.

A compostagem é a arte de se misturar diferentes elementos e gerar um composto densamente múltiplo e nutrido em terra e matéria orgânica, viva. Histórias e vivências guardadas nas marcas de rochas, solos, no fundo dos oceanos, na constituição dos biomas e ecossistemas e de uma por uma das vivências que por aqui vivem e das memórias que nos legaram cada vida é vivida “Mirando atrás y adelante (al futuro-pasado) podemos caminar en el presente-futuro”.[94] É possível escavar e revolver as histórias e memórias soterradas acionando uma ética geo-biocêntrica adubada pelo “impulso colectivo de realizar un deseo, o acto de conocer/actualizar el passado y de imaginar outro futuro possible en el caminho”.[95] Logo, a serpente pode tanto se revelar em metonímia da figura do ser perverso e assim permanecer subsumida na violência de linguagens, imagens e pedagogias reificadoras das animalidade como negativas e desprezíveis conforme narrativas judaico-cristãs ocidentais; quanto ativada em exercícios de desaprender o medo que nos impuseram em relação ao Ser-serpente, cuja potência do repto-pensar e da repto-metamorfose podem desenvenenar nossos pensares e relações.

---

[89] Benjamin, 1984, p. 50.

[90] Benjamin, 1984, p. 50.

[91] Fleuri; Okawati, 2021, p. 225.

[92] Merremii Karão Jaguari. *In*: **Nonada Jornalismo**, 22 de abril de 2024.

[93] **Nonada Jornalismo**, 22 de abril de 2024.

[94] Aforismo Aymara *in*: Rivera Cusicanqui, 2015, p. 11.

[95] Rivera Cusicanqui, 2015, p. 19.

Povos humanos avessos ao antropo-centrípeto transfiguram seus corpos em *espectros da criação* e ondulam-se em vínculos cantantes, dançantes, polissêmicos,[96] saem de si e se contaminam de árvores, águas, peixes, onças, serpentes, desviando-se do antropocentrismo. Nas diversas tramas revolvidas que derruem o antropo-necrótico, pensar o *geo* e *bios* como centro representa exercícios ético-político-estéticos constantes em favor da diversidade e polissemia da vida e do viver, ou seja, configura-se numa ecologia de diálogos transitantes em devir: a ecoanimalidade. Na ecoanimalidade, os elementos e viventes não se veem esterilizados e exauridos; ao contrário, fertilizam-se em narrativas, imaginários e modos coabitar em que cada vida animal, vegetal e as existências se entranham na terra em relações e composições químico-físico-geo-biológicas alinhavadas por meio de compostagens de diversidades:

> Na terra do povo Ticuna tem lagos, igarapés, rios, igapós, paranás.
> Tem árvores altas e baixas. Grossas e finas. Com âmago e sem âmago.
> Tem árvores verde-escuro e verde-claro.
> Tem árvores amarelas, vermelhas e brancas, quando dão flor.
> A floresta parece um mapa com muitas linhas e cores.
> *Mas não é para ser recortado.*
> Uma árvore é diferente da outra.
> E cada árvore tem sua importância, seu valor.
> Essa variedade é que faz a floresta tão rica.[97]

O habitar, a filosofia e as epistemologias do antropo-métrico colonizador passam muito ao largo das interações, das comoções, dos conhecimentos que polinizam as histórias umas nas outras. Enquanto o antropo-necrótico quantifica, atribui utilidade, significado, denomina, nomeia, esquarteja, conceitua as relações à revelia da existência, os exercícios de desaprender e contracolonizar nos mostram que para enfrentar "a técnica de adestramento 'precisamos transformar as armas dos inimigos em defesa' [...]. transformar a arte de denominar em uma arte de defesa" usando o "jogo de contrariar as palavras coloniais como modo de enfraquecê-las"[98] e potencializando "nossas palavras que estão enfraquecidas": o desenvolvimento alardeado pelo colonialismo "é uma variante da cosmofobia [...] um vírus pandêmico" por isso a contrapalavra é subtrair o prefixo *des-* e revigorar o *envolvimento*[99] na diversidade de linhas, cores, sons, cadências, vozes.

---

[96] Krenak, 2016, p. 183. *In*: 32ª Bienal de São Paulo, 2016.

[97] Professores Ticuna Bilíngues; Gruber (Orgs), 2008, p. 10-11; grifos nossos.

[98] Santos, Nego Bispo, 2023, p. 3.

[99] Santos, Nego Bispo, 2023, p. 3.

Coexistências

Envolver é um exercício complexo de não estraçalhar mapas nem soterrar genealogias e narrativas entranhadas na terra: o perene movimento do deserto, cuja inconstância rapidamente esmaece as ondulações serpentinas e de outros moradores, mostra-se infixo e atordoa até o antropo e suas engenharias; as histórias de milhões de anos sentidas diariamente por pedras silenciosas a se desalinhar e transmutar em pó; árvores e plantas a conjurar revoluções; ventos indomáveis que carreiam sons e condimentam alhures; nuvens indômitas que às vezes deságuam tempestuosas, ou fina névoa, noutras dissipam-se apressadamente; areias em revoadas que encobrem e desvelam segredos imemoriais; rios a irrigar órgãos e raízes; lagartos a amaciar a areia e se banhar ao sol.

Das areias do deserto de Namibe, escavo a história de uma discreta habitante jurássica, a *welwitschia mirabilis*. Espécime admirável e diversa em nomes: Tumboa, Kharos, N'tumbo, Onyanga, Nyanka; conhecida como polvo do deserto por causa das duas únicas e longas folhas que parecem tentáculos, irradia-se acima e abaixo da areia, estendendo-se por quase quatro metros, em direções opostas, numa vida de mais ou menos mil anos de incomensurável paciência e resistência ancorada na areia e fertilizada por insetos e pelo vento; nos longuíssimos períodos de seca do Namibe, que podem durar até cinco anos, adaptou-se a colher águas subterrâneas com suas longas raízes e as gotículas de orvalho, que sorve e hidrata a si e a um vasto microcosmo; as folhas e sementes servem de acepipes a hipopótamos, antílopes e outras espécies.

Numa perspectiva filosófico-pedagógica aberta ao devir, o Ser-Serpente compõe-se junto às diversas multitudes que inoculam outras sibilações possíveis em exercícios de desenvenenamento do pensar e do sentir necrosados, propiciando coexistências entre animalidades, ecologias, geologias, pedagogias exercitadas nos devires-da-terra, reativando "O conhecimento intuitivo, ou insight, [que] consiste em uma apreensão súbita, total e espontânea, de uma só vez, da essência daquilo que vemos", mostrando-se "um tipo especial de percepção simultânea em vários níveis. O que, onde, como, por que e para que cabem em um conhecimento ao mesmo tempo intelectual, emotivo e intuitivo"[100] ativado por experiências interespécies e com o corpus da terra.

[100] Tokarczuk, 2023, p. 50

A partir da intuição/insight como lampejo, cujas consequências podem se espraiar no tempo e nos ativar junto à longa duração do planeta e da vida que nele coabita, proponho um exercício de pensar uma relação espaço-temporal ancestral tecida há bilhões de anos antes de sequer a espécie humana existir. Não se trata de excluir a nós, pessoas humanas, dos processos geo-bio-culturais terrenos, antes consiste em nos lançar às imensidões dessas vidas e existências (que incluem todos os elementos meteorológicos, minerais, vegetais, animais, rochas e as ontologias e cosmologias que derivam dessas relações entrelaçadas), imaginando as ancestralidades nos diversos tipos de "disfarces e máscaras" que figuram "enigmáticas – e de certa forma emblemáticas"[101] que estão por trás dessas outras pessoas e existências, convocando a pedagogia a sibilar junto ao corpus da terra e das multitudes de existências para não estagnar no bipedismo antropocêntrico.

Referências

ADAMS, Carol. **A política sexual da carne**: **uma teoria feminista vegetariana.** Tradução Cristina Cupertino; tradução do posfácio Vera Caputo. São Paulo: Alaúde, 2018.

AZOULAY, Ariella Aïsha. **História potencial: desaprender o imperialismo.** Tradução Célia Euvaldo. São Paulo: Ubu, 2024.

BENJAMIN, Walter. **Experiência e pobreza.** *In*: Benjamin, Walter. **O anjo da história**. Tradução João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 85-90.

BENJAMIN, Walter. **O caráter destrutivo.** *In*: Benjamin, Walter. **Imagens de pensamento**. **Sobre o haxixe e outras drogas.** Edição e tradução João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 97-99.

BUCK-MORSS, Susan. Estética e anestética: uma reconsideração de *A obra de arte*, de Walter Benjamin. *In*: Benjamin, Walter. **Benjamin e a obra de arte**: técnica, imagem, percepção. Tradução Marijane Lisboa. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. p. 173-222.

CANTER, Henrique-Moisés. **Serpentes, arte e ciência**. São Paulo: Instituto Butantan, 2012.

DERRIDA, Jacques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar Da hospitalidade**. Tradução Antonio Romane. São Paulo: Escuta, 2003.

DESPRET, Vinciane. **Autobiografia de um polvo: e outras narrativas de antecipação.** Tradução Milena Duchiade. São Paulo: Bazar do Tempo, 2022.

[101] Tokarczuk, 2023, p. 57-8.

DIAS, Vivian Catarina. O frêmito das serpentes em ato: experimentações ofídicas para a animalização da arte**.** *In*: Fontes Filho, O.; Ferreira, C. O. (Orgs). **Arte e política**: algumas narrativas e poéticas. Brasília: G3 Comunicações, 2023, v. 1, p. 56-73. [livro eletrônico].

DIAS, Vivian Catarina. **S**erpentes: um sibilar na eco-estética. *In*: Oliveira, Flávio Valentim; Miranda, Heraldo de Cristo (Orgs). **Animalidade e pensamento crítico**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2022, p. 77-99.

ESBELL, Jaider. **A despedida da vaca**. 26 de agosto de 2018. Disponível em: <http://www.jaideresbell.com.br/site/2018/08/26/a-despedida-da-vaca/>. Acesso em: 23 jan. 2024.

ESBELL, Jaider. **A arte indígena contemporânea como armadilha para armadilhas**, 9 de julho de 2020. Disponível em: <http://www.jaideresbell.com.br/site/2020/07/09/a-arte-indigena-contemporanea-como-armadilha-para-armadilhas/>. Acesso em: 20 out. 2023.

FLEURI, Reinaldo Matias; Okawati, Juliana Akemi Andrade. **Pedagogias e narrativas decoloniais**. Curitiba: CRV, 2021.

JAGUARIBARAS, Merremii Karão. **Wúpy Taowá: vestindo-se de linguagens.** Ponta Grossa: Editora UEPG-PROEX, 2022. Disponível em: <https://www2.uepg.br/proex/wp-content/uploads/sites/8/2022/09/W%C3%9APY-TAOW%C3%81-ebook.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.

KOPENAWA, Davi; Albert, Bruce. **A queda do céu**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. As alianças afetivas; entrevista a Pedro Cesarino. *In*: 32ª Bienal de São Paulo: **Incerteza Viva: Dias de Estudo**. Organizado por Jochen Volz e Isabella Rjeille. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2016. p. 169-188. Disponível em: <https://issuu.com/bienal/docs/32bsp_reader_web>. Acesso em: 10 jun. 2021.

MARQUES, Otavio; Medeiros, Carlos. **Nossas incríveis serpentes: caracterização, biologia, acidentes e conservação.** Ilustrações Weverton Azevedo. Cotia, SP: Ponto A, 2018.

MASSUMI, Brian. **O que os animais nos ensinam sobre política**. Tradução Francisco Trento e Fernanda Mello. São Paulo: N-1 Edições, 2021.

MATTISON, Chris. **Snakes**. Penguin Random House; Smithsonian: New York, 2015.

MBEMBE, Achille. **Políticas da inimizade**. Tradução Sebastião Nascimento. São Paulo: N-1 Edições, 2023.

O'SHEA, Mark. **The book of snakes: a life-size guide to six hundred species from around the world.** Chicago: The University of Chicago Press, 2018.

Professores Ticuna Bilíngues; **Gruber**, Jussara Gomes (Orgs). **O livro das árvores**. São Paulo: Benjamin Constant, 2008.

ORTEGA, Anna. A serpente costura os mundos: conheça significados das cobras para artistas e educadores indígenas. **Nonada Jornalismo**, 22 de abril de 2024. Disponível em: <https://www.nonada.com.br/2024/04/a-serpente-costura-os-mundos-conheca-significados-das-cobras-para-artistas-e-educadores-indigenas/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

PASOLINI, Pier Paolo. **Poemas**. Tradução e notas Maurício Santana Dias; organização e introdução Alfonso Berardinelli; posfácio Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **Sociología de la imagen: ensayos.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2015.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **La universalidad de lo ch'ixi: miradas de Waman Puma.** ***E-misférica***, 7.1, Visualidades Instáveis. Disponível em: <http://hemi.nyu.edu/hemi/pt/e-misferica-71/rivera-cusicanqui>. Acesso em: 10 abr. 2021.

ROSI, Marcos Henrique; Fares, Josebel Akel. O silvo da cobra grande: uma mitopoética no imaginário amazônico**.** *In*: FLEURI, Reinaldo Matias; Okawati, Juliana Akemi Andrade. **Pedagogias e narrativas decoloniais**. Curitiba: CRV, 2021.

RUFINO, Luiz. **Ponta-cabeça: educação, jogo de corpo e outras mandingas.** Rio de Janeiro: Mórula, 2023.

SANTOS, Antônio Bispo (Nêgo Bispo). **A terra dá a terra quer**. São Paulo: Piseagrama; Ubu, 2023.

SEGATO, Rita. **Contra-pedagogías de la crueldade**. Buenos Aires: Prometeo, 2018.

SEGATO, Rita. Violencia expresiva y segunda realidade. *In*: VV.AA.; Clinamen. **Conversaciones Ante la máquina**: para salir del consenso desarrollista. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2015. p. 191-208.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da mente**. Tradução São Paulo: Gaia, 2013.

SODRÉ, Muniz. **Pensar nagô**. Petrópolis: Vozes, 2017.

TOKARCZUK, Olga. **Escrever é muito perigoso**: **ensaios e conferências.** Tradução Gabriel Borowski. São Paulo: Todavia, 2023.

TOKARCZUK, Olga. **Escrever é muito perigoso: ensaios e conferências.** Tradução Gabriel Borowski. São Paulo: Todavia, 2023.

YONG, Ed. **Um mundo imenso: como os sentidos dos animais revelam reinos ocultos à nossa volta.** Tradução Christian Schwartz. São Paulo: Todavia, 2024.

APROXIMAÇÕES ENTRE LÉLIA GONZALEZ E RITA LAURA SEGATO NA EDUCAÇÃO

Sueli do Nascimento
Tânia R. Zimmermann

Introdução

Este texto analisa as convergências entre os pensamentos de Lélia Gonzalez e Rita Laura Segato no campo da educação, com ênfase nas articulações entre raça, gênero e colonialidade. A pesquisa, de caráter bibliográfico e interpretativista, investiga como ambas as intelectuais mobilizam perspectivas feministas e decoloniais para propor pedagogias críticas e emancipatórias. Seus escritos e militâncias evidenciam a necessidade de uma educação que desafie hierarquias sociais e epistemológicas, promovendo a valorização de saberes historicamente marginalizados. Ao destacar essas aproximações, o estudo contribui para o debate sobre a educação como um espaço de resistência e transformação social.

A contribuição intelectual de Lélia Gonzalez e Rita Laura Segato é fundamental para o campo da educação e para a construção de pedagogias críticas e emancipadoras. Suas produções teóricas não se restringem ao debate educacional, mas abarcam uma análise estrutural das relações de poder que atravessam raça, gênero, classe e colonialidade. A partir de uma perspectiva interseccional e decolonial, suas reflexões contribuem para a compreensão das desigualdades e da reprodução de violências simbólicas e institucionais dentro do sistema educacional.

Justificativa e base teórica: A interseccionalidade, conceito desenvolvido por Kimberlé Crenshaw (2002), e posteriormente discutido por Collins e Bilge (2021) é um eixo central no pensamento de Lélia Gonzalez, pois permite compreender como as opressões se entrelaçam, gerando experiências específicas de exclusão e resistência. Gonzalez ativou a articulação do feminismo negro no Brasil e na formulação do conceito de "amefricanidade", uma ressignificação da identidade latino-americana a partir da presença e contribuição da população afrodescendente. Sua crítica se insere em uma matriz de pensamento que dialoga com a pedagogia libertadora de Paulo Freire, ao conceber a educação não apenas como um espaço de transmissão de conhecimento, mas como um campo de disputa política e de emancipação dos sujeitos historicamente marginalizados. Para Gonzalez, o racismo estrutural e o sexismo devem ser combatidos

no âmbito educacional, pois são elementos fundamentais da perpetuação das desigualdades sociais no Brasil.

Por outro lado, Rita Laura Segato (2016), antropóloga e feminista argentina, se destaca pelo aprofundamento do conceito de "colonialidade do poder", elaborado por Aníbal Quijano, e sua aplicação ao debate sobre gênero e violência. Em sua obra, Segato argumenta que a estrutura patriarcal não pode ser dissociada da lógica colonialista, pois ambas se sustentam na naturalização da hierarquia e da submissão de determinados grupos sociais. Seu conceito de "patriarcado de baixa intensidade" busca demonstrar como a violência de gênero persiste na modernidade por meio de práticas institucionais e culturais que legitimam a subordinação das mulheres. No contexto educacional, Segato defende a necessidade de uma pedagogia crítica que problematize a racialização, a desigualdade de gênero e as relações de poder, promovendo uma formação que desnaturalize hierarquias e crie novos horizontes de justiça social.

Objetivos: aproximar Gonzalez e Segato no campo da educação em relação a defesa de uma pedagogia decolonial, capaz de questionar os paradigmas eurocêntricos e elitistas que ainda estruturam o ensino formal. A noção de decolonialidade, desenvolvida por autores como Walter Mignolo e Catherine Walsh, propõe um deslocamento epistêmico que valorize os saberes e experiências dos povos historicamente subalternizados. Nesse sentido, pretende-se aferir como Gonzalez e Segato contribuem para o desenvolvimento de práticas educativas que reconhecem e incorporam narrativas silenciadas, promovendo um pluralismo histórico capaz de democratizar o conhecimento.

Metodologia: Propomos uma pesquisa bibliográfica interpretativista acionando conceitos básicos em articulação como relações de gênero, sexismo, patriarcado, racismo, classicismo, interseccionalidade e decolonialidade. Para esta interpretação serão basilares as próprias autoras assim como Butler, Crenshaw, Fraser, Carneiro, Lugones e Perry.

Resultados/Conclusões: Portanto, a intersecção entre os pensamentos de Lélia Gonzalez e Rita Segato reforça a necessidade de repensar a educação como um espaço de possibilidade utópica e transformação social. A integração de suas perspectivas permite a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a descolonização do saber, a valorização da diversidade e o fortalecimento da cidadania crítica. Dessa forma, a educação se torna um instrumento de resistência e reexistência, capaz de romper com os ciclos de exclusão e fomentar uma sociedade mais justa e equitativa.

Referências

BILGE, Sirma e COLLINS, Patrícia Hill. **Interseccionalidade.** Tradução Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

CARNEIRO, Sueli. **Lélia Gonzalez: o feminismo negro no palco da história.** Brasília: Abravídeo, 2014.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos Ao Gênero. **Revista Estudos Feministas**, Ano 10, p. 171-188, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf. Acesso em 26 de fev. 2024.

FRASER, Nancy. O Feminismo, o Capitalismo e a Astúcia da História. **Mediações**, Londrina, v. 14, n.2, jul./dez. 2009, p. 11-33. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/4505/3782 Acesso em: 01 mar. 2024.

GONZALEZ, Lélia. A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social. **Raça e Classe**, Brasília, ano 2, n. 5, p. 2, nov./dez. 1988a.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afrolatinoamericano. **Revista Isis Internacional**, Santiago, v. 9, p. 133-141, 1988b.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa...** Rio de Janeiro. Editora Filhos da África. 2018.

GONZÁLEZ, Lélia. **Por um feminismo Afrolatinoamericano: ensaios, intervenções e diálogos.** Organização Flavia Rios, Marcia Lima, Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALES, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira. Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf. Acesso em 25 de fev. de 2024.

LUGONES, María. **Colonialidad y Género.** In: **Tabula Rasa**, Bogotá – Colombia, n. 9, 73-101, julio-diciembre 2008. Disponível em: https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf. Acesso em 23 de fev. 2024.

PERRY, Keisha-Khan. **O legado político do Manifesto do Coletivo Combahee River.** 2020. In: https://www.geledes.org.br/o-legado-politico-do-manifesto-do-coletivo-combahee-river/. Acesso em janeiro de 2024.

SEGATO, Rita. **La guerra contra las mujeres.** Madrid: Traficantes de sueños, 2016.https://omp.ufgd.edu.br/omp/index.php/livrosabertos/catalog/view/2/2/29. Acesso em 26 de fev. 2024.

NOTAS SOBRE CONSCIÊNCIA E CONSCIENTIZAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE EM PAULO FREIRE

Ariovaldo Santos
Prof. Dr. Departamento de Ciências Sociais (UEL – Pr)
Mail: ariovaldosantos1960@gmail.com
Elsio Lenardão
elsio@uel.br
(Prof. Dr. Departamento de Ciências Sociais (UEL – Pr)

Introdução

Debruçar-se sobre os escritos de Paulo Freire implica, seguramente, uma reflexão sobre a educação, mas, ao mesmo tempo, a detecção dos elementos de proximidade entre este educador e as reflexões gramscianas. Proximidade que se acentua quando tomada em consideração a preocupação de ambos com a educação crítica das massas, tornando-as reflexivas para abraçarem um projeto ideo-político comprometido com os valores humanos mais elevados.

À parte este intento comum, há de se verificar que, no plano teórico, as diferenças emergem, embora as preocupações sejam semelhantes. Gramsci é um marxista clássico, o que implica que o núcleo racional de seu pensamento repousa em um combate radical à esfera religiosa, tratada como obstáculo à transformação das massas em filósofos reais, portanto, seres reflexivos. Em Freire, essa dimensão não se coloca, sendo possível mesmo afirmar que ela se faz presente através de um linguajar mais católico, porém não confessional.

Observe-se, não é ocasional, para a construção de seu pensamento, de palavras como “sacrificada”, “palavra verdadeira” “sacrifício”, “ato de criação” liberdade”; “fé nos homens”, “renascer”, “libertar-se com o povo”. Destaca-se, entre elas, a referente à relação liberdade-ato de amor, presente em diversas falas de seus vários livros. Palavras que, em conjunto, apontam para um norte: a perspectiva humanista que deveria nortear a ação ou a práxis. Assim, se importância há no pensamento de Paulo Freire, além daquela que envolve a presença de um determinado esforço para construir um caminho efetivo de educação de adultos, esta reside nos momentos em que se aproxima dos elementos científicos necessários para a construção de uma práxis transformadora.

Em linha gramsciana, Freire não desconsidera o senso comum, muito menos o cultua. Se coloca, para ele, outra ordem de problemas: a de partir do senso comum para construir a reflexão, desvendando o que se esconde por debaixo das ideias rasteiras formadas no plano da vida cotidiana.

Portanto, constituiria uma compreensão equivocada extrair do pensamento de Paulo Freire um desprezo pela teoria como instrumento de mediação necessária para a construção da transformação social. Freire é explicito quanto a isto em diversos momentos, dos quais, aqui, se extrai um:

> A curiosidade ingênua, de que resulta, indiscutivelmente, um certo saber,[...] é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja 'promoção' da ingenuidade não se faz automaticamente (...) Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (...) Não há, para mim, na diferença e na 'distância' entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se criticiza (...) a curiosidade ingênua que, 'desarmada', está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica.(...) Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, dócil (Freire, 2010, p. 29 a 32).

Consciência e conscientização

Ainda que não tenha forjado o vocábulo, o conceito de "conscientização" ocupa papel "central" nas ideias que Paulo Freire desenvolve sobre educação. Em sua origem, destaca o próprio Freire, estavam Álvaro Vieira Pinto, cuja obra vem sendo, nos dias de hoje, progressivamente resgatada, e Guerreiro, à época em que pertenciam ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), por volta de 1964.

Para Freire, este conceito assume sua importância dentro de um quadro estratégico maior, ou seja, o de que "a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica à realidade" (Freire, 1980, p. 25). Ao mesmo tempo, falar em conscientização só tem sentido quando falamos, portanto, do mundo dos homens. Como diz Freire:

> Uma das características do homem é que somente ele é homem. Somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. Somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-lo. Objetivando ou admirando [...] os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isto, a "práxis humana", a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo" (Freire, 1980, p. 25 a 26).

Esta práxis, no entanto, não implica uma apreensão adequada da realidade que o homem tem diante de si, uma vez que isto só pode ser obtido introduzindo as devidas mediações que conduzem à reflexão clara. Há, portanto, o reconhecimento freiriano de que há uma distância entre o senso comum e o senso científico, ainda que um não elimine o outro e, muito menos, deva o primeiro ser desconsiderado em pról de uma primazia absoluta do segundo.

Isto fica bastante evidente quando Freire afirma que em um "primeiro momento a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica". Ou, por outras palavras,

> na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica mas uma posição ingênua. A este nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está e procura (Freire, 1980, p. 26).

Com isso, Freire não está querendo afirmar que existam duas realidades ou mais de uma, e, sim, que esta, em sua unidade, manifesta-se no plano da consciência imediata sob a forma de fenômeno, escondendo assim, ao mesmo tempo, os seus elementos estruturais, portanto, a sua essência.

Se é possível ao homem tomar consciência da realidade, esta não é, contudo, em seu momento imediato, empírico, fenomênico, a "conscientização", uma vez que esta pressupõe o "desenvolvimento crítico da tomada de consciência" (Freire, 1980, p. 26). Neste sentido:

> A conscientização implica [...] que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera critica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica" (Freire, 1980, p. 26).

Se a consciência é a tomada de contato imediato com a realidade e o reconhecimento que ela existe, a conscientização, por sua vez, é um "teste de realidade". No sentido de que quanto mais se fizer presente, mais se abre a possibilidade de desvelar a realidade, penetrando, portanto, na "essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisa-lo" (Freire, 1980, p. 26).

É no terreno da práxis, portanto, da ação mediada pela reflexão, que se constituem as possibilidades reais do ser transformar o mundo, subordinando-a às suas necessidades. Disso decorre que a "conscientização" é "inserção crítica na história", ou, se quisermos, inserção problematizadora no mundo dos homens. Sua presença "implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que

os homens criem sua existência com um material que a vida lhe oferece" (Freire, 1980, p. 26).

Quando se coloca em pauta a conscientização, se está, ao mesmo tempo, estabelecendo uma ruptura com a possível crença de que há a consciência, de um lado e o mundo do outro. Conscientização implica reconhecimento da unidade "consciência e mundo", ou seja, condições subjetivas e aquelas de ordem objetivas. Atente-se, ainda, que se trata de um processo contínuo, uma vez que cada ponto de chegada da conscientização, ou seja, cada momento de síntese de um processo, se coloca, ao mesmo tempo, como ponto de partida para uma maior compreensão da realidade em sua dinâmica. Como afirma Freire:

> A conscientização, que se apresenta como um processo num determinado momento, deve continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil (Freire, 1980, p. 27).
> A conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais. Se os homens, como seres que atuam, continuam aderindo a um mundo "feito", ver-se-ão submersos numa nova obscuridade" (Freire, 1980, p. 27).

Para Freire, a conscientização, para a qual contribui o processo de alfabetização, caso este deixe de ser uma "prática para a domesticação dos homens" tornando-se "uma prática para sua libertação", tem por eixo convidar "a assumir uma posição utópica frente ao mundo" (Freire, 1980, p. 27). Porém, uma utopia que está para além de sua utilização no sentido vulgar da palavra. Para Freire,

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

Salienta, igualmente, que a utopia "exige o conhecimento crítico", portanto, é ela, também, "um ato de conhecimento". Daí, Freire concluir:

> Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não a penetro para conhecê-la. Não posso anunciar se não a conheço, mas entre o momento do anúncio e a realização do mesmo existe algo que deve ser destacado: é que o anúncio não é o anúncio de um anteprojeto, porque é na práxis histórica que o anteprojeto se torna projeto. É atuando que posso transformar meu anteprojeto em projeto" (Freire, 1980, p. 28).

Enquanto portadora de conteúdo de classe, fica evidente para Freire que os que detém os mecanismos de controle social não voltam sua atenção para produzir a conscientização das massas populares. Ou seja, "os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo? Trata-se aqui, portanto, de uma questão perpassada pela estrutura de classes da vida social, na qual

“alguns trabalham na manutenção das estruturas, e outros, em sua mudança” (Freire, 1980, p. 29).

É com base no princípio da conscientização que se desenha, em Freire, o desafio da educação. Sua ideia-força é a de que:

> Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se” (Freire, 1980, p. 34).

O núcleo racional do pensamento de Paulo Freire é bem mais rico em relação à pobreza de espírito daqueles que de suas reflexões se apossam uma vez que se constitui como pressuposto do autor a necessidade da prática “dialógica” entre os indivíduos que estão preocupados com a “liberdade do homem”.

Conclusão

Trata-se, pois, de pensar uma determinada, na qual se prioriza a fala dos que não tem geralmente voz, para torna-las audíveis para aqueles que não a querem ouvir. Isso, porém, só é possível de ser construído dentro de perspectivas educacionais que tragam à tona o horizonte emancipatório, presente, em Paulo Freire, na expressão “liberdade do homem”. Está aí uma lição que o autor ensina e que por vezes é diluído entre aqueles que se identificam com o pensamento freiriano.

BIBLIOGRAFIA

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2010.
FREIRE, Paulo. **Conscientização.** São Paulo, Editora Moraes, 1980.

PENSAMENTO LATINO-AMERICANO E EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS ENTRE RODOLFO KUSCH E PAULO FREIRE

Gabriel Rodrigues Serrano
Elenir da Costa Rodrigues
Letícia Anselmo Manique Barretto

Introdução e justificativa.

Este resumo expandido surgiu a partir da proposta de texto dos Profs. Drs. Alonso Bezerra de Carvalho e José Alejandro Tasat, para a conclusão da disciplina ministrada por eles, que se intitula: "Tópicos Especiais: Rodolfo Kusch e o pensamento latino-americano: contribuições para a educação, filosofia, ciências sociais e psicologia."

O objetivo deste resumo é dialogar e expor as principais ideias, a importância e contribuições de Rodolfo Kusch (1922-1979) para o campo da educação e/ou das ciências sociais, filosofia e psicologia. Todavia, em concomitância ao filósofo argentino Kusch, será lembrado aspectos de outro filósofo e educador latino-americano, Paulo Freire (1921 - 1997).

É sabido através dos livros de Geografia e História que a América Latina é formada por 20 países, presentes na América do Sul, América Central e América do Norte. Contudo, há muito tempo em distintas áreas, inclusive na Educação, lidamos com autores e teorias que não são nativos da América Latina, posto isso, nos deparamos com teorias que podem ser aplicáveis em um cenário latino-americano e outras que não devido a cultura local, potencialidades, fragilidades e realidades distintas.

A América Latina é sinônimo de resistência, luta e militância, é a junção de povos com culturas semelhantes e que tem algo em comum: a exploração de matérias primas e dos povos originários, a desigualdade social e a economia.

Dessa maneira, estudar, refletir e aprofundar nas teorias latino-americanas, é uma via de darmos visibilidade a nossa cultura, de construirmos uma educação para e com o povo latino-americano, utilizando as teorias estrangeiras com a devida eticidade, porém, não como protagonista na América Latina, no qual lida com outras demandas políticas sociais e educacionais.

Objetivos

- Analisar a contribuição de Rodolfo Kusch e Paulo Freire para a educação e as humanidades;

- Estabelecer um paralelo entre Kusch e Paulo Freire;
- Refletir sobre a influência das teorias estrangeiras na América Latina;
- Demonstrar a necessidade de valorização das perspectivas latino-americanas.

Metodologia

Para a construção desta reflexão, foram utilizadas as obras de Rodolfo Kusch e de Paulo Freire, além de comentários de pesquisadores como Gerónimo e Tasat sobre a filosofia de Kusch. A abordagem utilizada foi qualitativa e interpretativa, com análise crítica dos textos e reflexões baseadas no contexto latino-americano.

