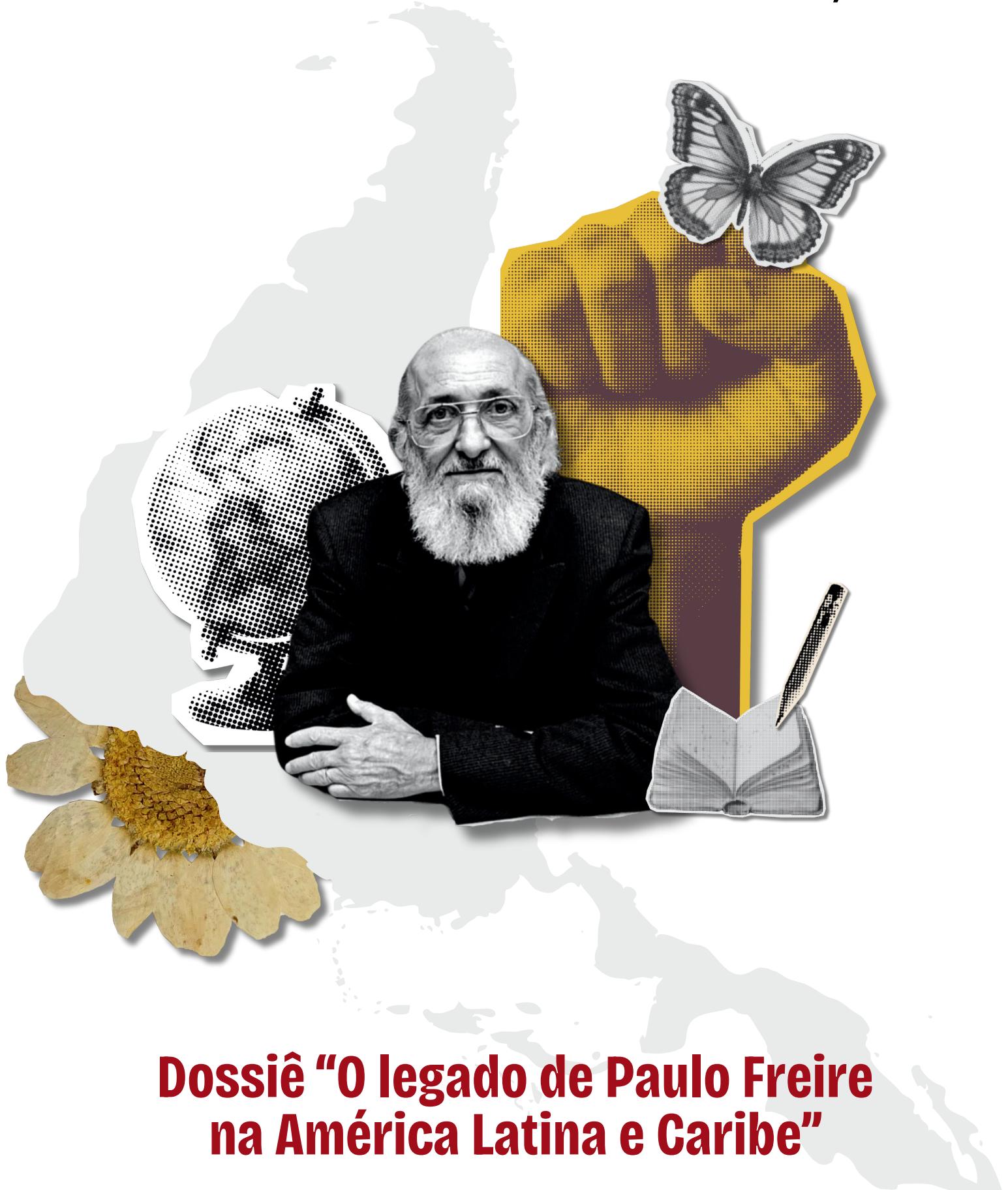


ESPIRALES

ISSN 2594-9721

v. 8, n. 2 2024



**Dossiê “O legado de Paulo Freire
na América Latina e Caribe”**

ESPIRALES

V. 8, N. 2, 2024

Universidade Federal da Integração Latino-Americanana

Reitora: Diana Araujo Pereira.

Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política

Diretor: Fábio Borges.

Programa de Pós-Graduação em Integração Contemporânea da América Latina

Coordenador: Pablo Felix Friggeri.

Apoio

Programa de Pós-Graduação em Integração Contemporânea da América Latina (PPGICAL-UNILA).

Veículo de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Integração Contemporânea da América Latina da Universidade Federal da Integração Latino-Americana.

Indexadores e repertórios

Diadorm, DOI, Google Scholar, Latindex, Miguilim, Portal de Periódicos da CAPES, ROAD e WebQualis.

Equipe de produção

Editoração: Alessandra Teixeira, Besna Gissel Rodriguez Yacovenco, João Roberto Barros II, Marina Magalhães Moreira e Marcelo Patrocínio Bruzinga.

Diagramação: Alessandra Teixeira, Besna Gissel Rodriguez Yacovenco, Marina Magalhães Moreira e Marcelo Patrocínio Bruzinga.

Normalização: Suzana Mingorance CRB Região 9/ n.1581, Sistema de Bibliotecas da UNILA, Divisão de Revisão.

Revisão técnica: André De Cesaro.

Capa: arte de André De Cesaro sobre imagem de autoria de André De Cesaro.



Imagen: sem título.

Autoria: André De Cesaro.

Revista Espirales (v. 8, n. 2, 2024) - Foz do Iguaçu, PR.

Universidade Federal da Integração Latino-Americanana: 390 páginas

Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/espirales/index>. ISSN 2594-9721.

DOI: [10.29327/2336496.8.2](https://doi.org/10.29327/2336496.8.2)

1.Relações Internacionais. 2.Educação. 3.Ciência Política. 4.Cultura. 5.História. 6.Economia.
7.Comunicação.

Revista Espirales - Unila - Programa de Pós-Graduação em Integração Contemporâneo da América Latina (PPG-ICAL)

UNILA Campus Integração (Sala 112)

Av. Tancredo Neves, 3147 - Foz do Iguaçu/PR, Brasil. Cep 85857-970.

Site: <https://revistas.unila.edu.br/espirales/index>

E-mail: revistaespirales@gmail.com

A **Espirales - revista para a integração da América Latina e Caribe**, está vinculada ao **Programa de Pós-graduação em Integração Contemporânea da América Latina (PPG-ICAL)** da **UNILA**. Semestralmente, a Espirales publica textos fruto de pesquisa que tenha um olhar crítico sobre a América Latina e os diferentes aspectos da integração no âmbito internacional. Os textos recebidos pela Revista são avaliados pela equipe editorial e submetidos a pareceres duplo-cego.

Equipe editorial

Besna Gissel Rodriguez Yacovenco
João Roberto Barros II
Marina Magalhães Moreira

Editor-Chefe

João Roberto Barros II

Organização do Dossiê

Paula Linhares Angerami
Miguel Ahumada Cristi
Maria Victoria González Peña

Acessoria editorial/apoio técnico

Alessandra Teixeira
André De Cesaro
Marcelo Patrocínio Bruzinga

Conselho editorial

Andrea Ribeiro Hoffmann - PUCRIO-BR
Alejandro Simonoff - Universidad Nacional de La Plata-AR
Andrés Tzeiman - Universidad de Buenos Aires-AR
Daniela Perrotta - Universidad de Buenos Aires-AR
Fábio Borges - UNILA-BR
Heriberto Cairo Carou - Universidad Complutense de Madrid-ES
Hernán Borisonik - Universidad Nacional de San Martin-AR
Jaime A. Preciado Coronado - Universidad de Guadalajara-MX
Laura Palma - UNAM-MX
Leonardo Granato - UFRGS-BR
Luis Fernando Sarango M. - Katikpushak de la Pluriversidad “Amawtay Wasi” - EC
Miguel Ahumada Cristi - UNILA-BR
Nidia Alfonso Cuevas - Universidad de La Habana-CU
Silvina Irusta - Universidad Nacional de Villa María-AR
Vivian Urquidi - USP-BR

Expressamos aqui nossos agradecimentos ao corpo de pareceristas que colaborou de forma valiosa para que o presente número fosse publicado pela **Espirales**.

Analia Cherñavsky
Carla Daniela Rabelo Rodrigues
Carlos Bauer
Cláudia Battestin
Claudionei Vicente Cassol
Cristiane Sander
Danrvney Christian Monteiro dos Santos
Débora Villetti Zuck
Dinea Fellini
Douglas Grzebieluka
Fanny Mencato
Felipe Cordeiro de Almeida
Gabriel Ferrão Moreira
Giulia Barão
Helder Canal de Oliveira
Josiane Marques da Silva
Juanita Cuéllar Benavides
Juliana Fátima Serraglio Pasini
Karine Santos
Klédson Tiago Alves de Souza
Liza Uema
Macarena Mercado Mott
Mamadou Diallo
Marcio Jose Silva
Marília Claudia Favreto Sinãni
Mayra Alonço
Milagros Elena Rodriguez
Pedro Bisneto
Rafael Adelino Fortes
Renata Andrade
Ronaldo Adriano Ribeiro Da Silva
Sidney Nilton
Vanessa Colares de Bitencourt
Yuri Coutinho

SUMÁRIO

Apresentação.......... 7
João Barros

Dossiê “O legado de Paulo Freire na América Latina e Caribe”

A dimensão educativa na produção da pesquisa: contribuições da perspectiva freiriana para a construção de conhecimento.......... 14
Marília Claudia Favreto Sinâni, Darlene da Silva Furtado e Julia Rocha Clasen

Tendências freireanas na história da formação permanente de docentes: aproximações históricas e teóricas com o ensino de ciências.......... 37
Mayra Alonço, Claudia Almeida Fioresi e Rosana Franzen Leite

“Obrigadíssimo, São Tomé”: reverberações na américa latina da participação de Paulo Freire em São Tomé e Príncipe.......... 63
Cecília de Sousa Reibnitz e Jane Paiva

A Revolução de Granada e a participação de Paulo Freire no movimento revolucionário.......... 83
Paulo Roberto Costa da Silva , Anderson Alves dos Santos e Miguel Ahumada Cristi

Formação dialógica na extensão universitária com jovens.......... 112
Cristiane Sander

Materiais didáticos para a formação de docentes em línguas adicionais na esteira de Paulo Freire: quando o oprimido é o/a migrante.......... 131
Lesliê Vieira Mulico e Valdiney da Costa Lobo

Tema gerador e o currículo de ciências: como pensam e trabalham os pesquisadores brasileiros?.......... 154
Thiago Flores Magoga e Cristiane Muenchen

Experiências exitosas em psicologia da aprendizagem matemática: coreografias didáticas, afetividade e pedagogia freireana em foco.......... 179
Claudia Daniele Barros Leite-Salgueiro e Luisa de Marilak de Sousa Terto

Comunidad de aprendizaje e integración latinoamericana: prácticas formativas universitarias emancipadoras desde la perspectiva freireana.......... 201
Maria Victoria González Peña e Paula Linhares Angerami

Autonomia docente na perspectiva do currículo paulista: limites e possibilidades.....	221
Izabel Carolina Carriel Boni, Bianca Rita Bimbatti e Antonio Fernando Gouvêa da Silva	

Fluxo contínuo

Ocio, consumo y expropiación.....	239
Víctor Alonso Molina Bedoya e Lida Marcela Osorio Linares	
O regime temporal moderno e seus pressupostos substancialistas: alinhamentos e tensões com o pensamento brasileiro.....	256
Sergio Barreira de Faria Tavolaro	
A biopolítica de segurança alimentar e nutricional dos governos fhc a dilma e a necropolítica do retorno ao mapa da fome sob Temer e Bolsonaro.....	280
Maria Clara dos Santos Batista Fidelis e Augusto Cesar Salomão Mozine	
A representação política no populismo segundo a teoria da hegemonia de Ernesto Laclau.....	305
María Cecilia Ipar	
O plano colômbia e a pacificação dos corpos-territórios das mulheres em Putumayo e Nariño.....	326
Helena Salim de Castro	
Política cultural de base comunitária: o cultura viva e o ibercultura viva como exercícios de diplomacia cultural.....	350
Deborah Rebello Lima	
Convenção interamericana contra o racismo, a discriminação racial e formas correlatas de intolerância: limites e contribuições.....	371
Eduardo Gonçalves Blondet	

PAULO FREIRE: INFLUÊNCIA PARA O PENSAMENTO DECOLONIAL

João Barros II¹
DOI: 10.29327/2336496.8.2-1

De acordo com Restrepo e Rojas (2010) Paulo Freire pode ser considerado uma influência decisiva para o pensamento decolonial. Tal se deve à importância da categoria de oprimido no que tange à compreensão sobre o funcionamento do poder. Tendo isso em vista, o propósito de uma pedagogia libertadora é recuperar a humanidade dos oprimidos, a partir de uma reconstrução de sua liberdade. Assim sendo, o conhecimento iria muito além de um intelectualismo ou ferramenta de qualificação para o mercado de trabalho.

As reflexões de Freire podem muito bem ser avizinhadas com a colonialidade do ser e do saber. Em um primeiro momento, trataremos da colonialidade do ser, no que diz respeito ao aspecto religioso. Em seguida discorreremos sobre sua relação com a colonialidade do saber.

Walter Mignolo nos ajuda a entender o conceito de colonialidade ao afirmar que ele é formado por cinco áreas. Uma delas é a colonialidade do ser e do saber, que concerne ao controle da subjetividade e do conhecimento. Mignolo remete a Aníbal Quijano, quem estabelece uma bi-implicação entre Modernidade e colonialidade. Para este, a Modernidade não pode ser compreendida sem a colonialidade, pois esta é a expressão da Modernidade para as regiões do mundo alcançadas pelos europeus (Mignolo, 2010).

Nessa linha, podemos compreender uma estratégia composta por repressão, seleção e expropriação de conhecimentos e sentidos antes estranhos ao velho continente. Se os europeus se fizeram grandes, não foi apenas por suas qualidades. Há elementos desse processo chamado Modernidade que são extraeuropeus e que foram fundamentais para sua consolidação. Nesse sentido, Quijano (2005) considera que os colonizadores tanto expropriaram as populações colonizadas em proveito do capitalismo, como reprimiram as formas de produção de conhecimento dos colonizados.

De acordo com Ramón Grosfoguel (2008), a colonialidade se distingue do colonialismo da seguinte forma: ela nos permite compreender a continuidade das formas coloniais para além do período histórico próprio do período colonial. Com tal distinção é possível sublinhar as dinâmicas do mundo contemporâneo sem perder de vista suas

¹ Dr. em Filosofia e Dr. em Ciências Sociais. Prof. do PPGICAL-UNILA. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2130617298017357>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0324-7079>.

consequências advindas de um passado colonial. Assim, a colonialidade do saber nos permite vislumbrar como a controle sobre a produção de conhecimento opera ainda hoje e é herdeira do processo de conquista que sofreram tanto negros como indígenas em nosso continente. Permite entender também como se dá um controle sobre a subjetividade e o conhecimento dos povos subalternizados.

Ao considerarmos a subalternização de conhecimentos durante a empresa colonizadora, podemos perceber que algumas posturas semelhantes, degradantes e dicotômicas, ainda estão presentes na sociedade brasileira. Referimo-nos a uma lógica binária que divide o mundo entre bom e mau, conquistadores e conquistados, brancos e não brancos. De acordo com isso, Frantz Fanon (2009) lança seus olhos sobre os condenados da terra afirmando que uma das estratégias da empresa colonial foi transformar o colonizado em quintessência do mal, impermeável à ética e elemento corrosivo da civilização.

Há um elemento racial aqui que apenas mencionaremos de passagem, mas que não pode ser deixado de lado. Essa oposição binária entre colonizador e colonizado tem na ideia de raça seu fundamento. Ela serviu a um padrão universal de classificação e de dominação social (Quijano, 2001). O elemento racial foi a ferramenta para um corte classificatório e dominador muito forte dos europeus sobre os não europeus. Estamos, então, diante do controle da subjetividade afirmando uma lógica de saber específica.

Nesse sentido, a Modernidade não pode ser entendida como um fenômeno intraeuropeu exclusivamente. Faz-se necessário atentar para uma dimensão global tendo em conta a periferização e subalternização geopolítica, racial e epistêmica dos demais continentes tendo a Europa como centro (Walsh, 2007). A condição subalterna das epistemologias de matriz africana, por exemplo, seriam ainda um ressoar de práticas e concepções que estigmatizaram os povos negros. Assim entendidos, os condenados da terra de hoje em nosso país são descendentes diretos dos *damnés* colonizados e/ou escravizados (Maldonado-Torres, 2006).

A colonialidade do saber é definida como o controle sobre o conhecimento produzido. Ela é considerada por Mignolo (2010) a junção de uma tríade composta por epistemologia, hermenêutica e *aesthesia*. Com as palavras de Mignolo, é possível entender o conhecimento como uma das peças-chave para a dominação exercida sobre os povos subalternizados. A conquista e o domínio não se dão apenas pela força, pelas leis ou pela retenção/exploração

econômica. O conhecimento que legitima essas ações é essencial para a continuação do processo de dominação/exploração.

É pelo conhecimento que podemos não só conhecer os “fatos”, mas também compreendê-los de uma maneira que contribua ou não para a crítica. Caso não sejamos capazes de compreender aquilo que nos rodeia e interpretar os acontecimentos de forma a construir uma visão libertadora, estaremos reféns de uma lógica de justificação da realidade que muitas vezes limita ao invés de expandir horizontes e direitos.

No sentido de defender a importância da colonialidade do saber para a subalternização dos povos colonizados, Quijano (1992) argumenta que a instrumentalização da razão pelo poder produziu paradigmas distorcidos de conhecimento, prejudicando as promessas libertadoras da Modernidade. Esses paradigmas distorcidos de conhecimento referidos por Quijano contribuem para uma compreensão da própria realidade que não auxilia os povos periféricos/subalternos a manterem uma trajetória de contínuo progresso e melhoria de suas sociedades tal como sucederia nos países centrais.

Partindo da relação intrínseca entre Modernidade e colonialidade, podemos considerar a geopolítica do conhecimento um conceito importante para compreender esse binômio. Sua definição pode ser encontrada em Restrepo e Rojas (2010), ao mencionarem que ele nos auxilia a identificar as relações de subordinação e inferiorização dos conhecimentos gestados nas zonas periféricas. Como um sintoma da geopolítica do conhecimento, é possível identificar uma hierarquização entre epistemologias e línguas no plano mundial. Sendo assim, o conhecimento surgido em países centrais tem a tendência de ser considerado superior ao oriundo de países periféricos. Mignolo expõe bem os efeitos dessa operação, ao afirmar que os laços entre línguas e limites da humanidade deram forma às ideias de literatura, culturas de conhecimento acadêmico e civilização na Modernidade europeia. As línguas do conhecimento que são alçadas a esse patamar durante a Modernidade são o inglês, o francês, o alemão e o italiano; sempre tendo em conta seus laços com o grego e o latim (Mignolo, 1999).

O privilégio outorgado às línguas colonizadoras vem acompanhado de uma inferiorização das línguas e culturas dos povos colonizados. Essa consequência da geopolítica do conhecimento tem sido uma marca na forma como se produz conhecimento em nosso continente. A escrita, por exemplo, foi uma ferramenta de diferenciação entre colonizados e colonizadores. Um critério de classificação racial usado para separar os analfabetos dos

letrados, aqueles que detinham o domínio da escrita e aqueles que não. Logicamente, os primeiros eram tidos como naturalmente superiores aos últimos (Garcés, 2007).

Isso nos remete a uma produção da subjetividade relacionada à classificação do conhecimento. A língua não pode ser totalmente separada do conhecimento que a produz. Dita afirmação advém da compreensão de que a língua é um fator de construção da própria identidade de um povo. Não é somente algo que os seres humanos têm, mas algo que são. Subalternizar certas línguas, então, resultaria na subordinação de certas subjetividades (Mignolo, 2006).

Rotulado como o outro subalterno, a classificação do colonizado como primitivo e selvagem permitiu ao colonizador ver a si mesmo como moderno e mais avançado. Assim, os bons frutos da Modernidade ficariam reservados à Europa como centro do mundo. Por outro lado, à periferia caberia as coisas ruins, como escravidão e exploração dos recursos naturais (Mignolo, 2010).

A geopolítica do conhecimento, portanto, desafia a compreensão predominante sobre a universalidade do processo de modernização e também de seu paradigma científico. Assumindo uma postura crítica a respeito de uma ciência supostamente neutra e objetiva, a geopolítica do conhecimento nos permite valorizar outras rationalidades, culturas, subjetividades e caminhos para o desenvolvimento da humanidade. A possibilidade, assim, de muitos caminhos a serem trilhados para além do legado deixado pelas línguas hegemônicas.

Valorizar outras rotas civilizatórias é um ganho proporcionado pela reflexão decolonial. Segundo Walsh (2007), a contribuição positiva da colonialidade dá visibilidade às histórias, subjetividades, conhecimentos e lógicas de pensamento a partir da diferença colonial. Desse modo, podemos sublinhar as dinâmicas do mundo contemporâneo sem perder de vista as consequências advindas do passado colonial. A geopolítica do conhecimento, então, nos permitiria vislumbrar alguns processos de longa duração referentes à concentração de conhecimento no centro do sistema-mundo desde sua formação. Por outro lado, sua importância também alcança uma positividade, na medida em que nos permite pôr em evidência conhecimentos e lógicas distintas da europeia hegemônica.

Talvez por isso estamos lidando predominantemente com paradigmas e conceitos importados de outras realidades, construindo nossa visão de mundo e enfrentando nossos desafios mais importantes escolhendo entre alternativas completamente fictícias ou desequilibradas.

É oportuno lembrar que um dos principais objetivos da universidade é produzir conhecimento que contribua para o avanço tecnológico e científico, auxiliando na construção de uma sociedade mais desenvolvida e justa. Para tanto, o conhecimento crítico é fundamental e inerente à própria atividade universitária. Teorias ou conceitos que apenas justifiquem uma realidade social dada não podem ser considerados suficientes e adequados para tal fim.

Poderíamos mencionar também os índices que apontam gargalos na saúde e na educação públicas, no transporte coletivo, no saneamento básico e em outros serviços essenciais à população. Ante a realidade que nos cerca, se faz importante uma fundamentação em defesa de um conhecimento crítico que aponte alternativas para a construção de uma sociedade mais justa e desenvolvida, assim como para o exercício de uma cidadania mais plena, tanto em direitos civis como sociais. Não obstante, iniciativas que tentam controlar e cercear a atividade acadêmica, classificando alguns profissionais como doutrinadores, não podem deixar de serem vistas como um desrespeito à liberdade de expressão e às garantias legais da atividade docente.

Tendo em conta essa reflexão, a Revista Espiraless muito se alegra em publicar um dossiê sobre o legado de Paulo Freire na América Latina.

Desejamos que tenham uma boa leitura.

Referências

FANON, Frantz. **Los condenados de la tierra**. Trad. Julieta Campos. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

GARCÉS, Francisco. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica, *in:* CASTRO-GÓMEZ, S. e GROSFOGUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. p. 217-242, 2007. Disponível em: <<http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2012.

GROSFOGUEL, Ramón. “Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global”. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra, n. 80, 2008, p. 115-147.

MALDONADO-TORRES, Nelson. “La topología del ser y la geopolítica del saber. Modernidad, imperio, colonialidad”. *In:* MIGNOLO; SCHIWY F.; MALDONADO-TORRES, N. (Orgs.). **Des-colonialidad del ser y del saber:** (Videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda) en Bolivia. Buenos Aires: del Signo, 2006, p. 63-130.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica**: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

MIGNOLO, Walter. Globalización, procesos civilizatorios y la reubicación de lenguas y culturas, in: CASTRO-GÓMEZ, S.; GUARDIOLA-RIVERA, O. e BENAVIDES, C. M. de (Eds.). **Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial**. Santa Fé de Bogotá: CEJA/Instituto Pensar, p. 55-74, 1999.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da “ciência: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica, in: SOUSA SANTOS, B. (Ed). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, p. 667-709, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 107-130.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, globalización y democracia. **Utopías, nuestra bandera: revista de debate político**. Madrid: Partido Comunista de España, n. 188, 2001, p. 97-123. Disponible en <http://www.rrojasdatabank.info/pfpc/quijan02.pdf>. Acceso en 28 nov 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad/racionalidad. **Perú Indígena**. Lima, 1992, v. 13, n. 29, p. 11-20. Disponível em <http://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso em 03 nov 2024.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Popayán-CO: Editorial Universidad de Cauca, 2010.

WALSH, Catherine. “¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales”. **Nómadas**. Bogotá-CO, n. 26, 2007, p. 102-113.

Dossiê

Artigo

A DIMENSÃO EDUCATIVA NA PRODUÇÃO DA PESQUISA: CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA FREIRIANA PARA A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

Marília Claudia Favreto Sinâni¹Darlene da Silva Furtado²Julia Rocha Clasen³

DOI: 10.29327/2336496.8.2-2

Resumo: O contexto sociocultural da América Latina e Caribe é historicamente marcado pela tradição colonial inscrita nas dimensões epistemológicas e ontológicas através do tempo. Na atual conjuntura, em meio aos contraditórios fenômenos políticos e sociais, percebe-se que a “cultura do silêncio” ainda é parte constituinte da realidade social, estendendo-se à forma como o conhecimento é produzido dentro de limites hierárquicos e dualistas, muitas vezes, encobertos pelos métodos ocidentais medidores do grau de legitimidade da ação de fazer pesquisa. Diante disso, o presente artigo parte dos estudos freirianos para refletir a dimensão educativa nas práticas de pesquisa, entendendo que, na medida que pesquisamos, participamos de um processo coletivo, de conscientização de si e do mundo. Para isso, são referenciadas as experiências dos Círculos Epistemológicos, apresentados por Romão et al. (2006), na intenção de *sulear* a ação pesquisadora, repensar a forma como a vemos e produzimos, propor o desprendimento e a abertura de fissuras no campo epistêmico, reconhecendo a potência da linguagem visual neste processo. Entende-se que não existem “donos” do saber na ação de fazer pesquisa, mas, sim, companheiros de pronúncia do mundo, sujeitos inconclusos, comprometidos em construir novos sentidos e significados à realidade, de forma relacional e dialógica.

Palavras-chave: Círculos Epistemológicos; Conscientização; Pesquisa.

