

Formação Humana e Dialogicidade III

**Encantos que se Encontram
nos Diálogos que Acompanham Freire**

João Batista de Albuquerque Figueiredo

Maria Eleni Henrique da Silva

Organizadores

N. Cham.: 370.115 F82

Título: Formação humana e
dialogicidade III : encantos que se



14215146

Ac. 137727

BCCE



Trazemos a lume o terceiro volume do “Dialogicidade e Formação Humana em Paulo Freire”. Com ele oferecemos para o diálogo um corpo de textos que nos ajudam a compreender o potencial dialógico que decorre da leitura proporcionada a nós por Paulo Freire.

Esta obra é um contributo à superação do epistemicídio, de que fala Boaventura de Sousa Santos (2008), ao alargar a compreensão de que podemos ter muitas epistemologias, de que precisamos dialogar interculturalmente, de que temos o compromisso com a descolonialidade de que fala o grupo de estudiosos da modernidade/colonialidade, no contexto da Planeta-rização do Sul que se contraponha ao Norte Global, como semente no plantio das Epistemologias do Sul.

Reconhecemos, grupalmente, a capacidade inerente ao humano de tecer sua própria história e, dela se apropriar na configuração desse mundo melhor que desejamos. Porém, implica num esforço concreto de integrar ensino-pesquisa-ação social (extensão); induz-nos a manter interligada

Formação Humana e Dialogicidade III

**Encantos que se Encontram
nos Diálogos que Acompanham Freire**

Presidente da República
Dilma Vanna Rousseff
Ministro da Educação
Fernando Haddad

Universidade Federal do Ceará

REITOR
Prof. Jesualdo Pereira Farias

VICE-REITOR
Prof. Henry Campos

Conselho Editorial

PRESIDENTE
Prof. Antônio Cláudio Lima Guimarães
CONSELHEIROS
Prof^a Adelaide Maria Gonçalves Pereira
Prof^a Ângela Maria Mota Rossas de Gutiérrez
Prof. Gil de Aquino Farias
Prof. Italo Gurgel
Prof. José Edmar da Silva Ribeiro

Diretor da Faculdade de Educação
Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira
Enéas Arrais Neto

Chefe do Departamento de Fundamentos da Educação
Adriana Eufrásio Braga Sobral

DIÁLOGOS INTEMPESTIVOS

COORDENAÇÃO EDITORIAL
José Gerardo Vasconcelos (EDITOR-CHEFE)
Kelma Socorro Alves Lopes de Matos
Wagner Bandeira Andriola

CONSELHO EDITORIAL

DR ^a ANA MARIA IÓRIO DIAS (UFC)	DR. JUSTINO DE SOUSA JÚNIOR (UFC)
DR ^a ÂNGELA ARRUDA (UFRJ)	DR ^a KELMA SOCORRO ALVES LOPES DE MATOS (UFC)
DR ^a ÂNGELA T. SOUSA (UFC)	DR ^a LUCIANA LOBO (UFC)
DR. ANTONIO GERMANO M. JUNIOR (UECE)	DR ^a MARIA DE FÁTIMA V. DA COSTA (UFC)
DR ^a ANTÔNIA DILAMAR ARAÚJO (UECE)	DR ^a MARIA DO CARMO ALVES DO BOMFIM (UFPI)
DR. ANTONIO PAULINO DE SOUSA (UFMA)	DR ^a MARIA IZABEL PEDROSA (UFPE)
DR ^a CARLA VIANA COSCARELLI (UFMG)	DR ^a MARIA JURACI MAIA CAVALCANTE (UFC)
DR ^a CELLINA RODRIGUES MUNIZ (UFRN)	DR ^a MARIA NOBRE DAMASCENO (UFC)
DR ^a DORA LEAL ROSA (UFBA)	DR ^a MARLY AMARILHA (UFRN)
DR ^a ELIANE DOS S. CAVALLEIRO (UNB)	DR ^a MARTA ARAÚJO (UFRN)
DR. ELIZEU CLEMENTINO DE SOUZA (UNEB)	DR. MESSIAS HOLANDA DIEB (UERN)
DR. EMANUEL LUÍS ROQUE SOARES (UFRB)	DR. NELSON BARROS DA COSTA (UFC)
DR. ENÉAS ARRAIS NETO (UFC)	DR. OZIR TESSER (UFC)
DR ^a FRANCIMAR DUARTE ARRUDA (UFF)	DR. PAULO SÉRGIO TUMOLO (UFSC)
DR. HERMÍNIO BORGES NETO (UFC)	DR ^a RAQUEL S. GONÇALVES (UFMT)
DR ^a ILMÁ VIEIRA DO NASCIMENTO (UFMA)	DR. RAIMUNDO ELMO DE PAULA V. JÚNIOR (UECE)
DR ^a JAILEILA MENEZES (UFPE)	DR ^a SANDRA H. PETIT (UFC)
DR. JORGE CARVALHO (UFS)	DR ^a SHARA JANE HOLANDA COSTA ADAD (UFPI)
DR. JOSÉ AIRES DE CASTRO FILHO (UFC)	DR ^a SILVIA ROBERTA DA M. ROCHA (UFCCG)
DR. JOSÉ GERARDO VASCONCELOS (UFC)	DR ^a VALESKA FORTES DE OLIVEIRA (UFMS)
DR. JOSÉ LEVI FURTADO SAMPAIO (UFC)	DR ^a VERIANA DE FÁTIMA R. COLAÇO (UFC)
DR. JUAREZ DAYRELL (UFMG)	DR. WAGNER BANDEIRA ANDRIOLA (UFC)
DR. JÚLIO CESAR R. DE ARAÚJO (UFC)	

Ac. 137727
R. 14215146

10/1/2017 João Batista de Albuquerque Figueiredo
Maria Eleni Henrique da Silva
(Organizadores)

FORMAÇÃO HUMANA E DIALOGICIDADE III:

ENCANTOS QUE SE ENCONTRAM NOS DIÁLOGOS

QUE ACOMPANHAM FREIRE

ADRIANA MELO DE FARIAS

CLAUDETE DA SILVA MORAIS FRENCKEN

VIRGÍNIA MARIA GIFFONE ALMEIDA

MARIA ZUILA ALVES DE OLIVEIRA

ANTÔNIO ÉLCIO PADILHA DO AMARAL

ELEOMAR DOS SANTOS RODRIGUES

JOÃO BATISTA DE ALBUQUERQUE FIGUEIREDO

JON ANDERSON CAVALCANTE

JULIANA DE SOUZA

MAGDA SILONY MACIEL

MANOEL SAMPAIO DA SILVA

MARIA ELENI HENRIQUE DA SILVA

PEDRO HENRIQUE ALVES CAMELO

RONALD DE FIGUEIREDO E ALBUQUERQUE

SILVIA MARIA VIEIRA DOS SANTOS



EDIÇÕES
UFC
Fortaleza
2012

PERGAMUM
BCCE/UFC

370.115
F82

Formação Humana e Dialogicidade III: Encantos que se Encontram nos Diálogos que Acompanham Freire

© 2012 João Batista de Albuquerque Figueiredo e Maria Eleni Henrique da Silva (Organizadores)

Impresso no Brasil / Printed in Brazil

Efetuada Depósito Legal na Biblioteca Nacional

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora Universidade Federal do Ceará – UFC

Av. da Universidade, 2932 – Benfica, Fortaleza-Ceará

CEP 60020-181 – Tel/Fax: (085) 3366.7439 (Livraria) / 3366.7766 (Diretoria) / 3366.7499 (Distribuição)

Site: www.editora.ufc.br – e-mail: editora@ufc.br

Faculdade de Educação

Rua: Waldery Uchoa, nº 1, Benfica – CEP 60020-110

Telefones: (85) 3366-7663/3366-7665/3366-7667 – Fax: (85) 3366-7666

Distribuição: Fone: (85) 3214-5129 – e-mail: aurelio-fernandes@ig.com.br

Normalização Bibliográfica

Perpétua Socorro Tavares Guimarães – CRB 3/801

Projeto Gráfico e Capa

Carlos Alberto A. Dantas – carlosalberto.adantas@gmail.com

Foto da Capa

João Batista de Albuquerque Figueiredo

Revisão

Leonora Albuquerque – Reg. Prof. 320/CE-JP

Editora filiada à

Associação Brasileira das
Editoras Universitárias

*Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará/Edições UFC*

Formação humana e dialogicidade III: encantos que se encontram nos diálogos que acompanham Freire. / João Batista de Albuquerque Figueiredo e Maria Eleni Henrique da Silva. – Fortaleza: Edições UFC, 2012.

212p.: il.

(Série Diálogos Intempestivos, 117)

Isbn: 978-85-7282-454-5

1. Educação 2. Professores – formação 3. Prática de ensino I.
Título

CDD: 370.11

SOBRE OS AUTORES

ORGANIZADORES DO LIVRO

João Batista de Albuquerque Figueiredo

Professor Pesquisador do Programa de pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, professor adjunto III do Departamento de teoria e Prática de Ensino da Faculdade de Educação da UFC. Têm Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, com trabalho acerca da Interculturalidade, Descolonialidade e Perspectiva Eco-relacional; doutorado em Ecologia e Recursos Naturais pela Universidade Federal de São Carlos (2003), com tese sobre Educação Ambiental Dialógica numa Abordagem Freireana; mestrado em Saúde Pública pela Universidade Estadual do Ceará (1999), com uma dissertação acerca da Epistemologia e Educação Ambiental. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental Dialógica, Educação Intercultural, Descolonialidade, Educação e Cultura Popular – Gead. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Ambiental, Educação Popular e Didática. Criador da Perspectiva Eco-Relacional e da Educação Ambiental Dialógica. Atua e pesquisa principalmente com os seguintes temas: educação ambiental, educação popular freireana, perspectiva eco-relacional, educação ambiental dialógica, ensino-aprendizagem, novos paradigmas epistemológicos e educativos, didática e formação docente.

Maria Eleni Henrique da Silva

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Ceará (1998), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2005) e doutorado em educação pela Universidade Federal da Paraíba e é professora da Universidade Federal do Ceará. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: educação física, esporte escolar, educação, abordagens de ensino, didática, educação física para a infância e práxis pedagógica da educação física.

AUTORES DOS CAPÍTULOS

Adriana Melo de Farias

Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), bacharel e licenciada em Psicologia pela Universidade de Fortaleza – UNIFOR(1999), com especialização nas áreas de Gestão em Saúde pela Escola Nacional de Saúde Pública, em Saúde da Família e em Educação Especial pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

Claudete da Silva Morais Frencken

Graduada em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE e Especialista em Administração Escolar e Planejamento Educacional pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Atualmente ocupa o cargo de técnica em educação na Secretaria de Educação do Município de Fortaleza, compondo a Equipe de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Professora do ensino médio pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Planejamento Educacional, Política Educacional, Formação de Professores e Currículo.

Virgínia Maria Giffone Almeida

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (1986) e especialização em Psicopedagogia e Planejamento Educacional. Atualmente é professora – Secretaria de Educação Básica e técnica em educação da Secretaria Municipal de Educação, atuando na equipe de Educação de Jovens e Adultos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Planejamento Educacional.

Maria Zuila Alves de Oliveira

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Ceará (1991). Atualmente é técnica em educação, lotada na Coordenação do Ensino Fundamental e Médio – Secretaria Municipal de Educação-SME e professora especialista de língua portuguesa e literatura, nível 21 – Secretaria de Educação básica do Estado do Ceará-SEDUC

Antônio Élcio Padilha do Amaral

Possui graduação em Licenciatura Plena pela Universidade Federal do Pará (1976) e graduação em Arquitetura pela Universidade Federal do Pará (1979). Especialista em Metodologia de Ensino de Projetos pelo

CEFET/MG (1990). Possui especialização em Engenharia de Segurança do Trabalho, pela UNAMA (1991), Aperfeiçoamento da Escola Superior de Guerra – ADESG/PA (1987). Mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, concluído em agosto de 2010. Professor do IFPA e da UNAMA. Tem experiência na área de Arquitetura e Urbanismo, com ênfase em Arquitetura e Urbanismo, ultimamente atua também em consultorias na área de Segurança e Saúde do Trabalhador.

Eleomar dos Santos Rodrigues

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (2003) e graduação em Geografia Bacharelado pela Universidade Estadual do Ceará (1999). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente é supervisor escolar da Escola Municipal Francisca Fernandes Magalhães. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação. Participa do GEAD (Grupo de Educação Ambiental Dialógica) na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

Jon Anderson Cavalcante

Psicólogo. Está concluindo o Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação na Universidade Federal do Ceará. Dentre as últimas atuações estão: Tutor da Escola de Saúde da Família Visconde de Sabóia Sobral/ CE; Coordenador de Formação do Orçamento Participativo de Fortaleza/CE; Facilitador de processos formativos. Tem experiência na área de Psicologia Social, com ênfase em Psicologia Comunitária, Psicologia Educacional, da Saúde e do Trabalho. Artista em Construção: da pintura, da música e do viver

Juliana de Souza

Doutoranda em Educação Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: identidades; afrodescendência; africanidades; currículo; movimentos sociais de maioria afrodescendente; educação escolar; educação popular e canto afro.

Magda Silony Maciel

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (2007). Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Integrante pesquisadora do GEAD – Grupo de Educação Ambiental Dialógica, da UFC.

Manoel Sampaio da Silva

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (1986), graduação em Filosofia Poder Democracia e Liberdade pela Universidade Federal do Ceará (1996) e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1999). Atualmente é professor titular da Universidade Estadual do Ceará. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Avaliação de Sistemas, Instituições, Planos e Programas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: educação de jovens e adultos, alfabetização de adultos, avaliação institucional, linguagem e organização não-governamental.

Pedro Henrique Alves Camelo

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Fortaleza (2000) e especialização em Educação Ambiental pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial/CE (2007). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Realiza estudos e pesquisas nos seguintes temas: Educação Ambiental, Educação Ambiental Dialógica, Percepção ambiental, Perspectiva Eco-Relacional.

Ronald de Figueiredo e Albuquerque

Possui graduação em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (1975) e mestrado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (1987). Doutorando em Educação na Universidade Federal do Ceará. Atualmente é professor efetivo adjunto 12 da Universidade Regional do Cariri. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia Rural

Silvia Maria Vieira dos Santos

Possui graduação em História pela Universidade Estadual do Ceará (2001). Professora de História – Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará. Tem experiência na área de História e Educação, é especialista em Juventude. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará.

SUMÁRIO

A ARTE, A BONITEZA E A BRINCRIAÇÃO DO MESTRE PAULO FREIRE (Como se Fosse um Prefácio) 11

PASSOS NOS DIÁLOGOS QUE ACOMPANHAM FREIRE... (A Título de Introdução) 13

CONSCIÊNCIA, DIALOGICIDADE E FORMAÇÃO HUMANA: CONSTRUINDO SABERES PARCEIROS COM DISCENTES DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)
Adriana Melo de Farias 21

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO(AS) EDUCADORES(AS) DA EJA: TRAÇOS DE UMA CULTURA COLONIALISTA OU DE EMANCIPAÇÃO HUMANA?
Claudete da Silva Morais Frencken
Virgínia Maria Giffone Almeida
Maria Zuila Alves de Oliveira 31

ACIDENTE DO TRABALHO UMA BARBÁRIE NO MUNDO LABORAL: RESIGNIFICANDO CONCEITOS DE SAÚDE, TRABALHO E EDUCAÇÃO COM PAULO FREIRE
Antônio Élcio Padilha do Amaral 39

COLONIALIDADES E DESCOLONIALIDADES: O NÃO-LUGAR DOS SABERES
Eleomar dos Santos Rodrigues 54

PAULO FREIRE E A DESCOLONIALIDADE DO SABER E DO SER
João Batista de Albuquerque Figueiredo 66

DIÁLOGO E PROCESSUALIDADE NA TESSITURA DE AÇÕES FORMATIVAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO NAS MEDIAÇÕES INTERSUBJETIVAS
Jon Anderson Cavalcante 89

A EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE REENCANTAR O MUNDO

Juliana de Souza 96

AS INTERCULTURAS NA EDUCAÇÃO POPULAR

Magda Silony Maciel 110

O DIÁLOGO COMO DISPOSITIVO PARA A CONSTRUÇÃO COLETIVA DA CULTURA DE PAZ: UMA REFLEXÃO INICIAL

Manoel Sampaio da Silva 119

FORMAÇÃO PERMANENTE RELACIONAL NUMA LEITURA DE PAULO FREIRE

Maria Eleni Henrique da Silva 126

EDUCAÇÃO AMBIENTAL DIALÓGICA E OS ESPAÇOS PÚBLICOS: UM OLHAR TECIDO A PARTIR DA PRÁXIS DE UM GRUPO DE AGENTES PÚBLICOS

Pedro Henrique Alves Camelo 158

TRANSFORMAÇÃO E PRÁXIS EM PAULO FREIRE

Ronald de Figueiredo e Albuquerque 171

O/A EDUCADOR/A EXUFREIREANO/A

Silvia Maria Vieira dos Santos 195

A ARTE, A BONITEZA E A BRINCRIAÇÃO DO MESTRE PAULO
FREIRE
(Como se fosse um Prefácio)

Há sempre poesia na arte de viver e conviver.
Brincando, recrio minha história, minha cor, meu sabor pela vida.
E assim vejo e revejo quanta boniteza há em minha gente:
Boniteza, arte, criação, brincar e ação.
A reflexão, a história de cada ser,
O mundo avança, a criança cansa.
Libertar, liberar, acreditar.
Antes de virar a página, é preciso ler.

Beleza é a vida a entrar de surpresa,
Uma presença que não pede licença.
Esperança de uma outra existência,
Agora, ontem, todos os dias,
Perto, longe, com reticências... mil pertinências.
Boniteza e alegria são como respirar...
Gratuidade, prazer, ser verdadeiro.
A alegria é rima prima da poesia.
A boniteza é a certeza que sempre é possível aprender, ensinar
E que nessa relação percebe-se o ser-mais...
A boniteza de ser educadora se mostra
Na alegria de estar e encontrar os educandos
E juntos, juntas se permitir e se descobrir poeta,
Criativo, artista e ser brincante.
Ter a certeza do sonho de uma nova realidade
E de um novo ser gente, inacabada,
Mas ser gente por inteiro.

A boniteza da vida é brincar em tudo que fazemos:
Eu brincriação na boniteza da arte de viver.
Beleza, gentileza, boniteza nas pequenas coisas
E na alegria de viver, na arte da brincriação...
Talvez, não, sei seja necessário a terra e a pedra
Boniteza é brincrizar arte,
Arte de ser brinca e se faz.
Brincarte faz beleza e será arte,
Arte de ser no fazer que faz ser mais...

Poema coletivo tecido durante a apresentação de Eleomar (Mazinho), Henrique Beltrão (Quinho) e Silvia em Dialogicidade e Formação Humana em Paulo Freire, ministrada pelo professor doutor João Figueiredo, no programa de pós-graduação em educação brasileira da UFC.

(Fortaleza, 5 de maio de 2009).

O DIÁLOGO COMO DISPOSITIVO
COLETIVO DA CULTURA DE PAZ
Atual Sérgio de Jilva

FORMAÇÃO PERMANENTE DA JORNALISTA
DE PAULO FREIRE
Maria José Henrique

EDUCAÇÃO AMBIENTAL DIALÓGICA
UM OLHAR TEXTUAL
AGENTES PÚBLICOS
Pedro Henrique Alves Cordeiro

TRANSFORMAÇÃO E RECONSTRUÇÃO
Ronald de Figueiredo e Roberto de Jilva

DIA EDUCADORA
Silvia Maria Vieira

Ter a certeza do sonho de uma nova realidade
É de um novo ser gente, nascida
Mas ser gente por inteiro.

A bondade da vida é brincar em tudo que fazemos;
Eu brincando na bondade da arte de viver.
Bela, gentil, bondade nas pequenas coisas
É na alegria de viver na arte da brincadeira...

Talvez não, talvez necessário a terra e a pedra,
Bondade é brincar arte,
Arte de ser brincar e se faz,
Brincando faz beleza e ser arte,
Arte de ser no fazer que faz ser mais...

PASSOS NOS DIÁLOGOS QUE ACOMPANHAM FREIRE...

(A Título de Introdução)

Estamos num caminho prenhe de possibilidades. Mais do que nunca as utopias se tornam necessárias. Os sonhos são ainda mais possíveis. E é nesta certeza decorrente da realidade dos tempos contemporâneos que implantamos mais uma marca neste processo.

Trazemos a lume o terceiro volume do *Dialogicidade e Formação Humana em Paulo Freire*. Com ele oferecemos para o diálogo um corpo de textos que nos ajudam a compreender o potencial dialógico que decorre da leitura proporcionada a nós por Paulo Freire.

Nos reconhecemos como partes integrantes desse grupo-aprendente que se constituiu ao longo do semestre de 2009.1, e assim compreendemos que as Pedagogias Freireanas podem ser interpretadas também como uma Pedagogia da Descolonialidade, descolonialidade do Poder (QUIJANO, 1991), do Saber e do Ser (LANDER, 2005). Podemos mesmo ampliar sua leitura na direção da Colonialidade da Mãe Natureza (WALSH, 2008), pois que ela nos ajuda a reconhecer os processos opressores; a necessidade de desvelar nossa inconclusão pode empoderamento no rumo do ser mais, característica ontológica do ser humano; nossa assunção dos medos impeditivos da superação da subalternidade; nossa capacidade de, com nossa humanização, transformarmos o mundo num lugar melhor de se viver e conviver, estabelecer relações e o bem viver.

Esta obra é um contributo à superação do epistemicídio, de que fala Boaventura de Sousa Santos (2008), ao alargar a compreensão de que podemos ter muitas epistemologias, de que precisamos dialogar interculturalmente, de que temos o compromisso com a descolonialidade de que fala o grupo de estudiosos da modernidade/colonialidade, no contexto da Planetarização do Sul que se contraponha ao Norte Global, como semente no plantio das Epistemologias do Sul.

Traz aportes desde Marx até Anibal Quijano, desde a vivência efetiva de outras práticas conscientes até outros processos de formação. É Dialógica e Formação que se entrecruzam 'natural-

mente', num esforço de resgate de nossa própria condição humana que aponta para além do humano.

É uma denúncia dos procedimentos excludentes instigados pela capitalismo, pela colonialidade. É um anúncio que decorre da leitura libertadora, da superação dos mecanismos opressores e da alienante ação antidialógica de um modelo mercantilista e des-humanizante que se impões desde o Norte Global até nossos mais recôndidos e perdidos lugaresjos.

Reconhecemos grupalmente a capacidade inerente ao humano de tecer suas própria história e dela se apropriar na configuração desse mundo melhor que desejamos. Porém, implica num esforço concreto de integrar ensino-pesquisa-ação social (extensão); induz-nos a manter interligada prática e teoria, quefazer, práxis; adverte-nos da premência de viver mente e coração unificados, cognição, afetividade, sensibilidade, corporeidade, intuição unidos em nossa condição de inteiros embora inconclusos.

Foi e é a nossa inconclusão que nos motiva a agir nesta direção. Desse modo, nosso livro é o livro que oferece outras leituras possíveis e amplia o diálogo formador de nossa outra humanidade. Somos humanos por nossa capacidade de nos humanizar e tornar o mundo um lugar melhor para nossa humanização, que implica em algo mais do que antropocentrismo ou posturas antropocêntricas. Implica numa relação de profundo respeito para com a vida e tudo o que possibilita a vida.

Dialogicidade e formação humana na verdade estão para além do meramente humano, mas caminha nas trilhas do para além do humano. Nossa humanidade deve ser nossa condição divina de ser espírito que se faz humano para tornar o humano divino em suas múltiplas interações.

Dessa maneira, reconhecemos que o diálogo deve ser princípio, meio e fim, motivo, instrumento e propósito para estabelecer relações formadoras que formam o diálogo que se forma no formar. E, é nesta compreensão freireana que somos convocados a contribuir com o mundo do diálogo que é o mundo que nos forma na transcendência da forma.

É urgente que possamos superar a conformação, a formatação, a imposição de uma forma de modo invasivo culturalmente. E isto pode se dar na informação que o diálogo potencializa. E Paulo

Freire nos ajuda a reconhecer o potencial da *Pedagogia do Oprimido* (1983) que pode gerar uma *Pedagogia da Esperança* (1994), que por sua vez potentemente faculta o advento de uma *Pedagogia da Autonomia* (1996), que é em suas três fases, a Pedagogia Descolonizante que viabiliza a Pedagogia do Ser Relacional.

Esta obra, assim, responde a um conjunto de interesses que se entrecruzam freireanamente como contributos contemporâneos frente aos dilemas modernos, ainda tão sofridamente opressores. É uma retomada de sonhos idealizados no passado moderno que, utopicamente, trata de igualdade, liberdade e fraternidade. Isto no conjunto que reconhece integrar episteme, ontologia e metodologia na busca de resolução desses problemas fundantes de um novo tempo ainda não existente, de um lugar (topos) ainda por existir, de uma esperança que alimenta e mobiliza este percurso desejante que se transforma em significado e sentido para o caminhar.

Há intrínseco o reconhecimento de que outros saberes, sentires e viveres são essenciais na evolução do pensamento, sentimento, sensoriedade, intuitividade humanas. Pois reconhecemos que as relações entre diferentes e diferenças são as geratrizes da potencialização do ser mais.

Carecemos de uma revolução orgânica de toda a sociedade. Identificamos os nossos limites estruturais e estruturantes. Mas sabemos do nosso poder, do nosso ser, do nosso saber e da nossa mãe natureza que favorecem nosso avançar, nossa capacidade de transformar este mundo posto num mundo melhor que desejamos.

Para tanto, este livro oferece um diálogo entre culturas distintas, referências diferentes, entendimentos outros, possibilidades múltiplas, linguagens e interpretações que se integram em suas idiossincrasias e leituras que se associam em suas singularidades.

Sabemos que é um conflito bastante desigual entre nossas aspirações o modelo hegemônico de sociedade, o neoliberal, o capitalismo global, o regime cultural e civilizacional que se impõe sutilmente invisibilizando seus tentáculos e seduzindo com seu canto de sereia consumista. Há uma produção em massa de uma desumanizante lógica opressora. Porém, a fé no ser humano nos faculta condições de propor alternativas, nossa amorosa opção pelos excluídos socialmente, pelos abandonados pelo sistema eurocêntrico-estadunidense, pelos que — em sua ignorância —

permite o diálogo e uma abertura para a recomposição do tecido social numa outra dinâmica solidária e fraterna.

Libertação é preciso e é possível. Vamos juntos nesta proposta. Este é o convite que formulamos aqui, um convite que é fruto de relações de amorização, ou seja de relações com foco nas ações decorrentes do amor a vida e aos seres viventes.

Os capítulos desta obra apresentam, portanto, uma coerência quanto ao propósito e intencionalidades de cada um(a) d@ autor@s. Tod@s se apresentam com o intuito comum de colaborar nesta maravilhosa ideia de um mundo onde se possa amar e viver com qualidade.

O primeiro capítulo deste livro de autoria de Adriana Melo de Farias nos diz da “Consciência, Dialogicidade e Formação Humana: Construindo Saberes Parceiros com Discentes do Curso de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC).” Sua proposta é apresentar como se deu o trabalho parceiro, seguindo a vertente do pensamento freireano, no qual optou-se por um percurso metodológico inspirado nos Círculos de Cultura, que trazia o propósito de favorecer que os discentes da disciplina vivenciassem uma práxis educativa voltada para o processo de conscientização e de formação de saberes parceiros dialogicamente.

No segundo capítulo, Claudete da Silva Morais Frencken, Virgínia e Maria Zuila Alves de Oliveira unem-se em um trabalho a várias mãos para nos apresentar “A Prática Pedagógica do(es) Educadores(as) da EJA: Traços de uma Cultura Colonialista ou de Emancipação Humana?” Com elas podemos observar o quanto de colonialidade se faz na formação e conseqüentemente nas práticas do cotidiano, particularmente nas práticas educativas.

Antônio Élcio Padilha do Amaral em sua reflexão acerca do “Acidente do Trabalho faz uma Barbárie no Mundo Laboral: Res-significando Conceitos de Saúde, Trabalho e Educação com Paulo Freire” nos ajudando a entender, no terceiro capítulo, o quanto as contribuições de Paulo Freire podem ser estendidas para diversos campos de elaboração da sociedade.

Eleomar dos Santos Rodrigues, o querido “Mazinho”, nos ajuda a compreender “Colonialidades e Descolonialidades: o Não-lugar dos Saberes”. E por este meio nos faz reconhecer que o

não-lugar é o lugar necessário para se fazer um outro mundo que nós, os oprimidos, desejamos. O não-lugar é o lugar dos sonhos possíveis, o lugar que se faz na parceria, na amorosidade, no cultivo da fé e da esperança.

Já no capítulo cinco João Batista de Albuquerque Figueiredo com o capítulo acerca de “Paulo Freire e a Descolonialidade do Saber e do Ser”, colabora para que nos aproximemos dos debates epistemo-ontológicos que se dão na América Latina, no marco da Planetarização a partir do sul, através do conceito de colonialidade do poder e do saber. Encontra Figueiredo um largo corpo descolonializante na *Pedagogia do Oprimido* e nos mostra o quanto Paulo Freire pode ser uma referência para a educação descolonializante.

Jon Anderson Cavalcante oferece-nos, no capítulo seis, o “Diálogo e Processualidade na Tecitura de Ações Formativas: Considerações sobre a Formação nas Mediações Intersubjetivas.” Com esse texto Jon nos fala da capacidade inerente a dialógica freireana de viabilizar a tessitura de ações formativas que contemplem como relevante as mediações entre os que se fazem ao fazer o diálogo.

No sétimo capítulo: na sua “A Educação como Possibilidade de Reencantar o Mundo”, Juliana de Souza nos favorece com uma linguagem encantadora que traz como propósito a aquisição da palavra-mundo que nos liberta, concebida como o lugar de todos (as) e assim, como ação de possibilitar escolhas emancipatórias.

No oitavo capítulo, Magda Silony Maciel, a “Simolina”, oferece o contributo com o tema “As Interculturas na Educação Popular.” Neste entremeio a autora nos ajuda a reconhecer na contribuição de Freire um excelente aporte para os estudos da Interculturalidade no âmbito da educação e em particular da Educação Popular, ou seja da educação que reconhece a importância da superação dos processos colonializantes.

Em seguida temos o novo capítulo: “O diálogo como Dispositivo para a Construção Coletiva da Cultura de Paz: uma Reflexão Inicial”, de Manoel Sampaio da Silva. Nesta medida, nosso parceiro “Manolo” recorre ao diálogo freireano para ressaltar seu potencial criador no cômputo de uma tessitura coletiva de uma cultura de paz.

A muitíssima querida Eleni Henrique, por sua vez, nos apresenta uma proposta, no capítulo dez: “Formação Permanente Relacional” associada aos fundamentos da Perspectiva Eco-Relacional

e a proposta de Freire, para repensar uma releitura dos processos formativos ainda tão associados a uma lógica bancária, tecnicista ou minimamente comprometida com a interlocução entre o micro e o macro da sociedade e das relações educativas, pedagógicas e didáticas. Penso que há nesta reflexão, que a Eleni nos traz, um contributo importantíssimo para revisitarmos e reconfigurarmos nossas posturas educativas no contexto da formação permanente.

Pedro Henrique Alves Camelo, nosso “PC”, faz um mergulho na “Educação Ambiental Dialógica e os Espaços Públicos, na Busca de um Olhar Tecido a partir da Práxis de um Grupo de Agentes Públicos” que atuam no tribunal de Contas do Estado do Ceará. Neste estudo, ele procura contribuir para a reconfiguração das ações em torno da temática ambiental desde os aportes freireanos reconfigurados através da Educação Ambiental Dialógica.

O capítulo doze da autoria de Ronald de Figueiredo e Albuquerque, em seu pensamento marxfreiriano destaca o conceito de “Transformação e Práxis em Paulo Freire.” Com esta bela escrita, nosso querido Ronald “do Crato” (maravilhosa cidade do Ceará), pujantemente integra um diálogo profícuo e fértil entre Marx e Paulo Freire acerca dessa temática que associa práxis à transformação social.

Em nosso último capítulo: “O/A Educador/a Exufreireano/a”, temos a escrita transgressora de Silvia Maria Vieira dos Santos, que se coloca como uma educadora Exufreireana. Nele, Silvia argumenta que Exu, o senhor dos caminhos, do movimento e do corpo aqui é buscado para denunciar o racismo da sociedade brasileira, capitalista e machista. Enfatiza que este modelo de sociedade utiliza a educação como um mecanismo de naturalização da cosmovisão eurocêntrica tratando-a como única possível, reduzindo tudo o mais a nada. Apresenta as outras formas de conhecimento como inferiores, deficitárias, carentes, pré-modernas.

Nessa dialógica que nos encaminha para uma formação fomos levados por veredas nunca dantes enveredadas. O movimento e o corpo numa outra lógica, a lógica de Exu, o portador dos deuses africanos, nos compele a reconhecer outros corpos e outros movimentos como possíveis. A transformação e Práxis se integram por meio das intercultura. O diálogo como dispositivo para uma elaboração parceira se apresenta como alternativa a uma cultura

de paz. A Educação Ambiental Dialógica e a práxis profissional de auditores soma-se a um reencantar emancipatório que demonstra o potencial da tessitura de ações formativas nas relações as mais diversas. Paulo Freire e a Descolonialidade, o não-lugar dos saberes que se dão em lugar algum e que podem ter um lugar especial no qual frutifique práxis descolonializante se manifestam com mais clareza. O ambiente laboral e a prática pedagógica do(as) educadores(as) da EJA já podem ser lidos como traços de uma cultura colonializante ou como projeto de emancipação humana.

Por tudo isto é que consideramos a riqueza do contributo aqui materializado por meio dessas páginas. Só nos resta acreditar que o leitor possa desvelar os véus de Ísis que foram colocados diante dos olhares desavisados de tantos que somos ou fomos usados no realinhamento planetário que se deu por meio das operações e mecanismos alienantes, subalternizantes, opressores, próprios da colonialidade decorrente do norte globalizado. Em outras palavras, cabe nos mantermos atentos e despertos quanto ao meios e veículos que a colonialização tem se dado mundo afora, tornando o planeta uma sociedade moderna, excludente e consumista, um mercado no qual só tem existência os que produzem e os que consomem. Tudo mais é mercadoria, objeto, um portador de mais-valia para os donos do capital.

Paulo Freire nos ajuda nesse desvelamento e com ele, e junto dele, podemos reconhecer os marcos opressores e as agruras colonializadoras. Em Paulo Freire podemos encontrar um parceiro que nos ajuda a enfrentar e superar a colonialidade constituindo, portanto, a Pedagogia Descolonializante, uma Pedagogia do oprimido que esperançoso se faz autônomo.

Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro - RJ: Paz e Terra, 1974.1983.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro - RJ: Paz e Terra, 1994.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo - SP: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder. *Revista 'Perú Indígena'*. Lima, Peru, v. 13, n. 29, 1991, p.11-20, 1991.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales, CLACSO, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2. ed. São Paulo-SP: Cortez, 2008. (Coleção para um Novo Senso Comum, v. 4).

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Revista Tabula Rasa*, Tradução livre. Bogotá – Colômbia, v. 9, p.131-152, julio-diciembre, 2008. (ISSN 1794-2489).

CONSCIÊNCIA, DIALOGICIDADE E FORMAÇÃO HUMANA: CONSTRUINDO SABERES PARCEIROS COM DISCENTES DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)¹

Adriana Melo de Farias

Introdução

Este artigo tem como objetivo sistematizar as reflexões realizadas pelos discentes da disciplina “Dialogicidade e Formação Humana” no curso de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC), acerca do tema gerador “Consciência, Dialogicidade e Formação Humana em Paulo Freire.”

Tais reflexões ocorreram na disciplina de “Dialogicidade e Formação Humana,” facilitada em 2009.2, pelo professor doutor João Figueiredo, e contou com a participação de 15 alunos – mestrandos e doutorandos – da Faculdade de Educação (FACED-UFC) que, conjuntamente, construíram uma proposta teórico-metodológica de facilitação dos encontros da disciplina realizados nas terças-feiras, à tarde, na Universidade Federal do Ceará.

Inicialmente foi decidido pelos discentes que o foco de discussão da disciplina versaria sobre o estudo das obras de Paulo Freire, haja vista a importância de suas ideias para a Educação como prática de um exercício não apenas de letramento mas, principalmente, de opção por uma formação humana sociopolítica e emancipatória dos oprimidos.

Nesse sentido, seguindo a vertente do pensamento freireano, optou-se também por um percurso metodológico inspirado nos Círculos de Cultura² com o intuito dos discentes da disciplina vivenciarem uma práxis educativa voltada para o processo de conscientização e de formação de saberes parceiros

¹ Este artigo foi elaborado para apresentação na disciplina de “Dialogicidade e Formação Humana em Paulo Freire” ministrada pelo professor doutor João Batista de Albuquerque Figueiredo no Mestrado em *Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará* (UFC) no semestre de 2009.2.

² Círculo de Cultura se constitui em um grupo de trabalho que prima pela reflexão e debate. Seu intuito maior é a relação dialógica mediada pela linguagem num contexto de uma prática social livre e crítica (FREIRE, 1996).

Definidos, assim, os temas e o percurso metodológico-formativo de trabalho na disciplina, o grupo de discentes propôs que as apresentações dos temas geradores fossem articuladas, tanto no âmbito teórico quanto prático, a proposta freireana de educação. Para isto, cada grupo tinha a liberdade de planejar e facilitar os encontros da disciplina para que os alunos pudessem experienciar uma proposta de ensino/aprendizagem, contrária ao ensino tradicionalista, bancário, verticalizado e excludente.

Este grupo foi denominado de “Grupo-Aprendente” cuja terminologia é empregada em estudos de cunho engajado (FIGUEIREDO, 2007) e se adequa às reflexões propostas por Paulo Freire (1980), quando destaca sua visão de homem; como ser social, inconcluso e portador de uma tendência a autorrealização (SER MAIS); sua forma de conceber o processo de ensino-aprendizagem, como meio de aquisição de conhecimento, conscientização de sua práxis social e, principalmente, de uma compreensão de que a relação homem-meio deve voltar-se para a autonomia e criticidade dos aprendentes. Assim sendo, é que o tema “Consciência, Dialogicidade e Formação Humana” se faz pertinente nas discussões formativas dos discentes de um curso de pós-graduação em Educação Brasileira e que busca uma práxis educativa de transformação social.

Pensando, então, nestas reflexões iniciais, primeiramente, foi realizado com o grupo um momento de acolhida e de descontração para que cada membro pudesse desfocar a atenção de sua ação executada antes de chegar ao encontro, buscando mergulhar no novo ambiente de reflexão proposta pelas palavras-geradoras.

Para tanto, foi apresentada ao grupo uma sequência de imagens cognitivo-perceptivas, em média 12 figuras, que estimulam os processos mentais, favorecendo o despertar da atenção, da concentração e da percepção viso-cognoscitivo das imagens.

Este momento inicial do encontro é uma forma de descontração para os participantes que se sentem motivados a desvendar os mistérios, contidos nas imagens, o que provoca a busca autônoma e, ao mesmo tempo, compartilhada de compreensão e de interpretação dos mesmos. Após este momento, os facilitadores colocaram à disposição do grupo diversas gravuras, em média 18 gravuras, que representavam as situações-limites vivenciadas, quer

localmente quer globalmente, pela humanidade nos dias de hoje e, a partir da escolha aleatória delas, cada participante do grupo tinha o desafio de articular à gravura escolhida com a temática do encontro.

Consciência, Dialogicidade e Formação Humana: Percorso Reflexivo dos Discentes da Pós-Graduação em Educação Brasileira-UFC

Antes de iniciar a apresentação do percurso reflexivo dos discentes, é de suma importância destacar o caráter polissêmico do termo “consciência” presente no pensamento científico pós-moderno; e a tendência do mesmo, em compreender a terminologia de forma unilateral a partir de suas especificidades científicas.

A Medicina, particularmente a Neurologia, compreende que as seguintes características organicistas: de estar acordado, e de apresentar uma capacidade de orientar-se auto e alopsiquicamente seriam adequadas para diagnosticar o estado de consciência de uma pessoa em determinado contexto (DALGALARRONDO,2000).

Na psicologia, especificamente na Psicologia Social (LANE,1994) , o termo consciência é percebido, no sentido de entender que a soma total das experiências de um indivíduo em um determinado momento histórico-cultural, revela sua dimensão subjetiva da atividade psíquica condizente com sua realidade e , portanto, caracteriza o homem com um ser eminentemente em movimento.

Já no campo ético-filosófico, o termo consciência é concebido como a capacidade de tomar ciência dos deveres éticos e assumir as responsabilidades sociais, os direitos e deveres concernentes ao seu contexto societário. Esta consciência seria então o principal atributo do homem responsável e engajado na dinâmica social de determinada cultura (DALGALARRONDO,2000).

Mediando, portanto, essas reflexões, o termo “consciência” surge, a partir de sua origem etimológica como a resultante da junção de dois processos: *cum* (com) e *scio* (conhecer), indicando o conhecimento que é compartilhado com outro e consigo mesmo.

Nas obras de Paulo Freire, como cita Góes (1994), o entendimento da consciência recai sobre o sentido da existência humana,

concebendo-a como a propriedade do psiquismo formada sob determinadas condições da atividade prática e do próprio psiquismo, a partir de ações instrumentais e comunicativas, que permitem ao indivíduo apreender a realidade, através de sua inserção cada vez mais profunda e intencional no mundo, desde a infância e por toda a vida.

O homem é sujeito ativo da realidade histórica em que se insere, enfrentando as adversidades impostas pelas condições sociopolíticas presentes em seu cotidiano, o que favorece e se reflete na luta pela desalienação, pela afirmação e pela tomada de consciência sobre as reais condições de suas penetrações culturais e limitações diante do contexto capitalista neoliberal (FREIRE, 2005).

Desse modo, a análise dos discursos dos discentes da disciplina revelaram, ao meu ver, dois aspectos que são imprescindíveis para a compreensão da amplitude de representações e de “expressões” da consciência.

O primeiro aspecto refere-se a motivação que conduziu os participantes na escolha das gravuras. Neste aspecto, dos 12 participantes do grupo-aprendente, 10 deles revelaram que o motivo das escolhas das gravuras estavam diretamente relacionados com as próprias questões de vida, experienciadas no aqui-agora de suas relações socioafetivas-culturais, como por exemplo, a maternidade, a profissão, o local de origem e de trabalho, o gosto por animais, as lembranças da infância, a cultura do sertão etc.

Estas escolhas refletem a atividade do processo psíquico de expressão da existência humana e de suas significações, baseadas no contexto sócio-histórico e cultural dos participantes, portanto, de uma consciência-de-si integral. As escolhas são contextualizadas e valorizam o ser humano também como ser-de-relação: “*escolhi esta gravura pois tem esta boneca no canto [...] tenho uma filha e as atenções são para ela hoje [...]*” (maternidade); “*escolhi a tartaruga, por que eu adoro este bicho, lembra ancestralidade [...]*” (natureza); “*escolhi esta casinha, uma casinha do sertão lógico, tem a ver comigo [...]*” (cultura).

Assim como as escolhas das gravuras, permitiram ao grupo o resgate de uma dimensão socioafetiva, geralmente não despertada em práticas de ensino tradicionalistas, também impulsionou a

construção de saberes parceiros, a partir de uma relação dialógica, contextualizada e voltada para a expressão da diversidade cultural dos participantes do grupo.

Nesse sentido, a partir da construção de saberes parceiros sobre o tema gerador, foi possível identificar o segundo aspecto relevante desse processo grupal, que denomino de “expressões” da consciência nas relações dialógicas. Essas “expressões” da consciência foram identificadas com base nos discursos, permitindo, portanto, a sistematização das seguintes terminologias referentes às mesmas, são elas:

A expressão da ancestralidade: “A tartaruga representa um animal de grande poder nas tradições ancestrais. A tartaruga representa a consciência da mãe terra, mãe natureza, que nasce, nutre, se desenvolve, se perpetua [...]” (M.F – Gravura da Tartaruga).

Freire (1980), aponta a consciência transitiva como um estado de reconhecimento da consciência histórica. A história não é uma cadeia de épocas, caracterizada pelas necessidades, valores, crenças, aspirações que se perpetuam de geração e geração, ela se faz história à medida que o humano se apropria desses valores, quer ancestrais quer locais, e se reconhece na condição de ser indissociável da natureza e do social.

A tartaruga é o símbolo, para a participante do grupo, dessa relação entre o humano e a natureza, pois é um animal ancestral, reverenciado em inúmeras tradições primitivas como animal de poder e de integração da consciência da “Grande Mãe Terra”.

A expressão existencial de opressão: “[...] no sentido de perceber que a relação (de trabalho) [...] que não é humanizada, é limitada, e muitas vezes é de trabalho escravo [...]” (P. M. Gravura da Produção de Cacau na Bahia).

Ser consciente para o grupo-aprendente é exprimir as insatisfações sociais, principalmente; das relações de trabalho. É desmascarar as intenções das relações de opressão que privam o humano da descoberta de suas possibilidades ou, como nos fala Freire (1996), de “ser-mais”.

A expressão da alteridade: “[...] compreender esse outro a partir da própria lógica do lugar [...] não é uma relação de

imposição, hierarquização, é saber se colocar no lugar do outro[...] a construção dos saberes é parceira.” (J.F. Gravura da Casa de Barro).

Apesar do conceito de alteridade ser expresso nesta fala, é relevante ressaltar que todas as “expressões” da consciência manifestadas no grupo também convergem, como visão ontológica e psicológica, para a importância de valorizar dos saberes do “outro”, de não-imposição de uma lógica cartesiana, colonializante e , principalmente, de opressão dos povos. Este parece se concretizar como um passo favorável para a humanidade no sentido de construir os saberes e as práxis de forma solidária e condizente com as especificidades humanas.

A expressão dos sentidos: “A consciência é lugar de conhecimento significativo , de sentidos de si, do outro, da realidade, dos processos sociais, [...] e até do que não tem sentido [...] é instrumento de uma práxis educativa.” (LT. Gravura do Produção Industrial do Algodão)

Pensar a consciência, é pensar num espaço de significados, representações, sentidos ou, até mesmo, pensar naquilo que aparentemente não tem sentido. Os sentidos refletem as relações sociais, as particularidades da cultura, a história, a existência, as aspirações, enfim o jeito de ser e estar das pessoas enquanto sujeitos históricos e sociais. Neste sentido, a consciência é o ponto chave da ligação entre o humano e o mundo que, ao se integrarem no cotidiano das condições de vida, permite decifrar a emaranhada teia de relações nas quais estávamos imbricados. Se a consciência é um meio de perceber a realidade, ela também é resultante de uma práxis cultural formativa.

A expressão da corporeificação: “A consciência se expressa pelo toque, pelo cheiro, pela fala (grifo meu) etc[...] mas tem uma intencionalidade, ela não é estanque, e é responsável pela mediação entre o mundo e as pessoas [...]” (J. M. Comentário).

A intencionalidade da consciência é destaque nesta expressão, pois a considerada de forma dinâmica e não estanque. Isto é garantido pelo fato de ser portadora da função de mediação entre o mundo e as pessoas. Além disso, ela não se limita, como está

em destaque no discurso, apenas através da linguagem. O toque, os cheiros, os gestos e os gostos – apesar de serem considerados aspectos da ordem sensorial – são também manifestações de uma consciência com sua dinamicidade própria. **A expressão da integralidade:** “(Comentário da gravura)[...] denota o cotidiano que não está separado, a consciência também é integrada, contextualizada [...]” (C.F.)

Esta reflexão nos desperta para o visão de homem integrado ao contexto e, à medida que reflete sobre este contexto cotidiano, ele se compromete, se constrói e se constitui enquanto sujeito indissociável quer do natural, quer do cultural. Assim, Freire (1980) comenta que o homem só chega a esta condição de sujeito por que à medida que se integra nas condições de seu contexto de vida, reflete e leva respostas aos desafios que surgem, portanto, cria cultura.

A expressão da aprendizagem do cotidiano: “[...] a escola despreza a aprendizagem do cotidiano, ela desconhece esses valores das famílias e dos contextos das pessoas.” (M. F. Gravura crianças jogando bola na areia).

Se o homem integra-se ao seu contexto de condições de vida, se é ser que cria e transforma sua cultura, portanto, é na aprendizagem do cotidiano que se faz sujeito, como foi apresentado nesta expressão e cuja singularidade humana é desprezada pelos contextos educativos formais.

A expressão das contradições: “(Falando sobre a gravura) [...] Ela quer ser a mulher da revista, está andando de bike, quer ter uma vida saudável comendo frutas, mas se espelha na mulher magra da revista por ser o padrão social de beleza [...] Isso é contraditório!!! Nós somos esta contradição.” (S.P. Gravura de uma Mulher Obesa andando de Bike).

Assim, o grupo nos alerta para a vocação do homem de ser sujeito do conhecimento e não um mero objeto. Cada homem está situado no tempo e no espaço, vivendo num contexto social e cultural preciso e, tomando conhecimento destas implicações, da relação opressor-oprimido e das contradições da vida concreta, o homem se liberta e, portanto, se conscientiza do seu papel de instigar e transformar a realidade social.

Quando se enfrenta a díade opressor-oprimido, Freire (1980), nos fala que o oprimido, ao perceber as contradições da realidade, automaticamente, se percebe implicado nesses processos e, ao refletir, se conscientiza da sua vocação ontológica e política.

A expressão da afetiva: “(Falando sobre a gravura) [...] percebo na gravura o despertar de uma consciência afetiva, novas perspectivas para os que viram, percebo por meio da interação dos ursos.” (M.S.Gravura de Ursos – Expressão da Afetividade).

A interação nesta “expressão” da consciência é o mote reflexivo que nos instiga a valorização da dimensão afetiva presente nos processos de interligação do humano com o social, ou seja, como nos fala Figueiredo apud Maturana (2007), o social tem sua origem no emocional, na necessidade básica do homem de se reconhecer a partir da aceitação do outro como legítimo outro, o que permitirá, com a convivência solidária, o alargamento de percepções, de fronteiras que ampliam e diversificam as leituras de mundo e nos alerta para a valorização das diferenças.

A expressão poética:

“O Brasil fala por si.

A poesia lhe dá ouvidos.

Quem cala não sente.

Minha gente conjuga ser mais no plural .

As línguas nossas colhem o mel e o sal.

Inflama, quem clama; seduz quem sussurra,[...]”