Desenvolvimento

Para tanto, os textos discutidos nas aulas nos fizeram perceber a grande importância e contribuição de Rodolfo Kusch para a área de humanidades, Kusch desenvolveu uma filosofia para o reconhecimento de si, do povo da América Latina, a partir das vivências, experiências e histórico de luta.

Kusch produziu estudos com os indígenas e com os povos excluídos que tiveram sua cultura, modo de lidar com o social e com o próximo, podados por uma cultura vinda de fora, do eixo europeu e estadunidense. Essas influências e imposições culturais e de pensamentos, dificultam a vivência e reconhecimento de si dos latino-americanos, por isso Kusch produziu e pensou em uma filosofia para o povo latino-americano, valorizando as suas vivências, experiências, culturas, crenças e tudo que pode ser pertencente ao território latino-americano.

Para as fundamentações teóricas mencionadas anteriormente, serão utilizados os textos utilizados na disciplina sobre Kusch e “Pedagogia do Oprimido” e “Pedagogia da Autonomia” em Paulo Freire.

Ambos os pesquisadores pensaram em uma educação e uma filosofia voltada para o povo, no qual os autores, Kusch e Freire, entendem a luta e a exploração a que os latino-americanos foram submetidos, a fim de desvelar, também, as consequências da imposição europeia e estadunidense na formação cultural, educacional e política na América Latina.

Para tanto, vale ressaltar as contribuições de Gerónimo e Tasat em relação ao pensamento de Kusch:

> [...] recuperamos algunos indicios del pensamiento de Rodolfo Kusch sobre el pensar particular del hombre americano. En la introducción a "América Profunda", describe lo que acontece en el tránsito de su ascenso a una Iglesia de Santa Ana del Cuzco. En un sentido metafórico podemos decir que más que una subida es un descenso hacia lo profundo del ciudadano pulcro. En dicha narración describe el mundo profundo de América en tanto un mundo que es adverso y hostil para el buen ciudadano civilizado, que lo inquieta, da inseguridad y molesta. Pero, ¿qué es aquello que resulta adverso, hostil, y molesto? Es el paisaje de lo andino, y es el otro, las calles que hieden, el mendigo que pide limosna y la india vieja que no logramos entender cuando habla. [...] El hedor está allí, nos abre a una situación de rechazo y de miedo, pero no llegamos a reconocerlo. Nos enfrenta ante el miedo originario de nuestra existencia. Frente a esto occidente apela al mito de la pulcritud, que consiste en una satisfacción de pensar que se está "limpio" y ello da seguridad. Esta aversión irremediable crea la diferencia entre una pulcritud de un nosotros occidental y el hedor de todo lo americano. Este último ingresa como una categoría estética que tiene una impronta política en nuestros juicios sobre América, sobre sus pueblos y sus conocimientos. Juicios y prácticas que enarbolan la blaquitud occidental y, por otro lado, instauran una política de limpieza en aquello que afea, ensucia o hiede nuestra sociedad y sus costumbres. Pero Kusch se pregunta: "¿Qué pasaría si se tomase en cuenta la realidad del hedor, el tipo de humano que lo respalda, su economía y su cultura propias?" (Kusch, 2012:15). Hacer esto implicaría revivir el mundo superado por Occidente. Algo así como volver a despertar el miedo al desamparo y reconocernos como estar desalojados del hogar civilizatorio que occidente estructuró ante el miedo al exterminio. Es volver a encontrarse con ese miedo que el mito de la pulcritud remedió con el progreso y la técnica pero que vuelve a aparecernos en el rostro de un mendigo, de un indio y ante todo lo que el hiede en América. (GERÓNIMO; TASAT, s.d, p.7)

De acordo com a citação acima, é possível nos deparar com as influências negativas de um pensamento eurocêntrico, que além do continente africano, afetou a América Latina, a violência física e simbólica fez parte de todo esse processo que resultou com preconceitos, termos e tabus sofridos por esses povos até a atualidade, ou seja, retrata uma conduta higienista e xenofóbica.

A partir dessas reflexões, é possível fazer um paralelo das reflexões de Kusch com as reflexões de Freire. Paulo Freire denunciou a escola reprodutivista e com ideais capitalistas centralizados na exploração e na opressão do povo.

> [...] refletindo sobre a escola brasileira, ele criticou a escola reprodutivista, portanto, uma escola que reforça os ideais capitalistas. Freire lutou por uma educação libertadora para todos os sujeitos, para que o ensino e a escola não fossem um aparelho ideológico do Estado, isso é, não reproduzisse e aplicasse uma rotina/controle de trabalho capitalista às crianças. (SERRANO, 2023, p.53)

Diante ao exposto, fica evidente que as preocupações de Kusch (1999) e Freire (2004; 2014) são semelhantes no que diz respeito à luta por uma educação, filosofia, psicologia e demais campos das humanidades a partir dos povos latino-americanos, descentralizados de culturas e costumes estrangeiros.

Ademais, a luta desses dois teóricos, em evidência ao Kusch (1999), a luta contra a inferioridade que os latino-americanos levam em relação aos europeus e estadunidenses é presente em suas obras, a partir de uma filosofia baseada no coletivo, questionando o que está posto e ancorada no social, no bem-estar e atrevo a dizer, no encorajamento dos latino-americanos.

Considerações finais.

Constata-se que estudarmos os conceitos presentes na América Latina, a partir de autores latino-americanos, em evidência Rodolfo Kusch, permite que os latino-americanos tenham uma vida genuína, vivenciam a sua cultura e a sua existência a partir do que foi produzido e vivenciado, e que a miséria, a guerra e a fome, típicos problemas latino-americanos, não sejam naturalizados.

Ademais, permite que nós, enquanto latino-americanos, busquemos e valorizemos os teóricos originários de nosso continente, ora, gente como a gente, com lutas semelhantes à nossa, pessoas que carregam e convivem com uma política excludente colonizadora, em que a fome, a miséria e a desigualdade social desenfreada faz parte de nossa vivência. Justamente, esses teóricos são importantes para refletirmos e lutarmos para que toda essa carga desumana seja revertida para o bem-estar dos latino-americanos.

REFERÊNCIAS.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. 148 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. 253 p.

GERÓNIMO, L. F; TASAT, J. A. **Acerca de Rodolfo Kusch.** [S.l.: s.n.].

KUSCH, R. **América Profunda.** Rosario: Biblos, 1999, 182p.

SERRANO, G. R. **Formação dos professores e professoras para as questões de gênero na educação infantil: uma análise bibliográfica (2000-2020)**. 2023. 106 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Marília), Marília Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA CONSTRUÇÃO DE UM PENSAMENTO LATINO-AMERICANO ANTICAPITALISTA E ANTICOLONIAL

Israel Ferreira Machado[102]

O movimento de reivindicação dos povos camponeses no Brasil por um outro projeto de educação no campo surge como um marco importante na esteira de construção de um pensamento latino-americano nas últimas décadas. Sendo assim, o presente trabalho é um resumo expandido de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso, concluída em 2021 (Machado, 2021), em que se buscou, através de revisão bibliográfica, mostrar como o Movimento por uma Educação do Campo no Brasil é um movimento de resistência anticapitalista e anticolonial que contribui para a construção não só de uma educação, mas de todo um pensamento anticapitalista e anticolonial na América Latina. Dito isto, de início, vejamos melhor sobre o tipo de educação que os povos camponeses reivindicam.

Bem, em suma, o movimento camponês por uma Educação do Campo reivindica uma educação que seja pensada e produzida desde a realidade e os interesses dos povos do campo. No mais, não é uma educação produzida *para* os povos do campo, de cima para baixo, mas sim uma educação produzida *com* e *por* eles, de baixo para cima. Portanto, pode-se dizer que o Movimento por uma Educação do Campo propõe uma educação que seja tanto *no* campo, porque acontece no lugar onde os povos do campo vivem, quanto *do* campo, porque é pensada e produzida desde a realidade do campo, por e com os povos do campo, sempre comprometida com a cultura e as necessidades econômicas e sociais destes povos. Desse modo, demonstra ser a expressão legítima de uma "pedagogia *do* oprimido" (Freire, 1987).

À vista disso, o Movimento por uma Educação do Campo propõe um outro paradigma de educação fundamentado nas relações anticapitalistas e anticoloniais com a terra. Dentro desse paradigma, o campo é concebido, segundo Fernandes e Molina (2004, p. 37), como “espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, com o trabalho, sua cultura, suas relações sociais". Dessa maneira, é um paradigma de educação que rompe com a concepção da

[102] Mestrando em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Grande Dourados. Bolsista CNPq. E-mail: israelferreira97@hotmail.com.

educação hegemônica neoliberal que entende o campo exclusivamente como lugar de produção de mercadorias. Na Educação do Campo terra e trabalho são, antes, condições para a produção de alimentos e reprodução da família camponesa e não para a produção de mercadorias.

A ideia de uma Educação do Campo surgiu durante o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) realizado pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), em julho de 1997. De acordo com Caldart (2012), a ideia surgiu depois que algumas entidades presentes no encontro, tais como a Conferência de Bispos do Brasil (CNBB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Universidade de Brasília (UnB), provocaram o MST a fazer uma discussão mais ampla sobre a educação no meio rural brasileiro. No encontro também foram lançadas as bases para o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), instituído pelo governo federal em abril de 1998.

Logo após o I ENERA, em agosto de 1997, deu-se início às discussões preparatórias para a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Goiás, em julho de 1998, que teve como objetivo central abrir uma discussão mais ampla sobre a educação no meio rural. Das discussões preparatórias, surgiu o documento base para a I Conferência que já trazia em seu bojo aquilo que seria o embrião de uma educação que marcaria o contraponto, em forma e conteúdo, da educação hegemônica neoliberal ofertada no campo. Note-se:

> Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político… (Kolling; Nery; Molina, 1999, p. 26 apud Caldart, 2012, p. 260)

Como pode-se ver, foi durante as discussões que antecederam a I Conferência que surgiu o conceito de uma Educação do Campo, que, por sua vez, a princípio, foi chamada de Educação Básica do Campo. De acordo com Caldart (2012), a Educação Básica do Campo passou a ser chamada de Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília, em novembro de 2002, sendo o conceito consagrado e reafirmado durante a II Conferência Nacional por uma Educação do

Campo, em julho de 2004. Durante as discussões do Seminário Nacional, em 2002, entendeu-se que o direito à educação não compreendia somente a educação infantil, mas sim da educação infantil à universidade. Portanto, a educação dos povos do campo deveria ser uma educação que não se restringisse à educação infantil, mas que abrangesse da educação infantil à educação superior.

Em resumo, o processo de constituição de uma Educação do Campo começou quando as lutas pela transformação da realidade educacional nas áreas de Reforma Agrária, protagonizadas pelo MST, tornaram-se mais amplas. De acordo com Caldart (2012), para que as lutas específicas pela transformação da realidade educacional no campo, como as do MST, tornassem amplas foi preciso articular as experiências históricas de lutas de resistência no campo, tais como as do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), das organizações indígenas e quilombolas, das organizações sindicais de diversas comunidades rurais, etc. Segundo a autora, esse movimento de articulação tinha como objetivo criar a compreensão comum entre os diversos movimentos sociais e organizações do campo de que "a questão da educação não se resolve por si mesma e nem no âmbito local" (Caldart, 2012, p. 261). Diante disso, a Educação do Campo, embora leve em conta as particularidades de cada local e situação dos indivíduos e grupos sociais existentes no campo, permite a construção de uma consciência coletiva do campo. Desse modo, surge como um movimento nacional de reivindicação dos povos do campo por políticas públicas mais abrangentes.

Além disso, o Movimento por uma Educação do Campo propõe um projeto de educação atrelado à luta pela terra. Com isso, projeta uma educação que se faz e se refaz do e no engajamento político com as lutas de resistência dos movimentos sociais camponeses, indígenas e quilombolas de luta pela terra, reforma agrária, demarcação de terras e soberania alimentar. Portanto, toda e qualquer política de Educação do Campo, por mais que se organize em torno da educação escolar, nunca será em si mesma somente sobre educação, mas sempre sobre a proposta de um projeto anticapitalista e anticolonial de desenvolvimento no campo que visa tanto a emancipação quanto a libertação dos povos do campo.

À luz disso, vale ressaltar que, antes de ser um conceito, a Educação do Campo é uma prática educacional. Suas pedagogias nascem da práxis dos indivíduos e dos coletivos do campo tanto a partir de suas realidades locais quanto a partir das realidades nacional e internacional que os atravessam em todos os âmbitos da vida. Algumas dessas pedagogias são a Pedagogia da Luta Social, Pedagogia da Terra, Pedagogia do Trabalho

e da Produção, Pedagogia da Cultura, Pedagogia da História e Pedagogia da Alternância, por exemplo. (Caldart, 2000)

Um outro ponto a ser destacado é o papel central da escola no processo de construção de uma Educação do Campo. A escola torna-se um espaço de luta dos povos do campo por um projeto contra-hegemônico de educação e desenvolvimento que faça enfrentamento ao projeto hegemônico neoliberal. Desse modo, a escola da Educação do Campo busca, principalmente, desvincular a produção de conhecimento do princípio hegemônico neoliberal/positivista de neutralidade. Isso significa que a Escola do Campo é o espaço onde se propõe a produção de um conhecimento com intencionalidade que, segundo Molina e Sá (2012, p. 327), dialogue com as contradições vividas na realidade dos povos do campo e que busque "alternativas para as condições materiais e ideológicas do trabalho alienado e para as dificuldades de reprodução social" desses povos.

Com isso, o Movimento por uma Educação do Campo reafirma a ideia de que o Estado não deve ser o educador do povo. De acordo com Caldart (2012, p. 264), "a Educação do Campo [...] busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado". Em outras palavras, embora seja dever do Estado assegurar que todos tenham acesso à educação, esta não deve estar sob tutela do mesmo, pois, caso contrário, torna-se um instrumento de alienação e dominação ao invés de emancipação e libertação. Dessa maneira, a luta do Movimento por uma Educação do Campo também é uma luta para que o educador do povo seja o próprio povo e não o Estado.

Por fim, um outro ponto importante para o Movimento por uma Educação do Campo diz respeito sobre o papel exercido pelos educadores e educadoras. Nas palavras de Caldart (2012, p. 264), "os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola". Desse modo, a luta por uma Educação do Campo também é uma luta pela valorização e pela formação específica dos seus educadores e educadoras à realidade do campo. Os educadores e as educadoras da Educação do Campo devem ser sujeitos de direito à políticas de formação específicas que trabalhem, através de pedagogias como a Pedagogia da Terra, as reais contradições vividas pelos povos do campo para que se construa um outro projeto de campo no Brasil: um campo anticapitalista e anticolonial.

Bem, como pode-se ver, o paradigma em construção da Educação do Campo busca ser um projeto de educação contra-hegemônico ao projeto da educação

hegemônica neoliberal. A Educação do Campo assume a concepção de uma educação feita *com* e *pelos* povos do campo, uma educação que os faça sujeitos de sua própria educação. Com isso, confronta a lógica alienadora e colonial da educação neoliberal, que é uma educação feita *para* os povos do campo, sem sua participação. A Educação do Campo ao propor uma educação feita *pelos* povos do campo *para* os povos do campo, assume a educação como dimensão fundamental para o projeto de um outro campo, um campo de vida, anticapitalista e anticolonial. A Educação do Campo nasce da resistência, se faz na luta e se realiza no confronto com a lógica neoliberal no campo através da formação de sujeitos do campo engajados com a luta por educação, terra, reforma agrária e soberania alimentar.

Pode-se dizer, então, que o movimento camponês por uma Educação do Campo constitui-se de lutas de enfrentamento e resistência à expansão da educação hegemônica neoliberal no campo desde a década de 1990. Ademais, nas últimas décadas, o movimento ganhou força e amplitude nacional e internacional tornando-se um ator importante na luta dos povos camponeses por políticas públicas que atendam todos os âmbitos das vidas dos sujeitos do campo, principalmente o direito destes de acesso à educação e à escola. Portanto, à vista disso, a Educação do Campo surge imprescindível ao movimento histórico de emancipação e libertação dos povos do campo.

Referências

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular Rio de Janeiro. São Paulo, 2012.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento**.** In: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília, DF: Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 3, 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano e MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo** – Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

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

MACHADO, Israel Ferreira. **Des-encobrindo a América Latina: o re-existir e o in-surgir de Abya Yala – Educação do Campo, decolonialidade e pedagogias de resistência no Brasil**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Relações Internacionais) – Faculdade de Direito e Relações Internacionais,

Universidade da Grande Dourados, Dourados, MS, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/ 5381>.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo**.** In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular Rio de Janeiro. São Paulo, 2012.

A PEDAGOGIA WALDORF E A CONSTRUÇÃO DE PONTES HUMANIZADORAS: UMA ABORDAGEM DECOLONIAL

Leticia Florêncio Vieira
Jéssyca Eiras Jatobá Santos
Camila Rodrigues Batista Neta
Alonso Bezerra de Carvalho

Introdução e Justificativa

O passado e o futuro tornam-se presentes perante a ação humana, ou melhor, ações humanas que, em união, constroem uma ponte. A educação, como ferramenta de transformação social, desempenha um papel fundamental nesse processo. Entre os diversos modelos pedagógicos que surgiram com esse propósito, a Pedagogia Waldorf destaca-se como uma proposta que visa o desenvolvimento integral do ser humano. Criada por Rudolf Steiner em 1919, em um contexto pós-guerra, essa pedagogia buscava romper com um sistema educacional padronizado e excludente, oferecendo uma abordagem mais humanizadora.

No entanto, ao analisar a Pedagogia Waldorf sob a perspectiva do pensamento decolonial, conforme proposto por Rita Segato e Aníbal Quijano, surge a necessidade de refletir sobre os desafios e possibilidades de sua adaptação a diferentes contextos sociais e culturais. Como um modelo pedagógico que nasceu na Europa e se expandiu para diversas partes do mundo, ele precisa ser constantemente ressignificado para atender às demandas de sociedades marcadas por desigualdades históricas e estruturais.

Base Teórica

A Pedagogia Waldorf faz parte de um grupo de atividades humanas desenvolvidas a partir da Antroposofia, filosofia criada por Rudolf Steiner, que busca integrar aspectos físicos, mentais e espirituais na formação do ser humano. Segundo Steiner (1894), a liberdade individual é a base para uma educação verdadeiramente humanizadora, permitindo que cada sujeito construa seu próprio caminho. Como aponta Steiner:

> Inicialmente a escola Waldorf surgiu como uma escola bem genérica – poder-se-ia dizer até como uma escola humanitária constituída do proletariado; e foi somente pelo fato de a pessoa que teve a primeira ideia da escola ser também um antropósofo que essa escola se tornou uma escola antroposófica. Aqui reside, pois, o fato de ter surgido de uma raiz social a estrutura pedagógica que, em relação a todo o espírito do ensino e em toda a sua metodologia, busca sua raiz na Antroposofia – porém jamais no sentido

> de possuirmos uma escola antroposófica, e sim por acreditarmos que a Antroposofia, em qualquer momento em que se faça necessário, será capaz de renegar a si própria para que essa escola não se torne uma escola de elite, uma escola sectária ou então algum tipo de escola especial, e sim uma escola comum, capaz de tornar-se uma escola para a humanidade. (Steiner, 2014, p.45).

Entretanto, ao olhar para a educação sob um prisma decolonial, é necessário questionar até que ponto essa abordagem tem sido efetivamente inclusiva e respeitosa às diferentes realidades sociais. O conceito de colonialidade do poder, formulado por Aníbal Quijano (2005), aponta para a persistência de estruturas coloniais que perpetuam desigualdades raciais, culturais e econômicas. Rita Segato (2013) complementa essa análise ao destacar a forma como os modelos educacionais ocidentais reproduzem hierarquias e invisibilizam epistemologias originárias. Nesse sentido, adaptar a Pedagogia Waldorf às necessidades de diferentes comunidades exige um esforço de descolonização do saber e da prática pedagógica.

Objetivos

Este trabalho tem como objetivo discutir a Pedagogia Waldorf sob a perspectiva decolonial, analisando sua expansão global e as adaptações necessárias para que essa abordagem seja verdadeiramente inclusiva e acessível a diversas realidades culturais. Também busca compreender como iniciativas pedagógicas baseadas nesse modelo têm promovido a cultura de paz e a equidade social.

Metodologia

A pesquisa foi conduzida por meio de revisão bibliográfica de textos acadêmicos, livros e documentos sobre a Pedagogia Waldorf, a teoria da decolonialidade e estudos de caso sobre a implementação desse modelo em contextos periféricos e de diversidades culturais.

Resultados e Discussões

Desde sua criação, a Pedagogia Waldorf expandiu-se globalmente, sendo adotada em diferentes culturas e realidades sociais. No Brasil, a primeira escola Waldorf foi fundada em São Paulo, em 1956. A partir da década de 1960, iniciou-se um movimento de abrasileiramento dessa pedagogia, com a inclusão de elementos da cultura nacional no currículo. Figuras como Ruth Salles e Ute Craemer foram

fundamentais nesse processo, ao introduzirem referências culturais brasileiras e promoverem a interação entre estudantes de diferentes contextos socioeconômicos.

No entanto, a reprodução de um modelo europeu de educação em contextos marcados por desigualdades históricas pode reforçar padrões coloniais de exclusão. Nesse sentido, iniciativas como o Movimento Preto na Pedagogia Waldorf (MPPW) e o grupo Waldorf Antirracista (WA) surgiram para promover a inclusão de epistemologias afro-brasileiras e indígenas no ensino, desafiando as estruturas eurocêntricas ainda presentes nesse modelo educacional.

Considerações Finais

A Pedagogia Waldorf representa uma abordagem inovadora para a educação, promovendo uma formação integral e humanizadora. Entretanto, para que essa pedagogia seja efetivamente inclusiva, é essencial que ela passe por um processo de ressignificação, levando em consideração as realidades locais e os saberes de comunidades historicamente marginalizadas. O pensamento decolonial nos convida a questionar as estruturas de poder subjacentes ao conhecimento e a criar uma educação verdadeiramente plural e acessível.

Referências

HAHN, Herbert. **O Nascimento da Escola Waldorf a Partir dos Impulsos da Trimembração do Organismo Social.** Ed FEWB. 2007.

QUILJANO, Aníbal. **Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina.** In: Lander, E. (org.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SALLES, Rubens. **A primeira escola Waldorf, Rudolf Steiner e a Antroposofia.** Disponível em: https://institutoruthsalles.com.br/historico/. Acessado em 02/03/2025.

SALLES, Rubens. **Pedagogia Waldorf 100 anos.** Disponível em: file:///C:/Users/leflo/Downloads/Livro-Pedagogia-Waldorf-100-anos-.pdf. Acessado em: 02/03/2025.

SEGATO, Rita. **La crítica de la colonialidad en ocho ensayos**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2013.

STEINER, Rudolf. **A Cultura Atual e a Educação Waldorf.** Ed Antroposófica: São Paulo – SP. 2014.

STEINER, Rudolf. **Filosofia da Liberdade.** Disponível em: https://www.academia.edu/42854387/A_Filosofia_da_Liberdade. Acessado em: 02/03/2025.

DILEMAS E PERSPECTIVAS SOBRE A FORMAÇÃO E PRÁTICA EDUCATIVA: UM OLHAR CRÍTICO DIALÉTICO DA CIDADE DE AFUÁ-PARÁ VISANDO UM TRABALHO PEDAGÓGICO EMANCIPATÓRIO

Luciana Alvares Ribeiro Bueno de Oliveira - (UEL)
Natália Navarro Garcia - (UEL)
Marta Silene Ferreira Barros - (UEL)

Introdução

Entende-se que a formação humana tem sido amplamente debatida dentro dos diversos contextos educacionais, sobretudo no que tange às demandas como o analfabetismo e demais problemáticas relativas à marginalização dos sujeitos. Saviani (1999) salienta que a escolarização está diretamente atrelada ao conceito de marginalização, pois as práticas educacionais atuam como dois lados de uma mesma moeda, isto é, como instrumentos para superar ou reforçar a marginalização individual e coletiva.

O conceito de marginalização pode ser definido como o resultado da disputa de classes em dominar os modos de produção material e imaterial para sobrepor às camadas populares uma ideologia que mantém e reproduz essa relação de poder. Portanto, a marginalização ocorre quando se impõe à classe dominada "[...] um sistema de ideias, de representações que domina o espírito de um homem ou de um grupo social" (Althusser, 1985, p. 81).

Considerando o conceito de marginalização e os aspectos constituintes do método crítico-dialético, a pesquisa tem como objetivo central estabelecer, à luz dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, uma análise da realidade educacional do município de Afuá-PA e as implicações da ação pedagógica para a superação da marginalização visando o desenvolvimento humano efetivo.

Dessa forma, este trabalho está estruturado da seguinte maneira: a seção de Metodologia apresenta os procedimentos adotados na pesquisa, detalhando as fontes de dados e a abordagem utilizada. Em seguida, a seção de Resultados e Discussões analisa os achados da pesquisa à luz do referencial teórico adotado. Por fim, as Considerações Finais sintetizam as reflexões obtidas, destacando as principais contribuições e limitações do estudo.

Metodologia

A presente pesquisa, de natureza qualitativa e de caráter teórico-prático, baseia-se na análise de documentos e relatórios oficiais disponibilizados no portal da Prefeitura de Afuá, na Secretaria Municipal de Educação e no portal do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Esses documentos abordam aspectos relevantes da realidade local, fornecendo informações essenciais para a compreensão do contexto histórico, social, econômico e educacional do município.

Fundamentada nos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, a pesquisa bibliográfica aprofundou as discussões propostas, enquanto a vivência prática no município, com a atuação direta no contexto educacional, possibilitou o desenvolvimento de um estudo de caso que contribui para a elucidação das questões de pesquisa.

Para melhor delimitação do campo, destaca-se que o município de Afuá, situado no arquipélago do Marajó, pertence ao estado do Pará. O local foi o ambiente de atuação educacional por intermédio do Projeto Social denominado Igarapé da Esperança, formalmente registrado no CNPJ nº 35.017.419/0001-30. Tal vivência local foi relevante para a elaboração do estudo proposto, uma vez que agrega informações e reflexões sobre a atuação junto aos alunos, professores e equipes pedagógicas em escolas e organizações sociais do município.

Assim, a questão de pesquisa se apresenta da seguinte forma: de que maneira a ação pedagógica emancipatória contribui para efetivação de uma educação que possibilita a superação da marginalização e da opressão social no município de Afuá-PA?

Acredita-se que a metodologia adotada permite um diagnóstico da realidade educacional local e a elaboração de reflexões embasadas na experiência prática e no estudo dos referenciais teóricos supracitados, ampliando a compreensão sobre as potencialidades e desafios da educação no município de Afuá, afinal, a combinação entre pesquisa documental, estudo de caso e análise teórica contribui para um olhar aprofundado sobre a temática em questão.

Resultados e discussões

Freire (1989) afirma que não há neutralidade no ato educativo, pois este sempre carrega intencionalidades explícitas e implícitas. Em muitos contextos, o ensino é

utilizado como instrumento de alienação, restringindo a capacidade dos indivíduos de questionar, expandir seus horizontes e transformar sua própria realidade. No entanto, para o autor, a educação deve ser um processo dialógico e emancipatório, no qual os sujeitos reconhecem seu papel ativo na produção cultural e histórica. Neste sentido, espera-se que a escola vá além da simples transmissão de conteúdos, assumindo a responsabilidade de formar cidadãos críticos, capazes de analisar sua realidade, intervir nela e promover transformações sociais significativas. Tal ideal está longe de ser a realidade vigente ou existe esperança?

Destaca-se que a realidade escolar no município em análise reflete fortemente os efeitos da alienação e da marginalização da população, o que se evidencia em índices preocupantes como baixa escolaridade, evasão escolar, distorção idade-série, desempenho escolar abaixo do esperado e altos níveis de analfabetismo. No entanto, essa mesma realidade também apresenta sinais de resistência e superação, visíveis na dedicação dos professores, na busca por formação continuada para qualificar a prática docente e nos esforços da prefeitura para investir na melhoria da infraestrutura e da qualidade do ensino, além de outras iniciativas promovidas pela Secretaria e pelo Conselho de Educação de Afuá.

Com a intenção de superar a marginalização que acomete prioritariamente crianças e adolescentes das camadas mais vulneráveis da sociedade, faz-se necessário o desenvolvimento de práticas docentes que agreguem significado à realidade de seus estudantes. A Pedagogia Histórico-Crítica apoia-se na lógica dialética ao estabelecer a dinâmica entre educação e sociedade e as concepções políticas e ideológicas que perpassam o espaço escolar e a ação docente. Saviani (1999) discorre os desdobramentos da função da escola frente aos mecanismos de reprodução que negam às camadas mais populares o protagonismo na construção e transformação da sociedade e propõe uma teoria que supere a alienação ao enxertar na ação do professor um ensino crítico, carregado de significados e capaz de eximir os autores, sejam professores ou alunos, do estado de neutralidade e passividade.

Neste sentido, faz-se necessário conduzir o olhar dos profissionais envolvidos na educação de crianças e adolescentes das camadas mais populares da sociedade, o que se alcançou enquanto resultados de três anos de atuação pedagógica no município de Afuá. Pode-se ressaltar a dinâmica estabelecida entre o conteúdo escolar sistematizado e a sua aplicação na realidade local; a valorização da cultura e dos elementos típicos e folclóricos; a presença de jogos e brincadeiras como método de ensino; a musicalização

e o uso de instrumentos confeccionados com objetos facilmente encontrados; a dedicação em apresentar os conteúdos de forma criativa e desafiadora; a valorização dos indivíduos e construção afetiva; planejamento de aulas personalizadas voltadas à necessidade de cada nível de ensino.

Em 2023, o trabalho pedagógico realizado a partir do Projeto Social Igarapé da Esperança tornou-se referência, expandindo-se com uma formação para professores que atuam em escolas públicas ou projetos educacionais em localidades carentes. O treinamento já alcançou 64 professores em Afuá, além do Sertão Pernambucano, Curitiba e Moçambique. Trata-se de uma capacitação voltada ao fortalecimento da ação pedagógica realizada por professores, visando seu aperfeiçoamento e desenvolvimento pessoal, por meio da criatividade e de inovações em sua prática de ensino. O conteúdo está embasado nos pressupostos teóricos e metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural em busca de conduzir os professores a repensarem as formas e os conteúdos em sua atuação no ensino e na formação de indivíduos críticos e capazes de retomarem seu próprio protagonismo.

Considerações finais

Ao analisar a realidade educacional do município de Afuá-PA sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, evidenciou-se que a marginalização no contexto escolar está intrinsecamente relacionada aos fatores históricos, sociais e econômicos que perpetuam desigualdades estruturais. Nesse sentido, constatou-se que a ação pedagógica emancipatória desempenha um papel central na superação dessas desigualdades, promovendo uma educação que não apenas instrui, mas permite a apreensão dos conteúdos mais elaborados e fomenta a consciência crítica dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A pesquisa indica que a articulação entre teoria e prática é fundamental para compreender as dinâmicas da marginalização e para propor estratégias que possibilitem o desenvolvimento de um ensino significativo. Ademais, a análise documental e a vivência prática no contexto educacional de Afuá reforçaram a importância de políticas públicas educacionais que garantam condições adequadas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas transformadoras, alinhadas ao compromisso com a equidade e a justiça social.

Diante das reflexões suscitadas, sugere-se que pesquisas futuras aprofundem a investigação sobre os impactos da formação docente nos processos de ensino-

aprendizagem em realidades educacionais periféricas, pois considera-se essencial o fortalecimento de ações interdisciplinares e interinstitucionais que contribuam para a efetivação de uma educação pública de qualidade, voltada para a superação da marginalização e para o desenvolvimento humano pleno.

Referências

AFUÁ-PA. **Portal da Prefeitura Municipal**. Disponível em: https://afua.pa.gov.br/. Acesso em: 23 fev. 2025.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 2° ed. Edições Graal: Rio de Janeiro, 1985.

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

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Características étnico-raciais da população: classificações e identidades.** Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/afua. Acesso em: 24 fev. 2025.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 32º ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

EDUCAÇÃO E COLONIALIDADE DO SABER: AS CONTRIBUIÇÕES DE RITA SEGATO PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DECOLONIAL

Lorenza Carlesso Mariano[103]
Alonso Bezerra de Carvalho[104]

Introdução

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa de natureza teórico-conceitual, fundamentada em revisão bibliográfica. Serão analisadas obras e artigos acadêmicos que discutem a colonialidade do saber, a educação decolonial e as contribuições de Rita Segato para esse campo. A investigação visa identificar os principais desafios na formação docente e propor caminhos para uma prática pedagógica mais crítica e inclusiva, explorando as teorias e práticas propostas por Rita Segato para entender como suas abordagens podem enriquecer a formação de professores e a prática pedagógica e realizar uma revisão bibliográfica para mapear os principais obstáculos na prática educativa que dificultam a formação de sujeitos autoemancipados.