LA DIMENSIÓN EDUCATIVA EN LA PRODUCCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: CONTRIBUCIONES DE LA PERSPECTIVA FREIREANA A LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Resumen: El contexto sociocultural de Latinoamérica y el Caribe está marcado históricamente por la tradición colonial inscrita en las dimensiones epistemológica y ontológica a lo largo del tiempo. En la actual coyuntura, en medio a contradictorios fenómenos políticos y sociales, se percibe que la «cultura del silencio» aún es parte constitutiva de la realidad social, extendiéndose a la forma en que se produce el conocimiento dentro de límites jerárquicos y dualistas, muchas veces encubiertos por métodos occidentales que miden el grado de legitimidad de la acción de investigar. Ante ello, este artículo se apoya en los estudios freirianos para reflexionar sobre la dimensión educativa de las prácticas de investigación, entendiendo que, al investigar, participamos en un proceso colectivo de concientización de nosotros mismos y del mundo. Para ello, nos referimos a las experiencias de Círculos Epistemológicos, presentados por Romão et al. (2006), con la intención de *sulear* la acción investigadora, repensar la forma en que vemos y producimos, proponer el desprendimiento y la apertura de grietas en el campo epistémico, reconociendo la potencia del lenguaje visual en este proceso. Se entiende que no existen “dueños” del saber en la acción de hacer investigación, sino compañeros de pronunciamiento del mundo,

¹ Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas e Doutoranda no mesmo programa/instituição. Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5135-9484> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6244887997791951>

² Doutora em Políticas Sociais e Direitos Humanos pela Universidade Católica de Pelotas. Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7609-5117> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9523045899750178>

³ Cientista Social. Mestra e Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Bolsista CAPES. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8899-1475> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6129377528010597>

sujetos inconclusos, comprometidos en construir nuevos sentidos y significados a la realidad, de forma relacional y dialógica.

Palabras claves: Círculos epistemológicos; Concientización; Investigación.

THE EDUCATIONAL DIMENSION IN THE PRODUCTION OF RESEARCH: CONTRIBUTIONS FROM THE FREIREAN PERSPECTIVE TO THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE

Abstract: The socio-cultural context of Latin America and the Caribbean is historically marked by the colonial tradition inscribed in the epistemological and ontological dimensions throughout time. At the current juncture, in the midst of contradictory political and social phenomena, it can be seen that the “culture of silence” is still a constituent part of social reality, extending to the way in which knowledge is produced within hierarchical and dualistic limits, often covered up by western methods that measure the degree of legitimacy of the action of doing research. In view of this, this article draws on Freirean studies to reflect on the educational dimension of research practices, understanding that, as we research, we participate in a collective process of becoming aware of ourselves and the world. To this end, we refer to the experiences of Epistemological Circles, presented by Romão et al. (2006), with the intention of *southing* the researcher's action, rethinking the way we see and produce, proposing detachment and the opening of fissures in the epistemic field, recognizing the power of visual language in this process. It is understood that there are no “owners” of knowledge in the action of doing research, but rather companions in pronouncing the world, inconclusive subjects, committed to building new senses and meanings to reality, in a relational and dialogical way.

Keywords: Epistemological circles; Conscientization; Research.

Introdução

Na conjuntura atual, estamos vivenciando fenômenos políticos e sociais cada vez mais complexos, ancorados em justificativas contraditórias. Em diversos setores da sociedade, nos deparamos com práticas de dominação naturalizadas, que vão desde o controle da natureza até o controle das consciências, e a produção de conhecimentos não está livre de ser cooptada a serviço da manutenção da situação opressora. A construção do conhecimento também se faz dentro de uma sociedade marcada por tensionamentos entre fatalismo e conscientização, podendo corroborar tanto à normalização das hierarquias no campo epistêmico, como à libertação dos mecanismos de poder presentes em nossa formação.

O convívio com as práticas de dominação e seus mecanismos de poder fazem parte de um círculo vicioso que tem nos levado a negar a existência da situação opressora, direcionando para o esquecimento e a invisibilização das violências que compõem a realidade social. Tais mecanismos estão inscritos na nossa formação e refletem nas experiências de vida e na forma como compreendemos o mundo como um todo, influenciando também o modo como fazemos pesquisa, pois seus métodos e procedimentos ainda estão ancorados em uma perspectiva de dominação de alguns grupos sobre outros. Há séculos existem métodos responsáveis por classificar e medir o grau de legitimidade das pesquisas científicas. A ideia

de neutralidade na pesquisa, por exemplo, é um dos tantos conceitos que adotamos na tentativa de encaixá-la dentro das normas que podem garantir a sua legitimidade no campo epistêmico, distanciando-nos daquilo que estamos produzindo e da unidade dialética reflexão-mundo.

Revisitar as obras de Paulo Freire significa também aceitar um convite à reflexão sobre a atualidade, reforçando suas problematizações. Afinal, vivemos em um contexto no qual a “cultura do silêncio” ainda não foi superada, pelo contrário, ela se estende ao presente e mantém o vínculo com o passado colonial. Marcada por heranças do colonialismo, da escravização e do poder ditatorial, a realidade social dos países que constituem América Latina e Caribe ainda se faz dentro da situação opressora e isso reflete na produção de conhecimentos, uma vez que, as dimensões epistemológicas ainda são organizadas a serviço da manutenção da exploração e opressão de corpos e mentes.

Nas obras de Paulo Freire encontramos caminhos para a conscientização crítica e a esperança de um dia superarmos a “cultura do silêncio” ainda presente na produção de conhecimentos. Assim, levando em consideração a complexidade do nosso contexto geográfico, histórico, cultural e político, apontamos a importância de *sulear*⁴ nossas discussões sobre a ação de fazer pesquisa, compreendendo-a como uma experiência educativa que atua no sentido da conscientização de si, do outro e do mundo. Neste artigo, propomos discussões sobre o que é fazer pesquisa desde o Sul Global e refletimos sobre a importância de criar alternativas que não reduzam essa prática a um conjunto de procedimentos técnicos de caráter objetivo e "neutro".

O legado do pensamento freiriano também traz aportes para confrontarmos a legitimidade da tradição colonial e do pensamento ocidental na organização das dimensões epistemológicas e ontológicas, pois vê a história como possibilidade e não como determinismo, defendendo o diálogo e a relacionalidade frente ao autoritarismo e a hierarquia. Partindo das suas contribuições, discorremos sobre os Círculos Epistemológicos, propostos por Romão et al. (2006), e, formulados a partir de uma leitura dos Círculos de Cultura de Paulo Freire, enquanto alternativa epistemológica e metodológica para *sulear* nossas ações

⁴ O pensamento freiriano utiliza o verbo “sulear” como uma contraposição ao verbo “nortear” com o objetivo de denunciar o caráter ideológico presente no segundo verbo e anunciar perspectivas epistemológicas e metodológicas alternativas abertas a caminhar no sentido da libertação desde o Sul Global. A expressão “nortear” traz consigo as marcas de um processo colonizador em que o Norte é o horizonte a ser considerado como centro do debate. Com o verbo “sulear”, Freire contribui ao movimento de descolonização da linguagem e do pensamento, uma vez que o ponto de partida às reflexões é o contexto concreto, histórico e cultural do Sul.

pesquisadoras no sentido da libertação⁵. Com isso, problematizamos as hierarquias ainda presentes no campo epistêmico na intenção de compreender a ação de fazer pesquisa como possibilidade de transformação, desprendida de suas estruturas rígidas.

Nesse sentido, este artigo está dividido em três seções. A primeira seção denuncia os impactos da “cultura do silêncio” na produção de conhecimentos, traçando uma discussão crítica, relacional e reflexiva sobre a situação opressora no contexto latino-americano. A segunda seção anuncia a dimensão educativa da ação de fazer pesquisa, trazendo contribuições dos Círculos Epistemológicos para pensá-la como ação pedagógica e conscientizadora de si e do mundo. Na terceira seção, compartilhamos uma experiência de pesquisa que utilizou os Círculos Epistemológicos e apresentamos a proposta do uso de imagens na produção da pesquisa, como ferramenta aberta para trabalhar, dentro e a partir das contradições de modo relacional, uma alternativa metodológica e epistemológica potente à leitura crítica individual e coletiva das problemáticas do mundo atual.

1. A produção de conhecimento e a “cultura do silêncio”

Em todas as nossas experiências, construímos e compartilhamos conhecimentos, atribuindo plurais significações à realidade na medida que vivenciamos o mundo de maneira individual e coletiva. Nas tessituras da vida social, conhecemos conceitos produzidos historicamente pela humanidade e os utilizamos para tentar dar sentido à nossa existência. Porém, precisamos considerar que essa produção de sentidos e significados não é linear ou homogênea, mas representa um processo em disputa, em um mundo repleto de conceitos e saberes diversos, a forma como compreendemos a realidade, está marcada por contradições estruturais e históricas, principalmente se levarmos em consideração a formação do nosso contexto, composto por violências herdadas de um passado colonial ainda entrelaçado no presente.

Os países que compõem América Latina e Caribe tendem a partilhar a experiência do colonialismo, da espoliação, da invasão cultural, ações violentas e antidialógicas intrínsecas ao período histórico de expansão territorial em que a Europa impôs sua visão de mundo aos povos do Sul Global. Proibidos de ser e dizer a sua palavra, os povos invadidos se formaram na dualidade, condicionados pela falsa narrativa que há séculos denomina a invasão cultural

⁵ A pedagogia de Paulo Freire tem no conceito de libertação um de seus pilares. Articulado aos conceitos de conscientização e transformação social radical, o referido conceito embasa uma teoria pedagógica e filosófica que assume o compromisso político a favor das classes populares e em busca de processos humanizadores.

como ‘conquista’ e presente ‘civilizatório’ enquanto classifica outras culturas e saberes como primitivos, alimentando a existência de culturas inferiores e culturas superiores ao longo da história (Freire, 2000). Em razão disso, aprendemos a ver o mundo a partir da visão dualista do invasor, acreditando que a história dos colonizados só começa com a presença ‘civilizatória’ do colonizador, como se esse fosse o único capaz de produzir cultura, arte e conhecimento (Freire, 1978).

Dentro dessa perspectiva dualista, a cultura daquele que invade é considerada superior à cultura daquele que é invadido, criando assim o mito da inferioridade ontológica dos povos invadidos em que

[...] os invasores são os autores e os atores do processo, seu sujeito; os invadidos, seus objetos. Os invasores modelam; os invadidos são modelados. Os invasores optam; os invadidos seguem sua opção. Pelo menos é esta a expectativa daqueles. Os invasores atuam; os invadidos têm a ilusão de que atuam, na atuação dos invasores (Freire, 2013, p. 158).

Com base na ideia de superioridade, entende-se que cabe ao invasor desenvolver culturalmente os povos invadidos, uma ação de domínio violenta que se estende a todos aspectos da vida e, é justificada como consequência inevitável ao processo civilizador, falácia desenvolvimentista que atua a serviço da manutenção da opressão e da dependência (Dussel, 2005). Essa perspectiva dualista corrobora para que não apenas a dimensão ontológica dos povos e culturas invadidas seja inferiorizada, mas também a dimensão epistemológica, que sofre constante processo de inferiorização e cooptação.

No Brasil, nosso histórico de escravização, torturas, governos autoritários e elitistas que desdenham dos direitos humanos resultou na generalização da política da violência e das políticas do silêncio, fazendo com que a nossa história se tornasse a história da validação de práticas desumanas e sua impunidade (Freire, 2015). O peso do passado colonial permanece presente nas estruturas de América Latina e Caribe e continua sendo parte constituinte da nossa realidade social, que se faz dentro dos limites da dependência em relação ao eixo euro-estadunidense. Considerado subdesenvolvido, o contexto latino-americano tende a sofrer com a experiência da continuação da “cultura do silêncio” que resulta das relações estruturais hierarquizadas entre colonizado e colonizador, oprimido e opressor, superioridade e inferioridade (Freire, 1979). Desta forma, a dependência vai atualizando seus mecanismos de poder na medida que restringe o direito à palavra dos grupos classificados como inferiores.

A restrição do direito à palavra a qual problematizamos aqui não se refere apenas à proibição histórica dos povos de falarem suas línguas devido à imposição da língua do

colonizador, mas também à proibição cotidiana da dimensão dialógica através de mecanismos de poder. Passados séculos desde o período histórico da colonização, os povos invadidos ainda encontram obstáculos para pronunciar a sua palavra. Nem sempre a invasão e suas táticas de dominação são físicas, muitas vezes, a violência é camouflada, pois todos os meios podem ser utilizados para proibir o diálogo e o pensamento crítico. Não dizer a sua palavra é ter o direito à identidade, dignidade e criatividade roubados.

Restringir o direito dos seres humanos de dizer sua palavra no e sobre o mundo é também os proibir de serem construtores da sua própria história, de serem criadores da realidade e de si mesmos. Assim, a “cultura do silêncio” priva os nossos sentidos na produção de conhecimentos. Vivemos em uma situação opressora composta por mecanismos de poder cada vez mais sutis que continuam nos impelindo a olhar para além das lentes dominantes. Tais mecanismos são invisibilizados até que se tornem tão naturais aos olhos que já não se precisa mais do empréstimo da ótica opressora, quando menos se espera, ela está inscrita em nós como se ali já tivesse nascido.

No lugar do direito a pronunciar sua palavra, as narrativas dominantes naturalizam o direito ao silêncio, revelando um cenário marcado pela hierarquia e pelo autoritarismo. Afinal, na situação opressora, quem tem o direito de falar e se expressar? E quem tem o direito a produzir conhecimento? A serviço da manutenção da “cultura do silêncio”, existe uma sociedade-objeto e uma sociedade-dirigente (Freire, 1979), e isso reflete no modo como produzimos conhecimento dentro de uma perspectiva hierárquica e autoritária.

A sociedade-dirigente é aquela que fala e pressupõe “ter uma palavra verdadeira” a ser dita, classificando e mantendo a sociedade-objeto como sua dependente, silenciosa e ambígua. É através da “cultura do silêncio” que a sociedade-dirigente manipula a sociedade-objeto, sendo esta fruto da relação complexa do Terceiro Mundo com a metrópole. Essa manipulação também está presente no campo epistêmico, espaço ainda permeado por mecanismos de poder que mantém relações epistemológicas assimétricas entre quem aprende e quem ensina, quem pesquisa e quem é pesquisado.

Na produção da pesquisa, é possível identificar o quanto essas relações epistemológicas assimétricas também se fazem presentes. Por se constituir na situação opressora, decorrente dos processos de dominação e da invasão cultural, a pesquisa também carrega hierarquias. A expressão “objeto de pesquisa” e o termo “neutralidade”, por exemplo, embora sejam muito utilizados no meio acadêmico, parecem ver os grupos populares como

meras incidências do estudo, fazendo com que os únicos sujeitos da ação pesquisadora sejam os pesquisadores profissionais (Freire, 2006).

A ideia de que a neutralidade política garante a científicidade na pesquisa está enraizada na forma como produzimos conhecimento. Como herança do positivismo, o conhecimento ainda é tido como algo gerado pela observação da realidade e, dentro deste viés, para ter legitimidade, a produção científica também costuma estar associada à “dissecção de fatos, comportamentos ou sistemas de representação como se eles fossem meros objetos inanimados” (Oliveira e Oliveira, 2006, p. 22), sendo destituída de intencionalidade política.

O modo como produzimos e orientamos nossas ações pesquisadoras tendem a seguir esta perspectiva que, além de fortalecer a ciência como ferramenta de engenharia social, também restringe o campo das ciências humanas e sociais à reprodução da maneira como as ciências naturais realizam a pesquisa científica: prevendo, observando, analisando, descrevendo, quantificando, constatando. Desta forma, conforme os estudos de Oliveira e Oliveira (2006, p. 22), o cientista que estuda a sociedade de acordo com as normas positivistas se distancia dela para observar e examinar os dados, entendendo que “os fatos sociais devem ser examinados com o mesmo distanciamento e frieza com que um entomologista observa seus insetos”.

Assim como na sala de aula, do ponto de vista hierárquico, o educador ainda é visto como um mestre que detém o saber e ensina aquele que não sabe, na ação de fazer pesquisa, o pesquisador ocupa uma posição semelhante. O pesquisador ainda é aquele que “tem a palavra”, o único a ocupar a posição de autor na produção de conhecimentos. Enquanto isso, as demais pessoas envolvidas na pesquisa são tidas como objetos dela, alvos da análise e da enunciação do pesquisador. Nessa relação, tornam-se perceptíveis a hierarquia e a repetição da ideia de superioridade e inferioridade.

Pesquisar nas áreas das ciências humanas e sociais têm um alto grau de complexidade no que se refere à pesquisa de fenômenos presentes na realidade social e na humanidade. Adequar a produção de conhecimentos dentro dos parâmetros da objetividade e neutralidade faz com que se fortaleça a visão de que existe separação entre “o sistema de valores do cientista e os fatos sociais, objeto de sua observação e análise” (Oliveira e Oliveira, 2006, p. 22). Entretanto, há contradição quando o pesquisador se vê somente como observador

imparcial que analisa a realidade, pois ele não está fora da situação opressora, faz parte dela assim como os demais envolvidos na pesquisa.

Essa ciência neutra e objetiva ignora os saberes populares e, ignorando-os, também os distanciam da produção de conhecimentos, como se estes fossem inferiores. Isso corrobora para que pesquisadores e pesquisadoras reproduzam a mesma lógica do colonizador ao pensar e conhecer o mundo (Freire, 2006), alimentando relações hierárquicas no campo epistêmico. Por isso, precisamos estar conscientes de que não existem especialistas, pesquisadores ou metodologistas neutros, pelo contrário, os saberes são organizados dentro de uma realidade social que ainda sofre com a opressão e a dependência.

Conforme Freire (2017), quando a “cultura do silêncio” se converte em conotação básica da sociedade, a conscientização se torna mais difícil e as hierarquias passam a ser vistas como parte natural da vida. Diante disso, é preocupante que a produção de conhecimentos se restrinja à repetição do *modus operandi* mantenedor da tradição colonial e do fatalismo na sociedade. Partindo de um movimento crítico e autocrítico, não podemos negar o caráter elitista no meio acadêmico e as suas influências positivistas na limitação de uma ciência que não leva em conta questionamentos complexos e profundos.

Ignorar que a nossa realidade social é hierarquizada e autoritária, assim como as nossas práticas, pode reduzir a ciência e a produção de conhecimentos como um todo àquilo que é visível, quantificável, fazendo com que o desejo pela mudança das estruturas dominantes, a esperança e a utopia sejam silenciados. Percebe-se, então, o quanto a ação daquele que pesquisa pode ser fator de consolidação do consenso social, sendo necessário estar consciente de que ao se tratar de estudos sobre sociedade e sujeitos, não há como prever ou controlar resultados. Nossa realidade social está em permanente construção, mas é contraditória e constituída por tensionamentos, um campo de disputas que nos surpreende de diversas maneiras, não bastando ser observada do alto da torre de marfim em que, muitas vezes, pesquisadores se colocam (Oliveira e Oliveira, 2006).

Apesar dos mecanismos de poder que mantêm a “cultura do silêncio”, a sociedade não deixa de ser composta por gritos e reivindicações que buscam construir caminhos no horizonte da libertação. Dos povos e expressões das culturas que os invasores não conseguiram matar, resistem saberes que nos instigam a construir alternativas na produção de conhecimentos. Mesmo em contextos histórico-culturais marcados pelo autoritarismo e pela hierarquia nas relações sociais, há movimentos confrontando as tentativas de dominação e

controle do passado e do presente, questionando a tradição colonial e produzindo novos modos de ser e pensar.

O mesmo ocorre na produção de conhecimentos, pois, embora a política do silêncio ainda esteja incorporada nas dimensões ontológica, epistemológica e metodológica – aprimorando suas técnicas de tornar os mecanismos de poder invisíveis e/ou cada vez mais sutis –, o modo de fazer pesquisa estabelecido pelo pensamento ocidental têm sido cada vez mais problematizado por grupos que lutam para pronunciar a sua palavra. São grupos que transgridem as normas institucionalizadas sobre a ação pesquisadora e provocam fissuras no campo epistêmico na intenção de abrir caminhos para a mudança. Em pesquisas teóricas e empíricas, muitas pessoas vêm trabalhando para retomar o direito à palavra, seja através da escrita, da fala, do pensar ou do agir, movimentos que também reconhecem nosso direito à não imparcialidade e autonomia.

A partir das fissuras provocadas por estes grupos, entendemos a necessidade de ampliar nossos olhares sobre a ação de fazer pesquisa e nos desprendermos do modo de fazer pesquisa imparcial e objetivo que molda nossos valores e atua como responsável por medir o grau de legitimidade e científicidade dos nossos estudos. Assumir uma postura de neutralidade nos processos da pesquisa, é fator que garante a dita “pureza” dos resultados? Ou essa posição neutra serve especialmente para corroborar a continuidade da “cultura do silêncio” no campo epistêmico? Quais são os critérios que classificam uma pesquisa como verdadeiramente científica? Movidas por estes questionamentos, revisitamos nossas experiências e buscamos formas de produzir nossas pesquisas sem reduzi-las a um conjunto de procedimentos técnicos, classificados como critério objetivo e neutro.

2. A criação da pesquisa como ação pedagógica de si e do mundo

A ação de produzir a pesquisa científica com a qual fomos habituados, vem acompanhada de procedimentos e normas que servem para medir seu grau de complexidade e científicidade. Levando em consideração nosso contexto geográfico, histórico e político, acreditamos na importância de *sulear* as nossas discussões, com o objetivo de nos fazermos cada vez mais conscientes dos mecanismos de poder presentes em nossa realidade social, que ainda são entraves na forma como produzimos conhecimento.

Quando visitamos os referenciais teóricos e metodológicos que tendem a orientar a ação de fazer pesquisa nas universidades e academias, muitas vezes, nos deparamos com a

preponderância da hegemonia do Norte global, cujo pensamento centra-se nas experiências euro-estadunidenses e sua concepção dominante de ciência. De acordo com a socióloga boliviana, de origem Aymara, Silvia Rivera-Cusicanqui (2010), nos países latino-americanos, a intelectualidade ainda está atada ao ponto de vista ocidental e seus seguidores que constroem estruturas de poder responsáveis por verticalizar a produção de conhecimentos, na maioria das vezes negligenciando a produção intelectual dos povos indígenas e afrodescendentes.

De acordo com Brandão (2006), são os critérios cartesianos de racionalidade que constroem a ideia dominante de ciência e permanecem inculcados na forma como a pesquisa é produzida. Essa racionalidade é fechada e considerada imiscível, pois, desde a ótica ocidental, não se mistura com emoção, política e criatividade, corroborando para a manutenção dessas estruturas hierarquizadas de poder. Apoiada nos seus critérios de racionalidade, a cultura ocidental unifica as oposições para manter a intelectualidade restrita a relações maniqueístas e “aquietar ese magma de energías desatadas por la contradicción vivida, habitada” (Rivera-Cusicanqui, 2018, p. 102) que entretece “o drama existencial da finitude humana” (Freire, 2013, p. 19).

Os estudos freirianos consideram que vivemos em um regime de dominação de consciências e apontam para a necessidade da conscientização das contradições do mundo humano, para que elas não sejam mais naturalizadas. Enquanto a cultura ocidental busca a adaptação à tranquilidade do Uno como realidade social (Rivera-Cusicanqui, 2018) e acomodar as contradições da vida humana, as contradições conscientizadas não “dão mais descanso, tornam insuportável a acomodação” (Freire, 2013, p. 23). Em outras palavras, dialogando com essa discussão, é urgente que busquemos maneiras de entender que a intelectualidade não está dissociada do contexto histórico-cultural ao qual pertencemos, não é fechada e imiscível, mas, sim, plural e dialógica.

Trazendo estes apontamentos para nossas discussões sobre pesquisa como ação pedagógica, compreendemos que a produção de pesquisa exige a conscientização acerca das contradições para trabalharmos dentro e a partir delas, pois a sua polaridade também pode ser vista como espaço de criação de novos sentidos e significados, pontos de vista críticos, plurais e alternativos. Essa tarefa exige momentos de diálogos abertos a compreender que estar consciente das contradições implica ora reconhecer-se na figura do opressor e ora na do oprimido, problematizando os impactos dos tensionamentos entre a cultura ocidental e as

culturas historicamente oprimidas, entre o pensamento do Norte global e o do Sul global, no entanto, “no es ni lo uno ni lo otro, sino todo lo contrario, es ambos a la vez” (Rivera-Cusicanqui, 2018, p. 102).

A dimensão educativa na ação de produzir pesquisa se mostra quando aprendemos na medida que a construímos, um exercício crítico e dialógico de conhecimento de si e do mundo, de conscientização das contradições coletivas. Trata-se de um exercício de conhecimento de si porque nos incita a questionar: o que de dominante estamos reproduzindo em nossas práticas de pesquisa? E é nesse momento que percebemos que as contradições não fazem parte apenas daquilo que produzimos sobre a realidade social, mas também de nós, pois nos formamos na situação opressora e fomos ensinados a nos adaptar à ela, portanto, também somos contraditórios. Na medida que pesquisamos, desvelamos a realidade social e a nós mesmos, nos conscientizamos das contradições coletivamente.

Producir a pesquisa também exige que aprendamos a dialogar. É preciso aprender a se desprender da arrogância de considerar-se “dono do saber” na produção da pesquisa e a problematizar as suas hierarquias, trata-se de um movimento de contínuos questionamentos sobre nossa posição na pesquisa e no mundo:

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço outros eu? Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”? Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar? Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? (Freire, 2013, p. 88).

Não há diálogo enquanto existirem hierarquias na produção da pesquisa e aqueles/as que pesquisam não se inserirem de forma crítica e autocrítica na realidade. Esse processo é educativo e exige um esforço comum de consciência e autoconsciência dos/as participantes da pesquisa. Discutir o processo de autoconsciência na produção de nossas pesquisas nos convida à autocrítica e ao autoconhecimento, pois, se nós somos seres sociais em construção, autocriticar-se traz aberturas para compreender que a ação de investigar não é uma ação acabada. Existem “modos de fazer” pesquisa historicamente legitimados no campo epistêmico, no entanto, buscar a autocrítica nos processos investigativos não nos faz inferiores, mas sim pesquisadores/as-perguntadores/as e, antes de tudo, aprendentes.

Sulear nossas pesquisas é um convite a assumir uma posição consciente, crítica e dialógica, para que possamos aprender a trabalhar e a construir o novo, dentro e a partir da

contradição. Ao invés de “admirar” e adaptar-se aos critérios de racionalidade ocidentais, buscamos denunciá-lo, questioná-lo e transformá-lo, conforme orienta Paulo Freire (2013). Produzir a pesquisa no sentido de enfrentamento daquilo que está enraizado nas academias e universidades traz também uma dimensão educativa, pois exige que realizemos um exercício crítico sobre a nossa própria realidade e experiências de vida, entendendo que ser pesquisador/a é ser companheiro/a de pronúncia do mundo. Assim como educadores/as e educandos/as aprendem em “reciprocidade de consciências”⁶, aqueles/as que participam da produção da pesquisa aprendem com ela e, na medida que são pesquisados, também estão pesquisando (Romão et al., 2006).

Nesse sentido, defendemos a potência de nos desprendermos das estruturas rígidas que submetem a ação de fazer pesquisa aos mecanismos que visam reproduzir e perpetuar uma “cultura do silêncio”. Desprender-se destas normas não significa abandonar a rigorosidade, pelo contrário, trata-se de ver a pesquisa como possibilidade de transformação, um processo criativo e conscientizador de si e do mundo. Dessa maneira, pensar formas de construir relações dialógicas e relacionais na ação pesquisadora é estar comprometido com o exercício rigoroso da reflexão crítica sobre a realidade. Este é um ato rigoroso que não se limita apenas à previsão e constatação de algo, mas, sim, à intervenção na realidade, pois todos temos a capacidade de refletir, avaliar, programar, investigar e transformar (Freire, 1997).