(Trecho do poema: O Brasil Tem Muitas Línguas ,
por Henrique Beltrão).

A expressão poética é um dos instrumentos da oralidade que melhor define a valorização da dimensão afetiva, das diferentes leituras de mundo e da expressão integrada do ser social, afetivo, político e cultural. Essas dimensões não estão separadas, não são dicotomizadas e retratam a consciência do humano situado no contexto real, concreto, de existência opressora, repleta de contradições, de sentidos que clamam por transformações das condições precárias de vida.

As falas dos participantes do grupo-aprendente desvelam que a consciência, a partir de suas “expressões”, não é estanque, não se

restringe a níveis ou estágios progressivos, assim como não se limita a um determinado aspecto ou contexto. A consciência é dinâmica, integral, inconclusa e manifesta suas interações de diferentes formas e com base em diferentes contextos socioafetivo-culturais.

A consciência está em formação, é multifacetada e é portadora de sentidos e significados que atribuem ao ser a condição de ser-mais. A consciência, portanto, se expressa no aqui-agora, com sua dinâmica própria, resultante do contexto cotidiano de relações plurais, interatuantes, que compõem o campo de experiência, e funciona como referência para mediar as relações do humano com o seu entorno natural e social.

Para finalizar, esta experiência de reflexão e debate coletivo, a partir de um círculo de cultura entre os discentes sobre o tema gerador “Consciência, Dialogicidade e Formação Humana”, oportunizou o exercício dialógico entre as pessoas, a construção de saberes parceiros sobre a temática e, principalmente, permitiu uma formação humana consciente e condizente com os significados e sentidos das leituras de mundo expostas nas falas, nos exemplos de vida e na consciência coletiva do grupo.

Referências Bibliográficas

DALGALARRONDO, Paulo. *Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Tradução de Kátia de Mello. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

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

FIGUEIREDO, João Batista. *Educação ambiental dialógica: as contribuições de Paulo Freire e a cultura sertaneja nordestina*. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

GÓIS, Cezar Wagner. *Noções de psicologia comunitária*. Fortaleza: Edições UFC, 1993.

LANE, Silvia. Linguagem, pensamento e representações sociais. In: _____. *Psicologia Social, o homem em movimento*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO(AS) EDUCADORES(AS) DA EJA: TRAÇOS DE UMA CULTURA COLONIALISTA OU DE EMANCIPAÇÃO HUMANA?

Claudete da Silva Morais Frencken

Virgínia Maria Giffone Almeida

Maria Zuila Alves de Oliveira

Os oprimidos que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão com outro “conteúdo” – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. (FREIRE, 1987, p.34).

A história da Educação de Jovens e Adultos – EJA no Brasil confunde-se com a luta histórica pelo direito à educação de pessoas jovens, adultas e idosas que, em algum momento de sua trajetória de vida, não puderam ter acesso ao direito à educação escolarizada.

As políticas públicas e as diretrizes educacionais para EJA emanadas do governo central, através do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), como aquelas propostas pelos governos locais apontam para as ações de universalização do ensino fundamental, de garantias de novas oportunidades de acesso a níveis não cursados no tempo tido como o apropriado para a educação escolarizada. Apesar do movimento de universalização no que diz respeito ao ensino fundamental e especificamente à EJA, corre-se o risco de atrelarmos a oferta dessa modalidade a uma prática compensatória.

Arroyo (2007) chama a atenção para o risco que se corre ao conceber-se a EJA nessa perspectiva de suplência de carências:

Nessa perspectiva, os jovens e adultos continuam vistos na ótica das carências escolares: não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele

foram excluídos ou dele se evadiram; logo, propiciemos uma segunda oportunidade. (ARROYO, 2007, p.23).

Para o autor, é necessário que haja um novo olhar sobre a concepção de oferta da EJA; caso contrário, o entendimento dessa modalidade de educação como política de suplementação e como prática compensatória se perpetuará:

A EJA somente será reconfigurada se esse olhar for revisto. Se o direito à educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização [...] Um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam os limites e possibilidades de ser reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos. (ARROYO, 2007, p.23).

A citação de Arroyo (2007) nos remete a uma realidade que não é tão recente na Educação de Jovens e Adultos no Brasil, mas que continua sendo atual e que diz respeito à existência histórica de dois modelos de EJA: um modelo escolar sistematizador e outro modelo popular ou educação popular, como é comumente referida. Permeadas por matrizes ideológicas diferenciadas, essas duas abordagens de EJA foram se configurando no panorama da Educação de Jovens e Adultos no Brasil enquanto modelos antagônicos.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), posteriormente denominado Fundação Educar Brasil, representava uma proposta de Educação de Jovens e Adultos que trazia uma concepção ideológica adaptativa a uma ordem social estabelecida.

No mesmo momento, surgiram outras contribuições de educadores brasileiros, a exemplo de Paulo Freire, que lançavam mão das experiências populares de educação vivenciadas pela classe trabalhadora.

A proposta de educação evidenciada por Paulo Freire trazia em seu cerne

o esforço de realizar um trabalho educativo cuja finalidade principal é a autonomia, libertação ou emancipação de segmentos oprimidos da sociedade [...] e o processo de fusão entre o educativo e o político no horizonte da autonomia ou emancipação. (LOVISOLO, 1988, p.25).

Dentre as propostas de educação com formatação popular, podemos citar o Movimento de Educação de Base (MEB), que

marcou, também, de forma diferenciada, as ações e propostas de educação direcionadas aos jovens e adultos no Brasil.

As duas concepções de EJA, que, outrora, revelaram-se dicotômicas, hoje, podem ser consideradas complementares por suas marcas identitárias.

A reconfiguração da EJA, para além da concepção de política educativa compensatória, e seu tratamento como uma política permanente de atendimento a um público específico com necessidades específicas – jovens e adultos – exigirá uma nova intencionalidade nos âmbitos das políticas públicas educativas, da academia, do profissional que trabalha na EJA e, por fim, da prática educativa que se desenvolve nas escolas pela ação de educadores e educadoras.

Nesse sentido, Giovanetti (2007, p.244) ressalta duas questões básicas que vêm se constituindo “marcas identitárias” da EJA:

A primeira é a origem social dos educandos, ou seja, seu pertencimento às camadas populares; e a segunda referência é a concepção de educação que norteia grande parte dos programas, projetos, ações de EJA, uma concepção que, absorvendo o legado da educação popular, explicita sua intencionalidade: educação – um processo de formação humana que visa contribuir para o processo de mudança social.

Neste momento, gostaríamos de nos deter sobre a prática educativa na EJA enquanto um dos mecanismos para o reconhecimento dos sujeitos dos direitos humanos, como diria Freire (2003, p.192), o reconhecimento de seres com a vocação ontológica de *ser mais*:

Tenho insistido, ao longo de minha prática educativa, [...] em que, seres finitos, inacabados, homens e mulheres vimos sendo seres vocacionados para *ser mais*.

Como vem se dando a prática educativa dos educadores e educadoras da EJA e quais suas fundamentações teóricas? Como elaborar uma prática educativa na EJA que possa estar voltada para a imersão do *ser mais*, na perspectiva freireana, dos educandos e educandas e dos educadores e educadoras da EJA?

Educar para a liberdade, construir os meios para a mudança social e a autonomia, que é a proposta freireana de educação

PERGAMUM
BCCE/UFC

(FREIRE, 1977), requer o reconhecimento dos sujeitos envolvidos no processo como sujeitos de pronúncia do mundo. Nesse sentido, tanto educadores quanto educandos se colocam na posição de pronunciadores do mundo. Como a pronúncia de mundo vem sendo elaborada pelos educadores e educandos nas turmas de EJA? Nessa pronúncia de mundo, há espaço para a construção de processos de emancipação humana ou para práticas de opressão?

Os fundamentos teóricos que permeiam atuação e a prática educativa dos educadores e educadoras de EJA apontam para uma proposta freireana de educação, aproximando-se de uma vertente de educação popular ou apresenta-se nos moldes tradicionais de uma educação reprodutora dos mecanismos de opressão? Estariam os educadores e educadoras de EJA atuando em uma perspectiva emancipadora dos educandos ou reforçando através de sua prática os traços de colonialidade nas escolas?

A concepção de educação emancipadora, defendida por Freire, aponta para a prática de descobertas que evidencia a possibilidade do *ser-mais* freireano (FREIRE, 1999), que se contrapõe à prática colonialista que se utiliza dos mecanismos de opressão para a desumanização dos educandos e dos próprios educadores e educadoras (FREIRE, 1987).

A demanda de EJA, em sua grande maioria, vem de alunos trabalhadores, que vivenciam em seu cotidiano diferenciadas formas de exclusão social, de agravamento dos meios de segregação cultural, espacial, étnica, bem como das desigualdades econômicas com demandas que não conseguem ser alcançadas com práticas pedagógicas que, muitas vezes, não levam em pauta suas especificações, o que, frequentemente, é apresentado como causa de desinteresse e abandono.

Acreditamos ser possível, por meio dos pressupostos e da prática da educação popular, superar ações docentes que se encontram ainda distantes do necessário entendimento da atuação em EJA enquanto uma educação voltada para o diálogo, para a pronúncia do mundo e para a (re)construção social a partir da (re) descoberta de homens e mulheres que historicamente vêm sendo socialmente negados. Segundo Giovanetti (2007):

A tendência, nas propostas de EJA, marcada pela 'corrida em busca da recuperação do tempo perdido', sinalizando uma

inserção escolar pela via de uma integração a um sistema já existente, passa a ser questionada á luz dos princípios norteadores da educação popular. Ao tomar como ponto de partida o reconhecimento da condição social de vida dos educandos, a educação popular enfrenta o problema da exclusão, pelo viés oposto ao da integração, da adaptação, da naturalização. (p. 245).

Para o desenvolvimento da temática até então apresentada, lançamos mão de autores como Freire, com o qual dialogamos sobre a categoria do **ser mais**, em que o mesmo desenvolve a concepção da vocação ontológica do ser humano. O **ser mais**, em Freire, diz respeito ao inacabamento do homem e da mulher, onde o mesmo desenvolve a proposta de seres inconclusos, por isso, em constante fazer-se:

Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. (FREIRE, 1999, p.55).

O inacabamento é este fazer-se constante que se dá com o outro mediado pelo mundo.

Em Freire, trabalhamos, também, a categoria **opressão**, que se configura nas várias formas de negação do direito à pronúncia do mundo. A categoria **opressão** trabalhada por Freire assume dimensões múltiplas: antropológica, psicológica, ontológica, econômica, política, pedagógica, dentre outras. Segundo Freire:

Se faz indispensável aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta de opressão já não seja para eles uma espécie de 'mundo fechado' (em que se gera o seu medo da liberdade) do qual não pudessem sair, mas uma situação que apenas os limita e que eles podem transformar, é fundamental, então, que, ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento o motor de sua ação libertadora. (1987, p.35).

Paulo Freire, ao trabalhar a categoria **educador-educando**, parte da concepção que ambos aprendem e ensinam simultaneamente, ou seja, nas palavras de Freire (1999):

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. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (p.25).

Outra categoria que permeia a abordagem da prática pedagógica do educador e da educadora de EJA que subsidiará a compreensão de uma prática de educação popular é a categoria **diálogo**, que, segundo Freire, possibilita a superação das formas de opressão e se configura com a pronúncia do mundo. Freire (1987) ressalta, pois, que:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. (p.78).

A abordagem da temática requer o desenvolvimento dos pressupostos que embasam a concepção e a prática da educação popular enquanto prática educativa *dialogica, participativa, crítica, integral e processual* em que se estabelece o respeito às diferentes formas de vivências dos sujeitos ali presentes e se configura na intercessão entre a prática política e a prática educativa. Os pressupostos da educação popular utilizados neste artigo apoiam-se na concepção de Educação Libertadora de Paulo Freire (1977, 1987, 1999, 2003).

É a partir do entendimento da prática educativa como ação libertadora e emancipatória, que o autor desenvolve sua concepção de educação, tendo, na horizontalidade, na dialogicidade e na politização, os fundamentos de um processo educativo que torne a relação educador/educando mais humanizada; uma atividade de aprendizado recíproco; uma formação capaz de contribuir para o desvelamento da realidade, concebendo educador e educando como sujeitos na construção da práxis pedagógica.

Por fim, ao mencionarmos a categoria **emancipação humana**, partimos de algumas das ideias desenvolvidas por Marx nos processos de construção da autonomia (MARX, 1978) e defendidas por Freire quando do reconhecimento dos profundos antagonismos de classe presentes na sociedade e na “sua convicção tantas vezes reiteradas, de que a libertação não irrompe como dádiva da classe

dominante, mas como obra dos próprios trabalhadores.” (CALADO, 2001, p.41).

A base teórica do artigo proposto se configura no diálogo constante entre as categorias freireanas e marxistas que trabalham a práxis e a própria compreensão do mundo, da prática dos sujeitos nele inseridos, do movimento no qual o homem é compreendido como ser histórico e a história como produção humana, que carrega em seu bojo um dos fundamentos do método marxista, a própria prática social.

Ao se defrontar com a realidade tal como ela se apresenta na concretude social, o educador e educadora irão se deparar com as contradições inerentes à sua prática e com possíveis limitações de seu aporte teórico. Desse modo, o método marxista, à medida que compreende a práxis humana, possibilita entender a ideologia presente no modo de produção dos homens que, segundo Freire, se torna condição indispensável para a superação dos estados de dominação e opressão:

É como homens que os oprimidos têm de lutar e não como ‘coisas’. É precisamente porque reduzidos a quase ‘coisas’, na relação de opressão em que estão, que se encontram destruídos. Para reconstruir-se é importante que ultrapassem o estado de quase ‘coisas’. Não podem comparecer à luta como quase ‘coisas’, para depois serem homens. É radical esta exigência. A ultrapassagem deste estado, em que se destroem, para o de homem, em que se reconstróem. (FREIRE, 1987, p.55).

Podemos dizer que Marx propõe um conjunto de categorias de análise que possibilita uma nova leitura da realidade, uma realidade viva, construída pela práxis humana sob influência do modo de produção capitalista (MARX, 1996). Neste sentido, a realidade educacional também deve ser entendida como uma construção humana e social, sendo necessário compreender toda a carga histórica que perpassa sua consolidação.

Desse modo, a escola não se configura como uma ingênuas instituição descolada da realidade social, mas sim como uma instituição construída para responder aos interesses de determinado período histórico. Nesse sentido, se faz de extrema importância o educador e a educadora desenvolverem a percepção de si, enquan-

to sujeitos nessa realidade para elaborar sua atuação de forma mais lúcida e envolvida com os processos de humanização para a vivência do **ser mais** no entendimento do homem e da mulher freireanos.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CALADO, Alder Júlio. Paulo Freire: sua visão de mundo, de homem e de sociedade. In: LIMA, Maria Nayde dos Santos; ROSAS, Argentina (Orgs.). *Paulo Freire: quando as ideias e os afetos se cruzam*. Recife: Editora Universitária, 2001.

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

_____. *Educação como prática da liberdade*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2003. (Série Paulo Freire).

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FUNDAÇÃO EDUCAR. *Diretrizes político-pedagógicas*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1986.

GIOVANETTI, Maria Amélia G. C. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. In: SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOVISOLO, Hugo. A educação de jovens e adultos entre dois modelos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 67, 1988.

MARX, Karl. *A questão Judaica*. Tradução de João Fagundes. Lisboa: [s.n.], 1978.

_____. *A Ideologia alemã*. São Paulo. Hucitec, 1996.

ACIDENTE DO TRABALHO UMA BARBÁRIE NO MUNDO LABORAL: RESIGNIFICANDO CONCEITOS DE SAÚDE, TRABALHO E EDUCAÇÃO COM PAULO FREIRE

Antônio Élcio Padilha do Amaral

Neste artigo procuraremos caracterizar o Mundo do Trabalho, sua evolução histórica através dos tempos, desde a antiguidade até os dias atuais e na era da mundialização e do conhecimento. Resaltaremos os índices de acidentes, óbitos e doenças do trabalho no Brasil, como uma barbárie no mundo laboral. Destacaremos ao longo do texto que, por meio de uma Educação conscientizadora, emancipatória e libertadora, fundamentada no pensamento e pedagogia de Paulo Freire, e a partir dela traçar caminhos para mudar essa realidade. Garantindo um mundo mais humano, seguro, saudável e decente a toda classe trabalhadora e não para sofrer e morrer. Para isso, se torna importante resignificarmos os conceitos de Saúde, Trabalho e Educação, para melhor entendermos essa mudança no mundo laboral.

Introdução

Assim, como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade. Esta relação homem-realidade, homem-mundo, ao contrário do contato animal com o mundo, [...] implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão. É, portanto, através de sua experiência nessas relações que o homem desenvolve sua ação-reflexão, como também pode atrofiá-la. (PAULO FREIRE, 1979, p.8).

Nesse sentido, o trabalho por ser inerente à existência humana, está fundamentado nessa relação homem-realidade, homem-mundo num processo de ação-reflexão. No mundo do trabalho, onde os homens usam suas forças físicas e mentais, para desenvolver suas atividades e, nesse contexto, para que possa haver uma reflexão e ação sobre as questões dos acidentes e adoecimentos decorrentes de suas atividades laborais, se torna necessário uma educação conscientizadora, emancipada e libertadora, com uma consciência crítica, como pensa Paulo Freire.

Um Breve Histórico do Trabalho

Desde a pré-história, o homem vem trabalhando para suprir suas necessidades vitais. A princípio, para ter acesso aos alimentos, utilizou-se da coleta. Mais tarde, quando começou a sentir que era preciso defender-se de animais ferozes e de outros homens, iniciou-se na fabricação de armas para a caça e de instrumentos de defesa, para o duelo com seus semelhantes. Utilizou-se, para isso, de ossos de animais e, posteriormente, de pedras.

Com a escassez de carne, passou ao cultivo da terra, mudando, inclusive, os seus hábitos. Passou a organizar-se social e politicamente, e, à medida que a população crescia, as sociedades foram se tornando mais complexas.

Das batalhas que os homens travavam entre si, restavam os prisioneiros. Aqueles que não eram eliminados eram escravizados, subjugados, sendo explorados em seu trabalho. Surgia, então, a escravidão, caracterizada pela dominação do homem sobre o homem. O escravo era considerado uma coisa, sem qualquer dignidade nem direitos, inclusive o de sua própria vida. Essa forma de trabalho teve um estágio significativo na história, principalmente entre romanos, egípcios e gregos.

Depois da escravidão, o trabalho assumiu a forma de servidão: a economia estava centrada na agricultura e na pecuária. O trabalho, realizado por servos, visava, basicamente, à alimentação, à habitação e ao vestuário. Apesar de não se encontrarem na condição de escravos, os servos estavam sujeitos a severas restrições e a pesados impostos e dependiam, inclusive para proteção, do senhor da terra, dotado de um poder absoluto.

Foi no final da Idade Média que os trabalhadores começaram a libertar-se do senhor da terra. Unidos, os trabalhadores passaram a formar corporações de ofício, grupos profissionais com suas próprias leis. No entanto, a liberdade dos trabalhadores não era total, pois essas leis eram estabelecidas de forma unilateral.

Dentro das corporações, estabeleceu-se uma rígida hierarquia entre mestres, companheiros (operários dependentes) e aprendizes. Os mestres eram os proprietários das oficinas e mantinham o controle do trabalho, cabendo aos companheiros realizá-lo em troca de um salário.

A partir do século XVIII, com a Revolução Industrial, o mundo passou a viver uma nova etapa. Caracterizada, inicialmente, pelo desenvolvimento da técnica na produção e nas comunicações, seus desdobramentos alcançaram, posteriormente, todas as áreas da sociedade.

A utilização da força motriz veio substituir a força muscular dos homens e dos animais, ocasionando uma verdadeira revolução nas relações de trabalho. Os ideais de liberdade e de igualdade, vitoriosos na Revolução Francesa, expandiram-se pelo mundo.

Tendo início na Grã-Bretanha, as novas invenções técnicas, o desenvolvimento considerável do maquinismo, a implantação de manufaturas e usinas propiciou a produção em massa.

O intenso movimento migratório do campo em direção às cidades, com o abandono das propriedades rurais em favor da indústria, o excesso de oferta de mão de obra e os salários reduzidos causaram problemas sociais, ainda agravados pela excessiva jornada de trabalho, pela exploração do trabalho de crianças e de mulheres, pelas péssimas condições de trabalho, de saúde e da vida em geral, que se apresentavam à época.

O médico Bernardine Ramazzini, em 1700, já se preocupava com as questões relacionadas às doenças dos trabalhadores quando dizia:

Três são as causas das afecções dos escreventes: primeira, contínua vida sedentária; segunda, contínuo e sempre o mesmo movimento de mão; e terceira, atenção mental para não mancharem os livros e não prejudicarem seus empregadores nas somas, restos e outras operações aritméticas. Conhecem-se facilmente as doenças acarretadas pela sedentariedade: obstrução das vísceras, como fígado e baço [...] A necessária posição da mão para fazer correr a pena sobre o papel ocasiona não leve dano que se comunica a todo o braço, devido à constante tensão tônica dos músculos e tendões, e com o andar do tempo diminui o vigor da mão. (FUNDACENTRO, 2000).

As moléstias profissionais, bem como as mutilações e as mortes de trabalhadores, aconteciam sempre, dado o despreparo para lidar com os novos mecanismos e os impróprios ambientes de trabalho. Os trabalhadores, considerados meros produtores de mercadorias e desprezados em sua dignidade humana, só encon-

travam proteção nos princípios da religião ou dos direitos civis, ainda que de forma muita escassa.

Reações fizeram-se sentir e surgiu o marco inicial da normatização das relações trabalhistas, com o Direito do Trabalho, no final do século XVIII. Surgem as primeiras leis de saúde pública que abordavam a questão da saúde dos trabalhadores.

E as primeiras leis trabalhistas surgiram, beneficiando crianças e mulheres, visando coibir os abusos que se praticavam com relação à idade mínima para o trabalho e à duração de sua jornada diária – lei de Peel, na Inglaterra, em 1802. Na mesma época, surgiram as leis relativas à previdência e assistência social.

O Factory Act, 1833, a Lei das Fábricas, considerada como a primeira Legislação eficiente no campo da proteção ao trabalhador, enunciava:

- A proibição do trabalho noturno para menores de 18 anos, restringia as horas de trabalho destes a 12 por dia e 69 por semana;
- As fábricas tinham que ter escola e todos os menores de 13 anos deveriam frequentá-la;
- A idade mínima para o trabalho era de 9 anos e um médico deveria atestar que o desenvolvimento físico da criança correspondia à sua idade cronológica.

O Estado, antes liberal e deixando que as partes regulassem as suas relações de trabalho, passou a intervir na ordem econômica e social, limitando a liberdade plena das partes. A ideia da justiça social impôs-se, principalmente, por meio de documentos da Igreja Católica, as Encíclicas, em especial a *Rerum Novarum*, do Papa Leão XIII, em 1891.

Constituições do México (1917) e da Alemanha (Weimar-1919) foram as primeiras a prever normas de proteção ao trabalho em âmbito constitucional, documentos fundamentais do corporativismo e da forte influência estatal nas ordens política e trabalhista, inspiraram os regimes de Espanha, Portugal e Itália.

Após a Primeira Guerra Mundial, pelo *Tratado de Versalhes*, em 1919, foi criada a Organização Internacional do Trabalho – OIT.

Desde 1946, a organização faz parte da ONU. O preâmbulo de constituição da OIT aponta três razões para o estabelecimento de uma organização cujo propósito principal é adotar normas internacionais do trabalho que são:

- A paz universal e permanente só pode ser baseada na justiça social;
- A existência de condições de trabalho envolvendo injustiça, miséria e privações e a necessidade de melhorá-las;
- Qualquer nação que deixe de adotar condições humanas de trabalho é um obstáculo aos esforços de outras nações que desejam melhorar a sorte dos trabalhadores em seus próprios países.

A *Carta del Lavoro*, editada por Mussolini em 1927, idealizada durante o regime fascista na Itália, foi o documento que inspirou a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, Legislação trabalhista brasileira, de 1971.

Este discurso é parcialmente verdadeiro. As normas de proteção individual do trabalho inseridas na CLT tiveram elaboração fundamentada na Organização Internacional do Trabalho. Portanto, a CLT não é cópia da Carta del Lavoro de 1927, e o Estado Novo não foi fascista.

A CLT, na matéria atinente ao direito coletivo do trabalho, seguiu influência do corporativismo italiano, sendo que a própria Constituição Federal de 1937 (estado-novista) foi quem reproduziu a temática do direito coletivo de forma mais clara, sendo, aqui sim, reprodução total da *Carta del Lavoro* de 1927, em seu art. 138, a Declaração III da Carta de 1927.

A associação profissional ou sindical é livre. Somente, porém, o sindicato regularmente reconhecido pelo Estado tem o direito de representação legal dos que participarem da categoria de produção para que foi constituído, e defender-lhes os direitos perante o Estado e as outras associações profissionais, estipular contratos coletivos de trabalho obrigatórios para todos os seus associados, impor-lhes contribuições e exercer em relação a eles funções delegadas de Poder Público. (CARTA DEL LAVORO. Aprovada no Grande Conselho Fascista, de 21 de abril de 1927).

PERGAMUM
BCCE/UFC

Por outro lado, mesmo que a Constituição de 1937 possua reprodução de dispositivo da Carta, em seu art. 138, existem nela dispositivos inovadores, que nada têm de plágio, como a previsão de um Conselho Econômico Nacional para regular as relações entre capital e trabalho, e o direito a um salário mínimo. Desse modo, não se pode afirmar que a CLT seja cópia da *Carta del Lavoro*, muito menos sob o fundamento de que era fascista.

Na realidade, a CLT continua sendo a concretização da luta incessante da classe trabalhadora por condições dignas de vida e trabalho. Assim, recupera-se a ideia de que a CLT foi, indubitavelmente, uma grande conquista da classe trabalhadora na garantia de seus direitos.

O direito ao trabalho é um direito protegido em todo o mundo, e consta da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (ONU de 10 de dezembro de 1948), em seu art. XXIII:

1. Toda pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego.
2. Toda pessoa, sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por igual trabalho.
3. Toda pessoa que trabalhe tem direito a uma remuneração justa e satisfatória, que lhe assegure, assim como à sua família, uma existência compatível com a dignidade humana, e a que se acrescentarão, se necessário, outros meios de proteção social.
4. Toda pessoa tem direito a organizar sindicatos e neles ingressar para proteção de seus interesses.

Baseado nesse artigo fica garantida a adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, assegurando o reconhecimento desses direitos, bem como a sua observância universal e efetiva, entre todos os povos dos próprios Estados-Membros da ONU, garantindo a todas as pessoas o direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

No período contemporâneo, as normas trabalhistas são relevantes e não somente regulamentam as relações de trabalho, mas também protegem quem está desempregado e visam à ampliação

das negociações coletivas e do sindicalismo, adequando-se às novas formas de trabalho e ao procedimento produtivo.

Na era da globalização, mais precisamente no século XX, a evolução do mundo foi muito rápida e conturbada socialmente, propondo novos desafios a cada momento, levando o homem a uma constante necessidade de aprender e de adaptar-se às novas situações e circunstâncias, assimilando novos valores, culturas e posicionamentos políticos, sociais e econômicos.

A mudança radical nas relações econômicas entre os países, com diversas integrações econômicas e monetárias (como a Comunidade Europeia e o Mercosul), facilitadas pelos meios de comunicação, que destruíram fronteiras e aproximaram os povos e as culturas, trouxe consigo a flexibilidade e a necessidade de uma maior abertura comercial, com graves consequências para os trabalhadores e para as sociedades menos protegidas e despreparadas para este forte impacto social.

As mudanças no mundo do trabalho por sua vez, produzem alterações nas estruturas e na engenharia produtiva das empresas e repercussões econômicas e sociais. Novas competências são exigidas dos trabalhadores. Não basta saber fazer, é preciso saber mudar.

Ao adentrar-se na era do conhecimento, novas formas de trabalho e de contrato modificam as tradicionais relações de trabalho, adequando-se às exigências econômicas e de produtividade. No entanto, a necessidade de proteger os direitos básicos permanecem, pois eles estão relacionados à justiça social. Nesse aspecto, Jacques Chirac, chama atenção quanto a globalização: “Para que a mundialização traga benefícios para todos, é preciso pôr a economia a serviço do ser humano, e não o ser humano a serviço da economia.”

Por intermédio do trabalho, as pessoas se sentem contribuindo, fazendo parte da sociedade. No entanto, é mundialmente conhecido que, na prática, ainda há muita desigualdade nas condições de acesso e no tratamento das pessoas no mundo do trabalho, desrespeitando-os e não protegendo-os dos riscos existentes no ambiente de trabalho, gerando com isso a barbárie no mundo laboral, que, segundo a OIT, estima-se que:

A cada minuto, três trabalhadores morrem no mundo, vítimas de condições penosas de trabalho. A cada dia, os óbitos so-

mam 5.500 e a cada ano, variam de 1,9 milhão a 2,3 milhões, segundo estimativas da OIT – Organização Internacional do Trabalho. Dentre as vítimas, 12 mil são crianças. De todos os casos, 360 mil são em razão de acidentes no local de trabalho. Enquanto 1,6 milhão são em função de doenças adquiridas no trabalho.

De acordo com a OIT, os óbitos decorrentes do trabalho representam mais do que o dobro de mortes ocorridas em razão de guerras e epidemias, como a Aids. A principal causa de morte relacionada ao trabalho é o câncer, com 640 mil vítimas a cada ano, o que representa 32% dos casos. Na sequência, vêm os problemas circulatórios (23%). Somente o amianto custa a vida de 100 mil pessoas por ano. A maioria das mortes é causada pela falta de segurança no trabalho e na promoção da saúde do trabalhador em seu ambiente laboral.

Considerando a “Saúde como um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença”. Conceito este, enunciado pela Organização Mundial de Saúde – OMS, na Primeira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde, realizada em Ottawa, Canadá, em novembro de 1986.

Apesar desse conceito ser universalmente aceito, temos dificuldade de medi-lo, pois a percepção da saúde e da doença varia de acordo com os padrões culturais. Diferenças de épocas, locais ou mesmo de camadas sociais, de instrução, ocupação ou renda, mostram diferenças no binômio saúde-doença, o que dificulta ainda mais sua caracterização e reconhecimento por parte dos organismos oficiais, levando a um quadro desolador com relação ao adoecimento por conta do trabalho.

O departamento de pessoal da empresa é responsável pelo preenchimento de um formulário chamado Comunicação de Acidente de Trabalho – CAT. Esse procedimento deve ser feito nos casos de acidente de trabalho, de trajeto e das doenças relacionadas ao trabalho. A CAT deve ser entregue ao INSS até o primeiro dia útil seguinte ao dia do acidente e, em caso de morte, comunicar imediatamente à autoridade competente.

Todos os acidentes de trabalho, mesmo os sem afastamento e os sem gravidade, devem ser comunicados ao INSS. A tabela 1

mostra os dados tabulados, a partir das CAT's, encaminhadas nas décadas de 1970, 1980, 1990 até 2005.

Tabela de Acidentes, Doenças e Mortes no Trabalho no Brasil

Anos	Trabalhadores	Acidente Típicos	Acidente de Trajeto	Doenças	Total acidentes	Óbitos
Média 70	12.428.828	1.535.843	36.497	3.227	1.575.566	3.604
Média 80	21.077.804	1.053.909	59.937	4.220	1.118.071	4.672
Média 90	23.648.341	414.886	35.618	19.706	470.210	3.925
Média 00/05	29.382.213	334.413	50.402	24.132	408.946	2.839
Total	-----	32.052.855	1.622.932	416.312	34.092.149	139.046
Média geral	21.634.296	834.763	45.614	12.821	893.198	3.760

Fonte: Anuário Estatístico/2007 – DATAPREV/CAT

Ao analisar a tabela, podemos observar que, de um modo geral, os índices de acidentes, doenças e óbitos no trabalho esses índices, no Brasil, ainda são altos e preocupantes.

No Brasil, o quadro é alarmante. Em 2004, de acordo com dados do DATAPREV/CAT, considerando somente os trabalhadores registrados legalmente, foram notificados 458.956 casos de acidentes e doenças relacionadas ao trabalho, dos quais 2.801 resultaram em mortes de trabalhadores.

Por outro lado, os dados tabulados são apenas dos trabalhadores com carteira assinada, registrados, sem contar os acidentes e doenças de trabalhadores informais, servidores públicos e trabalhadores sem carteira assinada.

Só os trabalhadores informais, que são a maioria correspondendo 60% da PEA (População Economicamente Ativa), e estão de fora desses dados oficiais.

Além disso: a falta de emissão das CAT's pelo empregador; a desinformação do trabalhador e a falta de uma atuação efetiva dos sindicatos nessa área do direito trabalhista, gerando subnotificação alta, o que mascara ainda mais as estatísticas.

Portanto, esses índices se tornam maiores e mais preocupantes, ficando os dados oficiais muito aquém do real, mas, de qualquer modo, é um referencial para estudos.

Por fim, ao verificarmos este cenário de acidentes, doenças e morte de trabalhadores no Brasil e no mundo, podemos ver explicitada, de maneira estarrecedora, a dimensão dessa barbárie que afeta homens e mulheres no mundo do trabalho.

Para refletirmos sobre o assunto citamos trecho do discurso de Charles Chaplin em *O Ditador*, quando diz:

Não vos entreguem a esses brutais, que vos desprezam, que vos escravizam, que arregimentam vossas vidas, que ditam os vossos atos, as vossas ideias e os vossos sentimentos. Que vos fazem marchar no mesmo passo, que vos submetem a uma alimentação regrada, que vos tratam como gado humano e que vos utilizam como bucha de canhão. Não sois máquina. Homens é que sois.

Resignificando a Saúde o Trabalho e a Educação

Segundo Dejours, em seu livro *A Loucura do Trabalho: estudo da psicopatologia do trabalho*, nos define que:

[...] Saúde para cada homem, mulher ou criança é possuir meios de traçar um caminho pessoal e original, em direção ao bem-estar físico, psíquico e social. *Viver não é apenas não Morrer!*. (DEJOURS, 1991).

Para iniciarmos essa relação entre educação e trabalho, vamos nos valer desse conceito mais amplo do que seja saúde, e, a partir dela, refletirmos sobre o papel da educação e as relações do trabalho diante desse contexto apresentado anteriormente relativo aos acidentes, doenças e morte por conta das atividades laborais.

Voltemos ao mundo do trabalho. Ele que está sofrendo transformações rápidas e profundas, determinadas, especialmente, pelos avanços tecnológicos, apontando, entre outras, para a criação de novas profissões, assim como para a mudança nos processos de trabalho.

Para fazer frente a estas mudanças há que se reformular conceitos e modelos educacionais, particularmente os que vêm inspirando a educação profissional.

Atualmente, a formação baseada em competências, a partir de currículos centrados na aprendizagem ativa, flexível e não predeterminada visa, justamente, o desenvolvimento de ci-

dadões e trabalhadores capazes de antever e de responder, pronta e satisfatoriamente, a essas transformações, porém com muitas contradições e pensamentos divergentes do conceito precedente de competências, que:

Inicialmente, é preciso considerar que o conceito de competência, por seu caráter polissêmico, tem ensejado múltiplas interpretações, e nem sempre com a necessária clareza epistemológica, o que por si só já demanda cuidados.

Embora a ninguém ocorra educar para a incompetência, e se considere que o conceito de competência não seja novo, é preciso reconhecer que ele tem assumido um novo significado a partir do alargamento que tem sofrido, particularmente o conceito de formação profissional em face as novas demandas do mundo do trabalho. (KUENZER, 2007, p.16).

A partir da substituição gradativa dos processos de trabalho rígidos, como da eletromecânica pelos processos mais flexíveis de base na microeletrônica, tem mudado o conceito de formação profissional dos modos de fazer, para a articulação entre conhecimentos, atitudes e comportamentos, dando ênfase às competências e habilidades cognitivas, comunicativas e sobre maneira criativas, ou seja, não precisa apenas aprender conhecimentos técnicos e procedimentos operacionais, mas sim “saber, saber fazer, saber ser e saber conviver.”

Aliado a tudo isso, o aluno deve associar os saberes psicomotores, socioafetivos e cognitivos, no sentido de ter capacidade para resolver determinado problema, em uma situação colocada, em especial, em casos de acidentes e adoecimentos no trabalho.

Por outro lado, identifica-se que a maioria dos acidentes e doenças relacionadas ao trabalho no setor da indústria da construção se dão pela desinformação e desconhecimento de assuntos relativos à Segurança e Saúde do Trabalhador e pelo descumprimento da Portaria Nº 3.214, 1971, relativa as *Normas de Segurança e Saúde do Trabalhador*, do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE).

Nesse sentido, precisamos resignificar o ensino da Segurança e Saúde do Trabalhador principalmente na formação profissional, analisando seu currículo, na perspectiva de formar uma consciência crítica, reflexiva do educando, a fim de poder atuar preventivamente.

Nessa linha, os educandos/trabalhadores que atuam no mundo do trabalho, geralmente são pessoas (técnicos de nível médio e superior) que lidam diretamente com a força de trabalho e muitas vezes deixam de atuar como sujeitos e difusores de conhecimentos em Segurança e Saúde do Trabalhador, por falta de uma aprendizagem significativa desse conteúdo durante sua formação profissional.

Nesse sentido, os educadores precisam de habilidade para tratar de um assunto tão complexo, como é o caso de um acidente do trabalho, que requer competências e saberes cognitivos, numa perspectiva emancipatória, crítica e libertadora, conforme preconiza Paulo Freire, em sua obra *Educação como Prática da Liberdade*.

Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação e uma educação para a liberdade. (PAULO FREIRE, 2008, p.44).

Portanto, os educandos que buscam a capacitação em cursos profissionalizantes (médio ou superior), futuros profissionais precisam, a partir de suas práticas no trabalho, ampliar seus conhecimentos, para atuar não só como Técnicos de nível médio ou Engenheiros, mas como formadores de opinião, protagonistas e agentes multiplicadores do tema Segurança e Saúde do Trabalhador, de modo a contribuir para a redução dos índices de acidentes e doenças relacionadas ao trabalho.

Como os educandos são trabalhadores que geralmente já atuam no mercado de trabalho e trazem consigo experiências e vivência profissional, não podemos deixá-los de lado, como se eles fossem uma folha em branco, sem conhecimento e poder de diálogo sobre o determinado conteúdo relacionado à segurança e saúde do trabalhador.

Nesse sentido, Paulo Freire na sua obra *Pedagogia do Oprimido* nos remete a uma reflexão sobre o diálogo como forma de comunicação para que exista ação educativa.

Somente através do diálogo acontece um pensar crítico, sem ele não há comunicação e sem esta não há educação. O diálogo começa na busca do conteúdo programático quando o educador se pergunta em torno do que vai dialogar e de-

volve aos educandos de forma organizada e sistematizada os elementos que eles entregaram de forma desestruturada. (FREIRE, p.83).

O educando é um adulto que não é aprendiz sem experiência, já traz consigo um conhecimento da realidade em que vive; nesse sentido, o educador deve procurar um diálogo permanente sobre o que gostariam de estudar dentro da sua proposta sistematizada, a fim de se dar o processo de aprendizagem, dinâmico, participativo, dialético e não cristalizado.

O diálogo da educação como prática da liberdade se desenvolve nas relações homens-mundo, de onde nascem os temas geradores e o conteúdo programático da educação problematizadora, realizada através da investigação de um universo temático, implicando numa metodologia que não pode deixar de ser conscientizadora. Nesta perspectiva o que se pretende investigar, são os homens e seu pensamento-linguagem, sua percepção desta realidade, sua visão de mundo, em que se encontram envolvidos seus temas geradores. (FREIRE, p.86).

Diante desse aspecto que o autor discute, nós educadores teremos que repassar um conteúdo técnico em que o educando/trabalhador possa participar, aprofundar e completar a educação básica em todas as suas dimensões, usando uma metodologia que ele possa compreender as relações entre os diversos conhecimentos técnicos e destes com a cultura, o trabalho que realiza e o mundo em que vive. Portanto,

O desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados. Há algo ainda de real importância a ser discutido na reflexão sobre a recusa ou ao respeito à leitura de mundo do educando por parte do educador. A leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo. (PAULO FREIRE, 1999, p.46).

É nessa perspectiva de educação que acreditamos, em que o educando/trabalhador possa relacionar teoria e prática, geral e

específico, exercitando também a criatividade, a responsabilidade social, o trabalho e a solidariedade, se colocando como sujeito individual e coletivo.

E, dessa forma, o educando/trabalhador, conscientizado do seu papel, ser capaz de utilizar esse conhecimento para transformar e intervir na sua realidade de trabalho, passando do estágio ingênuo para um estado consciente e crítico de sua condição social, com vistas a promover a Segurança e Saúde, prevenindo acidentes e adoecimentos, preservando sua vida e a do outro.

Referências Bibliográficas

CAMPANA, Priscila. O Mito da Consolidação das Leis Trabalhistas como Reprodução da Carta Del Lavoro. *Revista Jurídica, CCJ/ FURB*, v. 12, n. 23, p.44-62, jan./jun. 2008. ISSN 1982 – 4858.

Carta de Ottawa. CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE PROMOÇÃO DA SAÚDE, 1, Ottawa, novembro de 1986. Disponível em: <<http://www.oms.org.br> e www.opas.org.br/coletivo.

CHRIRAC, Jacques. Pronunciamento do Presidente. In: REUNIÃO DA CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DO TRABALHO, n. 83, *Anais...* Genebra, 1966.

DOCUMENTO Carta Del Lavoro. In: SILVA, Jeferson Barbosa da. *História Sindicalista*. Editora CEPROS – Centro de Estudos e Projetos Sindicais.

DEJOURS, Christofhe. *A Loucura do trabalho: estudo da psicopatologia do trabalho*, [s.l.]: Cortez, 1991. 163 P.

FREIRE, PAULO: *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2008.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (Coleção Leitura).

LEGISLAÇÃO de Segurança e Saúde do Trabalhador. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego/SSST, 1999.

O DISCURSO FINAL DE “O GRANDE DITADOR” DE CHARLES CHAPLIN, do filme *The Great Dictator* (O Grande Ditador) 1940. Pesquisado

pelo Prof. J. Pietro B. Nardella Dellova. Disponível em: <http://www.policamp.edu.br>

PROGRAMA Educativo Escola do Futuro Trabalhador. 2. ed. Brasília: MTE, SIT/DSST, 2002, 94p.

RAMAZINI, Bernardino. *As doenças dos trabalhadores*. Tradução de Raimundo Estrêla. 3. ed. São Paulo: FUNDACENTRO, 2000. 325P.

SAÚDE do Trabalhador. Ministério da Saúde. Departamento de Atenção Básica, Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas, Área Técnica de Saúde do Trabalhador. Brasília: Ministério da Saúde, 2001. Disponível em: <<http://www.oit.com.br>

COLONIALIDADES E DESCOLONIALIDADES: O NÃO-LUGAR DOS SABERES

Eleomar dos Santos Rodrigues

*La memória desperta para herir
a los pueblos dormidos
que no la dejan vivir
libre como el viento*

*La memória pincha hasta sangrar
a los pueblos que la amarran
y no la dejan andar
libre como el viento*
(Léon Gieco, *La Memoria*)

A Denúncia

Neste ensaio, pretendemos apresentar a reflexão de alguns autor@s acerca do que seja a Colonialidade do Saber e des-cobrir seus desdobramentos no ambiente escolar. Para isso recorreremos a Lander (2005) (Colonialidade do saber), Figueiredo (2009) (Pedagogia Eco-Relacional), Paulo Freire (2005) (Pedagogia do Oprimido) e Gomes (2002) (Educação antirracista afrodescendente) na tentativa de anunciar uma perspectiva de educação que: alimente o imaginário; valorize a afetividade e não apenas a razão; seja popular no sentido de aceitar a tod@s; não largue a mão do cotidiano; estimule a criatividade, e deixe os corpos e as mentes libertos para interagir com o mundo. Sendo, neste sentido, uma educação dialógica, relacional, libertadora, descolonizadora e antirracista.

É importante frisar que colonialidade é diferente de colonialismo. Colonizar é se apropriar compulsoriamente de um espaço pertencente a outras pessoas, dominar política, econômica e socialmente esse lugar e aqueles que o habitam. Colonializar

implica na imposição de um padrão cultural, epistemológico, de crenças, valores e normas, com o intuito de dominar acima de tudo em seu aspecto cultural, simbólico, imaginário, cognitivo-afetivo e porque não dizer corporal. (FIGUEIREDO, 2009, p.3).

As colonialidades do saber e do poder impedem o ser humano de se perceber enquanto ser inconcluso, sujeito da história, aquele que está na busca de ser mais. Categoria sugerida por Freire para demonstrar que todo ser humano necessariamente busca ir além, superar-se, em vista do seu aprimoramento individual tão necessário ao convívio coletivo, vocação ontológica de todos os homens e mulheres exceto quando forçado a abandonar sua própria humanidade, alienando-se do seu modo próprio de ser natural.

Segundo Figueiredo (2009):

a colonialidade do poder se inscreve no escopo da colonialidade do saber, com a qual se retroalimenta [...] este movimento opressor se inicia com o advento da colonização da América, datado em 1492. (p.3).

A modernidade, como novo “paradigma” de vida cotidiana, de compreensão da história, da ciência, da religião, surge ao final do século XV e com a conquista do Atlântico. O século XVII já é fruto do século XVI; Holanda, França e Inglaterra representam o desenvolvimento posterior no horizonte aberto por Portugal e Espanha. A América Latina entra na Modernidade como a “outra face”, dominada, explorada, encoberta. (DUSSEL, 2005, p.64).

Neste sentido, a sociedade moderna eurocêntrica se autodefine como desenvolvida e superior sendo inevitável a modernização dos povos ditos atrasados, subalternos, racialmente inferiores.

A construção eurocêntrica pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórica e cultural como padrão de referência superior e universal. [...] As outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas, o que, no imaginário do progresso, enfatiza sua inferioridade. (LANDER, 2005, p.34).

Conforme o pensamento deste autor, uma das grandes dificuldades de pensar o neoliberalismo como modelo civilizatório eurocêntrico se dá simplesmente pelo fato de ser debatido apenas como uma teoria econômica. Diversas transformações nas relações de poder ocorridas no mundo sustentam essa hegemonia, tais como: o desaparecimento das grandes oposições políticas que his-

toricamente se confrontaram com a sociedade liberal capitalista; a riqueza e poderio militar das grandes potências do chamado norte que contribuem para o falso pensamento do fim da história e de que a sociedade neoliberal é a única alternativa para a humanidade.

É necessário ressaltar que a naturalização da sociedade liberal como a mais avançada, universal, científica, inscrita dentro da normalidade humana não é uma construção recente, e está intimamente ligada à ideia de modernidade europeia construída ao longo da história e legitimada pelo conjunto de saberes aparentemente neutros que estão no escopo das ciências sociais.

Lander nos afirma que é possível identificar duas dimensões explicativas dos saberes modernos que contribuem para a sua eficácia neutralizadora. A primeira trata das sucessivas separações ou partições do mundo real que ocorrem historicamente na sociedade ocidental, e a segunda se situa na articulação saber-poder, especialmente nas relações coloniais/imperiais de poder constitutivas do mundo moderno.

A primeira separação é de origem religiosa, a separação judaico-cristã entre Deus, o homem e a natureza. Um marco histórico destas separações é a ruptura ontológica entre corpo e mente, entre razão e mundo. Nestes “apartamentos” homem/natureza, sensível/inteligível, corpo/mente, há uma hierarquização, em que tudo que é natureza é inferiorizado, por isto deve ser dominado e controlado pelo homem. Portanto, o racionalismo ocidental dominante concebe que as culturas que têm uma maior aproximação com a natureza são inferiores e têm menos valor, sendo assim passíveis de dominação pelas civilizações eurocêntricas, é o caso das sociedades indígenas e africanas. Essas separações nos levam a outra, a distinção entre a população em geral e o mundo dos especialistas.

Neste sentido estas fraturas do mundo subsidiam o pensamento colonial para a consolidação do eurocentrismo, ou seja, a confirmação da Europa como centro do mundo desde sempre. Porém, devemos salientar que esta ideia é errônea, pois o império mais importante até os séculos XV e XVI foi o muçumano¹ e que

¹ Se algum império foi o centro da história regional euro-asiática antes do mundo muçumano, só podemos referir-nos aos impérios helenistas, desde os Seleusidas, Ptolomaicos, Antíocos etc. Mas, de qualquer modo, o helenismo não é Europa,

esta diacronia unilinear Grécia² – Roma – Europa é um invento ideológico³ de fins do século XVIII romântico alemão.

Podemos dizer que a negação do direito do colonizado é diretamente proporcional à afirmação do direito do colonizador. A exploração dest@s colonizad@s é baseada também nas práticas colonizadoras do poder que traz a ideia de raça como categoria fundamental de classificação dos seres humanos, em que o europeu seria a raça por excelência privilegiada. Sodré, ao falar do racismo, aborda esta questão dizendo que:

Na verdade, o racismo tem a ver com o cerne cristão e imperial da cultura do Ocidente – não é, portanto, de se estranhar que sejam racistas grandes figuras do pensamento ocidental em épocas variadas, como Kant, Hegel, T.S. Eliot, Ezra Pound e muitos outros. A equação racismo = colonialismo é perfeita. (1999, p.150).

Mecanismos como evangelização, modernização, desenvolvimento, globalização têm como sustento a falsa concepção de que o padrão “epistemo-civilizatório europeu” é universal, superior e normal.

Neste sentido, a educação na sociedade neoliberal capitalista está a serviço de quem? Ou parafraseando Figueiredo (2009), em que medida a educação corrobora estes processos colonializantes ao favorecer a naturalização da cosmovisão eurocêntrica, como a única válida? Como é possível pensar uma escola dentro de uma lógica descolonializada?

Para iniciar nosso diálogo sobre a escola, vamos narrar uma pequena história que nos permitirá fazer algumas reflexões acerca

e não alcançou uma “universalidade” tão ampla como a muçulmana no século XV. (DUSSEL, 2005, p.58).

² Segundo Dussel (2005) a Ásia e a África que foram usurpadas pelo império romano, eram culturas mais desenvolvidas que a grega e tinham clara consciência disso.