Na segunda metade do século XX, a crítica pós-moderna havia denunciado a conivência ou cumplicidade da antropologia com o os processos de dominação. Os antropólogos começaram a se perceber situados e a identificar o reflexo de seu próprio mundo no espelho do outro. A ideia de objetividade de um possível conhecimento antropológico passou a ser colocado como suspeito e duvidoso. As pesquisas, então, recuaram para o campo discursivo, que passou a ser teorizado e se fez método.

Não era somente uma renovação metodológica, o próprio objeto da antropologia estava sendo transformado. Os “nativos” rejeitavam as representações que eram feitas sobre eles numa autoconsciência cultural e estavam envolvidos em seus próprios projetos: esquadrinhavam sua própria cultura em busca dos meios necessários para moldar suas “novas” identidades, reafirmando suas diferenças, ao contrário do que se pensava (que desapareceriam diluídos na modernidade) (SAHALINS, 1997). Ocorre uma transformação do próprio paradigma da política, afirma Segato (2021), privilegiando a questão dos direitos que enfatizam a diferença e a politização das identidades. Nos movimentos sociais, as “diferenças” (identidade étnica, gênero, religião, orientação sexual, entre outras) tornam-se a base para a reivindicação de

[103] Graduanda em Ciências Sociais, UNESP, Campus de Marília, bolsista CNPq. E-mail: carlesso.mariano@unesp.br

[104] Docente do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UNESP, Campus de Marília. E-mail: alonso.carvalho@unesp.br

direitos coletivos (KUPER, 2002). Como consequência, o debate cultural voltou a ter um caráter político.

Discussão teórica

Rita Segato (2021) propõe uma educação que enfrente as desigualdades estruturais por meio de uma abordagem decolonial e inclusiva. Ela enfatiza a necessidade de questionar a colonialidade do saber, ou seja, as formas de conhecimento que perpetuam hierarquias e exclusões baseadas em etnia, gênero e classe. Para ela, é essencial valorizar os saberes locais e as experiências das comunidades marginalizadas, promovendo uma educação que dialogue com essas realidades. Sua visão é de uma educação que seja um instrumento de justiça social e emancipação.

Como base epistemológica, Segato aborda a colonialidade do saber de forma complexa ao conectar o conhecimento com as estruturas de poder e dominação herdadas do colonialismo. Ela critica a "colonialidade do saber" como um sistema que privilegia formas de conhecimento eurocêntricas, marginalizando quaisquer outros saberes que não se adequam ao "padrão". Afirma, ainda, que essa hierarquia epistemológica perpetua desigualdades sociais, culturais e políticas e destaca a necessidade de uma abordagem decolonial que desafie essas estruturas e promova uma pluralidade de vozes e perspectivas.

O eurocentrismo, na perspectiva da colonialidade do poder, é descrito por Edgardo Lander (2005), como um modo distorcido que traz essa distorção à produção de sentido, a explicação e ao conhecimento. Sua origem, afirma o autor, está na forma de exploração do trabalho não pago com raças dominadas, porque eram “raças inferiores”. Temos, então, a invenção da raça como epicentro do pensamento decolonial. Lander explica que a hierarquização colonial que se estabeleceu permitiu aos brancos/europeus o controle do trabalho. Logo, passa a reproduzir o sistema de exploração e o critério de distribuição de valor a sujeitos e produtos. Essa hierarquização, por sua vez, afeta os mais diversos âmbitos da experiência, organizando sempre de forma desigual pares como pré-capital-capital, não-europeu-europeu, primitivo-civilizado, mágico-mítico-racional e tradicional-moderno. O referente de valor será sempre eurocentrado**,** atribuindo ao Outro qualidades que o objetificam, reduzindo sua natureza a uma coisa. Assim, antropocentrismo (tendo o homem ocidental no centro), ao invés de cosmocentrismo é o mesmo que violência epistêmica.

Para combater a “colonialidade do saber”, Segato propõe uma "antropologia por demanda", que busca responder às necessidades concretas das comunidades, valorizando seus saberes e experiências. Nos anos 1990, com a queda do Muro de Berlim e a transformação do paradigma da política, afirma Segato, a questão dos direitos que enfatizam o reconhecimento e a politização das identidades, o “nativo” – negros e negras, indígenas, mulheres e outros – deixara de ver sentido na presença de observadores e “porta-vozes” perante “o mundo do branco”. Rita propõe, então, o que ela denomina de uma “antropologia por demanda”, ou seja, uma antropologia sujeita à demanda daqueles e daquelas que antes haviam sido objeto de nossa observação, uma antropologia atenta e interpelada por aquilo que esses sujeitos nos solicitam como conhecimento válido, vocacionada e atenta para o campo da justiça social.

O “ofício etnográfico”, os conhecimentos, a capacidade de escuta etnográfica e habilidades interpretativas, afirma, devem estar ao serviço daqueles que nos interpelam em busca de respostas, interpretando dados que necessitam para desenhar seus próprios projetos históricos, vocabulário para a construção de retóricas que sustentem suas metas históricas da continuidade de sua inserção no mundo como povos e comunidades.

C0nsiderações finais

A partir da análise das propostas de Rita Segato, este estudo evidencia a necessidade de uma educação que enfrente as desigualdades estruturais perpetuadas pela colonialidade do saber. A valorização dos saberes locais e das experiências de comunidades marginalizadas é essencial para romper com a hierarquia epistemológica que historicamente privilegia o conhecimento eurocêntrico. A antropologia por demanda, proposta por Segato, reforça a importância de um conhecimento construído em resposta às necessidades concretas dos sujeitos historicamente silenciados, promovendo uma prática pedagógica comprometida com a justiça social e a emancipação.

Os desafios apontados ao longo da pesquisa indicam que a transformação da prática educativa depende de uma revisão profunda das bases epistemológicas e metodológicas que sustentam o ensino. A formação de professores deve incorporar uma perspectiva decolonial que reconheça a diversidade como um eixo central na produção do conhecimento, possibilitando uma educação mais inclusiva e plural. Assim, garantir o direito à educação significa também garantir o direito ao reconhecimento de diferentes formas de saber, contribuindo para uma sociedade mais equitativa e democrática.

Referências

KUPER, Adam. **Cultura: a visão dos antropólogos.** Bauru, SP: EDUSC, 2002.

LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SAHLINS, Marshall. O pessimismo sentimental e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um "objeto" em via de extinção. **Mana**, v. 3, n. 1, p. 41-73, 1997.

SEGATO, Rita Laura. **Crítica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda.** São Paulo: UBU Editora, 2021.

ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PAULO FREIRE E PÓS-MÉTODO[105]

Edson Luis Rezende Junior[106]

Introdução

O ensino de línguas estrangeiras no Brasil sofre influências do contexto histórico, político e social com o qual se encontra, criaram-se métodos ora pautados num ensino mais gramatical, ora numa vertente mais comunicativa e todos acreditam, com mais ou menos entusiasmo, conter a solução para a educação. Dessas discussões, autores como Leffa (1988) e Prabhu (1990) tecem as primeiras críticas à adoção de métodos únicos dizendo que a procura pelo melhor método é algo utópico, uma vez que, há uma série de fatores ou variáveis que influenciam na aprendizagem do aluno.

Essas variáveis podem estar relacionadas ao próprio aluno (ex. suas aspirações, personalidade, estilo de aprendizagem), ao professor (ex. sua motivação, habilidade, atitude frente à língua que ensina) e à organização educacional (ex. objetivos da escola, carga horária, recursos). Nas palavras de Leffa (1988, p. 229), "nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir. A atitude sábia é incorporar o novo ao antigo; o maior ao menor, o grau de acomodação vai depender do contexto em que se encontra o professor, de sua experiência e de seu nível de conhecimento".

A partir disso, entendemos que toda a discussão histórica é necessária e enriquece a formação dos professores de línguas estrangeiras (LE), seja ela inicial ou continuada, uma vez que entender o quê, como e o porquê fazemos ajude-nos na preparação de nossas aulas. No entanto, nosso objetivo como este trabalho é abordar a discussão posterior aos métodos, o que se cunhou na literatura acadêmica como "pós-método", e sua estreita relação com as ideias do educador Paulo Freire.

Para isso, apresentamos inicialmente a definição de tal conceito e o relacionamos com algumas ideias do autor brasileiro, em seguida, ilustramos nossas considerações a

[105] Parte das discussões aqui apresentadas são oriundas da dissertação de mestrado do autor defendida junto ao programa de pós-graduação em Educação da Unesp de Presidente Prudente.

[106] Doutor (2024) e mestre (2020) em Educação pela Unesp de Presidente Prudente. Licenciado em Letras e em Pedagogia. Atualmente atua como professor da rede estadual de ensino.

partir do projeto Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP), presente nos cursos de Letras da Unesp de Assis, Araraquara e São José do Rio Preto.

O conceito de pós-método

O termo foi cunhado pelo autor indiano Kumaravadivelu (2001) ao observar que há uma insatisfação com o conceito de método como princípio organizador do ensino e da formação de professores de LE. Para tal autor, a pedagogia pós-método pode:

> (a) facilitar o avanço de um ensino de idiomas sensível ao contexto, baseado em uma verdadeira compreensão das particularidades linguísticas, socioculturais e políticas locais; (b) oferecer uma ruptura na relação e no papel entre teóricos e profissionais para capacitar aos professores a constituir sua própria teoria da prática; (c) tocar na consciência sociopolítica que os participantes trazem consigo a fim de ajudar na busca [pessoal] por formação de identidade e transformação social (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 537).

Assim, a pedagogia pós-método ao mostrar-se sensível às particularidades locais e às características dos sujeitos envolvidos rejeita a defesa de um conjunto de procedimentos e de princípios predeterminados que visam realizar um conjunto de metas e objetivos previamente estabelecidos. Ou seja, não há espaço para treinamentos ou objetivos padronizados para todos os estudantes e/ou professores e sim procedimentos didáticos segundo as necessidades e especificidades contextuais que se apresentam. Portanto, a pedagogia pós-método envolve:

> A busca de uma alternativa para o método e não de um método alternativo; a autonomia do professor e um pragmatismo baseado em princípios. Segundo Kumaravadivelu (2003) a condição pós-método "empodera" os professores a construírem teorias pessoais de ensino e estratégias locais e inovadoras para os diferentes contextos de aprendizagem; reconhece o potencial do professor para lidar com limitações impostas pelo contexto institucional e o professor como aquele que tem habilidade para desenvolver uma abordagem crítica que lhe permita a auto-observação, a auto-análise e a auto-avaliação, de forma a promover eficiência de seu trabalho, construindo a relação teoria e prática (VIEIRA-ABRAHÃO, 2011, p. 160).

Pelo excerto torna-se evidente a insatisfação com relação à adoção de métodos únicos de ensino, o papel do professor como construtor de suas teorias e agente de reflexão de sua prática. Além disso, não podemos esquecer que o método coloca "os teóricos na posição de produtores de conhecimento, assumindo um papel central no desenvolvimento de teorias de ensino e aprendizagem, enquanto que os professores [são] consumidores ou aplicadores deste conhecimento, cabendo a eles uma certa dependência/obediência ao método" (MENEGAZZO e XAVIER, 2004, p. 121).

A partir do exposto, Kumaravadivelu (2001) conceitua a pedagogia pós-método a partir de três pedagogias: da particularidade, da praticidade e da possiblidade. O

parâmetro da particularidade busca facilitar o avanço de uma pedagogia sensível ao contexto, que se baseia numa compreensão real de particularidades locais, socioculturais e políticas. Já o parâmetro da praticidade entende que o professor pode produzir seu próprio ensino e suas teorias, dando foco à reflexão de sua prática e o desenvolvimento de ações contínuas.

O terceiro parâmetro é o da possibilidade que procura reconhecer a consciência sociopolítica dos participantes do processo de ensino e aprendizagem como catalizadora para a busca permanente de formação de identidades e transformação social. Para a concretização desse parâmetro, Kumaravadivelu (2001) baseia-se nas obras de Paulo Freire. Segundo Brandi (2017, p. 68) "o pós-método traz próximas relações com a Educação Libertadora de Paulo Freire, já que ambos acentuam a natureza política do gesto educativo".

Portanto, por um lado, o pós-método liberta o professor de procedimentos predeterminados, dando-lhes autonomia para tomarem decisões sobre suas aulas de LE. Por outro lado, há um aumento de responsabilidades do professor como, por exemplo, realizar um diagnóstico da situação de ensino no contexto em que atua, selecionar objetivos, conteúdos, técnicas, processos avaliativos de forma negociada com os alunos para um ensino relevante, significativo e motivador (VIEIRA-ABRAHÃO, 2011 e 2015).

Algumas ideias de Paulo Freire

Paulo Freire (2015) defende uma educação crítica, opõe-se a tendências tradicionais que visam depositar o conhecimento no estudante sem apreender sua realidade e experiências. Para o autor, a educação é um ato político e de intervenção no mundo, o qual rejeita a neutralidade e exige um posicionamento, principalmente, diante das desigualdades.

Criticidade e dialogicidade são palavras-chave em suas obras, para Freire o diálogo permite colocar-se no lugar do outro, respeitar suas vivências e valoriza-las. "O autor defende empregar nas escolas uma metodologia baseada no diálogo como instrumento facilitador da aprendizagem, assim como o emprego de uma metodologia participativa e colaborativa" (Mosqueira e Santana, 2022, p. 136-137).

Já o tornar-se crítico requer a superação da curiosidade ingênua, pressupõe um pensar sozinho, desenvolver habilidades de pesquisa e um caráter mais ativo do estudante que observa sua realidade e a transforma numa ruptura no que o autor

denominou de educação bancária (FREIRE, 1987). Considerando essas ideias, Grandi (2017, p. 77) afirma que:

> Um dos principais pontos em que o pós-método do ensino de línguas estrangeiras e a pedagogia crítica se encontram é no não distanciamento da realidade no momento do ensino e aprendizagem e do relacionamento com o estudante. Ambos os lados alegam que é necessário discutir com os alunos a realidade concreta e a ela associar a disciplina cujo conteúdo se ensina.

Percebemos que as ideias de Paulo Freire dão base para os parâmetros da particularidade (olhar a realidade), praticidade (reflexão crítica e criação de teorias) e possibilidade (consciência política transformadora) e reforçam o caráter ativo e dialógico do ensino de LE. Mosqueira e Santana (2022, p. 137) mencionam que "o desenvolvimento e a prática contínua da prática dialógica em sala de aula permite ao aluno desenvolver a fluência necessária para se comunicar efetivamente, envolvendo saber ouvir os outros, respeitando suas ideias e participações".

Por fim, elencamos algumas ideias expressas por Freire (2015) que corroboram com a discussão sobre a pedagogia crítica e o pós-método no ensino de línguas, são elas: (a) da pesquisa no ensino e vice-versa; (b) do trabalho com a realidade local dos estudantes; (c) da rejeição de qualquer tipo de discriminação; (d) da reflexão contínua e crítica sobre a prática; (e) da coerência entre o dizer e o fazer do professor e (f) o caráter político do fazer docente.

Considerações finais

Neste trabalho objetivamos abordar, ainda que suscintamente, o pós-método no ensino de línguas estrangeiras e relacioná-lo às ideias do educador Paulo Freire. Identificamos que o pós-método rompe com visões mais tradicionais de ensino focadas na utilização de um método único para todo o continente de estudantes e busca uma apreensão da realidade, experiências, desejos e pensamentos destes.

Para isso, elaboraram-se três parâmetros: particularidade, praticidade e possibilidade, os quais buscam uma adaptação do método de ensino ao contexto, uma reflexão crítica do professor sobre sua prática a fim de construir sua teoria e uma transformação social a partir da consciência política dos envolvidos. Todas essas ideias pautam-se na pedagogia libertadora e crítica de Paulo Freire, reforçando a necessidade da criticidade no ensino-aprendizagem e a dialogicidade.

No trabalho de Rezende Jr (2020) temos como exemplo de prática pautada nas ideias expressas anteriormente o Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores

(CLDP), projeto que permite a licenciandos do curso de Letras, Assis, Araraquara e São José do Rio Preto, ensinarem a língua estrangeira que estudam no curso superior a comunidade interna e externa ao campus.

Os licenciandos são acompanhados dos professores do ensino superior e incentivados a elaborarem seus materiais de ensino conforme o perfil de cada sala, objetivos e motivações para aprenderem uma LE. No projeto, incentiva-se a pesquisa e a reflexão sobre a prática, seja por meio de diários e/ou reuniões semanais e quinzenais. “Nesse contexto, o Centro de Línguas apresenta-se como um espaço que permite a união do conhecimento teórico ao conhecimento prático, a práxis, de forma dialética e não hierárquica” (REZENDE JR, 2020, p.87).

Portanto, a elaboração de mais projetos como o CLDP contribuirá para a formação de professores críticos que entendam que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” e que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (FREIRE, 2015, p 24-25).

Referências

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 52ª edição, 2015.

GRANDI, Caroline A. da S. **Relações entre o “pós-método” no ensino da língua estrangeira e a educação libertadora de Paulo Freire.** 105f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, 2017.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. **Revista Tesol Quarterly**, vol. 35, nº 4, p. 537 – 560, 2001.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada:** O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. Da UFSC, p. 211-236, 1988.

MENEGAZZO, Rosana E; XAVIER, Rosely P. **Do método à autonomia do fazer crítico**. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, p. 115 – 126, 2004.

MOSQUEIRA, Gretell A. A; SANTANA, Maria S. R. O ensino de uma segunda língua a partir de uma prática dialógica. *In:* FILHO, Sinval M. de S; LIMA, Sirleide de A. **Paulo Freire: perspectivas das ideias freireanas no ensino-aprendizagem de línguas.** Paco editorial, p. 135-156, 2022.

PRABHU, N. S. There Is No Best Method—Why? **Revista Tesol Quarterly**, vol. 24, nº. 2, p. 161 – 176, 1990.

REZENDE JR. Edson L. **A formação inicial de professores de língua espanhola no Centro de Línguas da UNESP FCL/Assis**. 167f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente/SP, 2020.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria H. A formação e o desenvolvimento do professor de línguas. In: MACIEL, Ruberval F; ARAUJO, Vanessa de A. (orgs). **Formação de professores de línguas**: ampliando as competências. Paco Editoral, Jundiaí, p. 155 - 174, 2011.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria H. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. **Revista EntreLínguas**, Araraquara, v.1, n.1, p. 25-41, 2015.

SUPERAR O FASCISMO: A DIALÉTICA AMEFRICANA DE LÉLIA GONZALEZ E SUAS CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO

Marcelo Marconato Magalhães[107]

Introdução

Ao contrário do que Brecht sustentava, o fascismo no Brasil e no mundo não está mais apenas dormente, mas veio à luz. Os últimos tempos viram o retorno de um sempiterno presente fascismo, desavergonhado de si, que outrora, não há muito tempo, é verdade, fazia-se de rogado para tomar a palavra e irromper em violência travestida de moral e bons costumes. Os Sieg Heil proliferam-se mundo afora como se fossem meros "obrigado", "até logo" e "desejo que fiquem bem", deixando para trás sua fantasia de apito de cachorro – comunicando com um disfarçado puder o desejo de intolerância, violência e perseguição – e agora alardeando seus absurdos em alto e bom som para quem for obrigado a ouvir. A nova ascensão fascista também conta com a configuração econômico-política mundial bastante propícia à recepção da escalada da extrema-direita atual, além de líderes políticos que defendem a ideia. Diante deste cenário, que resta à comunidade acadêmica senão pensar a superação desta aberração política denominada fascismo?

Sustenta-se superação porque não basta apenas o trabalho crítico, a dialética negativa, a constatação da banalidade, a desconstrução ou a denúncia das mazelas que o fascismo traz consigo. É necessária uma compreensão que implique a concepção da superação do fascismo para que este seja determinado e estabelecido não apenas em bases subjetivas mas também como objetividade a ser identificada, determinada e, por seu próprio caráter de finitude, superada. Neste sentido, o pensamento brasileiro é devedor de uma de suas mais brilhantes intelectuais que não se furtou a conceber a superação do fascismo a partir de sua dialética amefricana, Lélia Gonzalez.

Justificativa

Lélia Gonzalez, como pensadora dialética, foi capaz de, reconhecendo suas influências dialéticas, propor sínteses ao já pensado e de sistematizar concretamente a situação brasileira a partir do que a própria realidade lhe fornecia, compreendendo a

[107] Doutorando em Educação – UNESP. E-mail: marcelo.marconato-magalhaes@unesp.br

razão na história e, justamente por tal característica, ir além de propostas transcendentais e aprofundar o universal na particularidade brasileira ao concatenar a realização do universal na história do Brasil, isto é, compreender o papel central que a amefricana, a mulher, a negra e a trabalhadora desempenham no desenvolvimento racional do curso histórico nacional.

> As implicações políticas e culturais da categoria de amefricanidade (Amefricanity) são, de fato, democráticas; exatamente porque o próprio termo nos permite ultrapassar as limitações de caráter territorial, linguístico e ideológico, abrindo novas perspectivas para um entendimento mais profundo dessa parte do mundo onde ela se manifesta: A América como um todo (Sul, Central, Norte e Insular). Para além do seu caráter puramente geográfico, a categoria de amefricanidade incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada, isto é, referenciada em modelos como: a Jamaica e o akan, seu modelo dominante; o Brasil e seus modelos iorubá, banto e ewe-fon. Em consequência, ela nos encaminha no sentido da construção de toda uma identidade étnica. Desnecessário dizer que a categoria de amefricanidade está intimamente relacionada àquelas de pan-africanismo, négritude, afrocentricity etc." (Gonzalez, 1988, p. 74).

Sustenta-se neste trabalho a consideração da categoria de amefricanidade conforme proposta por Gonzalez como a própria dialética amefricana que, enquanto última no tempo, se mostra de fato como o que primeiro se colocava enquanto processo de descobrimento de si própria, resultante em si própria. Diante deste cenário, coloca-se a pergunta da seguinte pesquisa: quais são as contribuições da dialética amefricana de Lélia Gonzalez na superação do Fascismo e para o pensamento educacional brasileiro?

Objetivos

O objetivo geral deste trabalho é a discussão e explicitação da noção de dialética amefricana em Lélia Gonzalez e como, a partir deste pensamento, é possível compreender a superação do Fascismo a partir de suas contribuições para a Educação. Nesse sentido, o combate ao e a superação do fascismo ganham muito ao compreenderem a dialética amefricana anticolonial de Lélia Gonzalez como motor da história brasileira.

Metodologia

A metodologia deste trabalho é a consideração dialética da história, especulativa, materialista e amefricana. A pesquisa foi realizada a partir de pesquisa bibliográfica.

Resultados

A dialética amefricana tem por característica, a partir de sua própria autoconstituição, a compreensão da situação real daqueles que são os maiores responsáveis pelo desenvolvimento brasileiro, os amefricanos, ameríndios, as mulheres e as trabalhadoras, e justamente por tal característica, declara-se como dialética inclusiva, como pensamento que enxerga na particularização do universal o próprio automovimento de universalização da particularidade e na particularidade, concebendo a realidade brasileira como devindo, possivelmente, mais inclusiva e universal a partir do enfrentamento das condições materiais e espirituais de vida por aqueles que embora responsáveis pelo desenvolvimento sócio-economico-humano do país, são, sob o mesmo aspecto, os mais excluídos da realidade brasileira. E são mais excluídos da realidade brasileira porque, infelizmente, como anteriormente indicado, aqui o Fascismo renasceu.

Ao caracterizar o *Ur*-Fascismo, Umberto Eco (2018) aponta, dentre outras, a presença de nacionalismo xenófobo, machismo, racismo por definição e, aqui se destaca, irracionalismo irrestrito, sobretudo. O Fascismo, evidentemente, é a contramão da universalização racional da vida em comunidade, ponto pacífico dentre seus teóricos e ameaça constante interna e externamente aos sujeitos da história. Enquanto histórica, a dialética compreensiva e inclusiva de Lélia Gonzalez atua como prática efetiva contrária à intolerância e à violência ao apontar os caminhos à superação do Fascismo a partir da conceituação da totalidade. Isso porque a dialética que avança sobre si mesma considera-se como progressão histórico-racional além do determinado estabelecido rumo à liberdade racional. Nesse sentido, a amefricanidade indicada por Lélia implica o reconhecimento de que as posições da amefricana, da trabalhadora, da ameríndia no Brasil são *sui generis* e centrais no processo de libertação da população oprimida.

Considerações Finais

Ao compreender as contribuições de Lélia para a educação brasileira, a formação amefricana e a superação do Fascismo, é inevitável, entretanto, que se questione: por que Gonzalez ainda é tão pouco lida, tão pouco parte integrante do currículo brasileiro? Não há dúvidas, nem mesmo a questão é tão complicada assim, posto que explicada pela própria dialética amefricana que concebe a si e à sua própria história: há evidente silenciamento ao estudo de sua obra tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, ponto que por si só já confirma tanto a exclusão da particularidade negra na

constituição da intelectualidade brasileira quanto, sob o mesmo aspecto, também confirma a necessidade da universalidade afirmar-se enquanto intelectualidade negra, mulher, e tais pontos só reforçam o poder da dialética amefricana na superação do Fascismo. Tal silenciamento de amefricanos realizado pelo racismo institucionalizado servidor aos interesses do Mercado configura-se enquanto epistemicídio de saberes originários e tradicionais que passaram por processo de apagamento e extermínio com base em valores centrais ao Fascismo, como anteriormente elencados enquanto racismo, machismo e irracionalismo. Face a tal cenário, é importante destacar o quanto Lélia Gonzalez sustentava a luta anticolonial, antirracista e antiescravista em seus trabalhos.

A consideração racional, dialética, obrigatoriamente dá a si mesma este conteúdo enquanto superação de seus traços irracionais, e tal conteúdo implica necessariamente a compreensão da centralidade do aprofundamento da exploração capitalista de trabalhadoras mulheres, negras, transsexuais, homossexuais, amefricanas, sobretudo, em uma perspectiva integradora e historicamente totalizadora. Portanto, Lélia e sua dialética amefricana, não se propõem a apenas denunciar aquilo que está posto ou problematizar a realidade brasileira apontando seus fracassos, mas indicam o que fazer diante de cenário tão fascista.

> Não queremos essa lei abstrata e geral que, de repente, reproduz aquela história de que no Brasil não existe racismo porque o negro conhece o seu lugar. Nós queremos, efetivamente, que a lei crie estímulos fiscais para que a sociedade civil e o Estado tomem medidas concretas de significação compensatória, a fim de implementar aos brasileiros de ascendência africana o direito à isonomia nos setores de trabalho, remuneração, educação, justiça, moradia, saúde e por aí afora. (Gonzalez, 2020, p. 262).

Lembre-se: Lélia também fundou o Movimento Negro Unificado em final da década de 70 como forma de ampliar as críticas ao mito da democracia racial e fortalecer o reconhecimento amefricano no Brasil, teorizando sobre o racismo e a opressão, afirmando a identidade negra, abordando a inserção da mulher negra e, apoiando, sobretudo, a discussão sobre as questões raciais que afetavam trabalhadoras negras dentro de organizações sociais que se colocavam como progressistas, mas que olvidavam tais temas, como os sindicatos de trabalhadores, ressaltando o aspecto classista da luta amefricana.

A dialética amefricana mostra-se, assim, como uma das principais elaborações educacionais brasileiras para a superação do Fascismo. Possamos querer pensar lelianamente.

Referências

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, Nº. 92/93 (jan./jun.). 1988, p. 69-82.

GONZALEZ, Lélia. Discurso na Constituinte. In: **Por um feminismo afro-latino-americano.** São Paulo: Zahar, 2020.

ECO, Umberto. **O Fascismo Eterno.** São Paulo: Record, 2018.

CRÍTICA, INTERSECÇÃO E DECOLONIALIDADE: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM LÉLIA GONZALEZ

Sandra Rosa dos Santos da Silva[108]

Uma das reivindicações feita atualmente quando falamos em educação é por uma educação antirracista. Se é preciso que haja uma educação nesses termos e meios de se colocá-la em prática é porque existe uma estrutura racista que precisa ser confrontada. Confrontar essa estrutura exige de nós, educadoras e educadores um olhar crítico para o conteúdo ensinado em sala de aula. Um dos modos de se fazer isso é deslocando a perspectiva ocidental, branca e colonizadora para outros sujeitos que protagonizaram nossa história e foram estrategicamente invisibilizados.

Pensando nisso, buscarei trazer algumas das contribuições de Lélia Gonzalez para a educação, mais especificamente para pensarmos a educação antirracista. Olhar para essas contribuições implica pensar nas suas reflexões enquanto intérprete do Brasil. Isso porque a intelectual ofereceu um olhar interseccional, decolonial para compreensão de nosso país fundado no racismo, sexismo e capitalismo. É através dessa ótica que olharemos para a educação.

As críticas de Gonzalez se direcionaram principalmente para o que ela chamou de "história oficial" que durante muito tempo e ainda hoje é contada por um viés eurocentrado. Seu argumento é em defesa de uma versão que conte a verdadeira história do povo negro, pois é importante trazer à tona tudo o que foi escondido e apagado da história do nosso povo.

As críticas ferrenhas ao chamado *mito da democracia racial*, isto é, a ideia de que vivemos em harmonia racial, não são à toa. A crença e reprodução desse mito, geraram estereótipos que não correspondem à realidade da população negra. A ideia de passividade, infantilidade, incapacidade intelectual, aceitação tranquila da escravização e outros foram criados porque a história oficial "[...] foi e continua sendo uma história de brancos, e de poucos mulatos e raríssimos negros. Mas houve sempre um filtro branco que permitiu que somente uma parte da verdade viesse à luz e não ferisse a consciência social. " (Beatriz Nascimento, 2020, p.6)

Esse filtro branco é estrategicamente utilizado. Sabemos que educar é um ato político, e toda escolha feita a partir disso também o é. Isso implica na afirmação de que

[108] Mestranda em filosofia política pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, licenciada em filosofia pela Universidade Federal de Lavras - UFLA.

nesse espaço há disputa de poder e de narrativas. Nesse sentido, o grupo hegemônico precisa sustentar sua narrativa e para isso, o principal argumento é o de naturalização dessa configuração. Configuração essa que supõe a superioridade branca em relação aos não brancos e é reproduzida ao longo do tempo através do ensino, porque é preciso que as pessoas aprendam essa perspectiva de mundo. Mas, se através do ensino se reproduz formas de opressão, através dele também é possível modificar essa estrutura.

A retirada da caracterização ou do protagonismo de negros e negras acontece frequentemente nas escolas, ao apresentar, por exemplo, a literatura europeia, mas não a africana, e outros, tudo com o intuito de dizer que a produção de conhecimento se dá apenas na Europa. Mesmo com a instituição das leis 10.639 e 11.645, a forma de se pensar a ciência e outras ainda persistem nessa mesma lógica, e esse apagamento é proposital. Qual seu propósito? Manter a base hegemônica no poder. Com o intuito de denunciar e contribuir para o rompimento dessa base hegemônica não só no imaginário social, mas também na educação que devemos dar atenção as reflexões de Lélia Gonzalez.

Tendo isso em vista, Gonzalez ao criticar a história oficial, denuncia a visão depreciativa dos negros que é “transmitida nos textos escolares e perpetuada em uma estética racista constantemente transmitida pela mídia de massa. Se adicionarmos o sexismo e a valorização dos privilégios de classe, o quadro fica então completo.” (Gonzalez, 1984/2020, p.145)

Nota-se nesse trecho, a perspectiva interseccional que a intelectual utiliza para denunciar a educação eurocentrada, sexista e elitista. Essa forma opressora de ensino reproduz as articulações ideológicas que levam as crianças a acreditarem que o ideal a ser buscado é o do homem branco e burguês. Ao passo que ser mulher negra e pobre seria um dos piores acontecimentos. (Gonzalez, 1984/2020, p.145)

Enquanto esse tipo de ensino é promovido, afirma Gonzalez (2020, p.165-166) as crianças negras que vão à escola se envergonham de si mesmas por consequência do discurso pedagógico a que são submetidas. Elas sofrem o estigma do pecado de serem negras, e em sua maioria são consideradas desajustadas, com problemas psicológicos e/ou psiquiátricos. Isso é sintomático de que uma educação abordando as questões raciais, sexistas e capitalistas em articulação é extremamente necessária.