Partindo desta perspectiva, encontramos nos Círculos Epistemológicos uma forma de romper com a visão dualista na ação de fazer pesquisa. Os construtos argumentativos de Romão et al. (2006), ao propor a realização dos Círculos Epistemológicos em investigações científicas, valem-se da prerrogativa de que essa proposta de pesquisa está encharcada dos conceitos basilares da teoria freiriana. Formulada com base nos Círculos de Cultura, contrapõe-se à relação vertical entre pesquisadores/as e interlocutores/as, aludidos enquanto objeto de análise, como comumente acontece em intervenções de pesquisa de campo, para propor a ideia de pesquisandos/as, sujeitos que se colocam em ação, em relação constroem e transformam saberes.

Os Círculos Epistemológicos apresentam-se, segundo Accorssi, Clasen e Veiga Júnior (2021, p. 08), para “quebrar o esquema vertical”, pois “tanto a pesquisa quanto a educação problematizadora afirmam a dialogicidade como princípio suleador das práticas e das

⁶ No Círculo de Cultura de Paulo Freire, “reciprocidade de consciências” é um conceito que apresenta uma ação pedagógica em que não há sujeitos passivos e sujeitos ativos, não há professor e aluno, há um coordenador que tem a função de propiciar condições favoráveis ao diálogo, ao encontro de consciências que atuam no sentido da aprendizagem como processo de conscientização sobre a realidade e da possível superação da situação opressora.

relações” (Accorssi; Clasen; Veiga Junior, 2021, p. 8). Além disso, Romão et al. (2006) também sugere a substituição dos termos “pesquisador” e “pesquisado”, que fazem alusão à dualidade hierárquica na produção de conhecimentos, por *pesquisandos* e *pesquisandas*, tal como Freire propõe ao se referir a “educandos” e “educandas” como sujeitos aprendentes. Romão et al. (2006, p. 182) aduzem que “é o diálogo, no sentido freiriano de interação dialético-dialógica das verdades e perspectivas individuais que dá a dimensão transindividual ao sujeito coletivo e ao conhecimento por ele produzido”. Tanto os pesquisadores se modificam na relação dialógica com os *pesquisandos* quanto os *pesquisandos* na relação com os pesquisadores, assim, ambos são *pesquisandos* e produzem conhecimento ressignificando suas compreensões sobre determinados acontecimentos.

Podemos dizer que o ato dialógico é um dos elementos basilares na perspectiva dos Círculos Epistemológicos. Sendo assim, “o conhecimento construído nos Círculos Epistemológicos é manifestação de um processo de conscientização capaz de transformar as concepções que os sujeitos têm da realidade e, consequentemente, a sua atuação sobre ela” (Accorssi; Classen; Veiga Junior, 2021, p. 7). À vista disso, baseadas nas contribuições de Romão et al. (2006), adotamos os termos *pesquisandos* e *pesquisandas* para destituir de seus papéis hierárquicos aqueles/as envolvidos/as na pesquisa, sendo todos co-autores na produção de conhecimentos, partes integrantes da ação pesquisadora. Em outras palavras, esse princípio teórico-metodológico “preserva o princípio freiriano de que todos, no Círculo, pesquisadores e *pesquisandos* são sujeitos da pesquisa que, enquanto pesquisam, são pesquisados, e, enquanto são investigados, investigam” (Romão et al., 2006, p. 177) e, mais do que isso, situa o ato de fazer pesquisa em uma perspectiva conscientizadora, em que todos aqueles envolvidos no processo se transformam, ao mesmo tempo que transformam os outros, no transcurso da investigação.

Ao invés da ciência neutra e objetiva, os Círculos Epistemológicos seguem o legado freiriano de que “toda ciência é (cons)ciência” (Romão et al., 2006, p. 4). Conforme construímos a pesquisa, também estamos aprendendo e nos conscientizando. Nas áreas das ciências humanas e sociais, a pesquisa, seja ela empírica ou não, envolve todo um processo de discussão teórica, um momento de criação e recriação do conhecimento criado por outros autores e autoras. Em razão disso, vemos a pesquisa como uma ação pedagógica-dialógica, pois, assim como não existe educação sem pesquisa, não existe pesquisa sem educação. Nesse sentido, cabe àquele que pesquisa:

Apreender a rede de relações sociais e de conflitos de interesse que constitui a sociedade, captar os conflitos e contradições que abrem caminho para as rupturas e mudanças, eis o itinerário a ser percorrido pelo pesquisador que se quer deixar educar pela experiência e pela situação vividas (Oliveira e Oliveira, 2006, p. 25).

Trata-se de um convite a revisitar experiências de modo que nossa relação com a pesquisa seja constituída a partir da reflexão e do mundo, como unidade dialética em contínuo movimento. Existe um caráter histórico-existencial na produção de conhecimentos em que a vida é indissociável do mundo, portanto, nossas experiências de vida são parte fundante da maneira como observamos, reconhecemos, compreendemos e analisamos a realidade.

Entendemos que, assim como nós somos seres inconclusos, sujeitos aprendentes, a ciência é também “um fato social em permanente elaboração e questionamento dentro de cada situação histórica dada” (Oliveira e Oliveira, 2006, p. 24). De acordo com essa perspectiva freiriana, os fatos sociais já não são objeto, mas, sim, produto das ações humanas; todos os envolvidos na ação pesquisadora são pessoas com inserção social e experiências de vida que formam seus pontos de vistas e modelam suas interações sociais com a realidade; não há separação entre os envolvidos na ação pesquisadora, todos são sujeitos da pesquisa, resultado das ações humanas.

Desprender-se das hierarquias que envolvem a ação de pesquisar implica compreender que, assim como o educador precisa “estar imerso na experiência histórica e concreta do(as) alunos(as), mas nunca imerso de forma paternalista de modo a começar a falar por eles mais do que verdadeiramente ouvi-los” (Freire, 2014a, p. 90), aquele que está produzindo a pesquisa também precisa compreender que um dos sentidos pedagógicos da pesquisa está em não silenciar os outros com seu próprio discurso. Isso demonstra o quanto a ação de produzir a pesquisa traz consigo práticas educativas que trabalham a autoconsciência e autocritica, ação pedagógica de si e do mundo. Para o pensamento freiriano, a todos cabe dizer sua palavra. Antes de transformar o mundo, é preciso pronunciá-lo. É por isso que na pesquisa, todos são sujeitos e co-autores, *pesquisandos* e *pesquisandas*, aprendentes de si e do mundo, sujeitos em busca da conscientização através de um reconhecimento das contradições estruturantes da sociedade.

3. A potência da imagem na produção de conhecimento

No livro *Essa escola chamada vida*, em uma entrevista com Paulo Freire, enquanto compartilhava uma experiência vivenciada no Programa Especial de Pediatria para refletir

criticamente sobre um médico que se comunicava através de uma linguagem abstrata à comunidade de uma favela, Frei Betto menciona que a linguagem do meio popular “é concreta, visual” (Freire e Betto, 1988, p. 60). Deste modo, é constituída de corpos que levam consigo não apenas arquivos de memórias e palavras, mas também imagens plurais que são constantemente elaboradas e re-elaboradas socialmente (Pereira, 2018).

Ao olharmos de forma crítica os métodos acadêmicos que se debruçam sobre nós e nossas pesquisas, somos convidados a enxergar além da bolha que envolve a produção de conhecimentos, pois nos deparamos com um lugar marcado por hierarquias entre palavra e imagem, entre participantes da pesquisa, entre linguagem abstrata e linguagem visual.

Essas contradições e dualidades estão inscritas nos processos de pesquisa que afirmam a palavra escrita como superior em relação a imagem. São as palavras que dão forma à pesquisa e argumentam ideias, enquanto as imagens ocupam um papel secundário, com tamanho reduzido e, muitas vezes, sem ter a devida atenção. A palavra escrita ainda é utilizada para legitimar pensamentos, no entanto, não podemos desconsiderar o fato de que “las palabras fueron usadas para encubrir la realidad antes que para designarla, lo que permitió desconocer y borrar del debate público, de la ciencia social y de la prensa, la persistencia del problema colonial y del racismo” (Rivera-Cusicanqui, 2015, p. 89). Ou seja, as palavras tendem a dar vazão a eufemismos que velam a realidade e forjam registros no imaginário coletivo.

Embora nem sempre as imagens sejam centrais na pesquisa, se observarmos o cenário atual, é notável que elas estão cada vez mais presentes no dia-a-dia das pessoas. Embora não tenha vivido até o auge do uso de tecnologias digitais no Brasil, Paulo Freire já compartilhava reflexões sobre a internet e os computadores serem uma possibilidade de expandir a capacidade crítica das pessoas, mas, ao mesmo tempo, também apontava para a necessidade de sabermos a serviço de quem e de quê eles são utilizados (Freire, 2014b), pois, por ser uma produção humana, não escapam de trabalhar em favor da dominação.

Com o acesso às tecnologias digitais, nosso contato com imagens foi significativamente ampliado e, se levarmos em consideração que a atual conjuntura está cada vez mais iconográfica, não podemos descartar o fato de que “o mundo dominado pelo projeto global hegemônico (alienado e alienante) é dominado pela imagem” (Romão, 2010, p. 81). Ao longo de nossas vidas, construímos repertórios visuais com base nas imagens que consumimos no dia-a-dia e é a partir delas que formamos perspectivas de mundo.

Diante disso, não podemos cair na falsa impressão de que as imagens são parecidas com o real e por isso o contato com elas não exige um processo de alfabetização ou domínio de código visual. Pelo contrário, de acordo com Freire (2014b, p. 125) “a linguagem da imagem, da mesma forma que a da palavra, implica o domínio de determinados códigos”, pois:

[...] a leitura de imagens demanda uma certa e indiscutível experiência que tem que ver, de novo, com classe social. Há toda uma sintaxe das imagens. E, como a sintaxe não pode nunca estar dicotomizada da semântica, há toda uma semântica das imagens também. O movimento das imagens, a sua posição — que teria a ver com a sintaxe, a que você se referiu antes —, a posição que as imagens ocupam dentro do contexto geral de uma estória que elas contam, que tem que ver, já aí, com a sua semântica: isso demanda uma certa prática, uma certa convivência interpretativa, que é a leitura, afinal de contas, e que tem que ver, indiscutivelmente, com o treino, com a experiência, que é social e de classe (Freire, 2014b, p. 126).

Se as imagens formam pontos de vista e são veiculadas a todo momento pelos meios massivos de comunicação, será que sabemos, de fato, lê-las, interpretá-las e trabalhar com elas na ação pesquisadora? Partimos destes questionamentos para refletir sobre a potência das imagens na produção de conhecimentos, pois elas comunicam o vivido, carregam um papel importante na comunicação intercultural, reúnem códigos com múltiplos sentidos, caminham para além do trajeto unilinear homogêneo, condensam outros sentidos (tato, olfato, gosto, movimento e audição), aludem a memória dos povos e “tocan la sensibilidad popular mejor que la palabra escrita” (Rivera-Cusicanqui, 2015, p. 20).

Segundo Romão (2010, p. 92), os estudos freirianos entendem que a imagem, com sua função relacional, é “suporte básico - seja com a escrita, seja sem ela - da leitura de mundo e da comunicação humana dessa leitura”, e é a partir delas que formamos a nossa imagem representativa de mundo e construímos memórias. Existe uma dimensão educativa nas imagens que circulam nos diferentes meios e nos atravessam por diversas vias, podendo estar tanto a serviço da libertação como a serviço da dominação. Tal qual as palavras, as imagens também são produzidas desde a realidade social, trazendo consigo intencionalidades e mecanismos de controle de consciências. É por esse motivo que destacamos a presença da imagem como campo de possibilidades na construção da pesquisa, pois a sua função relacional preserva características imagéticas para representar saberes e culturas através do tempo.

Aprofundar-se na imagem enquanto instrumento relacional de plurais significações nos possibilita compreender que ela também faz parte do processo de produção de conhecimentos, que não se restringe apenas aos métodos estabelecidos pelo meio acadêmico.

Assim, há potência em desprender-se da ideia de que a produção da pesquisa é restrita ao pesquisador ou à palavra, pesquisar não depende da posição acadêmica que se ocupa, mas, sim, “depende da posição no mundo, depende apenas de estar no mundo e com o mundo” (Freire e Betto, 1988, p. 23).

As imagens são a representação da realidade e mesmo não sendo o real em si, podem ser um instrumento importante para trabalhar dentro e a partir das contradições, identificando-as para além de nós, desde o ponto de vista no formato imagético que desperta concepções plurais e, ao mesmo tempo, também pode servir à manutenção de hierarquias no campo social. A partir da imagem, podemos realizar leituras visuais das realidades sociais, desvelando suas contradições e dualidades conflitivas.

Visto isso, na ação de fazer pesquisa, seja ela empírica ou não, podemos pensar formas de usar imagens como parte do referencial teórico e também como ferramenta metodológica. As imagens também podem ser lidas, interpretadas, revisitadas, utilizadas na elaboração de argumentos e exposição de ideias, tanto por aqueles/as que criam a pesquisa teórica ou empírica. No Círculo de Cultura proposto por Paulo Freire, pode-se criar o canal de comunicação através da codificação visual, auditiva, tátil, áudio-visual, pictórica, gráfica e mímica (Freire 1978). Nos Círculos Epistemológicos, por exemplo, devido à sua função relacional e plural, as imagens podem ser utilizadas como canal de comunicação, para leituras críticas sobre a realidade social junto a *pesquisandos/as* que sabem ou não ler a escrita da língua materna.

Utilizar imagens como canal de comunicação na ação de fazer pesquisa nos possibilita integrar a experiência vivida com o acervo de imagens que produzimos, que consumimos na dinâmica relação com o meio social e que foram historicamente produzidas pela humanidade. Assim como a palavra, a imagem também traz um discurso a ser lido e dispõe de uma estrutura de superfície e uma estrutura profunda, podendo ser descodificada coletivamente. Na medida que se olha a imagem como objeto de conhecimento, realiza-se um exercício de penetração na sua estrutura profunda, a camada que não é visível e emerge através do momento em que conseguimos estabelecer a relação entre imagem e contexto social. Nesse momento, aquele/a que olha a imagem é convidado a fazer a sua própria síntese sobre ela, assim, já não se lê apenas a imagem, mas também a realidade (Freire e Betto, 1988; Freire, 1978).

Conscientes de que as imagens reverberam histórias, evocam e constroem memórias, trazemos a tese intitulada *Mulheres beneficiárias do Programa Bolsa Família, residentes na localidade Paredão (Piratini/RS): diálogos sobre (re)existências, colonialidade de gênero e política social* como exemplo de pesquisa que utilizou a metodologia dos Círculos Epistemológicos junto a imagens associadas ao mundo da vida de oito mulheres beneficiárias do Programa Bolsa Família. As imagens foram importantes canais de comunicação, atuaram como ferramentas pedagógicas abertas a promover a conscientização e a análise crítica da realidade, pontos de partida para discussões sobre questões políticas, históricas e sociais.

Na tese, no que concerne a linguagem visual, escolheu-se trabalhar com imagens fotográficas porque, com o avanço das tecnologias digitais e o aumento do uso de smartphones, elas se tornaram cada vez mais presentes no cotidiano e, além disso, de acordo com Samain (2012, p. 160), as fotografias são “pequenas peles, as películas de nossa existência”, arquivos guardados em pastas e armários que se acumulam e fazem parte das histórias e memórias que nelas são escritas.

Em um primeiro momento, as *pesquisandas* revisitaram suas próprias fotografias, tanto em álbuns, na câmera do celular, em quadros ou mesmo em outros lugares, para rememorarem aspectos de suas biografias. Foi neste momento que pudemos realizar um movimento coletivo de percepção sobre si e o entorno social, pois as mulheres evocaram memórias e construíram histórias na medida que apresentavam suas percepções sobre a vida, além de compartilhar a história da localidade, relacionando esses diferentes tempos-espacos de existência com as políticas públicas que se faziam (ou não) presentes naquele contexto.

Foram entregues às mulheres câmeras digitais compactas, as quais fizeram registros fotográficos por três meses a partir da questão *suleadora*: como o Programa Bolsa Família impactou/impacta (ou não) o teu dia a dia? Tanto as imagens como as mulheres tinham muito a dizer. Em círculo, as *pesquisandas* construíram um espaço de diálogo sobre suas fotografias e as fotografias de outras mulheres, estabelecendo um canal de comunicação e compartilhamento de verdades, entendendo que “as verdades são relacionais – não relativas –, isto é, as verdades são representações histórico-sociais e parciais, dependendo, portanto, da perspectiva e do contexto de quem as enuncia” (Romão *et al.*, 2006, p. 5).

A experiência com os Círculos Epistemológicos e o uso de imagens na fomentação das discussões voltadas à implementação de políticas públicas gerou muitas reflexões e aprendizados, possibilitando o vislumbramento de outros modos de fazer pesquisa. Produzir

conhecimento vai muito além de um trabalho individual, é uma construção coletiva que questiona e confronta as relações de subordinação inscritas no campo epistêmico. Através do processo de diálogo em movimento, anúncio e denúncia, as verdades construídas e compartilhadas coletivamente geraram discussões que possibilitam momentos de codificação e descodificação não apenas das imagens, mas também da realidade social.

As *pesquisandas* também organizaram as imagens que produziram em uma narrativa sobre as próprias biografias, com o objetivo de construir sentido para elas. Em círculo, dispuseram na parede da casa de uma das *pesquisandas* aquelas imagens que fomentaram discussões. Assim, além dos processos de diálogo e compartilhamento, as *pesquisandas* também participaram de um momento de organização das imagens em painéis, estabelecendo relações entre elas por meio de aproximações e características, de modo a continuar com a narrativa verbo-visual, distanciando-se da prerrogativa de uma narrativa linear e cronológica, como podemos ver na Imagem 1.

Imagen 1 – Fotografia da organização das imagens em um processo de montagem e desmontagem.



Fonte: Arquivo pessoal.

Nessa experiência nos Círculos Epistemológicos, apesar de as imagens terem tido um papel central, as palavras também fizeram parte do processo de construção metodológica, pois as narrativas produzidas e relacionadas ao Programa Bolsa Família foram degravadas, bem como os trechos foram impressos e expostos. À medida que as mulheres fixavam os papéis com os excertos escolhidos ao longo dos encontros na parede da casa, as frases eram lidas, convertendo-se em objeto de reflexão e potencializando as reflexões a partir das escolhas, montagem e desmontagem, conforme mostra a Imagem 2.

Imagen 2 - Fotografia dos excertos e das montagens.



Fonte: Arquivo pessoal.

Conforme frases e imagens eram lidas, discutidas através do diálogo, as participantes se converteram em autoras dos processos da pesquisa. A pesquisa foi sendo construída coletivamente por sujeitos da pesquisa que pesquisam e, ao mesmo tempo, são pesquisados, fazendo com que a produção de conhecimentos não se restringisse a uma ação voltada ao trabalho individual. Na relação social, foi construída a razão de existir da pesquisa.

Foram realizadas diversas experimentações até que se chegasse à montagem apresentada nas imagens 1 e 2. Os conhecimentos foram sendo construídos a partir das narrativas, das imagens e das montagens, estabelecendo relações de diálogos e compartilhamentos. Nesses momentos de construção do conhecimento, buscou-se não reproduzir as hierarquias que ainda se debruçam sobre a ação de fazer pesquisa, ninguém ocupou a condição de querer ensinar, apagar ou excluir, eram todas aprendentes, *pesquisandas* de si e do mundo.

Trata-se de um modo de fazer pesquisa que nos possibilita ver além dos métodos tradicionais, aquele em que o pesquisador, desde uma posição imparcial, observa, extrai dados de uma determinada cena para testar hipóteses e constatações. Trabalhar com imagens na

pesquisa é um convite a participar de processos de conscientização coletivos através da linguagem visual, entendendo que:

Las imágenes tienen la fuerza de construir una narrativa crítica, capaz de desenmascarar las distintas formas del colonialismo contemporáneo. Son las imágenes más que las palabras, en el contexto de un devenir histórico que jerarquizó lo textual en detrimento de las culturas visuales, las que permiten captar los sentidos bloqueados y olvidados por la lengua oficial (Rivera- Cusicanqui, 2010, p. 5).

Com suas múltiplas interpretações e significações, a imagem desacomoda aquilo que está acomodado, faz emergir discussões sobre as temporalidades, confronta a “cultura do silêncio” através dos sentidos, pode ser descodificada com base nas experiências construídas ao longo da vida e não apenas por aquilo que entendemos da palavra escrita, ou seja, é um objeto de conhecimento que nos desafia a olhar de forma crítica e sensível para o entorno social e para nós mesmos/as, mostrando-se importante para a conscientização de si e do mundo.

Através da construção narrativa verbo-visual e da produção coletiva de conhecimentos, construímos uma ação de pesquisa que se direciona para além de compreender a realidade, com objetivo principal de enfrentamento e superação da política do silêncio ainda enraizada na estrutura social. Os Círculos Epistemológicos, como concepção ontológica de conhecimentos e sujeitos, pretende, mais do que investigar, apreender a realidade como meio de adentrar suas faces (inclusive, aqui, aquelas ocultas) para transformá-la.

Considerações finais

A partir das reflexões aqui compartilhadas, compreendemos que nós, seres sociais, seja através da palavra escrita ou da imagem, construímos verdades parciais, pois somos inconclusos e incompletos, em construção. Estar conscientes da nossa incompletude nos possibilita entender que somos sujeitos aprendentes. É nesse sentido que apontamos para a urgência de repensarmos os processos de pesquisa e a produção de conhecimentos como um todo no contexto de América Latina e Caribe, dialogando aquilo que produzimos com o nosso contexto histórico, social e cultural, que ainda é permeado por contradições e conflitos fomentados pela “cultura do silêncio”.

Sulear os processos de pesquisa é um movimento de denúncia-anúncio que pode contribuir para que a produção de saberes caminhe no horizonte da libertação, de forma relacional e não linear, uma ferramenta dialógica que questiona hierarquias dentro e a partir

das contradições que existem em nós e no mundo. A perspectiva freiriana deixa como legado a ação de ver a história como possibilidade para que, dialogicamente e coletivamente, sigamos comprometidos/as com o enfrentamento da tradição colonial e do pensamento ocidental na organização das dimensões epistemológicas e ontológicas.

É nesse sentido que anunciamos o caráter pedagógico-dialógico presente na ação pesquisadora. Conforme a pesquisa é produzida coletivamente e dialogicamente, todos aqueles envolvidos no processo se conscientizam sobre si, o outro e o mundo. Por meio do contato compreendem a realidade que, não apenas os cerca, mas forma seu modo de subjetivar e compreender as relações. Aprendem sobre si, por meio do contato com o outro, com a natureza e com as distintas relações em formação. Desta maneira, apontamos a dimensão educativa na prática de fazer pesquisa, através da sua perspectiva conscientizadora, que se constrói a partir do diálogo. Nesse processo, não há imparcialidade, são sujeitos políticos denunciando e anunciando suas verdades em construção na relação com a realidade social.

Producir conhecimento para além dos parâmetros científicos hierárquicos com a qual estamos habituados/as pode ser um grande desafio, pois é uma atitude que exige a realização de constantes exercícios de autocritica e autoconsciência. Se faz necessário revisitar experiências e estar aberto a aprender com perspectivas alternativas para desacomodar aquilo que está acomodado, questionar as estruturas que se afirmam verdadeiras e unilineares, realizando movimentos de criação e recriação na produção de saberes.

Referências bibliográficas

ACCORSSI, Aline; CLASEN, Julia Rocha; JÚNIOR, Álvaro Veiga. Círculos epistemológicos: reflexões sobre uma abordagem de pesquisa freiriana. *Dialogia*, n. 39, p. 1-14, 2021.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 25-34.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau:** registros de uma experiência em processo. 2^a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida.** Depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 6^a edição. São Paulo: Ática, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogy of the heart.** New York: Continuum, 1997.

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

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa Participante.** 8^a edição. São Paulo: Brasiliense, 2006. p. 34-41.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 1^a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** 1^a edição. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, Paulo. **Educar com a mídia:** novos diálogos sobre educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância.** 1^a edição. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; OLIVEIRA, Miguel Darcy de. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa Participante.** 8^a edição. São Paulo: Brasiliense, 2006. p. 17-33.

PEREIRA, D. A. Escritas de si – sobre alteridades e mediações. **Revista de Literatura, História e Memória, Unioeste**, Cascavel, v. 14, n. 23, p. 43-57, 2018.

RIVERA-CUSICANQUI, Silvia. **Ch'ixinakax utxiwa:** una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. 1^a edición. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

RIVERA-CUSICANQUI, Silvia. **Sociología de la imagen: ensayos.** Cidade Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2015.

RIVERA-CUSICANQUI, Silvia. **Un mundo ch'ixi es posible.** Ensayos desde un presente en crisis. 1^a edição. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2018.

ROMÃO, José Eustáquio et al. Círculo Epistemológico: círculo de cultura como metodologia de pesquisa. **Revista Educação & Sociedade**, ano 9, n° 13. Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

ROMÃO, José Eustáquio. Paulo Freire e a imagem. **Educação e Linguagem**, v. 13, n. 22, p. 77-97, jul/dez, 2010.

SAMAIN, Etienne. As peles da fotografia: fenômeno, memória/arquivo, desejo. **Visualidades**, Goiânia, v. 10, n. 1, p. 151-164, jan./jun., 2012.

Artigo

TENDÊNCIAS FREIREANAS NA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE DOCENTES: APROXIMAÇÕES HISTÓRICAS E TEÓRICAS COM O ENSINO DE CIÉNCIAS¹

Mayra Alonço²Claudia Almeida Fiorese³Rosana Franzen Leite⁴

DOI: 10.29327/2336496.8.2-3

Resumo: A formação de professores tem sido influenciada pelos princípios pedagógicos de Paulo Freire, especialmente pelo diálogo, reflexão crítica e participação ativa dos estudantes, pois libertam os educadores para atuarem como agentes de transformação social, promovendo uma educação humanizadora e crítica. O estudo busca responder: como os princípios freireanos, concebidos em um contexto amplo de educação, podem ser discutidos historicamente na formação permanente de professores de Ciências? Com o objetivo de discutir de que forma os princípios freireanos foram historicamente incorporados na formação docente, analisando suas implicações e seu desenvolvimento no contexto educacional ao longo do tempo. Além disso, busca compreender como esses princípios se conectam aos aspectos da formação permanente de professores de Ciências, promovendo uma visão mais ampla e crítica desse processo formativo. Apresentamos um quadro composto por grupos de discussão que abrangem competências socioemocionais, consciência reflexiva e adaptativa, planejamento estratégico, ação direcionada, sensibilidade ético-estética e criticidade. Esses elementos são fundamentais para promover reflexão e ressignificação sobre a formação de professores de Ciências. Assim, compreendendo que a formação docente não se limita à aquisição de técnicas, mas visa transformar a prática educativa em uma ação crítica e consciente, respondendo às realidades dos alunos e promovendo uma educação emancipadora.

Palavras-chave: Formação permanente; Ensino de Ciências; Paulo Freire.