³ Ninguém pensa que se trata de uma “invenção ideológica (que “rapta” a cultura grega como exclusivamente “europeia” e “ocidental”) e que pretende que desde as épocas grega e romana tais culturas foram o “centro” da história mundial. Esta visão é duplamente falsa: em primeiro lugar, porque, como veremos, faticamente ainda não há uma história mundial (mas histórias justapostas e isoladas: a romana, persa, dos reinos hindus, de Sião, da China, do mundo meso-americano ou inca na América etc.). Em segundo lugar, porque o lugar geopolítico impede-o de ser o “centro” (o Mar Vermelho ou Antioquia, lugar de término do comércio do Oriente, não são o “centro”, mas o limite ocidental do mercado euro-afro-asiático). (DUSSEL, 2005, p. 59).

da educação. A narrativa é fictícia, todavia toma contornos reais por ter base em fatos que ocorrem diariamente em muitas escolas brasileiras. Assim, buscamos no cotidiano escolar elementos para “des-cobrir” o que não está escondido, porém naturalizado e reproduzido nas relações que ocorrem dentro do espaço escolar. Apresentaremos este cenário com vistas ao reconhecimento das consequências perversas de uma modernidade potencializadora de um mundo globalizado, excludente e colonializante.

A breve historinha servirá também como apoio para apresentar outras possibilidades dentro de uma lógica fomentadora de uma educação mais contextualizada e que seja ancorada nos sonhos e afetos, na esperança e no respeito, enfim, no amor.

Aqui um trecho da vida de Maycon da Silva (12 anos). Ele mora numa das periferias metropolitanas deste grande país. É um menino negro que estuda em escola pública. O garoto é um dos mais velhos de uma família de seis irmãos. A mãe cria @s filh@s com muito sacrifício. Trabalha como diarista, fazendo faxina e lavando roupas, mas conta também com a ajuda do governo federal para prover a família, contudo a renda é insuficiente para sustentar a todos. O pai saiu de casa há alguns anos por não aguentar tanta responsabilidade, foi-se embora e nunca mais apareceu. Dizem que se entregou a bebida, ninguém sabe o seu paradeiro.

Maycon estuda para ter um futuro melhor, ouviu isto desde muito pequeno, por este motivo vai à escola todos os dias, mas o que ele gosta mesmo é da merenda e do futebol, quando deixam jogar na hora do recreio, nada mais do que quinze minutos de lazer.

O menino passa a manhã toda na escola, ouvindo as lições que não têm muito sentido para ele, mas é obrigado a decorar para garantir a aprovação.

Todos os dias quando vai a aula enfrenta uma fila logo na entrada da escola, pois naquele espaço não se tolera bagunça. Então há filas para entrar no ambiente, filas para entrar na sala, filas para o lanche, filas para ir a biblioteca, filas, filas, filas...

Aqueles que não gostam de filas podem ser chamados à atenção ou mesmo serem suspensos. Caso insistam na transgressão, podem ser remanejados para outra escola mais distante do bairro. Ninguém quer isto, nem o Maycon.

Na hora da aula Maycon só fala se @ professor@ se dirigir a ele com perguntas relacionadas aos conteúdos da disciplina. Nunca quiseram saber como ele vive, o que sabe, onde mora e o que gosta de fazer. A última palavra a ser considerada é sempre a d@ alun@.

É comum o garoto sofrer discriminação por causa de sua cor. Tem diversos apelidos que o incomodam, porém aguenta até onde dá. Uma vez agrediu um menino por causa de uma alcunha indesejada e foi suspenso da escola por três dias, então prefere agora engolir as provocações. O menino se sente inferiorizado diante dos outros. A problemática da discriminação racial não é tocada na escola, pois para a grande maioria, racismo é coisa de negro, algo invisibilizado dentro do ambiente escolar.

O que Maycon da Silva não sabe é que a “condição de estudante” atual permanecerá durante a sua vida escolar, isto se ele não vir a frequentar as estatísticas de evasão, coisa não muito rara diante da realidade em que vive.

A história de Maycon nos confirma que o processo de desigualdade e desqualificação do outro está presente na educação brasileira.

A não consideração dos sentidos, dos sentimentos e dos modos de agir das pessoas têm péssimas implicações na prática educativa: Desqualificam-se dimensões fundamentais da vida das pessoas [...], não se vivencia a participação, ao se impor as pessoas e grupos alguns objetivos, conteúdos, metodologia e formas de gestão que não tem ressonância e importância em sua vida. (SALES, 1999, p.112).

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2005) afirma que em sociedades cuja dinâmica estrutural é a dominação das consciências, a pedagogia dominante é a da classe dominante.

Fomos contaminados pela autoritária pedagogia do silêncio. Conforme Cambi (1999), no “mundo moderno” ocorre a pedagogização do social. A sociedade se anima de instituições disciplinadoras, que instituem funções de controle e de conformação social. A escola ocupa lugar central. Forma-conforma as gerações na ideia da normalidade, eficiência-productividade, docilidade político-ideológica. (FIGUEIREDO, 2009, p.5).

Como acreditar numa escola, carregada pela lógica “colonializante do saber”, que segrega e que tem na disciplina um

elemento contribuinte para capilarização do poder controlando (espíritos), mentes e corpos?

De acordo com Foucault (2002), “na disciplina, os elementos são intercambiáveis, pois cada um se define pelo lugar que ocupa na série, e pela distância que os separa dos outros.” (p.125). As filas, como mostra a história de Maycon, têm um papel fundamental de separar os puros dos impuros, os normais dos anormais, os claros dos escuros, os malvados dos meninos de bem. As filas delimitam os espaços nos quais as “alun@s” podem transitar. Garantem que todos andem na linha ou alinhados. A sirene da escola mais lembra o barulho das fábricas que, de tanto martelar nas cabeças dos operários, condicionam suas mentes, controlando ademais o tempo de entrada, saída, lanche, dentre outras formas de controle. Herança maldita dos regimes totalitários. O espaço e o tempo são determinados sem contestação. Transgredir as normas significa punição.

Ao tratar dos preconceitos sofridos por Maycon e o descaso com sua vida, evidenciado pela ação dos docentes e discentes, queremos mostrar que a pressão colonizadora e colonializadora fizeram com que os valores afrodescentendes fossem relegados gradualmente ao abandono, uma vez que tais concepções de mundo foram tidas como inferiores.

No caso da contribuição dos africanos e afro-brasileiros na história do Brasil, a ausência e as distorções desta história nos levam ao desconhecimento e desvalorização de nossas raízes africanas, contribuindo diretamente para o enraizamento das ideias racistas em nosso país. Isso se evidencia claramente nos gestos e nas conversas das alun@s demonstrando que mais uma vez a disciplina eurocêntrica molda as pessoas.

O controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e de rapidez [...] Um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente. (FOUCAULT, 2002, p.129).

Os trabalhos realizados pelos alunos, cartazes, músicas, os desfiles feitos pela escola, onde um número pequeno de menin@s negr@s estão presentes, demonstram bem esse controle racista da instituição. Sem contar os conteúdos de base eurocêntrica que são repassados como verdades absolutas.

Isto nos lembra os regimes de verdade de Foucault (2006, p.14). “A verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem.”

Neste sentido é possível notar os processos micro-colonializantes que aparecem nas ações pedagógicas da escola de maneira consciente ou não, como por exemplo, a postura autoritária e centralizada d@s educador@s nos processos de ensino-aprendizagem que não levam em consideração o contexto e o repertório de saberes d@s educand@s. A última palavra é sempre d@ educador@, aquele que supostamente domina o saber e consequentemente o poder.

O educador autoritário [...] comporta-se como o proprietário da verdade de que se apossa e do tempo para discorrer sobre ela. Para ele, quem escuta sequer tem tempo próprio, pois o tempo de quem escuta é o seu, o tempo de sua fala. Sua fala, por isso mesmo, se dá num espaço *silenciado* e não num espaço *com* ou *em silêncio*. (FREIRE, 1996, p.117).

Estas práticas escolares se perpetuam no tempo e reproduzem-se na universidade, quando há claramente a separação entre os saberes acadêmicos e os ditos do senso comum que têm pouco ou nenhum valor. Esta lógica de separação exclui e minimiza a participação dos estudantes nos processos educacionais que vão desde a escolha dos conteúdos até as formas de avaliação realizadas pel@s professor@s.

O Anúncio

*La memória estalla hasta vencer
a los pueblos que la aplastan
y que no la dejan ser
libre como el viento*

*La memória apunta hasta matar
a los pueblos que la callan
y no la dejan volar
libre como el viento, libre como el viento.
(Léon Gieco, La Memoria)*

Como alternativa ao pensamento da colonialidade, Lander (2005) nos apresenta Maritza Montero (1998). Esta afirma a existência de vozes alternativas que possibilitam uma episteme latino-americana.¹ Como ideias centrais deste novo paradigma temos:

- uma concepção de comunidade participativa, popular, uma episteme de relação;
- a possibilidade de uma práxis libertadora;
- o pesquisador que reconhece @ outr@ como at@r-aut@r social e epistêmico;²
- a pluralidade epistêmica, o caráter histórico e relativo do conhecimento;
- a perspectiva da resistência e tensão entre minorias e maiorias.

Para os autores citados acima os principais contributos dessa episteme seriam: a Teologia da libertação; a Filosofia da libertação de Dussel; a obra de Paulo Freire (*Pedagogia do Oprimido*); Orlando Fals Borda e Alejandro Moreno.

Na perspectiva descolonizadora é necessário reconhecer toda a diversidade que está inserida na escola, levando em consideração os saberes populares ancestrais. Gomes afirma que

é preciso que a instituição escolar se compreenda enquanto espaço da diversidade étnico-cultural e entenda que o respeito ao diferente deve ser uma postura político-profissional a ser assumida pelo profissional da educação. (2002, p.86).

¹ “No entendimento de Lander existem três importantes contribuições recentes para esta epistemologia: Trouillot que analisa o caráter colonial da historiografia ocidental, mediante o estudo da revolução haitiana; Arturo Escobar contribui para a crítica cultural da economia como estrutura fundacional da modernidade; Fernando Coronil destaca algumas cisões fundantes dos conhecimentos sociais modernos.” (FIGUEIREDO, 2009, p.5).

² Podemos afirmar que a Sociopoética se insere neste pensamento pois como afirmam Petit e Gauthier, “a pesquisa sociopoética é um novo método de construção coletiva do conhecimento que tem como pressupostos básicos que todos os saberes são iguais em direito e que é possível fazer da pesquisa um acontecimento poiético.” (2005, p.1). Na sociopoética, o grupo-alvo é convidado a se transformar em copesquisador, participando de oficinas organizadas pelo/a pesquisador (a) oficial. Nessas oficinas os copesquisadores são levados a produzir seus conceitos acerca do tema gerador mediante linguagens artísticas e/ou simbólicas. O resultado são conceitos chamados de confetos, pois perpassados pelos afetos suscitados pelo estranhamento gerado pelas técnicas pouco convencionais.

Para que a escola seja um território alternativo para crianças, jovens e adultos, devemos pensá-la na perspectiva de um lugar de trocas e experiências, onde a valorização da diversidade e da igualdade sejam pilares de mudança de uma história de discriminação e exclusão em que a maioria está submetida no interior do ambiente escolar.

Como defende Souza (2006, p.89):

[...] a escola deve desenvolver ações para que todos(as) construam suas identidades individuais e coletivas, garantindo o direito de aprender e de ampliar seus conhecimentos, sem serem obrigados a negar a si próprios ou ao grupo étnico-racial a que pertencem.

Nós educador@s devemos levar em consideração ao pensar o processo educativo d@s educand@s, o lugar em que esses sujeitos estão inseridos e o contexto histórico-social em que vivem. Assim como valorizar suas experiências de vida, que podem contribuir para a troca de saberes tão importantes para a educação.

Nesta direção, a Pedagogia Eco-Relacional defendida por Figueiredo visa contribuir para que a práxis educativa aconteça de modo contextualizado, por uma abordagem focada nas relações, fundamentada num diálogo pautado pela dialética e mirada no saber parceiro.

Desta forma, o saber transita entre educand@s e educador@s, o processo não se dá de cima para baixo, nem de fora para dentro. Para superar a lógica hegemônica, a ação pedagógica deve ser orientada de baixo para cima e de dentro para fora. Relações ensopadas de amor, ética e respeito.

A mágica de aprender e ensinar acontece no movimento dialógico dentro do saber parceiro, pois:

o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não se 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, 2005, p.91).

No processo descolonializante do saber, a escola se insere como espaço onde o imaginário é fortalecido em todo o corpo, a mente é mais uma parte importante do corpo. O imaginário está

PERGAMUM
BCCE/UFC

entrançado com o que a gente come, com que a gente olha, com que a gente deseja, com que a gente acredita. O imaginário é o próprio corpo que não está relegado a negar-se no tempo e no espaço.

O conhecimento é uma das dimensões do saber. É a sua dimensão intelectual. O saber é o sentir/pensar/agir das pessoas, grupos, categorias, classes sociais. O saber inclui, portanto, a dimensão intelectual, a dimensão afetiva e a dimensão prática. O saber é a cultura. (SALES, 1999, p.111).

Dentro destas descolonialidades a corporeidade está vivificada no imaginário ancestral e potencializa a resistência dos povos subalternizados. Estes ressignificam seus espaços de tradição transformando-os em movimentos alternativos de desconstrução da lógica colonializante. Nestes territórios ressignificados estão presentes a criatividade, a afetividade, a liberdade, o cotidiano e a valorização do outro como legítimo outro.

Por fim, uma escola descolonizante e libertadora, passa por uma educação em que o diálogo é o elemento principal das relações. Compreendendo que dialogar não é apenas falar, mas um movimento que nos liga ao outro tornando-nos capazes de aceitá-lo com inteireza. O momento mais rico do diálogo é quando, na pausa para a escuta, reformulamos nossos pensamentos e por vezes mudamos nossas certezas. Logo passamos a compreender o pensamento freireano que diz: “que ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, somos educados em comunhão mediatizados pelo mundo.”

Referências Bibliográficas

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org). *Colonialidade do saber eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas Latino-Americanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005.

FIGUEIREDO, João Batista Albuquerque. *A perspectiva eco-relacional e a educação intercultural no entrelaçar de afetos: a descolonialidade do saber com foco na sustentabilidade ambiental*. Florianópolis: ARIC, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. .

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006

_____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 2002.

GAUTHIER, Jacques Zanidê; PETIT, Sandra Haydée. *Prática de pesquisa nas ciências humanas e sociais: Abordagem sociopoética*. São Paulo: Atheneu, 2005.

GIDDENS, Anthony. *As consequências a modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GOMES, Nilma Lino. *Rappers, educação e identidade racial: educação popular afro-brasileira*. Florianópolis: Editora Atilênde, 2002b. (Núcleo de Estudos Negros).

LANDER, Edgardo. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (Org.). *Colonialidade do saber eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas Latino-Americanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005.

SALES, Ivandro da Costa. Educação popular: uma perspectiva, um modo de atuar. In: SCOCUCLIA, Afonso; MELO NETO, José Francisco. *Educação popular – outros caminhos*. João Pessoa: UFPB, 1999.

SODRÉ, Muniz. *Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil*. 2. ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1999.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Ensino Médio. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

PAULO FREIRE E A DESCOLONIALIDADE DO SABER E DO SER

João Batista de Albuquerque Figueiredo

Iniciar algo é sempre se envolver, se comprometer, implicar-se. E, se envolver, implicar-se, traz diversos sentidos. Implicar significa tanto tornar confuso, se incompatibilizar, quanto demandar, enredar, tecer. É bem isto que pretendo, tecer, elaborar uma reflexão e expressá-la por meio da escrita, me implicar em todos os sentidos. Espero que isto seja feito com a tessitura que o tema merece. Para isto, vou retomar algo recente e integrar com a história escrita por Paulo Freire e por Aníbal Quijano.

Nos estertores finais do ano de 2009, mais precisamente numa quinta-feira, 26 de novembro, viu-se um julgamento de Paulo Freire (recordemos que deixou seu corpo físico em 1997). O Ministério da Justiça considerou o educador pernambucano anistiado político. Segundo Ana Maria Araújo Freire, a ditadura atingiu “violentamente e com malvadeza” o exilado, agredindo-o em sua natureza, em seu próprio corpo. “*Paulo Freire, sua cidadania foi retomada como você queria, e proclamada como você merecia*”, disse em tom emocionado.¹

Resolvemos começar com a problematização desta notícia para abrir uma janela da memória e integrar as contribuições de Paulo Freire acerca da Libertação dos Oprimidos com a questão que surge atravessada pelos estudos iniciados pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano,² com seu trabalho publicado no ano de 1991,³ no trato de uma ideia denominada de ‘colonialidade do poder’.

Nosso propósito neste artigo é estabelecer o diálogo entre a Colonialidade do Saber, do poder e do ser, com os contributos de Paulo Freire. Nossa compreensão é que a Pedagogia do Oprimido e demais estudos freireanos nos oferecem um aporte fundamental para tratarmos de uma descolonização dialógica, em outras

¹ Ver em: <http://www.conjur.com.br/2009-nov-26/paulo-freire-considerado-anistiado-politico-ministerio-justica>. Acessado em novembro de 2009.

² Utilizaremos, para traçar uma pequena biografia dos EMC, Mignolo (2005); Coronil (2005); Escobar (2003), além do material disponibilizado em “El proyecto modernidad/colonialidad/descolonialidad: una historia breve – <http://www.decoloniality.net/?q=node/5>.”

³ *Revista ‘Perú Indígena’*, v. 13, n. 29, 1991, p.11-20, Lima, Peru.

palavras de uma superação de processos colonializantes através das contribuições de Paulo Freire, portanto, pautada numa Teoria de Ação Dialógica.

Retomo ainda a lembrança de Paulo Freire preso. Isto ocorreu com o golpe de estado de 1964. Ele foi detido no dia 16 de junho, acusado de atividades subversivas. Permaneceu 70 dias na prisão, entre Olinda e parte em Recife-PE.⁴ Esta memória social nos ajuda a perceber que, noutro momento histórico, Freire já foi considerado inimigo do Estado de então, em decorrência de seus contributos revolucionários para a educação. Ou seja, em outra situação, na qual a colonialidade se manifestava de maneira mais contundente, física até, por meio da repressão militar, os aportes freireanos eram vistos como indesejáveis e perigosos.

Portanto, pode-se ver que colonialidade e Paulo Freire estão ligados há muito tempo de uma maneira ou de outra. E, é isto que pretendemos delinear neste estudo-ensaio no qual tento demonstrar a relação efetiva existente entre a obra de Paulo Freire, em particular neste estudo a *Pedagogia do Oprimido*, e os estudos acerca da Colonialidade inaugurado por Quijano (1991). E, para isto, vou apresentar minha tese por meio de dois focos. O que não implica em separação, mas em detalhamento para que se possa integrá-los posteriormente. No primeiro momento, apresento a colonialidade e, em seguida, demonstro os contributos da obra de Freire para a descolonialidade do saber e do ser.

Parece-me que os episódios históricos citados, da vida desse extraordinário ser humano, Paulo Freire, ajudam a iniciar o diálogo com a Colonialidade, seus estudos e o campo epistemo-onto-metodológico que ela inaugura. Por quê? Vemos bem como a lógica que legitima certas situações são normalizadas e dessa maneira parecem quase invisíveis ou mesmo totalmente invisíveis para a sociedade.

É possível observar que os fatos relatados são vistos, cada um em seu tempo, como fatos normais ou logicamente aceitáveis. Porém, com o distanciamento ocasionado, nestes casos pelo tempo, podemos perceber, em certa medida, sua incoerência no âmbito da justiça, da legitimidade ou da legalidade. Mesmo assim, me atrevo a afirmar que, ao se tratar de cânones clássicos e tradicionais, temos certa dificuldade de reconhecer isto.

Segundo os estudos da Colonialidade, o ano de 1492 demarca o início da imersão em um sistema mundo idealizado e cada vez mais corporificado e consolidado desde a Europa, mais recentemente capitaneado pelos Estados Unidos “da América”. Neste mundo globalizado, vemos se alastrar uma homogeneização avassaladora que tenta eliminar tudo o que se contraponha ao capitalismo, ao neoliberalismo, a uma epistemologia única, a modernidade eurocêntrica.

Neste trator que atropela o que é diferente, é possível observar uma negação a todo e qualquer valor diferente dos valores do mercado. É visível a modernidade que inaugura, em seu íntimo, vínculo com a colonialidade, a ruptura intensa que cria uma hierarquização do social, do humano mesmo. E com esta hierarquia de valores se define os que têm direito e os despossuídos de toda sorte.

Este conjunto de reflexões fomentou a união de diversos estudiosos latino-americanos em torno da ideia-força: colonialidade do poder. Daí, um campo se consolidou nesta parceria que adquire consistência, em 1996, quando surge o grupo de estudos da Modernidade/Colonialidade (EMC). Com ele, verifica-se um avanço em torno dos estudos da colonialidade associada a modernidade que potencializam o desvelamento dos processos colonializantes/subalternizantes/opressor@s que ocorrem na sociedade mundial, com raras exceções, em todas suas instâncias.

Os impactos das ações colonializantes afetam, no meu entender, todos os segmentos planetários. A colonialidade incide tanto no macro quanto no micro social. Compromete política, economia, cultura, ecologia, ciência, arte, religiosidade, relações cotidianas, familiares e sociais em geral. E, ao afetar as relações de poder, ressoa intensamente nas relações de saber. Lembro a célebre frase que ganha força em nosso século, “saber é poder”. Isto impacta impiedosamente as relações de “ser humano” em si, consigo, entre si, com a sociedade, na sociedade e a própria relação entre o ser e a natureza que lhe possibilita ser, existir.

Com os estudos iniciais de Quijano viu-se a possibilidade de compreender que o colonialismo se transveste de uma maneira sutil em colonialidade. A colonialidade, por sua vez, impacta de maneira ainda mais contundente o planeta, em particular a condição de vida humana e da própria vida na Terra.

Entendo aqui o colonialismo como o projeto exitoso pensado desde a Europa, com destaque para os reis católicos, que projetaram uma expansão territorial que se deu por meio da invasão marítima de outros continentes e povos até então inexplorados. No corpo mesmo do colonialismo existia uma postura imperialista. Como afirma o Dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999), o imperialismo, neste sentido, seria uma proposta política de expansão e domínio territorial e/ou econômico de uma nação sobre outras. O colonialismo, portanto, é esta orientação política que tende a manter sob seu domínio as outras nações e/ou povos.

Afinal, enquanto o colonialismo usurpou bens materiais, a colonialidade extrai do ser humano a própria compreensão de sua humanidade, o ser humano em si é expatriado de si mesmo e das relações que o constituem enquanto tal. Fazem isto ao destituir o humano em si de se reconhecer assim, pois que determina e institui quem pode dizer da condição humana, da possibilidade de ser humano, civilizado, culto, capaz, espiritualizado... Por isto mesmo pode se verificar que a colonialidade possui uma dimensão macrocolonializante identificada com o macrosocial, com as grandes dimensões da sociedade; tanto quanto microcolonializante, relacionada às dimensões do cotidiano, das relações face a face, aos processos sociais que se dão na própria capilarização da sociedade, entre as pessoas.

A colonialidade se institui e adquire recursos para se consolidar, com a invasão das Américas, na definição das populações tradicionais / ancestrais como seres sem almas, portanto, não humanos, sub-humanos ou potencialmente humanos, ao necessitar do aval europeu para se tornarem humanos, em geral por meio da evangelização e da submissão aos valores e desígnios dos europeus.

Assim se institui o poder central e homogeneizador, pois que nele se encontra, ao menos assim acredita a maioria da população globalizada, o modelo de sociedade culta, civilizada, desenvolvida, 'moderna'. Aí surge o gérmen da modernidade, do capitalismo tal como o conhecemos, bem como da filosofia, da arte, da religião e da ciência moderna e mesmo rituais sociais corriqueiros identificados com o culturalmente aceito ou polidamente reconhecido.

Neste corpus colonializante é que se encontra o procedimento classificatório, hierarquizante, excludente, como mecanismo

articulador da ação mesma de colonializar. Portanto, colonializar, em meu entendimento, implica em oprimir, subalternizar, explorar, desumanizar, coisificar, tornar o indivíduo não humano, torná-lo coisa de uso, que serve a um propósito alheio a ele mesmo.

Nesse sentido, a colonialização implica em um processo que atua como um dispositivo opressor ou como ação opressora, des-humanizante. Seu principal *modus operandis* ocorre através da desqualificação do outro, entendido como diferente do 'europeu'. Utiliza como procedimento doutrinal a formulação de princípios, regras, mitos, ídolos, crenças, valores, modas, modelos, padrões que definem o bom, o bem, o belo, o aceitável, o culto, desde uma externalidade constituída por uma lógica impositiva que se torna hegemônica ao negar qualquer outra diferente de si mesma.

Isto fica ainda mais evidente no momento mesmo que a sociedade planetária, que temos hoje, como decorrente desta ação centralizadora, pode ser reconhecida como o clímax da modernidade. Sim, em meu entendimento, ainda não é possível falar em pós-modernidade, pois que o que temos mesmo é um acirramento de tudo o que representa a modernidade. É o que Lipovetsky (2004) chama de "hipermodernidade" ou ainda o que Bawman (2001) denomina de modernidade líquida. Assim aparecem mais claros os mecanismos reconfigurantes que a colonialidade utiliza para manter seus processos exploratórios.

Ora, se na modernidade primeira víamos um dito projeto incluyente que acontecia por meio da exclusão explícita dos que não conseguiam liberalmente acesso a possibilidade de consumo e de produção, geratriz do status de "cidadão" de um mundo globalizado, identificado com o padrão homogeneizante de sociedade moderna, atualmente verificamos que ser cidadão é viver a vida intensamente, porém lutar individualmente por expectativas para o futuro.

Hipermodernamente acontece uma ação que desmobiliza as organizações em torno de mudanças sociais. Verifica-se uma homogeneizante diferenciação que separa mais ainda, fragmenta inclusive no sentido ontológico e não mais apenas o epistemológico do princípio desse processo avassalador da modernidade, da colonialidade.

Hoje para ser igual é preciso ser diferente. Para ser reconhecido se torna preciso desconhecer os demais. Para ser valorizado é necessário adquirir valores por meio do capital e do

consumo. A mídia é o grande veículo potencializador e garantia da colonialização hipermoderna. Porém, a lógica continua a mesma, em certa medida, pois que permanecem os que definem o que é ou não válido, importante, significativo, valorizado ou não.

Claro que, neste meio-termo, encontramos os vazios decorrentes da crise em questão que se apresenta diante da incapacidade desses mitos modernos de resolverem os problemas socioambientais contemporâneos, conforme haviam prometido. Linhas de possibilidades, alternativas de outro mundo viável, utópico.

Dessa forma, percebe-se esperança no final desse trajeto... Vivemos num momento em que se alargam as vias que possibilitam alternativas. A situação explicitamente conflitiva da atualidade visibiliza algumas dessas questões. Neste contexto, é possível elaborar um texto descolonizante. Neste rumo considero que a dimensão educativa é privilegiada. Na educação se tem uma interface efetiva entre o macro e o micro social.

Retomo a ideia de que no trânsito entre a modernidade primeira e a hipermodernidade certas instituições ganharam força e relevância constituinte no modelo colonializador. Dentre elas, destaco a Escola/Universidade para formatar os que alimentam o sistema, que se aliam as instituições controladoras e punitivas identificadas com a prisão, para os que ficarem à margem (FOCAULT, 1989). Com estas instâncias, a sociedade colonializada pode manter o status opressor dentro de limites e fronteiras bem delimitadas numa aparente liberdade social.

A hipermodernidade demonstra vácuos que podem ser preenchidos. Muito embora ela tente manter o quadro. Isto ocorre na identificação da hipercompetição que propõe modelos de pseudo-cooperação; ao se verificar a falência do subjetivismo recomenda a lógica das intersubjetividades fragmentadas, relativistas e alienantes; ao pensar no racionalismo intenta-se na razão enfrentar o afetivo com a afetividade racional ou coisa parecida...

Nos confrontos com a modernidade verifica-se que, em decorrência do pensamento Iluminista, há um tipo de certeza (Lei Divina) que foi substituída por outra, a certeza de nossos sentidos, da observação empírica. Vive-se num ritmo de mudança acelerado que força uma urgência que impede em si reflexões mais acuradas e um pensar mais amplo e incluyente.

A natureza das instituições modernas, identificadas com o sistema político do Estado-Nação, impõe de maneira invisível, naturalizada e sutil este disciplinamento social. Generaliza-se a mercadorização (ação de tornar mercadoria) de tudo e do trabalho subalterno acoplado com o consumo que lhe dá um falso significado. Houve um deslocamento das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espaço o que estimulam o desencaixe, o desencontro virtual, o fracionamento social dos ‘sujeitos’ – assujeitados.

Daí, na ambiência da hipermodernidade encontra-se a potência decorrente da problematização do igual e do diferente, de ser e do outro, da cultura, do multiculturalismo e da interculturalidade. Avança-se na viabilização da superação da subalternidade, como afirma Azibeiro (2002), da superação dos processos opressores, como nos orienta Paulo Freire (1983), da descolonialidade (QUIJANO, 2001).

Nesta fase de transição, é possível afirmar que nada pode ser conhecido com certeza e a incerteza abre leque para outras possibilidades. A física quântica e a ecologia viabilizaram, enquanto ciências transgressoras da modernidade, epistemologias e paradigmas que apontam para além da modernidade.

Nessa onda, destaca-se a ciência como campo dominante na sociedade hipermoderna, o que fortalece nosso argumento da potência existente na relação entre epistemologia transgressora e educação que liberta/descolonializa. Isto justifica a busca da educação como cenário habilitador desta Descolonialização, da ação/práxis de descolonializar, da ação-reflexão-ação de favorecer o superar da colonialidade.

Chego então ao ponto de transição. Proponho uma releitura da ciência moderna, no intuito de superá-la, por meio da problematização dessa epistemologia única, fomentada por Galileu, Descartes e Newton, o tripé dessa Ciência Moderna. Pode se pensar na quebra de valores, costumes e tradições colonializantes; repensar o que significa o “tradicional”, “primitivo”, “ancestral”; ter uma real compreensão do que significa revolução, progresso.

⁴ Fonte: <http://www.paulofreire.org.br/asp/template.asp?secao=biografia&sub=biografia1>. Acesso em: fev. 2010.

Com esta ideia, é preciso reconhecer que uma transição evolucionária implica em reconhecer mitos tais como: saber e conhecimento associados unicamente com ideais modernos, como domínio do meio, da natureza; técnicas e mecanismos como lógica essencial que ajuda a viver bem; identificar moderno com melhor, avançado; ligar diretamente ciência, conhecimento e sabedoria; a desqualificação dos afetos, da religião, dos sentimentos, da ética, dos valores e da intuição no aprender.

Qualidade de vida, numa proposta mais ampla, implica a superação da colonialidade, significa algo diferente da concepção moderna de vida com qualidade, identificada com possuir riquezas materiais e consumir. Nesta caminhada, cabe rever o que significa aprendizagem, o relativismo fundamental generalizado, a ética que se restringe aos fenômenos, o surto de individualismo atual, a consagração do hedonismo e do fetichismo, a perda da fé num futuro revolucionário, o descontentamento com as paixões políticas e as militâncias que decorrem da perda das grandes utopias futuristas, por exemplo.

Ao estabelecer como marco a relação essencial entre o bem viver e aprender a bem viver retomo, de passagem, o que se concebe acerca dessa questão. Reafirmo a premência de ir além da lógica moderna habermasiana com seu discurso de que a modernidade é um projeto inacabado e que, ao não ser completo, não pode ser superado. Compreendo que é insuficiente pensar a racionalidade intersubjetiva como superação da razão instrumental. Parece que uma questão central, neste aspecto, em se tratando da modernidade, é sua busca simultânea por uma racionalidade, uma subjetividade e uma universalidade do conhecimento, para garantir seu reconhecimento como válido e verdadeiro (GALLO, 2006).

Em meu entender, é necessário recorrer a uma lógica mais alargada, uma lógica que reconheça a essencialidade de muitas lógicas possíveis e que convivam entre si. Nesta vias ampliadas, se tornam viáveis múltiplas epistemologias, ontologias, metodologias, possibilidades de ser e de viver e bem viver. Neste sentido, a educação não pode ficar alheia, particularmente, uma educação descolonializante.

A crítica ao eurocentrismo (Colonialidade/Modernidade), proposta por Lander (2005), é uma crítica à sua episteme que

opera separações sucessivas e reducionismos vários. Por meio da ideia de “raça”, possibilita uma classificação e hierarquização social extremamente exitosa e, isto, repercute intensamente no campo educativo ao se eleger o perfil do “bom aluno”, caracterizado por um corpo belo, esbelto, branco; por uma inteligência lógico-cognitiva aguçada; por uma postura fria e calculista; por uma atitude competitiva e excludente; pela capacidade de armazenamento mnemônico.

Acontece mesmo no cotidiano da sala de aula uma reprodução do modelo socialmente hegemônico de coisificação do ser humano. Isto, regra geral, se exerce por meio da inferiorização, des-humanização, subalternização do aluno que não se encaixa no perfil, que não se submete as determinações d@s professor@es. Tem-se ainda, na prática pedagógica, a meta de instrumentalização profissional, melhor dizendo, de deformação do humano tornando-o objeto de consumo e agente de produção.

A ação educativa proposta pela colonialidade impõe o Eurocentrismo como forma hegemônica de controle da subjetividade/ intersubjetividade, em particular no modo de produzir conhecimento que, neste âmbito, é a única forma válida de conhecimento e, portanto, de procedimento formatador que prioritariamente ocorre através da educação, agência principal para instituir padrões e princípios socialmente aceitos.

Na colonialidade do saber que constitui a colonialidade do Ser, também se encontra presente, como reforço e como princípio, a colonialidade da natureza, pois que com ela se contribui para esta fragmentação epistêmica e ontológica ao reduzir o mundo a um armazém, um estoque, disponível para os humanos mais qualificados viverem bem, no sentido capitalista do termo. Ao mesmo tempo fortalece a separação entre espécies e seres. Seu clímax se dá com o “quem pensa igual a mim existe.”

Catherine Walsh (2008) afirma que a Colonialidade da Natureza ocorre ao se dissociar razão, cultura, sociedade e natureza. E com isto se cria o impossível, o humano como dissociado da natureza. Ela formula uma reflexão acerca da base material na ruptura entre natureza e sociedade, que descarta também a relação milenar entre mundos biofísico, humano e espiritual, incluindo o dos ancestrais.

Deriva daí a impressão de que a riqueza pode existir descolada da natureza natural. Justifica, em certa medida, a propriedade e posse de bens decorrentes da exploração concreta e da exploração virtual que ocorre por meio da manipulação cibernética da pseudorriqueza que é o dinheiro, um símbolo que substituiu, no imaginário, o concreto. Concomitantemente se justifica a dessacralização da vida, da natureza não humana e acirra-se a coisificação dos que não se alinham com a modernidade, com o projeto neoliberal, com a globalização, com o capitalismo.

Contributos Freireanos para Descolonialização

Descolonialização é a superação da subalternidade, em meu entendimento, e implica numa releitura de Paulo Freire acerca dos processos opressores no contexto da sociedade hipermoderna. Esta solicita simultaneamente uma mirada cuidadosa na educação bancária que está no alicerce dessa opressão e subalternização humana. Saliento que o ser humano, nosso eixo de estudo, é um ser de natureza, social e cultural. Nesta medida, a interface privilegiada de integração dessas dimensões, me parece, ser a educação. É neste lócus privilegiado que encontramos melhores condições de intervir numa postura contra-hegemônica, como estratégia de superação da submissão à classe dominante.

Ao reconhecer uma relação íntima entre educação e acesso cultural e o socialmente validado, percebe-se que a ciência e a educação se tornaram uma espécie de última trincheira no embate com a alienante ação de colonializar. Identifico na educação esta possibilidade de *pazilhas* — neologismo que proponho para me referir a movimentos educativos organizados de estímulo a paz — que pleiteiam descolonialização. Neste mover-se, se tornam factíveis contributos para a consciência crítica, política, orientação para a práxis revolucionária superadora dessa sociedade colonializante, o que pode decorrer da ação educativa problematizadora.

Ao atuar nas bases que sustentam esta colonialidade do poder amparada essencialmente pela colonialidade do saber, a educação, a ciência e a cultura são arcabouços habilitadores desses dispositivos transgressores, melhor ainda digo, desveladores dessa perversa lógica colonializante que se institui por meio de uma educação

PERGAMUM
BCCE/UFC

bancária que se transveste de diversas formas, identificadas com a pedagogia liberal. Respalhado por este caminho, vou em busca da educação, pautada numa Teoria da Ação Dialógica que é, em si, um contributo importante para a Teoria da Descolonialização.

Dito isto, surgem várias perguntas: Como as questões acerca da colonialidade ou mesmo da descolonialidade estão presentes na obra de Paulo Freire? Como Paulo Freire já abordava na sua obra as temáticas que estão manifestas no contexto da colonialidade do saber e do ser? Como as reflexões presentes na obra de Paulo Freire ajudam a pensar as questões acerca da descolonialização?

Num exercício de resposta, destaco alguns temas geradores que podem ajudar nesta busca: a opressão-libertação; a desumanização-humanização; a alienação-conscientização; a teoria da ação antidialógica e a teoria da ação dialógica. Reafirmo que a relação entre opressão e libertação se identifica ostensivamente com a relação entre des-humanização e humanização, finalmente a relação entre educação bancária e educação problematizadora, dialógica. Entendo que com estas reflexões pode-se confirmar minha tese da relevância dos contributos freireanos para uma teoria da descolonialização através da práxis educativa dialógica.

Saliento ainda que esta reflexão principiada e tratada no cenário da educação pode ser estendida para outros campos e dimensões sociais e humanas, pois que a escola é um espaço de interações que reproduzem e/ou influenciam a sociedade como um todo.

Bem, neste ensaio de identificação, primeiramente reconheço que a opressão significa um grave processo de colonialização. Revisitar a obra *Pedagogia do Oprimido*, com este foco, permite identificar temas correlatos que reforçam este reconhecimento. Um dos seus eixos mais relevantes é a ideia da des-humanização que se dá por meio da ação opressora, que nos EMC é identificada como colonialidade do ser. Tanto quanto a opressão pode ser percebida e estudada em sua identidade com a colonialidade do saber. A Teoria da Ação Dialógica – TAD nos ajuda a enfrentar estes dilemas e contribui com sua superação, com a DesColonialização do saber e do ser.

Vamos caminhar por dentro da *Pedagogia do Oprimido* – PO (FREIRE, 1983) e encontrar referências freireanas para nossa tese.

E já, nos primeiros passos, nos deparamos com Paulo Freire, ao justificar sua obra, afirmar que na dramaticidade da “hora atual” os seres humanos se propõem a si mesmos como problema, por perceberem o grau de pouco saber de si. Ainda nos diz que o problema de sua humanização, que sempre foi central do ponto de vista axiológico, ‘hoje’ assume caráter de preocupação que não mais admite dúvidas. Isto é intensamente atual hoje, talvez mais do que nunca.

O cenário identificado por Paulo Freire é o de um mundo no qual a elite impõe seus valores, princípios, padrões, dogmas, diretrizes, manipula e explora o povo. Segundo ele, isto ocorre no Brasil e em todos os recantos do mundo numa relação entre dominador@s e dominad@s, opressor@s e oprimid@s, os que exploram e os que são explorados. Isto ocorre entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, do primeiro mundo e do terceiro mundo; entre bairros numa mesma cidade. Digo mais, entre grupos num mesmo lugar e mesmo entre pessoas num mesmo ambiente.

Em suas primeiras palavras, Paulo Freire nos afirma a importante relação possível entre conscientização e libertação. Adverte que é na conscientização que se supera o medo da libertação, um grande obstáculo ao processo. Pois que, se faz “necessária” à libertação o reconhecimento da situação existencial concreta de subordinação, subalternidade, injustiça. E, a conscientização qualifica o ser humano para se inserir no processo histórico como autor de sua própria história.

Ainda neste trecho da trajetória de significação, encontro argumentos acerca da sectarização, entendida como posição que inviabiliza o diálogo por meio de defesa irracional, agressiva, fechada e arbitrária; e, da radicalidade que significa o enraizamento nas escolhas orgânicas e vitais que se fazem em defesa da vida. Parece-me que a sectarização se associa com a colonialidade que impõe mitos e ídolos desde um lugar privilegiado, enquanto que a radicalização se fundamenta no mundo de vida e no rizoma que decorre das situações concretas despojadas dos véus fantasiosos gerados pelos colonializadores.

Num retorno a justificativa do PO, é possível observar que, para Paulo Freire, a desumanização decorre de uma humanidade roubada, da distorção da capacidade humana de ser mais. Por-

tanto, os passos no rumo da humanização, pela desalienação, são possíveis por conta da vocação histórica do ser humano de “ser para si”, de “ser mais”. Disso decorre que a busca de recuperar sua humanidade é uma forma de recriá-la.

A colonialidade se manifesta na PO, principalmente, através da ação antidialógica d@s opressor@s ao induzirem uma pseudo-desumanização que viabiliza a opressão e a decorrente exploração sociocultural. É possível vislumbrar uma cadeia de efeitos que se inicia por meio do convencimento da incapacidade, da inferioridade, da limitação que demonstra a condição não humana.

Daí se torna possível a exploração desses seres desumanizados, como se fossem apenas instrumentos para o enriquecimento dos colonializadores, por isto mesmo, o direito de subjugar, de oprimir com o intuito de lucro e de privilégios. Estão postas as condições de estabelecer as bases da modernidade, do capitalismo, do neoliberalismo e globalização do modelo colonializante vigente.

Na verdade se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos [humanos], nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos [seres humanos] como pessoas, como ‘seres para si’, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, *destino dado*, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos. (p. 30).

E dessa maneira, percebemos a clarividência de Paulo Freire ao afirmar que esta ação de desumanizar se identifica com uma “ordem” social hegemônica que impõe sua lógica colonializante. Destaca, por sua vez, estratégias de descolonização, aqui percebidas como trabalho livre intencionado e significado; como desalienação, em outras palavras como desvelar do alheamento de si mesmo que possibilita entender a estrutura social capitalista que impõe uma ideia de justa, violenta exploração da mão de obra, do ser humano desumanizado, que só serve para contribuir com a riqueza dos proprietários do capital, do direito a opressão.

E, nesta busca de superar a própria lógica colonializante, ressalta Freire, que nesta recuperação de sua humanidade, forma

de criá-la, isto se faça sem inverter a situação, de oprimid@ se tornando opressor(a). Ou seja, que se restaure a humanidade de ambos, liberte ambos. Afirma ainda: “Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de [se esforçar] por ela.” (p. 32).

O Que vimos chamando de Pedagogia do Oprimido: aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto [humanos] ou povos, na [busca] incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na [busca] por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e reparará.

Vimos assim que, para Paulo Freire, a PO é a própria pedagogia descolonializante, pois que traz como propósito e sentido a recuperação da humanidade, a conscientização da opressão e sua superação, a libertação, a ação de libertar-se. Porém: “Somente na medida em que se descubram ‘hospedeiros’ do opressor, poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora.” (p.32). Assim sendo, isto implica, em meu entendimento, que o processo de descolonialização precisa começar dentro de cada um, na sua relação com @s outr@s e com o mundo, pois que ninguém se educa sozinho, se liberta só.

Posso assim afirmar que Colonialização, libertação, só acontece através das relações, eco-relacionalmente (FIGUEIREDO, 2009a; 2009b; 2009c). Como diz Paulo Freire, a liberdade é conquista, busca permanente e esta se dá no reconhecimento da inconclusão humana. Esta compreensão possibilita a esperança de que é possível; a fé na capacidade humana de ser mais. “A libertação, por isto, é um parto.” (p.36). E parto não se faz só consigo. Parto implica em parceria. De igual modo, libertação não caracteriza libertação de um, mas no mínimo na libertação d@ oprimid@ e d@ opressor(a) que até então lhe oprime.

Igualmente este processo implica em reconhecimento da integração entre objetividade e subjetividade. “Não há um sem outro, mas ambos em permanente integração.” (p. 39). Isto favorece reconhecer que a opressão é um mecanismo que ocorre tanto na dimensão objetiva quanto na subjetiva, por isto mesmo se identifica com a colonialidade.

Quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se ‘inserir’ nela criticamente. (p. 42).

É que não haveria ação humana se não houvesse uma realidade objetiva [...] como também não haveria ação humana se o [humano] não fosse um “projeto”, um mais além de si, capaz de captar a sua realidade, de conhecê-la para transformá-la. (p. 42).

Como se pode observar, a dialética dialógica entre mundo e ação potencializa a práxis libertadora, humanizante, descolonizante. “A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos [humanos] empenhando-se na [busca] por sua libertação [...]” (p. 43). E, neste movimento mesmo, paradoxalmente, é possível encontrar um gesto de amor: “na resposta dos oprimidos à violência dos opressores.” (p. 46), pois que ao libertar-se liberta @ opressor(a), inaugura o amor. Esta atitude, práxis de libertação, torna viável o inédito: um cenário de liberdade.

Esta realidade, u-topia, o não-lugar, lugar que ainda se tece, implica na superação de um lugar de ânsia irrefreada de posse, na qual opressor@s “desenvolvem em si a convicção de que é possível transformar tudo a seu poder de compra... O dinheiro é a medida de todas as coisas. E o lucro, seu objetivo principal.” (p. 49). O que vale mais para @s colonializadores é ter mais, à custa, do ter menor ou nada ter d@s colonializad@s, oprimid@s.

Por este motivo, @s opressor@s “vão se apropriando, cada vez mais, da ciência também, como instrumento para suas finalidades.” (p. 50). A colonialidade do saber favorece a manutenção da “ordem” opressora. Com estes mitos vigentes, gradativamente há uma hospedagem d@ opressor(a), colonializador(a), em si. De certa maneira, pode se dizer que esta “ordem” que serve aos colonializador@s, “vivem” nel@s.

Isto impacta invisivelmente de tal forma que os levam a exercer a mesma ação colonializante, opressora, em relação aos próprios parceiros de infortúnio. “Ao agredirem seus companheiros oprimidos estarão agredindo neles, indiretamente, o opressor também ‘hospedados’ neles e nos outros.” (p. 53). Porém, há, em certa medida, “uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus

padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor.” (p. 53).

Mas, no problema está a solução, ou seja, se por um lado vemos a gravidade de um padrão societário colonializante que se retroalimenta por força do desejo de acessar um status de vida que, em sua pseudorealidade, é desejável; por outro lado, pode se entender que esta teia social possibilita desvelar mais amplamente a situação de risco e a necessidade de um modelo social capaz de ser compartilhado por tod@s.

Outro problema decorrente da opressão/colonialidade é a autodesvalia introjetada decorrente do anseio de estar na mesma condição d@ opressor(a). “De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, [...] terminam por se convencer de sua incapacidade.” (p. 54). Este fator leva ao ponto de se reconhecerem similares ao animal, despreparados para uma outra compreensão ou para reconhecerem que seus saberes são relevantes e potencialmente melhores que os conhecimentos opressores e colonializantes.

“Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão ‘aceitam’ fatalisticamente a sua exploração.” Esta inconsciência gesta passividade, conivência com o regime colonializante. E, é por meio de um desvelamento da “realidade” colonializante que acontece a assunção de formas de ação descolonializante. “Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na [busca] organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos [...]” (p. 56). Freire ainda afirma que esta descoberta não pode ser feita apenas intelectualmente, ela exige práxis.

Por este motivo, o diálogo descolonializante, crítico e libertador, supõe ação-reflexão parceira com @s oprimid@s. Por isto mesmo, a ação política parceira implica em ação cultural para a liberdade. Saliento, ainda, que este diálogo não deve ser pensado como uma doação que se faz em favor d@ oprimid@, ele precisa da autenticidade de uma ação-dialogo Ação descolonializante, o que implica em compromisso verdadeiro com o movimento libertador, no qual se reconhece a libertação de si com @s outr@s. Pois que, no momento mesmo em que nos engajamos nesta busca, isto implica

no reconhecimento de nossa situação de “oprimid@-opressor(a)”, de “colonializador(a)-descolonizador(a)”, de nossa opção por sair desse papel e assumir nossa própria história de liberdade, de humanidade.

A concepção bancária de educação em contraposição a concepção problematizadora de educação implicam em escolha, decisão de caminho, rumo a tomar. Para isto, precisa-se reconhecer cada uma das possibilidades.

A concepção bancária de educação traz como princípio a opressão, como estratégia a subjugação, como meio a alienação, como procedimento a transmissão de conteúdos colonializantes, como ideal a europeização, como epistemologia a ciência moderna, como pressuposto a superioridade racial e ‘consequentemente’ intelectual da civilização eurocêntrica, como propósito alimentar o sistema capitalista, como sentido a formação do sujeito-cidadão consumidor. Alheia à experiência dos educand@s, nela o educador(a) aparece como seu agente cuja tarefa é encher @s educand@s de conteúdos. Se fundamenta numa Teoria da Ação Antidualógica.

A concepção problematizadora propõe a recuperação de nossa humanidade, da superação do procedimento opressor(a)-oprimid@; da contradição educador(a)-educand@; de que ninguém educa ninguém, mas nos educamos mutuamente mediatizados pelo mundo; de que somos seres inconclusos na busca do ser mais. Os conhecimentos compartilhados são marcados por palavração, palavra prenhe de sentido e que reflete ações-refletidas. Apóia-se numa Teoria da Ação Dialógica.

A libertação autêntica, que é humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos [humanos] [...] É práxis, que implica na ação e reflexão dos [humanos] sobre o mundo para transformá-lo. (p. 77).

Isto reforça a compreensão, aqui defendida, de que Descolonização implica em desvelamento da colonialidade e práxis concreta de superação deste ambiente opressor, na integralidade desses momentos que retroalimentam-se.

O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve a dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a

primeira, necessariamente mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação.

Para manter a contradição a concepção 'bancária' nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidualógica; para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica. (p. 78).

Com estas noções podemos avançar na direção de um desfecho que não finaliza, apenas sinaliza o momento de conclusão deste artigo. Para tanto, retomamos a afirmativa dos grandes contributos que a proposta freireana tem a oferecer para os estudos da modernidade/colonialidade, particularmente os aportes descolonializantes de Paulo Freire para a sociedade hipermoderna de hoje.

Dito isto, salientamos a importância da Educação problematizadora e da Teoria da Ação Dialógica. Em certa medida, podemos afirmar que a pedagogia do oprimido é uma obra que pode ser interpretada no corpo mesmo da descolonialidade, pois, como afirma Paulo Freire, ela é uma pedagogia da libertação, uma pedagogia costurada em parceria focada numa humanização, num processo superador da opressão. E, para tanto, sem possibilidade de mais aprofundamentos neste trabalho, descortinamos a dialogicidade freireana que permite falar de uma educação dialógica descolonializante.