Quando lança seu olhar sobre a cultura, Gonzalez nos mostra outro fenômeno que exemplifica essa educação eurocentrada. Para a autora, (1982/2020, p.61) a caracterização da produção cultural afro-brasileira nas instituições de cultura e educação

são marcadamente racistas. Ademais, os meios de comunicação não só reforçam como perpetuam a ideia de se buscar a suposta “superioridade branca”.

Em grande parte das vezes aprendemos algo bem específico acerca da contribuição do povo negro para nossa história: a escravização. Como se toda nossa história fosse reduzida a essa violência. A crítica de Gonzalez nesse sentido, e que deve nos servir de norte para pensarmos uma educação antirracista é contar a outra parte dessa história: das resistências por meio de movimentos urbanos armados, pelo protagonismo em revoltas como a Revolta dos Malês 1835), Revolta dos Alfaiates (1798-1799), Sabinada (1837-1838) e outras.

Por que não aprendemos sobre essas contribuições do povo negro? Porque é necessário que assim o seja. Afirmar que negros e negras são sujeitos, protagonistas de nossa história é desestruturar toda a base hegemônica que detém o poder, é afirmar que o Brasil é sim racista e devido a articulação do mito da democracia racial e da ideologia do branqueamento isso seria contraditório.

Esse argumento é presente em toda obra de Gonzalez, mas podemos tomar como exemplo, seu ensaio *Racismo e sexismo na cultura brasileira* (1984). No ensaio ela defende ser a cultura brasileira, uma cultura negra. Mas não se afirma enquanto tal, pois é racista. Nosso imaginário social foi construído em fundamentos racistas, sexistas e capitalistas que violentam diariamente das mais diversas formas a população negra. Nos foi ensinado que o povo negro não tem razão, que sua história é inferior, como vimos nos estereótipos citados anteriormente. Sem uma visão crítica desses ensinamentos, concluímos que “ racismo? No Brasil? Quem foi que disse?...” (Gonzalez, 1984, p.226)

A naturalização desse imaginário social mesmo no período pós-abolicionista interfere diretamente nas dinâmicas do real, e é isso que Gonzalez busca mostrar em seus textos. Por isso a necessidade de pensar sua interpretação da formação do Brasil associada a uma educação antirracista. Trata-se de entender no pensamento gonzaleano, que é estratégica essa naturalização por parte do discurso dominante, e isso tem consequências graves.

Além do sistema educacional, Gonzalez nomeia como ainda mais perversa a educação informal. Tal forma de educação se dá pelos meios de comunicação de massa que reproduzem uma imagem distorcida do negro. Tamanha é a distorção que nos querem fazer acreditar “[...] que a gente é tudo brasileiro, e de ascendência europeia, muito civilizado, etc e tal.” (Gonzalez, 1984, p.238). Ou seja, “[...] anos e anos de

repetição contínua da famosa ideologia do branqueamento, que se articula com a ideologia e o comício da democracia racial.” (Gonzalez, 1987/2020, p.234)

Portanto o que Gonzalez incessantemente nos ensina é que só haverá efetivamente mudanças, transformações concretas, quando olharmos para as relações sociais de nosso país a partir de uma perspectiva crítica, interseccional e decolonial. Isto é, conscientes de que o racismo, o sexismo e o capitalismo são as bases de nosso país e precisam ser pensados em articulação se quisermos desmantelar essa estrutura. Essa mesma tríade, não pode ser desconsiderada no campo da educação, pois uma pedagogia efetivamente crítica e antirracista, só se dará nesses termos.

Referências

GONZALEZ, Lélia. Alô, alô, Velho Guerreiro! Aquele abraço! In: LIMA, Márcia; RIOS, Flavia. (orgs.) **Por um feminismo afro-latino-americano.** Editora Zahar, Rio de Janeiro, 2020.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra no Brasil. In: LIMA, Márcia; RIOS, Flavia. (orgs.) **Por um feminismo afro-latino-americano.** Editora Zahar, Rio de Janeiro, 2020.

GONZALEZ, Lélia. O apoio brasileiro à causa da Namíbia: Dificuldades e possibilidades. In: LIMA, Márcia; RIOS, Flavia. (orgs.) **Por um feminismo afro-latino-americano.** Editora Zahar, Rio de Janeiro, 2020.

GONZALEZ, Lélia. Discurso na Constituinte**.** In: LIMA, Márcia; RIOS, Flavia. (orgs.) **Por um feminismo afro-latino-americano.** Editora Zahar, Rio de Janeiro, 2020.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira. Revista Ciências Hoje**, Brasília, Anpocs, 1984.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras.** Relações raciais, quilombos e movimentos. Org. Alex Ratts, Rio de Janeiro, Editora Zahar, 2020.

A PRESENÇA DE MULHERES NA FACULDADE INDÍGENA INTERCULTURAL DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO – FAINDI/UNEMAT: APONTAMENTOS INICIAIS

Marli Auxiliadora de Almeida[109]

Este estudo versa sobre a presença feminina no curso de Licenciatura Intercultural Indígena ofertado pela Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI) da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Antes da criação da FAINDI, em 1999, a formação de graduação específica e diferenciada para professores indígenas foi ofertada pelo "Projeto 3º Grau Indígena" – Formação de Professores Indígenas", no ano de 2001, pela UNEMAT, em parceria com o governo do estado, representado pela Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/MT.

De acordo com Eliane Boroponepa Monzilar (2019), a formação específica e diferenciada do 3º Grau Indígena[110], da qual a referida pesquisadora indígena fez parte, representou o resultado da luta do movimento indígena de Mato Grosso, conectado ao movimento indígena brasileiro, por uma educação indígena/escolar que ressignificasse a educação colonial. Vale ressaltar que o movimento indígena mato-grossense, havia conquistado a formação secundária pelos projetos "Tucum" e "Urucum/Pedra Brilhante", no ano de 1995, intermediados pela Universidade do Estado de Mato Grosso, inaugurando o pionerismo da Unemat, através do 3º Grau Indígena.

Após a primeira turma do 3º Grau Indígena, foram ofertadas mais três turmas, entre os anos de 2005 a 2015, sendo criado o curso de Pedagogia Intercultural, no ano de 2012. Durante o processo de aumento de oferta de educação intercultural para varias etnias[111], a gradução à nível de projeto, foi transformada em Faculdade. Sendo criada

---

[109] Professora Adjunta do curso de Licenciatura em História e do Mestrado e Doutorado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. Doutora em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Mestre em História pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Integrante do Grupo de Pesquisa: Cultura, Diversidade e Ensino de História/UNEMAT. https://orcid.org/0000-0001-5385-0904

[110] O vestibular do 3º Grau Indígena ofertou 180 vagas para estudantes indígenas de Mato Grosso, e 20 para demais estados brasileiros. Resultando na aprovação de indígenas de várias etnias, dentre estas: *Kaxinawa* (AC), *Manchineri* (AC), *Wassu Cocal* (AL), *Baniwa* (AM), *Tikuna* (AM), *Baré* (AM), *Pataxó* (BA), *Tuxá* (BA), *Tapeba* (CE), *Tupinikim* (ES), Potiguara (PB), *Kaingang* (RS e SC) e *Karajá* (TO). Estes foram graduados entre (200-2006), nos cursos de Licenciaturas Intercultural: Línguas, Artes e Literatura; Ciências Matemáticas e da Natureza; Ciências Sociais. Disponível em: https://portal.unemat.br/?pg=site&i=indigena&m=historico. Acesso 23/02/2025.

[111] Verificar a participação das *Apiaká, Aweti, Bakairi, Bororo, Cinta Larga, Chiquitano, Ikpeng, Manoki/Irantxe, Juruna, Kalapalo, Kamaiurá, Karajá, Kayabi/Kawaiwete, Kuikuro, Matipu, Mebêngokrê, Mehinako, Myky, Munduruku, Nafukwá, Nambikwara, Paresi, Rikbaktsa,*

em 1999, pelo Conselho Universitário/CONSUNI, e aprovada pelo Parecer CNE/CEB nº 14/99 (Coelho; Almeida, 2023, p. 222).

A partir da composição da FAINDI, a formação específica e diferenciada para professores indígenas em exercício nas escolas das aldeias, foram ofertados cursos de *Lato Sensu* em Educação Escolar Indígena, para professores indígenas graduados e demais profissionais de instituições que atuam no campo da Educação Escolar Indígena. Os referidos cursos, de graduação e especialização possibilitaram a aprovação do primeiro Mestrado profissional específico para professores indígenas, "Ensino em contexto Indígena Intercultural"[112].

Diante do exposto sobre a formação de professores indígenas na FAINDI, nosso objetivo ao participar no Seminário Internacional: "Pensamento Latino Americano e Educação as contribuições de Lélia González, Paulo Freire, Rita Segato e Rodolfo Kusch", é apresentar um estudo preliminar sobre a presença de mulheres indígenas de diversas aldeias de Mato Grosso, que ingressaram na Licenciatura Intercultural, em 2024, e a possibilidade destas refletirem sobre a relação de gênero nas comunidades e a interlocução com saberes acadêmicos que discutem a colonialidade sob o olhar feminino.

Em termos teórico-metodológicos, os estudos da antropóloga argentina, Rita Laura Segato (2003), "Uma agenda de ações afirmativas para as mulheres indígenas do Brasil". Assim como, o conceito de gênero em seu estudo "Gênero e Colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial" (2012), e a metodologia de pesquisa bibliográfica da produção acadêmica de Monzilar (2019), a observação participante no componente curricular: Diagnóstico Sócio-histórico-cultural, que ministrei para ingressantes do curso de Licenciatura, em 2024, guardadas as devidas proporções, nos ajuda pensar a crescente participação de mulheres no curso de Licenciatura em Ciências Sociais da FAINDI. Assim como, a relação de seus saberes ancestrais em conexão com os conhecimentos acadêmicos adquiridos nos componentes

Paíter/Suruí, Kisêdjê/Suyá, Tapayuna, Tapirapé, Terena, Trumai, Umutina, Waurá, Xavante e Yawalapiti na FAINDI, disponível em: http://portal.unemat.br/?pg=site&i=indigena&m=historico

[112] Resolução CNE/CP nº 1, de 07 de janeiro de 2015. Disponível em: https://portal.unemat.br/?pg=site&i=indigena&m=historico. Acesso 24/02/2025.

curriculares interculturais, que permitem reflexões à respeito da "colonialidade" na formação docente.

A referida pesquisa, ainda em situação de levantamento bibliográfico e análise de questões levantadas na turma sobre a origem do povo; língua; território e contato; organização e elementos da comunidade; direitos humanos, fronteiras geográficas e humanas; saberes ancestrais e dos não indígenas; educação; arte e tecnologia, justifica-se pela importância de conhecer a inter-historicidade dos povos indígenas, aqui pensada, na participação das discentes do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da FAINDI.

Consideramos que o aumento do número de mulheres indígenas na graduação específica e diferenciada, pode contribuir para a discussão da relação de gênero no currículo da educação escolar indígena em Mato Grosso, contrapondo a colonialidade.

Referências

COELHO, Cristiano; ALMEIDA, Marli. **Ensino de História e Educação escolar indígena na Faculdade Indígena intercultural da Universidade do Estado de Mato Grosso** – FAINDI/UNEMAT.In: FRANCO, Neil *et al*. Educação, Saberes e Fazeres Docentes: Pesquisas no Brasil, Argentina e Colômbia. 2023.

MONZILAR, Eliane. **Aprender o conhecimento a partir da convivência: uma etnografia indígena da educação e da escola do povo Balatiponé-Umutina.** Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília. Brasília. UnB, 2019.

SEGATO, Rita. **Uma agenda de ações afirmativas para as mulheres indígenas do Brasil.** Série Antropológica (326 - nova versão). Brasília: UnB, 2003.

SEGATO, Rita. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. Trad. Tradutor: Rose Barboza. **e-cadernos CES** [Online], 18 | 2012, URL: http://journals.openedition.org/eces/1533.

O EUROCENTRISMO E A EDUCAÇÃO: OS IMPACTOS DA CRÍTICA AFRICANA NO BRASIL

Gabriel Ambrósio

O presente resumo vai abordar questões sobre crítica da educação formal de modelo eurocêntrica tem efeito na história dos africanos na contemporaneidade diaspórica. Passando em vários lugares, tendo o foco pelos africanos. Africanos neste resumo englobam afrodescendentes. Na biografia da Lélia Gonzalez, escrita por Alex Ratts(2010), tem 'Amefricanidade' é semelhante ao que considero africanos. Objetivo é refletir criticamente os meandros da conservação de práticas racistas amenizadas pelo poder da história, literatura, psicologia, Educação e antropologia. E também diferenciar a educação eurocêntrica com a perspectiva africana, pois no contexto africano, particularmente, não se exclui os elementos comunitários. Ou seja, "é compreender o conhecimento como sabedoria atrelada ao cotidiano, à família, à comunidade, é uma ação ética, encantada. A educação africana e afrodescendente desenvolve uma pedagogia em diálogo com a origem que está assentada na experiência" (MACHADO, 2019, p. 261). A experiência da Educação não exclui o passado e no presente critica o modelo colonial eurocêntrico. Trata-se, portanto, de uma abordagem transdisciplinar e transgressiva para comunicação com inspiração teórica dentre eles: Amos Wilson (2021), Bell Hooks (2013), Asa Hillard (2009), Carter Woodson (2018), como autores pensadores afrikanos na diáspora e Keita (2008), Mudimbe (2013), Fanon (2008, 2010), Lélia Gonzáles (2010), Krenak (2019) e tantos outros como kilomba (2019), Kamabaya (2011). Todos teóricos de uma forma outra fizeram e esforçaram-se para desmascarar as práticas coloniais em suas áreas de pesquisa e estudos. Pois, a função despertadora da crítica de africanos no Brasil, para o desenvolvimento desconstrutivo da educação imposta, que não contempla as memórias e cosmovisão fora da Europa. Machado (2019) em *Filosofia africana* nos lembra da importância da cosmovisão e memória ancestral afrikana para o nosso povo. Na cidade onde nasci e cresci havia uma limitação do pensamento, sobretudo aquelas que queriam pesquisar sobre Educação, história, filosofia proibindo de não aperfeiçoar, cortando sonhos, criatividade do pensamento crítico. Assim, afirmava sociohistoricamente na comunidade 'estudar muito, tornava-se doido, maluco'. Esse relato de experiência da memória da violência é resultado do racismo colonial, e tentativa de epistemocídio. Como a colonização e a colonialidade

mantém o domínio pela educação e a cultura digital, linguística eurocêntrica que perpetua a falsificação "alucinações" Amos Wilson (2021) continuam a se alimentar na mente opressora. Combater os epistemocídios e ‘menticídio’ termo cunhado por psicólogo africano da diáspora Dr. Bobby Wright, significando como a morte mental produtiva praticado contra o povo africano (Tradutores, Ìmárale, Kush). A ideia central da dominação eurocêntrica começa na grade curricular da educação, na psicologia da limitação, aludindo a não capacidade de crianças africanas (WILSON, 2021). O processo e o projeto do fracasso planejado está sendo abortado com o olhar da consciência crítica se espalha e se inspira através de pesquisadores nascidos cá e lá, no outro lado do oceano. No entanto, rever a história da educação, peneirando profundamente os arquivos chamados de “Biblioteca colonial que são todos os textos escritos no continente e fora, pelos aventureiros, exploradores, antropólogos, etnólogos europeus que contribuíram e deturparam uma visão e imaginários sobre África”(MUDIMBE, *Apud* SARR, 2019,p. 31). “Grifo nosso”.

Portanto, importa referenciar a crítica da minoria intelectual que se esforçam despertando e refutando o eurocentrismo e seu racismo dentro da comunidade africana. Neste contexto, ouso me usar o conceito de Lélia Gonzalez (2010), do reconhecimento “Amefricanidade” segundo (RATTS, 2010, p.144) “ o legado e a forma da resistência cultural a passagem do conhecimento ancestral”. No entanto, esse conceito está presente no cotidiano diaspórico principalmente na alimentação “religião, língua, vestuário” (p.144). O diálogo educacional inspirou a forma crítica da Lélia e tantos outros seus estudiosos. O pensamento destes como Fanon, Gonzalez, Wilson, Kamabaya, Machado, Mudimbe garantem que a história das grades curriculares resiste para as mudanças profundas das escolas brasileiras e Latino- americanas, pois têm como base a falsificação da história do preto e africanidades. Essa realidade empírica está nas universidades brasileiras e não só. Portanto, essa visão é colonial conforme MACHADO (2019, p.189) nos coloca a repensar e continuar “a crítica ao currículo” e “uma crítica que vai à raiz, questiona toda a estrutura”(p.190). Essa comunicação se enquadra no relato de experiência, pois entendo que “[...] Educar em África é ressignificar o olhar, é voltar para os ancestrais, aprender com eles, ressignificar, transformar, construir e desconstruir continuamente em uma perspectiva de bem-viver”(MACHADO, 2019, p.261). Desconstrução, aprendendo a transgredir como refutar a limitação do pensamento histórico inventado, ora narrado pelos colonizadores. A prática da nossa liberdade critica na diáspora africana exige esforços e resiliência, pois as lutas contra o

sistema eurocêntrico enraizada precisa necessariamente de “desalienação psíquica que dependeria da transformação radical da realidade social” (FAUSTINO,2018, p. 63). Não tem um pensamento conclusivo, mas recomeçar a experiência do exercício da autocrítica, da sociedade e das visões que tem sido espalhada através da educação tradicional. Portanto, como nos inspiram pensadores da América Latina, Africanos, sobre essa transformação, a desalienação e interromper a vasta alienação civilizatória eurocêntrica, da colonialidade Grosfoguel (2020), Krenak(2019) sobre as nossas cosmovisões bem como as experiências de modelo não europeu sejam realmente a inspiração da crítica e para emancipação, libertação das amaras coloniais. Na verdade, o ciclo de rompimento desde Mudimbe, Fanon, Machado, na descolonização, mesmo que não seja total, é imperioso para o futuro ancestral e educação para os africanos e América Latina.

Referências

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra.** Tradução: Enilce Albergaria Rocha, Lucy Magalhães. Minas Gerais. 1ª reimpressão, em 2010. Editora UFJF.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAUSTINO, Deivison Mendes. **Frantz Fanon: um revolucionário, particularmente negro.** 1ª Ed. Ciclo Continuo Editorial, São Paulo, 2018.

GROSFOQUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: _ COSTA-BERNARDINO, Joaze, MALDONADO-TORRES, Nelson, GROSFOQUEL, Ramón. (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2ª edi.; 3. Reimp. — Belo Horizonte:Autêntica, 2020. (coleção cultura negra e identidades).

HILLIARD III, Asa. O rabequista e Festa: Uma crítica africana`”Educação Multicultural” Nos Estados Unidos In: NASCIMENTO, larkin Elisa (Org.) **Afrocentricidade uma Abordagem inovadora**. 4 Matizes Africanas da cultura Brasileiro. São Paulo: Selo Negro, 2009.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir:** a Educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- Editora Martins Fontes, São Paulo. 2013.

KAMABAYA, Moisés. **A contribuição da África para o progresso da humanidade**. Luanda: Mayamba editora. 1ª edição, setembro de 2011.

KEITA, Boubacar Namory. **Cheikh Anta Diop. Contribuição endógena para a escrita da história do continente.** Ensaio de reflexão sobre uma obra. Luanda: Editora Nzila. 2008.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução Jess Oliveira, Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o Fim do mundo.** 1º Ed. são Paulo, companhia das Letras, 2019.

MACHADO, Adilbênia Freire. **Filosofia Africana**: **Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas para o ensino das africanidades.** Fortaleza: Imprece, 2019.

MUDIMBE, Y. V. **A invenção de África. Gnose, filosofia e a Ordem do Conhecimento.** Tradução Ana Madeiros. Coedição Edições, Lda e Mulemba, Angola e Portugal, 2013.

RATTS, Alex. **Lélia Gonzalez.** Flávio, Rios Selo Negro, 2010. (Retratos do Brasil Negro), Coordenada por Vera Lucia Benedito.

SARR, Felwine. **Afrotopia**: Tradução. Sebastião Nascimento. São Paulo : n-1 edições-2019.

WILSON, Amos, N. **A falsificação da consciência Afrikana: história eurocêntrica, psquiatria e política da supremacia branca.** Tradução Kanda Ìmárale & Zaus Kush. São Paulo: Editora Poder afrikano, 2021.

WOODSON, Carter Godwin. **A deseducação do Negro.** Tradução Kwame Asafo N. Atunda. 1º edição. São Paulo, 2018.

ESPAÇOS ESCOLARES DEMOCRÁTICOS: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE

Fernanda Gonçalves Gomes[113]

Introdução

A educação é uma ação política e, como tal, deve promover reflexões acerca dos desafios que afetam a sociedade e, especialmente, os grupos marginalizados. Paulo Freire declarou isso em toda a sua obra, que se transformou em um guia e inspiração para educadores ao redor do globo. Dentro de uma visão de educação emancipatória, as classes populares foram o foco principal de sua abordagem pedagógica. Assim, desenvolveu uma pedagogia voltada para a possibilidade de intervenção na realidade, com o objetivo de libertar aqueles que são subjugados pelo sistema dominante.

Conforme Freire (1996), a educação não pode ser considerada neutra, pois as escolhas são baseadas em quem se beneficia (ou não) dessas ações. Um aspecto essencial da pedagogia de Freire é a humanização, que infunde nas atividades de ensino elementos como afeto, felicidade e esperança. Ele nos mostra como é possível alinhar uma educação que incorpore esses valores a uma postura política e ao cuidado com a compreensão do processo educativo (Freire, 1996). A interconexão entre teoria e prática, discutida por Freire, é igualmente relevante, especialmente quando ele sugere a prática docente crítica como um contínuo ciclo de reflexão “entre o agir e o refletir sobre o agir” (Freire, 1996, p. 43), sustentando que essa reflexão crítica pode levar a avanços e aprimoramentos na prática.

Justificativa

Acreditamos que as contribuições de Paulo Freire, através de suas obras, sempre serão atuais e inspiradoras para o contexto educacional contemporâneo. Com a justificativa de analisar de forma crítica, participativa e transformadora a educação na vida dos seres humanos, através de seus conceitos, diálogos e problematizações, faz-se essencial para promover a democracia e a justiça social nas escolas.

Base teórica

[113] Doutoranda na Universidade de São Paulo – UNESP – Campus Marília. E-mail: fernanda.g.gomes@unesp.br

A visão educacional promovida por Paulo Freire considera a educação como um ato de liberdade baseado em uma teoria de ação interativa, que troca a autoridade tradicional nas escolas pelo diálogo democrático dentro da sala de aula. Freire defende que a educação interativa permite a emancipação dos oprimidos, sendo uma forma de educação libertadora que contrasta com o modelo bancário de educação. Este modelo busca controlar os indivíduos e preservar o "status quo".

A abordagem educacional centrada nos bancos refuta todas as qualidades inerentes ao ser humano. Dentro desse modelo, o aluno é submetido a um processo que desencoraja a sua humanidade, levando à perda de sua curiosidade e liberdade na busca por saber, já que o foco do processo é o professor, que detém o conhecimento e o transfere aos alunos para que o memorizar aconteça de forma mecânica.

O saber é apresentado pelo educador como algo completo e imutável, enquanto o aluno, desconectado, passa a entender que o universo, a narrativa histórica é algo já formatado e definido, e ele se vê apenas como um item nessa narrativa, concluindo que não possui poder para alterá-la. “Esta consciência bancária (...) Sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros homens espectadores e não recriadores do mundo” (Freire, 2001, p. 62)

Então, ele simplesmente existe na sociedade, assim como qualquer animal sem raciocínio, mas não realmente vive, porque, segundo Paulo Freire, a formação e o aprimoramento de uma consciência que permita uma compreensão crítica da realidade é o que torna possível sua atuação livre, criativa e capaz de determinar suas próprias condições de viver. Por isso, para ele, a educação é, essencialmente, vista como um processo de conscientização, visando o desenvolvimento de uma consciência crítica. Apenas dessa maneira é que as mudanças sociais poderiam acontecer, ultrapassando a ideologia da opressão. É evidente que a superação dessa ideologia não é uma intenção dos que oprimem “Daí que a educação bancária, que a eles serve, jamais possa orientar-se no sentido da conscientização dos educandos” (Freire, 2001, p. 61).

Objetivos

Os objetivos de uma pesquisa sobre as contribuições, relevância e o impacto da pedagogia de Paulo Freire na construção de ambientes escolares democráticos.

Compreender como os estudos freirianos podem e devem ser aplicados na prática para promover a participação, o diálogo e a transformação social nas escolas.

Explorar as contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores comprometidos com a educação democrática e libertadora, superando as práticas pedagógicas autoritárias e promovendo relações horizontais entre professores e alunos.

Metodologia

Através da revisão bibliográfica pretendemos realizar uma análise das obras de Paulo Freire, tais como "Pedagogia do Oprimido" e "Educação como Prática da Liberdade", entre outros autores que discutem sua pedagogia e a democracia na escola.

Analisar documentos oficiais que tratem da educação democrática de forma coerente nas escolas e fazer uma relação entre as publicações existentes nessa temática.

Resultados

Na dimensão dinâmica, o diálogo é percebido como a maneira pela qual as relações se formam e se manifestam. Assim, é considerado uma categoria fundamental na pedagogia de Paulo Freire, devendo influenciar as teorias curriculares e as abordagens educacionais. De acordo com Freire, é por meio da prática dialógica que o indivíduo aprimora suas habilidades de comunicação, interação, gestão e construção do conhecimento, expandindo sua capacidade de tomada de decisões e se humanizando. Essa prática também permite que o ser humano valorize as perspectivas alheias, sendo essa a trajetória para moldar uma personalidade democrática. “O diálogo, como o encontro dos homens para a pronúncia do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização” (Freire, 2001, p. 134).

Pensando em espaços escolares, na visão de Paulo Freire, a gestão democrática e a educação democrática estão intrinsecamente ligadas, sendo faces da mesma moeda no processo de transformação social. Para Freire, a escola é um espaço político onde se exerce a cidadania, e a gestão democrática é fundamental para garantir que essa cidadania seja plena e participativa.

Com base no que foi apresentado, acredita-se que a série de categorias que embasam a pedagogia de Freire pode apoiar propostas e práticas curriculares que sejam verdadeiramente emancipadoras e eticamente alinhadas com a humanização. Dessa maneira, seu pensamento pode guiar a ação conjunta de gestores, docentes e toda a comunidade escolar em práticas democráticas, e até mesmo, a criação do projeto político-pedagógico da instituição, levando em conta a realidade e as vivências da escola, assim resgatando a autonomia escolar e promovendo, como sugere Paulo Freire,

a produção do conhecimento e da liberdade no processo de construção da cidadania, ou seja, uma escola profundamente democrática.

Referências

CALADO, A. J. F. **Paulo Freire: sua visão de mundo, de homem e de sociedade.** Caruaru: FAFICA/Centro Paulo Freire, 2001.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da** libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**.** 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Notas: Ana Maria Araújo Freire.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

PENSAMENTO LATINO-AMERICANO E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE CRÍTICA

Leonardo Oliver

Introdução e Justificativa

A educação na América Latina carrega marcas profundas de sua história colonial, das desigualdades sociais e das transformações políticas e econômicas que atravessaram os séculos. Pensadores como Paulo Freire (1970), Enrique Dussel (1994) e Aníbal Quijano (2000) contribuíram significativamente para uma compreensão mais crítica da educação na região, abordando questões como opressão, colonialidade do saber e emancipação. Mais do que números e teorias, estamos falando de gente, de sonhos, de um continente inteiro que busca sua própria voz.

Diante desse cenário, este trabalho busca discutir a influência do pensamento latino-americano sobre a educação, considerando tanto os desafios históricos quanto as perspectivas de transformação social. A pesquisa justifica-se pela necessidade de fortalecer uma abordagem educativa que valorize a identidade e a realidade sociocultural dos povos latino-americanos, promovendo a formação crítica e cidadã.

A educação na América Latina enfrenta desafios complexos, enraizados em desigualdades históricas e culturais. Este resumo explora a relevância do pensamento latino-americano como um referencial teórico e prático para a transformação da educação na região. A questão central de pesquisa reside em como os princípios do pensamento latino-americano podem ser aplicados para construir sistemas educacionais mais justos, inclusivos e relevantes para a realidade local.

Base Teórica

A base teórica deste estudo fundamenta-se em três eixos principais: a pedagogia crítica de Paulo Freire, a teoria da dependência educacional de Fernando Henrique Cardoso e Enzo Faletto (1971) e a colonialidade do saber de Aníbal Quijano (2000). A pedagogia freireana defende uma educação dialógica, onde o estudante é sujeito ativo do conhecimento. Já a teoria da dependência educacional aponta como os países latino-americanos foram historicamente subordinados a modelos de educação eurocêntricos.

Uma corrente que nasceu da nossa mistura de culturas, da luta contra a opressão e da busca por um futuro mais justo. É um pensamento que não se encaixa em fórmulas prontas, que questiona, que desafia, que nos convida a repensar a educação. Quijano

complementa essa discussão ao introduzir o conceito de colonialidade, evidenciando como a reprodução de saberes hegemônicos perpetua desigualdades estruturais.

Precisamos de uma educação que floresça em nosso solo, que celebre nossa diversidade, que prepare nossos jovens para os desafios do século XXI. Uma educação que não apenas ensine, mas que inspire, que motive, que desperte o senso crítico e a paixão pelo conhecimento.

Objetivos

O presente estudo tem como principais objetivos:

- Compreender as influências do pensamento latino-americano sobre a educação regional;
- Analisar os desafios enfrentados na implementação de uma educação libertadora e inclusiva;
- Discutir estratégias que possam contribuir para uma educação mais conectada às realidades locais.
- Analisar a relevância do pensamento latino-americano para a educação na América Latina.
- Identificar os desafios e as oportunidades para a aplicação dos princípios do pensamento latino-americano na educação.
- Propor estratégias para a construção de sistemas educacionais mais justos, inclusivos e relevantes para a realidade local.

Metodologia

Este resumo expandido se baseia em uma revisão bibliográfica de obras clássicas do pensamento latino-americano e de estudos recentes sobre educação na região. A análise crítica dos textos e a reflexão sobre as experiências práticas de educação na América Latina são utilizadas como ferramentas metodológicas, utilizou-se um enfoque qualitativo, foram analisados artigos acadêmicos, livros e documentos oficiais de organismos internacionais como a UNESCO e a CEPAL.

Resultados e Discussões

A aplicação dos princípios do pensamento latino-americano na educação pode levar a mudanças significativas, como a valorização da cultura local, a promoção da igualdade de oportunidades, o desenvolvimento do pensamento crítico e a formação de

cidadãos engajados na transformação social. No entanto, a implementação dessas mudanças enfrenta desafios como a resistência a modelos tradicionais, a falta de investimentos e a necessidade de formação de professores comprometidos com a educação transformadora, desenvolvimento do pensamento crítico e a formação de cidadãos engajados na transformação social. No entanto, a implementação dessas mudanças enfrenta desafios como a resistência a modelos tradicionais, a falta de investimentos e a necessidade de formação de professores comprometidos com a educação transformadora.

Considerações Finais

A educação latino-americana, ao se desprender dos moldes eurocêntricos e valorizar suas próprias matrizes culturais, pode se tornar um instrumento de emancipação social. A incorporação de metodologias críticas e dialógicas representa um caminho possível para transformar a educação em uma ferramenta efetiva de construção de cidadania e justiça social.

O pensamento latino-americano oferece um caminho promissor para a construção de uma educação que responda aos desafios e às necessidades da América Latina. Ao valorizar a cultura, a história e a identidade local, podemos construir sistemas educacionais mais justos, inclusivos e relevantes para a realidade. Ao valorizar a cultura, a história e a identidade local, podemos construir sistemas educacionais mais justos, inclusivos e relevantes para a realidade da região.

Referências

CARDOSO, F. H.; FALETTO, E. **Dependência e Desenvolvimento na América Latina.** Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

DUSSEL, E. (2000). **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão.** Petrópolis: Vozes.

DUSSEL, E. **O pensamento latino-americano: uma aproximação crítica.** São Paulo: Vozes, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**.** In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. 1 Buenos Aires: CLACSO, 2005.