TENDENCIAS FREIRIANAS EN LA HISTORIA DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DE DOCENTES: APROXIMACIONES HISTÓRICAS Y TEÓRICAS CON LA ENSEÑANZA DE CIENCIAS

Resumen: La formación de docentes ha sido influenciada por los principios pedagógicos de Paulo Freire, especialmente por el diálogo, la reflexión crítica y la participación activa de los estudiantes, ya que liberan a los educadores para actuar como agentes de transformación social, promoviendo una educación humanizadora y crítica. El estudio busca responder: ¿cómo los principios freireanos, concebidos en un contexto amplio de educación, pueden ser discutidos históricamente en la formación permanente de docentes de Ciencias? Con el objetivo de discutir cómo los principios freireanos han sido históricamente incorporados en la formación

¹ Este artigo abrange dimensão teórica e histórica da nossa pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática (PPGECEM) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus Cascavel.

² Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática (PPGECEM) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus Cascavel. E-mail: mayraa.alonso@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6871-1525>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6591384507626109>.

³ Professora na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e Professora colaboradora no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática (PPGECEM) na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1044-3863>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0611627004429141>.

⁴ Professora na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus Toledo-PR. Professora no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática (PPGECEM). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0471-337X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3509384512601083>.

docente, analizando sus implicaciones y su desarrollo en el contexto educativo a lo largo del tiempo. Además, busca comprender cómo estos principios se conectan con los aspectos de la formación permanente de docentes de Ciencias, promoviendo una visión más amplia y crítica de este proceso formativo. Presentamos un marco compuesto por grupos de discusión que abarcan competencias socioemocionales, conciencia reflexiva y adaptativa, planificación estratégica, acción dirigida, sensibilidad ético-estética y criticidad. Estos elementos son fundamentales para promover la reflexión y la resignificación de la formación de docentes de Ciencias. Así, comprendiendo que la formación docente no se limita a la adquisición de técnicas, sino que busca transformar la práctica educativa en una acción crítica y consciente, respondiendo a las realidades de los estudiantes y promoviendo una educación emancipadora.

Palabras claves: Formación permanente; Enseñanza de Ciencias; Paulo Freire.

FREIREAN TRENDS IN THE HISTORY OF PERMANENT TEACHER EDUCATION: HISTORICAL AND THEORETICAL APPROACHES TO SCIENCE TEACHING

Abstract: Teacher training has been influenced by the pedagogical principles of Paulo Freire, especially through dialogue, critical reflection, and the active participation of students, as these elements empower educators to act as agents of social transformation, promoting a humanizing and critical education. The study seeks to answer: how can Freirean principles, conceived in a broad educational context, be historically discussed in the ongoing professional development of Science teachers? The aim is to discuss how Freirean principles have been historically incorporated into teacher education, analyzing their implications and development within the educational context over time. Furthermore, it seeks to understand how these principles connect to aspects of ongoing professional development for Science teachers, promoting a broader and more critical view of this formative process. We present a framework composed of discussion groups that encompass socio-emotional competencies, reflective and adaptive awareness, strategic planning, directed action, ethical-aesthetic sensitivity, and criticality. These elements are essential to fostering reflection and re-signification in Science teacher education. Thus, understanding that teacher education is not limited to the acquisition of techniques but aims to transform educational practice into a critical and conscious action, responding to students' realities and promoting emancipatory education.

Keywords: Permanent education; Science teaching; Paulo Freire.

Introdução

Os estudos sobre a formação de professores no Brasil traçam uma trajetória marcada por diversas influências políticas, sociais e econômicas que, ao longo do tempo, moldaram as práticas e as políticas educacionais. As pesquisas têm oferecido contribuições valiosas ao debate sobre as origens, os fundamentos epistemológicos e os aspectos político-pedagógicos que permeiam esse contexto (Macedo, 2004). No ensino de Ciências, essa tendência também é observada, com a crescente preocupação dos pesquisadores em explorar as especificidades dessa área e a formação de seus docentes. A produção acadêmica tem se expandido, com artigos, livros e eventos destacando a relevância de pesquisas sobre práticas pedagógicas voltadas para a formação de professores de Ciências (Alonço e Leite, 2023).

Neste estudo teórico, direcionamos nosso foco de investigação para questões relacionadas à formação permanente de professores de Ciências, adotando como eixo central

de nossas discussões o referencial teórico freireano. As contribuições de Paulo Freire para a formação docente são amplamente reconhecidas, sobretudo por seu caráter emancipador e crítico, que instiga reflexões profundas sobre o papel social do educador. Embora Freire não tenha se aprofundado especificamente no ensino de Ciências, suas ideias encontram ressonância em diferentes campos do conhecimento, como a educação ambiental, a pedagogia e didática de diversas áreas, a educação infantil, inclusiva, quilombola e do campo, entre outros. Dessa forma, compreendemos que os princípios pedagógicos podem oferecer importantes subsídios para refletirmos sobre a formação docente no ensino de Ciências.

As ideias pedagógicas de Paulo Freire têm uma relevância significativa no cenário educacional da América Latina, especialmente por sua crítica profunda ao colonialismo e às práticas educacionais autoritárias. Seus pressupostos se disseminaram amplamente em diversos países da região, onde as desigualdades sociais e educacionais demandam a implementação de práticas pedagógicas transformadoras. No Brasil, a pedagogia freireana foi incorporada às políticas públicas e programas de formação de professores, como durante sua gestão enquanto Secretário de Educação de São Paulo. Essa influência transcendeu as fronteiras brasileiras, inspirando movimentos de educação popular em países como Chile, México e Colômbia, e consolidando Freire como uma referência central na construção de uma educação crítica e emancipadora em toda a América Latina (Gadotti, 2012; Torres, 1998).

Os aspectos como dialogicidade e autonomia embasam uma prática docente crítica e reflexiva e, no campo do ensino de Ciências, esses elementos se mostram essenciais, exigindo uma problematização constante do conhecimento em suas dimensões sociais, éticas e políticas. Ao estabelecermos essas conexões, buscamos contribuir para o fortalecimento de uma formação docente que, fundamentada nos valores freireanos, promova práticas educacionais comprometidas com a transformação social e o empoderamento dos sujeitos envolvidos no processo educativo, tanto educadores quanto educandos.

O conceito de "formação permanente de docentes" refere-se ao processo contínuo de desenvolvimento profissional ao longo da carreira dos professores, além da formação inicial. Esse conceito destaca a necessidade de um aprendizado constante para que os educadores possam adaptar suas práticas pedagógicas às transformações sociais, tecnológicas e culturais. A formação permanente é vista como um processo integrado, no qual o professor reflete criticamente sobre sua prática e interage com outros educadores (García, 1999; Imbernón, 2010). Para Freire, a formação docente não se encerra com a graduação ou com a aquisição de

conhecimentos técnicos, mas envolve o desenvolvimento contínuo de uma postura crítica e ética frente às realidades educacionais. Ele defende que o professor, enquanto sujeito problematizador e transformador, deve ser capaz de reavaliar suas práticas e compreender o contexto histórico, social e político no qual está inserido (Freire, 2001).

Dessa maneira, acreditamos que a formação de professores de Ciências deve ir além da mera capacitação técnica, o que envolve não apenas o domínio dos conteúdos específicos da área, mas também o desenvolvimento de uma consciência crítica e política de maneira ativa. A formação deve incentivar os professores a refletirem sobre o impacto de suas práticas educacionais na sociedade e a adotarem abordagens pedagógicas que promovam a equidade, a inclusão e a transformação social. Para alcançar esse objetivo, é fundamental a formação de professores de Ciências enfatize a importância de integrar conhecimentos científicos com uma compreensão crítica da realidade social, da compreensão das diferentes realidades e do combate às desigualdades educacionais, aspectos centrais nos pressupostos freireanos (Freire, 2023b). Isso quer dizer que, além de dominar os conteúdos da disciplina, o professor de Ciências precisa adotar abordagens que promovam a participação ativa dos estudantes para que compreendam criticamente a ciência e sua relação com a sociedade.

Em linhas gerais, enfatizam a autonomia do educador, a flexibilização dos saberes e a contextualização crítica da realidade social, tornando-se fundamentais para uma prática educacional reflexivo-crítica e politicamente engajada. A autonomia do professor, para Paulo Freire é a capacidade de tomar decisões com base em seu conhecimento, experiência e contexto específico (Freire, 2023b). Em relação à formação permanente de professores de Ciências, entendemos que a autonomia permite que os professores integrem novas abordagens e metodologias que respondam às necessidades específicas dos alunos e às demandas do contexto educacional.

Além disso, o conhecimento deve ser adaptado e personalizado para atender às realidades e necessidades dos alunos, em vez de seguir um currículo rígido e uniforme. O conceito de flexibilização de saberes sugere que o conteúdo deve ser constantemente reinterpretado e reconstruído para que sejam significativos para os estudantes, evitando tratar o conhecimento como algo abstrato e descontextualizado. A contextualização crítica envolve engajar os alunos em uma análise reflexiva de sua própria realidade e das estruturas sociais que a moldam (Freire, 2023). Para os professores de Ciências, é necessário considerar as implicações sociais e contextuais desses conhecimentos, no que tange à prática pedagógica

promotora da participação ativa dos alunos para assim, compreender criticamente a ciência e sua relação com a sociedade.

Em suas obras, Freire atribuiu importância ao processo de formação do educador, visto que ele considerava essa via essencial para a libertação educacional, para que os educadores se desprendessem de práticas ultrapassadas e adotassem abordagens centradas no diálogo e na participação ativa dos estudantes (Freire, 2023). Assim, entendemos a formação permanente de professores como um processo contínuo, ético, crítico e político, fortalecendo as relações entre a teoria e a prática. Para isso, um estudo que saliente a dialogicidade entre os conceitos fundamentais de Paulo Freire e sua influência na formação contínua de professores de Ciências é relevante nesse contexto, enfatizando a evolução histórica da formação de professores no Brasil e suas conexões com esses princípios.

Com isso, entendemos que no campo do ensino de Ciências, essas influências são igualmente presentes, evidenciando a importância de repensar a formação docente para além de uma capacitação meramente técnica. Embora os debates e pesquisas sobre formação de professores de Ciências tenham avançado, ainda há lacunas significativas em relação à integração de abordagens críticas e emancipadoras no processo formativo. Nesse contexto, os pressupostos pedagógicos de Paulo Freire, reconhecidos por sua ênfase em autonomia, diálogo e crítica social, emergem como um referencial teórico relevante. Contudo, surge o questionamento sobre como os princípios freireanos, concebidos em um contexto mais amplo de educação, podem ser discutidos historicamente no âmbito da formação permanente de professores que ensinam Ciências?

O objetivo deste estudo histórico e teórico é discutir de que forma os princípios freireanos foram historicamente incorporados na formação docente, analisando suas implicações e seu desenvolvimento no contexto educacional ao longo do tempo. Além disso, busca compreender como esses princípios se conectam aos aspectos da formação permanente de professores de Ciências, promovendo uma visão mais ampla e crítica desse processo formativo.

1. Paulo Freire no contexto histórico da formação de professores de Ciências no Brasil

A formação inicial de professores é o ponto de partida para entendermos a posterior necessidade da formação continuada, entendida diante dos pressupostos freireanos como formação permanente. O processo contínuo do desenvolvimento profissional é importante

para acompanhar as inovações pedagógicas e manter a criticidade em relação à prática docente. Essa necessidade não difere no contexto do ensino de Ciências, em que os professores igualmente requerem aprimoramento constante. Nesse sentido, tanto os professores quanto os alunos deveriam estar envolvidos em uma busca contínua de conhecimento, reflexão e prática, de forma a se tornarem cidadãos críticos e ativos na sociedade (Freire, 2023).

Ao que tange à historicidade que fundamenta a formação de professores, entendemo-la como uma narrativa que se entrelaça com a evolução da própria educação que ao longo dos anos, passou por uma série de transformações significativas, refletindo as mudanças nas prioridades educacionais, nas visões pedagógicas e nas necessidades da sociedade. Desse modo, iniciamos nossa análise histórica na década de 1960, período em que Paulo Freire emergiu como figura proeminente no campo da educação no Brasil.

Um marco na década de 1960 foi a introdução das teorias cognitivistas no contexto educacional brasileiro, que concebiam o conhecimento como o resultado da interação do indivíduo com seu ambiente e priorizavam os processos mentais dos alunos durante o processo de aprendizagem. Entretanto, somente no início dos anos 1980 é que essas teorias passaram a exercer uma influência significativa no ensino de Ciências (Nascimento, et al. 2012). Outro aspecto pertinente à época demonstrava uma educação modernizada, democrática e humanista, em que podemos mencionar Paulo Freire como revolucionário nas ideias sobre a formação de professores. Sua contribuição foi marcada por abordagens inovadoras, destacando-se especialmente pela proposta da educação como prática de liberdade e conscientização (Nascimento, et al. 2012).

No período em questão, a análise da educação escolar no contexto de transformações rápidas e significativas revela que as mudanças no ensino foram, em grande parte, influenciadas pelos interesses do mundo empresarial, especialmente durante a década de 1960. Esse período foi caracterizado por um esforço estatal para sistematizar a educação, evidenciado pela promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61), bem como suas sucessoras (Lei nº 5.540/68 para o Ensino Superior e Lei nº 5.692/71 para o Ensino Básico). Conforme argumenta Romanelli (1986), é necessário analisar a educação escolar dentro de um contexto histórico mais amplo, considerando as transformações nas estruturas política, econômica e sociocultural da sociedade. As mudanças nas políticas educacionais são, assim, moldadas por fatores externos à própria experiência

educacional. O esforço para sistematizar o ensino durante esse período refletiu a aceleração do processo de modernização pelo qual o Brasil estava passando, visando reduzir a lacuna entre as mudanças sociais e a educação.

Na década de 1970, o ensino de Ciências, representava a realidade social, uma vez que, era considerado importante para a qualificação de trabalhadores, o que objetivava o preparo do estudante para o trabalho (Krasilchik, 2000). O conhecimento científico assumiu um caráter universalista, com o pensamento hegemônico de ser a única referência para a explicação do real, levando os sujeitos a substituírem crenças, práticas cotidianas e as ideias de senso comum, pela perspectiva da objetividade (Macedo, 2004). Enquanto nesse período, a formação era voltada ao pensamento de forma lógica, racional e científica, em contraste ao paradigma empirista, Freire (2023b), propunha o foco na dimensão crítica e emancipatória na área da educação. Isso resultou na ampliação da lacuna entre aqueles que planejavam e concebiam o trabalho pedagógico e aqueles que o executavam.

No final dos anos 1970, o Brasil enfrentou uma crise econômica, impulsionando movimentos pela redemocratização. Isso gerou preocupações sobre o ensino de Ciências e habilidades científicas entre os estudantes, devido à competição na "guerra tecnológica" que estava sendo travada pelas principais potências econômicas. Houve um consenso de que o sistema educacional fosse reformulado, para assegurar que as escolas contribuissem para a formação de uma elite intelectual capaz de enfrentar os desafios do desenvolvimento com êxito. Algumas propostas como "Educação em Ciência para a Cidadania" e "Tecnologia e Sociedade", foram criadas, mas a falta de coordenação entre as propostas educacionais e a formação de professores comprometeu sua eficácia, afetando o progresso educacional pretendido para o ensino de Ciências (Krasilchik, 1998).

Além da crise econômica, a década de 1970 representa o início da era da formação continuada. Contudo, nesse período, as instituições responsáveis pela formação de professores ainda se baseavam em posturas autoritárias, classistas, uniformizadoras e seletivas. Essas instituições eram caracterizadas por um modelo de formação predominantemente individualista e pelo monopólio do conhecimento, que era considerado duradouro e imutável. A formação continuada era tratada de maneira fragmentada, com a abordagem "forme-se onde puder e como puder" (Imbernon, 2010, p.16). Naquela época, a maioria dos professores não possuía mestrado ou doutorado e a formação de professores ainda estava emergindo como um campo de estudo. O foco estava em métodos e técnicas (tecnicismo), e o sistema de formação

era desarticulado e hierarquizado, seguindo o modelo de três anos de formação específica na área e um ano de formação pedagógica.

É fundamental destacar que, apesar de sua diversidade e complexidade, o estudo dos sistemas educacionais oferece uma visão significativa do contexto histórico e educativo de qualquer país (Gatti Jr., 2002). A educação, enquanto fenômeno sociocultural, reflete os processos econômicos e políticos que caracterizam uma sociedade. A análise do processo de modernização nacional revela que, no Brasil, a ênfase foi dada na consolidação dos mercados de massa e na sofisticação do consumo, com pouca atenção ao bem-estar social. Vianna (1997) descreve essa situação como uma "modernização conservadora", onde os avanços tecnológicos e econômicos ocorreram em detrimento das esferas política e social, negligenciadas pelas elites e governantes. A modernização não implicou um abandono das tradições, mas sim a instalação de um tipo de capitalismo que era tanto anti-liberal quanto anti-democrático, resultando na coexistência de estruturas arcaicas e modernas como uma característica marcante do país (Fernandes, 1974).

Além disso, foi uma década marcada por uma complexa rede de eventos políticos e sociais que não podem ser reduzidos a uma crise econômica. O período da ditadura civil-militar, que se estendeu de 1964 a 1985, teve implicações profundas não apenas na economia, mas também nas liberdades civis, na repressão política e na estrutura social do país. Segundo o historiador Boris Fausto (1999), a repressão estatal durante esse período foi intensa e sistemática, visando silenciar qualquer forma de oposição ao regime autoritário. Dessa forma, a redemocratização que se iniciou no final da década de 1970 deve ser entendida como um movimento multifacetado, que envolveu uma ampla gama de atores sociais e políticos, lutando por direitos humanos, justiça social e a restauração da democracia.

A relação entre o contexto histórico da década de 1970 e as políticas de formação de professores é profunda e significativa. Durante o período da ditadura civil-militar, as políticas educacionais no Brasil foram marcadas por uma tentativa de controle ideológico e de centralização do currículo, visando moldar a educação de acordo com os interesses do regime autoritário. A repressão política e a censura afetaram diretamente a liberdade acadêmica e a autonomia dos educadores, limitando a capacidade de promover uma educação crítica e reflexiva (Almeida, 2016).

Autores como Paulo Freire criticaram duramente essas políticas educacionais, enfatizando a importância de uma educação emancipatória. Para Freire (2023), a educação

deve ser um ato de liberdade, onde os educadores atuam como facilitadores do processo de aprendizagem, ajudando os estudantes a se tornarem sujeitos críticos e autônomos. As políticas de formação de professores, portanto, não podem ser desvinculadas desse contexto histórico. A formação docente durante e após a ditadura precisou se reconfigurar para superar as limitações impostas pelo regime, buscando restaurar a liberdade pedagógica e a valorização do pensamento crítico.

Nesse mesmo período podemos considerar que a tendência predominante na época para o ensino de Ciências encaminhava-se para uma vertente divergente do que Paulo Freire preconizava, visto que, dos princípios indicados pelo autor, incentivava os estudantes a questionar, refletir e participar ativamente do processo de aprendizagem. Enquanto o modelo empirista preconizava um aprendizado em ciências de modo mais passivo, onde os estudantes eram receptores de informações científicas em vez de participantes ativos do seu próprio aprendizado (Freire, 2023b). Entendemos que ambas as abordagens coexistiram, Paulo Freire representou uma voz dissonante e desafiadora que criticava as abordagens tradicionais que pairavam no ensino, de modo geral, incluindo o ensino de Ciências.

Na década de 1980, prevaleceu o paradigma da racionalidade técnica na formação dos professores, caracterizado por uma abordagem autoritária e positivista. Nesta visão, acreditava-se que problemas educacionais poderiam ser resolvidos por meio de soluções teóricas preestabelecidas. Para ser reconhecido como um bom professor, era necessário apenas ter um domínio profundo do conteúdo a ser transmitido, utilizar técnicas eficazes de ensino e manter a ordem em sala de aula. Imbernon (2010) destaca que a década de 1980 manteve várias características da década anterior, incluindo a massificação do ensino. A formação continuada de professores se concentrou em modalidades de treinamento e práticas dirigidas por modelos de observação e avaliação, com foco em competências técnicas. Esse período também foi marcado por uma crise de valores, introduzindo elementos da pós-modernidade, como liberdade e igualdade e questionando a autoridade do professor e seu monopólio do saber.

O paradigma educacional predominante era técnico e positivista, com uma ênfase na racionalidade técnica e na busca por soluções teóricas para todos os problemas educacionais. O governo ofereceu cursos de reciclagem, enquanto movimentos como greves e a formação de associações e sindicatos começaram a ganhar força. As práticas pedagógicas dessa época eram predominantemente expositivas, com o professor assumindo o papel de detentor do

conhecimento e as estratégias focando na solução instrumental de problemas por meio de métodos de estímulo e reforço (Imberón, 2010).

Ainda na década de 1980, com o contexto de redemocratização no Brasil e a crescente preocupação com questões sociais, ambientais e de direitos humanos, surgiu a necessidade de formar cidadãos aptos a viver em uma sociedade mais igualitária (Krasilchik, 1996). Isso provocou uma reflexão sobre as abordagens de ensino de Ciências, que começaram a questionar a neutralidade da prática científica, reconhecendo a influência de ideologias, valores e crenças nas explicações científicas. A compreensão da atividade científica passou a considerá-la intrinsecamente ideológica, pois era influenciada pelo pensamento e pela ação dos cientistas durante as investigações (Chauí, 1997).

Assim, o ensino de Ciências, nesse período, também passou a ser concebido com a finalidade de levar os estudantes a desenvolver uma interpretação crítica do mundo em que viviam, promovendo uma aproximação de pensamento e ação em relação a diversas situações e realidades. Ao longo da década de 1980, surgiram preocupações quanto ao desinteresse dos estudantes pelas ciências, à baixa procura por carreiras científicas e à crescente relevância de questões científicas e tecnológicas de importância social. Isso motivou mudanças curriculares no ensino de Ciências, visando contribuir para a formação de uma sociedade cientificamente alfabetizada (Krasilchik, 2000).

À medida que o movimento de redemocratização foi avançando, houve um esforço significativo para reformular as políticas de formação de professores, enfatizando a necessidade de um educador reflexivo e crítico. Para Saviani (2008) as políticas educacionais deveriam promover a formação contínua e a valorização do professor como agente transformador da sociedade. A reconstrução democrática do país trouxe consigo a necessidade de resgatar os valores democráticos na educação, promovendo um ambiente onde os professores fossem preparados para atuar de forma transformadora, contribuindo para a consolidação de uma sociedade mais justa e democrática.

Apesar do enfatizado desenvolvimento da autonomia, participação e responsabilidade individual e social, a abordagem predominante ainda privilegiava as dimensões comportamentais e cognitivas da aprendizagem em detrimento da importância social do ensino de Ciências (Ailkenhead, 1994). Esses resultados influenciaram novos currículos e pesquisas, indicando a necessidade de os estudantes não serem receptores passivos de informações, mas serem capazes de utilizar, questionar, confrontar e reconstruir os

conhecimentos científicos (Krasilchik, 2000). Os esforços dos professores em adotar uma abordagem politicamente consciente refletem a influência de Paulo Freire, embora sua implementação enfrentasse obstáculos significativos.

O ensino de Ciências constatou uma evolução significativa de meados de 1980 até 1990, visto que houve uma mudança de paradigma, em que se contestavam as abordagens tradicionais e buscava-se um discurso de cidadão crítico, consciente e participativo (Delizoicov e Angotti, 1990). Dessa maneira, as propostas educacionais passaram a destacar a importância de desenvolver habilidades de pensamento reflexivo e crítico, questionando as relações entre ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente, bem como, apropriar-se de conhecimentos relevantes para o cotidiano, com vistas ao científico, social e cultural (Nascimento, et. al, 2012). Essa perspectiva se relacionava aos pressupostos freireanos, tendo em vista que, para o autor, era necessário promover a autonomia dos estudantes para compreenderem o mundo científico no qual estavam inseridos, atuando com criticidade e reflexão.

Com base nesse contexto, os professores de ciências buscaram adotar ações educativas que valorizavam o trabalho coletivo e a mediação de sistemas simbólicos na relação entre sujeito cognoscente e a realidade a ser conhecida. A abordagem em ascensão estava voltada aos princípios construtivistas a fim de superar as estratégias que eram baseadas em mera aquisição de produtos científicos (Nascimento, et al. 2012). O professor buscava o resgate do conhecimento prévio para construção do conhecimento relacionando-os as suas próprias interpretações do mundo (Carvalho e Gil Pérez, 1992).

O cenário educacional em Ciências na época, apesar das tentativas de contextualização da educação científica, ainda permaneceu predominantemente informativo e descontextualizado, promovendo uma visão objetiva e neutra da ciência entre os alunos. Somente no final dos anos 1990, a educação científica passou a ser vista como fundamental para o desenvolvimento do país, o que destacou a complexa relação entre ciência e sociedade. A percepção do capital humano como um recurso essencial para o desenvolvimento nacional levou à ênfase na prioridade da educação científica. Isso resultou na necessidade urgente de fornecer aos alunos uma alfabetização científica, para uma participação crítica, consciente e cidadã na sociedade (López Cerezo, 1999; Fourez, 1997).

Decorrente do pensamento inovador sobre Educação e suas ideias consideradas subversivas pelas autoridades militares da época, Paulo Freire foi perseguido, preso e forçado

ao exílio no período de 1964 a 1985. No Brasil, houve uma tentativa de silenciamento de suas obras. O que vinha sendo desenvolvido no país sobre educação era velado e monitorado, pois nada poderia ser diferente do que o regime político da época permitia. Freire permaneceu com seus estudos, escrevendo suas obras e disseminando ideias em outros países. Somente com o fim do regime militar é que retornou ao Brasil e trabalhou ativamente para reforma educacional e na construção de políticas mais inclusivas e participativas na educação.

Nessa perspectiva, as ideias de Paulo Freire exerceram uma influência marcante, principalmente na formação de professores e nas políticas educacionais. Mediante alguns aspectos das obras de Freire, podemos destacar, a alfabetização para vida, a educação crítica e a leitura de mundo, pois a educação deve preparar os educandos para a vida, em uma proposta de transformação da realidade de opressão que se vive na sociedade atual. Segundo Freire (2023b, p. 71), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo; os homens educam-se entre si, mediados pelo mundo”. Desse modo, o autor ressalta a natureza social e coletiva da educação, na qual a interação entre as pessoas e a mediação do mundo desempenham papéis essenciais na construção do conhecimento.

No período ainda compreendido entre 1985 e 1990, Freire enfatizava a importância de que os professores compreendessem o contexto sociopolítico e cultural de seus alunos, o que levou aos professores buscarem maior sensibilidade cultural e práticas pedagógicas críticas (Freire, 2023). No ensino de Ciências, de acordo com as aproximações estabelecidas, entendemos que estratégias puderam ser consideradas, como o estímulo ao diálogo e à participação ativa, a contextualização dos conceitos científicos na vida cotidiana, a conscientização crítica em relação à ciência, a realização de projetos práticos, a exploração das relações entre conceitos científicos e questões sociais, a aprendizagem colaborativa, pensamento crítico, a valorização da diversidade cultural e social dos alunos e a ênfase na utilização do conhecimento científico para provocar mudanças positivas na sociedade.