Iniciamos este (des)fecho com a certeza de que a dialogicidade, como afirma Paulo Freire, é a essência da educação como prática da liberdade, portanto de uma pedagogia descolonializante. E diálogo verdadeiro, autêntico, implica em dizer palavra encharcada de práxis, portanto que carrega o potencial de transformar o mundo. Freire afirma que “o diálogo é uma exigência existencial” (p. 93); é encontro de seres humanos que pronunciam o mundo. Porém, nos adverte, que: “Não há diálogo sem profundo amor ao mundo e aos [humanos]”. (p.93).

Paulo Freire continua a definir os pressupostos do diálogo ao esclarecer que para haver diálogo autêntico é preciso amor; humildade, pois que com arrogância não se pronuncia o mundo de maneira parceira; intensa fé nos humanos, em sua vocação de ser mais, pois que são inconclusos. “Ao fundar-se no amor, na humil-

dade, na fé nos [humanos], o diálogo se faz relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia.” (p. 96) (grifo nosso). Confiança implica na clareza mútua das intenções e propósitos parceiros. E, se o diálogo é a busca do *ser mais*, sem esperança é impossível. E, finalmente, sem pensar crítico não há diálogo verdadeiro, pois que não há pensar verdadeiro. Pensar crítico é desvelar, ir além do aparente na direção da razão de ser.

A educação dialógica, portanto, é em si descolonizante. Traz o compromisso fundante de recuperação da humanidade roubada. Instiga a verificar, a investigar as situações-limite que potencializam uma leitura consentânea com a percepção das raízes da colonialidade. Portanto, o desafio das situações existenciais concretas colabora no reconhecimento das bases opressoras e colonializantes. Nessa lógica, o tema gerador é geratriz potente da criticidade que potencializa a descolonização.

Neste caminhar, chegamos ao quarto capítulo do PO. Nele encontramos, depois do detalhamento da dialogicidade enquanto metodologia educativa, o esmiuçar da Teoria da Ação Dialógica. Freire afirma o antagonismo entre esta teoria de ação cultural, a antialogicidade e a dialogicidade. Diz acerca da relação necessária entre um fazer, um quefazer, e uma teoria que o ilumine:

[...] se são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem que ter uma teoria que necessariamente o ilumine. (p. 145).

Paulo Freire dialoga conosco e fala que uma teoria do fazer implica numa reafirmação da indissociabilidade entre teoria e prática, entre ação, reflexão e ação. E neste fazer antialogico a ideia marcante é a opressão, alienação, exclusão; enquanto no fazer dialógico há o reconhecimento de que ninguém liberta ninguém, que ninguém se liberta sozinho, mas que os humanos se libertam em comunhão.

Ao tratar de uma análise mais minuciosa acerca da Teoria da Ação Antialogica, constatamos um conjunto de características composto da conquista, dividir para dominar, manipulação e a invasão cultural.

Quanto a **conquista**, recordamos Freire ao informar que todo ato de conquista implica num conquistador que impõe suas finalidades ao objeto conquistado. A ação de conquista é necrófila, pois induz vínculos com a morte ao coisificar @ oprimid@. Ao tratar do **dividir para dominar**, fraciona e com isto dificulta a compreensão da totalidade. Ao mesmo tempo, parcializa o entendimento da realidade. Ao ilhar @ oprimid@, fragiliza-se possíveis organizações em torno da mudança. A **manipulação**, por sua vez, amplia a capacidade dos mitos, das falsas ideias, tais como: o mito da igualdade de direitos, da igualdade de acesso aos bens, de acesso a educação para tod@s, da igualdade de classe, do heroísmo dos colonializador@s, de que as elites promovem o bem comum, da propriedade privada, da superioridade d@ opressor(a), da inferioridade ontológica d@s oprimid@s etc. Ao manipular se anestesia as massas populares. Ainda ressalta-se que, na manipulação, se inculca o apetite burguês do êxito pessoal. Quanto a **invasão cultural**, por seu intermédio, se aliena e destitui a capacidade d@ outr@ de elaborar seus próprios saberes. Ao se impor pseudoverdades, consideradas superiores, tira-se a clareza de se lidar com a realidade imediata, com o concreto que demanda conhecimentos locais, desconsiderados via invasão de uma cultura descolada do lugar. Os invasores moldam os invadidos aos seus padrões excludentes e colonializadores.

No trato da Teoria Dialógica da Ação, temos os antídotos para se contrapor e superar esta postura colonializante. Nesta medida, a **Co-laboração** implica na compreensão de que o “nós” é o que nos constitui e empodera. Utiliza como procedimento essencial a problematização; o desvelar que integra num projeto comum; a biofilia como mobilizador ao integrar os processos com a vida em si; a comunhão como impulso inicial. Freire afirma que enquanto na teoria da ação antidialógica a conquista implica na transformação d@ outr@ em quase coisa, na teoria da ação dialógica, os parceiros se encontram para a transformação do mundo. “O diálogo, que é sempre comunicação, funda a co-laboração.” (p. 197).

Unir para a libertação, se torna essencial num projeto que envolve a superação dos processos opressores, da descolonialização. Porém, para que haja verdadeira união é preciso que se desvele a lógica da colonialidade que impede autênticas parcerias.

Unir implica em união entre os seres humanos, entre si, com o não humano, entre suas múltiplas dimensões, entre objetividade e subjetividade; entre teoria e prática.

A **Organização** implica na busca de unidade. Relaciona-se com a Liderança orgânica revolucionária. Enfrenta e supera a manipulação, já que por meio da integração organizada e orgânica se tem a possibilidade de reconhecer os mitos e pseudoverdades que são impostas no corpo da colonialidade. Implica em testemunho: radicalização, coerência, ousadia, valentia de amar; crença nas massas. Favorece a prática da liberdade. Ela se organiza de maneira tal que a autoridade da liderança é não autoritária, nem licenciosa.

A **Síntese cultural** por sua vez, contribui para que se evite ou supere a invasão cultural que é colonializante. Visa a transformação. Tenciona a relação entre permanência-mudança. Supera induções alheias. É emancipatória por resultar da problematização das situações existenciais e os limites da realidade, o que viabiliza conhecimentos e saberes próprios do grupo submetido na relação opressora. Se dá através dos temas geradores que criam possibilidades superadoras e descolonizantes. Por meio dela há a criação parceira das pautas de ação. Resolve a contradição entre o saber da liderança e dos grupos populares por ocorrer na interface de saberes, tecendo saberes parceiros.

Nesta teoria da ação, exatamente porque é revolucionária, não é possível falar nem em ator, no singular, nem apenas em atores, no plural, mas em atores em intersubjetividade, em intercomunicação. (p. 150).

Acredito firmemente que nosso compromisso com os esfarapados desse mundo implica num compromisso de superação da colonialidade, significa Descolonização do saber e do ser. Neste rumo, muito embora me repita e repita o que já tantas vezes foi repetido, retomo a frase lapidar de Paulo Freire na conclusão da *Pedagogia do Oprimido*:

Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos [seres humano] e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar. (p.218).

Referências Bibliográficas

AZIBEIRO, Nadir Esperança. *Relações de saber, poder e prazer: educação popular e formação de educadores*. Florianópolis - SC: Cepec, 2002.

BAWMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro-Rj: Zahar Editores, 2001.

CORONIL, Fernando. Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globocentrismo. In: LANDER, Edgardo. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, 2005.

ESCOBAR, Arturo. *Mundos y conocimientos de otro modo: El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano*. TABULA RASA. Bogotá – Colombia, n. 1, enero-diciembre 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio: Século XXI eletrônico [Cd Room]*. Rio de Janeiro - RJ: Nova Fronteira, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1974/1983.

FIGUEIREDO, João. Educação e afetividade na relação com @outr@: contributos da Perspectiva Eco-Relacional. In: HENZ, Celso Ilgo; ROSSATO, Ricardo; BARCELOS, Valdo. *Educação humanizadora e os desafios da diversidade*. Santa Cruz do Sul – RS: EDUNISC, 2009a.

_____. Educação ambiental dialógica e colonialidade da natureza ambiental. In: DIAS, Adelaide Alves; MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva. *Educação, direitos humanos e inclusão social: currículo, formação docente e diversidade socio-cultural*. João Pessoa – Pb: Editora Universitária da UFPB, 2009b.

_____. *Pedagogia eco-relacional e formação docente: Possibilidade para superação de Processos Educativos Subalternizantes*. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE – EPENN, 19, *Anais...* 2009, João Pessoa – Pb: Editora Universitária da UFPB, 2009c.

FOCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis - RJ: Vozes, 1989.

GALLO, Sílvio. *Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.3, p.551-565, set./dez. 2006.

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*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder. *Revista 'Perú Indígena'*, Lima, Peru, v. 13, n. 29, 1991, p.11-20, 1991.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, 2005.

LIPOVETSKY, G. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla, 2004.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Revista Tabula Rasa*, Bogotá-Colômbia, v. 9, p. 131-152, julio-diciembre, 2008. Tradução livre, 2008. (ISSN: 1794-2489).

DIÁLOGO E PROCESSUALIDADE NA TESSITURA DE AÇÕES FORMATIVAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO NAS MEDIÇÕES INTERSUBJETIVAS

Jon Anderson Cavalcante

Introdução

Peço licença a você que abre este livro para partilhar algumas ideias e afetos sobre Formação. Sei que é um tema vasto e complexo, cheio de nuances e armadilhas, mas vou arriscar no rabisco destas linhas algumas sistematizações.

Parto de minha experiência na Coordenação de Formação do Orçamento Participativo (OP) de Fortaleza—CE, sobre a qual realizarei algumas explanações para melhor situar o leitor/a. Passei a trabalhar na Coordenação de Formação do OP de Fortaleza em junho de 2007, permanecendo até maio de 2009. O OP se constituiu como uma estratégia política de participação popular por meio da experiência formativa de um planejamento mais democrático de recursos orçamentários destinados ao investimento em obras e serviços priorizados a partir dos anseios da população.

A Coordenação de Formação tem como finalidades gerais: acompanhar as atividades ordinárias do OP e seus desdobramentos políticos e psicossociais entre seus participantes, e promover uma série de atividades específicas de Formação para as equipes regionais de mobilizadores da prefeitura e os delegados/as do OP de modo a favorecer sua progressiva e permanente apropriação crítica e criativa sobre o Ciclo Anual de atividades do OP, bem como de seu Regimento regulador.

Na referida Coordenação, inspirei-me na Psicologia Comunitária com a qual entrei em contato na graduação do curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará — UFC. A partir de seus pilares epistemológicos fundamentais, a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e Pedagogia da Libertação de Paulo Freire, a Psicologia Comunitária no Ceará aprimorou sua base teórico-metodológica atravessada pelos desafios de nossa complexa e desafiante realidade.

Em agosto de 2008, ingresso no Mestrado de Educação da UFC na linha de Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola. No

começo de 2009, iniciaram-se os prazerosos e instigantes encontros da disciplina “Dialogicidade e Formação Humana”. As linhas que se seguem surgem do encontro das reflexões e práticas vivenciadas durante a atuação no OP com os olhares e afetos vividos junto com os/as colegas da disciplina citada.

Diálogo e Processualidade na Formação

Para iniciar, viajemos um pouco para um instante no passado quando, para prosear sobre Formação em uma reunião com a equipe de mobilizadores/as do OP, construí os seguintes versos como forma de expressar o diálogo e a processualidade em nosso fazer formativo:

*A formação é uma estrada que todo mundo atravessa
Uns caminham atrasados, outros com muita pressa
Alguns ficam parados numa eterna espera
E há quem corra tão rápido que até atropela.
Nessa estrada é importante não caminhar sozinho
Pois se você se perde no mêi do caminho,
Fica difícil encontrar um abrigo.
A formação é a partida e a chegada,
Mas é mais do que isso: é a própria caminhada
É o jeito de aprender com as nossas pegadas
Que vai nos preparar para as próximas jornadas
É por isso que na Formação temos três perguntas:
Onde queremos chegar?
Com quem vamos caminhar?
Como vamos andar?
Três perguntas que se repetem em toda caminhada.
Três respostas que se seguem sem nunca parar.
Pois a Formação é muito mais um processo do que um lugar
É mais um jeito de aprender do que de apenas ensinar
Não é só responder, mas é também perguntar! (CAVALCANTE,
2007).*

Trago esses versos para o presente por apostar na riqueza da polissemia da poesia e, assim como naquele momento passado, para partilhar a importância do diálogo e da processualidade na Formação, inclusive diante das prováveis dificuldades e contradições com as quais nos deparamos quando atores de políticas sociais pretensamente participativas.

A processualidade a que me refiro se relaciona a uma sensibilidade e criticidade que nos afastem de ações formativas imediatistas, eventuais e fragmentadas. O processo encarado não como uma justificativa para a morosidade, mas para a historicização e a desnaturalização da realidade.

Mas, o que move um empreendimento formativo atribuindo-lhe esse caráter processual? Compreendo que o Diálogo, do qual nos fala o educador brasileiro Paulo Freire, torna-se um catalisador de ações conectadas, com continuidade, mais contextualizadas, com mais sentido para os/as seus participantes. Para esse educador brasileiro:

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo [...] Se é dizendo a palavra com que, “pronunciamos” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. (FREIRE, 1987, p.78-79).

O diálogo cria condições para uma processualidade ancorada nas relações cotidianas, nas reinvenções de nós e do mundo e no convite próprio dessa vocação ontológica a intervir no mundo que fazemos parte. Sobre essa encruzilhada ética, Freire nos afirma:

O fato de me perceber no mundo com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é a de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. A posição de quem luta para não ser apenas objeto mas sujeito também da História. (1996, p.54).

Trata-se, portanto, de uma busca que adquire vitalidade enquanto uma inquietação e encantamento não só individual. Na experiência do OP confirmávamos esse necessário movimento participativo de criação pessoal e coletiva de ações formativas a responder e questionar: onde queremos chegar? Com quem vamos caminhar? Como vamos andar?

Por isso, a Formação tem a participação como componente inseparável de seu fazer. Para Góis (2003, p.118) ela seria “uma condição intrínseca à atividade social significativa dos indivíduos [...] – potencialização dos indivíduos.”

A ação de participar ou não, depende do sentido que tenha o contexto para cada pessoa. Assim, para alguns, participar

da associação comunitária significa buscar uma vida melhor para sua própria vida e lugar onde mora. Para outras, participar dos eventos culturais é mais significativo, para outros ainda, participar de atividades esportivas, grupos de dança, de caminhada faz mais sentido para a sua vida. Todos nós, de alguma forma, participamos da vida comunitária, e a participação se dá pelo sentido que a atividade tenha em nossas vidas. (GÓIS, 2003, p. 118).

A participação, desse modo, relaciona-se aos interesses, vontades e necessidades das pessoas por algo que as mobiliza para participar. Traz consigo a construção de um sentido pessoal em permanente relação de interferência mútua com os significados – sentidos coletivos, envolvidos nesse contexto de participação (GÓIS, 2003).

Para Vygotsky (REGO, 1995), o sentido é algo particular da pessoa em sua relação com o mundo e consigo mesma. É a expressão de sua singularidade. Os significados são sentidos coletivos, relacionadas aos símbolos sociais que orientam a vida social. A capacidade do ser humano em produzir sentidos e significados e as diversas interações entre ambos constituem o processo chamado de mediações intersubjetivas.

A assunção dos múltiplos sentidos dos participantes exige então um processo formativo que se constitua na criação de condições mais dialógicas (FREIRE, 1987) para a expressão e construção conjunta de práticas e saberes.

Tais condições podem emergir através da criação do que chamo de uma Teia Formativa (CAVALCANTE, 2008) compreendida enquanto um complexo sistema de mediações intersubjetivas conectadas por objetivos comuns mutáveis e permeáveis aos sentidos da participação e da mobilização coletiva.

A ideia de teia formativa surgiu durante os encontros de monitoramento do Plano de Formação de 2008 com os mobilizadores/as do OP. Percebíamos que os limites de nosso processo formativo se davam pela fragmentação de algumas ações e o enfraquecimento de espaços concêntricos. Esses espaços eram oficinas, vivências, reuniões ampliadas com as equipes de mobilizadores ou com seus representantes. Elas proporcionavam uma partilha e criação de saberes e práticas, pois para elas convergiam os múltiplos temas e dilemas do cotidiano do trabalho. Compreendemos que ações inte-

gradas, coletivamente avaliadas e reconfiguradas proporcionavam uma aprendizagem significativa e uma autorregulação do processo formativo.

Elaborei os seguintes versos no período dos encontros citados para compartilhar com os mobilizadores/as características do modo de confecção e regulação de uma teia de aranha, sem um prejuízo da polissemia da poesia:

*A Aranha organiza a sua teia
primeiro com seus fios de sustentação
Depois segue a montar outros fios
Para garantir a sua expansão.
Os fios seguem firmes em seus objetivos
Todos apontam para um centro
comum e infinito de formação.
Ela organiza a sua teia para que tenha
resistência e flexibilidade
Aproveitando o vento e os galhos
Conforme as suas possibilidades.
De tempo em tempo ela repara e renova
a teia fazendo uma reciclagem
Dos fios enfraquecidos ou sem utilidade
Assim segue a aranha a criar a sua teia de conexões
Finas, quase invisíveis e com várias funções
Teia e aranha juntas em suas articulações. (CAVALCANTE,
2008).*

A Teia Formativa é um conjunto articulado de dispositivos que visem a atração e a coconstrução dos sentidos pessoais referentes à participação e dos significados relacionados à mobilização. O dispositivo “se refere a todo tipo de montagem temporal ou espacial que propicia naturalmente ou de maneira propositada o surgimento do novo, do heterogêneo e do singular.” (PETIT, 2002, p.40).

Nesse sentido, resalto a relevância da promoção de dispositivos para onde convergirão iniciativas de avaliação, proposições e elaborações coletivas de ações formativas. Acrescento ainda a relevância de dispositivos favoráveis à horizontalidade ou igualdade decisória acerca dos temas sobre os quais dedicaremos nossa sensibilidade e reflexão.

Um exemplo é o círculo de cultura de Freire (1987), um instrumento de construção coletiva e democrática na qual todos/as

são convidados a uma produção dialógica sobre um tema-gerador. O tema-gerador surge no Círculo de Cultura (FREIRE, 1987) como o tema que afeta e mobiliza os participantes, convidando a uma nova pronúncia do mundo, através do diálogo em torno daquele tema ou palavra-geradora. Desse modo, o surgimento de zonas de diálogo nas interações constituintes desse dispositivo possibilita encontros mais espontâneos e propositivos entre os sujeitos.

Vale salientar que as zonas de diálogo são acompanhadas por tensionamentos para o exercício do poder pelos participantes. Surge, então, circunstâncias férteis para experimentações de arranjos organizativos das vontades conectadas por vinculações afetivas e ideológicas que fortalecem a expressão dos sujeitos.

Com a experiência no OP, é importante apontar que tais dispositivos perdem seu potencial crítico e criativo quando isolados entre si ou dominados por ações que exacerbem um monopólio ideológico ora pela anulação das singularidades pessoais, ora pela negação da possibilidade de construção de um sentido coletivo.

Considerações Finais

As reflexões deste trabalho afirmam a necessidade de entender o processo formativo enquanto uma estratégia organizativa de políticas de existência, de modos de produção de sujeitos e/ou de (a)sujeitamentos. Está nos tensionamentos inerentes à diálogo (FREIRE, 1987) as possibilidades de resignificação de nossas práticas e saberes. De modo a incutir nessas mediações intersubjetivas uma processualidade favorável para a reinvenção dos sujeitos diante das desumanizantes fragmentações das identidades, dos saberes e das coletividades.

Tal empreendimento se dá através de encontros e desencontros, na produção de afetos e de ideias que expressam e constituem nossa identidade, sentimentos e valores. Trata-se de um processo de subjetivação pessoal e coletivo, pois envolve a transformação e/ou reprodução de sentidos e significados (VYGOTSKY, 1987). Processo esse de complexas dimensões, sobretudo quando é atravessado pelos conflitos próprios da relação sociedade civil e governo.

Referências Bibliográficas

- CAVALCANTE, Jon A. M. *Com.versando em tecituras formativas*. Fortaleza, 2008.
- _____. *Versos sobre formação*. Fortaleza, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GÓIS, Cezar Wagner de Lima. *Psicologia comunitária no Ceará*. Cezar Wagner de Lima Góis. Fortaleza-CE, 2003.
- PETIT, Sandra Haydée: Sociopoética: potencializando a dimensão poética da pesquisa. In: MATOS, Kelma Socorro Lopes e VASCONCELOS, José Gerardo (Orgs). *Registros de pesquisas na educação*. Fortaleza: LCR/UFC. 2002.
- REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.
- SÁNCHEZ, Félix. *Orçamento participativo, teoria e prática*. São Paulo, Cortez, 2002.
- YIGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

PERGAMUM
BCCE/UFC

A EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE REENCANTAR O MUNDO

Juliana de Souza

Educação entendida como a aquisição da palavra-mundo que nos liberta deveria ser concebida no âmbito formal e não formal como o lugar de todos (as) e sendo assim, possibilitar escolhas emancipatórias que nos encaminhem enquanto educandos (as) e educadores (as) a estabelecer contato com nosso repertório de identidades. Porém, a realidade prática e teórica da educação brasileira ainda permanece o lugar da negação da diversidade e multirreferencialidade,¹ salvo as raras exceções, desta forma concordamos com Mayo que

instituições como escola e outros estabelecimentos educacionais não são “neutras”; ao contrário, elas servem para cimentar a hegemonia existente e, portanto, estão ligadas intimamente ao interesse dos grupos sociais mais poderosos [...] (2004, p.38).

Concordo com McLarem quando o autor afirma que

[...] a teoria educacional não tem sido capaz de analisar as escolas como espaços que ativamente produzem e legitimam formas de subjetividade e modos de vida. Não conseguimos analisar de que forma as subjetividades são construídas na escola, como o poder organiza o espaço, o tempo e o corpo, e de que forma a linguagem é utilizada tanto para legitimar como para marginalizar diferentes posições subjetivas, ou ainda de que modo o conhecimento não apenas mistifica, mas funciona para produzir identidades, desejos e necessidades. (MCLAREM, 2000, p.28).

¹ A multirreferencialidade proposta por Jacques Ardoino se caracteriza por uma pluralidade de olhares e esclarecimentos que supõe por sua vez diferentes linguagens descritivas e interpretativas, que não devem ser confundidas nem reduzidas entre si porque partem de paradigmas bem distintos. A análise multirreferencial de situações, práticas, fenômenos e fatos educativos se propõe explicitamente a uma leitura plural sob diferentes ângulos e em função de vários sistemas de referencia que vão dar conta do estado de complexidade destes fenômenos (DUARTE, 1996, p.16). O primeiro passo para a instauração deste novo olhar é se dar conta do conjunto de simplificações e reducionismos que herdamos da ciência cartesiana ainda presente nas principais correntes de pesquisa de nosso tempo.

Ao priorizarmos uma educação popular entendemos que uma das bases de transmissão pauta-se na oralidade, isto nos leva a perceber o problema sobre algumas narrativas históricas, porém orais, desvalorizadas pelo ocidentalismo, e a valorização social dada à história escrita.

Paulo Freire quando nos escreve *A Importância do Ato de Ler*, anuncia que a leitura

[...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. (1989, p.4).

Porém, o sentido dado à linguagem e história escrita tem um valor social idealizado e ideológico reforçado sobremaneira pela escola, neste caso a escrita torna-se um pseudossinônimo de “coisa inteligente” e fica representada como se fosse além das outras formas de transmissão de conhecimento, é importante salientar que os conhecimentos valorizados socialmente interferem na construção identitária dos seres humanos, e temos que tal fator atua histórica e cotidianamente em nossas imagens simbólicas.

As narrativas, por exemplo, atuam diretamente na constituição da identidade e essa é permeada de valores que atribuem sentidos aos conhecimentos que nos são apresentados ao longo da vida. McLaren (1997) nos confirma que “as identidades são parcialmente o resultado da narratividade da vida social.” (p. 162), por isso, o silenciar de determinadas narrativas nas historiografias locais, situam-se ideologicamente e não apenas no campo discursivo.

O pesquisador haitiano Pierre W. Orelus demonstra historicamente que o mundo ocidental sempre forjou um modo de cultivar a desigualdade de poder entre Ocidente-Oriente, desqualificando e menosprezando nossas imagens simbólicas.

The West has used these symbolic images, which portray the Orientals as simply exotic, passive, obedient, and, worse yet, as savage creatures, to politically and economically dominate the oriental word. (2007, p.XIV)²

² O Ocidente sempre usou estas imagens simbólicas para retratar que os Orientais são simplesmente exóticos, passivos, obedientes, e incivilizados como criatu-

Os modos de cultivar as desigualdades geralmente geram opressão e Freire nos sinaliza que a opressão nas dimensões

- antropológica, mata a cultura;
- ontológica, está paralelo à desumanização enquanto necrófila
- econômica, permite que ricos estejam cada vez mais ricos
- política, retrata um poder autoritário
- pedagógica se estabelece na forma como são e foram geridas nossas leis educacionais e torna-se eficaz na invalidação de conhecimentos advindos de populações não ocidentais¹

A este respeito, Dussel (2005) nos mostra as implicações de uma história local (europeia) que se tornou universal, caracterizando o que o autor denomina colonialidade do poder, legando aos povos “subalternizados” a negação de suas histórias, culturas, civilizações, modos de organização política, seduzindo a verdade, tornando a partir desta ideologia, o referencial europeu como único modelo de civilidade, modernidade e vida possível. Bonilha (2009)² nos confirma que há uma gramática racial e a considera um destilado da ideologia racial e supremacia branca que nos impede de observar a universalidade europeia impressa na cultura, o que gera uma ausência de atenção sobre as populações afrodescendentes e indígenas na América Latina.

Infelizmente, nossos processos educacionais ainda pactuam com a ideia de superioridade das sociedades europeias, confirmando-nos que há uma “versão hegemônica da história do mundo”³ que precisa ser questionada diariamente em nossa prática e teoria educativa. A materialização deste processo no âmbito escolar se dá

ras selvagens a fim de econômica e politicamente dominar o mundo oriental. (ORELUS, 2007, p.xiv).

¹ Notas de Aula: disciplina Dialogicidade e Formação Humana em Paulo Freire ministrada pelo professor João B. A. Figueiredo, primeiro semestre 2009 FAGED-UFC.

² Informação verbal fornecida por Eduardo Bonilha-Silva na IV *Conference on Education, Labor And Emancipation Manifesto For New Social Movements: Equity, Access, & Empowerment*, em Salvador, em junho de 2009.

³ [...] the hegemonic version of world history by western imperial power [...] (ORELUS, 2007, p.xvii)

quando nos currículos das diversas fases do aprendizado ocorrem ênfases ao ensino de determinadas culturas e civilizações em detrimento de outras, isto é notório em nossa história.

Além de essa cultura não ser valorizada, ela não é abordada de uma maneira que implique um reconhecimento de seu valor, não lhe sendo permitido construir uma parte integral do processo de aprendizagem em curso. (MAYO, 2004, p.30).

A América Latina palco de grandes revoltas, revoluções e resistências coloniais, pós-coloniais e neocoloniais, traz em sua historiografia exemplos de negação das lutas dos povos ameríndios e afro-latinos.

Quero trazer à memória a Revolução do Haiti que vagamente habita nosso imaginário,⁴ um fator relevante que marca a revolução haitiana e a difere de outros processos de independência das Américas e certamente motivo do silenciamento histórico da Revolução é que, os haitianos negaram a Europa e a europeidade. “Direta ou indiretamente foi a diáspora africana e não o hemisfério ocidental o que alimentou o imaginário dos revolucionários haitianos.” (MIGNOLO, 2005, p.79), pois a África apesar de sua localização geográfica nunca foi parte do imaginário político ocidental. Descolonializar, des-ocidentalizar a história mundial implica em trazermos para nosso cotidiano real, narrativas, mitos, heróis e heroínas silenciadas pela versão hegemônica da história.

A negação de uma educação popular, a pseudosuperioridade da escrita em relação às demais formas de aprendizado e a invisibilidade na historiografia mundial de processos de resistência contra a hegemonia eurocêntrica, são elementos expostos nos parágrafos acima que podem nos conduzir a diversas reflexões e interpretações, isto depende do olho que vê, da alma que sente, da boca que degusta e da pele que toca.

Sugiro continuar nossa reflexão-interpretação olhando para o que a educação formal pouco focalizou nos últimos cinco séculos, reinterpretando o sentir da minha alma ancestral, afro-indígena-latino-americana, apresentada ao mundo como inexistente, degustando o açúcar amargo que no passado-engenho e canavial-

⁴ Pensado como categoria que segundo Glissant permite a construção simbólica que dá sentido às definições de quem somos nossa identidade coletiva e individual.

-presente decepa a vida e tocando a pele não mais com chibata, mas como se pele de tambor que ressoa “a possibilidade como categoria histórica que redimensiona a esperança e as formas de intervenções e invenções sociais.” (MAFRA, 2008, p.11).

Para isto pretendo desenvolver circularmente como quem faz ciranda a possibilidade de reencantamento do que nos faz humanos e apostar que a mesma linguagem escrita, narrada e subentendida utilizada para menosprezar nossa ancestralidade, pode ser usada como ferramenta de resistência e reexistência¹ para conter as opressões das quais fomos submetidos historicamente.

E assim fomos encantados [...]

[...] Então ele retirou um pedacinho de cada uma das vinte criaturas, misturou-os e, depois soprando na mistura uma centelha de seu hálito de fogo, criou um novo ser, o Homem ao qual deu uma parte de seu nome: Maa. Assim, esse novo ser continha, por seu nome e pela centelha divina nele insuflada alguma coisa do próprio Maa Ngala.

Maa Ngala ensinou a Maa, seu interlocutor, as leis segundo as quais todos os elementos do cosmos haviam sido formados e continuavam a existir. Instituiu Maa como guardião do universo e encarregou-o de zelar pela manutenção da harmonia universal. Por esta razão é difícil ser Maa. Amandou Hampaté Bâ.

Trago aqui, outra possibilidade de recontar o mito da criação, situado na cultura Bambará² a narrativa nos conta como se chegou à criação do homem e como este foi instituído para zelar pela manutenção da harmonia universal, o que nos possibilita a interpretação que fomos encantados (as) pela fagulha divina e a humanidade torna-se guardiã do universo.

Pode parecer sem nexos a inserção da narrativa neste texto, mas um dos objetivos é justamente mexer com nosso sentido de estranheza, pois este mito se apresenta como parte das narrativas mitológicas que foram silenciadas historicamente. A intenção talvez seja direcionar o olhar para a prática educativa que tomou

¹ Entende-se por REEXISTÊNCIA práticas cotidianas de uso da linguagem que contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados: práticas sociais de uso da língua. (SOUZA, 2009).

² População que habita o Oeste Africano, pertencente à etnia Mandê.

para si a apropriação de um discurso que nega a diversidade e sabedoria ancestral.

Através do mito uma das possíveis interpretações é que, enquanto educadores (as), fomos encantados (as) com a finalidade de zelar pelo Universo Educacional e reencantar os processos que envolvem a educação como ciência e prática.

Suponho que o reencantamento torna-se possível quando tomarmos consciência de nossa presença no mundo, como diria Freire de modo singular e original.

Mover-se no universo da Educação pressupõe consciência de que temos insuflado em nós alguma coisa do próprio Maa Ngala, não podendo assim escapar da responsabilidade ética do mover-se no mundo. Tal responsabilidade nos leva a desejar que o processo educativo não desqualifique os diferentes modos de aprendizagem que ocorrem ao longo da vida humana, e permita-nos enquanto educadores (as) imbuídos da tarefa emancipatória utilizar de nossos sentidos para a realização de uma educação sensível à boniteza da prática educativa.

As inquietudes que me movem na escrita deste ensaio giram em torno da negação da diversidade; a ausência de uma educação que nos encaminhe à possibilidade da superação da desvalia com que nos percebemos; e o silenciar histórico dos processos de resistências contra a hegemonia europeia presentes no processo educativo.

Inquietude que me conduz a refletir sobre os aspectos que levam a Educação formal a negar a existência da diversidade que se caracteriza além da escrita, pois:

A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente. (BÂ, 2003, p.175 *apud* BOKAR)³

A oralidade que herdamos enquanto descendentes de africanos e indígenas é parte de nosso repertório sócio-histórico

³ Tierno Salif Bokar, grande Mestre da ordem muçulmana Tijaniyya, foi igualmente tradicionalista em assuntos africanos.

e cultural, porém a primeira atitude que nos é ensinada na escola é calarmo-nos. Calamos e nos distanciamos de nossas histórias, ancestralidade e silenciemos nosso corpo que precisa estar imóvel para “aprender”.

Seria pertinente pensarmos que a escola hoje está carregada por uma lógica “colonializante”, que segrega e que tem na disciplina um elemento contribuinte para capilarização do poder controlando (espíritos), mentes e corpos, e isto nada tem haver com a Educação Popular, que propõe a liberdade, o saber parceiro e prioriza o conhecimento prévio de cada pessoa seja ela adulta ou criança, pois ensinar na perspectiva popular exige respeito ao conhecimento dos (as) educandos (as).

Porém, temos vivenciado que o processo educativo tem dado de beber, a quem passa por ele, águas do esquecimento a ponto do indivíduo deixar de se reconhecer enquanto ser humano, digno e com histórias pra contar.

Uma situação aparentemente simples e banal, porém marcada por uma naturalidade ingênua de nossos referenciais foi parte de uma conversa entre mim e minha amiga Mônica que é professora na rede pública de ensino na cidade de São Paulo, e desejo compartilhar neste momento.

Minha amiga que trabalha com as séries iniciais do Ensino Fundamental, pediu para que os (as) alunos (as) colorissem com lápis de cor uma figura humana retratada por um desenho. Ocorreu que as crianças ao começarem pintar o desenho, mostraram-se ansiosas para terem em mãos o lápis cor de pele. Quando a mesma lhes perguntou qual seria o lápis cor de pele, as crianças como se escandalizadas à ignorância da professora, mostraram o lápis rosa.¹

¹ É importante salientar que a educadora Mônica Carrer não teve uma atitude neutra diante dos (as) alunos (as), mas em atitude comprometida com a educação, pôde interferir na realidade que se apresentou. Questionou as crianças sobre qual seria a cor da pele, pediu para que olhassem e comparassem suas próprias mãos fazendo com que observassem a diversidade nos tons na pele e a inexistência de uma única cor que representasse a pele humana; a partir desta reflexão, as crianças passaram a retratar livremente a figura humana em sua diversidade. Segundo Freire, “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 biólogo, o sociólogo, o matemático, ou

O escândalo demonstrado pelas crianças e a naturalidade com que os referenciais de belo, humano, limpo, civilidade, inteligência etc. estão associados a uma cor, a uma etnia, a uma religião e não às outras, interfere em nosso imaginário infantil e adulto, corrobora para que tenhamos uma imagem desprezível aos componentes que fazem parte de nosso repertório identitário, pois

[...] a identidade do ser humano é parcialmente moldada a partir do reconhecimento, ou seja, o modo como ele é representado pelos outros seres humanos pode afetar uma pessoa ou um grupo, de modo a causar sérios danos à medida que aqueles que os cercam tenham uma imagem desprezível ou desdenhosa. (TAYLOR, 1994, p.26).

Como moldarmos uma identidade e um imaginário fortalecidos, se no processo educativo continuarmos ouvindo histórias de negação de quem somos?

É comum hoje vermos crianças e adolescentes negando seus referenciais culturais e religiosos, principalmente no ambiente escolar, pois estes não sinalizam o padrão do bem-sucedido.

Talvez o contexto que nos leve ao encontro da busca por respostas sobre os rumos da educação, hoje, seja tão antigo, quanto podemos pensar, mas é certo que vivemos onde se é possível perceber os estragos realizados por uma educação, que faz uso da escrita, da palavra como arma de manutenção da hegemonia cultural sem se dar conta que,

[...] uma palavra escolhida do acaso e lançada a mente, produz ondas de superfície e de profundidade, provoca uma série infinita de reações em cadeia, agitando em sua queda sons e imagens, analogias e recordações, significados e sonhos em um movimento que toca a experiência e memória, a fantasia e o inconsciente, e que se complica pelo fato de que se essa mesma mente não assiste passiva a representação, mas nela intervém continuamente, para aceitar e rejeitar, relacionar e censurar, construir e destruir. (RODARI, 1982, p.12).

Será possível o olhar desatento do educador ceder lugar ao olhar reencantado, a naturalidade ingênua ceder lugar a postura crítica que possibilita a educação emancipatória?

o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra.” (1996, p.30).

O que me fortalece é vislumbrar que nesta caminhada que não é solitária, ainda é possível a U-topia não como possibilidade remota, mas como um lugar repleto de sentidos; de superação; dos sonhos possíveis.

A Educação como Possibilidade de Reinterpretar a História

Quantos de nós estudamos ou sequer ouvimos sobre a Revolução Haitiana¹ nas aulas de história?

É fato considerável que o repertório histórico que nos qualifica como pertencentes a determinado grupo social passa pelo processo educativo e bem sabemos que este não é neutro, se faz a favor ou contra alguém. Sendo assim as histórias que nos são narradas são intencionais e agem com propósitos sobre nossas vidas.

O fato de o Haiti ser a primeira nação latino-americana a proclamar a independência na América e extinguir a escravidão, ter estratégias de luta que derrotaram os mais importantes exércitos da época: francês, inglês e espanhol, ser o maior movimento contra a exploração e dominação colonial nas Américas já seriam fatos suficientes para os currículos escolares debruçarem-se sobre os ideais desta revolução, porém isso não acontece por fatores já descritos anteriormente. A Revolução do Haiti desmantelou o mito da invencibilidade europeia que, neste contexto, foi derrotada por escravizados africanos e afrodescendentes.

A história dos negros nas Américas escreve-se numa narrativa de migrações e travessias, na quais a vivência do sagrado, de modo singular, constitui um índice de resistência cultural e de sobrevivência étnica, política e social (MARTINS, 1997, p.24) e esta resistência foi o que permitiu a Revolução Haitiana e outras revoluções negras no Brasil e no mundo.

Quando nos dispomos a buscar interpretações para histórias silenciadas, precisamos ter um “olhar circular” que nos permite olhar a partir de outras possibilidades. Aqui temos a possibilidade de olhar para a Revolução do Haiti

como a primeira grande revolução moderna, pois foi ao mesmo tempo uma vitoriosa subversão social (escravos contra

¹ A ausência de data é proposital para talvez instigar a busca por esta História silenciada.

senhores); anticolonial e nacional (derrota do colonialismo francês e formação da nacionalidade haitiana). (SILVA; SOARES, 2006, p.7).

Se continuarmos lendo apenas as histórias daqueles que seduzem verdades, jamais vislumbraremos outras perspectivas da história e se faz necessário propor outra ordem de profunda transformação pragmática na maneira de pensar o mundo.

Encanta-me a possibilidade de estar no mundo e perceber que aprendemos com as histórias e memórias de outras pessoas, assim vemos quão entrelaçada está nossa vida com a vida de nosso semelhante, e isto é evidenciado em Freire quando nos diz que

Estar no mundo para nós mulheres e homens, significa estar com ele e com os outros, agindo, falando, pensando, refletindo, meditando, buscando, *inteligindo*, comunicando o *inteligido*, sonhando e referindo-se sempre a um amanhã, comparando, valorando, decidindo, transgredindo princípios, encarnando-os, rompendo, optando, crendo ou fechado às crenças. O que não é possível é estar no mundo, com o mundo e com os outros, indiferentes a uma certa compreensão de por que fazemos o que fazemos, de a favor de que e de quem fazemos, de contra que e contra quem fazemos o que fazemos. O que não é possível é estar no mundo, com o mundo e com os outros, sem estar tocados por uma certa compreensão de nossa própria presença no mundo. Vale dizer, uma certa inteligência da História e de nosso papel nela. (FREIRE, 2000, p.125).

Estar no mundo para nós, mulheres e homens significa aventurar-se na palavra do outro e se deixar tocar por ela, quando permitimos tal façanha ao sermos tocados não mais coisificaremos e mercantilizaremos a história, o corpo e a alma do outro, mas passamos a reconhecer por inteiro os processos que nos dignificam enquanto humanos.

Estar no mundo para nós, mulheres e homens, significa re-conhecer a humanidade do outro, se dispor a ouvi-lo (a) sem julgamentos, permitir ser tocado e tocar o coração do outro, estar atentos às nossas e outras histórias que modificam os modos de estar, ouvir e dialogar, tarefa essencial ao (a) educador (a) já que ensinar é intervir no mundo.

Se ensinar é uma especificidade humana, é possível retornar a nossa analogia junto ao mito bambará que enquanto educadores

(as) fomos encantados (as) para zelar pela harmonia de todos os processos que envolvem a educação, “e isto se faz necessário saber qual o itinerário da ilusão do poder” que se propõe desqualificar os modos de aprendizagem, a ancestralidade e as lutas das populações colonializadas, as vozes dissonantes que possibilitam a caminhada na utopia estão tornando-se audíveis, e a superação da opressão surge diante de nós como inédito-viável. Agora, só me resta desejar que daqui pra frente a vida se desdobre em possibilidades, diálogos, trocas e múltiplos sentidos que nos encaminhem a tecer uma experiência de amorosidade e boniteza, afinal de contas “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”

In-conclusão

Longe deste processo reflexivo finalizar-se por questões ontológicas que permeiam a existência humana, procuro registrar minhas inquietudes sobre alguns aspectos que fazem parte da educação, e a compreendo como parte constitutiva de nossa humanidade.

Continuo questionando porque permanecemos inertes quando algumas palavras tocam a memória humana, sobretudo a memória infantil e permitimos que esta siga seu curso criando imagens que inferiorizam povos, histórias de vida e lutas, negligenciando o fato de que quando não entendemos nossa história como um processo somático, tendemos a repeti-la.

Não é a toa que muitos grupos ainda hoje caminham em busca de um reencontro com sua ancestralidade, resgate da construção identitária através das próprias histórias e nestes incluo-me. Fica evidenciado que o resgate por completo será possível quando nossas relações humanas permitirem que enxerguemos a nós mesmos e o outro por inteiro, mas como perceber a inteireza humana se negligenciamos os processos históricos, culturais, sociais, educacionais que permeiam nossa existência?

É evidente que cada povo necessita conhecer suas origens, sua história e isto

Não se trata de criar uma História mais bonita do que a História dos outros povos[...] O importante é partir dessa ideia evidente: cada povo tem a sua História. O que se

torna indispensável a um povo, a fim de melhor orientar a sua evolução, é conhecer as suas origens, sejam elas quais forem. Se, por acaso, a nossa História é mais bonita do que esperávamos, isto não passa de um feliz detalhe. (ATHAYDE, 1965 *apud* DIOP).

Qual nossa postura enquanto educadores (as) quando entramos em contato com estas histórias? Temos que escolher o caminho a seguir, silenciá-las ou em atitude de profundo respeito à vida nos permitirmos à escuta amorosa que nos encaminha a dialogar com a diversidade, nos aproximando do outro e de nós mesmos.

Por isto, neste ensaio, é pretendido como contribuição no sentido de inquietarmo-nos para o reencantamento como possibilidade real no fazer educativo; por isso apresento situações que a meu ver não são contempladas na trajetória educacional em nenhum nível.

Por mais endurecidos que se façam os processos que experimentamos em nossa caminhada na Educação, Maa Ngala nos instituiu como guardiãs e guardiões do universo (educacional) e nos encarregou de zelar pela manutenção da harmonia universal. Por esta razão é difícil ser Maa.

Há possibilidade de recorrermos a uma outra lógica educativa, social, cultural, histórica se experimentarmos a transgressão como caminho de rompimento com o *status quo* que está a serviço dos velhos paradigmas.

Pode parecer U-topia, mas esta levarei para sempre em meu coração, e ela nos ajudará a emendar as partes deslocadas da história para assim formar uma colcha de memória, tecida de todas as histórias.

Referências Bibliográficas

ATHAYDE, Johildo Lopes. *Notas da redação*: conferência proferida na inauguração do curso de História da África Negra Pré-Colonial no C.E.A.O., 1965. Disponível em: <<http://www.casadasafricas.org>>. Acesso em: 13 ago. 2008.

BÂ, Amadou Hampâté. A Tradição Viva. In: KI-ZERBO, Joseph. (Org). *Metodologia e pré-história da África*. São Paulo: Ática; Paris: UNESCO, 1982.

PERGAMUM
BCCE/UFC

_____. *Amkoullel, o menino fula*. Tradução de Xina Smith Vasconcelos. São Paulo: Pallas Athena: Casa das Áfricas, 2003.

_____. *Il n'y a pas de petite querelle*. Disponível em: <<http://afrobrasileira.multiply.com>>. Acesso em: 25 jul. 2009.

BONILHA-SILVA, Eduardo. The Invisible Weight of Whiteness: The Racial Grammar of Everyday Life in the USA. In: *Fourth International Conference on Education, Labor And Emancipation_Manifesto For New Social Movements: Equity, Access, & Empowerment*. Salvador, jun./2009. p.16-19

DUARTE, Francimar Arruda. *O Olhar Multirreferencial: uma proposta de conhecimento*. PERSPECTIVA. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 25 p.13 – 26. Disponível em: <www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_indice_busca.php>. Acesso em: 18 Ago.2009.

DUSSEL, Enrique. Europa, Modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). *Colonialidade do saber eurocentrismo e Ciências sociais – Perspectivas Latino-Americanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

_____. *Pedagogia do oprimido*. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MCLAREM, Peter. *Multiculturalismo Crítico*. Tradução Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Multiculturalismo revolucionário*. Pedagogia do dissenso para o novo milênio. Tradução de Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artemed, 2000.

MAFRA, Jason. *Utopia e projeto possível*. In: TORRES, Carlos Alberto. et. al. (Org.). *Reinventando Paulo Freire no Século 21*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

MAYO, Peter. *Gramsci, Freire e a educação de adultos: Possibilidades para uma ação transformadora*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARTINS, Leda Maria. *Afrografias da memória: o reinado do Rosário no Jatobá*. São Paulo: Perspectiva. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1997.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo. (Org). *Colonialidade do saber eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas Latino-Americanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005.

ORELUS, Pierre Wilbert. *Education under occupation*. The Heavy Price of Living in a Neocolonized and Globalized World. Massachusetts: Sense Publishers, 2007.

RODARI, Gianni. *A gramática da fantasia*. São Paulo: Summus, 1982.

SILVA, Elton Batista; SOARES, Ana Loryn. A Revolução do Haiti: um Estudo de Caso (1791-1804). *Ameríndia*, ano 1, v. 1, 2006. Disponível em: <<http://www.amerindia.ufc.br/articulos/apresentacao.pdf>>. Acesso em: 25 Jul. 2009.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip hop*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, 2009.

TAYLOR, Charles. *The Politics of recognition*. In: GUTMAN, A. et al (Org.). *Examining the politics of recognition*. New Jersey: Princeton University Press, 1994.

AS INTERCULTURAS NA EDUCAÇÃO POPULAR

Magda Silony Maciel

Neste apontamento, pretendo apresentar a dimensão intercultural da Educação Popular e a sua relevância educacional na contemporaneidade. Atualmente a Educação Popular vem se reformulando, enquanto proposta político-pedagógica, no sentido de sistematizar processos formativos com características coletivas que articulam a participação e o conhecimento elaborado a partir da ação.

Refletir sobre novas possibilidades e estratégias pedagógicas, que possibilitem elaborar saberes, que representem e atendam a uma coletividade, se configura como um dos maiores desafios da Educação Popular comprometida com a emancipação dos menos privilegiados, aqueles e aquelas maiores vítimas das desigualdades sociais.

Os processos educativos populares que valorizam os componentes culturais dos grupos populares, emergiram na América latina a partir dos anos 1960. No Brasil, grandes mobilizações nos campos e nas cidades inspiraram vários trabalhos educativos, que valorizavam a cultura popular, tais como os Centros Populares de Cultura, o Movimento de Educação de Base, o Movimento de Cultura Popular, a Campanha “*De Pé no Chão Também se Aprende a Ler*”, assim com o método Paulo Freire de Alfabetização, (FLEURY, 2001).

Durante a Ditadura Militar, o Brasil mergulhou em um processo que controlou e censurou as ações populares, favorecendo uma homogeneização e um silenciamento dos movimentos sociais e culturais. No final dos anos 1970, surgiram os movimentos de base, por meio das associações de moradores, das (seus), das novas configurações sindicais entre outros movimentos que deram cor a multiplicidade e variedade de interesses desses grupos.

Segundo Fleury (2001), articularam-se lutas sociais no plano político-econômico, para isso o autor apresenta os movimentos operários e sindicais, movimentos ligados aos bairros, ao consumo, à questão agrária. Neste período surgiram movimentos que se articulavam em torno do reconhecimento de suas identidades étnicas, das questões de gênero, entre outras questões, na intenção de

organizar ações coletivas, que se formulassem no campo empírico, ou seja, movimentos sociais, que se articulavam a partir da demandas e anseios dos autores sociais que compunham o mesmo. Para Feltran (2005), o pensamento pedagógico dos movimentos populares foi articulado entre os saberes formais e não formais na busca da construção de saberes coletivos, a fim de formar politicamente os indivíduos das camadas populares. Segundo Azibeiro (2001), os movimentos populares que são movimentos sociais que priorizam a defesa dos interesses e valores dos setores mais empobrecidos e excluídos da população, esses insatisfeitos com as condições em que se encontram, organizam-se e se mobilizam para buscar uma solução coletiva para seus problemas, já que individualmente é muito difícil que o consigam.

Para Warren (1999), esses movimentos apresentam uma forma mais abrangente de práticas sociopolítico-culturais, visando à realização de projetos de mudanças sociais, sistêmicas ou civilizatórias que compreendem as diversidades e as relações culturais dos sujeitos que os compõem.

É nesse contexto, de múltiplas especificidades e proposições diversas, nos movimentos sociais, que compreender a dimensão intercultural da Educação Popular aparece como uma nova forma de sistematizar os saberes e as ações desses grupos que buscam a garantia dos direitos, para Warren (1999),¹ esses movimentos são compostos por sujeitos sociais, associações civis.²

A Dimensão Intercultural das Relações na Educação Popular

A dimensão intercultural da educação popular possibilita uma articulação dinâmica entre os saberes dos indivíduos-grupos e dos grupos-indivíduos, além de integrar saberes populares e

¹ Refere-se à relação de responsabilidade e de autocriatividade positiva, não destrutiva, que o indivíduo estabelece consigo mesmo e com a sociedade em que vive. É a ideia de sujeitos no mundo ou do cidadão no mundo, que se constituem nas relações sociais, em que a autonomia, a autocriatividade, a alteridade e o respeito à diversidade são indispensáveis para essa constituição.