O CURRICULO DE CIÊNCIAS HUMANAS SOCIAIS APLICADAS NO DOCUMENTO CURRICULAR DO TOCANTINS SOB A PERSPECTIVA DECOLONIAL: PROPOSTA DE GUIA ORIENTATIVO

Isadora de Bortoli Rossatto

Introdução

O currículo escolar constitui uma construção histórica e política, refletindo escolhas epistemológicas, valores culturais e relações de poder. No Brasil, especialmente no estado do Tocantins, a formulação curricular das Ciências Humanas Sociais Aplicadas tem sido pautada por referenciais eurocêntricos que, ao longo do tempo, invisibilizaram saberes locais e reafirmam narrativas de subalternização e epistemologias que não dialogam com a realidade sociocultural do território. Tal estrutura curricular não apenas limita a construção de uma educação crítica e emancipatória, mas também reproduz desigualdades ao desconsiderar a diversidade que compõe o país e a América Latina.

Diante do exposto, o presente estudo propõe uma análise crítica do Documento Curricular do Tocantins (DCT) sob a perspectiva decolonial, buscando compreender como a colonialidade se manifesta na organização curricular e nas diretrizes pedagógicas do estado. A pesquisa parte da premissa de que a decolonialidade não se limita a um questionamento do eurocentrismo, mas também implica a reconstrução de um currículo que valorize saberes historicamente marginalizados.

Justificativa

Esse estudo se faz relevante diante da necessidade de repensar o currículo de Ciências Humanas no Tocantins, a fim de problematizar os aspectos de sua constituição historicamente marcada por uma matriz colonialista, seja na sua estrutura técnica e epistemológica. O ensino de ciências humanas, tem como objetivos a construção de uma educação democrática e emancipatória, através da compreensão do espaço, da sociedade e da natureza, porém ainda se encontra submetido a um viés eurocêntrico que perpetua desigualdades e limita o conhecimento.

Essa inquietação surgiu a partir da experiência docente e da coordenação da área de Ciências Humanas que esta pesquisadora experienciou, onde se pode observar desconexão entre o ensino de Geografia e a realidade dos estudantes. Tanto estudantes quanto professores expressam a frustração com os conteúdos desconectados na realidade local, de um currículo que não contempla a diversidade cultural, racial, política

e socioeconômica do Tocantins, do Brasil e da América Latina, restringindo-se a uma abordagem centralizadora e tecnicista.

Nesse contexto, a pesquisa busca analisar os limites e possibilidades do Documento Curricular do Tocantins sob uma perspectiva decolonial, afim de questionar e apontar as desigualdades socioeconômicas, a concentração fundiária e as influências neoliberais na educação, contribuindo assim para a construção de um currículo plural, que promova equidade e justiça social.

Além da relevância social da investigação, o estudo também se justifica pelo compromisso assumido com humildade por essa pesquisadora com a docência, com o ato de ensinar, sobretudo na escola pública, fato que representa um desafio e experiência contínua, porém transformadora. Compreender o currículo, para além de um documento normativo, mas sim instrumento de reflexão e construção de uma educação crítica e inclusiva, e traz à tona a necessidade de pensar um ensino que dialogue com a realidade dos estudantes e fortaleça a formação integral de sujeitos.

Base teórica

A pesquisa em questão fundamenta-se nos estudos decoloniais de autores como Aníbal Quijano (2005), Walter Mignolo (2017) e Catherine Walsh (2009), que discutem a colonialidade do poder, do saber e do ser. Os requeridos autores argumentam que a colonização não se restringiu ao domínio territorial, mas permanece na forma como o conhecimento é produzido e legitimado, perpetuando hierarquias e exclusões epistêmicas.

No que se refere ao campo educacional, as reflexões de Paulo Freire (1970) sobre uma pedagogia libertadora e crítica também são fundamentais, pois apontam para a necessidade de uma educação dialógica e situada na realidade dos sujeitos. Além disso, a perspectiva de justiça cognitiva de Boaventura de Sousa Santos (2007) orienta a valorização dos saberes locais e tradicionais como forma de ampliar o repertório epistêmico do currículo escolar. Ramón Grosfoguel (2016), em outros estudos, aprofunda a discussão sobre epistemicídios e a necessidade de descolonizar o conhecimento nas estruturas educacionais.

Objetivos

Objetivo geral

Desvelar a intencionalidade pretendida pelo Documento Curricular do Tocantins para orientar a organização do currículo de Ciências Humanas Sociais Aplicadas no Tocantins.

Objetivos específicos

1. Caracterizar o contexto sócio histórico de construção do Documento Curricular do Tocantins.
2. Identificar os limites e as possibilidades do Documento Curricular do Tocantins através da perspectiva da decolonialidade na área de Ciências Humanas Sociais Aplicadas no Tocantins.
3. Elaborar um guia orientativo de sugestões para construção da matriz curricular de ciências humanas do Estado do Tocantins, através da perspectiva da decolonialidade.

Metodologia

Propõe-se um estudo exploratório, de natureza qualitativa, utilizando a pesquisa bibliográfica e documental, para tanto, a fim de desvelar a intencionalidade pretendida pelo Documento Curricular do Tocantins para orientar a organização do currículo de Ciências Humanas Sociais Aplicadas no Tocantins, seja na caracterização do contexto socio histórico de construção do Documento Curricular do Tocantins, na identificação dos limites e das possibilidades do DCT através da perspectiva da decolonialidade na área de CHSA, com a finalidade de elaborar um guia orientativo de sugestões para construção da matriz curricular de ciências humanas do Estado do Tocantins, através do prisma da decolonialidade.

Resultados e discussões

Embora o documento faça referência à diversidade cultural e à contextualização do ensino, a análise preliminar do DCT indica que sua estrutura mantém uma perspectiva eurocêntrica que invisibiliza epistemologias e narrativas locais e regionais. A predominância de objetos de conhecimento baseados em referenciais teóricos ocidentais reflete a colonialidade do saber, limitando as possibilidades de uma educação verdadeiramente plural.

Diante desses desafios, a pesquisa busca apontar caminhos para a ressignificação do currículo, com base na pedagogia decolonial. O guia orientativo, produto final do estudo, servirá de material de referência para a elaboração dos currículos escolares,

permitindo que os professores incorporem epistemologias e práticas pedagógicas que valorizem os saberes locais e rompam com a lógica eurocêntrica predominante.

Considerações finais

O presente estudo objetiva contribuir para a construção de um ensino de Ciências Humanas Sociais Aplicadas conectado com a realidade dos estudantes tocantinenses. A análise do DCT sob a perspectiva decolonial visa problematizar as bases epistemológicas do currículo e propor alternativas para uma educação mais democrática e plural.

A elaboração do guia orientativo reforça o compromisso com a formação docente, oferecendo subsídios para a implementação de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade de saberes existentes no estado do Tocantins. Dessa forma, a pesquisa se propõe a estabelecer um diálogo com educadores, gestores e formuladores de políticas públicas, com o intuito de fomentar reflexões acerca dos caminhos para a decolonização do currículo escolar.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008.

MIGNOLO, Walter. **La opción decolonial.** Barcelona: Gedisa, 2017.

QUJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2007.

TOCANTINS. **Documento Curricular do Tocantins: Etapa Ensino Médio – Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. Palmas: Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes, 2019.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial**: las tensiones entre la colonialidad y la no-colonialidad del poder**.** Quito: Ediciones Abya-Yala, 2009.

“VOCÊ SE SENTE PREPARADA?”: RELATOS DE PROFESSORAS DO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O ENSINO DA HISTÓRIA DA POPULAÇÃO NEGRA EM LAGUNA (SC)

Amanda dos Santos Vieira; Elison Antonio Paim[114]

O presente trabalho se estrutura como um recorte da tese em construção com título “Recontando histórias outras de Laguna: abordagens didático-metodológicas de professores sobre a população negra na perspectiva da Lei 10.639/03”, que busca a elaboração de materiais didático-metodológicos com intuito de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem sobre a história da população negra da cidade de Laguna (SC), voltado para estudantes e professoras do terceiro ano do ensino fundamental. Neste recorte, buscamos apresentar como as professoras se sentem ao refletir sobre o ensinar da história da população negra da cidade de Laguna, se estariam ou não preparadas para trabalharem essa temática em sala.

Nosso objetivo geral foi compreender de que forma as professoras se sentem perante a necessidade de ensinar as histórias das populações negras da cidade de Laguna (SC), sendo os objetivos específicos: analisar como a Base Nacional Comum Curricular apresenta o ensino de história no terceiro ano do ensino fundamental anos iniciais; Apresentar os relatos das professoras sobre seus conhecimentos dessa temática; Reforçar a necessidade de materiais que auxiliem no processo de ensinar sobre a história da população negra do município de Laguna. Para alcançar essas respostas, através de entrevistas semiestruturadas, buscamos dialogar com as professoras para compreender suas compreensões e ânsias diante destas questões.

Laguna é uma cidade que se localiza na região sul de Santa Catarina, tendo sua população estimada de 46.424 habitantes (IBGE, 2022). Há registro de populações vivendo no seu território desde 4.500 a.C, porém, a população negra chega a localidade juntamente com os colonizadores, segundo Dall’Alba (1976, p.111) “Laguna, tanto em seu princípio, como em seu progresso muito contou com o braço negro.”. A cidade contou com duas sociedades/clubes negros, sendo Sociedade Recreativa União Operária e Clube Cruz e Sousa, fundados em 1903 e 1906, respectivamente. Bem como com uma

[114] Universidade Federal de Santa Catarina. Email: amanda.s.vieira@hotmail.com; elison0406@gmail.com

igreja construída por escravizados e libertos chamada Igreja da Irmandade do Rosário, com início da construção em 1835 e sendo destruída em 1923 (Sayão, 2015; Rosa, 2019).

Quando voltamos nos olhares para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e quais são seus apontamentos sobre o que deve ser trabalhado dentro do terceiro ano em história, logo a temática da história da cidade em que os estudantes vivem aparece. Dentro da unidade de conhecimento "As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município", há o reforço de que os educandos devem identificar os grupos populacionais que formam o município em que vivem, bem como compreender as relações e eventos estabelecidos que marcaram a formação do local e os fenômenos migratórios. Além de identificar e comparar as perspectivas voltadas para eventos significativos para o local em que moram, as condições sociais e a presença de diferentes grupos sociais e culturais, com destaque para culturas africanas, indígenas e de migrantes (Brasil, 2018).

Desta forma, é durante o terceiro ano que os estudantes devem estudar e serem apresentados para a história local como um todo, trazendo suas experiências, mas também sendo levados a conhecer outros lados da história que muitas vezes são silenciadas em nome de histórias universalizantes. Para isso ser uma realidade, as professoras precisam estar preparadas para ensinarem essas temáticas e dominarem a história da cidade. Sendo assim, apresentaremos como as 4 professoras do terceiro ano de ensino fundamental da cidade de Laguna se sentem ao serem questionadas sobre "Quais são seus conhecimentos sobre a história da população negra em Laguna? Se tivesse que dar uma história sobre essa temática, você se sente preparada?"

A professora Adejane, que trabalha a 12 anos com educação no município relata "Na verdade assim, Laguna eu sei que não tive assim muito... eu sei no geral. Laguna eu acho que falta um pouco de conhecimento de afundo das raízes. Eu sei que a gente vê muito a parte indígena, né? Mas o negro em si… na verdade eu sou uma professora que quando eu preciso eu busco.". Enquanto isso, a professora Gisele, que trabalha a 8 anos, aponta "Não, porque eu acho que a gente precisa de muito ainda para passar. Eu não me sinto preparada, né? Eu acredito que tenham pessoas que já dominam o assunto. Eu ainda sou leiga.". Assim como a professora Aline, que atua a 20 anos, relata "Alguma coisa que a gente lê ali, mas assim... Não (me sinto preparada).".

A professora Jérssica atua apenas a 1 ano no município, mas relatou a dificuldade de encontrar informações sobre a temática "Pesquisei muito com professores, na história

do município, em sites oficiais da prefeitura. Eu senti dificuldade nessa história mais completa de Laguna, se enfatiza muito a parte da Anita Garibaldi, mas não se tem todo o processo anterior a isso, toda essa criação da cidade, a implantação da cidade. Porque querendo ou não, o Laguna é um marco histórico, é um diferencial. Então, eu sempre busquei muito, li muito sobre toda essa parte inicial, mas quando eu cheguei aqui, para aplicar em sala de aula, eu percebi que não se tinha materiais adequados para a faixa etária do Fundamental. “.

Durante a pesquisa, as professoras relataram não estarem preparadas para trabalhar esta temática em sala de aula, mesmo sendo obrigatório tanto pela Lei 10.639/03 quanto pela BNCC dentro dos conteúdos obrigatórios do terceiro ano do ensino fundamental. Apontam não terem dificuldade em ir pesquisar, porém não é uma temática de fácil acesso - não constando dentro de site oficiais ou materiais didáticos - ou e que não foi apresentado as mesmas para que pudessem ensinar aos alunos. Vale frisar que ao longo dos nossos diálogos, algumas reforçam que o material ou os conteúdos envolvendo essa temática normalmente são repassados a elas no mês de novembro, sendo este o Mês da Consciência Negra, e normalmente fala em um âmbito geral e nacional, não local. Estes apontamentos por parte das professoras só reforçam a necessidade de materiais didáticos e formações que possam auxiliar no processo de ensino e aprendizagem da história da população negra em Laguna, tanto por parte dos estudantes quanto das professoras, em busca assim de uma educação antirracista.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

DALL'ALBA, João Leonir. **Laguna Antes de 1880:** documentário. Florianópolis: Editora Lunardelli, 1976.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores.** Rio de Janeiro: IBGE, 2022. 108 p.

SAYÃO, Thiago Juliano. **Negras paisagens: (in)visualidade afrodescendente na laguna (sc).** In: 1° Colóquio Internacional de história cultural da cidade, 1., 2015, Porto Alegre. Anais [...] . Porto Alegre: Ufrgs, 2015. p. 854-869.

ROSA, Júlio César da. **Sociabilidades e Territorialidade: a construção de sociedades de afrodescendentes no Sul de Santa Catarina (1903/1950).** Curitiba: CRV, 2019.

PAULO FREIRE E O PROBLEMA DA LIBERTAÇÃO EM TEMPOS DE MODERNIZAÇÃO

Alisson Juan Marcondes dos Santos[115]

Introdução e justificativa da pesquisa

Essa apresentação pretende compartilhar reflexões advindas da pesquisa de mestrado que realizo sobre o pensamento de Paulo Freire. Nesse sentido, o percurso em que analiso algumas obras contém o questionamento sobre como o educador compreende e responde à problemática da libertação, considerando o processo de modernização que estava em marcha já nos anos de 1950, representado ambiguamente como solução, quando visto pelo prisma desenvolvimentista, mas como perigo inevitável, quando considerado o aspecto desumanizante do avanço capitalista nos países subdesenvolvidos.

Para isso, uso como base teórica a tese *Educação e atualidade brasileira* de 1959, o livro *Educação como prática de liberdade* e o já citado *Pedagogia do Oprimido*. Assim, trago aproximações com textos secundários que, ora auxiliam a análise da conjuntura, ora dialogam com as produções populares que se encontravam em ebulição. Logo, o objetivo dessa comunicação é refletir sobre algumas análises desse percurso teórico problematizando a modernização em solo brasileiro. Desse modo, usamos como método o levantamento bibliográfico das obras já citadas e a análise qualitativa em relação aos demais textos utilizados para compreender a conjuntura, o solo teórico e prático que sustentavam o aparecimento da filosofia freiriana.

Por fim, a contribuição desse trabalho se constitui no questionamento e na análise do pensamento de Freire em relação ao processo de modernização que é econômico, político e cultural e que, nos países latino-americanos, em particular no Brasil, apresenta desdobramentos graves em relação àqueles que o educador nomeia de oprimidos, ao passo que, também abre portas para uma criatividade, uma potência, que dialoga um quefazer contrário a estrutura de opressão, de desumanização e de ‘absolutização da ignorância’.

Resultados e Discussão

O Brasil desde a década de 1930, como nos explica Vanilda Paiva[116], passava por um processo de mudança na infraestrutura, em que nos anos de 1950, mais

[115] Discente mestrando do Programa de Pós-Graduação da Unifesp (Universidade Federal de São Paulo). e-mail: alisson.marcondes@unifesp.br

[116] Paiva, Vanilda Pereira. Do “problema nacional” às classes sociais: considerações sobre a Pedagogia do Oprimido e a educação do Colonizador. Educação & Sociedade, Campinas, 1979, v. 1, n. 3, p. 8.

intensamente, aparecia uma sensação de surto industrializante em escala nacional, o que modificava não apenas a economia, mas também, as formas de relações sociais e os desafios que precisavam ser enfrentados em amplo cenário no país.

Paulo Freire, em *Educação e atualidade brasileira*[117], problematizava a questão econômica afirmando uma 'antinomia fundamental', constituída pela 'inexperiência democrática' e a 'emersão popular' do povo à vida pública. Em relação ao primeiro termo, ele constrói uma retrospecção e atualização da história do país, considerando a escravização, a colonização e a dispersão de terras como forja das relações sociais, resultando na presença da verbosidade, da verticalidade e do assistencialismo, o que enraizava no cotidiano do povo uma reação de mutismo, de acomodação e ajustamento ao silêncio e a passividade quanto à ingerência de suas próprias vidas.

Do outro lado da antinomia, ele atribuía ao desenvolvimento econômico e ao crescimento do mercado interno, o sentido legítimo de povo, em relação à participação social que promoveria sua responsabilidade e sua atuação dialógica, não mais marcada pelo mutismo, mas por um processo de democratização. Contudo, junto a esse desenvolvimento, Freire já identificava a inevitabilidade de suprimir o problema da massificação, da indústria e da sociedade de massa, além da vida para o consumo.

A alternativa que o pedagogo nos oferece, naquele primeiro momento, está interpenetrada pelas influências do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros) que se comunicava com tendências políticas e intelectuais do momento. Assim, ele afirmava que era preciso uma 'ideologia do desenvolvimento', produzida e realizada a partir de um projeto nacional, em que sua elaboração devesse se dar organicamente, portanto, em conjunto *com* o povo e não mais *para* ele. Contudo, aparece nesse argumento uma ambiguidade: de um lado há uma diretividade metodológica no sentido orgânico que preza por valores democráticos e dialógicos, do outro, e talvez as críticas de Caio Navarro[118] ao ISEB também pudessem ser somadas ao caso de Freire, que é uma espécie de dirigismo ideológico que acaba por desconsiderar o 'desenvolvimento', como desenvolvimento capitalista.

A resposta nacional desenvolvimentista à 'antinomia fundamental' parece ter problemas, que não eram exclusivos da tese de 1959 nem do ISEB. O que é interessante nessa discussão é localizar o lugar do Brasil no capitalismo global. A penetração do

---

[117] Freire, Paulo. Educação e Atualidade Brasileira. Tese de Concurso para a Cadeira de História e Educação - Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959, p.24.

[118] Toledo, Caio Navarro. ISEB: Fábrica de ideologias. São Paulo, Editora Ática, 1977, p.121.

capital monopolista estrangeiro gerava a dependência dos países subdesenvolvidos dos países centrais. Celso Furtado[119] explicava que nos países de capitalismo tardio, quanto mais tarde chega a industrialização, que parece remédio da 'condição atrasada', maior o custo do financiamento da modernização desses países. Esse custo, além de financeiro, também se desdobra em dependência tecnológica, característica do mundo moderno que tem implicações profundas na cultura e na política dos países periféricos.

Nessa conjuntura se fortalecia uma leitura dualista da realidade brasileira, em que de um lado haveria um esforço moderno progressista e do outro um 'estrangulamento' arcaico conservador. Aquele vinculado ao urbano industrial e este ao latifúndio no campo[120]. Na *Educação como prática de liberdade* Freire[121] entendia que a sociedade brasileira estava 'partejada', entre um ontem 'sem povo', dominado e minimizado pela elite, e a opção de um amanhã, de uma 'sociedade parcialmente independente' ou que se 'descolonizasse cada vez mais'.

Neste momento, o que organiza a resposta do professor ao problema da realidade brasileira não parece mais o dirigismo da ideologia do desenvolvimento isebiana, mas sua metodologia, sua prática e ética em estar *com* o povo. Daí o 'círculo de cultura' como forma de problematização das questões concretas. Forma essa que, segundo Freire[122], exigia conscientização para se alfabetizar, e não o contrário. Era preciso decisão, opção e escolha do povo para responsabilizar-se social e politicamente, como reconhecimento e participação ativa nos avanços da democracia.

Metodologia essa que foi sistematizada em 1967 em razão, também, do exílio de Paulo Freire após o golpe de 1964. A teoria estava refletindo a prática, as experiências do pedagogo e sua imersão no diálogo com as pessoas nos 'círculos de cultura'[123]. Mas com o cenário político, como recuo daquela sociedade arcaica e conservadora, registrava novamente o impasse autoritário que constituía a experiência popular no Brasil, em que,

[119] Furtado, Celso. A fantasia organiza. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1985, p.79.

[120] Paiva, Vanilda. 1979, p.8.

[121] Freire, Paulo. Educação como prática de Liberdade. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1967, p.35.

[122] Ibid., p.92

[123] Ibid., p.3

o momento de sua emersão radical, como aponta Roberto Schwarz[124], foi imediata e intensamente suprimida pelos mecanismos da ditadura.

A situação concreta de opressão mais uma vez ganhava robustez e minguava o breve intento de revolução social no país. O regime cívico militar apontava para um processo de modernização conservadora, aliado ao capital imperialista e uma política do silenciamento. Paulo Freire entendia que a contradição oprimido-opressor enfrentava diversos entraves para sua superação. A sectarização despontava como concepção da realidade e por ser antidialógica, mítica e acrítica, ela rapidamente mergulhava o povo em uma consciência mágica, acomodada, ajustada à estrutura de opressão.

Essa concepção sectária, portanto, bancária e fazedora de depósitos, segundo Freire[125], passava a utilizar de recursos científicos e tecnológicos para fortalecer a dominação e a manipulação das pessoas. Um dos instrumentos de manutenção da estrutura opressora é a 'absolutização da ignorância' do povo, mas diferente de antes, que se organiza esse argumento através do mutismo que resultava da pobreza e da miséria, essa 'absolutização da ignorância' toma recursos modernos como forma de enrijecer e mitificar a consciência dos oprimidos, impondo a eles prescrições e finalidades as quais eles próprios não podem nem refletir nem buscar suas formas de existir.

Com isso, Freire faz uma citação dos mecanismos de controle social que Hebert Marcuse apontada na questão do homem unidimensional. Contudo, diferente de Marcuse, Paulo Freire vivendo em um país subdesenvolvido ao lado dos esfarrapados e dos condenados da terra, dos famintos, dos analfabetos e dos marginalizados, busca uma resposta, uma pedagogia do oprimido em que intente a superação da condição opressora, pois encontra como exigência radical para "se fazer práxis, enquanto ação e reflexão transformadora, é preciso que creiamos nos homens oprimidos. Que os vejamos como capazes de pensar certo também", portanto, que negamos radicalmente a 'absolutização da ignorância', o que significa sair das relações bancárias que são unilaterais, verticais e silenciadoras, ao passo que se deve entrar nas práticas dialógicas, no compromisso com um quefazer problematizador e humanizador.

---

[124] Schwarz, Roberto. Cultura e política. In: O pai de família e outros estudos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. p.65.

[125] Freire, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1968, p.81.

Por fim, posso apontar que Freire afirma não haver ingenuidade nessas afirmações. Sabe-se que a estrutura opressora e a concepção bancária forçam a prática antidialógica, impedem a ocorrência da comunicação. Portanto, dialogar sobre a negação do diálogo é fundamental para uma práxis que busca um quefazer transformador da situação concreta, para isso, novamente, não se pode partir do princípio que o outro nada sabe, que está imerso numa profunda ignorância, e que nada teria a agregar. Mas, pelo contrário, enfrentar a desumanização no processo modernizante, implica em buscar práticas e reflexões humanizadoras. E este é o objetivo da minha pesquisa de mestrado.

Considerações Finais

As reflexões desenvolvidas ao longo desta apresentação evidenciam a complexidade da relação entre modernização e opressão no contexto brasileiro, bem como os desafios enfrentados pelo pensamento de Paulo Freire na tentativa de construir uma educação libertadora. A partir da análise percebemos que a concepção freiriana está profundamente atrelada às condições históricas e sociais do Brasil e da América Latina, em um período de 'industrialização' imbricada à dependência econômica.

Sua abordagem dialógica apontava para uma práxis educativa transformadora, que não apenas alfabetizava, mas comprometia-se com a conscientização. Partia da negação radical da 'absolutização da ignorância' como condição para um quefazer autenticamente interessado pela mudança da situação opressora. Apesar de reconhecer a força da dominação que busca silenciar ou esvaziar as palavras, o pedagogo afirma a exigência fundamental de dialogar sobre a negação do diálogo como crítica à superposição enrijecedora da sociedade.

Referências

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira.** Tese de Concurso para a Cadeira de História e Educação - Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de Liberdade.** Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1968.

FURTADO, Celso. **A fantasia organiza.** Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1985.

PAIVA, Vanilda Pereira. Do “problema nacional” às classes sociais: considerações sobre a Pedagogia do Oprimido e a educação do Colonizador. **Educação & Sociedade**, Campinas, 1979.

TOLEDO, Caio Navarro. **ISEB: Fábrica de ideologias.** São Paulo, Editora Ática, 1977.

SCHWARZ, Roberto. **Cultura e política.** In: O pai de família e outros estudos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

A MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA NA ERA DA REFORMA GERENCIAL: ALGUMAS REFLEXÕES

Franciele Del Vecchio dos Santos

Introdução

Nas últimas décadas, muitos países implementaram novas orientações políticas que impactaram profundamente diferentes áreas sociais, inclusive a educação. O papel tradicional do Estado, como responsável por assegurar a educação enquanto direito universal, foi progressivamente redirecionado para funções de regulação e avaliação. A educação passou a ser concebida como um produto, administrado sob a lógica da eficiência econômica e da racionalidade típica dos setores produtivos.

Esse fenômeno foi potencializado pela evolução tecnológica, pela desregulamentação e pela flexibilização das relações sociais e de trabalho. Tais transformações geraram novas dinâmicas sociais, redefinindo os papéis da família, do Estado e da escola. No caso da escola pública, essas mudanças colocaram-na em um cenário de crise, sobretudo diante da emergência de novos papéis assumidos pelo Estado e do avanço da mercantilização da educação.

O redirecionamento das políticas educacionais globais, impulsionado por organismos internacionais como o Banco Mundial, reforçou a lógica de eficiência e produtividade no campo educacional. No Brasil, esse movimento se intensificou a partir da década de 1990, com a Reforma do Estado promovida pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, publicado em 1995, consolidou o modelo de gestão gerencial na administração pública, influenciando diretamente a gestão da educação pública.

Diante desse cenário, este estudo tem como questão de pesquisa: De que modo a mercantilização da educação pública no Brasil, impulsionada pela Reforma Gerencial do Estado, impacta a qualidade da educação e precariza o trabalho docente?

Base Teórica

As mudanças nas políticas públicas educacionais fazem parte do chamado “Movimento de Reforma Educacional Global” (Global Education Reform Movement – GERM), que, segundo Verger, Parcerisa e Fontdevila (2018), visa a estabelecer currículos comuns, descentralizar a gestão educacional e responsabilizar diretamente professores e escolas pelos resultados de aprendizagem.

Dardot e Laval (2016) argumentam que a lógica gerencial na administração pública, sob a Nova Gestão Pública (NGP), prioriza a eficiência em detrimento de objetivos pedagógicos e ético-políticos, reduzindo o papel da educação ao cumprimento de metas mensuráveis e indicadores de desempenho.

No contexto latino-americano, e particularmente no Brasil, a adesão ao modelo gerencial consolidou a lógica mercantil na educação pública. Oliveira (2015) e Behring (2008) destacam como o discurso de modernização e eficiência promoveu a incorporação de práticas do setor privado no setor público, inclusive com mecanismos de controle por resultados.

Bonamino e Franco (1999) criticam a centralização das decisões educacionais baseada em avaliações externas padronizadas, que desconsideram as especificidades locais e promovem uma lógica meritocrática e competitiva. Hypolito (2020) observa que essa lógica transforma a educação pública em um serviço que se submete à lógica do mercado e da concorrência.

Leher (2022) e Sguissardi (2019) discutem o conceito de mercantilização da educação, que envolve desde a comercialização de serviços educacionais até a ampliação do espaço para empresas e corporações atuarem no setor educacional público e privado.

Ball (2004) chama atenção para os impactos dessas políticas no trabalho docente, que se torna cada vez mais controlado, burocratizado e submetido a uma lógica performativa que ameaça a autonomia profissional e a qualidade pedagógica.

Objetivo Geral

Analisar como a mercantilização da educação pública no Brasil, impulsionada pelo modelo gerencial do Estado, impacta a qualidade da educação e precariza o trabalho docente.

Objetivos Específicos

- Discutir os fundamentos teóricos da mercantilização da educação e da Nova Gestão Pública.
- Investigar os efeitos das políticas de avaliação e controle por resultados na autonomia e nas condições de trabalho docente.
- Refletir sobre as alternativas de resistência às práticas de mercantilização e precarização no campo educacional.

Metodologia

Este estudo é de natureza qualitativa, com abordagem teórico-bibliográfica. Foram utilizados autores clássicos e contemporâneos que discutem a mercantilização da educação, a reforma do Estado e as políticas educacionais neoliberais. A pesquisa baseou-se na análise de documentos oficiais, como o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995), além de artigos e livros de referência que tratam da Nova Gestão Pública, da reforma educacional e do trabalho docente.

A metodologia incluiu:

- Análise documental de políticas públicas educacionais no Brasil, com ênfase nas décadas de 1990 a 2020.
- Revisão bibliográfica de autores que discutem o fenômeno da mercantilização e da gestão gerencial no setor educacional.

Resultados e Discussões

O avanço da lógica gerencial no Brasil redefiniu o papel do Estado, priorizando a regulação e a avaliação de resultados em detrimento da oferta direta de serviços públicos, incluindo a educação. As avaliações externas em larga escala passaram a funcionar como mecanismos de controle e regulação, estabelecendo metas de desempenho que submeteram professores e escolas a uma lógica meritocrática e competitiva.

Verger, Parcerisa e Fontdevila (2018) apontam que essas políticas responsabilizam diretamente os professores pelos resultados educacionais, criando um sistema de recompensas e punições. Essa responsabilização contribui para a precarização do trabalho docente, intensificando a pressão por resultados e a burocratização das práticas pedagógicas, conforme analisa Ball (2004).

A mercantilização da educação promoveu a ampliação do espaço para a iniciativa privada, com a comercialização de serviços educacionais, como sistemas de ensino, materiais didáticos e plataformas digitais (Leher, 2022; Sguissardi, 2019). O setor educacional passou a ser disputado por empresas locais e multinacionais, além de organizações filantrópicas e confessionais, muitas vezes com interesses financeiros.

Dardot e Laval (2016) argumentam que a racionalidade da Nova Gestão Pública desgasta a democracia ao diluir o direito público e fortalecer a lógica do cidadão

consumidor. Na prática, a educação pública passa a ser tratada como um serviço regulado pelo mercado, enfraquecendo a concepção de educação como direito social.

O impacto dessa lógica no trabalho docente é evidente na intensificação das condições de precariedade, na perda da autonomia profissional e na imposição de metas uniformes, desconsiderando as desigualdades estruturais. Como destaca Hypolito (2020), o ensino deixa de ser uma política pública de garantia de direitos e passa a ser um serviço sujeito às leis do mercado.

Considerações Finais

A análise realizada evidencia que a mercantilização da educação pública no Brasil é um fenômeno profundamente enraizado nas políticas de reforma gerencial do Estado. A adoção de práticas de gestão típicas do setor privado transformou a educação pública em uma mercadoria submetida às leis da eficiência, da produtividade e da concorrência.

As políticas de avaliação e controle por resultados promoveram a centralização das decisões educacionais e a homogeneização do currículo, restringindo a autonomia das escolas e dos professores. Esse processo contribuiu para a precarização do trabalho docente, ao mesmo tempo em que reforçou as desigualdades educacionais.

Diante desse cenário, é fundamental retomar o debate sobre o papel do Estado na garantia do direito à educação, bem como construir alternativas que valorizem o trabalho docente e resgatem a função social da escola pública como espaço de formação crítica e cidadã.