Entretanto, para Mesquita et al. (2013) a exigência de formação superior para professores que lecionavam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio foi estabelecida pela Lei nº 9.394/96 (LDB/96), que determinou que a formação de docentes para a educação básica fosse realizada em nível superior, por meio de cursos de licenciatura plena em universidades e institutos superiores de educação. Isso impulsionou o crescimento do ensino superior no Brasil, especialmente no caso dos cursos de formação de professores, com destaque para o setor privado.

No final da década de 1980, Paulo Freire assumiu o cargo de Secretário de Educação da cidade de São Paulo, durante a gestão de Luiza Erundina como prefeita. Nesse contexto, Freire implantou um amplo programa de formação de professores com base nos princípios de sua pedagogia crítica, voltado para a democratização do ensino e a transformação das práticas pedagógicas. O programa foi estruturado a partir de três pilares centrais: a valorização do diálogo como método pedagógico, a promoção da consciência crítica e a formação contínua dos educadores. A proposta visava não apenas à capacitação técnica dos professores, mas também ao seu desenvolvimento como intelectuais reflexivos e agentes de mudança social (Freire, 2023a).

Um dos principais legados desse programa foi a criação de espaços permanentes de formação e reflexão pedagógica dentro das escolas, promovendo o envolvimento coletivo dos docentes na análise de suas práticas e na construção de soluções educativas inovadoras. Freire incentivou a participação dos professores em processos decisórios, fortalecendo a autonomia docente e a busca por uma educação que fosse dialógica e libertadora. O impacto do programa se fez sentir na melhoria das práticas educacionais e na elevação da autoestima dos professores, que passaram a se perceber como protagonistas da transformação social e não apenas como transmissores de conteúdo (Freire, 2001). A experiência em São Paulo tornou-se uma referência fundamental para outros estados brasileiros e países da América Latina, especificamente na promoção de uma formação docente crítica e emancipadora, influenciando, inclusive, abordagens para a formação de professores de Ciências.

Na década de 2000, em consonância com as mudanças econômicas, sociais e educacionais em curso, a formação de professores ganhou destaque nas reformas educacionais. Entretanto, essa priorização não se traduziu necessariamente em um comprometimento por parte das autoridades governamentais, refletindo a complexidade das tomadas de decisões e planejamento no âmbito educacional. O desenvolvimento da área de ensino de Ciências no contexto brasileiro ofereceu uma visão abrangente das questões relacionadas à educação em Ciências, muitas das quais estão intrinsecamente ligadas à formação de professores. Nesse sentido, a comunidade acadêmica se empenhou em propor diversas abordagens e soluções para abordar essas questões (Chapani, 2010). Além disso, reconhecemos a importância do desenvolvimento da área de ensino de Ciências como um meio de compreender as questões educacionais relacionadas a esse componente curricular.

Para Gil Pérez (1996) houve uma crescente rejeição das abordagens simplistas relacionadas à formação de professores de Ciências e uma compreensão crescente da necessidade de formação contínua para garantir a qualidade do ensino. A implementação de uma estrutura eficaz de formação continuada poderia minimizar esses desafios. Isso significa que a formação permanente não se restringe a cursos de atualização e ações pontuais, mas um espaço para a reflexão pedagógica.

Atualmente a formação continuada de professores está voltada ao desenvolvimento de profissionais para o magistério (Brasil, 2015). Além disso, no Brasil, as legislações tendem a estabelecer princípios e normas para essas formações, recentemente a Resolução CNE/CP nº 4, de 2024, apresenta diretrizes que convergem e divergem dos princípios educacionais de Paulo Freire. Enquanto alguns artigos promovem uma educação crítica, dialógica e contextualizada, outros podem adotar abordagens tecnicistas e padronizadas que limitam a autonomia e a flexibilidade dos educadores. Para uma implementação mais alinhada aos pressupostos freireanos, é crucial que a formação contínua de professores priorize a reflexão crítica, a contextualização das práticas pedagógicas e a promoção da transformação social.

Recentemente, o estudo de Soares *et al.* (2022) mostra a utilização prática das ideias de Freire na formação de professores de Ciências no contexto da Botânica, sugerindo métodos para integrar temas sociais e locais no ensino. Esses pesquisadores ressaltam a relevância de abordagens que estimulem o diálogo e a participação dos educandos e educadores, promovendo uma educação científica contextualizada pautada na dialogicidade. Ressaltamos que ainda há fragilidade e escassez no que diz respeito às pesquisas que buscam integrar os princípios de Paulo Freire e a formação permanente de professores de Ciências. Isso denota que ainda não há um referencial teórico sólido para essa integração, visto que persistem lacunas nas interações conceituais. O que nos motiva a buscar aprofundamento e valorização para essas relações.

2. Construindo reflexões para formação permanente de professores de Ciências à luz de Paulo Freire

A esperança na educação assume um papel central ao lidar com as relações históricas, econômicas e sociais que moldam o contexto educacional. Em uma perspectiva crítica, a esperança não é vista apenas como um sentimento passivo, mas como uma força ativa que impulsiona educadores e educandos a desafiarem as condições opressivas. A complexidade do

papel do professor se destaca nesse contexto, indo além do ensino formal, pois o professor é visto como educador e alfabetizador. Para Freire (2023a), devemos estabelecer uma troca de experiências entre educador e educando, valorizando o conhecimento prévio trazido pelo estudante, denominado por Freire como "experiência feito". Esse diálogo de experiências é fundamental para promover um conhecimento compartilhado e enriquecedor, estimulando o crescimento da discussão e a construção conjunta do conhecimento.

Ao observar alguns princípios freireano como a alfabetização para a vida, a conscientização das lutas de classes, a educação crítica e a leitura do mundo, percebe-se que a esperança ressoa com uma força que move a mudança. Esse contexto se reafirma quando os educandos são motivados para uma vida que busque transformar a atual realidade opressiva da sociedade (Freire, 2023a). Dessa maneira, é importante superar a educação alienante, pois educar é um processo dialético-dialético, no qual se aprende com o outro, com o que cada um sabe. Na América Latina, há um alerta sobre a necessidade de revisar os currículos que muitas vezes mantêm práticas alienantes, assim como políticas estatais que se disfarçam de libertadoras. Os alunos vivem em situações que precisam ser transformadas, exigindo nossa ajuda e nosso compromisso. Infelizmente, muitos professores se afastam da reflexão sobre sua própria formação e prática (Rodríguez et al. 2023)

Sobre a formação de professores, ainda sob o viés reflexivo e crítico, Freire (2023) aponta que é fundamental que ocorra de modo a despertar a reflexão-ação-reflexão no fazer pedagógico do professor, que passa a responsabilizar-se por suas escolhas. Além disso, proporcionará melhores relações entre teoria (saber) e prática (saber-fazer) no processo de ensino e aprendizagem, e nas relações professor-aluno-conhecimento. Em linhas gerais, a formação permanente de educadores embasada em Paulo Freire incide também na formação de professores de Ciências, pois ressalta a relevância da reflexão crítica sobre a prática docente, a participação ativa dos envolvidos, o aproveitamento dos saberes prévios dos educadores e a leitura crítica da realidade como elementos fundamentais para uma formação transformadora e significativa.

Essa abordagem educativa pode ser moldada pela prática vivida social e historicamente. Segundo Freire (2023b, p. 52), a práxis é a "ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo". Assim, visa construir coletivamente a consciência crítica da humanidade por meio de uma práxis libertadora e revolucionária. O autor explora o conceito de práxis como a interação dinâmica entre a ação transformadora e a reflexão crítica. Desse

modo, a pedagogia freireana concretiza a relação entre teoria e prática, inovando ao incorporar o conceito de práxis, originário da tradição marxista focada na análise do modo de produção capitalista e aplicando-o à educação com o objetivo de orientar a luta pela humanização, desalienação e afirmação dos seres humanos. Isso contribui para o processo de emancipação humana (Carvalho e Pio, 2017).

Alguns saberes são necessários e fundamentais para a prática de educar, o ensino demanda rigorosidade metodológica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporeificação das palavras pelo exemplo, o risco, dentre outros. Um educador que não se dedica seriamente à sua prática docente, que negligencia o estudo e ensina inadequadamente o que pouco domina e que não luta por condições materiais essenciais para sua atuação, compromete-se a contribuir negativamente para a formação intelectual dos estudantes, anulando-se como professor. Portanto, um professor deve buscar aprimoramento contínuo, demonstrar dedicação exclusiva à profissão que escolheu e exercer sua autoridade com equilíbrio e imparcialidade (Freire, 2023).

Nesse sentido, entendemos que as exigências para ensinar, contribuem significativamente para uma prática educativa alinhada com as demandas específicas da área de Ciências. Elencamos um quadro organizando o que Freire (2023) propõe como necessidades para ser um educador, bem como, a formação de grupos de discussão gerados no contexto da compreensão das exigências de ensinar, alocadas por proximidades, perante nosso entendimento, como apresentado no quadro 1. Esses elementos podem ser utilizados para discutir a formação docente dos professores que ensinam Ciências com base nos pressupostos elencados como exigências para ensinar.

Quadro 1: Exigências para ensinar e formação de grupos de discussão

Exigências para ensinar	Compreensão das autoras sobre as exigências	Grupo de discussão
<ul style="list-style-type: none"> ● Humildade, tolerância, solidariedade e proximidade ● Diálogo ● Afetividade, escuta e disponibilidade ● Risco, aceitação do novo e rejeição a discriminação ● Segurança, competência profissional e generosidade 	<p>Na educação, revelamos quem somos, pois nossas escolhas refletem nossa intencionalidade. Construir um ambiente democrático aumenta as chances de sucesso na aprendizagem, promovendo humildade ao escutar e facilitando a construção conjunta de conhecimento.</p> <p>O diálogo é mais do que uma simples troca de palavras; é um processo de interação entre educadores e educandos.</p> <p>Expressar afetividade na educação reconhece sua natureza humana e fortalece os laços. Reconhecendo a diversidade sociocultural e histórica, combater preconceitos é essencial para a promoção da verdadeira democracia.</p> <p>A segurança e autoridade do professor se fundamentam no bom senso, respeito aos conhecimentos dos alunos e competência profissional.</p> <p>A generosidade é chave para estabelecer uma autoridade autêntica e promover a compreensão mútua entre educador e educandos.</p>	Competências Socioemocionais
<ul style="list-style-type: none"> ● Desenvolvimento do bom senso ● Consciência do inacabamento 	<p>Os professores desempenham um papel crucial ao incentivar o autoquestionamento e a capacidade de problematizar o mundo ao redor. Ao estimular os alunos a questionar as normalidades estabelecidas, os educadores atuam como guias para manter a coerência e promover a humildade pedagógica. Essa abordagem enfatiza a importância da prática docente, que também molda valores éticos, exigindo seriedade e retidão.</p> <p>Além disso, compreender que somos seres humanos sociais, históricos e culturais implica reconhecer que estamos constantemente envolvidos em um processo contínuo de aprendizagem. Essa jornada educativa se estende para além das salas de aula e permeia todos os aspectos da vida. Portanto, a vida humana é um constante processo de busca e evolução, tanto a nível individual quanto social.</p>	Consciência reflexiva e adaptativa
<ul style="list-style-type: none"> ● Intencionalidade pedagógica e planejamento ● Rigorosidade metódica ● Pesquisa ● Corporificação das palavras 	<p>Ensinar envolve a tomada de decisões intencionais e o planejamento cuidadoso, que são influenciados pelas crenças e valores do educador. É crucial destacar a importância da escuta ativa e do diálogo na prática educativa. Reconhecer e valorizar a pluralidade de verdades é fundamental para garantir uma comunicação eficaz e inclusiva.</p> <p>O compromisso docente vai além do ensino de conteúdos, incluindo o estímulo ao pensamento crítico ao apresentar os paradigmas que sustentam o conhecimento. Aprender a pensar corretamente é essencial para compreender a história do pensamento humano e promover respeito à autonomia, aos saberes e à identidade dos alunos.</p> <p>A prática de ensino está intrinsecamente ligada à pesquisa. Ela serve para promover uma mentalidade de aprendizado contínuo, sugerindo autonomia e empoderamento aos alunos. Facilita um diálogo constante e significativo entre educadores e estudantes, promovendo uma relação de colaboração e respeito.</p> <p>Além disso, é essencial dar vida e significado concreto às palavras. As ideias e conceitos não devem ser tratados de forma abstrata, mas devem ser expressos de maneira tangível e relacionados às experiências dos alunos.</p>	Planejamento e ação direcionada

<ul style="list-style-type: none"> •Criticidade •Ética e a estética 	<p>A transformação da curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica ocorre por meio da crítica e da contemplação ativa do mundo que nos cerca. Esse processo acompanha a construção de uma curiosidade mais sistemática, direcionada ao conhecimento.</p> <p>O ensino desempenha um papel crucial nessa transformação, pois está ligado à formação moral dos alunos, conectando a evolução da curiosidade ao engajamento ético. Além disso, destaca-se a importância da expressão estética como uma poderosa forma de comunicação e compreensão.</p> <p>Ao desenvolver a curiosidade epistemológica, os alunos se tornam capazes não apenas de analisar e interpretar, mas também de contribuir ativamente para a construção do conhecimento em seus contextos individuais e coletivos.</p>	<p>Sensibilidade ética-estética e a criticidade</p>
---	---	---

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Paulo Freire

Entendemos que os grupos de discussão construídos no quadro 1 podem embasar a formação de professores nas diversas áreas do conhecimento. As “competências socioemocionais”, “consciência reflexiva e adaptativa”, “planejamento e ação direcionada” e “sensibilidade ética-estética e a criticidade” destacam fundamentos necessários para nortear a formação docente. Estes grupos nos convidam à introspecção e a troca construtiva nas proposições de formação permanente, que, para além das inferências das ideias de Paulo Freire, encorajam-nos em relacionar essas proposições com a formação permanente para professores de Ciências, que para nós, torna-se primordial abranger e abordar esses elementos, para que incluam também uma compreensão mais ampla e crítica das implicações sociais, políticas e éticas do ensino.

A promoção das competências socioemocionais é essencial para fortalecer vínculos interpessoais, ao incentivar a humildade e a tolerância, os professores reconhecem a necessidade de aprendizado constante e valorizam as contribuições construtivas dos educandos e seus saberes prévios. Nessa premissa, é necessário respeitar diferentes conhecimentos, buscando uma relação de respeito entre educadores, alunos e os conteúdos científicos. Aspectos como solidariedade e proximidade são fomentadas pela colaboração, compartilhamento de práticas e apoio mútuo entre educadores nas formações permanentes.

A prática da humildade e a promoção da escuta ativa são fundamentais, pois representam a disposição dos educadores em reconhecerem suas próprias limitações, criando um ambiente no qual todas as vozes são valorizadas. A conjunção entre a humildade e a escuta ativa mostra que os professores que possuem essas competências estão interessados em compreender as perspectivas, preocupações e necessidades dos educandos. Essa abertura ao outro fortalece os laços entre educadores e alunos, pois reconhecem a importância de desconstruir hierarquias autoritárias em sala de aula e de criar ambientes democráticos e

participativos. Além disso, a disponibilidade para o diálogo e a troca de experiências permitem a construção coletiva de conhecimento em busca da qualidade do ensino de Ciências.

A segurança, competência profissional e generosidade na formação permanente de professores de Ciências são essenciais para a promoção da segurança na prática pedagógica, o foco nas competências em Ciências, o cultivo da generosidade nas relações, a promoção do desenvolvimento de habilidades socioemocionais, a construção de uma autoridade pedagógica democrática e o estímulo ao aprendizado contínuo e à constante atualização no campo da educação científica, bem como, o entendimento do papel do professor como problematizador (Freire 2023; Freire 2023a). O professor problematizador questiona, desafia e convida os alunos a se envolverem ativamente no processo de construção do conhecimento, fazendo com que investiguem, reflitam e compreendam as relações entre a ciência e a realidade social em que estão inseridos.

No contexto do ensino de Ciências, ser um professor problematizador significa estimular os alunos a pensar sobre como os conhecimentos científicos se aplicam ao mundo ao seu redor, suas implicações éticas, políticas e sociais e como a ciência pode ser tanto uma ferramenta para a compreensão do mundo quanto um meio de transformação social. Essa abordagem exige que os alunos questionem, formulam hipóteses, busquem soluções e tomem decisões conscientes.

Na consciência reflexiva e adaptativa orientamos o desenvolvimento do bom-senso por meio de atividades reflexivas, análise crítica e discussões sobre estratégias e metodologias de ensino que sejam eficazes ao ensinar Ciências. O autoquestionamento é o ponto inicial para atingir a consciência reflexiva, na medida em que os professores refletem sobre suas próprias crenças e preconceitos, buscando superá-los. Dessa maneira, enfatizamos a importância de um desenvolvimento profissional para além da formação inicial, conscientes de seu inacabamento e sugerindo uma abertura para novas ideias e abordagens didáticas no ensino de Ciências.

Os métodos pedagógicos reflexivos assumem um papel fundamental no planejamento e ação direcionada na formação continuada de professores de Ciências, pois promovem uma abordagem sistemática e crítica ao processo de ensino e aprendizagem. Isso envolve a incorporação de práticas experimentais e observacionais, tendo a reflexão crítica constante perante as estratégias de ensino. Além disso, a formação continuada é um momento importante no qual a compreensão da integração entre teoria e prática em Ciências é relevante

e fundamental, buscando alinhar os conceitos científicos de forma acessível e relacionada às experiências dos alunos. Isso contribui para aprofundar a compreensão crítica dos conceitos científicos e estimula a reflexão sobre questões reais cotidianas e os desafios da ciência.

Nessa direção, a intencionalidade pedagógica e o planejamento visam estabelecer objetivos claros no ensino de Ciências, em que os professores estejam preparados para desenvolverem estratégias pedagógicas contextualizadas dos conteúdos científicos voltadas às experiências do cotidiano, para posteriormente, significar esses conhecimentos nas vivências diárias dos estudantes. Assim, ao integrar métodos pedagógicos reflexivos com o planejamento intencional na formação permanente, os professores são direcionados a oferecer uma educação científica relevante e crítica, melhorando a qualidade do ensino de Ciências.

A sensibilidade ética-estética e a criticidade são elementos essenciais no contexto da prática pedagógica. Ao estimular a ética, promove-se a consciência crítica dos educadores e estudantes, contribuindo para a construção coletiva do conhecimento científico com uma visão ética ampliada. A transformação da curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica ocorre quando os alunos se engajam na busca por bases teóricas e implicações mais amplas dos conceitos científicos. Isso desenvolve uma curiosidade fundamentada em princípios epistemológicos sólidos, levando os estudantes a buscar compreender não apenas o "como" das coisas, mas também o "porquê", fomentando uma relação com conhecimento científico e suas implicações éticas e estéticas.

No desenvolvimento da curiosidade epistemológica, é fundamental orientar os educadores a criar ambientes equitativos que promovam a conscientização ética dos estudantes. Isso envolve uma compreensão crítica das implicações éticas do conhecimento na sociedade, incentivando os alunos a considerar o impacto ético de suas descobertas e aprendizados. Além disso, entendemos que a estética na educação se refere à valorização da beleza no processo de aprendizagem. No ensino de Ciências, é necessário transcender as informações e apresentar os paradigmas que sustentam o conhecimento científico que ao compreender a história do pensamento humano na Ciência, os alunos desenvolvem uma curiosidade mais profunda e sistemática, direcionada ao conhecimento epistemológico.

A prática docente não se restringe ao ensino acadêmico, ela revela quem somos como educadores. Dessa maneira, as atribuições aos professores são demasiadas e complexas, considerando que, o processo de ensino e aprendizagem perpassa o trabalho docente a todo momento. A criação de um ambiente democrático na sala de aula auxilia na construção

conjunta do conhecimento, em que todos estejam engajados em prol do mesmo objetivo, moldando valores éticos essenciais.

A afetividade é um aspecto essencial para o ambiente escolar, bem como, recomenda-se abordá-la na formação continuada, uma vez que reconhecemos a natureza humana intrínseca à aprendizagem. Ao reconhecer e valorizar a diversidade sociocultural dos alunos, os professores combatem preconceitos e aprimoram as relações interpessoais, favorecendo a construção coletiva e significativa da aprendizagem. Desse modo, a segurança e a autoridade do professor são fundamentadas no bom senso e competência profissional, enquanto a generosidade estabelece uma autoridade autêntica e promove a compreensão mútua.

O processo de transformar a curiosidade ingênua dos alunos em curiosidade epistemológica ocorre por meio da crítica e da contemplação ativa do mundo que nos cerca. A evolução da curiosidade conduz os alunos não apenas a analisar e interpretar, mas também a contribuirativamente para a construção do conhecimento científico em seus contextos individuais e coletivos. O que nos move ao entendimento de que promover uma educação em Ciências significativa requer não apenas competências acadêmicas, mas também a compreensão das exigências éticas, culturais e humanas envolvidas no processo de aprendizagem científica.

Dessa maneira, podemos inferir que para a atuação docente, o professor de Ciências precisa levar em consideração os aspectos mencionados, bem como, para sua formação contínua e crítica. O professor não pode ser neutro, sua prática exige uma definição e tomada de posição (Freire, 2023b). É crucial permitir que o aluno elabore, crie, se expresse e assuma um papel ativo em seu processo de aprendizagem. Freire salienta que a prática não se limita apenas à aplicação de ciência e técnica. Mas em contrapartida, o educador desempenha um papel crucial no desenvolvimento da capacidade crítica do aluno, estimulando sua curiosidade e disposição para questionar. A obtenção de um pensamento correto requer a manutenção de uma mente aberta, a reflexão sobre certezas pré-estabelecidas e a receptividade a novos conhecimentos (Freire, 2023b). Assim, a necessidade de uma abordagem reflexiva na formação de professores de Ciências, em que os educadores devem ser incentivados a adotar uma postura questionadora, promovendo uma atitude investigativa não apenas nos alunos, mas também neles mesmos.

O educador deve reconhecer e valorizar o conhecimento adquirido pelo aluno em suas vivências comunitárias, integrando essas informações de modo a enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Não há como estabelecer uma ruptura radical entre o conhecimento originado da experiência e aquele metodicamente estruturado. Pelo contrário, ocorre um avanço quando a curiosidade inicial se converte em uma curiosidade epistemológica por meio da autocrítica. Essa transição da ingenuidade para uma curiosidade crítica é considerada fundamental no processo educacional (Freire, 2023).

As condições materiais, econômicas, sociais, políticas e ideológicas frequentemente representam obstáculos difíceis de superar na transformação do mundo; ele chama esses obstáculos de "conscientização", um esforço em compreender criticamente essas barreiras. Essa conscientização é uma demanda humana e um caminho para alcançar a curiosidade epistemológica, inerente ao ser humano em constante evolução (Freire, 2023b). A batalha dos professores diante das diversas adversidades deve ser vista como um momento crucial na prática educativa. Eles enfrentam considerável desvalorização, seja por parte do governo ou da sociedade, com baixos salários, condições precárias de trabalho e desrespeito.

Na formação permanente, o educador busca nutrir sua prática com esperança, mesmo diante dos desafios e dificuldades enfrentados na profissão. Essa esperança histórica surge da consciência das condições adversas enfrentadas pelos educadores, como perseguições, censura e outras barreiras. Ademais, seu papel fundamental de abrir portas e mentes, promove mudanças significativas na educação brasileira. Essas batalhas podem resultar em efeitos tanto positivos quanto negativos, mas os educadores comprometidos com uma abordagem progressista buscam implementar essas mudanças da melhor maneira possível, visando uma educação mais inclusiva, crítica e emancipatória.

Considerações finais

As questões históricas que permeiam a formação continuada de professores de Ciências, alinhadas aos preceitos de Paulo Freire, emergem de uma perspectiva transformadora e socialmente comprometida. A trajetória histórica revela desafios persistentes na formação docente, desde a simples transmissão de conhecimentos até a busca por uma prática mais reflexiva e crítica. A abordagem freireana, com sua ênfase na criticidade, conscientização, diálogo e ação transformadora, oferece fundamentos para a reconfiguração sobre a formação permanente para professores de Ciências.

A superação de modelos tradicionais e a integração de valores éticos e estéticos propostos por Freire propiciam uma formação que transcende os limites da sala de aula, levando os professores a superarem a condição de instrutores de Ciências, conduzindo-os como agentes de mudança capazes de nutrir uma consciência crítica e social. A formação permanente, ao cultivar a humildade do educador em reconhecer seu próprio inacabamento, visa proporcionar experiências educativas capazes de engajar os estudantes em processos de construção ativa do saber.

Assim, enfatizamos a importância de um olhar global sobre a formação permanente de Ciências, visando não apenas o aprimoramento técnico, mas também a promoção de valores éticos, estéticos e humanos que contribuam para a formação integral dos alunos. Este trabalho reforça a necessidade de investir na formação de professores como agentes de transformação, capazes de influenciar o crescimento humano e social de seus alunos. Para isso, identificamos aspectos centrais que podem ser incorporados na formação permanente de professores de Ciências, os quais denominamos grupos de discussão, que ao promover competências socioemocionais, consciência reflexiva e adaptativa, planejamento e ação direcionada, e sensibilidade ética-estética com a criticidade, os educadores são levados a desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam o aprendizado significativo.

Ao promover competências socioemocionais, os educadores são incentivados a reconhecer a importância do aprendizado contínuo e da valorização das contribuições dos alunos. Por meio da consciência reflexiva, os professores são desafiados a questionar suas práticas e a adaptar estratégias de ensino de maneira significativa. A integração entre teoria e prática em Ciências, aliada à sensibilidade ética e estética, enriquece a experiência educacional, levando os alunos a desenvolver uma curiosidade epistemológica fundamentada em princípios sólidos. Esses grupos de discussão destacam a importância de uma abordagem pedagógica que empodera os alunos no engajamento ativo na construção do conhecimento científico.

Assim, a formação permanente em Ciências não apenas atende às exigências práticas e teóricas da disciplina, mas também se alinha com a visão de Freire sobre a importância do comprometimento, da constante busca por aprimoramento e da luta por condições adequadas para a prática docente. Isso contribui para a construção de uma educação em Ciências mais crítica. É necessário que os educadores adquiram habilidades pedagógicas que promovam a construção ativa do conhecimento por parte dos alunos. Os professores, ao ensinarem

Ciências, também estão em constante aprendizado e devemos considerar essa dinâmica para elaboração de estratégias formativas. A promoção da curiosidade epistemológica é relevante para os professores de Ciências, pois estimula a investigação e a compreensão mais profunda dos conceitos científicos.

Nesse sentido, sugerimos que futuras pesquisas se aprofundem no uso dos princípios freireanos no contexto da formação docente, explorando os grupos de discussão propostos e identificando outras práticas pedagógicas que possam contribuir para a formação de educadores de Ciências mais críticos e reflexivos. A promoção da curiosidade epistemológica na formação de professores é um caminho promissor e estudos futuros podem investigar como essa curiosidade pode ser cultivada de forma mais sistemática e integrada no currículo de formação docente.

Referências

ALONÇO, Mayra; LEITE, Rosana Franzen. Foco temático das pesquisas em ensino de ciências no estado do Paraná. In: **Anais do XIV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Campina Grande: Realize Editora, 2023.