² São formas organizadas de ações coletivas empiricamente localizáveis e delimitadas, criada pelos sujeitos sociais em torno de identificações e propostas comuns, como para a melhoria da qualidade de vida, defesa dos direitos de cidadania, reconstrução comunitária etc.

científicos elaborando assim uma aprendizagem carregada de significados e potencializadora de novas ações, pertinentes a ambos, sobre essa aprendizagem, Souza (1998, p. 23) afirma:

Aprendizagem que se faz, portanto num processo de confronto de saberes que se dá na transformação das necessidades populares em demandas sociais e no qual se elaboram propostas para sua satisfação. Transformam-se esses processos em experiências significativas para as pessoas nelas envolvidas.

A dimensão intercultural da Educação Popular possibilita o exercício dialético dos saberes que se constitui na relação dos indivíduos que compõem as ações coletivas. Segundo Paulo Freire (1979), os sujeitos se educam em relação, mediatizados pelo mundo. Na contemporaneidade, precisamos encontrar formas, estratégias e possibilidades de construir essas relações baseadas no respeito mútuo, na solidariedade para buscar o enfrentamento das desigualdades, promovidos pelo modelo civilizatório no qual estamos inseridos em que os sujeitos são compreendidos numa perspectiva homogênea e desumanizadora.

A racionalidade instrumental transformou os sujeitos detentores de características únicas, dotados de criatividade, de afetividade e espiritualidade, em sujeitos que negam ou não compreendem as suas dimensões, sua capacidade ontológica de ser mais.

O conceito de cultura¹ na contemporaneidade tem se tornado complexo, como afirma Geertz (1989), em contraponto ao paradigma do pensamento totalizador, é, a partir daí, que podemos compreender que os sujeitos precisam ser entendidos na sua condição existencial, em evolução, no sentido de detentores de uma cultura própria e estas como compositoras das culturas dos grupos nos quais estes indivíduos estão inseridos. Por isso, a educação popular tem a tarefa de refletir sobre as práticas das ações coletivas, que buscam a superação da sua subalternidade das classes populares, provocando novas sistematizações das ações o que envolve esses indivíduos e os universos existenciais de cada um.

A compreensão do sentido da ação do outro é uma condição importante para a compreensão dos sentidos da nossa própria ação, a compreensão da lógica de significação inerente aos padrões culturais de outros grupos, facilita a compreensão

¹ Totalidade acumulada de padrões culturais, ou seja, sistemas organizados de símbolos significantes.

da relação entre culturas, é, assim, a condição para o desenvolvimento de cada cultura. (FLEURY, 2001, p.10).

Segundo Azibeiro (2001), os indivíduos das classes populares trazem inscritas no seu corpo as marcas de como se construiu o modelo da cidadania brasileira, que sempre foi excludente, calcado no triunfo das aparências e do consumo e, ao participarem dos movimentos populares, começavam a pensar e agir de forma menos individualista. Sentiam-se também mais confiantes e mais seguras.

Com a Globalização, que não é apenas um fenômeno econômico, mas também ocorre nas dimensões culturais e políticas, o desafio de novas relações interculturais vem se propondo gradativamente com mais força no cenário mundial. (SCHERER-WARREN, 1998, p.31).

Na Educação Popular, o respeito à cultura de cada indivíduo se dá na relação dos mesmos, na busca de um saber cada vez mais crítico, a partir do respeito e do entrelaçamento do saber de experiência feito de cada um, que se propõe a avançar na condição existencial do humano em evolução (FREIRE, 1997). É preciso pensar em uma educação popular que reflita e elabore estratégias metodológicas, atentas com o sentido de coletividade contemporânea, valorizando as diferenças com possibilidade de aprendizado entre os pares.

A dimensão global da Educação Popular contribui ainda para que a compreensão geral do ser humano em torno de si como ser social seja menos monolítica e mais pluralista, seja menos unidirecionada e mais aberta à discussão democrática de pressuposições básicas da existência. (FREIRE, 1997, p.63).

Assim compreendida e posta em prática, a Educação Popular pode ser socialmente percebida como facilitadora da compreensão científica que grupos e movimentos podem e devem ter acerca de suas experiências. Esta é uma das tarefas fundamentais da educação popular de corte progressista, a de inserir os grupos populares no movimento de superação do saber de senso comum pelo conhecimento mais crítico (FREIRE, 1997, p.65).

Para Fleury (2001), reconhecer o potencial pedagógico da diferença, dos conflitos culturais dos sujeitos e dos movimentos

aos quais estes pertencem, possibilita a interação e a reciprocidade entre grupos e sujeitos diferentes, fomentando assim estratégias de relação que buscam promover a construção de identidades particulares e reconhecimento das diferenças culturais, mas ao mesmo tempo, sustentando a criticidade e a solidariedade entre elas, como propõe Morin (1986), no paradigma da complexidade, tentando religar o que foi fragmentado pela racionalidade instrumental, nos mostrando que o que é concorrente e antagônico, também é complementar.

A Complexidade que Inter-relaciona e da Significação a Educação Popular

Ao propor uma construção coletiva a partir da realidade do outro e respeito aos saberes concretos, a Educação Popular propõe um imersão na realidade do outro, na pluralidade do contexto na qual a ação cultural se propõe a trabalhar, buscando dialogar com a multiplicidade das relações e com isso novas sínteses culturais. Contudo, isso é preciso reconhecer, que essas sínteses culturais não são imediatas, são na verdade, construídas historicamente, demandam tempo e retroalimentação por parte dos envolvidos a fim de garantir a continuidade do movimento sociopolítico e cultural. Concordo com Freire (1997, p. 88), quando o mesmo afirma que:

uma mesma compreensão da prática educativa, uma mesma metodologia de trabalho não operam necessariamente de forma idêntica em contextos diferentes. A intervenção é histórica, é cultural, é política. É por isso que insisto tanto em que as experiências não podem ser transplantadas, mas reinventadas [...]

Para Freire uma ação político pedagógica tem como partida a compreensão das formas de resistência do campo de ação, essa preocupação pode ser encontrada na seguinte afirmação:

Daí a necessidade fundamental que o educador popular tem de compreender as formas de resistência das classes populares, suas festas, suas danças, seus folguedos, suas lendas, suas devoções, seus medos, sua semântica, sua sintaxe, sua religiosidade. Não me parece possível organizar programas de ação político-pedagógica sem levar seriamente em conta

as resistências das classes populares. É preciso entender que as formas de resistência envolvem em si mesmos limites que as classes. (1997, p.89).

Desenvolver possibilidades de articulação entre diferentes dimensões subjetivas dos indivíduos e contextos sociais e políticos nos quais os mesmos estão inseridos, reflete a relevância da dimensão intercultural da Educação Popular. Abrindo, assim, um campo de superação da compreensão de educação como meio de transmissão de informações. Para Fleury (2001), as ações e reações entre sujeitos criam, sustentam e modificam os contextos relacionais, em que esses sujeitos reinventam seus significados, possibilitando a criação de metacontextos onde os sujeitos assimilam e internalizam as outras culturas que estão em movimento e em relação umas com as outras.

Segundo Souza (1998), a Educação Popular tem se ocupado com a construção e de ocupações coletivas com as ideias de qualidade social, porém na atualidade é preciso encontrar dispositivos adequados para garantir processos de aprendizagem que implicam diálogo de saberes e sistematização de conhecimentos; para isso, a qualidade dos processos pedagógicos requer educadores populares comprometidos permanentemente com os resultados de suas ações. Este papel vai além da tradicional tarefa de facilitar, e exige envolvimento afetivo com os contextos de suas possíveis intervenções, além do exercício dialógico constante, pois ambos se educam no processo relacional da ação político-pedagógica e cultural.

Segundo Kulesza (1998), um dos maiores desafios da Educação Popular numa perspectiva contemporânea, é a construção de uma teoria educacional a partir dos saberes populares; para o autor, essa é a verdadeira Educação Popular.

A relação entre educadores populares e os sujeitos cognocentes, que compõem os campos de ações culturais, numa compreensão complexa, pressupõe uma interação na busca de elaborações de novas organizações que vão desde a perspectiva mais subjetiva dos sujeitos a elaboração de novos metaconceitos e metacontextos. Morin assinala que um organismo não é constituído pelas células mas pelas ações que se estabelecem entre elas, possibilitando organizações mais complexas (2005, p.265).

Reconhecer, portanto, a complexidade na construção de significados no campo das relações na educação popular é reconhecer uma Pedagogia Popular, que busca libertar os sujeitos do campo de ação cultural, assim como libertar o educador popular por meio do exercício dialógico e reciprocidade entre os pares, que buscam na ética, na amorosidade, no respeito mútuo e solidariedade entre as partes, a fim de superar as dificuldades no campo cognocente e existencial, buscando o equilíbrio entre o universo conceitual abstrativo e os universos existenciais de cada sujeito, reconhecendo o movimento de inconclusão e possível superação entre os pares.

A Dialógica da Dimensão Intercultural do Educador Popular e dos Indivíduos Cognoscentes

A reciprocidade, entre os sujeitos que compõem a prática pedagógica popular, é um dos critérios que caracterizam a relação intercultural, contudo é preciso que o educador popular assim como o sujeito envolvido na ação cultural político-pedagógica, tenham clareza de suas vocações, seus contextos além do projeto político de suas ações. Para Paulo Freire (1986), a compreensão da realidade nas práticas pedagógicas populares, ou seja, nas práticas de Educação Popular se dá por meio das linguagens, da aproximação dos conceitos à realidade concreta.

Numa perspectiva intercultural, educador popular deve tentar se aproximar do vocabulário existencial dos indivíduos cognoscentes, e precupar-se com os temas geradores que emergem da realidade concreta, trabalhar a partir dos níveis de percepção desses indivíduos na tentativa de avançar na compreensão recíproca do contexto, é preciso que ambos leiam o mundo através da palavra.

As práticas educativas populares na contemporaneidade necessitam, a partir do diálogo, dar subsídios para os sujeitos cognoscentes do campo de ação cultural, compreender seu contexto cada vez mais por meio da criticidade para que os mesmos possam reorganizá-los, reinventá-los na busca de superar as desigualdades propostas pelo Modelo Civilizatório Neoliberal.

Paulo Freire (1986) diz que há uma clara diferença entre o universo vocabular do educador popular e dos sujeitos cognocen-

tes, porém ele afirma que essa diferença é base para a elaboração, ou seja, da substituição de um saber ingênuo por um saber capaz de transformar realidades desumanas em realidades mais humanizadoras repletas de significados e boniteza.

É preciso compreender que o conceito de cultura é um conceito em movimento, um conceito complexo que busca atender a dimensão simbólica das organizações sociais menos privilegiadas, diferentemente do conceito de cultura apresentado na perspectiva moderna, conceito esse que propunha a homogeneização das organizações sociais promovendo, assim, a exclusão e a desqualificação dos sujeitos que não se encaixavam nesse modelo de cultura hegemônica. O educador popular, assim como os sujeitos, tem a possibilidade de elaborar uma visão compartilhada a partir da negociação das experiências, buscando elaborar significados que podem ser expressos e internalizados por ambas as partes. As práticas populares precisam reconhecer urgentemente a pluralidade e as inter-relações dos indivíduos que a compõem e de seus respectivos contextos, a fim de superar as dicotomias sociais, econômicas e políticas. E isso ocorre a partir do reconhecimento das diferenças e da medição das partes diferentes, por meio do diálogo.

Referências Bibliográficas

- GARCIA Canclini, Nestor. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro- Paz e Terra, 1983.
- _____. *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. São Paulo: Guanabara Koogan, 1973.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O vôo da arara azul: escritos sobre a vida, a cultura, e a educação ambiental*. Campinas-SP: Armazém do Ipê, 2007.

MATURANA, R. Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Tradução de José Fernandes C. Forte. Belo Horizonte-MG: Ed. UFMG, 1998.

DAMATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução a antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

FLEURY, Reinaldo Matias. *Intercultura: estudos emergentes*. Organizado por Reinaldo Matias Fleury. Ijuí: Ed. Ijuí, 2001. p. 130-148.

AZIBEIRO, Nadir. *Esperança*. Intercultura: estudos emergentes. Organizado por Reinaldo Matias Fleury. Ijuí: Ed. Ijuí, 2001. p. 19-39.

VIEIRA, Rosângela Steffen. *Intercultura: estudos emergentes*. Organizado por Reinaldo Matias Fleury. Ijuí: Ed. Ijuí, 2001. p. 117-128.

FELTRAN, Gabriel de Santis. *Desvelar a política na periferia: histórias de movimentos sociais em São Paulo*. São Paulo: Associação Editorial Humanistas: Fapesp, 2005.

O DIÁLOGO COMO DISPOSITIVO PARA A CONSTRUÇÃO COLETIVA DA CULTURA DE PAZ: UMA REFLEXÃO INICIAL

Manoel Sampaio da Silva

Introdução

Verbo lindo, lindíssimo, que muitos pensam que sabem conjugar, e raro conjuga de verdade, é dialogar.

Quantas vezes duas pessoas dão a impressão de estar dialogando e apenas estão em monólogos paralelos.
(Dom Hélder Câmara)

Vivemos um início de século marcado por uma profunda crise civilizatória. A violência grassa por todos os quadrantes do planeta Terra. Vemos e ouvimos, pelos meios de comunicação de massa, os ataques terroristas dos fundamentalistas em tempo real. Os ataques de nações contra nações. A violência sob os seus vários matizes perpassa o cotidiano dos lares e das escolas, seja de forma literal ou simbólica.

Diante de tais desafios, encontramos o diálogo como o lídimo dispositivo com força capaz de auxiliar na superação dos obstáculos e contribuir de modo consistente na construção coletiva de uma cultura de paz, verdadeiramente duradoura.

Neste sentido, o presente estudo tem o propósito de analisar as contribuições e características que envolvem o diálogo enquanto dispositivo na construção de uma cultura de paz, procurando a explicitação do mesmo nas macros e micros articulações e mobilizações para uma bifurcação que almeje a elaboração de uma outra lógica de vivência e convivência.

Para a concretização deste estudo, adotou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica somada ao conjunto das discussões que foram feitas ao longo dos nossos encontros na Disciplina de Educação Ambiental e Cultura de Paz, baseado nas contribuições de Freire (2005), Figueiredo (2007) e Matos (2006).

A importância deste estudo está na sua capacidade de contribuir direta e indiretamente com os grupos de estudo e com os profissionais da educação, que se encontram angustiados para encontrar algumas veredas para a problemática que nos desafia

a convivência no dia a dia e que possa auxiliar na elaboração de políticas públicas juvenis.

Este escrito compõe-se de duas partes: uma introdutória e uma segunda parte em que se procura, de forma sucinta e instigante, levantar algumas reflexões sobre a pulsão de resistência e as dimensões que abarcam o diálogo como dispositivo.¹

O Diálogo como Dispositivo para a Construção Coletiva da Cultura de Paz: uma Reflexão Inicial

O diálogo como dispositivo capaz de colaborar efetivamente na convivência com a paz, possui em si uma gama de dimensões que precisam ser analisadas para que possamos compreender as veredas que temos de seguir

Individual e coletivamente com o propósito de construirmos juntos, independentemente da cor de nações, partidos políticos, ideologias, fundamentalismos religiosos. O diálogo tem uma pulsão de resistência para a superação de uma crise ou conflito, que são as forças motrizes da paz para além de uma concepção tradicional e ingênua.

O diálogo como “máquina de fazer ver e fazer falar” possui características que, por excelência, são “as curvas de visibilidade e as curvas de anunciação.”

Na Busca de um Conceito de Paz

A cultura de paz não é algo vazio no ar. A paz é uma construção histórico-sociocultural dos homens de boa vontade.

Matos (2006, p. 20) afirma com bastante propriedade que

O conceito de paz não é a ausência de guerra ou conflito. Ao contrário, a paz é a capacidade de lidar com conflitos, de trabalhá-los e superá-los. A paz busca instaurar a cooperação, a compreensão entre as partes envolvidas.

Depreende-se das colocações da autora que a prática da cooperação e a compreensão dos autores sociais terá que ser uma

¹ Dispositivo é utilizado no presente artigo com a mesma conotação e significação com que foi empregado por Gilles Deleuze in Michel Foucault no texto O que é um dispositivo? Barcelona; Gedisa, 1990. p.155-161. “ é uma espécie de novelo ou meada, um conjunto multilinear... Máquina de fazer ver e fazer falar.

ação executada por sujeitos que visem construir a cultura de paz, por meio de articulação e de um diálogo sincero.

A construção de uma cultura de paz exige que cada um de nós sejamos ousados e mudemos as nossas relações, nas menores ações do nosso cotidiano, principalmente, nas relações com os mais humildes, os chamados descamisados. Temos que transformar os nossos hábitos de intolerância de todos os matizes, sejam os fundamentalismos religiosos sejam as picuinhas dos frutos de interesses particulares ou ligadas ao vil metal.

Para Mello (2008) a dialogicidade é o legado mais importante que precisamos cultivar para a superação da tradição da educação bancária e transmissiva. Uma relação dialógica caracteriza uma educação crítica e progressista, estabelecendo o necessário vínculo entre educador e educando, entre escola e comunidade, entre conhecimento sistematizado e conhecimento popular, em que nossas programações pedagógicas fazem sentido e têm significado para os educandos (MELLO, 2008, p.237). Percebemos da afirmação de Marco Mello a pulsão de resistência que o diálogo tem para a superação dos obstáculos existentes para a vivência de uma educação libertadora e pertinente.

As Tipificações do Diálogo como Dispositivo para a Construção Coletiva da Paz

O diálogo como dispositivo tem a capacidade de anunciar e denunciar e possibilitar aos homens mecanismos de superação das suas pendengas, de suas desavenças e pontos de vista contrários, diferentes.

O diálogo que tem em si a capacidade de contribuir na construção de uma cultura de paz é capaz de uma invenção de subjetividade, pois uma gama de componentes peculiares, tais como uma linha de visibilidade, linhas de enunciação, linhas de força, linhas de subjetivação, linhas de ruptura, de fissura e entrecruzam-se.

O diálogo tem em si a força e a capacidade de compreender enunciações contraditórias. A linha de visibilidade que envolve o diálogo não pelo poder de luz, mas a sua pulsão de inovar, criar, mapear, sem a pretensão de construir verdades ou universais.

Ante o conjunto de contradições, fruto de interesses particulares e muitas vezes mesquinhos, resultante de uma ausência

de uma proposta educativa libertadora capaz de despertar nas pessoas o respeito pelo outro como verdadeiro outro.

Freire (2005) listou de forma lúcida e transparente uma gama de tipificações do diálogo que poderá auxiliar de forma concreta na reflexão e construção de uma cultura de paz. Freire (2005, p.91-92). “Não diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e re criação, se não há amor que a infunda.”

Mahatma Gandhi já nos afirmou que: “ se um único homem atingir a plenitude do amor, mobilizará o ódio de milhões.” Para que possamos vivenciar esse sentimento para a paz, faz-se mais urgente que possamos somar formas e buscar a contribuição de todos os meios de comunicação com o propósito de levarmos avante a bandeira da paz em todos os quadrantes do planeta, pois os principais beneficiados seremos nós mesmos, uma vez que teremos a chance de vivermos num mundo onde a paz possa reinar. Vamos dar uma chance a Paz.

Paulo Freire, de maneira lúcida, aponta um conjunto de características que envolvem o diálogo como dispositivo para a construção de um outro mundo possível, principalmente, um mundo onde a paz possa reinar entre todas as criaturas, tais como, humildade, fé nos homens, a esperança, a utopia.

O professor Figueiredo, parafraseando Freire, defende que o diálogo constitui a própria intersubjetividade humana, sendo ela relacional e consubstanciadora da democracia, da alteridade, no afeto, na fé, humildade de saber-se inacabado e histórico. “Ente de relação, o ser humano constrói sua transcendência na interação com o mundo, com os outros.” (FIGUEIREDO, 2007, p.41).

Sabedores que somos que o ser humano é por excelência um ser de múltiplas relações, tendo a capacidade de uma superação muitas vezes surpreendente, principalmente, na sua condição ontológica de ser mais. Frente a um desafio, um obstáculo. O professor Figueiredo mais adiante compreende, com base no pensamento freireano que o diálogo como um processo que se dá em uma relação horizontal, fundado em uma matriz crítica e geradora de criticidade, nutre-se de amor, humildade, esperança, fé e disciplina. (idem).

Bifurcações Finais (À Guisa de Conclusão)

Após as reflexões e discussões que foram realizadas ao longo de todo semestre, somadas às leituras que fiz como embasamento para a elaboração deste artigo foi possível constatar que a construção de uma cultura de paz sem que se tenha que vivenciar experiências de conflitos e crises, uma vez que a mesma está preñhe de desafios e sofrimentos como premissa para práxis de uma paz duradoura.

Numa época em que as religiões não são mais formadoras de opinião e sentido da vida, temos concretamente que a educação dialógica é um dispositivo por excelência para a construção de uma cultura de paz.

Constatamos que o diálogo é, por excelência, a dimensão *sine qua non* para a construção e vivência de uma verdadeira ação de paz entre as nações, religiões, as torcidas e os indivíduos, assim como pelo coletivo dos movimentos sociais, com o propósito de efetivação de construirmos um espaço público e relações entre si, assim como harmônicas, fraternas e solidárias entre os seus diferentes sujeitos, no momento que os mesmos autores sociais sintam-se construtores do seu destino histórico-sociocultural, mediatizados pela ação comunicativa, a fala entre iguais e a dialogicidade amorosa de Paulo Freire.

O que realmente caracteriza a experiência de uma cultura de paz são os objetivos comuns, a identidade coletiva nos ideias sociais e uma gama de desafios identificáveis entre os autores sociais, constando-se com uma visibilidade dos homens na sua singularidade e com a presença de um diálogo amoroso, crítico e respeitoso entre iguais.

Nesse sentido, constatamos, nessas breves reflexões, que é possível construirmos uma cultura de paz no interior da sociedade, mesmo com a presença da tensão entre os diferentes autores, que interagem, que há necessidade de uma maior clareza dos objetivos comuns e da construção da identidade dos mesmos e do coletivo das dimensões dialógicas que aqui foram abordadas.

Para que possamos exercitar no nosso cotidiano uma cultura de paz duradoura no seio social, faz-se mister que, nós os educadores, pais e formadores de opinião tenhamos bastante clareza na

seleção, organização e proposição de conteúdos atitudinais, que deverão ser trabalhados numa proposta de educação dialógica que vise uma práxis educativa instigante rumo a uma propositura de cultura de paz.

Para que possamos, realmente, construir uma cultura de paz no nosso entorno, não basta que vivamos o diálogo como dispositivo da paz, faz-se necessário que lutemos, urgentemente, com todas as nossas forças para a diminuição das injustiças e desigualdades sociais, para que possamos construir uma sociedade mais igualitária, com inclusão social e alimentar, com condições mínimas de vida digna para os mais carentes econômica, cultural e espiritualmente.

Para que possamos construir uma sociedade que venha a conviver num clima de harmonia e de uma cultura de paz, temos que lutar para criar juntos as camadas subalternas canais de vez e voz para todos os interlocutores, respeitando a diversidade de gênero, etnia, religião ou nacionalidade.

Nessa tentativa de construirmos um outro caminho possível na construção da paz, temos que colocar em prática uma relação dialógica, preche de afetividade, amorosidade e a abertura ao outro, respeitando e se responsabilizando pelo outro como legítimo outro.

Finalmente, o diálogo como dispositivo para a construção de uma cultura de paz é o processo singular e multilinear que tem a força de valorizar os homens como sujeitos históricos do seu próprio destino, que seja capaz de lhe oferecer uma pulsão de resistência e poder para pronunciar, anunciar e denunciar as injustiças do mundo dos oprimidos, sem perder a crença de uma utopia de um outro mundo possível.

Referências Bibliográficas

FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque. *Educação ambiental dialógica: as contribuições de Paulo Freire e a cultura sertaneja nordestina*. Fortaleza: Edições UFC, 2007. (Coleção Diálogos intempestivos).

FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque e Da SILVA, Maria Eleni Henrique. *Formação humana e dialogicidade em Paulo Freire II*:

reflexões e possibilidades em movimento. Fortaleza: Edições UFC, 2009. (Coleção Diálogos e Intempestivos).

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

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. *Ação cultural para a liberdade*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

JARES, Xeesús R. *Educação para a paz: sua teoria e sua prática*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes. (Org.). *Cultura de paz, educação ambiental e movimentos sociais: ações com sensibilidade*. Fortaleza: Editora UFC, 2006. Coleção

_____. *Educação ambiental e sustentabilidade*. Fortaleza: Edições UFC, 2009. (Coleção Diálogos Intempestivos).

NHÂT Hanh, THICH. *Caminhos para a paz interior*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1089.

SANDRINI, Marcos. *Religiosidade e educação no contexto da pós-modernidade*. Petrópolis-Rj: Vozes, 2009.

WILBER, Ken. *A União da alma e dos sentidos: integrando ciência e religião*. São Paulo: Editora Cultrix, 2006.

FORMAÇÃO PERMANENTE RELACIONAL NUMA LEITURA DE PAULO FREIRE

Maria Eleni Henrique da Silva

Pensar em processos de mudança implica esperança, crença de que a mudança é um processo difícil, mas possível. Implica risco e recusa a qualquer posição sectária. Implica, em primeiro lugar, a denúncia diante do que se pretende anunciar de novo e ação-reflexão diante do imobilismo no qual nos vemos muitas vezes. Afinal, para mudar algo é preciso considerar a mudança necessária e, então, acreditar na mudança, para daí agir-refletir-caminhar nesta direção.

Talvez este início nos pareça um tanto quanto utópico. Ou pareça também muito romântico diante de nosso contexto atual marcado pelo fatalismo. Mas queremos correr o risco de parecermos romântica, esperançosa e utópica. Apresentar a esperança diante da desesperança; a libertação diante da opressão; o anúncio diante da denúncia; o diálogo com Freire para conhecer, criar, fazer, agir, partilhar, trabalhar, ensinar, aprender, re-aprender, arriscar-se ao novo e viver o diferente ao problematizarmos a formação permanente.

É assim que ao apontarmos a denúncia de processos formativos que, em geral, privilegiam a reprodução, o tecnicismo, disciplinamento, opressão e formatação definida *a priori* e de acordo com o mercado, apresentamos como possibilidade o anúncio, tal como nos viabiliza Paulo Freire (2007), de re-apreender a formação como um processo de Trans-Form-Ação Permanente, porque como humanos, seres históricos em busca de nosso *ser mais* não devemos parar de aprender.

Freire (2007, p.23) dialoga conosco e nos mostra que:

a educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.

É a partir do pensar esperançoso, de possibilidades de mudanças e novas trajetórias para os processos formativos, que

trazemos este artigo, cujo propósito fundamental é apresentar os contributos da atualidade do pensamento de Paulo Freire para a formação permanente e apontar a Formação Permanente Relacional, advinda da Perspectiva Eco-Relacional (FIGUEIREDO, 2003; 2007), como possibilidade para avançarmos rumo a novos dizeres, pensares e fazeres nesse campo em renovação.

Pretendemos apresentar contributos que nos instiguem a refletir acerca de novos caminhos que possam superar os modelos mecanicistas, reprodutivistas, de transmissão de conteúdos e técnicas propostas por “experts”, de cima para baixo, nos assuntos educacionais, que ainda permeiam os processos de formação permanente. Estes são ainda tidos como momentos para suprir as deficiências da formação inicial, ou mesmo para solucionar problemas imediatos e, são realizados de forma descontextualizada, sem levar em conta as necessidades impostas pelas práticas educativas dos professores.

Propomos reflexões e contributos que potencializem perceber a formação permanente associada a uma perspectiva crítica, reflexiva, contextualizada, dialógica, focada na dimensão relacional, que valorize a afetividade, o aspecto coletivo, participativo, partilhado e compartilhado de experiências por parte dos seus principais autores/atores, que são os docentes em formação.

Para atender a este intuito, iremos elaborar reflexões subsidiadas pelo pensamento de Paulo Freire e seu olhar sobre a formação, bem como dialogar com os fundamentos da Perspectiva Eco-Relacional (FIGUEIREDO, 2003), que tem na obra freireana sua base fundante. Esta proposta epistemo-metodológica fundamenta seus princípios com vistas a superar o velho paradigma da formação cartesiana, cognitivista, conteudista, colonializante e opressora. Incluí como fundamento da práxis formativa a lógica eco-relacional, contextualizada, descolonializante, experiencial, crítica e reflexiva (FIGUEIREDO, 2008).

A associação entre os contributos de Paulo Freire e a Perspectiva Eco-Relacional, para apresentar reflexões e contribuições acerca da formação permanente, se faz por compreendermos a importância de, além de privilegiarmos a proposição de reflexões freireanas, avançarmos no sentido de materializar a ampliação deste pensamento, com a apresentação de uma proposta que fundamenta

PERGAMUM
BCCE/UFPA

suas bases nos pressupostos de Freire e se consolida numa vivência concreta atual desses fundamentos na experiência formativa, contemplando temas emergentes no cenário educativo mundial.

Vale salientar que reconhecemos a relevância e validade de muitas outras propostas em desenvolvimento no contexto da formação permanente. Pesquisas que envolvem o trabalho com as histórias de vida dos professores, em sua interfase com a formação (NÓVOA, 1991, 1992, 1995); a prática reflexiva no processo de reconfiguração das práticas pedagógicas (FREIRE, 2001; PERRENOUD, 2002; ALARCÃO, 2003; PIMENTA e GHEDIMN, 2002); a pesquisa no processo de formação continuada e o professor como pesquisador de sua prática, em uma associação com a pesquisa-ação (PIMENTA, 2005; ZEICHNER, 2002); a relação dos saberes e experiência para a formação e atuação docente (TARDIF, 2002), bem como discussões que apresentam novas tendências para a formação permanente (IMBERNÓN, 2009), são exemplos que demonstram a complexidade do tema.

A opção por fundamentar nossas reflexões tendo como referência os contributos de Freire, em parceria com a Perspectiva Eco-Relacional – PER, não exclui considerar contributos das propostas acima citadas, nem mesmo desconsiderar o amplo cenário do debate que envolve esta temática. Nosso intuito é contribuir com a apresentação de uma nova proposta, outra possibilidade, que se estabeleceu em diálogo com os pressupostos freireanos e que vem sendo consolidada e apresenta resultados exitosos.¹ Compreendemos ainda que a PER avança ao incluir nos processos formativos, as dimensões: ambiental, descolonizante, popular, intercultural, afetiva e relacional.

Não podemos deixar ainda de destacar, nessa nossa escolha por fundamentar as reflexões acerca da formação permanente, a importante contribuição de Freire para a assunção de uma nova concepção de formação voltada para a afirmação da liberdade, considerando que seus princípios se apoiam em pilares que fazem opção por uma práxis formativa democrática, humanista, problematizadora, dialógica, para a trans-form-Ação do mundo que

¹ Para mais detalhes acerca das pesquisas já desenvolvidas com a utilização da Perspectiva Eco-Relacional nos processos formativos ver os estudos de Figueiredo (2007; 2008), Silva (2007); Figueiredo e Silva (2009)

desumaniza. Desse modo, a principal tarefa de quem forma e se forma é:

[...] uma tarefa libertadora. Não é para encorajar os objetivos do educador e as aspirações e os sonhos a serem reproduzidos nos educandos, nos alunos, mas para originar a possibilidade de que os estudantes se tornem donos de sua própria história. É assim que eu entendo a necessidade que os professores têm de transcender sua tarefa meramente instrutiva e assumir a postura ética de um educador que acredita verdadeiramente na autonomia total, liberdade e desenvolvimento daqueles que ele ou ela educa. (FREIRE, 2001, p.78).

Diante do exposto, buscamos as contribuições do pensamento de Paulo Freire em associação com a PER para a formação permanente, destacando inicialmente a concepção freireana e as categorias associadas a este tema, bem como a identificação de pressupostos que possam ser utilizados para ampliar este conceito de formação permanente para uma leitura relacional.

Consoante com este objetivo fundamental, optamos pela realização de estudo, com um caráter bibliográfico. Inicialmente, fizemos um levantamento de algumas das principais obras de Paulo Freire, identificadas com a temática, dentre as quais destacamos: *Pedagogia do Oprimido* (1983), *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor* (1986), *Por uma Pedagogia da Pergunta* (1985), *Política e Educação* (2007), *Professora Sim, Tia Não: cartas a quem ousa ensinar* (2008), *Pedagogia dos Sonhos Possíveis* (2001) e *Pedagogia da Autonomia* (1996).

A opção pela escolha e definição destas obras acima citadas se deu pela compreensão, após uma análise preliminar, de que as mesmas traziam contributos essenciais acerca da temática escolhida, bem como apresentavam elementos que ajudariam na elaboração do que estávamos propondo neste trabalho.

A pesquisa bibliográfica realizada a partir de uma leitura e explicitação de categorias associadas à temática formação, se deu a partir dos seguintes passos ou fases: a) leitura e fichamento das obras de Freire destacadas acima, com ênfase nas partes que apresentavam uma associação mais direta com o tema formação; b) Identificação inicial das categorias que apresentavam elementos relacionados com a temática formação e que propiciavam defini-

-la, caracterizá-la e fundamentá-la; c) Agrupamento das diferentes passagens encontradas nas obras às categorias correspondentes; d) Realização de uma integração entre as categorias encontradas nas obras de Freire com as principais categorias da PER; e) Elaboração do texto.

As categorias definidas a partir da leitura e estudo dos textos de Paulo Freire foram as seguintes: “humanização” – formação e o sentido de inconclusão de homens e mulheres; “politicidade” – a educação como form-Ação para intervenção no mundo; “reflexão” – crítica para a trans-form-ação; “pesquisa” – problematização para apreensão do mundo; “amorosidade” – o valor das emoções e dos sentimentos na e para a formação.

Para a confecção do texto, buscou-se articular, a partir do entrecruzamento das categorias, os contributos de Freire com os da Perspectiva Eco-Relacional, que estaremos apresentando em outro momento neste texto. Isto se fez de forma que a articulação visasse sempre a complementaridade, inter-relacionamento dos pressupostos integrados das duas propostas, para potencializar a ampliação do conceito de formação numa proposta de Formação Permanente Relacional.

Do entrecruzamento e da interlocução entre as duas propostas, definimos categorias como marcas para pensar a formação permanente relacional. Foram elas: *dinâmica relacional* – com a pretensão de favorecer a superação do paradigma clássico de formação; *dialogicidade* – como elaboração, socialização e corporificação de saberes na formação; *correflexão* – refazimento e ressignificação em parceria; *ambientalização* – incorporação da leitura socioecológico-ambiental aos processos formativos numa comunhão com o mundo.

Com estas definições, vamos fazer uma visita a alguns debates e críticas atuais acerca da formação, com o intuito de melhor contextualizar nosso propósito. Dessa maneira, articulamos um conjunto de argumentos que nos ajudam a elaborar melhor e costurar estes conceitos acima explicitados. Nesta linha de raciocínio, salientamos que os estudos sobre a formação permanente e o desenvolvimento profissional docente tem sido um tema bastante frequente nas pesquisas educacionais nas últimas décadas, e conforme nos informa Imbernón (2009, p.7),

a formação permanente do professorado teve avanços muito importantes como, por exemplo, a crítica rigorosa à racionalidade técnico-formativa, uma análise dos modelos de formação de cima para baixo, a análise das modalidades que provocam maior ou menor mudança, a formação próxima às instituições educativas, os processos de pesquisa-ação, como processo de desafio e crítica, de ação-reflexão para mudança educativa e social, com um teórico professor(a) pesquisador(a), um conhecimento maior da prática reflexiva, os planos de formação institucionais, etc. (p. 7).

Este contexto de avanços e mudanças, a partir dos diferentes estudos e propostas para a formação permanente, se justifica pelo grande interesse por parte dos pesquisadores(as) e educadores(as) que compreendem a importância do papel do professorado diante das novas demandas impostas pelo cenário educativo, principalmente se considerarmos as constantes reformas para atender as necessidades e exigências destas demandas.

Pensar em propostas de renovação da escola, das práticas pedagógicas e educativas, em novas alternativas para o ensino, implica, necessariamente, repensar processos de formação permanente, particularmente num momento em que as demandas da sociedade atual, para o contexto educacional, são marcadas pelo acelerado desenvolvimento tecnológico, pela problemática da falta de interesse de crianças e jovens pelo ensino proposto nas escolas, pelas questões associadas à violência contra o professor, pela dificuldade no que se refere ao trato das relações afetivas na escola, à formação para uma cidadania crítica, ao enfrentamento da crise no cenário ambiental. A mobilização das mudanças, neste quadro, passa pelo trabalho realizado pelos docentes, o que requer uma atualização, uma renovação constante e permanente de sua formação.

Diante deste panorama inicial, consideramos oportuno propor reflexões que potencializem uma análise crítica sobre a formação permanente, associando-a a uma leitura freireana e a Perspectiva Eco-Relacional e apontar possibilidades e contributos que ampliem o debate crítico e viabilize a emergência de novos caminhos geradores de transformações efetivas nos processos de formação permanente e, por extensão, mudanças que viabilizem a resolução dos problemas que permeiam o cotidiano de trabalho dos docentes.

Por apresentar-se como um campo amplo, no que diz respeito à variedade de propostas existentes, como vimos anteriormente, temos uma diversidade de termos que são usados como sinônimo de formação permanente, o que permite uma gama de significados, dentre os quais podemos citar: formação continuada, qualificação profissional, treinamento, capacitação, aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço etc., que expressam diferentes práticas formativas, de acordo com a intencionalidade que as acompanham.

Optamos pela expressão formação permanente porque configura a ideia de constante continuidade, durabilidade, permanência, amplitude e se insere como elemento de qualificação profissional, para o aprimoramento dos professores em sua prática pedagógica e em suas funções como docentes (IMBERNÓN, 2009).

Consideramos que a ideia de desenvolvimento profissional proposta pela formação permanente está de acordo com proposição de Freire (2001, p.245), quando afirma que “Não existe formação momentânea, formação no começo, formação no fim de carreira. Nada disso. Formação é uma experiência permanente, que não pára nunca.”

Assim, ao compreender a formação e a educação como processos permanentes, isto se dá em consonância com o que nos informa acerca da *humanização*. A formação apresenta uma condição histórico-social, e por extensão, isto implica pensar o humano, também como um Ser naturalmente em processo, na escrita de sua própria história.

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram como inacabados. Não foi a educação que fez homens e mulheres educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. (FREIRE, 1996, p.58).

Pensar o humano como ser em permanente processo de evolução, crescimento e aprimoramento, implica ainda a compreensão de que o percurso formativo se dá de forma compartilhada, numa aprendizagem em comunhão, e não de maneira imposta na qual alguém é depositário de outro. Freire (1996, p.22) nos convida a esta reflexão quando nos diz que:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que 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.

Com isto nos leva a compreender que as relações, num processo formativo, ocorrem sob outra lógica, e nos faz reconhecer a capacidade epistêmica do humano de produzir e compartilhar saberes, sua capacidade ontológica de *'ser mais'*, ao ressaltar que:

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar é ação* pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado [...] (FREIRE, 1996, p.23).

Esta concepção da formação, na qual alguém não se coloca como sujeito ou assujeitado de outro é marcada pela “compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados.” (FREIRE, 1996, p.23) em busca permanente, indo da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica. Do ensino que se faz problematizado, dialógico, reflexivo, crítico e do entendimento de que “[...] Formar é muito mais que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas.” (FREIRE, 1996, p.14).

Partindo desta compreensão, avançamos rumo a uma nova concepção de formação, na qual se supera a inculcação de saberes, a transferência de conhecimentos, em síntese a concepção bancária de educação, reconhecendo que

é por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no ato educativo: o seu caráter formador.” [...] Isto porque “Educar é substantivamente formar. (FREIRE, 1996, p.33).

Nesta lógica podemos afirmar que uma educação e formação para aprender a *'ser mais'* implica, como Freire coloca, numa carga de *politicidade* integrada a estes processos. Na busca do

'ser mais' a educação como prática libertadora, voltada para a superação de processos desumanizantes e opressores, requer uma compreensão da formação em sua relação entre humanização e politicidade, com a compreensão e o comprometimento de que a educação é uma formação interventiva no mundo. E esta intervenção deve ser vivida numa perspectiva crítica, potencializadora de transformação e não de adaptação porque, como humanos, temos a capacidade de intervir, mudar, ampliar, decidir, superar, avançar, criar, imaginar e viver o mundo transformando-o.

A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão. (FREIRE, 1996, p.110).

Formar-educar-se para a transformação do mundo significa uma opção política, associada à prática progressista, por uma vivência educativo-formativa que não se identifique com uma postura dominadora, desumanizante, que se dá como puro ato de transferência, mas que se faça a opção por uma educação humanizante, libertadora. Assim, formar-educar-se significa ato de conhecer, aprender e apreender a ser e estar no mundo em comunhão para intervenção e transformação de processos opressores e o anúncio de possibilidades de libertação, humanização.

Numa análise aprofundada acerca da história das ideias de Freire, Scocuglia (2006, p.42) nos ajuda a compreender a politicidade do ato formativo, quando nos leva a compreender que a matriz do pensamento de Paulo Freire incorpora a preocupação com uma educação para a libertação, humanização de si e dos outros, associadas a uma intencionalidade política que seria entendida ainda como instrumento de transformação da consciência e existência das pessoas no mundo e com o mundo.

Em *Medo e ousadia* Freire (p.77), ao nos apresentar a relação entre política e educação, afirma que:

Agora eu digo que, para mim, a educação é política. Hoje, digo que a educação tem a qualidade de ser política, o que modela o processo de aprendizagem. A educação é política e a política tem educabilidade.

Nesta afirmação, já apresenta avanços em relação a esta temática, quando da escrita de *Pedagogia do Oprimido*, na qual já trazia a educação como prática da liberdade, construída no diálogo e na luta pela transformação social e, por isso mesmo não poderia a educação ser neutra, o que o levou a firmar a politicidade do ato educativo-formativo, mas ainda numa perspectiva de apenas relacionar os aspectos políticos da educação. E não a compreensão de que a educação é política.

Ainda sobre este tema, em *Política e Educação* (2007, p.40), obra na qual a reflexão político-pedagógica se faz como fio condutor dos onze textos temáticos abordados, Freire, no texto “educação e qualidade”, nos leva a refletir sobre a impossibilidade de uma educação e prática formativa neutra.

Não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade.

Complementa ainda seu pensamento, afirmando que:

Uma das bonitezas da prática educativa está exatamente no reconhecimento e na assunção de sua politicidade que nos leva a viver o respeito real aos educando ao não tratar, de forma sub-reptícia ou de forma grosseira, de impor-lhes nossos pontos de vista. (p.40).

Apoliticidade — educação como form-Ação para intervenção no mundo —, permeia a proposta educativo-formativa defendida por Freire, mas apenas o seu reconhecimento não potencializa os fundamentos necessários para a concretização da práxis transformadora. Elementos como a ética, a competência técnica, comprometimento com a socialização dos conteúdos, opção pela relação dialógica no processo formativo, rigorosidade metódica, autoridade coerente e democrática, entre outros, são essenciais para uma prática educativa que, porque política, jamais pode ser neutra.

A prática educativa, a formação humana, implica opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de alguém e contra alguém. E é exatamente este imperativo que exige a eticidade do educador e sua necessária mili-

tância democrática a lhe exigir a vigilância permanente no sentido da coerência entre o discurso e a prática. (FREIRE, 2007, p.41).

Agora, ao tratar do processo reflexivo, constituinte da práxis, entendemos que a relação teoria e prática, ou seja, a coerência explicitada por Freire, entre o discurso e prática, passa pela necessária reflexão que se deve fazer sobre o ensinar-educar-formar. O tema reflexão, assim como a politicidade, também aparece como aspecto fundante da formação nos estudos de Freire que optamos para embasar este trabalho.

Para ele, a reflexão implica numa dinâmica entre o agir e o pensar, entre o pensar e o agir, num movimento que pretende a ampliação do que se faz rumo a uma análise crítica que visa a transformação, ou seja, um processo em permanente evolução. “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” (FREIRE, 1996, p.38)

Neste sentido, a reflexão advém da necessidade de conhecer a própria prática, da curiosidade que surge acerca do que se faz, no reconhecimento da capacidade de fazê-la melhor ao avaliá-la por meio deste se debruçar sobre ela, voltar a mirá-la. Para Freire (1996, p.38), neste processo reflexivo, a curiosidade é inicialmente ingênua, depois passa a se ampliar/aprofundar a partir do exercício constante de pensar, avaliar, analisar a própria experiência formativa, daí se estabelece a curiosidade crítica que vislumbra a transformação. Assim, o autor explicita que:

o de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica.

A crítica, advinda da reflexão é, para Freire, a curiosidade epistemológica, dimensão essencial para a superação de um modo de pensar e agir, para apreensão e transformação do mundo, tal como afirma na obra *Pedagogia da Autonomia*, quando destaca que não há “docência sem discência”:

O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando de ‘curiosidade episte-

mológica', sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto. (FREIRE, 1996, p.24-25).

Podemos perceber, então que, para Freire (1996), o processo reflexivo se constitui como um momento fundamental da educação-formação, na qual a reflexão sobre a prática é o caminho através do qual se pode melhorar e ampliar o que já se faz para que o próximo fazer seja ainda melhor.

Pensar a prática, refletir sobre os diferentes condicionantes que dela fazem parte, reconhecer os elementos que já estão naturalizados em nossas ações, em nossa leitura de mundo, na nossa apreensão dos fatos, é algo de que o educador(a), comprometido(a) com a educação libertadora, deve assumir e incluir no seu processo de formação permanente, ou seja, o “uso mais sistemático de nossa curiosidade epistemológica.” (FREIRE, 2008, p.104).

Neste constructo no qual a reflexão potencializa a crítica e esta amplia os horizontes para vislumbrar a transformação, Freire reafirma em *Pedagogia dos Sonhos Possíveis* (2001, p.224) que:

Pra mim, a formação permanente só tem sentido, só é inteligível, quando envolve uma relação dialética, contraditória, entre prática e teoria. Ao examinar a experiência formadora ou capacitadora, o que interessa é ver exatamente como surgem nesta experiência, as relações entre prática e teoria. Porque a formação está aí; a formação surge na relação entre teoria e prática, nem só na teoria nem só na prática. Desta forma, temos caminhos diferentes, métodos diferentes, para concretizar esta relação.

Salientamos ainda que o reconhecimento da fundamental importância da reflexão para a formação-educação implica também na busca investigativa, um questionar-se constante e permanente acerca do que se vive, do que se faz e dos modos como se dão as relações. Desta forma, a pesquisa, considerada como uma forma de problematização para apreensão do mundo, não se dissocia do percurso formativo. Esta se apresenta como uma dimensão que completa e qualifica a práxis educativo-formativa dialógica, crítica, humana e ética.

Enquanto ensino continuo buscando, repercurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervin-

PERGAMUM
BCCE/UFC

do educar e me educar. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p.29).

A pesquisa nos instiga a conhecer o desconhecido, a aprofundar o conhecido, reconhecer o que se conhece, a compartilhar o que sabemos, aprender e apreender o que não conhecemos, ou mesmo, a ampliar o que já sabemos para fazer melhor. É na ação de problematizar, de buscar respostas para as indagações, que o humano se transforma e transforma a sua própria realidade. E, ao se transformar nesta ação, passa a encontrar novos problemas, novas indagações e assim sucessivamente, pois que ensino e pesquisa, estes “que-fazer-se encontram um no corpo do outro.” (FREIRE, 1996, p.29).

No percurso formativo-educativo, a aprendizagem não deve dar-se alheia à pesquisa, ao ato de questionar-se, indagar-se. A produção de conhecimentos deve buscar por respostas para atender indagações permanentes e nossa curiosidade na direção do ser-mais. É a partir da pesquisa que temos a constituição de novos saberes que atendem nossas demandas do desconhecido. Pesquisar implica ir à busca não de verdades incontestáveis e prontas, mas viabilizar o questionamento de nossas próprias verdades já internalizadas rumo a novas possibilidades e novas incertezas.

Nesta proposta de uma educação problematizadora, fundada na pesquisa, “o que não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas.” (1992, p.98). Assim, a trajetória de formação implica o reconhecimento de que,

ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “do-discência” – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim prática requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico. (FREIRE, 1996, p.28).

A proposta para a educação-formação de Freire vem demonstrar a necessidade de inclusão da problematização, da pergunta, dos questionamentos, da indagação, da busca investigativa e desafiadora como pressupostos importantes que devem fundamentar o percurso do(a) educador(a) progressista.

Porém, a pesquisa-problematização, como uma das exigências fundamentais para os processos de formação, não deve alhear-se da *amorosidade*, – o valor das emoções e dos sentimentos na e para a formação – dos afetos, da sensibilidade, que torna este caminhar um trajeto de maior significação para seus caminhantes.

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem.

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. (FREIRE, 1996, p.45).

Em *Professora Sim, Tia Não*, numa análise acerca das qualidades indispensáveis ao melhor desempenho de professoras e professores progressistas, Freire fala da humildade em sua relação com a amorosidade, para que ensinar-aprender seja realmente um “que-fazer” significativo.

Mas é preciso juntar à humildade com que a professora atua e se relaciona com seus alunos, uma outra qualidade, a *amorosidade*, sem a qual seu trabalho perde o significado. (2008, p.57).

Já em *Pedagogia da Autonomia*, retoma esta temática, quando explicita a importância de pensar qualidades, virtudes e sentimentos para a prática progressista, para além de sua dimensão científica e técnica.

Deve fazer parte de nossa formação discutir quais são estas qualidades indispensáveis, mesmo sabendo que elas precisam ser criadas por nós, em nossa prática, se nossa opção político-pedagógica é democrática ou progressista e se somos coerentes com ela. É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidades à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática

pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica. (FREIRE, 1996, p.120).

A dimensão técnica e científica, a rigurosidade metódica, o ensino dos conteúdos com disciplina, a autoridade docente para pensar, propor e vivenciar a formação-educação para intervenção, transformação e reinvenção do mundo, não exige que se deixe de lado a afetividade, a alegria, o prazer, o bom humor.