Referências

ALMEIDA, Jane Soares. **A mercantilização da educação: da escola cidadã à escola empresa.** São Paulo: Xamã, 2009.

BALL, Stephen J. **Políticas educacionais: questões, contradições e dilemas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos.** São Paulo: Cortez, 2008.

BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. Avaliação e equidade: um estudo sobre o SAEB. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 75-98, 1999.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal**.** São Paulo: Boitempo, 2016.

HYPOLITO, A. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. 2. ed. [E-book]. São Leopoldo: Oikos, 2020.

KRAWCZYK, Nora. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, 2005.

LEHER, Roberto. Mercantilização da educação, precarização do trabalho docente e sentido histórico da pandemia Covid 19. **Revista De Políticas Públicas**, v. 26, n. Especial, p. 78-102, 2022.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. As reformas educacionais neoliberais na América Latina: um balanço crítico. **Educação e Sociedade**, v. 36, n. 132, 2015.

PIOLLI, Evaldo. O processo de mercantilização da educação e o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil Pós-Golpe Institucional de 2016. **Revista Exitus, Santarém**, v. 9, n. 1, p. 17-33, 2019.

SGUISSARDI, Valdemar. As missões da universidade, entre as quais a extensão universitária ou a terceira missão, em face dos desafios da mercadização/mercantilização. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n. 3, p. 38-56, 2019.

VALENCIA, Adrián Sotelo. **A precarização social neoliberal**: do Estado de Bem-Estar à sociedade do risco. São Paulo: Boitempo, 2009.

VERGER, Antoni; PARCERISA, Lluís; FONTDEVILA, Clara. A global education reform movement (GERM) e a reconfiguração das políticas educacionais: uma perspectiva global. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 145, p. 493-511, 2018.

A CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA A FAVOR DA DECOLONIALIDADE: DIÁLOGOS ENTRE FREIRE E QUIJANO

Maré Magalhães Moreira
Vinicius Pires de Campos dos Santos

Introdução e justificativa:

Patrono da educação brasileira e reconhecidamente um dos mais importantes autores da pedagogia, Paulo Freire (1921-1997) produziu obras que resguardam uma imensa importância até hoje. No livro "Pedagogia da Autonomia" (1996), entre outras coisas, destaca-se um conceito que é fulcral para pensar uma educação emancipatória, que é o conceito de "curiosidade epistemológica". Essa curiosidade carregada de "criticidade" se apresenta com uma ferramenta poderosa para desnaturalização da realidade social e uma ponte para construção de um saber outro, dado que nas sociedades latino-americanas, por conta da colonização, a construção do conhecimento deu-se principalmente sob bases epistemológicas europeias.

> Não há para mim, na diferença e na "distância" entre a ingenuidade e a criticidade, entre saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma *ruptura*, mas uma *superação*. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se criticiza. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, *curiosidade epistemológica*, metodicamente "rigorizando-se" na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão (Paulo Freire, 1996, p. 32).

Corroborando a esta abordagem, a decolonialidade como movimento epistêmico-ético-político, tem progressivamente pautado a construção de um referencial metodológico próprio para a América Latina. Aníbal Quijano (1928-2018), um dos teóricos que esteve à frente do Grupo Modernidade/Colonialidade (2000) discorre sobre a categoria de colonialidade. Para o autor,

> La colonialidad, en consecuencia, es aún el modo más general de dominación en el Mundo actual, una vez que el colonialismo como orden político explícito fue destruido. Ella no agota, obviamente, las condiciones, ni las formas de explotación y de dominación existentes entre las gentes. Pero no ha cesado de ser, desde hace 500 años, su marco principal. (Quijano, 1992, p. 14)

Nesses termos, Quijano (1999) elucida o poder como "espaço e uma malha de relações sociais de exploração/dominação/conflito articuladas" (p. 76) basicamente em torno da disputa pelo controle do trabalho e seus produtos, os recursos naturais, o sexo e a reprodução da vida humana, bem como as instâncias subjetivas e intersubjetivas, incluindo o conhecimento. Quijano compreende que, junto com a colonização das terras

e corpos, houve a colonização das mentes – isto é, dos saberes e do imaginário dos povos colonizados.

A colonialidade do saber descreve como o projeto colonial europeu implicou reprimir e subalternizar os conhecimentos das sociedades conquistadas, impondo simultaneamente a visão europeia como a única racional e válida.

> Em outras palavras, não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo (Quijano, 1992, p. 126).

Essa repressão foi seguida pela "imposição do uso dos próprios padrões de expressão dos dominantes", ou seja, os europeus forçaram, através de vários artifícios, os colonizados a adotarem a forma europeia de pensar e expressar a realidade. Em consequência, a colonialidade do saber perdura quando formas eurocêntricas de conhecimento se sobrepõem e marginalizam os saberes locais e indígenas. Quijano observa, por exemplo, que na América Latina essa repressão epistemológica veio acompanhada de um genocídio cultural, ao ponto de converter antigas culturas em "primitivas", despojadas de seus próprios padrões intelectuais.

> Desse ponto de vista, as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa, ou, melhor dizendo, a Europa Ocidental, e o restante do mundo, foram codificadas num jogo inteiro de novas categorias: Oriente-Ocidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico científico, irracional-racional, tradicional-moderno. Em suma, Europa e não-Europa. Mesmo assim, a única categoria com a devida honra de ser reconhecida como o Outro da Europa ou "Ocidente", foi "Oriente".Não os "índios" da América, tampouco os "negros" da África. Estes eram simplesmente 'primitivos' " (Quijano, 2005, pg. 122).

Nesse ponto, vale ressaltar o evidente diálogo desses apontamentos com o conceito de epistemicídio, impulsionado pela filósofa brasileira Sueli Carneiro, que segue em linha teórica que se aproxima da ideia de colonialidade do saber. Além de assinalar essa "sistemática repressão", dentro do sistema educacional, este mecanismo da colonialidade faz fenecer o princípio de curiosidade epistemológica proposta por Freire, que em si prega uma superação de uma curiosidade trivial. A educação formal, se direcionada no sentido proposto por Freire, poderá constituir-se aquém de uma hierarquização do saber, utilizando dessa curiosidade que primeiro se apresenta como ingênua como germe para desabrochar-se em uma curiosidade epistemológica e contra-colonial.

Neste sentido, a interseção entre Freire e Quijano permite problematizar a curiosidade epistemológica como um caminho para a superação da colonialidade do saber, promovendo um olhar decolonial sobre a educação e sobre a própria realidade social. Este trabalho, portanto, busca investigar como a perspectiva freireana e a teoria decolonial quijaniana podem atuar como um instrumento de resistência contra o epistemicídio promovido pelas instituições acadêmicas e escolares, que são pautadas, em grande medida, no modelo eurocêntrico de conhecimento.

> Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. [...] Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biológico, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra.[..]. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós deles. Em favor de que estudo? Em favor de quem ? Contra que estudo? Contra quem estudo? (Paulo Freire, 1996, p. 76).

Base Teórica

Os principais conceitos teóricos que embasam esta pesquisa são: *Curiosidade epistemológica* (Freire, 1996), tendo o desenvolvimento da criticidade como processo de superação da ingenuidade, para que seja possível a superação da *Colonialidade do saber* (Quijano, 1992) que se caracteriza como o domínio eurocêntrico sobre a produção e a validação do conhecimento. Ademais, soma-se aos conceitos anteriormente citados o conceito de *Epistemicídio* (Carneiro, 2005), impulsionado pela colonização e pela colonialidade do poder e do saber, que impuseram a supressão dos saberes de populações subalternizadas pelo paradigma eurocêntrico.

Essa abordagem dialoga com a perspectiva de Quijano, que demonstra como a colonialidade impõe uma hierarquização dos saberes e reprime epistemologias não ocidentais. Desta forma as teorias bases da nossa investigação se dão por epistemes formuladas pelo sul global. Outro ponto base de nossa proposição são os exemplos na materialidade, ou seja, no ambiente da educação e que busquem executar o proposto por Freire, deflagrando o que é criticado por Quijano e Carneiro.

Portanto as iniciativas feitas pelas comunidades quilombolas, por exemplo, têm desenvolvido práticas pedagógicas que resgatam a história e os saberes afro-brasileiros

e africanos, promovendo resistência epistêmica e fortalecimento da identidade cultural. Um modelo possível, dentre muitos outros, pode ser observado na iniciativa da Escola Quilombola Maria Tomásia, no Maranhão, que utiliza o ensino contextualizado para incluir conhecimentos sobre agricultura tradicional, oralidade e religiosidade afro-brasileira.

Objetivos:

O objetivo principal deste trabalho é analisar a relação entre os conceitos de curiosidade epistemológica e decolonialidade do saber, bem como investigar como a prática educativa pode romper com a colonialidade epistêmica a partir da articulação destas chaves teóricas. Buscamos também identificar formas de resistência epistêmica na educação formal e informal. Um dos pontos de resistência epistêmica encontrado é o projeto “Pedagogia Decolonial e Educação Popular” da Universidade Federal do Pará (UFPA) capacita professores para implementar abordagens pedagógicas que combatam a colonialidade do saber e valorizem epistemologias alternativas. Além desta, não podemos deixar de mencionar a Escola Nacional Florestan Fernandes (SP), que adota uma abordagem pedagógica inspirada em Paulo Freire e nas epistemologias do campo, promovendo uma visão de mundo crítica e emancipatória.

Metodologia

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, utilizando-se da revisão bibliográfica de textos de Freire, Quijano e Carneiro para elaboração de com um ensaio teórico. Soma-se a isso a análise crítica de discursos educacionais e um estudo preliminar sobre propostas pedagógicas e iniciativas educacionais que rompem com a colonialidade do saber, promovendo uma curiosidade epistemológica na comunidade educacional desenvolvedora da iniciativa ou do projeto.

Resultados e Discussões

Os resultados preliminares indicam que a curiosidade epistemológica, quando incentivada na educação, atua como um mecanismo de superação do epistemicídio e da lógica colonial do saber, corroborando a um projeto decolonial de educação. Ademais, verifica-se que o epistemicídio é largamente perpetuado nas instituições acadêmicas através da deslegitimação de epistemologias não europeias. O modelo eurocêntrico de conhecimento reprime formas de pensar vinculadas às culturas colonizadas. A educação

decolonial, baseada na curiosidade epistemológica, é um meio possível de recuperar epistemologias marginalizadas e devolver-lhes sua centralidade nos processos educativos.

Considerações Finais

A articulação entre Freire e Quijano permite uma reflexão aprofundada sobre a necessidade de uma educação decolonial, que valorize saberes diversos e estimule a criticidade. Assim como o conceito de epistemicídio (Carneiro, 2005) auxilia também na produção de uma análise crítica do nosso território e de sua construção sócio-histórica. As leis n° 10.639/2003 e 11.645/2008 mostram que as iniciativas de políticas pública na educação que tangem a questão de uma construção de conhecimento fora dos parâmetros de "perspectiva binária, dualista, de conhecimento, peculiar ao eurocentrismo"(Quijano, 2005, pg.122). Ainda que representem uma conquista coletiva de movimentos organizados, tais dispositivos jurídicos necessitam de incentivos públicos para maior difusão e implementação, com estruturas escolares que possibilitem a execução das propostas de lei mencionadas.

A curiosidade epistemológica, nesses termos, se apresenta como um mecanismo essencial para a superação da colonialidade do saber e para a construção de novas epistemologias. Os estudos e análises em iniciativas que busquem aprofundar investigações a partir de epistemes do sul global se destacam nesta pesquisa, principalmente por notamos que centro de conhecimentos acadêmicos como o Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES) e o Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO), por exemplo, estabelecem uma parceria para a criação do Curso Internacional em Epistemologias do Sul executado no ano de 2023, apontando uma tendência que corrobora a argumentação principal deste trabalho, ou seja, em favor a decolonialidade da produção do conhecimento e das práticas pedagógicas decorrentes deste processo.

Referências

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: https://l1nq.com/zVEV3. Acesso em: 09 mar. 2025.

ESCOLA NACIONAL FLORESTAN FERNANDES. **Educação Popular e Movimentos Sociais**. Disponível em: https://www.enff.org.br/ Acesso em: 9 mar. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: **Saberes Necessários à Prática Educativa**. 1921-1997. 74°ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

QUIJANO, A. **Colonialidad y modernidad/racionalidad**. **Revista Perú Indígena**, n. 13. p. 11-20. Instituto Indigenista Peruano. 1992. Disponível em: https://l1nq.com/dGMIt. Acesso em 09 de mar. de 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del saber y eurocentrismo. **Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales,** Caracas, v. 6, n. 1, p. 11-40, 2000. Disponível em: https://l1nq.com/9pppy Acesso em: 09 mar. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2013, p. 68-107. Disponível em: https://temascontemporaneosdotorg.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/02/boaventura-de-sousa-santos-maria-paula-meneses-epistemologias-do-sul-cortez-editora-2014.pdf Acesso em: 28 set 2025.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). **Cátedra Sueli Carneiro**. Disponível em: https://www.usp.br/ Acesso em: 9 mar. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). **Licenciatura Intercultural Indígena**. Disponível em: https://www.ufg.br/ Acesso em: 9 mar. 2025.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA MATEMÁTICA CONTEXTUALIZADA

Jhonatan Willian Da Silva
Zuleika Aparecida Claro Piassa

O texto discute a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, destacando-a como uma modalidade crucial para promover a inclusão social e o desenvolvimento pessoal de cidadãos que não concluíram seus estudos na idade regular. Contudo, a EJA enfrenta desafios significativos, como o acesso desigual em áreas rurais e comunidades indígenas, além da prevalência do modelo bancário de educação, criticado por Paulo Freire. Este modelo, que trata os alunos como recipientes vazios a serem preenchidos com informações, especialmente na Matemática, resulta em um aprendizado superficial e desmotivador. Em contrapartida, Freire propõe uma abordagem problematizadora, onde a educação é vista como um processo de conscientização e libertação, conectando o aprendizado às experiências de vida dos alunos. A contextualização do ensino de Matemática na EJA, valorizando os saberes experienciais e as vivências cotidianas, é apresentada como uma estratégia central para tornar o aprendizado mais significativo e emancipador.O texto conclui enfatizando a importância de currículos flexíveis e uma formação adequada de professores para que a EJA possa cumprir seu papel transformador, combatendo o modelo bancário e promovendo uma educação mais crítica e engajada.

Introdução

Paulo Freire, em sua obra "Pedagogia do Oprimido", propõe uma pedagogia que visa a conscientização dos oprimidos para que possam transformar a realidade opressiva em que vivem. A obra é centrada na ideia de que a educação deve ser um ato de liberdade, permitindo que os oprimidos tomem consciência de sua situação e se tornem sujeitos ativos na transformação social. O educador, segundo Freire (2021), deve assumir o papel de facilitador do processo de conscientização, ao invés de ser um mero transmissor de conhecimentos. Ele deve estar comprometido com a causa dos oprimidos, buscando constantemente entender e transformar a realidade junto com eles. “O educador já não é apenas o-que-educa, mas o que, educando, é educado em diálogo

com o educando, que, ao ser educado, também educa” (Freire, 2005, p. 67).

“A conscientização é o aprofundamento da tomada de consciência” (Freire, 2005, p. 99). Ao dizer isso, Freire enfatiza que o diálogo deve ser baseado no respeito mútuo e na igualdade, sem imposições ou manipulações. Somente assim a educação pode ser um ato de liberdade e não de dominação. O diálogo é o meio propício para a conscientização. “O diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (Freire, 2005, p. 91).

No que diz respeito às políticas públicas, a EJA está fundamentada em diretrizes como o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece metas para ampliar o acesso à educação e combater o analfabetismo.

Crítica ao Ensino Tradicional de Matemática: Análise do Modelo Bancário

No contexto do ensino tradicional de Matemática para educação de jovens e adultos a (EJA), o modelo bancário de educação, como descrito por Paulo Freire, manifesta-se de forma clara e problemática. Nesse modelo, o conhecimento é tratado como algo que deve ser "depositado" nos alunos, que são vistos como recipientes vazios a serem preenchidos com informações. Freire critica essa abordagem, afirmando que "na visão 'bancária' da educação, o 'saber' é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber" (Freire, 1987, p. 72). Em salas de aula que adotam essa abordagem, o foco é muitas vezes colocado na memorização de fórmulas e na aplicação mecânica de procedimentos, sem que os estudantes compreendam profundamente o que estão aprendendo ou por que estão aprendendo.

A Matemática, nesse cenário, é desprovida de contexto e relevância para a vida dos alunos. Os conceitos são apresentados de forma isolada, e os alunos raramente têm a oportunidade de ver como esses conceitos se aplicam a situações do mundo real. Isso pode levar a um aprendizado superficial, onde os estudantes podem até ser capazes de resolver equações ou problemas específicos decorar fórmulas, mas sem uma verdadeira compreensão do raciocínio lógico e sistemático por trás desses procedimentos, este conhecimento se torna banal ou melhor ineficiente, sendo usado apenas para avaliações locais ou de larga escala como, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Freire adverte que "quanto mais alienados os educandos ficarem dessa atividade, tanto mais o conteúdo programático se apresentará como algo estranhamente exterior a eles" (Freire, 1987, p. 78). Essa abordagem não apenas limita a capacidade dos alunos de aplicar o

conhecimento matemático em diferentes contextos, mas também pode desmotivá-los, tornando a Matemática uma disciplina temida e desconectada de suas experiências e aspirações.

Matemática e a Prática Libertadora: A Educação Problematizadora de Paulo Freire

Em contraste com o modelo bancário, Paulo Freire propõe uma abordagem educacional que ele chama de "problematizadora". Nesse modelo, a educação é vista como um processo de conscientização e libertação, onde os alunos são encorajados a se envolver criticamente com o conteúdo e a relacioná-lo com suas próprias vidas e experiências matemática vivenciadas no dia a dia. Freire destaca que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (Freire, 1987, p. 78). No ensino de Matemática, essa abordagem pode transformar a disciplina em uma ferramenta poderosa para a compreensão do mundo, permitindo que os alunos da EJA, vejam a Matemática não apenas como um conjunto de regras a serem seguidas, mas como uma linguagem através da qual podem explorar e questionar a realidade ao seu redor. Freire argumenta que a educação deve ser um diálogo entre o professor e os alunos, onde ambos aprendem e ensinam simultaneamente. No contexto da Matemática, isso significa criar oportunidades para que os alunos participem ativamente do processo de aprendizagem, formulando hipóteses, resolvendo problemas reais e refletindo sobre os resultados. A Matemática, assim ensinada, não é um fim em si mesma, mas um meio para entender e transformar o mundo. Segundo Freire, "o ato de educar é, por isso, um ato político" (Freire, 1987, p. 79).

Ao contextualizar a Matemática e conectar os conceitos abstratos a problemas do cotidiano, os educadores podem ajudar os alunos a desenvolver um pensamento crítico e uma consciência mais profunda das injustiças e desigualdades que existem em suas comunidades e no mundo. Esse tipo de educação, ao contrário do modelo bancário, não apenas transmite conhecimento, mas também capacita os alunos a usarem esse conhecimento de maneira significativa e transformadora. "A educação problematizadora," diz Freire, "faz dos homens os autênticos sujeitos de sua história" (Freire, 1987, p. 79).

Oportunidades para uma Matemática Contextualizada na EJA

O ensino de Matemática na EJA pode e deve ser contextualizado nas experiências cotidianas dos alunos. A Matemática pode ser ensinada através de situações práticas e relevantes, como orçamento familiar, medidas no trabalho, ou resolução de problemas do dia a dia. Essa abordagem não apenas facilita a compreensão, mas também torna o aprendizado mais significativo e motivador. De acordo com Souza (2020), Tardif (2005) define os saberes experienciais como aqueles que emergem das práticas diárias dos professores e são validados dentro de suas próprias experiências. Esses saberes são formados a partir de outros conhecimentos, mas adaptados e aperfeiçoados pela prática cotidiana (TARDIF, 2005, apud SOUZA, 2020, p. 123). O professor deve proporcionar um envolvimento do conteúdo com as relações que os alunos estabelecem com colegas, ou até mesmo a relação de trabalho, a comunidade. Essas interações são fundamentais para a construção dos saberes experienciais, uma vez que influenciam diretamente a maneira como o professor ensina e como os alunos aprendem. Os saberes experienciais também se formam a partir das diversas obrigações e normas que regem o trabalho do professor. Isso inclui desde as exigências legais e administrativas até as expectativas culturais e sociais que moldam o papel do educador na sociedade. A necessidade de cumprir essas normas enquanto se adapta a elas cria um espaço para a construção de conhecimentos únicos e específicos ao contexto de cada professor. experienciais estão profundamente ligados à compreensão da escola como uma instituição composta por múltiplas funções e interações. A escola não é apenas um local de ensino, mas um ambiente complexo onde se desenvolvem e se interligam diferentes papéis, expectativas e processos sociais. Navegar por esse ambiente requer um conhecimento que só pode ser adquirido pela experiência, o que torna os saberes experienciais indispensáveis para a prática docente. Esses saberes, portanto, não são menos importantes que os outros tipos de saber, mas sim complementares. Eles representam a integração prática de todos os conhecimentos que o professor adquire ao longo de sua formação e carreira, e são essenciais para a adaptação e a eficácia do ensino em contextos reais. Tardif (2005) enfatiza que "[...] os saberes experienciais [...] são aqueles que se adaptam constantemente às condições reais e mutáveis da prática docente" (p. 54). Em suma, os saberes experienciais são a ponte entre a teoria e a prática, permitindo que os professores adaptem e ajustem seus conhecimentos às realidades específicas de suas salas de aula. Esses saberes são dinâmicos e evoluem continuamente à medida que o professor enfrenta novos desafios e reflete sobre suas práticas,

garantindo, assim, uma educação mais eficaz e contextualizada. Inspirando-se nas ideias de Paulo Freire, a Matemática na EJA pode ser usada como ferramenta para a conscientização e a transformação social. Ao envolver os alunos em discussões sobre temas como economia, justiça social e cidadania, o ensino de Matemática pode ajudar a desenvolver um pensamento crítico e uma visão mais ampla do mundo.

Conclusão

Ensinar Matemática na EJA exige uma abordagem pedagógica que vá além do ensino tradicional, reconhecendo as singularidades desse público. Ao valorizar as experiências de vida dos alunos e promover uma educação matemática contextualizada e crítica, os educadores podem ajudar a transformar a relação dos alunos da EJA com a Matemática, preparando-os não apenas para os desafios acadêmicos, mas também para uma participação mais ativa e consciente na sociedade, portanto a prática libertadora em Matemática, desafia a visão tradicional e mecanicista da educação, promovendo uma aprendizagem ativa, crítica e engajada. Essa abordagem não apenas melhora a compreensão dos alunos sobre a Matemática, mas também os prepara para serem cidadãos críticos e ativos em suas comunidades. O currículo de Matemática na EJA deve ser flexível o suficiente para atender às necessidades e interesses dos alunos. Isso significa adaptar os conteúdos e as metodologias ao contexto específico de cada turma, levando em consideração tanto os objetivos educacionais quanto as demandas da vida cotidiana dos alunos. No ensino de Matemática, por exemplo, vem sendo dotado uma abordagem , mais crítica e contextualizada, passeada na metodologia freiriana,que visa tornar a educação mais relevante para a vida dos alunos, conectando o aprendizado com suas experiências cotidianas e sociais. A valorização das experiências de vida dos alunos tornou-se uma estratégia central, utilizando-as como ponto de partida para a construção do conhecimento. Isso não apenas facilita a compreensão dos conteúdos, mas também torna o aprendizado mais significativo, engajador, ou seja, emancipador.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **PISA 2018 results: what students know and can do.** Volume I. Paris: OECD Publishing, 2019. Disponível em: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_Results_Volume_I.pdf. Acesso em: 29 ago. 2024.

SOUZA, Maria. **Educação de jovens e adultos: desafios e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

UNICEF. **Relatório sobre a educação básica no Brasil: desafios e oportunidades.** Brasília: UNICEF, [s.d.]. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/relatorios/relatorio-sobre-educacao-basica-no-brasil. Acesso em: 29 ago. 2024.

COLONIALISMO DIGITAL E PEDAGOGIA DA CRUELDADE: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE E RITA SEGATO PARA REFLETIR CRITICAMENTE SOBRE A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

Marília Claudia Favreto Sinãni
Lívian Lino Netto

Introdução

Nos últimos anos, a vida digital e a vida real tornaram-se indissociáveis para grande parte da população. Houve um aumento significativo no consumo de tecnologias digitais e seus dispositivos parecem estar se tornando uma extensão do corpo, pois são utilizados para comunicar ideias, anunciar tomadas de decisões, formar opinião, vender estilos de vida, disseminar notícias, criar conteúdo, acessar Inteligências Artificiais, veicular produtos midiáticos, entre tantas outras funcionalidades. No entanto, o uso excessivo das tecnologias digitais também vem trazendo mudanças e impactos na vida humana como a obsolescência e a exploração de dados, por exemplo.

O colonialismo digital é um conceito que discute o uso das tecnologias digitais a serviço das práticas de dominação e exploração. Pode ser encontrado nos trabalhos de Deivison Faustino, Walter Lippold, Abeba Birhane, Tarcízio Silva, mas antes de ter sido conceituado por tais autores/as, a problematização sobre o uso da tecnologia já vinha sendo discutida nas obras de Paulo Freire. Nos livros *Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação* e *À sombra desta mangueira*, encontramos aportes para pensar de forma crítica os impactos das tecnologias digitais na educação.

Essa mudança do ritmo da vida humana tem gerado processos de desterritorialização e dessensibilização dos indivíduos em relação ao coletivo, corroborando para a formação de pessoas cada vez mais expostas às práticas de dominação e exploração. No livro *Contra-pedaagogías de la crueldad* (2018), a professora e pesquisadora Rita Segato define como pedagogia da crueldade *"a todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas*" (p. 7). Essa é reproduzida nas relações sociais, na educação e utiliza a violência como modo de controle, criando uma subjetividade cruel, na qual a concorrência, o abuso de poder, permeiam a formação de sujeitos, proporcionando formas narcísicas e consumistas. Assim, a pedagogia da crueldade, através da mídia, transforma pessoas em meros espectadores distantes das realidades sociais das quais fazem parte. A violência reproduzida constantemente, produz uma normalização da

crueldade, na qual os níveis de empatia com problemas alheios sejam baixos ou inexistentes, dessensibilizando as pessoas do sofrimento de outros.

O presente trabalho traz o recorte da tese de Doutorado em Educação que está em processo de construção. Tem como objetivo refletir sobre o colonialismo na Era digital e seus atravessamentos no campo da educação. Para isso, segue o preceito de Paulo Freire para refletir de "forma criticamente curiosa" (Freire e Guimarães, 2013, p. 215) sobre seu uso e consequências na educação. Com base nas contribuições de Paulo Freire, Rita Segato e pesquisadores que dialogam sobre educação, apresentamos breves reflexões sobre a relação entre o colonialismo e as tecnologias digitais, de modo a fomentar discussões que apontem para novas perspectivas e práticas conscientizadoras.

Colonialismo digital, desterritorialização e dessensibilização

A linguagem digital está cada vez mais inscrita nos diferentes modos de vida e traz consigo a possibilidade de apresentar a pluralidade de vivências e pensamentos presentes no mundo. De acordo com Guareschi (2018), o uso das tecnologias digitais encurta distâncias, modifica espaços e acelera o tempo. Indígenas de diferentes etnias conseguem publicar vídeos do dia-a-dia e gerar debates sobre as práticas culturais de seus grupos por meio das redes sociais. Movimentos sociais conseguem se articular de maneira mais rápida, criando redes de conexão a nível global. Pessoas de todo o mundo podem acessar o ciberespaço para expressar opiniões e apresentar variados estilos de vida. No entanto, é importante destacar que as tecnologias digitais são produzidas por seres humanos imersos em contextos contraditórios e hierárquicos, marcados por relações de poder e a cumprindo as demandas do lucro e do capital.

Os impactos das tecnologias sobre as três dimensões (distância, espaço e tempo), tem revelado dois tipos de processos: a desterritorialização e a dessensibilização. Com base nos estudos de Guareschi (2018), a cultura e a política se desterritorializam à medida que as tecnologias digitais avançam, pois se desenraízam, migrando também para o meio virtual. Há jogos de poder e interesses que envolvem as tecnologias digitais e, nesse processo de desterritorialização, as contradições, diversidades e desigualdades podem ser agravadas, mesmo que de maneiras sutis e naturalizadas.

Apesar da explosão tecnológica e os processos acelerados de mudança, é importante compreender que as tecnologias se mostram muito mais avançadas do que a maturidade político-democrática dos seres humanos que as utilizam (Freire, 2015). A destruição do planeta, a conversão da vida em mecanismos econômicos, a exploração

de dados, os discursos de ódio nos meios digitais, entre tantos outros acontecimentos, demonstram isso.

Não é de hoje que a história é reduzida ao fatalismo e seus valores são resumidos a vantagens individuais, e a tecnologia vem sendo limitada dentro deste paradigma. A repetição da violência tem alcançado nossos olhos por meio das tecnologias digitais, que são o reflexo de uma sociedade permeada por paisagens de crueldade cada vez mais normalizadas. Quando líderes de empresas de tecnologia, como Mark Zuckerberg e Elon Musk, abandonam a checagem de fatos, distorcem o conceito de "censura" para justificar seus atos, retiram todos os temas associados às minorias sociais e se aliam aos interesses da extrema direita, torna-se possível identificar que os "donos" das tecnologias mais utilizadas no contexto latino-americano têm um posicionamento político firmado. Portanto, os jogos de poder incorporados nas tecnologias digitais se tornam mais visíveis, pois "El mundo de dueños que habitamos necesita de personalidades no empáticas, de sujetos incapaces de experimentar la conmutabilidad de las posiciones, es decir, de ponerse en el lugar del otro" (Segato, 2018, p. 79).

De certo modo, as tecnologias digitais mantêm práticas de dominação atualizadas para as demandas do tempo presente. A exploração de corpos e territórios, herdada do passado colonial, não cessa com a desterritorialização que as tecnologias digitais oferecem, pois, além das matérias-primas extraídas para a fabricação de dispositivos tecnológicos, nossos dados também são explorados e convertidos em mercadorias. Dessa forma, o colonialismo digital é responsável por atualizar "a exploração imperialista do capitalismo neoliberal" (Faustino e Lippold, 2023, p. 4), adotando violências sutis que favorecem a submissão das pessoas à servidão maquínica e aos sistemas algorítmicos dos grandes centros.

Por um lado, o avanço da tecnologia é uma expressão da criatividade humana, mas, por outro, é importante refletir de forma crítica "a serviço de 'quê' e a serviço de 'quem'" (Freire e Guimarães, 2013, p. 27) ela opera. Diante da existência do colonialismo digital, cabe a nós questionarmos: "Se a máquina domina o humano, ainda que por meio de uma servidão voluntária, quem domina a máquina?" (Faustino e Lippold, 2023, p. 41). Quando apontam as problemáticas do uso excessivo das tecnologias digitais, é comum que se olhe primeiro para os algoritmos e a máquina, mas não para quem os programa.

Tecnologias digitais e educação

Levando em consideração que a escola é uma instituição social e histórica que cumpre seu papel através do tempo e espaço (Freire e Guimarães, 2013), é importante refletir sobre os impactos que as tecnologias digitais vem causando na educação. As modificações das dimensões espaço, tempo e distância, trazem para o contexto escolar gerações que já nascem imersas no ciberespaço.

As tecnologias digitais produzem de maneira cada vez mais acelerada novos meios de comunicação que atravessam o contexto escolar, formando opiniões e visões distintas sobre a realidade. Para Freire e Guimarães (2013), os conteúdos propagados nestes meios de comunicação preenchem o cotidiano do corpo discente e carregam consigo uma função educativa. Vão muito além do mero entretenimento, pois neles estão incorporados os mais sutis processos educativos e não tem como pensar sobre o uso das tecnologias sem considerar a questão do poder. Afinal, quem tem o poder sobre a produção da tecnologia? Quem domina os meios de comunicação presentes no meio digital? Qual é a probabilidade de as tecnologias digitais serem constituídas por um monopólio detentor de poder capaz de manipular a sociedade a serviço de interesses particulares?