AIKENHEAD, Glen. S. **The social contract of science: implications for teaching science**. New York: Teachers College Press, 1994.

ALMEIDA, Aritana Lima. **As Políticas Educacionais Brasileiras durante o Regime Civil Militar: O Autoritarismo e a Educação nas décadas de 1960 E 1970**. In: VIII ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA. 2016. Bahia. ANPUH-BA - Associação Nacional de História. 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 26, 3 jun. 2024.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Construção do conhecimento e ensino de ciências**. Em Aberto. Brasília, 55, 61-67, 1992.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; PIO, Paulo Martins. A categoria da práxis em *Pedagogia do Oprimido*: sentidos e implicações para a educação libertadora. **Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos**, 98(249), 428–445, 2017.

CHAPANI, Daisi Teresinha. **Políticas públicas e histórias de formação de professores de ciências: uma análise a partir da teoria social de Habermas**. 2010. 421f. Tese (doutorado em Educação para Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru.

- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1997.
- DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André. **Metodologia do ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez, 1990.
- FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 7^a ed. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1999.
- FERNANDES, Florestan. **Mudanças sociais no Brasil**. São Paulo: Dif. Européia, 1974.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 77^o ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 33^o ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 86^o ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023b.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 5^a ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FOUREZ, Gérard. Science teaching and the STL movement: a socio-historical view. In: JENKINS, Edgar (Ed.). *Innovations in science and technology education*, v. VI. Paris: UNESCO Publishing, 1997. p. 43-57.
- GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e os Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2012.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 1999.
- GATTI JR, Décio. **A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas**. In: ARAÚJO, J. C. S.; GATTI JR, D. (Org.). Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002.
- GIL PÉREZ, Daniel. New trends in science education. Reading. **International Journal Science Education**, v. 18, n. 8, p. 889-901, 1996.
- IMBERNÓN, Francisco. Professores sujeitos de sua formação e com identidade docente. In: **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 79.
- KRASILCHIK, Myriam. Formação de professores e ensino de ciências: tendências nos anos 90. In: MENEZES, L. C. (Org.). **Formação continuada de professores no contexto iberoamericano**. São Paulo: NUPES, p.135-140, 1996.
- KRASILCHIK, Myriam. **Prática de ensino de Biologia**. São Paulo: Harbra, 1998.
- KRASILCHIK, Myriam. Reformas e realidade e o caso do ensino das Ciências. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 85-93, jan./mar. 2000.
- LÓPEZ CEREZO, José Antonio. **Ciencia, tecnología y sociedad. Una introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología**. Madrid: Tecnos, 1999.

MACEDO, Elizabeth. Ciência, tecnologia e desenvolvimento: uma visão cultural do currículo de ciências. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (orgs.). **Currículo de ciências em debate**. Campinas: Papirus, 2004, p. 119-153.

MESQUITA, Nyuara Araújo da Silva; CARDOSO, Thiago Miguel Garcia; SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa. O projeto de educação instituído a partir de 1990: caminhos percorridos na formação de professores de química no Brasil. **Química Nova [Internet]**. Vol. 36, No. 1, 195-200, 2013.

NASCIMENTO, Fabrício do; FERNANDES, Hylio Laganá; MENDONÇA, Viviane Melo de. O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 39, p. 225–249, 2012.

RODRÍGUEZ, Milagros Elena. FORTUNATO, Ivan. ALVES ARAÚJO, Osmar Hélio. Apresentação do dossiê "Formação de professores em Complexa Educação Planetária Decolonial". **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 8, p. e023001, 2023.

ROMANELLI, Otaiza. **O. História da Educação no Brasil (1930/73)**. 8^a ed Petrópolis: Ed. Vozes, 1986.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6^a ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOARES, João Paulo Reis; SANTANA, Carolina Maria Bocuzzi; SILVA, João Rodrigo Santos da. Paulo Freire e a formação de professores de Ciências. **Revista nuestrAmérica**, núm. 20, e7492999, 2022.

TORRES, Carlos Alberto. **Education, Power, and Personal Biography: Dialogues with Critical Educators**. New York: Routledge, 1998.

VIANNA, Luiz Werneck. **A revolução passiva: iberismo e americanismo no Brasil**. 2^a ed. Rio de Janeiro: Revan, 1997.

Artigo

“OBRIGADÍSSIMO, SÃO TOMÉ”: REVERBERAÇÕES NA AMÉRICA LATINA DA PARTICIPAÇÃO DE PAULO FREIRE EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

Cecília de Sousa Reibnitz¹Jane Paiva²

DOI: 10.29327/2336496.8.2-4

Resumo: A experiência de Paulo Freire na participação das campanhas de alfabetização de São Tomé e Príncipe possuiu diferentes repercuções na América Latina. Alguns educadores deste continente passaram pelo arquipélago africano e afirmaram ter sido aquela uma importante referência para outras que colaborariam depois em terras latino-americanas – foi o caso do mexicano Arturo Ornelas e do chileno Antonio Faundez. Por outro lado, um dos escritos de Paulo Freire em São Tomé e Príncipe teve ao menos duas edições deste lado do mundo: no Equador e no México. Trata-se das *Cartas aos animadores e às animadoras culturais*, publicadas originalmente como manuscrito nas ilhas em 1978. Tal documento é bastante interessante por se dedicar, com profundidade, sobre o funcionamento dos Círculos de Cultura em perspectiva aplicada a respeito do uso dos *Cadernos de Cultura Popular* e da atuação de alfabetizadores junto a alfabetizandos. Nas edições dos livros em países latino-americanos, analisa-se e compara-se o trabalho santomense com outras experiências locais. Serão aqui analisados: uma entrevista com o mexicano Arturo Ornelas e relatos do chileno Antonio Faundez que participaram do processo em São Tomé e Príncipe e em países da América Latina; os materiais produzidos em São Tomé e Príncipe (*Cadernos de Cultura Popular* e *Cartas aos animadores e às animadoras culturais*); e as edições das *Cartas* publicadas em países latino-americanos (Equador e México). Trataram-se, portanto, de teorias, práticas e pessoas que circularam, fisicamente ou não, entre distintas e distantes comunidades, contribuindo para a alfabetização de adultos por meio de uma concepção libertadora.

Palavras-chave: Paulo Freire; São Tomé e Príncipe; América Latina; alfabetização.

“MUCHAS GRACIAS, SANTO TOMÉ”: REVERBERACIONES EN AMÉRICA LATINA DE LA PARTICIPACIÓN DE PAULO FREIRE EN SANTO TOMÉ Y PRÍNCIPE

Resumen: La experiencia de Paulo Freire en las campañas de alfabetización de Santo Tomé y Príncipe tuvo distintas repercusiones en América Latina. Algunos educadores de este continente visitaron el archipiélago africano y afirmaron que fue un referente importante para otros que luego colaborarían en tierras latinoamericanas – este fue el caso del mexicano Arturo Ornelas y el chileno Antonio Faúndez. Por otra parte, uno de los escritos de Paulo Freire en Santo Tomé y Príncipe tuvo al menos dos ediciones en este lado del mundo: en Ecuador y México. Se trata de las *Cartas a Animadores Culturales*, publicadas originalmente como manuscrito en las islas en 1978. Dicho documento es bastante interesante por dedicarse, en profundidad, a la actuación de los Círculos de Cultura desde una perspectiva aplicada al uso de los *Cuadernos de Cultura Popular* y el trabajo de los alfabetizadores con los alfabetizandos. En las ediciones de libros en países latinoamericanos se analiza y compara el trabajo santomense con otras experiencias locales. Aquí se analizarán: una entrevista con el mexicano Arturo Ornelas y relatos del chileno Antonio Faundez, quienes participaron en el proceso en Santo Tomé y Príncipe y en países de América Latina; los materiales producidos en Santo Tomé y Príncipe (*Cuadernos de Cultura Popular* y *Cartas a los Animadores y las Animadoras Culturales*); y las ediciones de las *Cartas* publicadas en países latinoamericanos (Ecuador y México). Se trataron, por lo tanto, de teorías, prácticas y

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPed) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Bolsista FAPERJ. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5622-6530> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5829051297195056>

² Doutora, Professora Titular na Faculdade de Educação (aposentada) e atuante no Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPed) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3501-8740> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3049044829510326>

personas que circulaban, físicamente o no, entre comunidades distintas y lejanas, contribuyendo a la alfabetización de adultos mediante una concepción liberadora.

Palabras claves: Paulo Freire; Santo Tomé y Príncipe; América Latina; alfabetización.

“THANK YOU, SÃO TOMÉ”: REVERBERATIONS IN LATIN AMERICA OF PAULO FREIRE'S PARTICIPATION IN SÃO TOMÉ AND PRÍNCIPE

Abstract: Paulo Freire's experience in literacy campaigns in São Tomé and Príncipe had different repercussions in Latin America. Some educators from this continent visited the African archipelago and stated that it was an important reference for other projects that would later take place in Latin American countries – such as the Mexican Arturo Ornelas and the Chilean Antonio Faundez. On the other hand, one of Paulo Freire's writings from São Tomé and Príncipe had at least two editions on this side of the world: in Ecuador and Mexico. This refers to the *Letters to Cultural Animators*, originally published as a manuscript on the islands in 1978. This document is quite interesting as it delves deeply into the operation of the Culture Circles from an applied perspective regarding the use of *Popular Culture Notebooks* and the role of literacy educators with learners. The editions of the books in Latin American countries analyze and compare the work of São Tomé and Príncipe with other local experiences. The following will be analyzed here: an interview with Mexican Arturo Ornelas and reports by Chilean Antonio Faundez, who participated in the process in São Tomé and Príncipe and in Latin American countries; materials produced in São Tomé and Príncipe (*Popular Culture Notebooks* and *Letters to Cultural Animators*); and editions of the *Letters* published in Latin American countries (Ecuador and Mexico). These were, therefore, theories, practices and people who circulated, physically or not, between distinct and distant communities, contributing to adult literacy through a liberating approach.

Keywords: Paulo Freire; São Tomé e Príncipe; Latin America; literacy.

Introdução

No dia 30 de março de 2023, uma conversa virtual em São Tomé e Príncipe permitiu o (re)encontro entre o mexicano Arturo Ornelas com estudantes daquele país africano, mediado por uma pesquisadora brasileira. A conversa, com uma gostosa mistura de português e espanhol aqui mantidas na transcrição, começou da seguinte maneira:

Meu nome é Arturo Ornelas, eu sou mexicano. Agora mesmo eu estou em Cuernavaca. Cuernavaca é a cidade da eterna primavera. O clima é muito bom.

Há muitos anos, como vocês podem ver, estive no seu país. Eu tinha 21 años. Agora eu tenho 70... e tantos. [risadas]

Quando Paulo Freire nos convidou, a mim e a minha mulher, decidimos acompanhar para começar a trabalhar no seu país. Ao fazer isso, a gente começou a se conhecer a si mesmo e conhecer outro mundo (Arturo Ornelas, 2023).

O professor Arturo Ornelas Lizardi já foi coordenador do Instituto Paulo Freire do México e, antes disso, trabalhou com o educador brasileiro em diversos países, tanto da América Latina como da África. Para conversar com os santomenses, preparou uma apresentação com imagens e fotografias retratando sua experiência nas ilhas do Equador, como São Tomé e Príncipe é também conhecido, logo após sua independência (1975). Dentre elas, havia uma fotografia que interessou especialmente ao grupo interlocutor:

Figura 1: Alfabetizadores e alfabetizandos da comunidade de Monte Mário.



Fonte: Acervo pessoal de Arturo Ornelas.

A respeito da fotografia, Ornelas (2023) contou:

Bom, aquele é o grupo da gente. Eles foram 47 dos meus estudantes. *Na realidade, eu era o estudante, não eles.* [ri]. Eu tinha que aprender da sua vida, dos seus sentimentos, da sua política, do seu desejo de liberdade, como eles amavam uns a outros, como eles trabalhavam. (Arturo Ornelas, 2023. Grifos nossos)

São Tomé e Príncipe foi a primeira experiência do professor mexicano e parece ter-lhe deixado marcas profundas. Em muitas ocasiões mencionou o quanto aprendeu com os alfabetizandos: “São Tomé foi um grande maestro para mim, uma grande maestra também”. Lá, na pequena comunidade de Monte Mário, ao Sul da ilha de São Tomé, colaborou para a formação de uma grande campanha de alfabetização.

O professor falava de sua casa, onde o relógio marcava 6 horas da manhã, enquanto na sala informatizada da Universidade de São Tomé e Príncipe (USTP) era meio-dia. O grupo de pesquisa com quem Ornelas conversava tinha como objetivo pesquisar a história da alfabetização de adultos do arquipélago, foi criado em novembro de 2022, atuando até junho de 2023 no Instituto Superior de Educação e Comunicação (ISEC), que integra a única universidade pública do país. Dentre as atividades realizadas, estavam estudos teóricos, entrevistas e trabalho de campo na comunidade de Monte Mário.

As conversas/entrevistas foram pensadas segundo a metodologia de história oral, na qual duas abordagens, ou linhas, seguem sendo utilizadas: “[...] a que enfatiza a importância dos depoimentos orais como instrumentos para preencher as lacunas deixadas pelas fontes escritas e a que privilegia a importância das representações e considera a memória como um objeto de estudo em si mesmo” (Ferreira, 1998, p. X). A autora afirma que tais propostas podem coexistir, como é o caso do que pretende a presente pesquisa. Devido à falta de informações encontradas em outras fontes ou pesquisas anteriores, acredita-se que as entrevistas poderão preencher certas lacunas, pelo fato de que tais relatos estão impregnados pela memória que “[...] não é um mero depósito de informações, mas um processo contínuo de elaboração e reconstrução de significado” (Portelli, 2016, p. 18). A pesquisa com fontes orais torna-se rica e complexa, pois envolve memória, subjetividade, emoções e experiências do sujeito. Como fonte de pesquisa, deve ser problematizada, analisando como se deu a produção de determinado discurso. Os pesquisadores que trabalham com história oral ressaltam sua capacidade de suscitar, jamais de solucionar questões.

A conversa com Arturo Ornelas foi inspiradora para o presente artigo, pois muitas de suas recordações, acompanhadas de fortes emoções, interessam pelos significados que a experiência santomense lhe imprimiu como educador. Não é, nem poderia ser o objetivo, comprovar a veracidade de todas as informações, dispersas no tempo, sem outros indícios e profundamente subjetivas. As marcas deixadas por São Tomé e Príncipe, em alguma medida, o constituem e constituíram também outras de suas experiências latino-americanas.

Contudo, o mexicano não foi o único latino-americano a trabalhar ao lado de Paulo Freire, na alfabetização das ilhas do meio do mundo (outro epíteto de São Tomé e Príncipe, por se tratar de país mais próximo ao ponto de encontro entre a linha do Equador e o meridiano de Greenwich). O chileno Arturo Ornelas também lá esteve, nos primeiros anos da década de 1980, e em alguns relatos do livro *Oralidade e escrita* (1989) comparou a experiência africana com a de países da América. Além disso, parte do material produzido para a alfabetização e pós-alfabetização de São Tomé e Príncipe foi editado em países desse outro continente. Assim, a partir da análise dessas fontes principais, o presente artigo propõe-se a pensar reverberações na América Latina (AL) da participação de Paulo Freire em São Tomé e Príncipe.

1. Monte Mário: passado e presente

Monte Mário é uma pequena localidade situada a cerca de 60km da cidade capital São Tomé, no distrito de Caué, ao Sul da maior ilha do arquipélago, que se alcança depois de percorrer uma estrada ainda hoje difícil, com muitos morros, curvas e falta de calçamento. Visitamos três vezes a comunidade com o grupo de investigação criado junto à USTP, realizamos conversas, entrevistas e “recriamos” algumas das fotos mostradas por Arturo Ornelas. Muitos moradores compartilharam memórias e afetos daquela experiência piloto e algumas senhoras guardavam o *Primeiro Caderno de Cultura Popular* – a série de materiais criados para a alfabetização e pós-alfabetização de adultos. Três pessoas da fotografia mostrada por Arturo Ornelas foram identificadas como ainda residentes na comunidade e fizemos nova foto no mesmo local:

Figura 2: Agostinho Ramos Elias (72 anos), Constantino Malta Espírito Santo (vulgo Zumbi) e Vicente Pascoal



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

O nível do mar subiu, fazendo a paisagem perder a maior parte dos coqueiros que antes se encontravam ali – este é, aliás, um dos desafios do pequeno país insular frente às atuais mudanças climáticas: sua área total, antes considerada de 1001 km², vem-se reduzindo

e não completa mais o milhar, devido ao aumento do nível do mar³. A população é também pequena, porém em constante crescimento, com cerca de 210 mil habitantes, mantendo-se o predomínio das faixas etárias mais novas. Os três fotografados, agora senhores na comunidade, eram bastante jovens quando participaram tanto como alfabetizadores como alfabetizados no período em que Arturo Ornelas com eles conviveu. Estavam também lado a lado na fotografia antiga, nas posições 5, 6 e 7 dos sujeitos em pé, a contar da esquerda. Dois outros homens foram reconhecidos, ambos já falecidos, inclusive Jorge Batista, que se encontra à direita da foto, separado dos demais – este não pertencia à comunidade e foi um dos responsáveis pela campanha de alfabetização, posteriormente ocupou posições importantes na coordenação da educação de adultos do país. Infelizmente, Constantino Malta Espírito Santo, mais conhecido como Zumbi, também faleceu alguns meses depois de feita a fotografia. No dia da visita de 2023, os senhores mostraram-se felizes em compartilhar suas lembranças e ver as imagens antigas de sua comunidade. Deixamos na pequena escola local uma exposição de fotografias do passado e do presente, além de realizar conversas e apresentações com público de variadas idades.

Recuperando a história da alfabetização na ilha, no final do ano de 1976 a comunidade foi escolhida para ser a piloto de uma fase mais estruturada da campanha de alfabetização, que contaria a partir de então com a participação de Paulo Freire como assessor. O educador brasileiro esteve sete vezes nas ilhas do Equador, entre 1976 e 1979, de acordo com sua agenda, localizada no arquivo histórico do Conselho Mundial de Igrejas (Genebra/Suíça), onde trabalhou durante os últimos anos em que esteve exilado da ditadura civil-militar brasileira. Correspondeu-se por cartas, durante e após esse período, e manteve um trabalho marcadamente coletivo, tanto com membros do Instituto de Ação Cultural (IDAC) com sede em Genebra, como com santomenses, principalmente da grande *Comissão Interministerial para Alfabetização de Adultos*, formada para o enfrentamento da questão.

Alda Espírito Santo, importante personalidade santomense, realizou um belo relato registrado em livro de Freire e Guimarães (2011, p. 70), sobre a experiência no local:

E, então, começava o processo de alfabetização precisamente pelo sul da ilha, na região mais inóspita, região voltada para o mar, num pequeno lugarejo. Estábamos no princípio, houve a nacionalização e tudo mais. E havia um indivíduo que estava nessa pequena povoação, Monte Mário. Era um português, que estava à frente da dependência de Monte Mário e que tratava ainda os seus trabalhadores da velha forma, à antiga. E o mais engraçado é que o processo de alfabetização fez com que a

³ “As Ilhas de STP ficaram mais pequenas”, Téla Nón, 2020. Disponível em: <https://www.telanon.info/sociedade/2020/09/23/32609/as-ilhas-de-stp-ficaram-mais-pequenas/>. Acesso em 2 abr. 2023.

população... como é que se chamava na altura o fato de fazer com que o indivíduo saltasse, saísse da vossa frente? Até havia um termo especial. Enfim, ele foi excluído do trabalho que fazia, devido ao processo de alfabetização. As pessoas começaram a libertar-se mentalmente e a ver que aquele indivíduo os tratava mal.

Um pouco adiante na mesma entrevista, Alda Espírito Santo, a poeta-política-professora, lembra que a palavra usada naquelas situações era *sanear* – “O indivíduo foi saneado, foi corrido: ‘ele já não serve para trabalhar conosco, porque quer utilizar-nos como escravos’” (Freire, Guimarães, 2011, p. 72). O relato mostra que a educação realizada no local cumpria seu objetivo como arma para a libertação dos longamente colonizados habitantes da ilha. Muito mais do que o aprendizado de letras e palavras, a campanha de alfabetização se propunha a promover educação crítica, possibilitando ao povo “[...] dizer sua palavra” (Freire, 1989), tomar o seu lugar na luta, se libertar dos opressores e de toda forma de opressão, conforme os objetivos anunciados.

O presidente do período, Manuel Pinto da Costa, também se mostrou particularmente entusiasmado no discurso que realizou sobre a experiência:

Um círculo de cultura existe já na Praia de Monte Mário. Os alfabetizandos deste círculo são a certeza de que o silêncio já não é possível. [...] Outros círculos serão criados noutras áreas populacionais do nosso país, que irão revelando às massas a sua força, o seu poder de enterrar o velho e de criar e recriar o novo (Revolução⁴, 21/01/1977, p. 3)

A alfabetização era entendida como parte da criação de uma nova sociedade, como uma das tarefas para superar os mais de 500 anos de colonialismo que as ilhas enfrentaram. O mote *a luta continua* era expressão constante no período, não apenas em São Tomé e Príncipe, mas também nos demais países que conquistavam suas independências, por se entender que a emancipação política não era o ponto final de um processo de dominação tão extenso e excludente. A expressão tornou-se título de todos os livros elaborados para a alfabetização e a pós-alfabetização. Segundo análises de Frantz Fanon (1961 p. 90-91), estudioso e defensor de lutas por emancipação das colônias, tratava-se da segunda fase da guerra de libertação, ou seja, a fase da construção da nação.

Então, comprehende-se melhor a originalidade do vocabulário utilizado nos países subdesenvolvidos. Durante o período colonial, convidava-se o povo a lutar contra a opressão. Depois da libertação nacional, convida-se a lutar contra a miséria, o analfabetismo, o subdesenvolvimento. A luta, afirma-se, continua. O povo comprova que a vida é um interminável combate.

⁴ Revolução era o único periódico editado nos primeiros anos pós-independência e era, conforme informado nas páginas iniciais, um “Órgão do Ministério da Informação”, divulgando, portanto, informações e perspectivas que interessavam ao governo.

Assim, a continuidade da luta contra o colonialismo envolvia a educação, com ênfase na alfabetização. Desde a criação do Comité de Libertação de São Tomé e Príncipe (CLSTP) em 1960, que posteriormente se transformou no Movimento de Libertação de São Tomé e Príncipe (MLSTP), constava de seu programa a exigência de campanhas de alfabetização (Seibert, 2001, p. 94).

As estatísticas variam muito, não são precisas, mas se supõe que havia um contingente de cerca de 80% da população não alfabetizada em 1975, ano da independência (São Tomé e Príncipe, 2012). O dado encontrado em fonte histórica, no jornal *Revolução* editado no país após sua emancipação, afirmava que em 1985 a taxa de analfabetismo poderia ter caído para apenas 22% (*Revolução*, 11/09/1985, p. 2). Passados quase 49 anos da independência, São Tomé e Príncipe apresenta, como últimos resultados de pesquisa, uma taxa de alfabetização de 90%, considerada a melhor indicação entre os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Embora estatísticas sejam necessárias, escondem uma série de nuances, como a grande disparidade ainda existente entre homens e mulheres; imprecisões; e um vai-e-vem de campanhas e políticas públicas destinadas ao tema.

Retomando a finalidade de analisar alguns dos documentos produzidos a partir de 1976, com a participação de Paulo Freire nas ilhas, na fase de estruturação das campanhas de alfabetização, propõe-se um diálogo com alguns indícios encontrados sobre sua repercussão na América Latina.

Assim, iremos, por um lado, nos deter a respeito de falas e escritos de educadores deste continente (AL) que passaram pelo arquipélago africano e afirmaram ter sido importante a experiência no local para outras que viriam a se desenvolver em terras latino-americanas – o caso do mexicano Arturo Ornelas e do chileno Antonio Faundez. Por outro lado, um dos escritos de Paulo Freire em São Tomé e Príncipe teve ao menos duas edições deste lado do mundo: no Equador e no México. Trata-se das *Cartas aos animadores e às animadoras culturais*, publicadas como manuscrito nas ilhas em 1978. Tal documento é bastante interessante por se dedicar, com profundidade, sobre o funcionamento dos Círculos de Cultura em perspectiva aplicada a respeito do uso dos *Cadernos de Cultura Popular* e da atuação de alfabetizadores junto a alfabetizandos. Nas edições dos livros em países latino-americanos, analisa-se e compara-se o trabalho santomense com outras experiências locais.

2. A luta continua: *Cadernos de Cultura Popular*

A partir da experiência em Monte Mário foram selecionadas palavras-geradoras que constariam no *Primeiro Caderno de Cultura Popular*. Esse *Caderno* era composto por 20 palavras, mesma quantidade presente em outras experiências de Paulo Freire. Nas páginas finais havia pequenos textos extraídos de discursos do então presidente Manuel Pinto da Costa. Dentre as primeiras palavras estavam POVO, BONITO (nome de um peixe muito saboroso consumido por lá), e MATABALA (espécie de inhame plantado nas ilhas) – esta última palavra é particularmente rememorada nas conversas entre aqueles que participaram da alfabetização, e que iniciaram na entrevista, com entusiasmo, a ditar sua decomposição. A primeira frase do *Caderno* também foi bastante lembrada: “O Povo é bonito na Luta”. No *Caderno* constam ainda várias imagens (codificação), pelas quais se deveria iniciar a discussão do tema provocado pela palavra geradora – só após a decodificação é a que a escrita da palavra seria apresentada.

Restou nos dias de hoje, um total de seis *Cadernos de Cultura Popular* e um *Caderno de Exercícios* desta fase da alfabetização. Pouco depois seriam feitos outros dois, ainda com a participação do IDAC, que seguem um formato um pouco distinto⁵. Paulo Freire auxiliou no primeiro deles (sobre palavras geradoras); no de *Exercícios* (pensado para ser praticado concomitantemente ao primeiro); e no *Segundo Caderno* (voltado à pós-alfabetização) – apesar de seu nome não constar em nenhum deles. O chileno Antonio Faundez, redigiu o *Quinto Caderno*, o único a contar com autoria nos dados cadastrais, e auxiliou na produção do *Sexto* — um interessante compilado de contos da tradição oral santomense, gravados e transcritos para publicação.

Orlando Chemane, professor na Universidade Pedagógica de Moçambique e cuja tese de doutorado aborda a relação de Paulo Freire com a África (Chemane, 2017a), afirmou que São Tomé e Príncipe é considerado um caso de sucesso no continente:

Têm sido apontados para o referido êxito o tamanho do país, a infraestrutura construída, devido à necessidade de rentabilidade agrícola, as suas poucas etnias, idiomas, etc. (FAUNDEZ, 1989), mas quase nunca se tem em conta o material didático que Paulo Freire elaborou junto com os educadores são-tomenses⁶. Isso nos

⁵ Tais documentos podem ser encontrados no Acervo Educador Paulo Freire (Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/>) e foram vistos guardados em São Tomé e Príncipe por algumas pessoas, especialmente o centenário professor Galino Quaresma Vaz d’Almeida. Grande parte da coleção do professor foi cedida para a exposição permanente montada na Embaixada do Brasil no país, disponível para a pesquisa local.