É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida 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 ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. (FREIRE, 1996, p.143)

Em resumo, a educação-formação como parte da própria existência humana, histórica e social, se faz, se amplia e se refaz em sua *humanização*, com *politicidade* para a constituição de um mundo mais solidário em que humanos se humanizam, através da constituição de um trajeto e fazimento por meio da *reflexão*, da *pesquisa*, da busca constante pelo nosso “ser mais” para apreensão do mundo com nossa *amorosidade*, afetividade, ou seja, sentimentos e emoções, alegrias, amores, ódios, medos e, mais que tudo, esperança e fé no potencial humano. Com estas categorias, que iremos apresentar e dialogar sobre as mesmas um pouco mais a frente neste artigo, podemos compreender melhor uma Formação Permanente Relacional que carrega esta dinâmica relacional como foco; a dialogicidade como princípio, meio e fim; a correflexão como decorrência e reforço; e a ambientalização como contexto formativo, advindas do entrelaçamento dos contributos de Freire e da PER.

Assim, os pressupostos de Freire, delineados até aqui, nos levam a fazer opção por uma Formação Permanente Relacional que, pelo próprio termo, já traz em si seu significado. As categorias que utilizamos para demarcar nossa opção também refletem esta ideia de um processo integrado que traz como princípio a constante busca pelo nosso *ser-mais* por meio da opção política pelos excluídos socialmente. Esta se estabelece subsidiada por reflexões que nos levam para dentro de nós mesmos, pela pesquisa que nos

propicia ir além de nós mesmos e pela amorosidade que integra estas jornadas na constante re-elaboração desse nós com os(as) outros(as).

Compreendemos, no entanto, que esta opção, feita aqui por nós, de uma formação permanente relacional, não se consolidou ainda no amplo campo das pesquisas sobre formação continuada. A trajetória histórica e social se apresenta marcada por diferentes tendências e perspectivas. Numa análise destas tendências, Candau (1996, p.141) apresenta a perspectiva clássica, cujos projetos se apresentam tendo como foco principal a reciclagem dos professores, que, “como o próprio nome indica, ‘reciclar’ significa ‘refazer o ciclo’, e voltar a atualizar formação recebida” como o modelo mais aceito e utilizado.

Para esta autora, a perspectiva clássica não inclui o professor como autor do seu percurso formativo, uma vez que se faz necessário propor a ‘reciclagem’, buscando fora do contexto escolar os conhecimentos que precisam ser adquiridos pelos professores para melhorar a sua prática profissional o que, na maioria das vezes, é realizado em parceria com universidades, espaço onde há produção de conhecimentos reconhecidos como válidos. Isto nos permite dizer que não leva em conta o princípio de uma formação permanente, mas sim, pontual, com vistas ao atendimento de uma necessidade temporária para a resolução de um problema também temporal.

A principal crítica a este modelo de formação recai sobre o seu caráter de descontinuidade, pois, na sua maioria, são oferecidos em pacotes de curta duração e distantes da realidade do trabalho docente e das dificuldades com que lidam em suas práticas, bem como não apresentam orientações claras e não oferecem suporte teórico-prático sólido para o processo de formação (MIZUKAMI *et al.*, 2002).

Outra perspectiva, surgida a partir da década de 1980, de orientação crítico-reflexiva, vem sendo apontada como orientação mais adequada para a formação permanente, tais como nos indicam os estudos de Carvalho e Simões (1999); Almeida (2003); Silva (2002); Porto (2000); Marques (1992); Silva e Araújo (2004).

Diferentemente do modelo clássico, a proposta pautada na reflexão visa a construção de conhecimentos e teorias subsidiados

e fundamentados na própria prática dos docentes, envolvidos nos processos de formação permanente, a partir de uma reflexão crítica e do rever e analisar as próprias ações, procedimentos e atitudes. A proposta crítico-reflexiva deixa de lado a 'reciclagem', como um modelo de atualização temporária e pontual, descontextualizada, e que não atende à realidade dos professores e imprime uma lógica mais próxima de um processo que se dá permanentemente, na reflexão e análise da prática, numa tentativa de que a partir deste repensar se consolidem mudanças e vivências efetivas.

Sob este novo enfoque, a formação permanente passa a valorizar o professorado e seus conhecimentos como centro do processo. Busca-se uma nova compreensão para a formação, entendendo-a de forma articulada à história de vida dos professores para entendimento da prática profissional (NÓVOA, 1991), ou seja, como um processo permanente de construção da identidade profissional. Valorizam-se métodos formativos que se apoiam em abordagens de cunho existencial (PINEAU, 1988; JOSSO, 2004; DOMINICÉ, 1988, 2006) que potencializam a tomada de consciência, por parte dos professores, dos saberes de que são portadores e de como se torna possível a ressignificação dos mesmos. Tem-se, desse modo, uma compreensão da importância da reflexão sobre as práticas para resolução dos problemas e, ao mesmo tempo, privilegia-se um novo conceito de professor como capaz de construir seu próprio conhecimento, num processo de autoformação, no qual integra experiências, saberes e realidade profissional.

Numa análise deste repensar da formação continuada diante de novas tendências, Candau (1996, p.152) afirma que:

temos de estar conscientes da necessidade de articular dialeticamente as diferentes dimensões da profissão docente: os aspectos psicopedagógicos, técnicos, científicos, políticos-sociais, ideológicos, éticos e culturais.

Consideramos pertinente a afirmativa de Candau, bem como expressamos nossa opção e reafirmamos nossa intencionalidade de estarmos apresentando a formação permanente em sua vertente crítica, mas compreendemos que ainda precisamos avançar e difundir experiências exitosas e construídas em parceria com os (as) professores(as), que estão sendo desenvolvidas nas mais diferentes regiões de nosso País. É preciso que valorizemos as experiências

que levam em conta a realidade dos grupos com os quais compartilhamos nossas pesquisas e estudos. É necessário e urgente que superemos a visão colonializante e opressora dos métodos e abordagens “importados” que nos são “oferecidos” como referência para nossos projetos.

Imbuídos deste propósito é que passamos a apresentar agora nossa experiência com a Perspectiva Eco-Relacional – PER, num diálogo acerca de seus contributos para o campo da formação permanente, depois de termos nos debruçado sobre as contribuições de Freire. Fazemos isto em sintonia com o amplo debate que já vem se consolidando na direção da transformação e pretendemos vivenciar novas ações e práticas educativas, reelaboradas a partir de ações críticas, reflexivas e compartilhadas.

A materialização de uma formação permanente voltada para a transformação da realidade educacional desumanizada por processos opressores e subalternizantes (AZIBEIRO, 2005) e para afirmação da liberdade (FREIRE, 1983), precisa ser potencializada e pensada em articulação com aspectos políticos, socioculturais, econômicos, históricos, ambientais, de forma integrada, numa dinâmica popular favorecida por relações dialógicas, pela dimensão afetiva e relacional, pela busca da autonomia e da humanização, pressupostos que fundamentam e são fundamentados pela PER, que, por sua vez, se relacionam com os fundamentos de Freire.

Desse modo, atentos a estes requisitos que julgamos necessários e imprescindíveis para a formação permanente, encontramos na Perspectiva Eco-Relacional, em seu entrelaçamento com os contributos de Freire, uma proposta que já apresenta resultados favoráveis e exitosos, um conjunto de elementos que nos indicam possíveis reconfigurações da atual leitura de mundo, ainda marcada pelo paradigma cartesiano, pela lógica excludente, linear. E avança para uma leitura de mundo crítica-transformadora-relacional.

Começamos por informar que a PER foi proposta a partir da necessidade de superar o paradigma antropocêntrico, que caracterizou a ciência e a forma de nos relacionarmos com o outro, humano ou não, desde o início da modernidade até hoje. Supera a visão de exploração e dominação da natureza para a produção de riquezas, que tem caracterizado a ação humana sobre o planeta, e também apresenta avanços em relação à concepção ecocêntrica,

que apesar de fazer uma crítica ao antropocentrismo, ao primar por uma relação mais respeitosa para com a natureza, não levou em consideração os aspectos sócio-histórico-culturais que influenciam a ação humana.

É importante destacar que a PER, desde a sua gênese,¹ caracteriza-se por sua dinâmica relacional, como o próprio nome informa e, ao mesmo tempo, reforça a ideia de uma percepção integral do mundo que propicie uma inter-relação harmônica entre todos os seres, sejam estes vivos e não vivos (FIGUEIREDO, 2003).

A PER foi proposta, inicialmente, no campo da pesquisa em educação ambiental, num contexto cuja peculiaridade principal do povo do lugar era a cultura oral, uma cultura sertaneja marcada pelas dificuldades da seca. A matriz popular e intercultural, presente nesta perspectiva, favorece a valorização dos saberes e da cultura popular local, do diálogo que reconhece esse saber tão importante quanto o conhecimento científico.

Sua constituição se deu junto ao coletivo, num trabalho de parceria que favorecia o crescimento individual em prol do coletivo e, ao mesmo tempo, do coletivo em prol do individual, de todos os que se estavam presentes durante o processo. Nesta vivência, tanto pesquisador, quanto pesquisados, se integraram num processo de formação humana, de compartilhamento de aprendizagens e experiências.

Fundamentada principalmente nos pressupostos freireanos, teve como meta e desafio a vivência experiencial destes pressupostos no cotidiano de materialização da proposta. Traz a compreensão e a valorização do humano como ser de inter-relação, ao considerar as necessidades e peculiaridades dos participantes na constituição da proposta e o respeito aos diversos saberes, experiências, interesses, necessidades deste grupo.

Assim, a partir desta compreensão de ser humano inconcluso, que se faz parceiro e constituinte de si e de outros nas relações, corrobora com o sentido de *humanização* proposto por Freire para o percurso de formação-educação.

Na PER, o *diálogo* é a própria essência da dinâmica constitutiva das relações, que se faz como potencializador das mesmas

¹ Para maior aprofundamento acerca da gênese da Perspectiva Eco-Relacional, ver o estudo de Figueiredo (2003).

através dos círculos dialógicos² constituídos para a socialização das aprendizagens, das tomadas de decisão, da superação dos problemas encontrados e da busca para a solução dos mesmos. Desta forma se coaduna com Freire (2005) quando reconhece a dialógica como concepção que fundamenta a condição existencial dos humanos em busca de seu *ser mais*.

Freire (1983, p.39), em *Pedagogia do Oprimido*, apresenta o diálogo como contraposição à educação bancária e afirma que

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancárias”, mas sim um ato cognoscente [...]. A educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível.

Ao pensarmos nesta nova configuração proposta para a formação-educação na qual se supera o modelo reprodutivista, de naturalização do controle, repasse de informações, incorporação de padrões, se faz necessário que a vivência contextualizada e ancorada na realidade concreta dos indivíduos seja a tônica deste processo, principalmente para a formação permanente, em que os objetivos se alinham com uma perspectiva na qual se busca a ressignificação da práxis pedagógica.

Não há formação significativa do educador sem contextualização, porque sem esta se faz apenas inculcação de conhecimentos, conteúdos a serem reproduzidos. Cabe possibilitar a compreensão e importância do que se quer conhecer e do que é necessário para ensinar-aprender. (FIGUEIREDO, 2007, p.4).

Propor a *contextualização* num percurso formativo requer pensar numa lógica na qual o diálogo, a troca de experiência e o respeito aos saberes dos indivíduos que compartilham entre si,

² O círculo dialógico significa a tentativa de ampliar o conceito de círculo de cultura proposto por Freire, ao incorporar as dimensões epistemológica, ontológica, social, relacional, afetiva, hermenêutica, como exercício de afeto, de parceria, de costurar junto, de respeito a diferença e o diálogo como processo e produto, que se dá a partir das próprias experiências dos humanos que se relacionam (FIGUEIREDO, 2009).

sejam vividos de forma integrada. É no compartilhar dos saberes, advindos da contextualização, que se avança rumo ao desconhecido, mas tendo como ponto de partida e referência o mundo do qual os parceiros que se integram estão inseridos.

Nesta visada, na qual relações e inter-relações são edificadas pelo diálogo, numa dinâmica crítica e contextualizada, a PER aponta ainda, como importante contributo, que se dê destaque para a *supra-alteridade*, uma metáfora categorial criada para enfatizar a valorização da diversidade e pluralidade de ideias, pensamentos, sentimentos e afetos dos seres em relação, em comunhão para tessitura e partilha de conhecimentos, bem como para a ampliação dos mesmos.

Construímos novos saberes no processo de elaboração de conhecimentos e saberes que se dão nas relações, no diálogo acerca das diferenças e dos diferentes modos de ler e apreender o mundo. Para tanto, tal como nos propõe a *supra-alteridade*, é necessário que se tenha o respeito ao outro e a compreensão da contribuição de cada um para a ampliação dos conhecimentos. Esta elaboração se dá através do que na PER, reconhece-se como *saber parceiro*¹ que se constitui por meio do diálogo e da troca de experiências, na compreensão de que todos têm algo a aprender e a ensinar.

As contribuições de Freire (1985), também seguem neste caminho, quando o autor nos leva a compreender as relações entre educador(a)-educando(a) sob outra lógica, propiciando-nos reconhecer que o(a) professor(a) ao ensinar também aprende mesmo diante do processo ideologizante que marca os processos formativos, que têm o(a) professor(a) como detentor(a) de saberes.

O professor dificilmente percebe que, ao ensinar, ele aprende também, primeiro, porque ensina, quer dizer, é o próprio processo de ensinar que o ensina a ensinar. Segundo, ele aprende com aquele a quem ensina, não apenas porque se prepara para ensinar, mas também porque revê o seu saber na busca do saber que o estudante faz. (FREIRE, 1985, p.44).

¹ O *saber parceiro* apresenta um saber que resulta do diálogo entre saberes distintos gerando um novo saber mais rico e abrangente, com-partilhado. Este saber se estabelece por meio do diálogo e da troca de experiências, no reconhecimento da *supra-alteridade*. É um saber de entre-lugar, de porteira, porta de acesso, de passagem na direção de outr@s que também somos nós (FIGUEIREDO, 2009a).

Diante, então, da capacidade epistêmica do humano de produzir e compartilhar saberes na relação, e a competência ontológica na busca do ser mais, compreende-se a validade do *saber parceiro* como categoria a ser incluída na formação. Ao mesmo tempo, busca-se o favorecimento de que estes saberes possam ser partilhados, levando-se em conta as diferentes formas e as *múltiplas linguagens* para potencializar a expressão do que cada um possui. Com a utilização de imagens, de música, de poesia, do teatro, da dimensão imagética, pode-se propiciar a melhor compreensão do que, muitas vezes, é de difícil entendimento, bem como do que se pretende socializar e do conhecimento novo que nasce das interações.

Como vimos destacando, em processos interativos vividos na formação-educação que frutificam em saberes parceiros, saberes interativos, potencializa-se que todos possam se sentir envolvidos, integrados, valorizados pelo devido respeito aos saberes que já possuem e da possibilidade de ampliação dos conhecimentos, que passa da dinâmica do individual para o individual-coletivo e, ao mesmo tempo, do coletivo-individual, categoria reconhecida na PER como grupo-autor – autor-grupo. Para Figueiredo (2007, p.7), esta categoria representa um

“conceito” que implica na conveniência de se valorizar tanto o grupo como os autores/atores que compõem o grupo, com igual valor e importância; tanto os interesses individuais e coletivos. É relevante perceber a impossibilidade de esquecer-se de si mesmo diante dos interesses do grupo, da mesma maneira que o grupo é apoio e ampliação de poder, essencial nas conquistas individuais.

A união das metáforas categoriais da PER aqui privilegiadas, como a dialógica, a contextualização, a supra-alteridade, o saber parceiro, as múltiplas linguagens e grupo-autor-autor-grupo, associadas as suas dimensões: relacional, afetiva, ambiental, popular, pedagógica, descolonizante e intercultural, contribuiu para a constituição de um projeto gestado numa dinâmica integrada, relacional, e porque não dizer, eco-relacional, com vistas à formação humana em sua totalidade.

Além de uma fundamentação de base freireana, a PER busca suas referências nas contribuições de Maturana (1998), que en-

fatiza o processo de interação afetiva como alternativa para um mundo mais ético; Lane (1995) com a afetividade que supera a lógica racionalista e propõe o afeto como constituinte vital do ser; Brandão (1994, 2005) com os subsídios para pensar a relação social entre humanos e não humanos. A PER, ao mesmo tempo em que contempla ideias de formação para educadores(as) “ambientais”, alarga as possibilidades para compreender a formação permanente como processo relacional.

Após esta breve apresentação das metáforas categoriais da PER, retomamos a lógica inicial proposta como objetivo deste artigo. Explicitamos os entrecruzamentos fundamentais aqui apresentados com os contributos de Freire para re-pensar a formação e sua renovação, por meio de novas visadas e novos olhares, propiciando outras leituras possíveis para pensar a constituição da Formação Permanente Relacional.

O-entrelaçamento dos pressupostos da Perspectiva Eco-Relacional, em sintonia e articulação com os contributos de Freire, nos levaram a propor as seguintes reflexões, que retomamos aqui, através das categorias: *dinâmica relacional*; *dialogicidade*; *co-reflexão e ambientalização*. Dessa maneira, passamos agora a nos debruçar sobre as mesmas para melhor clarificar a compreensão do que estamos chamando de formação permanente relacional.

Como ponto de partida, ao trazer à tona esta perspectiva que, como destacamos, possibilita uma ontologia de ser mais, uma epistemologia de saberes parceiros e uma metodologia com foco nas relações e na dimensão afetiva (FIGUEIREDO, 2003), a formação permanente é também entendida em sua *dinâmica relacional*, com a pretensão de favorecer a superação do paradigma clássico de formação. Isto é fundamental para compreender que outra lógica para pautar a formação permanente, diferentemente daquela que a concebe como acúmulo de informações, adquiridas através de cursos, oficinas, palestras, seminários, é necessária e urgente.

A formação permanente, em sua *dinâmica relacional*, materializa-se no compartilhamento que se dá nas relações parceiras, democráticas, que se revestem de integralidade, de superação dos modelos colonializantes, subalternizantes, que oprimem os humanos em sua caminhada na direção do seu *ser mais*. Assim, formação é concebida como um instrumento necessário ao enfrentamento,

bem ao gosto de Paulo Freire (1983), para a superação das condições desumanizantes que ainda perpassam muitos processos formativos.

Por ser relacional, privilegia-se a constituição de grupos-aprendentes, na qual todos são ‘autores epistêmicos’, ensinantes e aprendentes simultaneamente. Não há hierarquização de quem sabe mais ou menos. Há a valorização de todos os saberes, no reconhecimento de que são diferentes entre si. Assim, todos passam a se sentir incluídos, valorizados em suas individualidades, respeitados em suas peculiaridades, gostos, atitudes, comportamentos; parceiros de aprendizagem dentro de uma dinâmica que se constitui em um coletivo como instância fundamental.

Candau (1996) nos alerta para que o processo de formação permanente tenha como principal referência o reconhecimento e a valorização do saber docente; que este seja privilegiado tendo como lócus o próprio local de trabalho do professorado, ou seja, a escola; e que atenda às diferentes etapas de desenvolvimento profissional. Pensamos, portanto, que a constituição de grupos-aprendentes dentro da própria escola – desvinculada da ideia de “experts” que “levam a luz” e oferecem, descontextualizadamente, respostas aos problemas – favorece a valorização dos saberes dos professores e, ao mesmo tempo lhes dá a possibilidade de buscarmos, a partir de um *saber parceiro*, as respostas para os problemas que permeiam suas práticas pedagógicas. Estes grupos podem ainda ser enriquecidos ao se levar em conta a interação entre professores que já possuem mais experiências e outros com menos bagagem de vida profissional.

A formação permanente, quando tecida de forma relacional e contextualizada, privilegia uma dinâmica que se estabelece por meio da *dialogicidade* e do compartilhamento de experiências, em todos os níveis de socialização, produção e corporificação de conhecimentos e saberes. Através da vivência de relações dialógicas, inicia-se a percepção e o reconhecimento de que cada ser é único, e que cada um percebe de um jeito, que o é próprio; tem-se a aprendizagem do respeito ao outro como legítimo outro, para a convivência solidária e respeitosa.

A dialógica permite ainda que a afetividade aflore na constituição da teia relacional, com a externalização dos afetos, da construção de laços de confiança, de empatia, respeito mútuo. É

PERGAMUM
BCCE/UFC

na dimensão afetiva que encontramos a motivação e o estímulo para a ação e a comunicação, bem como se tem a ampliação da auto-estima na práxis que proporciona o reconhecimento da capacidade de contribuir para a transformação de uma dada realidade (FIGUEIREDO, 2009b). O sentimento de pertença a um grupo potencializa que se supere a passagem da individualidade para a coletividade, para o partilhar com o outro.

Pensar a “formação permanente relacional” é compreender que esta se encontra em constante mudança e transformação, em virtude da própria lógica do compartilhar, de transição entre o que era e o novo que se estabelece, das novas ações que são geradas no seio deste processo trans-relacional, de que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém.” (FREIRE, 1996, p.23).

Neste constructo, a reflexão que é uma característica marcante nas novas tendências de formação permanente, ocorre na teia relacional e alavanca para o reconhecimento, enfrentamento e a superação das ‘situações-limites’. Refletir sobre o vivido na tentativa de compreendê-lo permite que se descubram as potencialidades, os limites e as fragilidades, e assim, a tomada de consciência para que, se necessárias, as mudanças possam ser efetivadas.

Num exercício que acompanha também a lógica relacional da formação permanente, a reflexão pode ser ampliada quando partilhada com outras formas de percepção ou leituras, ou seja, uma reflexão coletiva, com-partilhada, co-reflexão. Assim, pensar sobre o vivido, materializando o pensamento de forma coletiva, permite que se possa colocar em evidência diferentes leituras e formas de analisar a mesma realidade, o que potencializa a ampliação do vivido-pensado ao pensado-vivido.

Este exercício ultrapassa os modelos de reflexão centrados em si mesmo e, em situações isoladas, e permite que o outro contribua na análise reflexiva de um processo que não é exclusivamente seu, mas que pode apresentar semelhanças e/ou diferenças que ajudam também a pensar a própria prática. Isto favorece, também, que se problematize os próprios métodos que são utilizados e que subsidiam as atividades pedagógicas, gerando alternativas e buscas por respostas.

O caminhar rumo a *co-reflexão*, abre possibilidades para o *re-fazimento e ressignificação em parceria* de práticas, atitudes e concepções num retorno ao vivido que já não é o mesmo vivido de antes, mas o vivido refletido e ampliado por outras leituras,

[...] por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 1996, p.39).

Mesmo num processo de *co-reflexão*, ou seja, de reflexão coletiva partilhada, em parceria, é necessário também que se possa refletir não somente sobre os condicionantes internos e locais, estas reflexões também precisam articular os aspectos macroestruturais e conjunturais às particularidades socioculturais e microestruturais. É necessário pensar coletivamente as possíveis saídas para as problemáticas externas e internas que interferem nas atividades docentes.

“O tão mencionado desenvolvimento profissional não recai na formação, mas em diversos componentes que se dão conjuntamente na prática de trabalho do ensino.” (IMBERNÓN, 2009, p.43). Para este autor, a realidade escolar, as relações de poder, o baixo salário, as condições de trabalho e de infraestrutura, são obstáculos que se sobrepõem à formação permanente e impendem que as mudanças possam ser efetivadas. Assim, propor a ampliação dos momentos reflexivos além os limites da própria prática docente é determinante para possíveis caminhos que levem às mudanças, sem desconhecer a relevância da própria práxis docente no ato de “ser mais”.

A análise reflexiva que engloba os diferentes condicionantes da prática educativa apresenta em si a *ambientalização*¹ dos processos formativos como um importante fator que deve envolver

¹ “Processo através do qual ocorre a incorporação da dimensão ambiental, da lógica ambiental, da leitura sócio-ecológico-ambiental aos processos sociais. Ambientalizar a educação para nós significa incorporar a dimensão ambiental aos processos educativos. Noutras palavras, implica em ajustar os processos didático-pedagógicos de forma coerente com os princípios éticos, ontológicos, epistemológicos e metodológicos característicos da educação ambiental”. (FIGUEIREDO, 2009a).

a formação permanente, tal como explicita Freire (1996, p.137) quando afirma que:

A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos.

Viabilizar a formação permanente incluindo a ambientalização dos espaços educativo-formativos potencializa-se que se incorpore a leitura socioecológica-ambiental em comunhão com o mundo e com todos. A formação permanente sob a leitura da PER, em articulação aos fundamentos de Paulo Freire, que se apresenta como relacional, é fortemente marcada por relações que não se limitam à dimensão humana, mas assume também o campo das relações com o ambiente, com o mundo, com a própria vida.

Numa proposição de encaminhamentos para que novos debates possam emergir diante do que tentamos apresentar, neste cenário marcado por novas tendências e possibilidades para a formação permanente, acreditamos que uma formação permanente relacional, ou mesmo eco-relacional, potencializa uma releitura de valores imprescindíveis no tocante a uma qualificação da práxis docente ao carrear aportes essenciais ao mundo contemporâneo. Destaque fazemos à necessidade de inserir neste campo de debate a *ambientalização* dos processos educativos, diante da crise eco-ambiental global, ao mesmo tempo em que contemplamos os dilemas da exclusão social intensa que se dá no cenário da globalização.

Novos motivos que estimulam a práxis educativa precisam ser elencados nos tempos de hoje, ambiente de desempregos, misérias, conflitos sociais contundentes, múltiplas culturas interagindo forçosamente, muitos e diferentes interesses se chocando, disputas de poder, sem contar na estrutura controladora e subalternizante ainda presente em muitos espaços formativos e sociais.

Isto sem tocar nos limites concretos para a sobrevivência humana na Terra. Uma nova organicidade planetária, societária necessita surgir. À educação cabe o papel de contribuir para que ela se dê. A formação permanente é um caminho essencial para que esta realidade se corporifique. Cremos que novos lugares precisam surgir. Lugares de parcerias, solidariedade, amorosidade como diz

Paulo Freire. Lugares que frutificam nas relações, nas formações relacionais.

Acreditamos, portanto, que em virtude do próprio contexto no qual se encontra imersa a formação permanente, ainda vinculada a métodos usuais que, em geral, privilegiam práticas descontextualizadas da realidade de trabalho dos professores; não valorizam seus saberes e experiências; não priorizam o diálogo acerca das problemáticas para viabilizar que se constituam alternativas coletivas e em parceria para superação das mesmas; propagam a desesperança com relação às mudanças possíveis diante dos inúmeros desafios porque passam os professores, é que pensamos na proposição de um novo olhar, pensar, interAgir, fazer, sentir, provar, perceber, para a formação permanente relacional.

Temos a compreensão dos próprios entraves e obstáculos que se apresentam, mas consideramos fundamental que novos espaços educativo-formativos possam ser experienciados. Espaços estes que possam favorecer uma melhor compreensão, apreensão e leitura da realidade na qual se encontram inseridos os(as) professores(as). Compreensão esta que se faça crítica, atuante e transformadora, capaz de potencializar a problematização, a curiosidade, o envolvimento, a busca do novo que se apresenta como possibilidade.

E que neste novo caminho que se alarga, ao incorporar, tecer e articular formação a uma nova proposta, a PER, que se faz freireanamente no sentido de re-novação e ampliação deste pensamento, possamos fundamentar elementos que promovam a emersão a partir da tomada de consciência e que isto promova o desvelamento da realidade concreta na qual se encontram imersos os(as) professores(as).

Nosso propósito de apresentar elementos, reflexões e possibilidades para uma ampliação da leitura acerca da temática formação, ainda permanecerá em processo, mas temos a esperança, que não é a espera na pura espera, como dizia Freire (1984), mas uma esperança esperançosa e atuante, de que já estamos dando os primeiros passos no sentido de compartilhar, colaborar e agir em prol de uma formação permanente que se proponha relacional. E porque relacional, que seja permeada pela problematização, criticidade, conscientização, dialogicidade, com vistas à constituição de novos saberes potencializadores de transformação.

Assim, após a denúncia, vislumbramos o anúncio, e que este nos anuncie mudanças e novas perspectivas, esperança, novos sonhos. Porque sonhar é preciso. Mudar é preciso. Bem sabemos que “a mudança é difícil, mas é possível.” (FREIRE, 1996, p.79).

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, E. R. de S. *A formação dos professores das classes especiais para o uso do computador na sala de aula*. Recife: UFPE, Projeto de dissertação do mestrado em Educação, 2002.

AZIBEIRO, Nadir. Em busca de uma perspectiva dialógica. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO: DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS. 2, *Anais...* Disponível em: cd-rom. Rio de Janeiro: UFF, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Somos as águas puras*. Campinas-SP: Papirus, 1994.

_____. *Aprender o amor: sobre um afeto que se aprende a viver*. Campinas-SP: Papirus, 2005.

CANAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Org). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EdUFSCar, 1996.

CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena Silva. O que dizem os artigos publicados em periódicos especializados, na década de 1990 sobre o processo de formação continuada de professora? In: ANPEDE, 2, GT Formação de Professores. Caxambu-MG, 1999.

DOMINICÉ, Pierre. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 02, maio/ago. 2006, p.345-357.

_____. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, António e FINGER, Mathias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 1983.

- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996
- _____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- _____. *Pedagogia da esperança: em reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 1992.
- _____. *Política e educação*. 8. ed. Indaiatuba-SP: Villa das Letras, 2007.
- FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- _____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 19. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2008
- _____. SCHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FIGUEIREDO, J. B. A. Educação ambiental dialógica e representações sociais da água em cultura sertaneja nordestina: uma contribuição à consciência ambiental em Irauçuba-CE (Brasil). 2003. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas/Ecologia/Educação Ambiental) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos - SP, 2003.
- _____. Educação ambiental e o educador em formação numa perspectiva eco-relacional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 20, *Anais...* 2007, Caxambu-MG, 2007. p.1-16.
- _____. A educação ambiental popular e educação intercultural no contexto da formação docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, *Anais...* 2008, Caxambu-MG, 2008. v. 1. p.1-17.
- FIGUEIREDO, J. B. A.; SILVA, Maria Eleni Henrique da. Pedagogia Eco-Relacional e Formação Docente: Possibilidade para superação de Processos Educativos Subalternizantes. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE – EPENN, 19, *Anais...* 2009, João Pessoa-PB: Editora Universitária da UFPB, 2009. v. 1. p.1-14.
- _____. Educação e afetividade na relação com @ outr@: contributos da Perspectiva Eco-Relacional. In: HENZ, Celso Ilgo; ROS-SATO, Ricardo; BARCELOS, Valdo. (Org.). *Educação humanizadora*

e os desafios da diversidade. Santa Cruz do Sul – RS: EDUNISC, 2009a. v. 1, p.22-43.

_____. A Perspectiva eco-relacional no entrelaçar de afetos com a Descolonialidade do Saber e a Educação Intercultural com foco na Sustentabilidade Ambiental. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL PARA PESQUISA INTERCULTURAL (ARIC), 12, Diálogos interculturais: descolonizar o saber e o poder, 2009, Florianópolis – SC. XII Congresso da Associação Internacional para Pesquisa Intercultural (ARIC) – Diálogos interculturais: descolonizar o saber e o poder. Florianópolis – SC : UFSC, 2009b. v. 1. p.1-17.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LANE, Silvia T. M. e SAWAIA, Bader Burihan (Orgs.). *Novas veredas da psicologia social*. São Paulo-SP: Brasiliense: EDUC, 1995.

MARQUES, M. O. *A formação do profissional da educação*. Ijuí: Unijuí, 1992.

MATURANA, R. Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Tradução de José Fernandes C. Forte. Belo Horizonte-MG: Ed. UFMG, 1998.

MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R.; REYES, C. R.; et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: A. NÓVOA (Org.). *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: A. NÓVOA (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. *Os professores e as histórias da sua vida*. In: A. NÓVOA (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

PERRENOUD, p. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p.521-539, set./dez. 2005.

_____. GHEDIMN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António e FINGER, Mathias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, p. 63/77.

PORTO, Y. da S. *Formação continuada: a prática pedagógica recorrente*. Campinas-SP: Papirus, 2000.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. 5. ed. João Pessoa: Ed. Universitária, UFPB, 2006

SILVA, E. M. A.; ARAÚJO, C. M. Formação continuada de professores: tendências emergentes na década de 1990. In: ENCONTRO DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12, 2004, Curitiba. Formação continuada de professores: tendências emergentes na década de 1990. Curitiba: ENDIPE, 2004.

SILVA, J. B. da. *As representações sociais dos professores em classes multisseriadas sobre a formação continuada*. Recife: UFPE, Dissertação (Mestrado em Educação), 2002.

SILVA, Maria Eleni Henrique. Perspectiva Eco-Relacional e proposta freireana: contribuições para pensar a formação de professores. In: FIGUEIREDO, J. B. A. e SILVA, Maria Eleni Henrique (Orgs.). *Formação Humana e dialogicidade II: reflexões e possibilidades em movimento*. Fortaleza-CE: Edições UFC, 2009.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002)

ZEICHNER, Kenneth M. *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo horizonte: Autêntica, 2002.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL DIALÓGICA E OS ESPAÇOS PÚBLICOS: UM OLHAR TECIDO A PARTIR DA PRÁXIS DE UM GRUPO DE AGENTES PÚBLICOS

Pedro Henrique Alves Camelo

Introdução

Este artigo apresenta algumas reflexões de treze anos de atividade profissional em uma instituição pública localizada no centro de Fortaleza/CE, que me favoreceram perceber a importância de nós agentes públicos construirmos um projeto de educação ambiental dialógico, a partir de nossas parcerias. Como diz Figueiredo (2007), escolher uma concepção de educação é uma decisão eminentemente política, pois ela referenciará uma práxis educativa.

Em fevereiro de 1994, quando compareci para tomar posse no cargo de Inspetor de Contas do Tribunal de Contas do Estado do Ceará (TCE), fiquei fascinado com as instalações antigas do prédio, uma relíquia histórica datada do início do século passado. Trata-se de um prédio de cinco andares, situado na famosa rua Sena Madureira, nº 1.047, vizinho à Cidade das Crianças no centro de Fortaleza.

Desde criança, na década de 1970, gostava de ir com meus irmãos mais velhos ao centro de nossa capital, ficava a admirar os prédios, a Praça José de Alencar, a Praça do Ferreira, o Passeio Público com sua paisagem verde e as garotas a exibirem seus corpos, sem esquecer de citar o Cine São Luiz com sua programação de férias, são verdadeiros símbolos que guardo de minha meninice.

Então, essa oportunidade de passar a viver boa parte de minha vida próximo a esses pontos históricos foi uma alegria a mais, já que o emprego público foi sem dúvida a consagração pelos anos de preparação escolar.

A minha relação com o prédio do Tribunal se tornou um caso de amor, a estrutura antiga, que para muitos dos nossos colegas que também haviam assumido vagas no concurso se tratava de uma estrutura decadente, eu via como um monumento de beleza e história de nossa cidade.

Com o passar dos primeiros cinco anos no exercício das funções públicas, já me sentia íntimo com a Casa, apesar das ruas, prédios e as praças de nossa vizinhança me serem familiares desde o tempo de menino. Nos intervalos diários de minhas atividades profissionais, tomei gosto em sentar nos bancos da Praça do Ferreira, pois me chamava a atenção ver senhores aposentados e anônimos espontaneamente narrarem histórias da praça, do centro e suas transformações.

Entretanto, no decorrer desses anos aconteceu um episódio de agressão humana às instalações do prédio do TCE, que contribuiu com o meu compromisso como educador de formação e funcionário público em querer conhecer o que os nossos colegas pensam sobre a gestão ambiental de nossa instituição, para pensarmos numa proposta de gestão compartilhada, pois esse órgão, ao acompanhar a destinação do orçamento do Estado do Ceará, presta importante função para sociedade cearense.

A Instituição TCE

O Tribunal de Contas é um órgão constitucional que tem como missão “exercer o controle externo da administração pública estadual para assegurar à sociedade a regular e efetiva gestão dos recursos públicos.” (TCE, 2005).¹ Controle externo nesse caso se refere às atribuições dos servidores do TCE de irem até os órgãos públicos do estado para analisarem como os gestores públicos, secretários de estado, presidentes de instituições públicas, superintendentes, reitores de universidades do estado, desembargadores, procuradores, defensores, juízes do Tribunal de Justiça, o Governador do Ceará, ONGs e qualquer cidadão que receba verba pública, administram e prestam contas dessas verbas, ou mesmo verbas destinadas para projetos, convênios, programas, campanhas etc, bem como mantêm os imóveis e demais bens da sociedade cearense.

Essa instituição tem setenta e três anos de história no Ceará, sempre domiciliada no centro de Fortaleza. Funcionou na década de 1930 nos altos do edifício existente ainda hoje na confluência

¹ *Manual da Política da Qualidade do TCE/CE.*

das ruas Guilherme Rocha e Floriano Peixoto, onde até recentemente funcionava a conhecida APLUB.¹

Naqueles idos de 1935, a parte térrea do edifício era ocupada por casa comercial bastante conhecida pela população da época, denominada Rosa dos Alpes. Posteriormente, nos meados da década de 1940, surgiu o tradicional Café Globo, mais tarde desaparecido e, agora, apenas uma lembrança na memória dos mais antigos.

Dali o Órgão transferiu-se para o prédio da antiga Assembleia Legislativa (Palácio Senador Alencar, hoje sede da Academia Cearense de Letras), e sucessivamente para o 4º andar da Secretaria de Polícia, na Praça dos Voluntários, de onde saiu em 1960 para os altos do Edifício Butano, na rua Major Facundo.

Por fim, estabeleceu-se definitivamente na atual sede própria, quando então o famoso prédio Pajeú deu lugar a uma nova história, transformando-se em Edifício Presidente Antônio Coelho. Uma placa de bronze, à entrada do prédio, conserva a data e os nomes desta conquista. Nela está escrito o seguinte: “Edifício Presidente Antônio Coelho – Adquirido no Governo do Ministro Plácido Aderaldo Castelo.”

Oportunamente em convivência com os colegas de trabalho, tive o prazer de conhecer uma das pessoas mais ilustres da cultura de nosso estado, César Barreto, advogado, professor, poeta, compositor, cantor e ator. Esse nobre colega me narrou que no prédio de nossa instituição já funcionou a extinta Ceará Rádio Clube, onde ele quando criancinha costumava se apresentar nos programas infantis de auditório, e aqui relato alguns trechos dessa conversa, por considerar importante mostrar parte da história desse prédio que é um patrimônio de nossa cidade.

Os Relatos sobre o Edifício Pajeú

A década de 1950 é assinalada pela competição radiofônica em nosso estado, que começara em outubro de 1948 com a inauguração da Rádio Iracema de Fortaleza. Nessa década, foram anos de grandes contratações artísticas, possivelmente o momento

¹ Previdência Privada.

de maior valorização do rádio cearense, quando a emissora Ceará Rádio Clube, que desde 1949 mudara os seus estúdios para o Edifício Pajeú, 1º e 2º andares, na rua Sena Madureira, nº 1047, dispunha de apreciável auditório de 500 lugares, onde segundo o nobre poeta César Barreto, às vezes era insuficiente para receber multidões que desejavam aplaudir, de preferência os grandes cartazes internacionais que nos visitavam.

Participaram da festa de inauguração do auditório da Ceará Rádio Clube no dia 13 de maio de 1949, grades expressões artísticas da época, como o pianista e compositor cearense Aloísio Pinto, Nelson Gonçalves, Luiz Gonzaga, Nilo Sérgio, Rosita Mir e Carmen Santos. É importante destacar que a diretoria dessa rádio que era referência para o país, foi inicialmente composta pelas seguintes figuras de nosso Ceará – Paulo Cabral de Araújo (diretor geral), Manuelito Eduardo (diretor do departamento musical), Mozar Brandão (maestro), Igor Olimpiew (diretor do departamento técnico) e Virgílio Machado (chefe de publicidade).

Orquestras internacionais como a de Xavier Cugat, Augustin Lara, Los Estudiantes, Cassino de Servilha, além das grandes orquestras brasileiras também passaram pelo auditório do então Edifício Pajeú.

Segundo o nobre colega, conhecidas personalidades brasileiras da época também se apresentaram naquela que passou a ser nossa Casa – Carlos Ramirez, Vicente Celestino, Gilda de Abreu, Pagano Sobrinho, Orlando Silva, Sílvio Caldas, Lúcio Alves, Isaurinha Garcia, Dorival Caymi, Carmen Costa, Luiz Gonzaga, Dalva de Oliveira, e muitos outros que o público cearense e nordestinos tiveram o privilégio de aplaudir.

O Centro de Fortaleza

Desde a década de 1990 percebemos que o centro de nossa Fortaleza sofre um processo de degradação ambiental e de esvaziamento residencial, porém, esse bairro continua como principal espaço público para as demandas de grupos, associações, sindicatos e ONGs em suas lutas e reivindicações coletivas e populares, os chamados seguidores dos Novos Movimentos Sociais (NMS), como diz Scherer-Warren (1999):

Nos anos recentes novas formas de auto-organização e de relacionamento interorganizacional têm sido propostas pelos atores sociais interessados nos processos de transformação social com base na ação coletiva.

A necessidade da preservação ambiental não é apenas para ser discutida de forma pontual, demanda discussões com os diversos setores da sociedade. A preocupação com o estado do meio ambiente não é recente, porém, foi nas últimas três décadas do século XX que ela entrou na agenda dos governos de muitos países e de diversos segmentos da sociedade civil organizada. Entretanto, no âmbito institucional, esta preocupação é ainda mais recente.

No que se refere à cidade de Fortaleza, a exemplo de outras capitais do país que enfrentam a questão da violência urbana, a mendicância e a precariedade na conservação dos espaços públicos, a opção pela transferência de lojas, escritórios, cinemas, restaurantes e outros, é fato concreto e assustador, pois a cultura dos grandes e pequenos shoppings está favorecendo o esvaziamento do comércio e demais instituições, em nome da “oferta de melhor segurança para a população.”

Emerge a necessidade de se pensar os rumos de nossa região central, por meio de políticas que promovam a revitalização, a requalificação e o zelo para com os nossos logradouros, monumentos e às poucas áreas verdes, como o Parque da Liberdade, conhecido como Cidade das Crianças, localizado no entorno do Tribunal. Este logradouro público foi por muito tempo ponto de encontro dos namorados, segundo o “site de Fortaleza”,¹ antigamente era chamado de Lagoa do Garrote, local de descanso dos viajantes. Hoje, a Cidade das Crianças encontra-se totalmente murada, com grades de ferro e com sua arborização exuberante.

A Praça do Ferreira foi inaugurada em 1929 com o nome de Feira Nova; em 1971 recebeu a denominação de Praça do Ferreira em homenagem ao boticário Antônio Rodrigues Ferreira. Essa praça é indiscutivelmente o ícone do centro, onde ao seu redor os inúmeros prédios de importância histórica dividem espaço com diversos estabelecimentos comerciais. Ela também permanece como local vital para as grandes demandas da sociedade cearense, por meio

¹ www.fortalecza.br.

de reivindicações, manifestações, atividades culturais, artísticas, campanhas nacionais de prevenções de doenças, vacinas, enfim, constitui-se, como diz Souza (2007, p. 49), a respeito dos movimentos sociais:

Os movimentos sociais populares têm constituído um espaço permanente de confronto de saberes num processo em que as necessidades populares se transformam em demandas sociais (econômico-ideológicos) e se elaboram propostas para sua satisfação: projetos emergenciais e históricos.

Na Praça do Ferreira também está localizado o Cine São Luiz, sendo o maior cinema da cidade, com capacidade para 1500 pessoas. Esse patrimônio tem Tombo Estadual segundo a Lei Nº 9.109, de 30 de julho de 1968. Em 1995, o Cine São Luiz passou a ser o espaço de apresentação do Cine Ceará. É também o principal espaço de outros festivais de cinema que ocorrem em Fortaleza.

Atualmente está arrendado à Fecomércio (Federação do Comércio do Estado do Ceará), atendendo a população com o centro Cultural SESC Luiz Severiano Ribeiro. O referido cinema sofreu com a concorrência das modernas salas de projeção dos shoppings centers e com a desvalorização do centro. Desde outubro de 2005, o Centro Cultural é palco de festival de Jazz, Blues e de shows, além das típicas exibições de filmes, porém, pouco prestigiado pela população.

A discussão da preservação desses espaços e logradouros mencionados requer envolvimento de grupos, governos, associações, comércios, instituições financeiras, anônimos e sobretudo as repartições públicas que vêm se mantendo nessa região central do estado.

Na atualidade, o meio ambiente parece ser um tema da moda e de fácil discussão, posto que ganhou as ruas, os auditórios, a imprensa e faz parte do vocabulário dos políticos, empresários, administradores, líderes sindicais, ONGs e cidadãos de um modo geral. No entanto, a cultura do desperdício é algo preocupante e que parece distante de ser encarada como problema para a humanidade. No que se refere aos espaços públicos das regiões centrais das capitais do país, é algo notório e complicado de ser administrado.

É comum apontar a Revolução Industrial como um marco importante na intensificação dos problemas ambientais, entre-

tanto a maior parcela de emissões ácidas, de gases de estufa e de substâncias tóxicas resulta das atividades industriais em todo o mundo. O lixo gerado pela população urbana cada vez mais está composto por restos de embalagens e de produtos industriais. O uso de inseticidas, herbicidas, fertilizantes, implementos e outros produtos industrializados fez com que a agricultura se tornasse uma atividade intensiva em degradação ambiental.

Grande parte dos problemas ambientais produzidos por agências bancárias, escritórios, consultórios, lojas, escolas, repartições públicas, hotéis, hospitais, aeroportos e outros estabelecimentos de serviços se deve aos materiais industrializados que dão suporte às suas atividades.

A Gestão Ambiental nas instituições públicas

A globalização dos problemas ambientais é um fato incontestável e as empresas estão, desde a sua origem, no centro desse processo. A Gestão Ambiental nos órgãos públicos se tornou evidente com a virada do século. No entanto, em linhas gerais, está associada ao modelo de gestão nos moldes do pensamento de desenvolvimento sustentável, em que se busca compatibilizar objetivos distintos, de modo a nenhum deles prejudicar o objetivo do outro.

O paradigma cartesiano da Gestão Ambiental institucional é apoiado em três critérios de desempenho, a saber: “eficiência econômica, equidade social e respeito ao meio ambiente,” (BARBIERI, p.2007). Percebemos claramente a predominância das concepções do capitalismo, a ausência da afetividade, a desvalorização da cultura parceira e do agir solidário nas relações sociais.

Noto que a administração pública estadual vem se preocupando em investir na política da qualidade da prestação de seus serviços amparadas em modelos de certificações. No que se refere à questão da Gestão Ambiental não foge a essa regra, a escolha em sua maioria é pela norma ISO 14.000.000,¹ numa perspectiva estratégica e discurso de desenvolvimento sustentável fragmentado, como diz Sorrentino (2002, p.19). O desenvolvimento sustentável

¹ Norma de certificação de Sistema de Gestão Ambiental.

fragmentado limita-se a propor soluções dentro da lógica de mercado. Compreendo que esse modelo de certificação se distancia das relações horizontais e do diálogo crítico de seus pares, pois, segundo Paulo Freire (1996, p.60): [...] os sujeitos dialógicos aprendem e crescem nas diferenças, sobretudo no respeito a elas [...]

Nas palavras de Leff (2001), a gestão ambiental é, sobretudo, um convite à ação dos cidadãos para participar na produção de suas condições de existência e em seus projetos de vida.

Educação Ambiental Dialógica

“Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória.” (FREIRE, 1994, p.68).

Os embasamentos teóricos da Educação Ambiental Dialógica têm avançado com as contribuições de Paulo Freire, Carlos Brandão (2004), Maturana (2008) e Figueiredo (2007), este último autor apresenta alguns princípios fundamentais para a compreensão dessa proposta educativa:

o diálogo democrático como o elemento primordial; considerar o aprendente como autor ativo e a contextualização como essencial no processo educativo: a supra-alteridade e que valoriza o outro como legítimo outro e o saber parceiro.

Dessa forma, ao abordar essa temática, estou afirmando o intuito de discutir com nossos colegas Agentes Públicos, o diálogo mediatizado entre Paulo Freire e a Perspectiva Eco-Relacional (PER). Essa perspectiva é um paradigma contemporâneo que sugere superar as representações que fragmentam o modo de perceber a realidade, contribuindo assim para uma Educação Ambiental mais ampla, que assuma dimensões críticas e que perceba o mundo na sua totalidade. A escolha pela PER é por possibilitar a contextualização das dimensões culturais, políticas, jurídicas, afetivas e até espirituais. Como escreve Figueiredo (2003):

Os principais arcaibouços dessa Perspectiva Eco-relacional, além das essenciais contribuições freireanas, se fundamentam: na valorização do outro como legítimo outro que se humaniza nas relações afetivas (MATURANA, 1998); na dimen-

são relacional (MORAES, 1998); na superação de uma leitura cartesiana das relações sociais com as esferas não humanas próprias de algumas culturas autóctones. (BRANDÃO, 1994).

Paulo Freire oferece grandes contribuições para as reflexões no campo da Educação Ambiental Dialógica, seu pensamento pedagógico da educação libertadora, da autonomia e da esperança constituem um tripé literário de suporte teórico para os fundamentos das pesquisas na dimensão de uma compreensão mais solidária com o o outr@. No dizer desse educador a base de qualquer teoria e a chave do conhecimento encontram-se na experiência pessoal e na capacidade de aprendermos a partir de impressões retiradas do universo vivido (FREIRE, 1987).

A educação ambiental que sonhamos para as nossas relações é uma educação que busque a compreensão nos problemas contextualizados em articulação com as questões local e global. E isso significa considerar a participação efetiva dos autores e autoras por meio de ações e de instrumentos de políticas públicas e privadas em formas de ver e ler o mundo.

Não nos educamos abstratamente, mas na atividade humana coletiva, mediada pela natureza, com sujeitos localizados temporal e espacialmente. Ter clareza disso é o que nos leva a atuar em Educação Ambiental, mas não a partir do discurso genérico de que todos nós somos igualmente responsáveis e vítimas do processo de degradação ecossistêmica. (LOUREIRO, 2006, p.130).