Estamos cada vez mais dependentes das tecnologias. Os conhecimentos são capturados, coisificados pela lógica neoliberal, fazendo com que deixemos a posição de criadores das tecnologias para sermos apenas consumidores. Para Faustino e Lippold (2023), o colonialismo digital tem sido responsável por subsumir não apenas a vida humana, mas também a criatividade, a cognição, o ócio e os processos produtivos às lógicas extrativistas presentes nas grandes corporações empresariais. Isso corrobora para a individualização da vida humana, a ocupação do papel de espectadores/as cada vez mais distantes da realidade social, ao fatalismo, a coisificação da vida como um todo.

Assim como em diversas dimensões da realidade social, no mundo digital também está presente a pedagogia da crueldade que, de acordo com Rita Segato (2018), diz respeito à fase apocalíptica do capital em que são reproduzidas práticas que ensinam os sujeitos a converter aquilo que é vivo em coisas, repetindo violências de forma naturalizada e gerando a dessensibilização ao sofrimento dos outros. Nas redes sociais, por exemplo, discursos de ódio, ataques às minorias, espetacularização da dor do/a outro/a, entre tantas outras ações, são facilmente veiculados por diversas mídias, justificados por uma equivocada compreensão do que é “liberdade de expressão”.

A América Latina e Caribe, há séculos, sofre com a lógica extrativista, que coisifica corpos, espaços e saberes. Agora, no contexto digital, o colonialismo é perpetuado através de algoritmos que espalham constantemente ideias capitalistas, eurocêntricas, estadunidenses e mantém a colonialidade do saber e do poder, como forma de dominação que continuam com a guerra e o genocidio, impedindo a destruição de um projeto histórico que não considera outras formas de ser e os outros (Segato, 2018).

Precisamos debater sobre o uso das tecnologias digitais e seu impacto na educação, pois a tecnologia é marcada pela ambiguidade, pode tanto ser aliada da negação da vocação de ser mais dos seres humanos, quanto a práticas humanizadoras. A busca pela conscientização do uso das tecnologias nos permite entender que "não cabe à tecnologia decidir sobre a que prática servir, mas aos homens e às mulheres, fundados em princípios éticos iluminadores da ação política" (Freire, 2015, p. 28).

O avanço tecnológico não pode ser determinado pelos interesses dos poderosos. Não podemos nos tornar fatalistas para satisfazer os interesses daqueles/as que estão produzindo as tecnologias. É preciso formar pessoas que questionam os princípios éticos por trás do acelerado avanço tecnológico, assumindo uma pedagogia crítica que forme pessoas capazes de decidir para além daquilo que é dado pelos algoritmos. Nesse sentido é urgente uma contra-pedagogia da crueldade capaz de pensar e atuar coletivamente, ampliando os vínculos comunitários e a preservação da vida, em um projeto histórico capaz de ser produzido contra a coisificação da vida (Segato, 2018).

Considerações finais

Os estudos sobre colonialismo digital nas áreas de tecnologia da informação e ciências sociais têm ganhado espaço no campo epistêmico, mas ainda é preciso investigar mais a fundo sua relação com a educação, pois as tecnologias digitais oferecem possibilidades e desafios que precisam ser considerados. É nesse sentido que tem se tornado cada vez mais necessário pensar novas ações políticas e conscientizadoras para enfrentarmos o colonialismo digital por meio da educação. Falamos aqui da educação no seu viés libertador e engajado com a contra-pedagogia da crueldade, capaz de desenvolver a maturidade política da população, formando pessoas que criam tecnologias e não apenas as consomem dentro do paradigma fatalista.

Referências

FAUSTINO, Deivison; LIPPOLD, Walter. **Colonialismo digital: por uma crítica hacker-fanoniana.** São Paulo: Boitempo, 2023.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educar com a mídia**: **novos diálogos sobre educação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Mídia, educação e cidadania: para uma leitura crítica da mídia.** Porto Alegre: Evangraf, 2018.

SEGATO, Rita. **Contra-pedagogías de la crueldad**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.

DE PAULO FREIRE A LÉLIA GONZALEZ: ALIENAÇÃO NA AMÉFRICA LADINA

José Victor Alves da Silva[126]

Introdução e justificativa

A partir de uma investigação entre o campo da filosofia política e da história do pensamento político latino-americano, faço um estudo comparado das teorias de Paulo Freire e Lélia Gonzalez em torno do problema da *alienação* no campo da educação. Para isso, utilizo uma abordagem contextualista que analisa a relação entre texto e contexto, junto com o vocabulário normativo utilizado pelos autores. Para analisar o problema da alienação, conceitos freireanos como *aderência* e *adesão* e conceitos gonzaleanos como *amefricanidade* e *tripla discriminação* estimulam reflexões e debates que contribuem para avançar na criação e melhoria de políticas educacionais orientadas para a *desalienação* da sociedade.

Conforme investigo, as contribuições de Paulo Freire e Lélia Gonzalez para o tema da educação no pensamento latino-americano se complementam em suas críticas à *alienação*, de um viés mais universalista por parte do pensamento freireano e de um viés interseccional por parte do pensamento gonzaleano. A proposta universalista de Freire de análise da relação entre opressores e oprimidos intencionava contribuir com um esquema de interpretação das relações de opressão em diferentes âmbitos sociais, inclusive da relação entre países, enquanto Gonzalez aprofunda essa análise dos vieses sociais das opressões. Acredito que a comparação entre as suas teorias pode revelar essas relações de complementaridade. A partir disso, o conceito de alienação é escolhido como categoria principal de investigação, pois: primeiro, faz parte de um léxico comum compartilhado por ambos; segundo, significa um fenômeno amplo que envolve a situação geral de opressão na qual se encontravam e lutavam contra, baseada nas relações desiguais em termos gerais de opressão, de nacionalidade e, como Gonzalez articula, classe, raça e gênero; e, terceiro, representa um desafio especialmente disputável no âmbito das políticas educacionais.

Na epígrafe de *Pedagogia do Oprimido* (1968-70), assumindo seu compromisso com a libertação dos oprimidos, Paulo Freire dedica o livro “aos esfarrapados do mundo

[126] Doutorando em Filosofia, Mestre em Ciência Política e licenciado em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Membro do GEFAA (Grupo de Estudos de Filosofias Africanas e Afrodiaspóricas da Unicamp). Email: josev.alves.silva@gmail.com

e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam" (Freire, 2019, p. 4). Embora a sua ênfase fosse debater o problema da opressão e sua superação em termos de relações gerais entre opressor e oprimido, educador e educando e, em especial no quarto capítulo, os políticos e as massas, ele também assenta sua análise da situação do Terceiro Mundo e o subdesenvolvimento desses continentes, sendo este o tema comum que o território abarca como seu desafio geral (ibidem, p. 132).

Então, ao discutir a situação de dependência dos chamados *esfarrapados do mundo* a partir daquela relação fundamental, ele também pode interpretar as relações entre sociedades desenvolvidas e dominadoras e sociedades subdesenvolvidas e alienadas (ibidem, p. 218) – como enfatiza o anticolonialismo que tanto ele quanto Gonzalez se conectam em suas buscas por respostas emancipatórias para a América Latina. Assim, se nota a aplicabilidade das suas teorias humanistas na relação colonizador-colonizado, como aborda Frantz Fanon, uma referência comum a Freire (2019) e Gonzalez (2022).

Para interpretar a situação de opressão e as condições de sua superação, vale introduzir a análise que Freire faz da diferença entre *aderência* e *adesão*. A chamada aderência ao opressor seria um tipo de postura alienada do oprimido que, imerso na realidade opressora, introjeta a opressão em sua consciência, em seu corpo e conduta, reproduzindo ou tentando reproduzir de alguma forma o papel de opressor, como um *sub-opressor*, seja oprimindo a si mesmo, seja oprimindo outros oprimidos, seja, ainda, desejando se tornar, de fato, um opressor (Freire, 2019, p. 44). Por outro lado, a adesão do oprimido na realidade significa sua emersão como sujeito crítico que problematiza sua condição alienada e a percebe como desafio a ser enfrentado em comunhão com outros oprimidos, pela libertação de todos.

Portanto, depois de *Educação como prática da liberdade* (1965-7), esta fortemente enraizado na realidade brasileira, Freire passa agora a discutir ao longo da *Pedagogia* questões mais amplas do mundo humano, da cultura, da história e da consciência, contraposto ao mundo desumano da opressão, da acomodação e da alienação, questões estas atravessadas pela sua formulação da teoria da *dialogicidade*. Contrapondo a ação cultural dialógica à ação antidialógica, Freire explica que o sujeito antidialógico é o sujeito da dominação, assim como o dialógico é o da libertação, tanto dos oprimidos quanto da libertação dos opressores.

Por sua vez, a filosofia feminista negra de Lélia Gonzalez representa em muitos aspectos uma espécie de continuidade da filosofia anticolonial da geração de Frantz Fanon, Paulo Freire, entre outros e outras, de meados do século passado, se estendendo para as décadas de 1970 e 1980. Assim, a filosofia de Gonzalez poderia também ser interpretada como uma teoria anticolonial própria, amefricana, especificamente brasileira, de caráter descritivo e normativo. Ainda, a sua filosofia poderia ser considerada também como sua aplicação do anticolonialismo para o nosso contexto nacional, realizando um diagnóstico localizado e atualizado junto com uma análise crítica das ideologias e das relações de poder entre os sujeitos e sujeitas articuladores da nossa estrutura social, material e simbólica; bem como das condições de possibilidade de emancipação dessas estruturas alienantes.

Para Gonzalez, a transição dos anos 1970 para os 1980 significou um período de engajamento na luta de democratização brasileira, por meio dos movimentos contra o regime militar e pela constitucionalização de um novo regime político, bem como de maiores rupturas com o ciclo de ditaduras na América Latina. Nesse processo, as descolonizações africanas reverberam no pensamento negro no Brasil. “Partindo para nos organizar”, nos conta Gonzalez, “vamos ter, nos anos 1970, todo o renascer do movimento negro na nossa sociedade, inspirado efetivamente nas lutas de libertação da África” (Gonzalez, 2020, p. 251). Os seus textos expressam a sua preocupação e a sua busca pela construção de redes de solidariedade trans e internacionais, tanto de articulação política quanto de interpretação da nossa realidade no Terceiro Mundo, nas Américas e no Brasil, em particular.

A autora compreende a articulação intrínseca entre o econômico, o político e o cultural-ideológico, vinculada à divisão racial-sexual do trabalho. Com efeito, ricos e pobres, brancos e não-brancos, opressores e oprimidos internalizam o racismo, o sexismo e outras formas de opressão a partir do nosso sistema educacional e dos meios de comunicação de massa, por isso estes âmbitos deveriam ser alvos de um movimento político de valorização das contribuições negras culturais, históricas, sociais, políticas, econômicas e filosóficas, sendo destacado o papel da mulher negra na formação cultural das Américas, assim revertendo a inferiorização interiorizada. Desta perspectiva, os latino-americanos deveriam se chamar, na verdade, *amefricanos*, pois a predominância cultural da região está nas suas matrizes africanas e ameríndias, não euro-latinas (ibidem, p. 134).

N’*A categoria político-cultural de amefricanidade* (1988), Gonzalez interpreta a alienação no período neocolonial como a continuação da violência do regime colonial, agora ainda mais sustentada pelo racismo como ideologia da superioridade e inferioridade de raças humanas. Assim, a alienação se torna um mecanismo de manutenção da violência do colonialismo através de uma versão sofisticada dessa violência, incrustada na estrutura social (ibidem, p. 129-130). Dessa forma, portanto, racismo, estabelecido pelo colonialismo junto com o sexismo discutido em *Racismo e sexismo na cultura brasileira* (1984) e outros ensaios teóricos da autora, seria um dos principais fatores da alienação dos amefricanos colonizados, racializados e empobrecidos, capaz de sofisticar a manutenção da violência, principalmente através do seu acobertamento ao se naturalizar os lugares sociais e dinâmicas racializadas; logo se trata de uma alienação ao mesmo tempo violenta e disfarçada.

Essa violência neocolonial recai sobremaneira contra a mulher negra, perpetuando uma tendência enraizada em nosso passado colonial, patriarcal e elitista. No texto *A mulher negra na sociedade brasileira: Uma abordagem político-econômica* (1979), ela já utiliza a ideia de *tripla discriminação* para conceituar a experiência tríplice de opressão compartilhada pelas mulheres negras, oprimidas por raça, classe e gênero (ibidem, p. 58). Com efeito, a opressão econômica, racial e de gênero contra as mulheres negras, ampla parcela da nossa sociedade, que costumam ser as grandes responsáveis por suas famílias, abala profundamente a própria estrutura da sociedade. Ao resgatar a corporeidade como elemento da sua teorização, a sua perspectiva interseccional nos ajuda a refletir sobre as singularidades envolvidas no universo pedagógico, fomentando propostas de políticas educacionais que dialoguem com as diversas necessidades do público atendido por tais políticas.

Considerações finais

A colonização da América Latina não se desenvolveu sem uma reação anticolonial, resistência esta que se transforma ao longo da história. Então, com o tempo, as diferentes formas de oposição ao (neo)colonialismo, sendo organizadas em movimentos locais e grupos específicos, passaram a convergir suas lutas contra o colonialismo-imperialismo em movimentos nacionais e internacionais. Esses processos de cooperações, circulação de pessoas e ideias, construiu laços de solidariedades entre grupos oprimidos, movimentos transnacionais de mulheres, a luta dos negros em África e na diáspora, povos de diferentes países e continentes. Tanto Paulo Freire quanto Lélia

Gonzalez, ao tratar do problema da alienação, enfatizaram sua antítese, a *desalienação*. Nesse caminho, o campo da educação é um lugar privilegiado de luta contra as opressões, pela libertação das pessoas e comunidades subjugadas, observado criticamente por Freire e Gonzalez. A aderência do oprimido à realidade opressora, ao ser superada pela sua adesão revolucionária ao movimento de libertação humana, carrega consigo as potencialidades emancipatórias de uma sociedade lutar contra diferentes formas de discriminação, baseadas em nacionalidade, classe, raça e gênero, luta da qual as políticas educacionais tem lugar fundamental para esse processo.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro/São Paulo: 2019.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano.** Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

PAULO FREIRE: ÚLTIMO FILÓSOFO DO DESENVOLVIMENTO E PRIMEIRO FILÓSOFO DA LIBERTAÇÃO

Breno Augusto da Costa

Introdução

Neste trabalho defenderei a tese de que o patrono da educação brasileira, Paulo Freire, especialmente em sua obra magna, *Pedagogia do oprimido*, desenvolve reflexões que interseccionam temas de competência sobretudo de duas áreas da filosofia: a filosofia do desenvolvimento e a filosofia da libertação. Para tanto, desenvolvo um estudo semântico destas duas últimas expressões, recorrendo à história da filosofia brasileira e latino-americana para mostrar que ambas as propostas, a filosofia do desenvolvimento e da libertação, são contribuições originais à história da filosofia.

Por um lado, a filosofia do desenvolvimento pode ser remontada às obras de Álvaro Vieira Pinto (1909-1987) e Roland Corbisier (1914-2005), que propuseram, no bojo do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), o projeto da filosofia do desenvolvimento. Inserindo-se em uma tradição oriunda daquele que hoje pode ser chamado de Sul Global, ambos os autores produziram uma corrente que foi severamente atacada no decorrer da ditadura imperialista-militar iniciada em 1964.

Por sua vez, a filosofia da libertação ganhou renome mundial e conta com expoentes como Enrique Dussel (1934-2023), Franz Himkelammert (1931-2023) e Arturo Andrés Roig (1922-2012), dentre outros. Trata-se de uma corrente filosófica que tem diferentes gerações de autores espalhados por toda América Latina, além de estudiosos e debatedores ao redor do mundo.

Neste texto será mostrado, porém, que tanto "filosofia do desenvolvimento" quanto "filosofia da libertação" são termos plurívocos e com um rico potencial filosófico. Em particular, apresentaremos a constituição de ambas como disciplinas filosóficas autônomas e defenderemos que o Paulo Freire de *Pedagogia do oprimido* deve ser reconhecido como filósofo que trouxe contribuição para as duas áreas.

O conceito de filosofia do desenvolvimento

O estudo semântico da expressão "filosofia do desenvolvimento" nos revela pelo menos quatro sentidos principais: atômico, movimento histórico e filosófico, corrente ou paradigma filosófico e disciplina filosófica autônoma.

No sentido *atômico*, a filosofia do desenvolvimento se refere à reflexão filosófica geral que toma como objeto o desenvolvimento. Isto é, tal como o discurso

filosófico sobre a economia pode receber o nome de filosofia da economia ou o discurso filosófico sobre a dor pode receber o nome de filosofia da dor, a expressão “filosofia do desenvolvimento” pode se referir à reflexão filosófica em geral sobre o tema do desenvolvimento, entendendo este último em suas diversas acepções.

Por sua vez, enquanto *movimento histórico e filosófico*, tanto Vieira Pinto (1958) quanto Corbisier (1968) associam a filosofia do desenvolvimento aos países subdesenvolvidos e em processo de libertação, considerando-se especialmente as lutas travadas contra metrópoles coloniais no decorrer do século XX. A filosofia do desenvolvimento seria para os países subdesenvolvidos algo análogo àquilo que representou o idealismo para os alemães, o empirismo para os ingleses ou o pragmatismo para os estadunidenses. É necessário empreender maiores estudos para investigar as aproximações e distanciamentos entre o projeto de filosofia do desenvolvimento de Vieira Pinto e Corbisier – que apresenta forte confluência e coerência interna – e as produções de outros autores que parecem refletir a partir um mesmo paradigma amplo do desenvolvimento, como A. L. Machado, Dennis Goulet, Pierre Moussa e Celso Furtado, para citar alguns.

A história da filosofia do desenvolvimento enquanto movimento histórico e filosófico sofreu as mesmas vicissitudes que seus expoentes, levando em consideração aqui especialmente a obra de Vieira Pinto e Corbisier. O já citado Instituto Superior de Estudos Brasileiros foi a plataforma acadêmica, cultural e política a partir da qual seu projeto de filosofia do desenvolvimento foi elaborado, difundido e também combatido: com o advento do golpe imperialista-militar de 1964, o ISEB foi uma das primeiras instituições a sofrer com a fúria da perseguição, assim como seus membros.

Já como *corrente ou paradigma filosófico*, a filosofia do desenvolvimento é a base a partir da qual surge a ética do desenvolvimento, a teoria política do desenvolvimento, a sociologia dos países subdesenvolvidos, e assim sucessivamente. Tanto Corbisier (1968; 1973) quanto Vieira Pinto (2008; 2020) propuseram contribuições com base nesse paradigma que atingiram o estatuto de sistema filosófico e que contribuíram à superação da submissão econômica, dominação política, exploração, da miséria e do pauperismo, algumas das características do subdesenvolvimento em sua concepção.

Por fim, enquanto *disciplina filosófica*, nós propomos a concepção da filosofia do desenvolvimento como disciplina filosófica autônoma, tal como a lógica, a ética ou a estética. Não se trata de criar uma caixa disciplinar com pretensão de ser livre de

porosidade ou que seja suprafilosófica, mas sim, de congregar reflexões a respeito do destino histórico de coletividades, tema que constitui o objeto central da filosofia do desenvolvimento. Entendo que a filosofia do desenvolvimento, então, tem como elementos importantes tanto o pensamento desenvolvimentista quanto o pensamento que pode ser mais ou menos radicalmente crítico ao desenvolvimentismo. Existe um processo objetivo que pode ser denominado desenvolvimento nacional e existem diferentes questões filosóficas a ele relacionadas, por exemplo a relação entre as coletividades e a promoção do desenvolvimento ou a questão a respeito do agente histórico do desenvolvimento; a relação entre desenvolvimento e dominação; o esclarecimento a respeito da distinção entre desenvolvimento e modernização e globalização; a relação entre historicidade e desenvolvimento nacional; e a relação entre desenvolvimento, ser humano e natureza etc.. Entretanto não posso deixar de reconhecer certo pessimismo de minha parte a respeito da constituição de uma filosofia do desenvolvimento: já que se trata de um termo abandonado – embora não de forma absoluta – por forças tanto progressistas quanto dominadoras, temos no mínimo certa cautela quanto à possibilidade de constituir tal disciplina.

Paulo Freire, considerando especificamente o seu *Pedagogia do oprimido*, pode ser vinculado à tradição da filosofia do desenvolvimento, seja porque os isebianos Vieira Pinto e Corbisier, além de outros membros desse mesmo Instituto, exerceram forte e explícita influência sobre essa obra, seja porque ele se debruçou diretamente sobre o tema do desenvolvimento nacional (2016, p. 214 e segs.). Em particular, cabe evidenciar sua perspectiva a respeito do processo de desenvolvimento: o autor critica as teorias modernizadoras que apenas maquiam a manutenção das relações de dominação e evidencia a importância de se pensar o desenvolvimento em chave geopolítica: esse processo só ocorre de maneira autêntica se for vivido pelo povo, e não imposto e conduzido por um centro decisório estrangeiro.

O conceito de filosofia da libertação

A expressão “filosofia da libertação” também admite quatro sentidos principais: forte, amplo, diluso e metafilosófico. De pronto e no mais das vezes uma pessoa identifica a filosofia da libertação ao movimento filosófico nascido na Argentina no final dos anos 1960 e início dos anos 1970 e que conta com Enrique Dussel, Juan Carlos Scannone, Rodolfo Kusch, Hugo Assmann, dentre outros, como seus sistematizadores. Este é o sentido *forte* ou *estrito* da expressão. Tal corrente seria resultado da confluência

de pelo menos três grandes matrizes: a superação do desenvolvimentismo cepalino feita pelos teóricos da dependência; a emergência do paradigma da libertação através da teologia da libertação, sociologia da libertação e a própria pedagogia da libertação, cujo expoente magno era Paulo Freire; e o próprio panorama filosófico latino-americano, especialmente o hispanofalante, sacudido pelo assim chamado debate que foi travado entre Augusto Salazar Bondy e Leopoldo Zea.

Já em sentido *amplo* ou *fraco*, a filosofia da libertação se refere à produção filosófica que se fundamenta no paradigma da libertação ou se debruça sobre os temas sugeridos pela reflexão acerca da libertação e da dominação, mas que não são ligados diretamente ao movimento filosófico acima apresentado. Neste campo poderiam ser incluídos autores como Bartolomeu de Las Casas, Nísia Floresta Brasileira, Frantz Fanon, os já citados Vieira Pinto e Corbisier, Lélia Gonzalez e bell hooks, apenas para citar alguns.

Em sentido *diluso*, a filosofia da libertação aparece na obra de autores que se propõem a discutir temas relacionados ao conceito de liberdade, contudo o sentido geral de sua produção termina por entrosar com as forças de dominação.

Por fim, em sentido *metafilosófico*, tal como foi feito em relação à filosofia do desenvolvimento, também é possível elaborar uma disciplina filosófica autônoma chamada filosofia da libertação. A vantagem desta proposta consiste em congregar reflexões acerca do paradigma da libertação e dos temas por ele implicados, como a denúncia da opressão e da dominação. A filosofia da libertação em sentido estrito seria, em relação à filosofia da libertação como disciplina filosófica, uma vertente e escola de pensamento essencial, contudo todas as contribuições da filosofia da libertação em sentido amplo constituem objeto de estudo dessa disciplina.

Paulo Freire é reconhecido como um dos principais expoentes do paradigma da libertação (Mance, 2022), sendo apontado amiúde como uma das referências compartilhadas, seja pelos membros da escola da filosofia da libertação em suas várias gerações, seja pelos representantes da filosofia da libertação em sentido amplo. Além disso, ele tem a contribuir diretamente para a elaboração disciplinar da filosofia da libertação.

Paulo Freire: entre a filosofia do desenvolvimento e a filosofia da libertação

O pensamento isebiano sofreu um forte revés com a instauração da ditadura imperialista-militar no Brasil. Muito embora não seja correto do ponto de vista

cronológico e mesmo epistêmico, é possível afirmar que Freire, à medida em que foi representante tanto da filosofia do desenvolvimento quanto da filosofia da libertação, foi o último representante da primeira e o primeiro representante desta primeira. Tal afirmação tem o intuito de evidenciar que sua *Pedagogia do oprimido* pode ser interpretada como obra articuladora destas duas disciplinas.

A *Pedagogia do oprimido* não é exatamente uma obra de filosofia política, mas menos ainda de filosofia da educação e muito menos de pedagogia como ciência empírica: estamos diante de um livro que, embora utilize os conhecimentos dessas três áreas do saber e de muitas outras, calca-se sobretudo nos contornos mormente da filosofia da libertação e também da filosofia do desenvolvimento, já que ele se propõe a pensar o destino histórico dos oprimidos.

Conclusão

É necessário estabelecer claramente a delimitação epistemológica entre as duas disciplinas propostas, a filosofia do desenvolvimento e a filosofia da libertação, e outras disciplinas da filosofia, embora rechaçando os perigos de se criar caixinhas artificiais e artificiosas que separam as disciplinas filosóficas.

São necessários mais estudos, investigando tanto o tema da filosofia do desenvolvimento na obra freiriana como um todo, sem se restringir à *Pedagogia do oprimido*; quanto a pertinência da atribuição da existência de uma filosofia do desenvolvimento em outros países; quanto as interações entre os isebianos e outros filósofos com ligação direta e indireta com a filosofia da libertação.

Referências

CORBISIER, Roland. **Reforma ou revolução?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

CORBISISER, Roland. **Filosofia política e liberdade**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1978.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

MANCE, Euclides. **Filosofia da libertação: histórico, vertentes, críticas e perspectivas.** Passo Fundo: Conhecer, 2022.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **A sociologia dos países subdesenvolvidos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Consciência e realidade nacional**. Obra publicada originalmente em 1960. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.

ENSAIO SOBRE UMA PEDAGOGIA DA DEFICIÊNCIA: NOVOS OLHARES PARA SE PENSAR A EDUCAÇÃO

Ana Júlia Barbosa Cremasco
aj.cremasco@unesp.br
Alonso Bezerra de Carvalho
alonso.carvalho@unesp.br

Introdução

As discussões sobre uma educação realmente mais inclusiva, que parta da perspectiva da Educação Especial e Inclusiva e vá além dela, têm ganhado cada vez maior amplitude desde que a luta por esses direitos passou a ser pauta de eventos internacionais importantes, como a Conferência da UNESCO, em 1960 - a qual buscava "assegurar a todos o respeito universal dos direitos dos homens e oportunidades iguais de educação" (UNESCO, 1960, p. 91 apud Carlos, Perdigão, Vecchio, 2019).

Da mesma forma como a Declaração de Salamanca, idealizada e assinada na Espanha em 1994, declarou que era dever da escola se adaptar à necessidade de todas as crianças, sendo, portanto, inclusiva, a Constituição Federal de 1988, já havia ditado o Estado como o responsável pela garantia de "atendimento educacional especializado aos portadores[127] de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (Carlos, Perdigão, Vecchio, 2019). Em seguida, no ano de 1996, foi-se criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, na qual a Educação Especial foi assegurada como uma

> Modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos que por possuírem necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes a sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas e adaptadas para que possam apropriar-se dos conhecimentos oferecidos pela escola (Shimazaki, p.1).

Isto posto, podemos perceber que no decorrer da luta pelos direitos das pessoas defiças[128], a concepção de deficiência antes aceita socialmente chamada de "Modelo

[127] Termo ultrapassado. Atualmente, a terminologia oficial proposta pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) - Lei nº 13.146 de 6 de junho de 2015, é "pessoa com deficiência" ou "PCD".

[128] "Defiça" vem da tradução do inglês "Disability Justice" (Justiça Defiça). Logo, "defiça" foi utilizado como uma aproximação do significado desta perspectiva teórica e de luta. Este termo vem sendo cada vez mais utilizado no Brasil - para se referir a "ativistas defiças", por exemplo- e, acredita-se que seu significado possa ser ampliado. Saber mais em: https://www.scielo.br/j/ref/a/qH3pqSSmfdYZyYzmcBw58hv/?format=pdf&lang=pt.

Além disso, o termo tem ganhado um sentido maior de identidade ou autoidentificação e, portanto, quebra com ideia de "adjetivação e torna-se um substantivo, reforçando a identificação com um marcador da diferença positivado" (Mello, Aydos, Schuch, p. 8, 2022).

Médico", o qual colocava o indivíduo como total responsável pela "deficiência", foi superada pelo "Modelo Social da Deficiência", que teve início com o sociólogo Paul Hunt (1937-1979). Hunt, foi um ativista defensor dos direitos das pessoas em situação com deficiência e, também, um dos pioneiros da articulação política de pessoas em situação de deficiência na Inglaterra, cujas manifestações ficaram conhecidas posteriormente como "movimento das pessoas com deficiência". Assim, surgiu a UPIAS (*The Union of the Physically Impaired Against Segregation*), uma "entidade responsável pela concepção de deficiência como um fenômeno de natureza social". (França, 2013).

A UPIAS, reelabora os conceitos de "lesão" (*impairment*) e "deficiência" (*disability*), onde "lesão" seria uma adversidade física, enquanto a "deficiência", seria a maneira como as pessoas que se encontram nesta situação são vistas e tratadas pela sociedade. Em vista disso, podemos dizer que o Modelo Social da Deficiência é uma perspectiva que se coloca totalmente contra a ideia neoliberal de normalização ou padronização, cujo objetivo é nos fazer acreditar que precisamos nos encaixar em um modelo padrão para sermos totalmente aceitos pela sociedade da qual fazemos parte.

> [...] o "modelo social" buscou circunscrever nas relações sociais os aspectos que oprimiam as pessoas com deficiência, e não tomá-la enquanto uma característica ou manifestação individual de um dado natural ou biológico nos corpos. Essa perspectiva explicitava os modos pelos quais a estrutura social transforma um "corpo lesionado" (do indivíduo) em um "corpo discapacitado" (pela estrutura social) devido às barreiras do ambiente [...] (Mello, Aydos, Schuch, p. 3, 2022).

É a partir desse "Modelo Social" que discussões mais recentes têm levantado o "Modelo Biopsicossocial" como uma teoria mais adequada, pois, nela são consideradas as especificidades singulares do indivíduo, assim como as barreiras que limitam sua participação ativa na sociedade. Em outras palavras, o modelo biopsicossocial respeita o lado biológico e social da deficiência, pois não deposita responsabilidade alguma ao indivíduo que faz parte da comunidade defiça, mas compreende suas necessidades específicas, enxergando um potencial transformador nelas, pois é a sociedade que deve ser adaptada à estas necessidades, não o sujeito.

Considerando este breve histórico sobre a conceitualização de "deficiência" e do reconhecimento dos direitos das pessoas defiças à uma educação digna e de qualidade, este ensaio busca levantar reflexões sobre como a deficiência, enquanto potência transformadora pode contribuir para novas formas de se enxergar os educandos enquanto sujeitos singulares e contextuais, os quais vão muito além da imagem de

“aluno” que temos dentro da escola. Busca-se assim, ressaltar a importância de se repensar o ambiente escolar, destacando a presença de alunos e funcionários defiças dentro da escola.

A dissertação de mestrado da qual este resumo foi baseado encontra-se em andamento e, a metodologia utilizada foi um levantamento bibliográfico nas áreas da deficiência, educação inclusiva, sociologia, filosofia e antropologia, buscando autores como Anahí Guedes de Mello, Marivete Gesser, Paulo Freire e Emmanuel Lévinas como embasamento teórico. Além do levantamento e análise das políticas públicas e educacionais que garantem o direito à educação inclusiva no Brasil.

Resultados e discussões

Podemos perceber muitas pesquisas nas áreas da Sociologia, Filosofia e Antropologia, realizadas a partir da leitura dos livros de Paulo Freire sobre educação, sempre evidenciando as questões de gênero, classe e etnia, mas pouco se fala nas Ciências Sociais e Humanas sobre capacitismo, anticapacitismo, deficiência, acessibilidade e Educação Inclusiva. Normalmente, estes são temas mais especificamente tratados pela área da Educação Especial no curso de Pedagogia.

Considero isso como uma falta muito grande na formação acadêmica de um cientista social ou filósofo que queira seguir na licenciatura, quanto daquele que opta pelo bacharelado, pois, muito se pode avançar a partir de estudos sobre a deficiência, não apenas na área da educação, mas em todos os âmbitos da nossa vida, público e privado. Também sinto que as Ciências Humanas poderiam contribuir muito para as discussões na área, trazer novas perspectivas que nos possibilitasse pensar a vivência dos alunos dentro e fora da escola, enxergando-o em toda sua complexidade, respeitando-o e, formando-o para ser um transformador da sociedade que não se contente com as amarras impostas pela ideologia neoliberal que se encontra cada vez mais devastadora e desumana.