⁶ A nacionalidade de São Tomé e Príncipe pode ser escrita *santomense* ou *são-tomense* e refere-se aos naturais de ambas as ilhas. Paulo Freire e Arturo Ornelas estiveram apenas na ilha maior, São Tomé, porém as políticas

parece importante sinalizar, porque esse material pode ajudar, na África e não só, no resgate de um legado precioso de livros didáticos para a alfabetização e a sua consideração na formulação de novas propostas de educação pelos estudiosos da educação. (Chemane, 2017b, p. 184).

Faundez, citado por Orlando Chemane, também pertenceu ao IDAC e atuou em São Tomé e Príncipe — assumiu, como afirmou Paulo Freire, o lugar que este ocupava no Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas após seu retorno ao Brasil em 1980 (Freire, Faundez, 1985). De nacionalidade chilena, Faundez comparou algumas vezes o trabalho de alfabetização entre os continentes africano e sul-americano.

No *livro falado Por uma pedagogia da pergunta*, os educadores se animam ao conversar novamente sobre São Tomé e Príncipe: “[...] efetivamente dialogamos desde que nos conhecemos, em novembro de 1978, quando teve início um diálogo jamais concluído [...] mantivemos um diálogo constante, sobretudo com relação a experiência de São Tomé e Príncipe” (Freire, Faundez, 1985, p. 7). Nos momentos em que se referem às vivências nas ilhas do Golfo da Guiné, percebe-se grande entusiasmo, como nas seguintes passagens:

Paulo - Enquanto falavas, eu me lembrava de um curso de formação de alfabetizadores que coordenamos, anos atrás, Elza e eu, em São Tomé e Príncipe. Foi uma das melhores experiências de que participamos na África — a de formar quadros tanto quanto possível vivendo a unidade entre teoria e prática. (Freire, Faundez, 1985, p. 55)

Antonio – Paulo, gostaria de desafiá-la em algo que me tocou profundamente nesta aprendizagem que tive em São Tomé – porque, de fato, eles me ensinaram mais do que eu pude ensiná-los...

Paulo – É, isso ocorre sempre. (idem, p. 81)

Paulo Freire e Antonio Faundez ensinaram e aprenderam, em constante processo dialógico, em São Tomé e com os sujeitos envolvidos, assim como Arturo Ornelas, para quem São Tomé foi um *maestro* - “[...] foi o meu primeiro livro humano. [risadas]. E hizo em mim, minha própria humanização” (Arturo Ornelas, 2023).

Em outro momento da conversa retratada no livro, Freire contou que, depois de enviar a proposta inicial da obra, recebeu uma carta do presidente Pinto da Costa, elogiando o *Segundo Caderno de Cultura Popular* e afirmando que, com o escrito, o educador brasileiro se tornava “[...] um pouco cidadão são-tomense”. Sobre o mesmo escrito, Freire confessou a Sérgio Guimarães considerar este um dos melhores livros que escrevera:

Nesse sentido, Sérgio, talvez perdendo um pouco a humildade necessária, e não fabricada, eu te diria que talvez seja esse um dos melhores livros meus, e que, por coincidência, vai ser publicado não com o meu nome, mas sim com o nome do Ministério da Educação de lá, como se fosse um nacional que tivesse escrito. Eu achei muito melhor esse caminho do que exigir o meu nome nesse negócio. Para

educacionais para a alfabetização de adultos seguiram os mesmos caminhos e foram igualmente aplicadas na ilha de Príncipe.

afirmar o quê? O que me interessa é dar uma contribuição a um povo que está lutando para ser, e não pôr nas relações bibliográficas mais um livro (Freire, Guimarães, 2011, p. 54).

Assim, embora oficialmente o livro não conste em sua extensa produção bibliográfica, Freire afirma em diferentes ocasiões sua autoria e a satisfação em tê-lo escrito. É também de se notar o sentido conferido para a luta: “[...] um povo que está lutando para ser” deixa em aberto o verbo *ser*, não o define, não o qualifica, de modo que o devir do povo, sua existência, deverá ser construída por seus próprios cidadãos e cidadãs. Grande parte dos textos do *Segundo Caderno* procuram justamente provocar a reflexão no sentido do enorme esforço de construir a nação são-tomense e sobre a responsabilidade individual e coletiva que demandava o processo.

A respeito do *Quinto Caderno*, Antonio Faundez (Freire, Faundez, 1985, p. 75) também afirmou:

[...] este pretendia provocar, desafiar o povo de São Tomé e Príncipe e nós mesmos a colocarmos problemas concretos e refletir sobre eles.

O caderno se chama Participación y Reconstrucción Nacional, e compreende três capítulos: “Revolución y Participación”, “Cultura y Participación” e “Economía y Participación”. Muito bem. E como nasce esse livro? [...]

Nasce fundamentalmente, repito, de minhas experiências em Moçambique, ao lado de seu povo.

Percebe-se como as experiências de alfabetização se influenciavam mutualmente. Se, para São Tomé e Príncipe, Faundez afirmou a importância do trabalho que realizara em Moçambique (Freire, Faundez, 1985), quando se refere à campanha de alfabetização da Nicarágua (Faundez, 1989) realiza muitos paralelos com o arquipélago do Golfo da Guiné. Em um texto dedicado à comparação entre esses dois países, presente no livro *Oralidade e escrita* (Faundez, 1989, p. 70), o autor afirma que: “A análise das experiências em São Tomé e Príncipe e na Nicarágua nos permitiu discernir certos pontos de convergência e de divergência que deveriam remeter para o aprofundamento de nossas práticas e teorias pedagógicas”.

Aponta, então, para oito pontos, nos quais se notam muito mais convergências do que divergências. Dentre os aspectos destacados, menciona que “[...] foi necessário recorrer à formação e utilização de ‘professores populares’ para preencher a lacuna de professores titulados” (Faundez, 1989, p. 70), apesar de que em São Tomé e Príncipe a situação se deu desde o início, enquanto na Nicarágua foi apenas na fase da pós-alfabetização. A experiência do arquipélago africano e a da Cruzada Nacional de Alfabetização da Nicarágua convergiam nos objetivos, na medida em que “[...] os dois programas se desenvolvem em países em

processo de reconstrução nacional, tanto do ponto de vista econômico, político, quanto cultural” (Faundez, 1989, p. 70). Contudo, em São Tomé e Príncipe o processo iniciara um pouco antes, enquanto no país latino-americano se dera sobretudo em 1980. Assim, algumas medidas adotadas naquele território africano poderiam contribuir para este, centro-americano: “[...] os textos do material didático elaborado em São Tomé e Príncipe tentam fazer coincidir os interesses da nação (Estado-nação), com os interesses das etnias⁷. A Nicarágua deveria acentuar essa relação de complementaridade” (Faundez, 1989, p. 71). Outra observação foi compartilhada com Paulo Freire no tocante à ênfase do aspecto cultural:

Constatamos que, enquanto em São Tomé e Príncipe havíamos utilizado todo esse descobrimento na cultura popular para elaborar materiais didáticos, o mesmo não se havia realizado ainda na Nicarágua, ou seja, não se havia utilizado todo esse material coletado para elaborar cadernos de cultura popular que pudesse servir ao povo como desafio para aprofundar, para criar uma nova cultura a partir de sua própria cultura (Freire, Faundez, 1985, p. 83)

Assim, os *Cadernos* tinham a preocupação de partir e discutir aspectos intrínsecos à cultura do país. Seus usos foram discutidos durante os seminários de capacitação⁸ que Paulo Freire fazia quando estava em São Tomé (o educador não esteve na ilha do Príncipe) e seguiam sendo aprimorados e repensados pelos coordenadores locais.

O educador brasileiro escreveu, ainda, em nome da Comissão Nacional Coordenadora dos Círculos de Cultura Popular, cartas destinadas aos e às animadores/as. Trata-se de um detalhado conjunto de explicações, tanto teóricas quanto práticas/metodológicas, sobre como atuar nos Círculos de Cultura e utilizar os *Cadernos de Cultura Popular*. Diferente das conhecidas *Cartas à Guiné-Bissau* (Freire, 1978), destinada à equipe política, as cartas santomenses se destacam por fazer referência à prática da alfabetização propriamente dita, no cotidiano dos Círculos de Cultura. Freire afirmou que procurou redigir um suporte para o trabalho da alfabetização, mas não gostaria que se tratasse de um *guiá* – “Eu sugeri que fossem cartas para deixar o animador, desde o começo, mais ou menos convencido de que as cartas não são prescrições, mas são antes elementos desafiadores também deles” (Freire, Guimarães, 2011, p. 58). As cartas resultaram, assim, em um material fundamental sobre a proposta de Paulo Freire em São Tomé e Príncipe.

⁷ Uma das questões recorrentes no trabalho de Paulo Freire no continente africano, sobretudo na Guiné-Bissau, refere-se à variedade linguística existente e o desconhecimento do português – língua escolhida pelo país para alfabetização, ao contrário do que aconselhava o assessor. No caso de São Tomé e Príncipe, assim como Cabo-Verde, o problema não foi tão frequente, pois, apesar da presença de outras línguas, o português era mais disseminado. Não será possível entrar aqui em profundidade nesse tema.

⁸ Capacitação era o termo utilizado à ocasião para o que na atualidade defendemos como formação — inicial e continuada.

3. Cartas que viajaram mundos: entre santomenses e latino-americanos

As *Cartas aos animadores e às animadoras culturais* são um conjunto de quatro escritos, publicados pela primeira vez em São Tomé e Príncipe em 1978, em um documento datilografado com cerca de 80 páginas. Tais cartas integraram também outros livros em distintos países, a saber: *A questão política da educação popular*, organizado por Aída Bezerra e Carlos Rodrigues Brandão, no Brasil, com primeira edição em 1980; uma das cartas foi traduzida para o inglês e comentada por Paulo Freire nos *Cadernos da Unesco*, em 1980; outras compõem o livro *Cartas a los alfabetizadores*, traduzidas e editadas por German Mariño no Equador em 1989; e, ainda, em *Cuatro cartas a los Animadores de los Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe*, organizadas por Marcel Arvera Damián no México, em 2007.

Os comentários feitos no Equador e no México são bastante expressivos. Para Damián (2007, p. 11-12):

Estas Cuatro Cartas son importantes en sí mismas porque representan el mejor legado político y pedagógico de Paulo Freire. Incluso, no es aventurado decir que estas Cuatro Cartas contienen elementos suficientes para ser consideradas como el punto máximo de la criticidad en la praxis política y pedagógica del educador brasileño, pues la experiencia educativa en las islas de São Tomé e Príncipe, permitieron a Freire desarrollar y cristalizar las ideas maduradas a lo largo de su vida y obra, y de todas las experiencias agridulces de alfabetización que Freire animó en varias naciones del mundo.

Assim, o editor considera os escritos como o “[...] mejor legado político y pedagógico” de Freire, o “[...] punto máximo de la criticidad” de sua prática. Bonita é a expressão “[...] experiencias agridulces de alfabetización”, reconhecendo que o amadurecer se faz no processo, cada situação proporciona sabores doces e amargos e influencia as demais. Portanto, de acordo com o editor, a experiência de São Tomé e Príncipe poderia contribuir com o contexto mexicano.

Faundez (1989, p. 19) também considerou o trabalho realizado em São Tomé e Príncipe como um aprimoramento das práticas de Paulo Freire e, em uma nota de rodapé do livro *Oralidade e escrita*, realiza um comentário parecido com o do educador mexicano:

[...] acreditamos que o trabalho que ele realizou durante sua permanência no Conselho Mundial das Igrejas e seu encontro com a África – e, sobretudo, com São Tomé e Príncipe – contribuiu enormemente para enriquecer sua prática e sua teoria pedagógica. Certamente, essa nova etapa em sua práxis pedagógica lhe permitiu questionar alguns métodos e algumas ideias iniciais que, do ponto de vista político-pedagógico, podiam parecer criticáveis.

O livro mexicano é integrado por uma apresentação assinada pelo *Centro Regional Intercultural de la Pedagogía Popular*, em Montaña Alta de Guerrero, e uma “[...] advertencia del traductor”, Marcel Arvea Damián. O educador afirmou que primeiro realizou a tradução do material do português para o castelhano para seus estudantes de pós-graduação e para professores do estado de Oaxaca que trabalhavam em comunidades indígenas. A finalidade dessa tradução era para que “[...] conozcan las ideas fuerza que en materia de educación popular desarrolló Paulo Freire” (Damián, 2007, p. 15). O estado de Guerrero (México), onde o livro foi editado, encontra-se ao lado de Oaxaca, por isso, afirmou-se ser uma “[...] edición especial para los educadores de La Montaña guerrerense [...]” (Damián, 2007, p. 8). Na apresentação, realiza-se comparação entre o contexto do país/região em que é publicada e o de São Tomé e Príncipe:

Esta obra escrita para los Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe, afirma la acción liberadora de la alfabetización popular a través de la vinculación estrecha con las necesidades de salud, producción y trabajo de los alfabetizandos.

Por eso creemos que Paulo Freire está muy cerca de nosotros, pues nos alienta para transformar las precarias condiciones de La Montaña guerrerense y nos permite animar la lucha contra el rezago social y educativo que injustamente padecemos. Este desafío obliga que los educadores de La Montaña resignifiquemos nuestra práctica social, mirando hacia todos aquellos excluidos de la palabra hablada y escuchada, leída y escrita...

Acredita-se, portanto, que Paulo Freire estava “[...] muy cerca de nosotros” e que o trabalho de alfabetização como ação libertadora aproximava de certa forma lugares tão distantes geograficamente, e no tempo.

Há, além das cartas aos animadores/as, o capítulo *O povo diz sua palavra ou a alfabetização em São Tomé e Príncipe* do livro *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (Freire, 1989), no qual Paulo Freire comentava e analisava os *Cadernos de Cultura Popular* e o *Caderno de Exercícios*. A edição mexicana chama a atenção também por se tratar de uma publicação do século XXI, com bastante afastamento da experiência nas ilhas africanas da década de 1970, confirmando a permanência e a relevância do processo vivenciado em São Tomé e Príncipe.

O tradutor afirmou que o texto *O povo diz sua palavra ou a alfabetização em São Tomé e Príncipe* já havia sido publicado em, ao menos, duas edições em castelhano, mas que esta seria a primeira versão das cartas no idioma. Para tanto, teria se valido da edição brasileira presente no citado livro *A questão política da educação popular*. Já havia, contudo, ao menos uma edição das cartas santomenses em língua castelhana, publicadas em Quito, Equador, em 1989.

Na apresentação da edição equatoriana, assinada pela equipe Corporación Equatoriana para el Desarollo de la Comunicación (CEDECO), explicou-se que seriam ali publicadas três das quatro cartas escritas por Paulo Freire em São Tomé e Príncipe. Ao final de cada uma, havia comentários críticos do colombiano Germán Mariño “[...] a la luz de sus experiencias en varios países de América Latina” (Freire, Mariño, 1989, p. 8). A quarta e última carta, dedicada à pós-alfabetização, ficou de fora dessa publicação, cujo objetivo estava centrado na fase inicial do processo de aprendizado da leitura e da escrita, tendo em vista a campanha de alfabetização que também se desenvolvia no Equador:

No obstante su contexto africano, creemos que las cartas de Freire, igual que los comentarios, son altamente relevantes para los alfabetizadores en la campaña que se realiza actualmente en el Ecuador. Son textos que aclaran la concepción freiriana, que aportan elementos para la reflexión crítica sobre las cartillas y que presentan ideas valiosas para la alfabetización en nuestro país (Freire, Mariño, 1989, p. 8)

Há uma preocupação maior em apresentar o contexto do país africano, com mapa e informações gerais sobre sua localização e constituição. Os textos são intercalados com algumas fotografias — no geral, de pessoas trabalhando e estudando. Não há legendas nas imagens, quase todas extraídas de diferentes *Cadernos de Cultura Popular*. A edição não parece ter sido pensada a partir de um grupo tão específico, como no caso do mexicano, pelos educadores populares da Montaña Alta de Guerrero. Esperava-se, de modo mais geral, “[...] que este cuaderno ayude a los alfabetizadores y otros interesados a enriquecer sus tareas educativas, y que contribuyan el debate crítico sobre la alfabetización” (Freire, Mariño, 1989, p. 9).

Os comentários de Germán Mariño são contribuições relevantes às cartas escritas por Paulo Freire — analisa, interroga, sugere modificações em algumas práticas, repensa seus usos. O educador redige também em forma de carta, destinada ao próprio Freire, a quem chama *compañero* e inicia chamando atenção para o modo como as cartas santomenses são endereçadas: *camaradas*. Seria um indício sobre “[...] cuál Freire es el Freire que escribe las cartas a San Tomé y Príncipe” (Freire, Mariño, 1989, p. 38), com ênfase no caráter político da alfabetização e tendo em conta a análise de classes sociais. Os comentários de Mariño sobre as cartas aos animadores e animadoras de São Tomé e Príncipe fazem referência a variadas campanhas de alfabetização do continente Sul-americano, por vezes com questões práticas, por vezes de caráter mais metodológico.

Logo Mariño elogia a sugestão de Freire para que o animador introduza outros temas geradores – no caderno africano há páginas deixadas em branco para tal propósito. Esta seria

também, de acordo com o autor, uma boa solução para a questão encontrada na Colômbia a respeito da diversidade de seus contextos. Por outro lado, critica alguns procedimentos — sobretudo questiona a escolha e a lógica das palavras-geradoras, como se verá à frente. Em outros pontos, enaltece as propostas freireanas:

[...] su planteamiento de que hay que acabar con la idea de que lo primero que hay que hacer en una comunidad es alfabetizar; lo prioritario debe ser realizar una ‘acción cultural’ que transforme la realidad. Y los educadores populares deberíamos ser tertamente coherentes con este postulado. (Freire, Mariño, 1989, p. 41)

No livro *A África ensinando a gente*, Paulo Freire, ao discorrer sobre o trabalho feito na Guiné-Bissau, explicou melhor a respeito desse importante postulado:

[...] as experiências revelaram também que nem sempre o fundamental, num trabalho de educação popular, é ensinar a ler e a escrever palavras, mas o fundamental é “ler”, “reler” e “reescrever”, com aspas, a realidade. Isto é, desenvolver uma compreensão crítica do próprio processo histórico, político, cultural, econômico e social em que as massas estão inseridas (Freire, Guimarães, 2011, p. 48)

Sobre o tema, Mariño mencionou uma experiência desenvolvida em certa comunidade rural peruana, na qual os camponeses estavam se desmotivando com o lento aprendizado da escrita que não satisfazia alguns problemas urgentes e imediatos. Recomeçaram, então, a trabalhar, iniciando apenas com números, cuja aplicação lhes era essencial: “[...] em qualquer hipótese em que haja um processo de alfabetização, a leitura da realidade se impõe, se a opção política é liberadora”, como afirmava Freire (Freire, Guimarães, 2011, p. 48).

O inverso também ocorreu nos textos de Germán Mariño, com referências a situações vividas na América Latina que poderiam aprimorar questões propostas por Freire nas cartas santomenses. Era o caso da sugestão de Freire para que os/as animadores/as santomenses fizessem um caderno de notas — a criação de um *diário de campo* na Nicarágua parece ter sido bem desenvolvida e poderia contribuir para melhorar a proposta africana.

Ainda a respeito da primeira carta, Mariño expressa preocupação com relação ao tempo estimulado por Freire, que aconselhava os santomenses a utilizarem uma semana para cada palavra geradora e, passadas três delas, uma destinada à revisão. Para o educador colombiano, este tempo seria demasiadamente longo: “Entiendo que en el cálculo del tiempo intervienen muchas variables y que es imposible ser taxativos, pero sí debería diseñarse un programa más rápido para evitar que la deserción, que de hecho ya es muy alta aumente aún más” (Freire, Mariño, 1989, p. 43).

Os comentários a respeito da segunda carta são mais curtos. Mariño chama a atenção para o fato de os conteúdos dos *Cadernos de Cultura Popular* santomense terem alcance

nacional, o oposto à maioria das propostas de Freire mais *localistas*. Esta questão parece-nos estar também relacionada à pequena dimensão do país africano que, apesar de sua diversidade interna, não tem tantas e tão distantes realidades socioeconômicas. Critica também a ausência da história nos materiais propostos com a participação de Paulo Freire, quando o passado aparece apenas como ferramenta didática eventual. Nesse aspecto, a proposta na Nicarágua apresentaria um contraste com maior consistência e preocupação com a história do país. Tampouco estavam claras, para Mariño (Freire, Mariño, 1989, p. 54), as propostas para o futuro de São Tomé e Príncipe: “*Y esa ausencia de pasado es tan peligrosa como la estrechez espacial, el ‘presentismo’ es tan unilateral como el ‘localismo’.* Un pueblo sin memoria es un pueblo sin historia”.

Assim, o ponto central para o autor, esboçado no primeiro comentário e que aparentemente seria mais desenvolvido no último texto, foi a crítica à falta de estrutura que justificasse e oferecesse coerência às escolhas temáticas: “[...] no deja de inquietarme el hecho de que que (sic) los temas generadores de esta cartilla parezcan más una lista de problemas o tópicos relevantes que una verdadera estructura, que por lo demás no tiene por qué ser lineal” (Freire, Mariño, 1989, p. 55). Não haveria, assim, de acordo com o comentador, uma concepção estratégica que levasse a ser discutida a construção de uma nova sociedade; pensa que as palavras geradoras parecem dispersas da conjuntura e que os temas não estavam bem articulados entre o *Primeiro Caderno* e o *Caderno de Exercícios*.

Contudo, o terceiro e último comentário, que apontava para maior aprofundamento nessa crítica central, está incompleto. O livro fonte encontrado está digitalizado como parte do acervo do Centro de Referência Paulo Freire e, durante a pesquisa, não foram localizadas outras versões. Ressalte-se que foi deixado de lado, na edição equatoriana, a quarta e última carta aos/as animadores/as santomenses. Seria relevante considerá-la na análise de Germán Mariño, pois talvez nessa etapa se pretendesse melhor desenvolver o que sentira como falta de estruturação para o projeto nacional. De acordo com Faundez (1989, p. 63), ao referir-se à experiência santomense: “*A tarefa essencial da pós-alfabetização é, por conseguinte, permitir a aquisição do domínio de ciências e técnicas que possam resolver os problemas políticos e sociais*” (grifos no original).

Contudo, se a alfabetização conquistara grande dimensão no final dos anos 1970 e, sobretudo nos primeiros anos da década seguinte, houve interrupção a partir de 1983, gerada por profundas crises econômicas, ambientais e questões políticas que propunham outras

prioridades. A fase da pós-alfabetização é muito menos lembrada nos depoimentos recolhidos e nos registros de jornais e relatórios do período, não sendo possível dimensionar seu alcance.

A alfabetização em São Tomé e Príncipe, portanto, tratou-se de experiência singular, mas que, a despeito de especificidades, pôde contribuir nas reflexões de práticas de outros países. Antonio Faundez (1989, p. 31) destacou tal questão e, ao refletir durante seu andamento, afirmava:

[...] parece-nos útil chamar a atenção para certo número de ideias que, levando em conta acertos e erros, poderiam permitir melhorar o trabalho futuro em outros processos aplicados a outras realidades sociais e naturais. Não há dúvida de que o processo que descrevemos aqui é único, possuindo características que o distinguem de outros semelhantes. Todos os elementos que o constituem - material didático, motivações, relação animador cultural/aluno, etc. - são criações particulares que devem nascer das respostas que o próprio povo encontra durante a pesquisa de sua formação.

Assim, a originalidade da experiência educacional de São Tomé e Príncipe, que seria “[...] ao mesmo tempo, relativa e absoluta [...]” (Faundez, 1989, p. 31), viria a enriquecer práticas tão semelhantes quanto díspares de países latino-americanos. Foram teorias, práticas e pessoas que circularam, fisicamente ou não, entre distintas e distantes comunidades, contribuindo para a alfabetização de adultos por meio de uma concepção libertadora.

Considerações finais

Arturo Ornelas afirmou que esteve em São Tomé por um ano, sendo oito meses na comunidade de Monte Mário. Ao final de sua estadia, o grupo participante do Círculo de Cultura já lia e escrevia. Contou ao grupo de pesquisadores santomenses sua recordação sobre a avaliação final do processo:

Então, quando eu terminei de, em seis, sete meses de alfabetizar morando lá em Monte Mário, e fazemos uma avaliação do processo, essa gente já escrevia, né? Já escrevia, essa gente já leía, essa gente já conhecia, havia feito uma investigação pessoal da sua própria vida e do sentido da sua própria existência.

E então, havia um velhote lá, um hombre grande, de uns 60 años, 65 años. A sua avaliação foi esta, que eu vou dizer:

- ‘Artur’ - me diz, - ‘camaradas de meu povo. Agora que eu já sei escrever e ler, comprehendo algo, que quando eu vou no mato e corto árvores para fazer lanchas, pequenos botes, construir, para pescar o bonito, eu entro no mundo da natureza. Quando eu salgo de lá com os árvores e construo tablas’ - como se diz tabla em português?

[Estudantes] - Tábua.

Arturo - Tábua, ok. - ‘E com aquelas tábua eu faço uma lancha, um bote’ ... - como você diz em português, lancha?

[Estudantes] - Canoa.

Arturo – Canoa! Correto, corretíssimo. - ‘Com aquelas tabua eu faço uma canoa. [ri] Eu faço uma canoa. Mas quando eu faço a canoa é o mundo da tecnologia, é o mundo da técnica, passo da natureza para a técnica. E depois, quando a gente me compra a canoa e vai pescar, isso é o mundo da produção. Quando a gente pesca,

volta para a terra, sai do mar e volta e vai a vender os peixes, esse é o mundo do comércio, é o mundo da produção nacional. Quando a minha mulher vende os peixes e volta-me com aquele dinero, e ela e eu falamos o que fazer com aquele dinero, esse é o mundo da política. Quando nós decidimos o que fazer e a gente está de acordo, esse é o mundo da construção da sociedade. Quando meus filhos sean velhos, velhos, ou viejos, ancianos'... - como você diz em português isso?

[Estudantes] - Velhos, idosos.

Arturo - Velhos, velhotes. - 'Quando meus filhos sejam velhotes e veem as minhas canoas, eles vão dizer, as canoas do meu pai são muito rústicas, isso lá es parte do mundo da história. Quando outros vengam e façam muito melhor as canoas, esse é o mundo da civilização, esse é o mundo do avance da cultura. Eu sei agora ler e escrever, mas eu também sei qual é o sentido da minha vida, com a minha família, qual é o sentido da minha família na minha história. Eu já não sou escravo, eu sou um homem livre. Eu aprendi contigo, Arturo, a ser livre. Obrigadíssimo'.

Após uma pausa pela emoção que a narração lhe havia suscitado, Arturo Ornelas concluiu sua apresentação, com a qual, também, concluímos este artigo histórico-memorialístico:

Eu nunca escribí isso que eu estou contando a vocês. [ri] Eu não preciso de escrever, porque São Tomé me ensinou a me escrever, não dentro do meu cérebro, mas dentro do meu espírito. São Tomé despertou em mim mi consciência espiritual. Por eso não preciso escriber, só pensar, me lembrar e reconhecer, que eu também sou uma pessoa de São Tomé. Porque São Tomé me ensinou, quando eu tinha 21 años que eu também já não era escravo, [ri] e, também eu, era livre. Obrigadíssimo, São Tomé.