O Olhar Tecido para uma Práxis de Educação Ambiental Dialógica

Encontrei em Paulo Freire os fundamentos para a construção de significados de nossas práxis como seres dialógicos, pois, na compreensão de sua mensagem, o diálogo só acontece entre sujeitos interessados em compreender o mundo que os cerca para nele agir, construindo assim sua própria história. Nesse sentido, acredito que somente conhecendo qual a leitura que nós agentes públicos do Tribunal de Contas fazemos de nossas relações, primeiro com o nosso cotidiano, poderemos pensar numa gestão ambiental compartilhada de nosso espaço de trabalho e do nosso convívio com o entorno do bairro centro.

Essa etapa já está em processo, através de nossa pesquisa do mestrado, composta de dois momentos. O primeiro já vem ocorrendo com a aplicação de entrevistas semiestruturadas para ouvir o que esses companheiros pensam sobre alguns temas geradores, como por exemplo:

1. Gestão ambiental;
2. Educação ambiental;
3. Cultura institucional sobre o aspecto da gestão ambiental;
4. De quem é a responsabilidade da gestão ambiental no Tribunal de Contas;
5. Essa instituição tem alguma responsabilidade, perante a sociedade, de manter uma política de gestão ambiental;
6. Nós, agentes públicos, temos algum compromisso de zelar pelo entorno de nossa instituição de trabalho.

O segundo momento da pesquisa ocorrerá com um trabalho de intervenção objetivando a ampliação dos temas geradores, a fim de viabilizarmos a inserção dessas discussões para a compreensão de um projeto coletivo, dialogado, afetivo, amoroso, eminentemente parceiro. O amor conforme descrito por Maturana (1998, p.67): “O amor é a emoção que constitui o domínio de ações em nossas interações recorrentes com o outro que fazem do outro um legítimo outro na convivência.”

Essa segunda etapa da pesquisa será mediada pela categoria grupo-autor que, para Figueiredo (2007, p. 7), representa um conceito:

[...] que implica na conveniência de se valorizar tanto o grupo como os autores que compõem o grupo, com igual valor e importância; tanto os interesses individuais e coletivos. É relevante perceber a impossibilidade de esquecer de si mesmo diante dos interesses do grupo, da mesma maneira que o grupo é apoio e ampliação de poder, essencial nas conquistas individuais.

Achamos fundamental trabalhar na pesquisa do mestrado com essa categoria pois o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental Dialógica, Educação Intercultural, Educação

PERGAMUM
BCCE/UFC

e Cultura Popular (GEAD), da Faculdade de Educação do Ceará (UFC), no qual somos integrantes, vem avançando em pesquisas com as metáforas categoriais da Perspectiva Eco-Relacional. Na realidade a categoria (ou metáfora) destacada é um conceito de grupo aprendente, que se afasta da ideia do centro e propõe o empoderamento do indivíduo no coletivo, para Figueiredo (2007) todos os integrantes do grupo-autor podem ampliar as representações coletivas.

As contribuições da Perspectiva Eco-Relacional na tessitura de nossa dissertação serão tecidas também pelo aporte das demais metáforas categoriais. Figueiredo (2007):

- **Supra-alteridade:** diálogo e respeito entre diferentes, contribuição de cada pessoa para a ampliação dos conhecimentos coletivos.
- **Saber-parceiro:** dialogal – as diferenças e diversidades se confundem com o que é meu e o que é do outro. O diálogo e a troca de experiências contribuem para a formação de novos saberes.
- **A afetividade:** ponto de apoio na relação com o outro.
- **A contextualização:** as vivências individuais para o contexto, relações dialogais.
- **@ autor(a) epistêmico(a):** cada um é capaz de reproduzir seu conhecimento, o saber é produzido por cada pessoa.
- **Transposição informacional:** juntar as peças, integrar saberes.
- **Grupo-epistêmico e o Círculo dialógico:** processos interativos, aprendizado comum.
- **Ecopraxis:** caminhar construindo um caminho que se alarga, prática ampliada que vislumbra transformação.

Considerações Finais

Compreendo que antes de conhecer qual a práxis educacional dos meus colegas do Tribunal de Contas sobre o aspecto da Gestão Ambiental, devo repensar meu modo de agir, minhas atitudes e posturas para então construirmos coletivamente uma proposta de gestão que se distancie do papel de fiscalização, embora seja essa

a missão desse órgão público, para nos permitirmos experimentar ações solidárias, descoladas de propostas impositivas.

Através desse paradigma que se apresenta como Perspectiva Eco-Relacional, venho me permitindo refletir sobre a minha prática e conhecer meus limites e minha afetividade, incorporada também pela leitura da proposta freireana.

Entendo também que os resultados dessa pesquisa que se encontra em andamento poderão contribuir para uma nova prática de se lidar com os bens públicos, não apenas porque é público, custeado pelo dinheiro da sociedade e que por isso devemos preservar, mas sobretudo pelo respeitoso e afeto compartilhado, e que também não seja para se vivenciar apenas no nosso espaço de trabalho, mas que seja uma nova forma de ver e se relacionar conosco e com o mundo.

Os temas geradores Gestão Ambiental, Educação Ambiental e Cultura institucional sobre o aspecto da Gestão Ambiental bem como outros acima destacados e os que deverão surgir no círculo de cultura, serão problematizados pelo grupo-autor no sentido de viabilizarmos uma leitura dialógica e crítica, para isso iremos nos valer das contribuições das metáforas categorias da PER que estabelece a valorização das ideias e sentimentos das relações.

Figueiredo (2007) permeia todo o aporte desse paradigma no saber parceiro, o respeito ao outro enquanto legítimo outro e a contribuição de cada um para a ampliação dos conhecimentos do grupo. Por se tratar de uma proposta coletiva de gestão ambiental não só para as nossas relações de trabalho, mas sobretudo para as nossas posturas cidadãs no convívio entre os seres e os bens da sociedade cearense, compreendo que a PER contribuirá com a tessitura de nossa dissertação do mestrado.

Portanto, espero que essa construção coletiva que está em processo seja importante para contribuir com um olhar diferenciado nas nossas atribuições profissionais de fiscais dos bens públicos, posto que não cabe apenas aplicarmos a legislação e formular pareceres, bem como cuidarmos de nossa instituição de trabalho, mas também ampliarmos o nosso olhar, sermos de fato exemplos pelas atitudes e gestos compartilhados, vigiados pelas nossas próprias consciências e afetos.

Referências Bibliográficas

BARBIERI, José Carlos. *Gestão ambiental empresarial*. Rio de Janeiro: Saraiva, 2007.

CAMPOS, Eduardo. *50 anos de Ceará Rádio Clube*. Fortaleza-CE, 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa participante*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1981.

FIGUEIREDO, J.B. Albuquerque. *Educação ambiental dialógica e representações sociais da água em cultura sertaneja nordestina: uma contribuição à consciência ambiental em Irauçuba-CE*. Tese (Doutorado), São Carlos-SP, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEFF, E. *Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. 1998. Tradução de Orth, L.M.E. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

OLINDA, Ercília M.B. & FIGUEIREDO, J.B.A. *Formação humana e dialogicidade em Paulo Freire*: UFC, 2006.

SCHERER-WARREN, Ilse. *Cidadania sem fronteiras: ações coletivas na era da globalização*. São Paulo-SP: Hucitec, 1999.

SORRENTINO, M. Educação Ambiental e universidade: um estudo de caso. In: PADUA, S.M. & TABANEZ, M.F. (Orgs.). *Educação ambiental: caminhos trilhados no Brasil*. Brasília: Ipê, 1997. p.43-54.

TRANSFORMAÇÃO E PRÁXIS EM PAULO FREIRE

Ronald de Figueiredo e Albuquerque

Reflexões Preliminares

Qualquer reflexão sobre Freire é uma reflexão sobre a práxis e sobre o processo de transformação da realidade. Freire é por excelência aquele que se preocupou com a necessidade de mudar a realidade que reconhecia opressora, desumana, À medida em que impossibilitava o humano de ser mais. Por isso, toma essa realidade como objeto a ser conhecido, denunciado e transformado, o que implica num processo não apenas de educação, mas também de reeducação. Educação para aqueles que vivem submersos em relações de produção que coisificam o ser humano, o distanciam do produto do seu trabalho, quando tem trabalho. Pessoas que não conseguem ler o mundo, mesmo quando sabem ler, pois as relações de produção e de dominação presentes na sociedade capitalista encobrem o real, impossibilitam a percepção crítica, impedem o humano de ser mais.

Reeducação porque, para ele, o processo educacional é um processo de duas vias. O educando não é aquele que não sabe; ele tem do mundo uma percepção, mesmo que a realidade na qual ele está envolvido não lhe permita ver a totalidade, mas atua nela, nos compartimentos que lhes são destinados pelo modo de produção capitalista. Por sua vez, o educador, sabendo, tendo uma formação profissional voltada para a “formação” do educando, também está envolvido na compartimentalização do mundo; sua visão é teórica, não é prática, ou não é prático-teórica, é especializada, portanto perde a visão de totalidade, do mundo tem apenas informações, mais coerentes, mais sistematizadas, mas que precisam ser informadas pelo real, pelas informações que decorrem da realidade vivida.

Essa relação do educando que aprende, mas que vivendo o real-compartimentado, especializado, dividido em espaços de produção cujas relações são “relações entre as coisas e não entre homens” tem sobre este mundo assim conformado a um conhecimento do qual é síntese: o conhecimento do mundo em que a vida é alienada, alienante e predominam condições não humanas

de produção. Nessa relação, alienante, e com essa condição de alienado informa o docente que, com o instrumental teórico que dispõe, compreende e juntos refletem sobre a realidade alienante, mediados por ela, revelando-se as razões da alienação, do ser objeto que é cada um. Relação dialógica que faz emergir as contradições, agora objeto da reflexão conjunta.

Referir-se a Freire é pensar o ato de educação nos mais amplos espaços, não apenas na escola, mas fora dela nos espaços de organização dos trabalhadores, no espaço da produção de mercadorias, no espaço da troca. A realidade, quando repensada na relação entre educando e educador, quando se assume essa posição de aprendiz e mestre, que é ato político, não permanece intacta, pois o homem que resulta dessa relação é um homem ativo, que muda mudando e tomando consciência de seu ato de mudar o mundo mudando a si mesmo? um ser de práxis.

A reflexão que se segue é uma reflexão marcada por essa condição humana, de ser se não ainda um ser de práxis, mas um ser que demanda essa condição de agir mudando a realidade e a si mesmo num processo dialético, afinal o ser homem indica um ser de e com futuro, um ser de autonomia e liberdade que se faz cada vez mais ser de autonomia e liberdade.

A escolha do tema em questão "*Transformação e Práxis em Paulo Freire*" tem um motivo: a compreensão de que é o processo de organização dos trabalhadores e trabalhadoras que favorece à mudança da realidade e à superação da ordem capitalista. Com isso não espero que a partir de Freire, a partir da pedagogia de Freire, da ação educativa que essa pedagogia indica, façamos a revolução socialista como um momento de ruptura violento com data marcada e com um sujeito coletivo universal e único: a classe trabalhadora. Minha perspectiva é diferente e acredito que está presente na obra de Freire: não há um momento único de ruptura, a ruptura é um processo que se constrói numa prática educativa permanente, nos diversos espaços em que homens e mulheres se encontram ou promovem encontros.

A compreensão que Paulo Freire tem de educação não se restringe a alfabetização de adultos nem tampouco aos espaços escolares. A educação, para ele, é uma relação permanente e constante que ocorre em todos os espaços de organização dos seg-

mentos populares: partidos, sindicatos, associações, nas reuniões que nos bairros e no meio rural os vizinhos costumam fazer, na igreja, nos diversos movimentos e grupos que se reúnem a partir das necessidades e das carências sentidas.

É nesses espaços, marcados pelo diálogo, pela fala, pela expressão dos sentimentos, que o processo educativo se faz, que se constrói uma visão de mundo e uma prática que pouco a pouco se faz política, se já não é política desde o seu primeiro momento, pois na fala se objetiva a carência, nela, na sua emergência e urgência, se procura as razões a partir das quais as soluções ou possibilidades de soluções aparecem e se mostram ou não viáveis, o que provoca mais diálogo e amplia cada vez mais a leitura de mundo e a ação mais eficaz na sua resolução.

Esse processo não é um processo igual para todos e não se chega a uma solução comum para todos. No começo, como gosta de dizer Freire, alguns sujeitos educativos ainda estão submergidos, sua emergência é lenta ou rápida, sua percepção da realidade ainda fragmentada, presa ao espaço de sua existência imediata. As formas de organização também se diferenciam de acordo com as carências mais sentidas em cada lugar. Um processo plural, multifacetado, com tempos diferentes, mas que implicam em olhares cada vez mais profundos sobre o real, desvelando-o na medida em que a ação, decorrente da transformação a que estão sujeitos na expressão da fala que se ouve e compartilha, provocam novas mudanças das quais decorrem outras ações. Iniciado o diálogo não serão mais as mesmas pessoas.

A compreensão de Paulo Freire leva à compreensão de um mundo sem fala onde as relações entre os humanos não são relações iguais de afirmação da condição do ser humano, portanto, ser de liberdade. Pelo contrário, revela um mundo desigual onde alguns detêm os instrumentos de produção e, por isso, submetem os demais à condição de coisas. Coisas porque não portadores do trabalho como práxis, não trabalham para suprir suas carências, superar sua condição de seres imersos, sem história. Seu trabalho é determinado pelo outro(a) e o produto do seu trabalho é por este(a) apropriado. Um mundo, portanto, de opressores e oprimidos.

Ao falar de opressores e oprimidos, Freire reconhece que a sociedade é dividida, que os interesses e necessidades dos segmen-

tos existentes são diferentes, opostos, antagônicos. Vez ou outra reconhece a existência das classes sociais, conceito que perpassa a sua obra, mas que não se identifica com os conceitos de oprimido e opressor; poder-se-ia dizer que, num nível mais amplo contém a relação oprimido e opressor, até porque esse par antagônico está no cotidiano das pessoas, na percepção da carência, carência que se revela no local de moradia, no espaço do trabalho, no deslocamento que cada um é levado a fazer, na mortandade das crianças, na ausência da escola e no tratamento das doenças que acometem cada um deles.

Daí, a percepção de que alguns têm direitos que outros não dispõem com a mesma presteza e eficiência faz com que assumam a diferença e busquem a igualdade, quando necessário, e o tratamento desigual quando o fosso é, por demais, largo e aprofundado. Na percepção das diferenças que são concretas e compartilhadas se enxergam como iguais e capazes de superá-las quando organizados. Mas essa passagem, para Freire, requer mediações, mediações que são provenientes dos partidos, dos sindicatos, das associações; de pessoas que comprometidas se envolvem e iniciam um processo no qual o educando e o educador, mediados pela realidade concreta, localizada, imediata, dialogam, refletem e agem na superação da realidade vivida.

A mediação é necessária, pois a superação das carências num dado momento não é a garantia do seu desaparecimento. Compreendo, como acredito que Freire também assim compreende, que a cada superação de carências efetivas, outras são criadas, outras aparecem, surgem pela necessidade de dominação da qual são portadores os opressores, repondo as relações opressor-oprimido. Mas, é nesse trabalho permanente de educação e reeducação que se supera a dicotomia opressor-oprimido? na relação dialógica de desvelamento da realidade que se constroem como coletivo, na percepção do real que se revela a cada um, no diálogo, que se dão conta de que sendo oprimidos, todos, constituem uma totalidade maior que necessita ser superada. Talvez aí se compreenda a classe como totalidade que engloba segmentos concretamente tão díspares no seu cotidiano.

Lendo Freire compreendo Martins quando explica o retraimento das Comunidades Eclesiais de Base, a partir da introdução

da classe social como sujeito da luta pela libertação e superação do capitalismo. Esse conceito abstrato e universal não conseguia envolver os segmentos sociais que participavam das CEBs, pois ainda se encontravam no concreto da sua vida cotidiana, na ausência de qualquer comodidade, nas dificuldades em se constituírem como trabalhadores, mesmo se ainda para o capital.

Compreendo também a passagem do *Manifesto Comunista* quando Marx e Engels se referem à constituição dos trabalhadores assalariados e industriais em classe. Sua imersão no mundo do trabalho o faz opor-se ao capitalista individual, muitas vezes sem se dar conta do coletivo, mas apenas dos trabalhos concretos aos quais estão submetidos cotidianamente. Também o Marx do *Dezoito Brumário* que revela a oposição do camponês ao trabalhador assalariado urbano por não perceber o movimento do capital e o desenvolvimento que lhe é próprio? interessante perceber em Freire a distinção entre os termos classe em si e classe para si, a mesma feita por Marx e Engels, e este último termo como uma construção que vai do concreto vivido para categorias cada vez mais gerais e universais que englobam, apesar das diferenças acidentais, a semelhança essencial na propriedade dos meios de produção ou na ausência dela, na submissão aos interesses da reprodução do capital que se concentra e centraliza-se no aumento da pobreza que daí e, a partir daí, se amplia.

O texto em pauta é, portanto, uma reflexão sobre o processo de educação e da educação como práxis libertadora, educação que dificilmente ocorre na escola em função dos controles que sobre ela recaem a partir do estado. Quando se fala assim, a compreensão que aparece do estado é que este é um aparelho das classes dominantes, mas não somente na medida em que a estrutura de poder está associada a representação da sociedade civil cada vez mais plural. Deste modo, pode na escola como em outras instâncias, principalmente naquelas onde a presença dos segmentos populares é intensa, se adotar a pedagogia freireana, mas meu objeto é a construção dos sujeitos, sujeitos portadores de uma práxis consciente e transformadora na escola e fora dela.

Quando escolhi o termo transformação, caro a Freire, o fiz por acreditar estar nele resumida toda a proposta de Freire. A esse termo associa o de práxis, pois o transformar a que se refere é

aquele resultado de um ato de vontade, consciente, ato político. Mudar o mundo e mudar-se mudando o mundo não é ato individual, remete ao outro. Mudar pode ser tomado como uma ação unicamente individual, porém práxis é mudar a si mesmo mudando e sendo mudado pelo outro e, portanto, mudando a realidade na sua forma presente.

Nesse trabalho começo remetendo a Marx. Foi ele que deu ao termo práxis a conformação que tem hoje, ato político, ato de consciência que se realiza na atividade prática. Não é trabalho ainda no contexto do capital. Trabalho no mundo capitalista é produção de mercadorias e não produção do homem que cria e recria seu ambiente, natural e social, se criando e recriando como homem.

Freire, quando se refere ao humano o caracteriza como ser inconcluso. Sua compreensão de in-conclusão remete ao humano que conquistou sua autonomia, numa sociedade que, creio, não é a sociedade capitalista, pois nessa o homem é produtor de mercadorias, nesse sentido é um ser completo, completo em sua alienação, completo em ser menos e em sua menoridade. Não cabe a esta sociedade homens e mulheres que procuram ser mais. Não são, portanto, homens e mulheres de práxis. A compreensão de Marx permite aclarar melhor a pedagogia de Freire, o humano para ser humano, para ser mais, precisa superar a realidade do mundo capitalista, superando as limitações que ela lhe impõe.

Depois, procuro em Freire a compreensão e as razões da compreensão do termo transformação. Inclusive fazendo o que ele sempre faz: quebrando a palavra em suas partes para reconstituí-la em seu significado pleno e não usual. Transformação, assim, fica trans-forma(r)-(a)ção. Mudar através da ação que somada à práxis, ou por ela sendo incorporada, é mudar através da ação, a si e ao mundo e ao mundo através da percepção de si no mundo.

Por fim, tento reafirmar uma posição que não sei se fechada, de que Freire é aquele que vê a educação como processo de vida e convivência na mudança do mundo. Assim pergunto, até que ponto esse processo pode ocorrer na escola? Até que ponto ele somente ocorrerá na escola se ela abrir-se para o mundo? Até que ponto ela pode se abrir para o mundo? Qual o papel do professor nesse processo?

A Práxis na Visão de Marx e Freire

Tanto em Marx, quanto em Paulo Freire, o conceito de transformação, ação de sair de um lugar para o outro, de um estágio para outro, implica um processo de desenvolvimento pessoal e político que ocorre mediado pela ação, ação que é a objetivação do sujeito, sujeito que ao se objetivar tem a possibilidade de refletir sobre si mesmo, já que exposto, exteriorizado na ação. Nesse sentido, poderíamos dizer que o termo transformação tem a ver com uma ação realizada pelos homens e mulheres sobre o mundo, tanto natural como social, modificando-o, no próprio ato de sua realização, como reflexão, que faz do humano um ser mais. Ato de liberdade, histórico. Na ação deixamos de ser o que éramos para sermos, senão um outro, um ser novo, um ser mais.

Nesse sentido, poderemos dizer que o conceito de transformação se equipara ao conceito de Práxis. No *Dicionário do Pensamento Marxista* (2001), o conceito Práxis significa:

A expressão práxis refere-se, em geral, a ação, a atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto-criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo. (BOTTOMORE, p.292).

Transformar é mudar, o conceito de práxis vai além disso, pois propõe a mudança consciente, como ato de vontade, que leva a um fim previsto no início da ação. Portanto se os termos se equiparam não são, no entanto, iguais, mudar não implica necessariamente um fim, ou o desejo de realização de um fim. Pode até mesmo corresponder a esse sentido, mas não necessariamente ao sentido histórico de uma mudança radical, na construção de uma realidade mais humana, o que só se faz coletivamente.

No livro *Conceitos de Educação em Paulo Freire* (VASCONCELOS, 2006), as autoras associam o conceito de práxis de Freire ao de Marx e citam trechos da obra do primeiro e neles esse conceito se coloca de forma clara. Assim, apresentam o termo práxis citando, dentre outros, o livro *Educação e Mudança*:

[...] exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo

homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser de práxis.

Se ação e reflexão, como constituintes inseparáveis da práxis, são a maneira humana de existir, isto não significa, contudo, que não estão condicionadas, como se fossem absolutas, pela realidade em que está o homem. (VASCONCELOS, p. 158).

Portanto, nas duas citações acima fica clara a associação da palavra transformação à palavra práxis: as duas significam agir, agir conscientemente sobre o real, modificá-lo, sendo o termo práxis mais amplo, pois implica na transformação do real e nela a transformação do sujeito que transforma.

A ação sobre o mundo, a práxis, não é apenas ato de mudar, mas também ato de conhecer e conhecer profundamente a realidade, é percebê-la na sua integralidade e nas suas interações. Realidade que é fruto da ação e, portanto, do pensar do homem e da mulher que se realizam. Nesses termos somente através da práxis a verdade do humano aparece, se mostra, se revela como relação.

Nas teses sobre Feuerbach, Marx irá dizer:

A questão de saber se cabe ao pensar humano uma verdade objetiva — não é uma questão de teoria, mas sim uma questão prática. ? na práxis que o ser humano tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensar. A controvérsia acerca da realidade ou não realidade do pensar — que está isolado da práxis — é uma questão puramente escolástica. (MARX, 2007, p.27).

Quando Freire acentua o caráter prático da ação humana está na verdade acentuando essa característica da ação dos homens e mulheres, que, ao atuarem sobre o mundo e sobre os demais, com os outros e outras já que suas ações não são isoladas, são ações históricas e coletivas, criam e recriam a realidade na qual estão inseridos. Sendo assim, ela é passível de conhecimento e conhecimento que se realiza em sua plenitude através da educação. Nesse caso, a educação é um processo permanente de dobrar-se sobre o mundo e a sociedade para conhecê-la e, portanto, modificá-la.

Para ele, como para Marx, sendo a realidade fruto da ação de homens e mulheres, ação que não é individual, mas coletiva, em que as vontades determinadas pelas relações de produção e necessidades dos homens e das mulheres, se confrontam e se rea-

lizam em detrimento de indivíduos ou grupos de indivíduos, aliena, distorce, encobre a dominação nelas embutidas. Por isso associa Marx, na tese acima citada, a realidade ao poder. Os homens e as mulheres não atuam em consonância, atuam de formas diversas motivados por seus interesses e na medida de seu poder. Poder que se sobrepõe e domina.

Em Kosik, a práxis marxista ganha clareza quando sobre ela diz:

[...] A existência não é apenas enriquecida pela obra humana; na obra e criação do homem — como em um processo ontocriativo — é que se manifesta a realidade, e de certo modo se realiza o acesso à realidade. Na práxis do homem advém algo essencial, que contém em si mesmo a própria verdade; não é símbolo de qualquer outra coisa, mas possui uma importância ontológica.

A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A atividade do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade.

A práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente — quer dizer, que se renova continuamente —, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade. (KOSIK, 2002).

A educação, como ato permanente, que põe os homens uns diante dos outros, mediados pela realidade, une e confronta, constrói diálogos que confirmam, negam e apontam direções para a ação que pode ser transformadora, quando é práxis, e conservadora quando a fala que emite não está associada à experiência de vida de cada um e de todos. Assim fala Freire de libertação ou opressão, o ato de educar não é neutro e somente é práxis quando desvela a realidade em suas contradições, a opressão que se esconde na ideologia que resulta da compartimentalização dos homens e das mulheres, no plano individual e coletivo, que produzem mercadorias.

Freire parece reproduzir Marx, quando este na terceira tese sobre Feuerbach diz:

A doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são transformadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Por isso ela tem de separar a sociedade em duas partes, das quais uma lhe é superior.

A coincidência do ato de mudar as circunstâncias com a atividade humana ou autotransformação pode ser compreendida e entendida de maneira racional apenas na condição de práxis revolucionária. (MARX e ENGELS, 2007, p.28).

Em seu livro *A Filosofia da Práxis*, Sanchez Vázquez, ao explicar a tese acima citada, dirá que a interpretação de Marx do processo de transformação da realidade se contrapõe à visão iluminista de que alguns homens são sábios, sabem, compreendem a realidade e, portanto, apenas estes são capazes de educar. Essa visão divide os homens entre aqueles que sabem e, portanto, são capazes de ensinar, educar, e aqueles que não sabendo são seres passivos à espera do saber o que Freire chama de educação bancária. O educador sabe, e sabendo escolhe o que ensinar, pois sabe o que é melhor para os que não sabendo pretendem aprender.

Reproduzo a seguir Vázquez, que num parágrafo de seu livro (1968, p. 159) parece copiar Freire:

[...] b) os educadores também devem ser educados. Repele-se assim a concepção característica de uma sociedade dividida em duas partes: em educadores e educandos, com a particularidade de que os primeiros se abstraem do processo de educação. Por conseguinte, o sujeito da atividade educativa se encarna numa parte da sociedade – por sinal minoritária –, e o objeto – produto passivo da sociedade – na maioria. Desse modo, a tarefa de transformar a humanidade – concebida como educação da espécie humana – fica nas mãos de educadores que, por sua vez, não se transformam a si mesmos, e cuja missão é transformar os demais. Eles são, portanto, os verdadeiros sujeitos da história; os demais seres humanos não passam de uma matéria passiva que eles devem modelar. Ao afirmar-se que os educadores também devem ser educados, repele-se a afirmação de que o princípio do desenvolvimento da humanidade se encarna numa parte da sociedade, parte que não exige também sua própria transformação [...] Na tarefa de transformação social, os homens não podem dividir-se em ativos e passivos; por isso não se pode aceitar o dualismo de educadores e educandos. A nega-

ção desse dualismo – [...] – implica na ideia de uma práxis incessante, contínua, na qual se transforma tanto o objeto como o sujeito. Ao transformar a natureza – dirá Marx em outro trabalho – o homem transforma sua própria natureza, num processo de autotransformação que nunca pode ter fim.

Numa sociedade de classes a educação dessa maneira entendida reproduz a dominação e a submissão, a dependência que inferioriza os segmentos populares e os mantém dentro de uma perspectiva em que mudar e transformar se enquadram em limites estreitos. Sua formação atende apenas a reprodução da sociedade de classes onde o ser “homem e mulher” atende apenas aos objetivos da produção de mercadorias e não a vocação de ser, mais própria ao ser humano.

Marx, em sua análise da sociedade capitalista, do modo de produção capitalista percebe com clareza que o homem, a mulher e o trabalho, condição de ser homem e mulher, atendem objetivos restritivos: o homem e a mulher são aqueles que trabalham, no trabalho, no entanto, não se realizam, realizam o outro como capitalista e a si mesmos como assalariado(a), pois sua realização se restringe a produção de mercadorias. O objetivo do trabalho é produzir o lucro para o outro, não atende, portanto, a necessidade, de cada um, de ultrapassar-se enquanto ser histórico na história, não é práxis.

Freire, com seu método de educação, com sua pedagogia libertadora, caminha na mesma direção. Ele quer construir seres humanos que se construam, homens e mulheres livres, capazes de transformar a realidade e de se transformar, transformando, se tornando sempre mais homem e mulher, ser de liberdade e autonomia. Sua crítica, que se constrói no processo educativo, não pode ser senão o momento da libertação e libertação das amarras que fazem dos homens e mulheres, um ser menos, pois limitado(a) ao modo de produção capitalista. Sair, livrar-se dessas amarras é um processo coletivo, como também diz Marx, que envolve educador(a) e educando como seres que se educam simultaneamente, aprendizes num processo que só pode ocorrer coletivamente. Liberdade só quando todos forem livres, liberdade de um é opressão dos demais.

O processo de libertação não é um processo que se realiza na produção, apenas nas relações de produção, mas é um pro-

cesso político, que ocorre nas relações de produção, no espaço da fábrica, mas também fora dele, já que processo político. Na compreensão de Freire, o ato educativo é também uma ação, uma práxis, ação que ocorre nos homens e mulheres, sobre o homem e sobre a mulher na sua relação com os outros homens e mulheres e com a natureza. Nesse processo se descobre a realidade e na organização que o ato educativo implica se modifica a realidade, se transforma a realidade. Consoante com Marx, Freire enxerga nesse processo a transformação do homem e da mulher não apenas num homem e mulher em si, mas um homem e uma mulher para si, como a classe em si e a classe para si, a consciência de si na ação transformadora implica o momento da classe em si, afirmação de sua condição atual que precisa ser ampliada até que desapareça como classe, realidade que se constrói em oposição que se quer superar.

Não quero terminar esse capítulo sem citar uma passagem de Kosik que considero modelar:

[...] O homem liberta a si mesmo no trabalho servil só enquanto: 1) esse trabalho se desenvolve como trabalho de mais escravos e não de um único escravo, pelo que se torna potencialmente viável a solidariedade dos escravos; 2) a contraposição real do trabalho dos escravos é o não-trabalho dos senhores, e o trabalho dos escravos é realmente inserido na relação social senhor-servo; só nessa relação prática existe a possibilidade de confrontar, e, portanto, de conhecer, as profundas diferenças de condições e de vida; 3) o trabalho do escravo é sentido e compreendido como trabalho servil, e como tal existe na consciência do escravo. Esta consciência constitui um incalculável potencial revolucionário [...] Sem o momento existencial, quer dizer, sem a luta pelo reconhecimento, que acomete todo o ser do homem, a práxis se degrada ao nível da técnica e da manipulação. (KOSIK, 2005).

Trabalho e Práxis

Ao se referir à práxis Marx, como Freire, não estão se referindo a ação transformadora do homem e da mulher num sentido absoluto. Se assim fosse, o trabalho do operário(a) seria libertador e sabemos que não o é. O trabalho no mundo capitalista reduz

o homem e a mulher à condição de escravos(as), de oprimido(a) submetido(a) aos interesses dos opressores. Sua condição é de produzir mercadorias, produzir para os outros em função dos interesses e necessidades desses outros. A matéria que transforma não observa a sua relação com o mundo, não é originária de sua subjetividade, não é sua subjetividade exteriorizada, com ela não mantém uma relação de intimidade, pelo contrário, é estranhamento, pois o resultado de sua ação sobre ela não lhe pertence. Por isso se referem à alienação.

A produção em série, como organização do trabalho humano é, possivelmente, dos mais instrumentais fatores de massificação do homem no mundo altamente técnico atual. Ao exigir dele comportamento mecanizado pela repetição de um mesmo ato, com que realiza uma parte apenas da totalidade da obra, de que se desvincula, 'domestica-o'. Não exige atitude crítica total diante de sua produção. Desumaniza-o. Corta-lhe o horizonte com a estreiteza da especialização exagerada. Faz dele um ser passivo. Medroso. Ingênuo. Daí a sua grande contradição: a ampliação das esferas de participação e o perigo de esta ampliação sofrer distorção com a limitação da criticidade, pelo especialismo exagerado na produção em série. A solução, na verdade, não pode estar na defesa de formas antiquadas e inadequadas ao mundo de hoje, mas na aceitação da realidade e na solução objetiva de seus problemas. Nem pode estar na nutrição de um pessimismo ingênuo e no horror a máquina, mas na humanização do homem. (FREIRE, 1975. p.89)

Nesse sentido é que acredito haver uma diferença substancial entre os conceitos de trabalho e práxis. Para Marx, apesar de toda uma reflexão que assenta sobre o trabalho o elemento diferenciador do homem e da mulher, a atividade que faz do homem e da mulher o que eles são, o trabalho no seu sentido amplo não é práxis. Práxis é trabalho, mas o trabalho enquanto instrumento de percepção do mundo, enquanto atividade que implica em construção do mundo e do homem, como da mulher, no processo de transformação do mundo, é algo que exprime a interioridade de cada homem e de cada mulher, ou dos homens e mulheres enquanto sujeitos conscientes, capazes de agir tendo em vista fins estabelecidos a partir da realidade vivida, portanto, implica uma percepção clara da realidade e da necessidade de mudá-la.

Interioridade e exterioridade numa imbricação dialética que faz do ser humano um ser de história e histórico, em processo de construção permanente, construção consciente. No entanto, enquanto práxis o trabalho somente pode existir quando e enquanto atividade de homens e mulheres livres.

Por isso, o trabalho que é presente nas sociedades capitalistas, em geral não pode ser caracterizado como práxis, como atividade que a cada momento leva o ser humano a uma condição superior a que se encontrava antes. O trabalho no capitalismo é atividade estranha, pois não resulta da vontade de quem o pratica. O trabalho alienado, como diz Freire na passagem citada anteriormente, primeiro porque resulta da venda da capacidade de trabalho do humano, depois porque quem o compra define, determina o que produzir e, pela compra da força de trabalho, se apropria do produto do trabalho daquele que produz. Portanto, não há uma relação de intimidade entre o que produz e o produto que produz. Há um estranhamento, quem produz não se reconhece, assim, naquilo que produziu.

Nesse caso, cabe perguntar se o produto do trabalho dos homens e mulheres operários(as), dos trabalhadores(as) diretamente ligados ao processo de produção, realiza a subjetividade daquele que determina o que produzir, o capitalista. A resposta não pode ser afirmativa à medida que a produção é produção de mercadorias, não é a produção voltada para as necessidades dos capitalistas em particular, não é exteriorização de suas subjetividades, mas necessidades determinadas de fora, de uma coletividade que se expressa como número, como consumidores anônimos. Mesmo a distinção entre trabalho intelectual e trabalho manual não implica numa relação de intimidade dos que projetam, dos que criam. Os produtos por eles criados são, presumivelmente, determinados pelas necessidades coletivas, necessidades anônimas, por isso presumem, não revelam assim sua interioridade, sua subjetividade que se exterioriza para melhor percepção sua de si mesmo e consequente crescimento de sua humanidade. Portanto, é também trabalho alienado.

Para Marx, como para Freire, alienação significa ausência, distanciamento, estranhamento, não se reconhecer o ser humano que faz naquilo que por ele é feito. O produto do seu trabalho não

é determinado por ele como o resultado do seu trabalho não lhe pertence, pertence ao outro que comprou sua força de trabalho. Tanto sua força de trabalho como o produto que ela produz são mercadorias, mesmo para aqueles que são trabalhadores intelectuais. Nesse sentido, segundo Vásquez, o trabalho não redime o homem e a mulher, não o faz um homem ou uma mulher melhor, um ser que se constrói através da ação, do trabalho. Esse trabalho, produto da alienação, aliena. Vásquez (1968, p. 135) diz:

O trabalho humano, isto é, a atividade prática material pela qual o operário transforma a natureza e faz surgir um mundo de produtos, apresenta-se a Marx como uma atividade alienada, com os traços que já vimos ao caracterizar a alienação em Feuerbach: criação de um objeto no qual o sujeito não se reconhece, e que se lhe antepõe como algo alheio e independente, e, ao mesmo tempo, como algo dotado de certo poder – um poder que não tem de per si – que se volta contra ele claro que aqui não se trata, diferentemente de Feuerbach, da alienação como processo que se opera apenas na esfera da consciência, entre ela e seus produtos, mas sim de uma alienação real, efetiva, que tem lugar no processo real, efetivo, da produção material. A alienação do operário em seu produto, a seu turno, é considerada por Marx em outras formas (no ato da produção e com respeito à natureza, a sua vida genérica e a outros homens). Finalmente, Marx fala também de uma forma peculiar de alienação que tem por sujeito, não já o operário, mas sim o não-operário, isto é, o homem que sem participar diretamente no processo de produção se apropria do produto do operário. O não-operário não participa no processo de produção; ao contrário do operário, sua relação com a produção é teórica, contemplativa no sentido de que só entra em relação com os produtos uma vez estes separados do próprio processo produtivo. Enquanto vê o objeto, a atividade do sujeito (o trabalho) e o operário à margem do processo de objetivação de forças essenciais humanas, sua relação com cada um desses elementos da produção é puramente exterior. Resulta assim que tanto a relação ativa como a passiva com os objetos, tanto a relação teórica como a prática com a produção, determinam uma alienação do homem.

No entanto, apesar da alienação presente nas relações de produção no capitalismo, o homem e a mulher têm evoluído, têm construído uma exterioridade que o(a) modificou e o(a) modifica,

mesmo que gerando a alienação, pois trabalho alienado, mas sempre como ser genérico, homem e mulher genéricos. O homem e a mulher em particular, como seres concretos, não são beneficiados por esse processo, pelo menos a grande maioria envolvida no processo direto da produção, mas não apenas eles os próprios capitalistas também, e enquanto seres concretos, não são capazes de perceber a realidade em toda sua amplitude. A referência que Freire faz, na citação reproduzida acima, revela, através dos especialismos e da divisão do trabalho, essa visão compartimentalizada, só se consegue enxergar partes do todo no qual se inserem os homens e as mulheres.

Não sei se posso recorrer à análise do processo de desenvolvimento do capitalismo, nele a concorrência entre os capitalistas individuais leva ao processo de modernização tecnológica, de transformação das tecnologias existentes em determinados momentos inserindo novidades mecânicas, eletrônicas e organizacionais que ampliam a produtividade, diminuem o valor dos produtos e, ao mesmo tempo, criam novos produtos-mercadoria estimulando o consumo por parte da sociedade. Esse processo de desenvolvimento do capitalismo implementa o conhecimento, amplia a visão de mundo e contrapõe classes e segmentos sociais, já que nele parte dos trabalhadores é afastada do processo produtivo e substituída por máquinas. Mas não é um processo que leva à percepção da natureza do capitalismo, à compreensão de que no capitalismo o desenvolvimento é desenvolvimento das forças produtivas e não dos sujeitos-trabalhadores, mesmo que estes possam utilizar novas ferramentas industriais, novas linguagens expressivas do real, real sempre construído e construído em função dos interesses em jogo, não dá conta das contradições e da necessidade de superação do modo de produção capitalista. Não se revela nele a compreensão do ser humano, ser de liberdade pessoal e histórica, continua se reproduzindo o processo de alienação da força de trabalho e o estranhamento na relação sujeito, objeto produzido.

[...] Assim, pois, a atividade produtiva é uma práxis que, por um lado, cria um mundo de objetos humanos ou humanizados, mas, ao mesmo tempo, produz um mundo de objetos nos quais o homem não se reconhece e que inclusive se voltam contra ele. Nesse sentido é alienante. Pois bem, para Marx,

essa práxis acarreta não só uma relação peculiar entre os operários e os produtos de seu trabalho e uma relação do operário consigo mesmo (alienação com respeito à sua atividade, na medida em que não se reconhece nela), mas também uma peculiar relação entre os homens (alienação em relação a outros homens), em virtude da qual o operário e o não-operário (o capitalista) se encontram numa relação oposta, mas inseparável, no processo de produção. Ou seja, a alienação não se verifica apenas como relação entre sujeito e objeto, mas também como relação entre o operário e outros homens. Isto é, só há alienação entre seres humanos. O trabalho produz não só objetos nos quais o homem não se reconhece, como também um tipo peculiar de relações entre os homens, no qual estes se situam hostilmente em virtude de sua oposição no processo de produção. (VÁSQUEZ, 1968, p.136).

Em Paulo Freire, quando se instala a educação libertadora ela o faz a partir da mediação com a realidade que permite que educando e educador possam superar a condição de alienação a que estão submetidos. Olhar a realidade, olhar com os outros, permite compreender o processo de coisificação a que estão submetidos. Falar sobre ela, a partir dela, com os outros é diferente, pois a visão parcializada de cada um se expõe e se objetiva para os diversos olhares, provocando o aparecimento de uma visão mais ampla e mais verdadeira. Provoca aquilo que no trabalho não existe: a visão totalizadora, a percepção da parte no todo, a exposição dos fins encobertos pela atividade parcelar, especializada.

Em Marx, como coloca Vásquez, a objetivação que se dá no processo de produção, produção que decorre das necessidades do homem, ao mesmo tempo que aliena provoca nela a compreensão de ser em construção, histórico e capaz de se autocriar criando o mundo das coisas com as quais lida cotidianamente. Nesse processo, o homem se descobre como ser que faz e se faz, de momento e de futuro, de percepção da ausência, mas também da presença no contexto social, no seio da sociedade civil, quando da percepção, nem sempre clara, das diferenças que se constituem no processo produtivo e se ampliam no mundo externo à produção, no mundo da vida, como fala Habermas (1990, p.104), onde as relações se concretizam nas diferenças cotidianas, na moradia, no trato com o público, na recepção que tem do público, das instituições, que

ideologicamente colocadas e propostas como de atendimento complementar para os cidadãos os tratam como diferentes.

A ideologia tem esse caráter de justificar, de anular as diferenças, de repô-las em outras dimensões que encubram a causa da diferença na forma como, a partir do econômico, se organiza a sociedade. Mas, ao fazer isso, ela acentua diferenças, revela as desigualdades de tratamento por parte do poder público com relação aos indivíduos de segmentos sociais diferenciados. Direito ao trabalho e à moradia, direito à saúde e à educação, direito ao transporte de qualidade, postos são repostos e revistos na realidade mesma da desigualdade, naquilo que deveria ser igual, a ideologia se revela insuficiente para encobrir, às vezes ajuda a desvelar: se todos são iguais por que os direitos somente são reconhecidos para alguns? A realidade se põe e repõe, dialeticamente, no encobrir/revelando as contradições que ocorrem no processo produtivo ou daquelas que ocorrem fora dele, na relação inclusive entre o estado e à população (sociedade), mas que dele são uma consequência.

Freire (1976), na análise que faz da consciência semi-intransitiva afirma que não há, no homem e na mulher, um momento de total imersão na realidade, portanto não se refere a um momento de total intransitividade, há, sim, a possibilidade de perceber as contradições só que as justificativas para elas não se localizam no processo de compreensão histórica, não têm a dimensão de percepção da resolução das contradições a partir de uma ação unicamente humana. O autor fala ainda que, no processo de urbanização, no desenvolvimento da indústria, na rearrumação da estrutura de poder que atenda aos segmentos da classe dominante que ascendem, abrem-se brechas que permitem uma visão mais clara das contradições.

O estado em seu formato liberal permite, ou se viu forçado a permitir, que os segmentos populares participem do processo político, a cidadania ampliada igualou direitos, pelo menos o do voto, fazendo dos segmentos populares sujeitos políticos decisivos na formatação nova dos governos. É a partir dessa visão que Freire (1976, p.72) analisa o populismo, sua relação com a consciência transitiva ingênua e sua passagem para a consciência crítica. Isso ocorreu, pelo menos como ele refere, no processo de urbanização da economia brasileira. As cidades aglomeraram, ao contrário das

zonas rurais com suas populações dispersas, aproximaram as pessoas nos bairros operários e nas fábricas potencializando a percepção das contradições, do mando e, nele, da inferioridade que submetia uns ao outro.

Desse modo, se o trabalho no mundo capitalista é alienado, é trabalho no qual o produtor direto não se reconhece no produto do seu trabalho, se o trabalho é mercadoria que se vende e compra, que se transfere daquele que o realiza para o que o comprou e, portanto, é mera atividade física que se repete de acordo com os interesses daquele que através da compra da força-de-trabalho se apropria do resultado do trabalho, não é portanto, práxis. Não há como ser práxis, pois não é objetivação da subjetividade, histórica, daquele que produz, que através do trabalho produz, mas é fruto dos interesses daqueles que, através do salário, compram sempre a força-de-trabalho, definindo e determinando o que produzir. Mas, mesmo na sociedade capitalista é possível a práxis, a práxis política (não sei se é possível dissociar a práxis enquanto política e econômica), a atividade política que decorre da percepção das contradições que se quer superar no mundo da vida.

Utilizo novamente o conceito de Habermas (1990) de mundo da vida por acreditar que se refere ao mundo das relações sociais e políticas, não ao mundo da produção propriamente dito, se bem que sobre ele e a partir dele sofre ingerências, nas quais é possível uma ação transformadora que se afirma e sobre o mundo da produção rebate. Assim, minha compreensão é que existe práxis, mas práxis política e social (veja-se a atuação das diversas associações de bairro, das comunidades de base, dos partidos políticos, dentre outros) que constroem novas percepções, que desvelam as contradições e que apontam direções para a superação da realidade.

Escola e Práxis Política

A escola, enquanto instituição, é um espaço que aglomera, reúne pessoas com diferentes funções, de segmentos sociais também diferentes, que se relacionam e o fazem a partir dos seus espaços sociais, históricos e culturais. São, usando a nomenclatura freireana, seres de existência e não de vivência, que trocam palavras (não me refiro a diálogo pela significação que este conceito

tem em Freire) a partir de programas estabelecidos pela “ordem”. Mas, mesmo assim, as palavras, que circulam a partir dos conteúdos dos programas estabelecidos de cima para baixo, ganham significação que revelam as origens de quem as pronuncia.

Palavras que podem ser e são pronunciadas a partir de programas oriundos de outro espaço que não os espaços daqueles que se encontram, ou desencontram, na escola, amoldar, enformar, informar e, porque não, libertar os que as pronunciam contrapondo a outras pronúncias que circulam nesse espaço institucional. São falas que esclarecem, encobrem, mas que dizem da realidade e, creio, mesmo se ainda alienadas, revelam as contradições das ideologias dominantes. No entanto, vindas de espaços diferentes, de diferentes locais sociais, históricos e políticos, acabam por revelar um pouco das visões de mundo que estão sedimentadas ou que se constroem nos processos de luta de cada um desses segmentos. Não sei se caberia apelar a Arendt para quem as diversas visões de mundo se contrapondo num espaço de fala, ou da fala, constroem consensos, novos consensos, como realidades afirmadas que ampliam o senso comum, ampliam a compreensão daqueles que participam desses espaços.

Para ela, quando fala da liberdade como pressuposto da política, pelo menos na visão grega que recupera,

a questão chave, porém tanto naquela época como agora, não é que o indivíduo possa dizer o que lhe aprouver nem que tenha o direito inerente de se expressar tal como é, mas que sabemos por experiência que ninguém pode, por si só, aprender adequadamente o mundo objetivo em sua plena realidade, porque este sempre se mostra e se revela desde uma única perspectiva, que corresponde e é determinada pelo lugar que o indivíduo ocupa no mundo. Só se pode ver e experimentar o mundo tal como ‘realmente’ é entendendo-o como algo que é compartilhado por muitas pessoas, que está entre elas, que as separa e as une, revelando-se de modo diverso a cada uma, enfim, que só é compreensível na medida em que muitas pessoas possam falar sobre ele e trocar opiniões e perspectivas em mútua contraposição. Somente na liberdade de falarmos uns com os outros é que surge, totalmente objetivo e visível desde todos os lados o mundo sobre o qual se fala. Viver num mundo real e falar uns com os outros sobre ele são basicamente a mesma coisa, e aos gregos a vida privada parecia ‘idiota’, porque carecia

da diversidade que provém de falar sobre alguma coisa e da experiência de como as coisas realmente acontecem no mundo. (ARENDE, 2008, p.185).

As escolas públicas, no Brasil, estão localizadas, em sua maioria, nos bairros populares, bairros de trabalhadores(as) com todas as carências que estes bairros têm. Essas carências não deixam de ser vistas e comparadas com aqueles bairros dos quais são oriundos os docentes, são realidades diferentes e que se apresentam ao olhar dos professores. Da mesma maneira, os valores, as expectativas, os sonhos dos que estão no espaço escolar se revelam nas falas de cada um, se chocam, se cruzam revelando nuances da vida, ou do mundo da vida do qual participam. O mundo da fábrica se expressa nos alunos, como o mundo dos funcionários também se expressa nos professores. São categorias que se distinguem e são distinguidas nas relações sociais e políticas, que se dão na sociedade, e que se organizam, ou são organizadas, e se revelam assim umas para as outras. Nesse complexo de relações, de falas, se revela a realidade e as contradições que fazem as diferenças que nela se afirmam. Dessa perspectiva creio ser o espaço da escola um espaço político em que a consciência das contradições e da necessidade da mudança já está presente mesmo que dela não se tenha clareza, clareza que se faz na ação transformadora da realidade. Mas existe aí a consciência de classe que, como diz Freire, leva a classe à luta, ou, antes disso, a compreensão das classes como antagônicas, ou, antes ainda, a construção da classe para si, processo que envolve todos os momentos simultaneamente.

O processo de conscientização, ou a percepção das contradições e a ação conseqüente que leva a transformação da sociedade, ocorre fora da escola e também na escola, desde que em relação com o mundo externo do trabalho, das relações sociais e da política. Seus sujeitos, ou os sujeitos da transformação da sociedade e nela da transformação da educação, são professores, alunos, trabalhadores (alunos e pais de alunos) que, no processo mesmo de transformação da realidade, transformam as práticas pedagógicas. O espaço da política é um espaço de educação, de experimentação educativa onde os sujeitos envolvidos nos embates se colocam e refletem sobre suas ações, revelando as contradições e a presença da exploração a que são submetidos os homens e as mulheres.

Esse processo pedagógico que ocorre fora é trazido para o espaço escolar e se reflete na relação educador-educando.