Não seria a “deficiência” transformadora e revolucionária em si mesma ao não se encaixar ou se limitar pelos padrões impostos pelo capitalismo, sempre causando curiosidade e indagação ao mostrar que existem muitos outros caminhos possíveis a serem seguidos? Isso se torna evidente quando descobrimos que o telefone foi inventado por Alexander Graham Bell, inicialmente, com o intuito de ajudar sua esposa que era surda e, que Pellegrino Turri inventou uma máquina de escrever em 1808 para a

condessa italiana Carolina Fantoni que acabou perdendo a visão pudesse se comunicar através de cartas (Mello, Aydos, Schuch, 2022; Ministério Público do Paraná, 2022).

Ou seja, a deficiência é movimento, é transformação. Como dito nos exemplos citados acima, a "deficiência" instiga e motiva a mudança. Ela inspira novas possibilidades, novas formas de se pensar. Ao olharmos para a escola não podemos nos esquecer de considerar as deficiências, pois assim como diversas categorias perpassam cada um dos alunos presentes na escola, a deficiência também faz parte da realidade de muitos, mais precisamente de 1.771.430[129] de alunos matriculados na educação especial - em sua maioria, matriculados em escolas de ensino regular -, segundo o Censo Escolar de 2023, divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) no início do ano passado. Evidenciando um aumento de matrículas de 41,6% entre os anos de 2019 e 2023.

Nas palavras de Mello, Aydos e Schuch (p. 8, 2022),

> [...] a deficiência é uma categoria analítica, êmica, relacional, política, moral, identitária, de saúde, de mediação e de performance. Ora é um marcador social de diferença, ora uma forma de opressão ou de desigualdade que opera com outras categorias sociais como classe, gênero, sexualidade, raça, etnia, geração, idade, religião, nacionalidade e regionalidade, por exemplo.

Portanto, olhar para "deficiência" enquanto uma potência transformadora e não como algo negativo ao enxergar os alunos, alunas e alunes dentro da sala de aula. Será aprendendo com eles que seremos capazes de desenvolver novas pedagogias que realmente possam tocar não somente os que se identificam como parte da comunidade defiça, mas todos os alunos. Pois, será por meio deles e com eles que conseguiremos realmente enxergar as singularidades presentes em cada aluno, criando uma pedagogia mais ética e humana.

Considerações finais

A educação é *vida* e, portanto, movimento. Não nos cabe estagnar em um projeto de educação neoliberal que prioriza uma educação bancária e seletiva, atualmente, em decadência devido às decisões tomadas - não tão recentemente - com relação ao currículo da educação básica pública, extinguindo do aluno sua singularidade, contexto e desenvolvimento crítico e, do professor, sua vocação, sua formação continuada e

[129] Informação retirada do site oficial do Governo Federal: Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão — Ministério da Educação.

energia. De ambos, são cada vez mais tirados sua humanidade e vitalidade. Como já dizia Paulo Freire (p. 30, 2024):

> Ao ser produzido o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se "dispõe" a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estados abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente.

Há bastante tempo, estamos vivenciando uma forma de "educar" que precisa mais do que nunca ser superada e, para tal, acredito que estudos sobre a "deficiência" feitos por pesquisadores das áreas de humanidades, juntamente com os profissionais da rede (professores e toda a organização escolar) são essenciais para o desenvolvimento de novas formas de se pensar a educação, buscando alcançar uma formação mais ética e humana.

Quando me refiro a estes pesquisadores e profissionais da rede, certamente, faço menção às pessoas defiças e não defiças, pois não existe pesquisa, muito menos avanços, sem incluir pessoas da comunidade defiça para se pensar novos caminhos que também as afetam diretamente.

Além disso, acho importante destacar o tamanho do abismo que existe entre a Academia, o Estado e a escola. O conteúdo produzido dentro da academia, além de raramente chegar ao chão da escola, muitas vezes não faz jus à realidade vivida dentro do ambiente escolar e, assim, a Teoria-Prática não se realiza. Paulo Freire fala sobre um *pensar certo*, que pode ser entendido como agir conforme suas palavras, ou seja, "quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. **Pensar certo é fazer certo**" (Freire, p. 35, 2024, grifo nosso). *Pensar certo* é ação, "não é *quefazer* de quem se isola, de quem se 'aconchega' a si mesmo na solidão, mas **um ato comunicante**" (Freire, p. 38, 2024, grifo nosso).

Acredito que ambas as citações do autor se relacionam com o que foi exposto mais acima e as interpreto como: o conhecimento científico pensado para a educação - neste caso - não deveria, em sua maioria, apenas ser produzido para a própria academia, ele deveria ir além, deveria chegar dentro da sala de aula na escola, deveria fazer parte da formação de docentes e acompanhar esses formandos em sua prática na escola. Em sua, a educação se faz na relação com o outro, na relação *educador* e *educando*.

Por isso, é essencial que voltemos nossa atenção às possibilidades que a "deficiência" pode nos proporcionar como uma categoria interseccional que transpassa os alunos e que tem muito a contribuir para a educação. Pedagogias mais humanas e éticas, pensadas para os alunos, enxergando-os enquanto sujeitos únicos, repletos de

diversidade e história, nunca se fez tão urgente quanto a realidade que enfrentamos atualmente: onde se busca substituir relações humanas por tecnologia.

Referências

CASTRO, A. M. De.; PERDIGÃO, D. De. O.; VECCHIO, M. L. Análise Das Políticas Públicas de Inclusão na Educação Infantil a Partir da Declaração de Salamanca e LDB. *In:* GUILHERME, W. D. (org.). **Educação Inclusiva e Contexto Social**: Questões Contemporâneas. Atena Editora, p. 28-34, 2019. DOI 10.22533/at.ed.3131925064.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: **Saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, ed. 79. 2024.

MELLO, A. G. de; AYDOS, V.; SCHUCH, P. Aleijar as antropologias a partir das mediações da deficiência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 64, p. 7-29, 2022.

EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: REFLEXÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE

Marieli Santana Conrado
marieli.conrado@unesp.br
Alonso Bezerra de Carvalho
alonso.carvalho@unesp.br

Introdução

Propor-se a analisar e refletir sobre o contexto educacional brasileiro nos conduz à discussão de diversas problemáticas que permeiam este campo. Dentre esses obstáculos, destaca-se a prática docente diante de uma educação fundamentada no conhecimento imutável e determinado, na qual configura-se como a questão norteadora deste debate. Desde seu princípio, observa-se a ausência de uma perspectiva educacional que contemple as noções de alteridade e pluralidade presentes nos indivíduos, assim como a carência de bases curriculares que dialoguem com nossas raízes latino-americanas. Por sua vez, lacunas como essas, contribuem significativamente para um dos principais obstáculos enfrentados pelos professores, a desmotivação pela aprendizagem na sala de aula.

Ao fazermos uma análise profunda em relação a maneira como a educação é trabalhada nas escolas brasileiras, percebe-se que, com a adoção de uma perspectiva homogeneizante em relação aos alunos, a educação negligencia a diversidade inerente desses indivíduos, e a sala de aula perde a sua função como espaço de exteriorização e vivência de múltiplas perspectivas de mundo, sociedade e do próprio ser humano. Consequentemente, a riqueza das interações que este ambiente deveria proporcionar é suprimida, cedendo lugar a um conhecimento estático, provocando desânimo e o distanciamento dos alunos em relação à escola.

A educação, enquanto processo fundamental de formação humana, desempenha um papel preponderante na construção do indivíduo como agente social. Nesse sentido, a educação e seu material curricular devem distanciar-se de práticas tradicionais que, visam uma mera transmissão de conteúdos, desconsiderando a pluralidade de saberes e perspectivas existentes, provocando uma relação etnocêntrica na sala de aula. A escola necessita configurar-se como um espaço dinâmico de relações e vivências que fomentem a cidadania, a inclusão, a equidade e a socialização.

Justificativa

A importância de pensar um novo horizonte social e educacional, implica em estabelecer um diálogo com a realidade de seu tempo e com a história da América Latina, assim como a construção de uma narrativa própria sobre as identidades histórico-culturais, especialmente no campo da educação. A fim de evidenciar o caráter determinante da educação, Brocanelli (2020, p. 100) destaca

> Em nosso meio acadêmico e no sistema educacional dificilmente se considera a vida de nossos alunos, a vida de nosso povo. Parte-se do já sabido, daquilo que a escola tomou para si como verdade e tudo o que o poder dominador permite ser estudado a partir do currículo preestabelecido. Pouquíssimas ações primam por valorizar o que é das bases, do povo, de uma cultura local, etc. O que mais vale é o que está didaticamente e estrategicamente determinado para os estudos, desde a primeira escola até a universidade.

A carência de noções como diversidade, alteridade e pluralidade na realidade educacional brasileira e latinoamericana possui consequências geradoras da negação do Outro, dando-se por meio da desqualificação e invalidez de saberes, filosofia, pensamentos, pedagogias, etc. Paulo Freire, por meio da *Pedagogia do Oprimido*, salienta que as ações e práticas do oprimido não são passíveis de consideração em nossa realidade, na verdade, são rebaixadas à condição de resignação. Nesse sentido, a educação assume o papel de prática da liberdade. Com essa relação entre oprimido e opressor mediada pela liberdade, Freire (1987, p. 25) indaga que

> O que ocorre, ainda quando a superação da contradição se faça em termos autênticos, com a instalação de uma nova situação concreta, de uma nova realidade inaugurada pelos oprimidos que se libertam, é que os opressores de ontem não se reconhecem em libertação. Pelo contrário, vão sentir-se como se realmente estivessem sendo oprimidos. É que, para eles, 'formados' na experiência de opressores, tudo o que não seja seu direito antigo de oprimir significa opressão a eles.

Ainda, no que diz respeito ao patrono da educação brasileira, em sua *Pedagogia da Esperança* e partindo de um construtivismo crítico, Freire (1992) evidencia o objetivo fundamental da relação entre ensino e aprendizagem, defendendo que ensinar e aprender são partes de um processo maior, o de conhecer, que envolve reconhecer. Ele argumenta que o educando se torna verdadeiramente educando ao conhecer os conteúdos, e não quando o educador simplesmente deposita informações sobre objetos ou conteúdos nele.

Objetivos

Os objetivos gerais desta pesquisa consistem em estimular e praticar um exercício intelectual que instigue, se desdobre e sensibilize para novas posturas e novas

atitudes, considerando no horizonte da educação a carência de noções como alteridade, pluralidade, decolonialidade e diversidade cultural tendo em vista os desafios da realidade educacional brasileira e latinoamericana. Os objetivos específicos baseiam-se na crítica a padronização do conhecimento nas escolas da rede pública, demonstrando que tal fato se deu, principalmente, a partir do processo de colonização de nosso território, com consequências irreparáveis até os dias de hoje. Bem como, em contribuir no aprofundamento e na problematização da práxis educativa, mais especificamente o ensinar-aprender, as relações humanas, a convivência e a prática pedagógica na sala de aula. Sobretudo, repercutir a crítica ao pensamento racionalista de influência europeia bem como o seu impacto no âmbito da educação e da cultura latinoamericana.

Metodologia

Esta será uma pesquisa bibliográfica de análise documental, utilizando como materiais livros, artigos especializados, enciclopédias filosóficas, aulas e vídeo-aulas, websites. Para atingir os objetivos propostos, o trabalho percorrerá um caminho de abordagem reflexiva, visando estimular novas posturas e atitudes na prática docente. Deste modo, o caráter intelectual e estimulante desta pesquisa faz-se necessário enquanto processo do próprio trabalho científico e da própria formação.

No que se refere ao seu caráter bibliográfico, esta pesquisa é caracterizada pelos seus aspectos de evidenciar, refletir e compreender a presença (e necessidade) de perspectivas decoloniais na prática docente e nos processos educacionais. Além disso, possui um caráter comparativo, que se dá pelo processo de confrontação contínua entre a realidade vigente no âmbito educacional e da cultura latinoamericana, e o processo colonizador desse território, que foi o principal fator impactante na construção da nossa educação.

Resultados e Discussões

A prática docente, assim como a educação, deve desvencilhar-se da concepção de ensino-aprendizagem como uma mera disputa de argumentações ou uma simples abstração teórico-literária, sob pena de caracterizar o conhecimento como uma entidade estática e imutável. Urge, portanto, a adoção de abordagens pedagógicas que estimulem o pensamento crítico, a reflexão e a construção coletiva do saber, reconhecendo a diversidade de perspectivas e experiências presentes no ambiente escolar. Como uma alternativa prática, isso se efetivaria por meio de um

diálogo aberto e empático, fundamentado em trocas de conhecimento contínuas e recíprocas.

Considerações Finais

Pretendemos mostrar que a educação é etapa fundamental na formação do cidadão para a sociedade, necessitando transformar a escola em uma prática regular de relações e vivências, considerando noções de cidadania, inclusão, equidade e socialização entre os indivíduos. A prática docente necessita distanciar-se de que a ideia de ensinar e aprender está fundada somente na disputa entre argumentações ou a uma simples abstração acadêmico-literária, o que acaba ocasionando na caracterização do conhecimento como algo estável e determinado.

Para tanto, a fim de lidar com o outro nas relações humanas e reforçar a noção de alteridade, é necessário que a educação e a prática docente assumam um olhar decolonial, intercultural e considerem a diversidade cultural como parâmetros conceituais, a partir de uma perspectiva ética, considerando a noção de *ethos* como fundadora e formadora de nossas atitudes e posturas, inclusive na escola.

Referências

CARVALHO, A ; BROCANELLI, C ; SANTOS, G. **Pensamento Latino-Americano e Educação: por uma ética situada.** Marília: Oficina Universitária, 2020.

CASTRO, E. V. **A inconstância da alma selvagem: e outros ensaios de antropologia.** São Paulo: Cosaf & naify, 2002.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KUSCH, Rodolfo. **Obras completas**. Rosário: Fundación Ross, 1998. Tomo I.

NARBY, J. **A serpente cósmica: o DNA e as origens do saber.** 1. ed. Rio de Janeiro: Dantes, 2018.

SHIVA, V. **Monoculturas da mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia.** São Paulo: Gaia 2003.

LIBERDADE E DE DESENVOLVIMENTO: DIFERENÇAS ENTRE PAULO FREIRE E AMARTYA SEN

Milena Cristina Perardt Garbossa[130]
Franciele Clara Peloso[131]

Introdução

Assim como qualquer conceito, 'liberdade' e 'desenvolvimento' são interpretados de maneiras distintas por cada autor que os emprega. O educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997) e o economista indiano Amartya Sen (1933-) os citam frequentemente em suas obras. Nesse contexto, alguns trabalhos acadêmicos - como os de Mozetti e Ribeiro (2018), Rodrigues e Azevedo (2019) e Azevedo (2021) - já buscaram estabelecer diálogos, aproximações e conciliações entre as ideias dos dois autores. No entanto, não foram identificadas pesquisas que se dedicassem a realizar o oposto. Por isso, justifica-se a relevância do presente estudo, que tem como objetivo analisar as diferenças entre as concepções de liberdade e desenvolvimento em Freire e em Sen.

Para isso, utilizou-se de pesquisa bibliográfica, que incluiu obras dos próprios autores (Freire, 1982; 2005; 1987; 2000, 1967); (Sen, 2010), bem como trabalhos de outros pesquisadores que também analisam as contribuições desses pensadores: Bonente e Medeiros (2013), Bosio e Perondi (2020), Carvalho e Pertile (2022), Máximo (2013), Mendonça (2012), Rossetto (2015), Sawaya (2020) e Valente (2009).

Discussão

Freire (2005, 1967) critica e combate o sistema capitalista, assim como a desumanização, a opressão e a desigualdade social decorrentes de suas classes sociais. Também critica e combate o modelo tradicional de educação, propondo um paradigma diferente, o qual denominou de educação libertadora. Para ele, a liberdade é uma luta coletiva e constante dos oprimidos contra a opressão das classes dominantes; e a educação libertadora é uma chave para alcançar a liberdade, pois leva o estudante oprimido a ter consciência da sua posição e do seu papel político na sociedade e,

[130] Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR/PB). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: milenacpgarbossa@gmail.com

[131] Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR/PB). Doutora em Educação. E-mail: clara@utfpr.edu.br

consequentemente, o leva a contribuir na realização da tarefa histórica da sua classe: transformar a realidade de forma radical - ou seja, desde a sua raiz.

Ao contrário de Freire, Sen concebe a liberdade de forma individual. Tendo formulado inclusive um conceito sobre isso, Sen (2010) entende as “liberdades individuais substantivas” como a possibilidade de indivíduos abstratamente concebidos viverem a vida que valorizam e fazerem aquilo que desejam, sem restrições de escolha. Ao exemplificar o que seriam essas liberdades individuais substantivas, segundo Máximo (2013), Sen coloca diversas variáveis no mesmo cesto, dando a entender que o livre mercado e a luta contra a mortalidade infantil (por exemplo) são equiparáveis, como se ambos tivessem o mesmo caráter inato e objetivo.

Para Freire (2005), a liberdade é máxima, é radical. Pois ele defende que ninguém pode ser livre no capitalismo - ou enquanto existirem classes sociais -, que a opressão do ser humano pelo ser humano deve acabar e que os oprimidos têm a tarefa histórica de mudar essa realidade desde a sua raiz. De forma completamente oposta, Sen (2010) reivindica o mínimo: a liberdade do indivíduo de ter acesso às condições básicas de sobrevivência e ao desenvolvimento de capacidades que qualifiquem sua mão de obra. Conforme Sawaya (2020), em uma fase histórica do neoliberalismo, Sen reivindica os próprios direitos humanos para uma classe desumanizada: a classe trabalhadora. Ele se posiciona de forma alternativa em relação aos liberais clássicos, mas ainda assim se mostra completamente a favor da manutenção de um mundo regido por determinações mercantis capitalistas.

Sen (2010) não questiona o fato de que os dominantes sustentam seus privilégios à custa da exploração do trabalho, do tempo e da saúde de outras pessoas, nem propõe que os dominados lutem pela libertação dessa condição. Sua proposta defende que as classes e desigualdades sociais permaneçam existindo, mas com os dominados tendo dignidade - ou seja, tendo a possibilidade de “obter uma nutrição satisfatória ou remédios para doenças tratáveis, a oportunidade de vestir-se ou morar de modo apropriado, de ter acesso a água tratada e saneamento básico” (Sen, 2010, p. 6). Nesse sentido, o autor busca amenizar as condições de vida dos oprimidos sem criticar as estruturas que dão origem às desigualdades sociais.

A liberdade para Sen (2010) é a possibilidade de cada indivíduo fazer o que sente vontade dentro do capitalismo. A ideia de romper com os interesses do mercado capitalista jamais é citada em suas obras, porque ele é visto como natural. Enquanto isso, a educação libertadora de Freire (2000), ao invés de incentivar a naturalização,

estimula 1) a problematização da realidade concreta, permitindo o questionamento crítico e a discussão dos sistemas econômicos, sociais e políticos e 2) a ação transformadora sobre a realidade.

A suposta “eliminação das privações individuais” de Sen não resolve os problemas estruturais do sistema capitalista, como a inserção de pessoas destituídas dos meios de produção em um sistema econômico regido pela acumulação de capital e dominado por grandes corporações (Sawaya, 2020). Sua teoria (Sen, 2010) enxerga os problemas enfrentados pelas classes populares dos países da periferia do capitalismo de forma superficial: de acordo com Mendonça (2012), o desemprego, a pobreza, a fome e a falta de qualificação profissional são vistos por Sen como problemas externos à lógica do capital. As desigualdades são naturalizadas como se fossem resultado das diferenças sociais; e a exclusão social e a pobreza são consideradas um efeito residual e pontual que pode ser corrigido através de medidas descentralizadas e assistencialistas.

Considerações Finais

Foi possível concluir que, embora tanto Freire (1967) quanto Sen (2010) rejeitem uma concepção exclusivamente econômica de desenvolvimento, eles têm visões antagônicas e inconciliáveis em relação aos conceitos de desenvolvimento e liberdade. Para Freire (1967; 1982), a liberdade e o desenvolvimento só podem ser alcançados coletivamente. Ele estimula a análise crítica das estruturas políticas, econômicas e sociais nas quais os oprimidos estão inseridos, com os objetivos de torná-los capazes de intervir na realidade, promover mudanças estruturais na sociedade e eliminar as classes sociais. Para Sen (2010), é possível alcançar a liberdade e o desenvolvimento individualmente dentro do capitalismo. O autor se concentra na garantia de condições mínimas de sobrevivência e no desenvolvimento de capacidades que qualifiquem a mão de obra de cada indivíduo, com o objetivo de torná-lo capaz de se adaptar à realidade como está dada, perpetuando-a.

Referências

AZEVEDO, R. T. R. **Egressos da UFT/unidade Cimba/Araguaína/TO membros da comunidade de remanescentes de quilombolas Pé do Morro:** análise dos impactos da educação superior à luz das perspectivas de desenvolvimento e liberdade de Amartya Sen e Paulo Freire. 2021. 158 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2021. Disponível em: https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/7338. Acesso em: 09 jul. 2024.

BONENTE, B. I.; MEDEIROS, J. L. Desenvolvimento como ausência de liberdade: Marx contra Sen. **Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política,** Niterói, 2016. Disponível em: https://revistasep.org.br/index.php/SEP/article/view/263. Acesso em: 18/06/2024.

BOSIO, Q. F. F.; PERONDI M. A. Educação, Desenvolvimento e Liberdade na perspectiva de Paulo Freire. In: III SENPE - **Seminário Nacional de Pesquisa em Educação, 2020, Online. Anais** [...]. Online: UFFS, 2020, s/p. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/14735-Arquivo-55001-1-10-20201214%20(1).pdf. Acesso em: 10/07/2024.

CARVALHO, L. E. B.; PERTILE, E. B. Opressão e Liberdade nas obras de Paulo Freire e Simone de Beauvoir. **Revista Educere Et Educare,** Vol. 17, N. 44, set./dez. 2022. Ahead of Print. DOI: 10.48075/educare.v17i44.27886. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/27886. Acesso em: 11/07/2024.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 79p.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MÁXIMO, M. Desenvolvimento sem liberdade: uma análise crítica do pensamento de Amartya Sen. **Cadernos do Desenvolvimento**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 13, pp.57-67, jul.-dez. 2013. Disponível em: http://www.cadernosdodesenvolvimento.org.br/ojs-2.4.8/index.php/cdes/article/view/137. Acesso em: 18/06/2024.

MENDONÇA, L. J. V. P. Políticas sociais e luta de classes: uma crítica a Amartya Sen. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), [S. l.], v. 11, n. 1, p. 65–73, 2012. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/10522. Acesso em: 18 jun. 2024.

MOZETTI, R. M.; RIBEIRO, D. F. O desenvolvimento como liberdade de Sen, a educação libertadora de Freire e o desenvolvimento humano: diálogo entre Sen, Freire e a educação para o século XXI. **CAMINE**: **Caminhos da Educação**, Franca, v. 10, n. 1, 2018. ISSN 2175-4217. Disponível em: https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/2072/2337. Acesso em: 30/06/2024.

RODRIGUES, W.; AZEVEDO, R. T. R. Relações entre a pedagogia libertadora de Paulo Freire e as liberdades substanciais de Amartya Sen. **Querubim**, Ano 15 Nº 39 vol. 6 - 2019 ISSN 1809-3264. Disponível em: https://periodicos.uff.br/querubim. Acesso em: 29/06/2024.

ROSSETTO, T. R. Como princípio a liberdade: apontamentos e controvérsias na concepção pedagógica de Paulo Freire. In: SEMANA DE EDUCAÇÃO, 2015, Londrina. **Anais** [...]. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2015. p.72-84. Disponível em: https://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/anais-eventos-anteriores/2015.php. Acesso em: 10/07/2024.

SAWAYA, R. R. **A criação do indivíduo empreendedor: uma crítica a Amartya Sen**. São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/economia politica/2020-Rubens-Sawaya-Criacao-do-Individuo-empreendedor-uma-critica-a-Amartya-Sen.pdf. Acesso em: 18/07/2024.

SEN, A. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

VALENTE, L. F. Paulo Freire: desenvolvimento como prática da liberdade. **ALCEU** - v. 9 - n.18 - p. 186 a 197 - jan./jun. 2009. ISSN 2175-7402. Disponível em: https://lp-revistaalceu.com.puc-rio.br. Acesso em: 09/07/2024.

A ORIGEM DA FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO DE ENRIQUE DUSSEL: INFLUÊNCIAS, CONTEXTO E DESENVOLVIMENTO

Érico Fumero[132]

Introdução e Justificativa

A Filosofia da Libertação surge na América Latina entre o final dos anos 1960 e início dos 1970, em meio a crises políticas, sociais e econômicas intensificadas por ditaduras militares e desigualdades estruturais. Enrique Dussel, um de seus principais formuladores, propõe uma crítica radical ao eurocentrismo e à filosofia tradicional, colocando o "outro oprimido" no centro das reflexões e defendendo uma ruptura epistemológica, ética e política com o pensamento hegemônico.

Seu pensamento é influenciado por Karl Marx, na crítica ao capitalismo e à dependência econômica; Emmanuel Levinas, na ética da alteridade e do rosto do oprimido; Paul Ricoeur, na hermenêutica e na crítica das ideologias; além de intelectuais latino-americanos que já buscavam uma filosofia autônoma. A Teologia da Libertação, com sua "opção preferencial pelos pobres", também foi decisiva para a proposta de Dussel.

Diante da incapacidade do pensamento tradicional de responder às necessidades dos marginalizados, a Filosofia da Libertação propõe uma práxis transformadora, rompendo com modelos importados e oferecendo uma perspectiva decolonial e emancipatória, não só para a América Latina, mas para todos que vivem em condição de subalternidade.

A questão de pesquisa pode ser formulada da seguinte maneira: “Como o contexto histórico da América Latina, aliado às influências teóricas europeias e latino-americanas, possibilitou a elaboração da Filosofia da Libertação de Enrique Dussel, e quais são seus princípios fundamentais para a superação do eurocentrismo e para a adoção de uma perspectiva ético-política transformadora?”

Base teórica

A Filosofia da Libertação de Enrique Dussel foi influenciada por matrizes teóricas europeias e pensadores latino-americanos que buscavam um pensamento autônomo para a região. Entre as influências europeias, Karl Marx forneceu a crítica ao

[132] Doutor em Filosofia pela Universidade de Santiago de Compostela-Espanha, Email: ericofumero@gmail.com

capitalismo e à dependência econômica, enfatizando a exploração estrutural da América Latina. Emmanuel Levinas inspirou a primazia ética do Outro, levando Dussel a reinterpretar o "rosto do oprimido" como um apelo histórico e político à libertação. Paul Ricœur, por sua vez, contribuiu com a hermenêutica da suspeita e a crítica das ideologias, permitindo a Dussel desmascarar narrativas que legitimam a opressão colonial.

No âmbito latino-americano, José Carlos Mariátegui defendia um socialismo enraizado na realidade local, enquanto Leopoldo Zea e Augusto Salazar Bondy questionavam a dependência filosófica do pensamento europeu. A Teologia da Libertação, representada por Gustavo Gutiérrez e Leonardo Boff, fortaleceu o compromisso ético com os pobres, influenciando a "ética da libertação" de Dussel. Além disso, a pedagogia de Paulo Freire também contribuiu para sua concepção de conscientização e práxis libertadora.

Diante desse conjunto de influências, Dussel propôs uma ruptura epistemológica e ética com o pensamento hegemônico, reivindicando uma filosofia que emergisse da realidade concreta dos oprimidos e que promovesse uma transformação social genuína.

Objetivos

- Investigar o contexto político e social latino-americano (décadas de 1960-1970) que forneceu o pano de fundo para o surgimento da Filosofia da Libertação.
- Examinar as principais influências teóricas (Marx, Levinas, Ricœur e autores latino-americanos) na formulação inicial do pensamento de Dussel.
- Descrever a formação intelectual de Dussel, seu contato com diferentes tradições filosóficas e teológicas e a posterior guinada para uma perspectiva enraizada na realidade latino-americana.
- Analisar os conceitos fundamentais da Filosofia da Libertação (exterioridade, alteridade, analética, ética e práxis de libertação) e como conformam um novo paradigma filosófico comprometido com os oprimidos.
- Discutir possíveis desdobramentos e limites dessa proposta, considerando sua influência acadêmica e política, bem como seus impactos decoloniais.
- Avaliar contribuições e limites da Filosofia da Libertação para a construção de um projeto crítico e global que ultrapasse o eurocentrismo,

examinando sua relevância para correntes posteriores (pós-coloniais, decoloniais etc.).

Metodologia

Leitura analítica, com sistematização temático-cronológica da trajetória de Dussel e das conjunturas históricas latino-americanas, além do cruzamento de dados entre o contexto sociopolítico e as influências teóricas (Marx, Levinas, Ricœur e a Teologia da Libertação). Não se realizou pesquisa de campo, pois o objetivo foi interpretar os conteúdos do texto de referência, ampliando a compreensão sobre a Filosofia da Libertação.

Resultados e Discussões

A Filosofia da Libertação de Enrique Dussel surge como resposta à realidade de opressão vivida na América Latina nas décadas de 1960 e 1970, marcadas por ditaduras, desigualdades e repressão política. O pensamento acadêmico tradicional se mostrava alheio ao sofrimento das maiorias, o que levou Dussel e outros intelectuais a romperem com esse modelo e formularem um pensamento engajado.

Após formação na Europa, Dussel passa por uma ruptura epistemológica e ético-política, rejeitando paradigmas filosóficos eurocêntricos e colocando o oprimido no centro da reflexão. Inspirado por Levinas, ele enfatiza a exterioridade dos marginalizados, que permanecem fora da totalidade do sistema. Com base em Marx, critica o capitalismo e a dependência estrutural latino-americana. Sua abordagem também incorpora a hermenêutica crítica de Ricœur, que desmascara narrativas que sustentam a opressão.

Dussel formula conceitos centrais como exterioridade (o lugar do oprimido fora do sistema), alteridade (o reconhecimento ético do Outro), analética (superação das sínteses totalizantes) e libertação (processo coletivo de transformação das estruturas de dominação). Defende uma filosofia que una teoria e práxis, aproximando-se dos movimentos sociais e da Teologia da Libertação, que também influenciou sua ética da vida.

Além de criticar o eurocentrismo, Dussel denuncia a falsa universalidade da modernidade, argumentando que esta se construiu sobre a colonização e exploração dos povos periféricos. A Filosofia da Libertação antecipa discussões atuais sobre decolonialidade, influenciando teóricos como Aníbal Quijano e Walter Mignolo.

Embora enfrente desafios, como a necessidade de ampliar suas análises sobre raça e gênero, a Filosofia da Libertação segue relevante, dialogando com lutas contemporâneas contra o capitalismo, colonialismo e outras formas de dominação. Seu impacto se estende para além da América Latina, contribuindo para debates globais sobre justiça social e emancipação.

Referências

DUSSEL, E. **Filosofia da Libertação**. 1. ed. São Paulo: Editora, 1977.

DUSSEL, E. **Para una ética de la liberación latinoamerican**a. Buenos Aires: Editora, 1973-74.

DUSSEL, E. **Para una crítica de la razón latinoamericana**. 1. ed. México: Editora, 1983.

DUSSEL, E. **Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión.** 1. ed. Madrid: Editora, 1998.

LEVINAS, E. **Totalité et Infini.** 1. ed. Paris: Editora, 1961.

MARIÁTEGUI, J. C. **Sete Ensaios de Interpretação da Realidade Peruana**. 1. ed. Lima: Editora, 1928.

OLIVEIRA, N. C. **Enrique Dussel: história, política e filosofia da libertação na América Latina.** Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.

PANSARELLI, D. J. **Filosofia da libertação: análise do pensamento de Enrique Dussel.** São Paulo: Editora, 2010.

RICŒUR, P. **A ideologia e a utopia**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora, 1986.

SALAZAR BONDY, A. ¿**Existe una filosofía de nuestra América? 1**. ed. Montevidéu: Editora, 1968/1988.

SCANNONE, J. C. "**La irrupción del pobre en la filosofía"**. In: Revista Stromata, Buenos Aires, 1976.

SOLÍS BELLO, A. et al. (Eds.). **Filosofía de la liberación** hoy. Buenos Aires: Editora, 2013.

ZEA, L. **La filosofía americana como filosofía sin más**. México: Editora, 1969.