Inicialmente, Paulo Freire trabalha sua concepção e prática de educação com os analfabetos, segmento da população que representava um número significativo e que ficava à margem do processo eleitoral, a legislação à época não permitia voto para aqueles que não eram alfabetizados. Não sei se seu envolvimento político o fazia optar por esse segmento populacional das classes trabalhadoras, se seus compromissos políticos com pessoas políticas de então, pessoas que acreditavam que a maior participação dos segmentos populares com certeza levaria ao fim do autoritarismo e a instalação de uma democracia plena voltada para os interesses nacionais (nos anos cinquenta do século vinte as questões que chamavam mais a atenção eram o nacionalismo, a dependência, a modernização da sociedade brasileira, o subdesenvolvimento), justificava sua ação pedagógica.

Sei apenas que começou sua ação pedagógica assentada na premissa de que ninguém aprende sozinho e que ninguém ensina nada a ninguém, mas que o ato de aprender é um ato coletivo, com os segmentos populares. Fora da escola e com pessoas que, como ele, viam a possibilidade da realização humana no contexto de uma sociedade participativa, com pessoas autônomas, livres e solidárias. Em seus livros deixa clara a dificuldade de se instalar uma educação libertadora nas escolas, escolas com programas e conteúdos programáticos construídos e definidos a partir das secretarias de educação e do Ministério de Educação. Programas construídos a partir dos interesses dos que governam, com metodologias que não abriam espaço para o saber dos alunos e que não tinham nenhuma aproximação com o espaço externo, nesse contexto dificilmente se poderia trabalhar para a libertação a não ser se a partir de uma prática pedagógica que deixasse de lado as determinações institucionais. É interessante a esse respeito o diálogo que mantém com Sérgio Guimarães reproduzido no livro *Sobre Educação: diálogos* (FREIRE e GUIMARÃES, 2001). No capítulo II, “Da Nossa Escola Primária,” faz toda uma análise que visa a postura e formação do professor, das estruturas de poder que estão por trás da formação docente e aponta a necessidade de a escola envolver-se com seu entorno, com a sociedade e suas necessidades e carências.

Somente a partir de uma postura de independência dos docentes, professores com sentimento de classe, de pertencimento às classes subalternas, é que se pode realizar uma práxis educativa que rompa com a submissão, com a obediência, com o automatismo de nossas escolas oficiais. Para ele, acredito, somente o professor engajado poderia ser sujeito de uma prática educativa diferente, engajamento que decorra de uma opção própria mesmo sabendo os riscos que corre ao não observar as determinações oficiais. Hoje, inclusive e apesar das mudanças institucionais provocadas pelo movimento docente e pelas associações diversas em que se organizou a sociedade, se fala de uma educação cidadã, democrática e participativa, mas as injunções políticas, locais e regionais, não permitem que de fato ela ocorra nas escolas, o que acontece é um arremedo que encobre as distorções que fazem a escola, mesmo com seu linguajar novo, uma repetição ou reprodução da escola antiga.

Referências Bibliográficas

- ARENDDT, Hannah. *A Promessa da política*. [s.l.]: DIFEL, 2008.
- BOTTOMORE, Tom. (Org.). *Dicionário do pensamento marxista*. [S.L.]: Zahar Editores, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- _____. *Educação como prática de liberdade*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, Paulo e GUIMAR?ES, Sérgio. *Sobre educação: (Diálogos)*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- HABERMAS, Jurgen. O conceito de poder de Hannah Arendt. In: HABERMAS, *Sociologia*. Organizado por Bárbara Freitag e Sérgio Paulo Rouanet. [s.l.]: Editora Atica, 1990
- MARX, Karl. O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte. In Karl Marx e Friedrich Engels. *Textos*, v. III. Edições Sociais, [s.d.].
- MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In Karl Marx e Friedrich Engels. *A Ideologia Alemã*. [s.l.]: Editora Civilização Brasileira, 2007.

- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. O Manifesto do Partido Comunista. In Karl Marx e Friedrich Engels. *Textos*, v. III. Edições Sociais, [s.d.]:
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. [s.n.,s.d].
- VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho e BRITO, Regina Helena Pires de. *Conceitos de Educação em Paulo Freire*. [s.l.]: Editora Vozes, 2006.
- VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

Silvia Maria Vieira dos Santos
Laroiê¹

Peço licença a Exu, senhor dos caminhos, do movimento e do corpo para denunciar que a sociedade brasileira, racista, capitalista e machista utiliza a educação como um mecanismo de naturalização da cosmovisão eurocêntrica tratando-a como única possível, reduzindo

as outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas, o que, no imaginário do progresso, enfatiza sua inferioridade. (LANDER, 2005, p.34).

A contribuição dos africanos e afro-brasileiros na história do Brasil é invisibilizada. A ausência e as distorções desta história nos leva ao desconhecimento e desvalorização de nossas raízes africanas, contribuindo diretamente para o enraizamento das ideias racistas em nosso país.

Segundo a Pesquisa Retratos da Fortaleza Jovem,² apenas 9,9% dos/as jovens negros/as³ estão cursando a universidade e em sua maioria estudam em escola pública (entre o ensino fundamental e médio). Muitos/as dos/as jovens param de estudar no ensino médio, 54,5% dos pardos/as e 14,4% dos negros/as. Do total des-

¹ Saudação a Exu nos candomblés.

² A pesquisa Retratos da Fortaleza Jovem é uma iniciativa do Instituto da Juventude Contemporânea (IJC), desenvolvida em parceria com a Prefeitura Municipal de Fortaleza (Assessoria de Juventude do Gabinete da Prefeitura de Fortaleza) que visa conhecer, identificar e mapear as juventudes da cidade, suas demandas e anseios, a fim de subsidiar o poder público e a sociedade civil na construção de políticas públicas voltadas para os segmentos juvenis. A população objeto da pesquisa foi constituída por 636.425 jovens do sexo masculino e feminino com idade variando de 15 anos a 29 anos, residentes no município de Fortaleza. Os dados relativos à distribuição da idade na faixa etária de 15 a 29 anos foram obtidos nos registros do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. A amostra é de 1.734 sujeitos foi distribuída pelos bairros em função da proporção de jovens do sexo masculino e feminino, nas faixas de idade de 15 a 19 anos, de 20 a 24 anos e de 25 a 29 anos.

³ A presente pesquisa optou ao fazer o questionário de usar o termo negro contrariando as pesquisas do IBGE que utilizam preto como categoria.

tes/as jovens 65,6% estão desempregados/as, sendo apenas 34,4% os/as que estão trabalhando.

De acordo com Souza (2006, p.85):

OS atuais indicadores sociais sobre a educação demonstram a existência de uma estreita relação entre a realidade sócio-histórica e a exclusão escolar dos(as) alunos(as) negros(as), agravada à medida que aumentam os anos de escolarização.

A baixa escolaridade dos/das negros/as que fazem parte das estatísticas de reprovação e evasão mostram um despreparo da instituição escolar em compreender essa condição juvenil e em especial os/as jovens negros/as.

Será preciso que a juventude negra grite, cante, denuncie para que a sociedade brasileira compreenda que o recorte racial nos possibilita a enxergar que os condicionamentos sociais e políticos incidem de maneira diferente sobre os jovens negros e brancos? (GOMES, 2002, p.73).

Como acreditar numa escola, carregada pela lógica “colonializante do saber”, que segrega e que tem na disciplina um elemento contribuinte para capilarização do poder, controlando (espíritos), mentes e corpos?

As colonialidades¹ do saber e do poder impedem o ser humano de se perceber enquanto ser inconcluso, sujeito da história, aquele que está na busca de ser mais. Categoria sugerida por Freire para demonstrar que todo ser humano necessariamente busca ir além, superar-se, em vista do seu aprimoramento individual tão necessário ao convívio coletivo, vocação ontológica de todos/as os homens e mulheres exceto quando forçados/as a abandonar sua própria humanidade, alienando-se do seu modo próprio de ser natural.

Compreender a educação dos/as jovens negros/as e a relação com os/as educadores/as é um desafio. Sabemos que essa

¹ É importante frisar que colonialidade é diferente de colonialismo. Colonizar é se apropriar compulsoriamente de um espaço pertencente a outras pessoas, dominar política, econômica e socialmente esse lugar e aqueles que o habitam. Colonizar “implica na imposição de um padrão cultural, epistemológico, de crenças, valores e normas, com o intuito de dominar acima de tudo em seu aspecto cultural, simbólico, imaginário, cognitivo-afetivo.” (FIGUEIREDO, 2009, p.3) e porque não dizer corporal.

juventude não é homogênea e dentro dela existe uma diversidade de juventudes que tratam de maneira distinta os símbolos próprios das africanidades. Abordar essa temática se torna necessário, na tentativa de reconhecer a juventude negra como protagonista da construção de uma sociedade que valorize os/as negros/as e a matriz africana como referenciais de brasilidade.

Entendo aqui juventude como conceito construído histórica e culturalmente que precisa ser estudado no contexto da dinâmica das relações sociais em um tempo e espaço determinado. É uma categoria social diferenciada em suas ações, condição social, sexual, de gênero, de valores, localização geográfica, de classe etc.

Segundo Dayrell apud Silva (2008, p.24) a juventude,

não se reduz a um momento de transição, a um tempo de prazer e de uma fase de crise dominada por conflito com a auto-estima e/ou personalidade [...] embora não seja fácil construir uma definição da juventude enquanto categoria, podemos entendê-la, ao mesmo tempo, como uma condição e um tipo de representação.

Tendo em vista esta realidade, este artigo quer discutir de que maneira educadores/as podem contribuir no processo de resignificação da ancestralidade dos/das jovens negros/as em vista da construção da identidade desta juventude.

Para isso, recorro a Exu e suas diversas faces de educador que abre caminhos e a Paulo Freire em sua pedagogia libertadora que gera autonomia. Eu me interessou em saber que características de Exu o educador deve internalizar nessa caminhada da juventude negra em busca das africanidades e que iluminações a pedagogia da Freire nos traz.

De acordo com Soares (2008, p.37) Exu,² na visão nagô³ dos tradicionais candomblés da Bahia:

é a principal entidade, não só do culto aos Orixás em que ele é a força dinâmica que move o sistema mítico ancestral, como

² Existem outros povos africanos que vieram para o Brasil e cultuavam Exu com os povos bantos que foram trazidos para o Rio de Janeiro e São Paulo criando a Umbanda e povos Fons do sul do Benin e da Nigéria.

³ Os povos nagôs também são chamados de iorubanos e vieram escravizados da África Ocidental para o Brasil, em especial a Bahia inventando aqui o candomblé, religião de matriz africana que se espalhou por todo país

também na vida, no dia-a-dia que, segundo a crença do povo de santo, é a energia que vitaliza as pessoas e de tudo o que existe. Em resumo, sem Exu não tem movimento, logo sem ele não teríamos culto aos orixás, nem vida para os seres.

Esse orixá, que é um dos mais importantes do panteão africano, tem uma característica importante que é a polifonia, pois além de ser o responsável pela comunicação entre os orixás é também o responsável pela comunicação entre os orixás e os seres humanos.

O Orixá das portas e dos caminhos das múltiplas falas, é quem dá as senhas para que as portas cósmicas sejam abertas e que assim possa haver uma comunicação entre os mundos, entre a realidade e a magia. (SOARES, 2008, p.85).

Quando Obatalá chegou neste mundo, nada conhecia sobre ele e tinha curiosidade de saber de todas as coisas. Foi por este motivo que um dia pediu a Exu que lhe servisse no almoço aquilo que houvesse de melhor sobre a Terra. Exu foi ao mercado e ali comprou uma língua bovina que, com as próprias mãos, limpou, temperou e, depois de assar, serviu a Obatalá. Finda a refeição, muito agradecido, Obatalá disse a Exu: — O prato que me serviste é realmente delicioso [...] Quero agora, amigo Exu, que me sirvas a pior coisa que possa existir nesse mundo. No dia seguinte, Exu foi novamente ao mercado, de onde retornou com mais uma língua bovina. Novamente preparou-a da mesma forma que a anterior e serviu-a a seu amo. Depois de comer, Obatalá repreendeu Exu: — Quer me parecer que não entendeste bem o meu pedido. Ontem me serviste uma língua como sendo a melhor do mundo, comi e gostei, aprovando inteiramente a tua escolha. Em seguida te pedi que me servisses, hoje, a pior coisa do mundo e, mais uma vez, me serves língua. O sabor é exatamente o mesmo da que me foi servida ontem e gostaria de saber como pode uma coisa ser, ao mesmo tempo, a melhor e a pior coisa do mundo. Ou será que se trata de mais uma de suas brincadeiras? [...] Com ar sério, Exu começou a explicar: — A língua é, sem dúvida, a melhor coisa do mundo e, contraditoriamente pode ser a mais perigosa e ruim de todas. Quando é usada para coisas boas tais como: abençoar, fazer preces em louvor dos orixás, orientar corretamente, cantar a boa música, recitar poesias, falar de amor e ensinar os bons costumes

é, então, a melhor coisa do mundo. Quando, ao contrário, é utilizada para caluniar, amaldiçoar, mentir, fomentar a discórdia e a guerra, torna-se letal. É a pior de todas as invenções de nosso pai Olodumare [...] Tudo depende da forma como é usada por seu dono, para que possa ser classificada como a melhor ou a pior coisa do mundo. E foi então que Obatalá, compreendendo o ensinamento que lhe era dado por Exu, nunca mais aceitou língua em suas refeições (MARTINS, 2008, p.37-38).

Este mito mostra as várias faces de Exu, uma primeira é a do movimento, quando ele vai ao mercado com o objetivo de apresentar o que tem de melhor e pior no mundo, porém ele não procura qualquer coisa, diante dos vários caminhos que poderia seguir, ele faz uma escolha. Isso me lembra Paulo Freire quando afirma que existe uma intencionalidade na ação, e que o educador/a não pode ser neutro diante da relação entre opressores/as e oprimidos/as, pois a neutralidade beneficia apenas a classe privilegiada.

Exu transforma o estático em dinâmico ao apresentar os dois lados da mesma coisa. Mostrando um jeito diferente de ver as coisas, ele se expõe e tem uma atitude ousada. Está aí a boniteza de ser educador/a, na ousadia de “denunciar e atuar contra a tarefa de reproduzir a ideologia dominante.” (FREIRE, 1986, p.29).

Quando Exu apresentou a língua com um duplo sentido ao seu amo, o conflito se instaurou. Pois

aquele que interpreta a realidade de modo parcial, percebendo apenas um aspecto, somente encontrará contradição e conflito [...] Exu provoca o conflito, para promover a síntese. (AUGRAS, 2008, p.98).

Pensar a realidade de modo parcial é ter um pensamento ingênuo. As obras de Freire afirmam que não há diálogo verdadeiro se não há nos sujeitos um pensar verdadeiro, um pensar crítico. Cabe ao/a educador/a estimular a capacidade crítica do educando, pois o pensar crítico opõe-se ao pensar ingênuo.

Outro ponto que o mito revela é o processo dialógico que Exu desencadeia. O Orixá da comunicação ao problematizar a língua como algo que é a melhor e a pior coisa do mundo estimula o pensamento crítico de Obatalá. O/A educador/a deve ser um polo de diálogo na perspectiva de que somos sujeitos em construção.

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história. (FREIRE, 1996, p.136).

O diálogo entre Exu e Obatalá pode ser visto como algo transgressor, haja vista que o primeiro é servo e o segundo o amo. Este diálogo dos diferentes me faz entender a máxima da *Pedagogia do Oprimido* (1987) que diz: somente os/as oprimidos/as podem libertar os/as opressores/as. Esta transgressão difere da postura autoritária e centralizada de educadores/as nos processos de ensino-aprendizagem que não levam em consideração o contexto e o repertório de saberes dos/as educandos/as. A última palavra é sempre do/a educador/a, aquele que supostamente domina o saber e conseqüentemente o poder.

Para que exista verdadeiramente o diálogo se faz necessário uma relação horizontal entre educandos/as e educadores/as. Pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE, 1996, p.12). Exu aprendeu ao procurar a melhor e a pior coisa do mundo, e ensinou a seu amo os vários significados da língua. Afinal, parafraseando Freire (1987, p.39) “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens [seres humanos] se educam entre si mediatizados pelo mundo.”

O “deus de todas as aberturas, orifícios do corpo e portas das casas.” (AUGRAS, 2008, p.95), utiliza sua “boca coletiva” para pronunciar sua própria palavra e não repetir a linguagem dos opressores. E esta palavra, preñe de significados, é o veículo pelo qual o ser humano se torna autor de sua própria história, pois dizer a palavra verdadeira, que é práxis e direito de todos/as é transformar o mundo.

A existência do racismo e de toda forma de preconceito revela o silêncio de uma sociedade que trivializa o mito da democracia racial e se cala diante desta realidade. Exu e Freire preparam a língua (a palavra) com o tempero da criticidade para que essa se torne a melhor coisa do mundo. No entanto, ambos reconhecem que ela pode matar, à medida que se cala, silencia e impõe uma voz de opressão.

Através do dialogo, podemos superar a opressão das línguas simbólicas, pois este é o encontro amoroso dos homens [e mulhe-

res] que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e transformando-o, o humanizam para a humanização de todos [e todas] (FREIRE, 1983, p.28).

A face pedagógica de Exu está ressaltada no mito que, através da intenção da escolha “da língua”, transmite de forma divertida e irreverente o conhecimento ao Orixá, de maneira que numa só entidade estão contidas a capacidade de se colocar no mundo sabendo a quem está a serviço e a abertura ao diálogo, sendo estas características primordiais do verdadeiro educador/a.

Exu e Freire se complementam e se relacionam, pois ambos, numa perspectiva dialógica, tratam o processo educativo como uma ação cultural para a libertação do ser humano

Desse modo posso dizer que nós educadores/as devemos levar em consideração ao pensar o processo educativo dos jovens, em especial negros/as, o lugar em que esses sujeitos estão inseridos e o contexto histórico-social em que vivem.

Na perspectiva descolonizadora é necessário reconhecer toda a diversidade que está inserida na escola, levando em consideração os saberes populares ancestrais. Gomes afirma que

é preciso que a instituição escolar se compreenda enquanto espaço da diversidade étnico-cultural e entenda que o respeito ao diferente deve ser uma postura político-profissional a ser assumida pelo profissional da educação. (2002, p.86)

Como defende Souza (2006, p.89):

a escola deve desenvolver ações para que todos(as) construam suas identidades individuais e coletivas, garantindo o direito de aprender e de ampliar seus conhecimentos, sem serem obrigados a negar a si próprios ou ao grupo étnico-racial a que pertencem.

Para que a escola seja um território alternativo para a juventude negra, devemos pensá-la na perspectiva de um lugar de trocas e experiências de negros e não negros, onde a valorização da diversidade e da igualdade sejam pilares de mudança de uma história de discriminação e exclusão em que crianças e jovens negros estão submetidos no interior do ambiente escolar.

Gomes *apud* Souza (2006, p.88) ao citar a escola como um espaço de diálogo com os jovens, indica:

[...] um dos caminhos para a construção de práticas formadoras que eduquem para a diversidade e contemplem a questão do negro poderá ser o da construção de um olhar mais atento aos caminhos e percursos dos educandos e educandas negros(a), ou seja, descobrir como tem sido o processo de construção de sua identidade negra, os símbolos étnicos que criam e recriam através da estética, do corpo, da musicalidade, da arte.

A corporalidade, a estética e a identidade andam de mãos dadas, exemplo disso é que, ao saber manusear e tratar o cabelo crespo, as meninas e meninos criam estratégias individuais de construção de identidade negra. Esses/as jovens ressignificam a estética negra através do seu corpo, das danças, das vestimentas e também das suas músicas revelando a situação dos jovens negros nas periferias das cidades brasileiras

Dentro da cosmovisão africana, a escola está inserida como o espaço onde o imaginário é fortalecido em todo o corpo, a mente é mais uma parte importante do corpo. O imaginário está entrançado com o que a gente come, com que a gente olha, com que a gente deseja, com que a gente acredita. O imaginário é o próprio corpo que não está relegado a negar-se no tempo e no espaço.

Nessa perspectiva o saber deve transitar entre educandos/as e educadores/as, através de seus corpos, num processo que não se dá de cima para baixo, nem de fora para dentro. Para superar a lógica hegemônica, a ação pedagógica deve ser orientada de baixo para cima e de dentro para fora. Relações ensopadas de amor, ética e respeito.

Portanto, o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana estabelecido pela Lei Nº 10639/2003¹ torna-se uma ferramenta de resistência das populações negras e afrodescendentes, as quais durante anos foram relegadas à visão de negro-escravo-subalterno-pobre. E atividades como: semana da consciência negra, semanas culturais, projetos de cultura popular (reisado, bumba-meu-boi, maracatus etc), oficinas de dança e de percussão, desfile da beleza negra, o *hip hop* na escola são

¹ Altera a LDB, 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.

exemplos de algumas iniciativas feitas nas escolas e que vem fazendo a diferença.

Todavia, devo lembrar que essas ações não podem ser efetivadas como algo imposto a ser repassado com força de lei, mas vivenciado através das diversas expressões da ancestralidade, pois experimentar das africanidades brasileiras é perceber o movimento do seu corpo, é comer fruta no pé, é sentir o cheiro do amado/a, é suor-festa-perfume, é ter o gosto do cajueiro-memória do povo e de pimenta malagueta resistência e pisar na terra da fertilidade.² Estes são símbolos que marcam a vida da juventude e que podem contribuir para a valorização da cultura negra e da identidade juvenil.

Referências Bibliográficas

AUGRAS, Monique. *O duplo e a metamorfose: a identidade mítica em comunidades nagô*. 2. ed. Petrópolis-Rj: Vozes, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC 2005.

FIGUEIREDO, João Batista Albuquerque. *A perspectiva eco-relacional e a educação intercultural no entrelaçar de afetos: a descolonialidade do saber com foco na sustentabilidade ambiental*. Florianópolis: ARIC, 2009.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Tradução Rosisca Darcy de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. HORTON, Myles. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança*. Petrópolis: Vozes, 2003. p.111-148

_____. SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

² Estes são confetos de uma pesquisa sociopoética feita com professores em 2007.

GOMES, Nilma Lino. *Rappers, educação e identidade racial*. Educação Popular Afro-Brasileira. Florianópolis: Editora Atilênde (Núcleo de Estudos Negros), 2002.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (Org.). *Colonialidade do saber eurocentrismo e Ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005

MARTINS, Adilson. *Lendas de Exu*. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

RETRATOS DA FORTALEZA JOVEM. Disponível em: <http://www.retratosdafortalezajovem.org.br/>. Acesso em: set. 2007.

SILVA, Randes Ribeiro da. *O Racismo na educação: as representações raciais dos jovens nos livros didáticos do ensino médio da rede pública de Goiânia*. (Monografia de especialização) FAJE. Goiânia, 2008.

SOARES, Emanuel Luis Roque. Exu e a encruzilhada de conceitos, ès?ùtòsìn. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia, QUEIROZ, Zuleide Fernandes de, VASCONCELOS JUNIOR, Raimundo Elmo de Paula, ARAÚJO, José Edvar Costa de (Orgs). *História da educação – vitrais da memória: lugares, imagens e práticas culturais*. Fortaleza: Edições UFC, 2008. p.79-97.

_____. *As vinte uma faces de Exu na filosofia afrodescendente da educação: imagens, discursos e narrativas*. Tese. (Doutorado em Educação Brasileira), Universidade Federal do Ceará, 2008.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Ensino Médio. In: _____. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

1. **Ditos (mau)ditos.** José Gerardo Vasconcelos; Antonio Germano Magalhães Junior e José Mendes Fonteles (Orgs.). 2001. 208p. 2001. ISBN: 85-86627-13-5.
2. **Memórias no plural.** José Gerardo Vasconcelos e Antonio Germano Magalhães Junior (Orgs.). 140p. 2001. ISBN: 85-86627-21-6.
3. **Trajetórias da juventude.** Maria Nobre Damasceno; Kelma Socorro Lopes de Matos e José Gerardo Vasconcelos (Orgs.). 112p. 2001. ISBN: 85-86627-22-4.
4. **Trabalho e educação face à crise global do capitalismo.** Enéas Arrais Neto; Manuel José Pina Fernandes e Sandra Cordeiro Felismino (Orgs.). 2002. 218p. ISBN: 85-86627-23-2.
5. **Um dispositivo chamado Foucault.** José Gerardo Vasconcelos e Antonio Germano Magalhães Junior (Orgs.). 120p. 2002. ISBN: 85-86627-24-0.
6. **Registros de pesquisa na educação.** Kelma Socorro Lopes de Matos e José Gerardo Vasconcelos (Orgs.). 2002. 216p. ISBN: 85-86627-25-9.
7. **Linguagens da história.** José Gerardo Vasconcelos e Antonio Germano Magalhães Junior (Orgs.). 2003. 154p. ISBN: 85-7564084-4.
8. **Esboços em avaliação educacional.** Brendan Coleman Mc Donald (Org.). 2003. 168p. ISBN: 85-7282-131-7.
9. **Informática na escola: um olhar multidisciplinar.** Edla Maria Faust Ramos; Marta Costa Rosatelli e Raul Sidnei Wazlawick (Orgs.). 2003. 135p. ISBN: 85-7282-130-9.
10. **Filosofia, educação e realidade.** José Gerardo Vasconcelos (Org.). 2003. 300p. ISBN: 85-7282-132-5.
11. **Avaliação: Fiat Lux em Educação.** Wagner Bandeira Andriola e Brendan Coleman Mc Donald (Orgs.). 2003. 212p. ISBN: 85-7282-136-8.
12. **Biografias, instituições, ideias, experiências e políticas educacionais.** Maria Juraci Maia Cavalcante e José Arimatea Barros Bezerra (Orgs.). 2003. 467p. ISBN: 85-7282-137-6.
13. **Movimentos sociais, educação popular e escola: a favor da diversidade.** Kelma Socorro Lopes de Matos (Org.). 2003. 312p. ISBN: 85-7282-138-4.
14. **Trabalho, sociabilidade e educação: uma crítica à ordem do capital.** Ana Maria Dorta de Menezes e Fábio Fonseca Figueiredo (Orgs.). 2003. 396p. ISBN: 85-7282-139-2.
15. **Mundo do trabalho: debates contemporâneos.** Enéas Arrais Neto, Elenice Gomes de Oliveira e José Gerardo Vasconcelos (Orgs.). 2004. 154p. ISBN: 85-7282-142-2.
16. **Formação humana: liberdade e historicidade.** Ercília Maria Braga de Olinda (Org.). 2004. 250p. ISBN: 85-7282-143-0.

17. **Diversidade cultural e desigualdade:** dinâmicas identitárias em jogo. Maria de Fátima Vasconcelos e Rosa Barros Ribeiro (Orgs.). 2004. 324p. ISBN: 85-7282-144-9.
18. **Corporeidade:** ensaios que envolvem o corpo. Antonio Germano Magalhães Junior e José Gerardo Vasconcelos (Orgs.). 2004. 114p. ISBN:85-7282-146-5.
19. **Linguagem e educação da criança.** Silvia Helena Vieira Cruz e Mônica Petralanda Holanda (Orgs.). 2004. 369p. ISBN:85-7282-149-X.
20. **Educação ambiental em tempos de semear.** Kelma Socorro Lopes de Matos e José Levi Furtado Sampaio (Orgs.). 2004. 203p. ISBN: 85-7282-150-3.
21. **Saberes populares e práticas educativas.** José Arimatea Barros Bezerra, Catarina Farias de Oliveira e Rosa Maria Barros Ribeiro (Orgs.). 2004. 186p. ISBN: 85-7282-162-7.
22. **Culturas, currículos e identidades.** Luiz Botelho de Albuquerque (Org.). 231p. ISBN: 85-7282-165-1.
23. **Polifonias:** vozes, olhares e registros na filosofia da educação. José Gerardo Vasconcelos, Andréa Pinheiro e Érica Atem (Orgs.) 274p. ISBN: 85-7282-166-X.
24. **Coisas de cidade.** José Gerardo Vasconcelos e Shara Jane Holanda Costa Adad. ISBN: 85-7282-172-4.
25. **O caminho se faz ao caminhar.** Maria Nobre Damasceno e Celecina de Maria Vera Sales (Orgs.). 2005. 230p. ISBN: 85-7282-179-1.
26. **Artesania do saber:** tecendo os fios da educação popular. Maria Nobre Damasceno (Org.). 2005. 169p. ISBN: 85-7282-181-3.
27. **História da educação:** instituições, protagonistas e práticas. Maria Juraci Maia Cavalcante e José Arimatea Barros Bezerra. (Orgs.). 458p. ISBN: 85-7282-182-1.
28. **Linguagens, literatura e escola.** Sylvie Delacours-Lins e Sílvia Helena Vieira Cruz (Orgs.). 2005. 221p. ISBN: 85-7282-184-8.
29. **Formação humana e dialogicidade em Paulo Freire.** Maria Ercília Braga de Olinda e João Batista de A. Figueiredo (Orgs.). 2006. ISBN: 85-7282-186-4.
30. **Currículos contemporâneos:** formação, diversidade e identidades em transição. Luiz Botelho Albuquerque (Org.). 2006. ISBN: 85-7282-188-0.
31. **Cultura de paz, educação ambiental e movimentos sociais.** Kelma Socorro Lopes de Matos (Org.). 2006. ISBN: 85-7282-189-9.
32. **Movimentos sociais, educação popular e escola:** a favor da diversidade II. Sylvio de Sousa Gadelha e Sônia Pereira Barreto (Orgs.). 2006. 172p. ISBN: 85-7282-192-9.
33. **Entretantos:** diversidade na pesquisa educacional. José Gerardo Vasconcelos, Emanuel Luís Roque Soares e Isabel Magda Said Pierre Carneiro (Orgs.). ISBN: 85-7282-194-5.

- 34. Juventudes, cultura de paz e violências na escola.** Maria do Carmo Alves do Bomfim e Kelma Socorro Lopes de Matos (Orgs.). 2006. 276p. ISBN: 85-7282-204-6.
- 35. Diversidade sexual:** perspectivas educacionais. Luís Palhano Loiola. 183p. ISBN: 85-7282-214-3.
- 36. Estágio nos cursos tecnológicos:** conhecendo a profissão e o profissional. Gregório Maranguape da Cunha, Patrícia Helena Carvalho Holanda, Cristiano Lins de Vasconcelos (Orgs.). 93p. ISBN: 85-7282-215-1.
- 37. Jovens e crianças:** outras imagens. Kelma Socorro Lopes de Matos, Shara Jane Holanda Costa Adad e Maria Dalva Macedo Ferreira (Orgs.). 221p. ISBN: 85-7282-219-4.
- 38. História da educação no Nordeste brasileiro.** José Gerardo Vasconcelos e Jorge Carvalho do Nascimento (Orgs.). 2006. 193p. ISBN: 85-7282-220-8.
- 39. Pensando com arte.** José Gerardo Vasconcelos e José Albio Moreira de Sales (Orgs.). 2006. 212p. ISBN: 85-7282-221-6.
- 40. Educação, política e modernidade.** José Gerardo Vasconcelos e Antonio Paulino de Sousa (Orgs.). 2006. 209p. ISBN: 978-85-7282-231-2.
- 41. Interfaces metodológicas na história da educação.** José Gerardo Vasconcelos, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior, Zuleide Fernandes de Queiroz e José Edvar Costa de Araújo (Orgs.). 2007. 286p. ISBN: 978-85-7282-232-9.
- 42. Práticas e aprendizagens docentes.** Ercília Maria Braga de Olinda e Dorgival Gonçalves Fernandes (Orgs.). 2007. 196p. ISBN 978.85-7282.246-6.
- 43. Educação ambiental dialógica:** as contribuições de Paulo Freire e as representações sociais da água em cultura sertaneja nordestina. João B. A. Figueiredo. 2007. 385p. ISBN: 978-85-7282-245-9.
- 44. Espaço urbano e afrodescendência:** estudos da espacialidade negra urbana para o debate das políticas públicas. Henrique Cunha Júnior e Maria Estela Rocha Ramos (Orgs.). 2007. 209. ISBN: 978-85-7282-259-6.
- 45. Outras histórias do Piauí.** Roberto Kennedy Gomes Franco e José Gerardo Vasconcelos. 2007. 197p. ISBN: 978-85-7282-263-3.
- 46. Estágio supervisionado:** questões da prática profissional. Gregório Maranguape da Cunha, Patrícia Helena Carvalho Holanda e Cristiano Lins de Vasconcelos (Orgs.). 2007. 163p. ISBN: 978-85-7282-265-7.
- 47. Alienação, Trabalho e emancipação humana em Marx.** Jorge Luís de Oliveira. 2007. 291p. ISBN: 978-85-7282-264-0.
- 48. Modo de brincar, lembrar e dizer:** discursividade e subjetivação. Maria de Fátima Vasconcelos da Costa, Veriana de Fátima Rodrigues Colaço e Nelson Barros da Costa (Orgs.). 2007. 347p. ISBN: 978.85-7282-267-1.
- 49. De novo ensino médio aos problemas de sempre:** entre marasmos, apropriações e resistências escolares. Jean Mac Cole Tavares Santos. 2007. 270p. ISBN: 978.85-7282-278-7.
- 50. Nietzscheanismos.** José Gerardo Vasconcelos, Cellina Muniz e Roberto Kennedy Gomes Franco (Orgs.). 2008. 150p. ISBN: 978.85-7282-277-0.

51. **Artes do existir:** trajetórias de vida e formação. Ercília Maria Braga de Olinda e Francisco Silva Cavalcante Júnior (Orgs.). 2008. 353p. ISBN: 978-85-7282-269-5.
52. **Em cada sala um altar, em cada quintal uma oficina:** o tradicional e o novo na história da educação tecnológica no Cariri cearense. Zuleide Fernandes de Queiroz (Org.). 2008. 403p. ISBN: 978-85-7282-280-0.
53. **Instituições, campanhas e lutas:** história da educação especial no Ceará. Vanda Magalhães Leitão. 2008. 169p. ISBN: 978-85-7282-281-7.
54. **A Pedagogia feminina das casas de caridade do padre Ibiapina.** Maria das Graças de Loiola Madeira. 2008. 391p. ISBN: 978-85-7282-282-4.
55. **História da educação – vitrais da memória:** lugares, imagens e práticas culturais. Maria Juraci Maia Cavalcante, Zuleide Fernandes de Queiroz, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior e José Edvar Costa de Araujo (Orgs.). 2008. 560p. ISBN: 978-85-7282-284-8.
56. **História educacional de Portugal:** discurso, cronologia e comparação. Maria Juraci Maia Cavalcante. 2008. 342p. ISBN: 978-85-7282-283-1.
57. **Juventudes e formação de professores:** o Projovem em Fortaleza. Kelma Socorro Alves Lopes de Matos e Paulo Roberto de Sousa Silva (Orgs.). 2008. 198p. ISBN: 978-85-7282-295-4.
58. **História da Educação:** arquivos, documentos, historiografia, narrativas orais e outros rastros. José Arimatea Barros Bezerra (Org.). 2008. 276p. ISBN: 978-85-7282-285-5.
59. **Educação:** utopia e emancipação. Casemiro de Medeiros Campos. 2008. 104p. ISBN: 978-85-7282-305-0.
60. **Entre Línguas:** movimentos e mistura de saberes. Shara Jane Holanda Costa Adad, Ana Cristina Meneses de Sousa Brandim e Maria do Socorro Rangel (Orgs.). 2008. 202p. ISBN: 978-85-7282-306-7.
61. **Reinventar o presente:** ... pois o amanhã se faz com a transformação do hoje. Reinaldo Matias Fleuri. 2008. 76p. ISBN: 978-85-7282-307-4.
62. **Cultura de Paz:** do Conhecimento à Sabedoria. Kelma Socorro Lopes de Matos, Verônica Salgueiro do Nascimento e Raimundo Nonato Júnior (Orgs.) 2008. 260p. ISBN: 978-85-7282-311-1.
63. **Educação e Afrodescendência no Brasil.** Ana Beatriz Sousa Gomes e Henrique Cunha Júnior (Orgs.). 2008. 291p. ISBN: 978-85-7282-310-4.
64. **Reflexões sobre a Fenomenologia do Espírito de Hegel.** Eduardo Ferreira Chagas, Marcos Fábio Alexandre Nicolau e Renato Almeida de Oliveira (Orgs.). 2008. 285p. ISBN: 978-85-7282-313-5.
65. **Gestão Escolar:** saber fazer. Casemiro de Medeiros Campos e Milena Marcintha Alves Braz (Orgs.). 2009. 166p. ISBN: 978-85-7282-316-6.
66. **Psicologia da Educação:** teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. Maria Vilani Cosme de Carvalho e Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Orgs.). 2008. 241p. ISBN: 978-85-7282-322-7.
67. **Educação ambiental e sustentabilidade.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Org.). 2008. 210p. ISBN: 978-85-7282-323-4.

- 68. Projovem:** experiências com formação de professores em Fortaleza. Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Org.). 2008. 214p. ISBN: 978-85-7282-324-1.
- 69. A filosofia moderna.** Antonio Paulino de Sousa e José Gerardo Vasconcelos (Orgs.). 2008. 212p. ISBN: 978-85-7282-314-2.
- 70. Formação humana e dialogicidade em Paulo Freire II:** reflexões e possibilidades em movimento. João B. A. Figueiredo e Maria Eleni Henrique da Silva (Orgs.). 2009. 189p. ISBN: 978-85-7282-312-8.
- 71. Letramentos na Web:** Gêneros, Interação e Ensino. Júlio César Araújo e Messias Dieb (Orgs.). 2009. 286p. ISBN: 978-85-7282-328-9.
- 72. Marabaixo, dança afrodescendente:** Significando a Identidade Étnica do Negro Amapaense. Piedade Lino Videira. 2009. 274p. ISBN: 978-85-7282-325-8.
- 73. Escolas e culturas:** políticas, tempos e territórios de ações educacionais. Maria Juraci Maia Cavalcante, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior, José Edvar Costa de Araujo e Zuleide Fernandes de Queiroz (Orgs.). 2009. 445p. ISBN: 978-85-7282-333-3.
- 74. Educação, saberes e práticas no Oeste Potiguar.** Jean Mac Cole Tavares Santos e Zacarias Marinho. (Orgs.). 2009. 225p. ISBN: 978-85-7282-342-5.
- 75. Labirintos de Clio:** práticas de pesquisa em História. José Gerardo Vasconcelos, Samara Mendes Araújo Silva e Raimundo Nonato Lima dos Santos. (Orgs.). 2009. 171p. ISBN: 978-85-7282-354-8.
- 76. Fanzines:** autoria, subjetividade e invenção de si. Cellina Rodrigues Muniz. (Org.). 2009. 139p. ISBN: 978-85-7282-366-1.
- 77. Besouro Cordão de Ouro:** o capoeira justiceiro. José Gerardo Vasconcelos. 2009. 109p. ISBN: 978-85-7282-362-3.
- 78. Da Teoria à Prática:** a escola dos sonhos é possível. Adelar Hengemuhle, Débora Lúcia Lima Leite Mendes, Casemiro de Medeiros Campos (Orgs.). 2010. 167p. ISBN: 978-85-7282-363-0.
- 79. Ética e Cidadania:** educação para a formação de pessoas éticas. Márie dos Santos Ferreira e Raphaela Cândido (Orgs.). 2010. 115p. ISBN: 978-85-7282-373-9.
- 80. Qualidade de Vida na Infância:** visão de alunos da rede pública e privada de ensino. Lia Machado Fiuza Fialho e Maria Teresa Moreno Valdés. 2009. 113p. ISBN: 978-85-7282-369-2.
- 81. Federalismo Cultural e Sistema Nacional de Cultura:** contribuição ao debate. Francisco Humberto Cunha Filho. 2010. 155p. ISBN: 978-85-7282-378-4.
- 82. Experiências e Diálogos em Educação do Campo.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos, Carmen Rejane Flores Wizniewsky, Ane Carine Meurer e Cesar De David (Orgs.) 2010. 129p. ISBN: 978-85-7282-377-7.
- 83. Tempo, Espaço e Memória da Educação:** pressupostos teóricos, metodológicos e seus objetos de estudo. José Gerardo Vasconcelos, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior, José Edvar Costa de

Araújo, José Rogério Santana, Zuleide Fernandes de Queiroz e Ivna de Holanda Pereira (Orgs.). 2010. 718p. ISBN: 978-85-7282-385-2.82.

- 84. Os Diferentes Olhares do Cotidiano Profissional.** Cassandra Maria Bastos Franco, José Gerardo Vasconcelos e Patrícia Maria Bastos Franco. 2010. 275p. ISBN: 978-85-7282-381-4.
- 85. Fontes, Métodos e Registros para a História da Educação.** José Gerardo Vasconcelos, José Rogério Santana, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior e Francisco Ari de Andrade (Orgs.) 2010. 221p. ISBN: 978-85-7282-383-8.
- 86. Temas Educacionais:** uma coletânea de artigos. Luís Távora Furtado Ribeiro e Marco Aurélio de Patrício Ribeiro. 2010. 261p. ISBN: 978-85-7282-389-0.
- 87. Educação e Diversidade Cultural.** Maria do Carmo Alves do Bomfim, Kelma Socorro Alves Lopes de Matos, Ana Beatriz Sousa Gomes e Ana Célia de Sousa Santos. 2009. 463p. ISBN: 978-85-7282-376-0.
- 88. História da Educação:** nas trilhas da pesquisa. José Gerardo Vasconcelos, José Rogério Santana, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior e Francisco Ari de Andrade (Orgs.) 2010. 239p. ISBN: 978-85-7282-384-5.
- 89. Artes do Fazer:** trajetórias de vida e formação. Ercília Maria Braga de Olinda (Org.). 2010. 335p. ISBN: 978-85-7282-398-2.
- 90. Lápis, Agulhas e Amores:** história de mulheres na contemporaneidade. José Gerardo Vasconcelos, Samara Mendes Araújo Silva, Cassandra Maria Bastos Franco e José Rogério Santana (Orgs.) 2010. 327p. ISBN: 978-85-7282-395-1.
- 91. Cultura de Paz, Ética e Espiritualidade.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos e Raimundo Nonato Junior (Orgs.). 2010. 337p. ISBN: 978-85-7282-403-3.
- 92. Educação Ambiental e Sustentabilidade II.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Org.). 2010. 241p. ISBN: 978-85-7282-407-1.
- 93. Ética e as Reverberações do Fazer.** Kleber Jean Matos Lopes, Emílio Nolasco de Carvalho e Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Orgs.). 2011. 205p. ISBN: 978-85-7282-424-8.
- 94. Contrapontos:** democracia, república e constituição no Brasil. Filomeno Moraes. 2010. 205p. ISBN: 978-85-7282-421-7.
- 95. Paulo Freire:** teorias e práticas em educação popular – escola pública, inclusão, humanização (Org.). 2011. 241p. ISBN: 978-85-7282-419-4.
- 96. Formação de Professores e Pesquisas em Educação:** teorias, metodologias, práticas e experiências docentes. Francisco Ari de Andrade e Jean Mac Cole Tavares Santos (Orgs.). 2011. 307p. ISBN: 978-85-7282-427-9.
- 97. Experiências de Avaliação Curricular:** possibilidades teórico-práticas. Meirecele Caliope Leitinho e Patrícia Helena Carvalho Holanda (Orgs.). 2011. 208p. ISBN: 978-85-7282-437-8.

- 98. Elogio do Cotidiano:** educação ambiental e a pedagogia silenciosa da caatinga no sertão piauiense. Sádía Gonçalves de Castro (Orgs.). 2011. 243p. ISBN: 978-85-7282-438-6.
- 99. Recortes das Sexualidades.** Adriano Henrique Caetano Costa, Alexandre Martins Joca e Francisco Pedrosa Ramos Xavier Filho (Orgs.). 2011. 214p. ISBN: 978-85-7282-444-6.
- 100. O Pensamento Pedagógico Hoje.** José Gerardo Vasconcelos e José Rogério Santana (Orgs.). 2011. 187p. ISBN: 978-85-7282-428-6.
- 101. Inovações, Cibercultura e Educação.** José Rogério Santana, José Gerardo Vasconcelos, Vania Marilande Ceccatto, Francisco Herbert Lima Vasconcelos e Júlio Wilson Ribeiro (Orgs.). 2011. 301p. ISBN: 978-85-7282-429-3.
- 102. Tribuna de Vozes.** José Gerardo Vasconcelos, Renata Rovaris Diorio e Flávio José Moreira Gonçalves (Orgs.). 2011. 530p. ISBN: 978-85-7282-446-0.
- 103. Bioinformática, Ciências Biomédicas e Educação.** José Rogério Santana, Lia Machado Fiuza Fialho, Francisco Fleury Uchoa Santos Júnior, Vânia Marilande Ceccatto (Orgs.). 2011. 277p. ISBN: 978-85-7282-450-7.
- 104. Dialogando sobre Metodologia Científica.** Helena Marinho, José Rogério Santana e (Orgs.). 2011. 165p. ISBN: 978-85-7282-463-7.
- 105. Cultura, Educação, Espaço e Tempo.** Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior, José Gerardo Vasconcelos, José Rogério Santana, Keila Andrade Haiashida, Lia Machado Fiuza Fialho, Rui Martinho Rodrigues e Francisco Ari de Andrade (Orgs.). 2011. 743p. ISBN: 978-85-7282-453-8.
- 106. Artefatos da Cultura Negra no Ceará.** Henrique Cunha Júnior, Joselina da Silva e Cicera Nunes (Orgs.). 2011. 283p. ISBN: 978-85-7282-464-4.
- 107. Espaços e Tempos de Aprendizagens:** geografia e educação na cultura. Stanley Braz de Oliveira, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior, José Gerardo Vasconcelos e Márcio Iglésias Araújo Silva (Orgs.). 2011. 157p. ISBN: 978-85-7282-483-5.
- 108. Muitas Histórias, Muitos Olhares:** relatos de pesquisas na história da educação. José Rogério Santana, José Gerardo Vasconcelos, Gabiella Bessa Pereira Maia e Lia Machado Fiuza Fialho (Orgs.). 2011. 339p. ISBN 978-85-7282-466-8.
- 109. Imagem, Memória e Educação.** José Rogério Santana, José Gerardo Vasconcelos, Lia Machado Fiuza Fialho, Cibelle Amorim Martins e Faviani da Silva (Orgs.). 2011. 322p. ISBN: 978-85-7282-480-4.
- 110. Corpos de Rua: Cartografia dos Saberes Juvenis e o Sociopotetizar dos Desejos dos Educadores.** Shara Jane Holanda Costa Adad. 2011. 391p. ISBN: 978-85-7282-447-7.

111. **Barão e o Prisioneiro: Biografia e História de Vida em Debate.** Charliton José dos Santos Machado, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior e José Gerardo Vasconcelos. 2011. 76p. ISBN: 978-85-7282-475-0.
112. **Cultura de Paz, Ética e Espiritualidade II.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Org.). 2011. 363p. ISBN: 978-85-7282-481-1.
113. **Educação Ambiental e Sustentabilidade III.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Org.). 2011. 331p. ISBN: 978-85-7282-484-2.
114. **Diálogos em Educação Ambiental.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos e José Levi Furtado Sampaio (Org.). 2012. 350p. ISBN: 978-85-7282-488-0.
115. **Artes do Sentir: trajetórias de vida e formação.** Ercília Maria Braga de Olinda (Org.). 2011. 406p. ISBN: 978-85-7282-490-3.
116. **Milagre, Martírio, Protagonismo da Tradição Religiosa Popular de Juazeiro: padre Cícero, beata Maria de Araújo, romeiros/as e romarias.** Luis Eduardo Torres Bedoya (Org.). 2011. 189p. ISBN: 978-85-7282-462-0.91.
117. **Formação Humana e Dialogicidade III: encantos que se encontram nos diálogos que acompanham Freire.** João Batista de Oliveira Figueiredo e Maria Eleni Henrique da Silva (Orgs.). 2012. 212p. ISBN: 978-85-7282-454-5.



imprece@hotmail.com

Fone: 3055.0102

Impressão e Acabamento

Este livro, com o formato final de 14cm x 21cm, contém 212 páginas.
O miolo foi impresso em papel Off-Set 75g/m² LD 66cm x 96cm.
A capa foi impressa no papel Cartão Triplex 245g/m² LD 66cm x 96cm.
Tiragem de 1.000 exemplares.

Impresso no mês de março de 2012
Fortaleza-Ceará

prática e teoria, quefazer, práxis; adverte-nos da premência de viver mente e coração unificados, cognição, afetividade, sensibilidade, corporeidade, intuição unidos em nossa condição de inteiros embora inconclusos.

Foi e é a nossa inconclusão que nos motiva a agir nesta direção. Desse modo, nosso livro é o livro que oferece outras leituras possíveis e amplia o diálogo formador de nossa outra humanidade. Somos humanos por nossa capacidade de nos humanizar e tornar o mundo um lugar melhor para nossa humanização, que implica em algo mais do que antropocentrismo ou posturas antropocêntricas. Implica numa relação de profundo respeito para com a vida e tudo o que possibilita a vida.

Dialogicidade e formação humana na verdade estão para além do meramente humano, mas caminha nas trilhas do para além do humano. Nossa humanidade deve ser nossa condição divina de ser espírito que se faz humano para tornar o humano divino em suas múltiplas interações.

Há sempre poesia na arte de viver e conviver.
Brincando, recrio minha história, minha cor, meu sabor pela vida.
E assim vejo e revejo quanta boniteza há em minha gente:
Boniteza, arte, criação, brincar e ação.
A reflexão, a história de cada ser,
O mundo avança, a criança cansa.
Libertar, liberar, acreditar.
Antes de virar a página, é preciso ler.

Beleza é a vida a entrar de surpresa,
Uma presença que não pede licença.
Esperança de uma outra existência,
Agora, ontem, todos os dias,
Perto, longe, com reticências... mil pertinências.
Boniteza e alegria são como respirar...
Gratuidade, prazer, ser verdadeiro.
A alegria é rima prima da poesia.
A boniteza é a certeza que sempre é possível aprender, ensinar
E que nessa relação percebe-se o ser-mais...
A boniteza de ser educadora se mostra
Na alegria de estar e encontrar os educandos
E juntos, juntas se permitir e se descobrir poeta,
Criativo, artista e ser brincante.
Ter a certeza do sonho de uma nova realidade
E de um novo ser gente, inacabada,
Mas ser gente por inteiro.

A boniteza da vida é brincar em tudo que fazemos:
Eu brinciação na boniteza da arte de viver.
Beleza, gentileza, boniteza nas pequenas coisas,
E na alegria de viver, na arte da brinciação...
Talvez, não, sei seja necessário a terra e a pedra
Boniteza é brincar arte,
Arte de ser brincar e se faz.
Brincarte faz beleza e será arte,
Arte de ser no fazer que faz ser mais...

ISBN 978-85-7282-454-5