Referências

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BEZERRA, Aída. **A questão política da educação popular.** São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CHEMANE, Orlando. **Paulo Freire e África:** colonialismo, libertação e educação em Moçambique. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2017a.
- CHEMANE, Orlando. O que Paulo Freire ensinou na África ou o segundo caderno de cultura popular. **Movimento - Revista de Educação**, Niterói, ano 4, n. 7, jul./dez. 2017b. p. 182-208.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** Lisboa: Editora Ulisseia, 1961.
- FAUNDEZ, Antonio. **Oralidade e escrita:** experiências educacionais na África e América Latina. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). **Entre-vistas:** abordagens e usos da história oral. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau:** registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

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

FREIRE, Paulo; MARIÑO, Germán. **Cartas a los alfabetizadores.** Quito: CEDECO, 1989.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **A África ensinando a gente:** Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta.** São Paulo: Letra e Voz, 2016.

SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL E DESPORTOS. **Quatro cartas aos animadores e às animadoras culturais.** República Democrática de São Tomé e Príncipe: Comissão Nacional Coordenadora dos Círculos de Cultura Popular, 1978.

SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL E DESPORTO. **A luta continua: Primeiro Caderno de Cultura Popular.** República Democrática de São Tomé e Príncipe: Departamento de Educação de Adultos e Alfabetização, 1980.

SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL E DESPORTOS. **A luta continua: Segundo Caderno de Cultura Popular:** textos para ler e discutir (iniciação à gramática). República Democrática de São Tomé e Príncipe: Comissão Nacional Coordenadora dos Círculos de Cultura Popular, 1978.

SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL E DESPORTOS. **A luta continua: Terceiro Caderno de Cultura Popular:** trabalho, produção e conta. República Democrática de São Tomé e Príncipe: Comissão Nacional Coordenadora dos Círculos de Cultura Popular, 1978.

SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **A luta continua: Quarto Caderno de Cultura Popular:** trabalho, produção, cultura e saúde. República Democrática de São Tomé e Príncipe, 1979.

SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL E DESPORTO; FAUNDEZ, Antonio. **A luta continua: Quinto Caderno de Cultura Popular:** participação e reconstrução nacional. República Democrática de São Tomé e Príncipe: Departamento de Educação de Adultos e Alfabetização, s. d.

SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL E DESPORTO. **A luta continua: Sexto Caderno de Cultura Popular:** lendas populares e testemunhos históricos. República Democrática de São Tomé e Príncipe: Departamento de Educação de Adultos e Alfabetização, 1982.

SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CULTURA E FORMAÇÃO. **Carta de política educativa São Tomé e Príncipe** (visão 2022). Primeira versão maio 2012. República Democrática de São Tomé e Príncipe, 2012.

SEIBERT, Gerhard. **Camaradas, clientes e compadres:** colonialismo, socialismo e democratização em São Tomé e Príncipe. Portugal: Veja, 2001.

UNESCO. Literacy: Gateway to fulfilment. **The Unesco Courier.** Paris, June, 1980.

Artigo

A REVOLUÇÃO DE GRANADA E A PARTICIPAÇÃO DE PAULO FREIRE NO MOVIMENTO REVOLUCIONÁRIO

Paulo Roberto Costa da Silva¹Anderson Alves dos Santos²Miguel Ahumada Cristi³

DOI: 10.29327/2336496.8.2-5

Resumo: Em termos globais, Paulo Freire elaborou uma proposta político-pedagógica que, basicamente, procura que o ser humano encontre o seu lugar na cultura e na história a partir da educação. O elemento medular da proposta é o diálogo, onde cada participante pode, a partir da sua palavra, enunciar o mundo e encontrar nele, e em si próprio, os elementos que possibilitam uma práxis revolucionária cujo objetivo é a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Devido a essa proposta, Freire foi convocado para participar na construção de programas de alfabetização e ação cultural em distintas regiões, países e culturas do planeta. Um dos lugares onde Freire participou na reformulação dos princípios educativos nacionais, e das orientações didáticas, foi Granada, um país caribenho que foi vítima da sanguinária invasão europeia de início da Idade Moderna, do infame processo de escravização de indígenas e de pessoas roubadas da África – e que também carregou nos ombros do povo o jugo da administração oligárquica britânica – na década de 1970 foi capaz de desenvolver uma das revoluções mais organizadas e culturalmente ricas da América. Após a vitória da Revolução, Freire é chamado pelos líderes granadinos, entre os quais Maurice Bishop e Jacqueline Creft, para colaborar na reconstrução do sistema escolar nacional. Nesse contexto, este artigo tem como objetivo descrever e fundamentar a participação de Freire na Revolução Granadina.

Palavras-chave: Revolução em Granada; Paulo Freire; Educação libertadora

LA REVOLUCIÓN DE GRANADA Y LA PARTICIPACIÓN DE PAULO FREIRE EN EL MOVIMIENTO REVOLUCIONARIO

Resumen: En términos globales, Paulo Freire elaboró una propuesta político-pedagógica que pretende que el ser humano encuentre su lugar en la cultura y en la historia a través de la educación. El elemento central de la propuesta es el diálogo, donde cada participante puede, a través de su palabra, enunciar el mundo y encontrar en él, y en sí mismo, los elementos que posibilitan una praxis revolucionaria para la construcción de una sociedad más justa y solidaria. Debido a su propuesta Freire fue convocado para participar en la construcción de programas de alfabetización y de acción cultural en diferentes regiones, países y culturas. Uno de los lugares donde Freire participó en la reformulación de los principios educativos y de las orientaciones didácticas fue Granada, un pequeño país caribeño que fue víctima de la sangrienta invasión europea de principios de la Edad Moderna, del infame proceso de esclavización de indígenas y de personas robadas de África – y que cargó sobre sus hombros el yugo de la administración oligárquica británica – en la década de 1970 fue capaz de desarrollar una de las revoluciones más organizadas y culturalmente ricas de América. Después de la victoria de la Revolución, Freire fue llamado por líderes granadinos, entre ellos Maurice Bishop y Jacqueline Creft, para colaborar en la reconstrucción del sistema escolar nacional. En este contexto, nuestro artículo tiene como objetivo describir y fundamentar la participación de Freire en la revolución granadina.

¹ Bacharel em História/América Latina pela UNILA; Estudante de Licenciatura em História na UNILA; Músico Popular. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3534-8712> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7861375035258330>

² Licenciado em Filosofia pela UNILA. Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos (PPGIELA) na UNILA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2574-3623> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0413657292679072>

³ Licenciado em Educação pela UNAP, Chile; Mestre em Filosofia pela Universidade Jesuítica Alberto Hurtado, Santiago de Chile; Doutor em Educação e Sociedade pela Universidade de Barcelona, Catalunha. Docente da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2101-6277> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/557221146401263>

Palabras-clave: Revolución de Granada; Paulo Freire: Educación liberadora

THE GRENADA REVOLUTION AND THE PARTICIPATION OF PAULO FREIRE IN THE REVOLUTIONARY MOVEMENT

Abstract: Paulo Freire developed a political-pedagogical proposal that aims for human beings to find their place in culture and history through education. The central element of the proposal is dialogue, where each participant can, through his or her word, enunciate the world and find in it and in himself the elements that enable a revolutionary practice for the construction of a more just and supportive society. Due to such a proposal, Freire was summoned to participate in the construction of literacy and cultural action programs in different regions, countries and cultures. One of the places where Freire participated in the reformulation of educational principles and didactic guidelines is Granada. This small country, which was a victim of the bloody European invasion of the early modern era, of the infamous process of enslavement of indigenous people and of people stolen from Africa – and which then carried on its shoulders the yoke of the oligarchic British administration – in the 1970s were able to develop one of the most organized and culturally rich revolutions in America. After the victory of the Revolution, Freire was called by Granada leaders, including Maurice Bishop and Jacqueline Creft, to collaborate in the reconstruction of the national school system. In this context, our article aims to describe and substantiate Freire's participation in the Grenada revolution.

Keywords: Granada Revolution; Paulo Freire; Libertarian Education.

Apresentação

O professor pernambucano Paulo Freire, produto da sua adoção da práxis como elemento político-pedagógico, foi se tornando um andarilho do conhecimento: andando pelo mundo conseguiu encher uma ampla mochila de saberes e de práticas culturais das mais diversas regiões e culturas do planeta. A mochila do nosso querido andarilho constitui um tesouro educativo, em especial por dois motivos: carrega narrativas dos povos americanos e africanos, isto é, daquela população explorada pela maquinaria colonial das metrópoles europeias, mas também contém lutas, esperanças e, sobretudo, um *Método* construído e aprimorado desde a práxis para a transformação da sociedade. Freire coletou elementos que favorecem uma educação que possibilita com que trabalhadores/as, do meio rural e urbano, bem como pessoas marginalizadas pela estrutura capitalista e pelo egoísmo da sociedade burguesa em geral, participem da história e da cultura e, assim, encontrem o seu lugar no mundo a partir da sua própria práxis.

Quando Freire é condenado ao ostracismo, continua não se conformando em ser apenas um catedrático do pensamento, e sim da práxis coletiva junto ao povo. Exilado no Chile – primeiro lugar fora do Brasil onde realiza ações educativas – Freire elaborou um programa de educação rural no contexto da Reforma Agrária daquele país. Nesse momento é convocado para se tornar professor visitante da Universidade de Harvard e publica a *Pedagogia do Oprimido*, a sua *ópera prima*. Posteriormente foi chamado para ocupar o cargo de Conselheiro Educacional

em Genebra e viajou para África e para Ásia, continentes onde participou de cursos e seminários a respeito da educação libertadora, da alfabetização e da ação cultural. Nesse mesmo sentido, após a independência de Cabo Verde, Angola e Moçambique, participa na reelaboração da estrutura educacional desses países.

Quando o Brasil recupera a ‘democracia’, Freire retorna à sua terra natal e colabora na construção de princípios pedagógicos cuja finalidade é sempre a consolidação de uma educação pautada no diálogo, mas não qualquer um: tratava-se do diálogo que favorecesse a construção coletiva de conhecimento, onde todos e todas as participantes têm a possibilidade de enunciar o mundo, de pronunciar a sua palavra, para assim transformá-lo.

Uma faceta não tão conhecida de Freire é a sua participação como colaborador nas reformas educacionais de países de Centro América e do Caribe. México, El Salvador, Haiti, Jamaica, República Dominicana e Granada o convocaram para que atuasse na reformulação dos princípios político-pedagógicos e procedimentos didáticos da educação nacional. Todas essas experiências são muito ricas em termos históricos e pedagógicos, mas neste texto vamos expor a participação de Freire em Granada, pelo fato de ser relativamente inédita e por se tratar de um pequeno país caribenho muito pouco conhecido, porém que conseguiu desenvolver uma das mais exemplares experiências revolucionárias da nossa América.

Por uma questão de ordem metodológica, o artigo começa contextualizando a Revolução de Granada, aborda, em seguida, os fundamentos políticos do Método de Paulo Freire e, finalmente, explica e justifica a participação de Freire no processo revolucionário granadino.

1. Contextualização histórica da Revolução Granadina⁴

Neste apartado vamos expor, de forma sucinta, os antecedentes históricos de Granada, e, em especial, aqueles que permitem compreender o processo revolucionário em sua temporalidade (antes, durante e depois).

Situada na região caribenha, Granada é um arquipélago cuja capital, Saint George, encontra-se na maior das suas ilhas. Atualmente possui 344 km² e uma população de 124.610 habitantes. Não obstante Granada integre o chamado ‘caribe anglófono’ como resultado dos

⁴ Os títulos “1.” e “1.1” foram construídos a partir das obras: BOSCH, Juan. **De Cristóbal Colón a Fidel Castro: El Caribe, frontera imperial**. Habana: Editoriales de Ciencia Sociales, 2003; GRUBOTIN, L. Una gran revolución en un país pequeño. Em: Granada: Historia, Revolución, Intervención de Estados Unidos. América Latina: Estudios de Científicos Soviéticos. Moscú: Academia de Ciencias de la URSS, 1984. NITOBURG, E. El Pentágono Amenaza, la CIA actúa. Em: Granada: Historia, Revolución, Intervención de Estados Unidos. América Latina: Estudios de Científicos Soviéticos. Moscú: Academia de Ciencias de la URSS, 1984.; DOS SANTOS, Nilton. **Granada: Um pequeno povo que resolveu libertar-se**. Rio de Janeiro: Arquimedes, 2023.

processos de colonização inglesa, nesse país são faladas pelo menos duas línguas crioulas. O desenvolvimento endógeno da formação social indígena da ilha foi violentamente comprometido a partir de 1498, quando foi batizada arbitrariamente por Cristóvão Colombo com o nome de *Concepción*, e o processo de colonização e invasão cultural europeia é iniciado. Por possuir diversas riquezas naturais e oferecer um pólo geográfico estratégico para o comércio, Granada passou a ser assediada também por outras potências, entre elas a França e a Inglaterra, o que desencadeou uma disputa interimperialista pela divisão do seu território. Nesse cenário, a população indígena da ilha foi obrigada a resistir à força da colonização espanhola, francesa e britânica.

Inicialmente foi a França o país que empreendeu os maiores esforços na guerra de conquista de Granada, e não obstante a forte resistência dos povos originários, sobretudo em 1650, em virtude da desigualdade tecnológica das armas, os franceses conseguiram consolidar uma vitória nos cânones da lógica colonial, apropriando-se assim do território e implementando uma estrutura econômica escravista que submeteu primeiro os indígenas e, posteriormente, a população negra da diáspora africana.

O processo de tráfico transatlântico e de escravização de africanos iniciou no século XVII pelos franceses; no entanto, o resultado da guerra interimperialista desatada entre França e Inglaterra selou o destino da ilha: com a vitória dos ingleses, em 1763, Granada se tornará uma colônia britânica. Os ingleses mantiveram o sistema econômico baseado no trabalho escravo, centrado na produção de gêneros destinados a abastecer o mercado externo⁵. Apesar das muitas rebeliões do povo, cujo fim era acabar com a escravidão, “a repressão inglesa se impõe, abafando todas as tentativas de revolta e os colonizadores reafirmam seu poder importando mais escravos africanos” (Dos Santos, 2003, p. 21).

A estratificação racial e social nesse período foi tão forte que dois terços da população era composta por negros escravizados, uma pequena parcela de mulatos e negros livres, maioritariamente pequenos proprietários, e uma pequena, mas hegemônica, classe latifundiária escravagista branca. Com a abolição da escravidão em 1838 graças às constantes lutas populares, a mão de obra escravizada passou a ser substituída pela mão de obra de trabalhadores ‘livres’ da própria ilha e também de distintas regiões do mundo. No entanto, tal acontecimento, apesar de positivo, não ofereceu um sistema social igualitário, pois o trabalhador negro passou a ser

⁵ Cabe destacar que esse período também foi marcado pela resistência dos escravizados e ‘mulatos’ livres, sendo a rebelião mais conhecida a de 1795, encabeçada por Julien Fédon. Para mais informações ver obra HALL, Herman. **Julien Fédon: Revolutionary, Patriot and Insurrectionist - The Untold Story of a Mulatto.** UK: OEM, 2022.

assalariado e livre, porém, “o fruto de seu trabalho continuou indo parar na Inglaterra” (Dos Santos, 2003, p. 22).

A transição político-econômica, isto é, o passo de um esquema escravista a um sistema de trabalhadores livres, ocorreu de forma lenta e tutelada pela coroa britânica durante muitas décadas, e sem solucionar concretamente o problema da desigualdade social, levou a um descontentamento crescente na população. Com efeito, já no século XX, como as terras ainda se encontravam no poder de uma minoria branca de raízes europeias, o que implicava o domínio do capital econômico, uma pequena classe média urbana e uma grande maioria de trabalhadores assalariados do campo e da cidade criam um sindicato unificado, o *Granada Manual and Mental Workers Union* (GMMWU). Esse sindicato foi responsável por desencadear uma poderosa e histórica greve no ano de 1951 e tinha, entre as suas demandas, a independência para uma distribuição do capital mais democrática e igualitária. Tal acontecimento acendeu o alarme na metrópole que, como medida para acalmar a população da colônia, aumentou relativamente a margem de autonomia política de Granada, sem, contudo, torná-la independente. Como essa medida não solucionou o problema da possessão de terras, e em consequência, da economia interna da ilha (negativamente desproporcional em relação ao povo), durante esse processo surgiu a figura do sindicalista Eric Gairy que, infelizmente, como veremos, após se tornar um líder popular e carismático, virou as costas para o seu povo e construiu a sua forma própria autoritária de poder, o gairysmo.

1.1. Preâmbulos da Revolução

A greve de 1951 colocou Gairy no alto do campo político: ele passou a ser presidente do Partido Popular que, em 1953, foi renomeado como Partido Laborista Unido de Granada (*Grenada United Labour Party*). Entre várias esperanças, Gairy prometia ao povo a independência da ilha, e contando com o apoio do seu partido, com a grande adesão da classe trabalhadora urbana e de uma relativa popularidade com trabalhadores rurais, ele estava, a princípio, disposto a reclamar o Estado Livre. No entanto, devido ao temor de perder o domínio da ilha, a Inglaterra adotou medidas coloniais e levou a cabo diversas formas de influenciá-lo. O conflito de interesses entre ele e a coroa por sua vez favoreceu o surgimento de um personagem relativamente antagônico, o ex-ajudante de Gairy, Herbert Blaze, que também havia se destacado como uma liderança importante durante a greve de 1951 e que fundou o Partido Nacional em 1956, este ligado aos interesses dos plantadores e da burguesia intermediária. O resultado desse

conflito de lideranças foi que ambos estiveram no poder e se alternaram durante algum tempo no parlamento, não obstante Gairy e seu partido terminassem monopolizando o poder a partir das eleições de 1967. No diálogo com a Inglaterra, Gairy conseguiu para Granada a condição de Estado Livre Associado à Comunidade Britânica de Nações. Mas esta condição não significou a autonomia total da Ilha, pois os interesses ingleses se mantiveram intactos e se instalou uma nova forma de controle de Granada: influenciar os líderes populares para manter a ilha como provedora de matéria prima. Gairy colabora, então, para se manter no poder, na implementação de uma estrutura oligárquica de governo. De fato, a economia granadina se reforça ainda mais como um sistema capitalista de natureza dependente, baseado na produção de gêneros primários para exportação, principalmente para a metrópole britânica. Para piorar a situação, a ilha viu-se forçada a importar grande parte dos gêneros que seriam consumidos no próprio território.

A crise econômica interna se agudizou com o aprofundamento da desigualdade entre trabalhadores do campo e da cidade, com o acentuado êxodo rural para a capital do país e com a concentração latifundiária, elevando assim o custo de vida de forma geral para a classe trabalhadora e gerando um evidente desconforto que contribuirá para o surgimento de novos movimentos e formas de resistência. Gairy, temendo perder o controle da situação, baixo a orientação do ditador chileno Augusto Pinochet, começou então a implantar uma maquinaria repressiva que se materializou na criação de um sistema de vigilância e de opressão que tinha por instrumento uma guarda chamada *Mongoose Gang* (esquadrões mangusto). Foi assim que a outrora figura que emergiu das lutas trabalhistas e que chegou a representar a maioria negra da ilha, além de vedete dos ingleses, infelizmente acabou assumindo o papel de algoz do seu próprio povo. Esses antecedentes históricos ajudam a explicar a criação do movimento revolucionário que iria derrocar o gairysmo.

1.2. O processo revolucionário

Na década dos 70, em razão de que a ilha continuava sendo dominada por uma política partidária que dialogava mansamente com interesses da Inglaterra, e que, portanto, não respondia às demandas dos diversos setores da classe trabalhadora, surgem duas novas grandes instâncias de luta popular: o *Movement for the Assemblies of People* (MAP), e o *Joint Endeavor for Welfare, Education and Liberation* (JEWEL). Com o objeto de somar forças contra o monopólio de cunho ditatorial de Gairy, o MAP e JEWEL terminam unindo suas bandeiras e formam, em 1973, um único movimento, o *New Jewel Movement* (NJM), que se tornará o principal

articulador do processo revolucionário granadino⁶. Com o intuito de resolver a profunda crise iniciada nos anos de 1950, o programa do NJM apresentava uma visão distinta ao capitalismo (Jacobs, 1981, p.67). No começo, entre várias demandas importantes, a ideia era construir um projeto de independência total, para uma melhor distribuição das terras e para melhorar a situação da economia interna.

Nesse ponto é importante destacar a questão racial do processo: a construção do NJM, cujos membros foram uma ampla maioria negra, teve como influência as lutas negras de diversos países caribenhos e dos Estados Unidos, e, em especial, do movimento *Black Power* e da sua tendência panafricanista vinculada às lutas independentistas nacionais do continente africano⁷. Com efeito, segundo Pierre-Charles:

La revolución granadina es hija de toda una tradición de resistencia nacionalista que han incubado los pueblos del Caribe Anglófono. Dicha tradición enriquecida por las enseñanzas de la Revolución cubana, la rebelión del *Black Power* en los Estados Unidos, y en el conjunto de la región antillana, así como las luchas emancipadoras de los pueblos del mundo y las ideas del marxismo, florece en esta isla, em franco cuestionamiento al neocolonialismo, al subdesarrollo, al servilismo de los procónsules locales; en busca de dignidad, de soberanía nacional y de mejores condiciones de vida los pueblos caribeños (1985, p.216).

O programa defendido pelo NJM, como organismo já consolidado, tinha como centralidade as pautas provenientes da classe trabalhadora e dos setores populares, como o fim da repressão política, melhores condições de vida e de trabalho, e, especialmente, uma profunda transformação no acesso à saúde e à educação no país. Decide-se, a partir destas demandas, derrocar o governo de Gairy. A Inglaterra, temendo a revolução, envia recursos a Gairy para a compra de armas, notadamente, canhões, para intimidar os revolucionários. Mas, apesar disso, o fim da ditadura de Eric Gairy se deu no dia 13 de março de 1979, quando ele se encontrava em uma viagem diplomática nos EUA. Aproveitando essa oportunidade, colocou-se em prática o

⁶ O MAP foi formado em 1972, tendo como fundadores as figuras de Maurice Bishop, Jacqueline Creft e Kendrick Radix, entre outros. O Jewel foi formado por Unison Whiteman, Teddy Victor e Sebastian Thomas, também no ano de 1972. Como ambos os movimentos incluíam a pauta urbana e campesina, congregavam uma diversidade de trabalhadores e de profissionais liberais de diversas áreas. A concepção ideológica, de início, por concentrar diferentes tendências, foi sendo mais explicitada ao longo das lutas, tomando uma tendência socialista e anti-imperialista. A segunda parte da década de 70 foi fundamental para consolidar a novo movimento e a sua consolidação na sociedade granadina como representante legítimo dos interesses da classe trabalhadora e dos setores populares.

⁷ Naqueles anos ao redor de um 85% da população era afrodescendente. O resto correspondia a pessoas de origem europeia (maioria), da Índia e indígenas nativos da região caribenha. Vale destacar a participação ativa da militante negra Angela Davis e do escritor queniano Ngugiwa Thiong'o, evidenciando assim uma relação transcontinental que o NJM assumia. O processo em curso também é resultante dos esforços empreendidos por diversos militantes dos países da região, configurando assim um movimento regional, sobretudo, internacionalista e particularmente negro. Nisso se faz necessário evidenciar a influência do militante internacional, sobretudo, foi legatário das ideias panafricanistas e do ativismo político de Walter Rodney, outro expoente revolucionário caribenho, oriundo da Guiana.

plano revolucionário de tomada do poder e que consistiu em um ataque surpresa ao quartel militar da capital. Nessa ocasião, alguns soldados foram rendidos e outros fugiram diante da ação surpresa de cerca de 50 militantes armados que cercaram Saint George. O próximo passo foi tomar a estação de rádio e fazer o comunicado à população granadina na qual foram propagadas as seguintes demandas anunciadas por um dos líderes revolucionários, Maurice Bishop: “¡Pueblo de Granada! Esta revolución es para el trabajo, por la comida, por la vivienda decente, por la asistencia a la salud, por un futuro luminoso para nuestros hijos y bisnietos” (Bishop *apud* Grubotin, 1983).

Imediatamente a juventude trabalhadora e suas organizações se fizeram presentes em uma marcha e ocupação dos meios de comunicação e da casa presidencial. O apoio popular foi imediato, e um conselho revolucionário foi eleito com 14 representantes. Posteriormente, segundo Grubotin (1984), o exército, a polícia e o velho parlamento foram dissolvidos e 160 presos políticos foram libertados. Forma-se, assim, um novo exército popular, criado justamente para defender os interesses da nova ordem social. No dia 16 de março de 1979 foi constituído o novo Governo Popular Revolucionário, declarando como líder a Maurice Bishop.

Os resultados da revolução foram graduais, mas seguros. Em quatro anos as transformações da sociedade granadina são observadas nas formas de participação do povo nos assuntos públicos, nas reformas no sistema educativo, na melhoria do serviço de saúde, na criação de uma economia não capitalista etc. Porém, as contradições internas, em conjunto à ação contrarevolucionária em solo nacional e no estrangeiro, amparada fortemente tanto no plano econômico quanto militar pelos EUA, conseguiram danificar seriamente o NJM. Com efeito, segundo Nitoburg:

Con vistas a desestabilizar el poder popular, los círculos gobernantes de EEUU utilizan todo un arsenal de métodos de presión: desde el chantaje diplomático, económico y político-militar hasta actos de sabotaje, subversiones y el terrorismo [...] Al mismo tiempo se puso en acción el plan de la CIA bajo el nombre codificado de “Pirámide”, el cual preveía organizar el bloqueo marítimo y el boicot económico y crear en torno de Granada un “cordón sanitario”. La Administración Carter se negó a recibir a Dessima Williams, embajadora de Granada, y la Administración Reagan, al otro embajador designado por Granada en Washington (1984. p.77-78).

No momento do poder popular em Granada, a CIA junto com Gairy e seus cúmplices, organizaram ações contrarrevolucionárias e tentaram acabar com a vida de Bishop. De fato, segundo Nitoburg, o primeiro complot “orientado a derrocar al Gobierno Popular Revolucionario, fue descubierto ya en octubre de 1979. La figura central del mismo fue un tal S. Syrus, agente profesional de la CIA, que se desempeñaba como “profesor” de una de las escuelas en Granada” (1984, p.79). Esse tipo de acontecimento agravou as contradições internas, com o

grupo opositor questionando a morosidade em relação à independência real, e a simpatia pela economia mista e o caráter supostamente “populista” de Bishop. Para complicar ainda mais a situação:

Hacia finales del verano de 1983, las discrepancias y debates en torno a los métodos de dirección que tenían lugar en el Comité Central del partido Movimiento de Nueva Joya habían comenzado a transformarse en un conflicto, en cuyo atizamiento y agravación desempeñaron su papel también los servicios especiales de EE.UU. En Washington solo se esperaba el momento más idóneo y políticamente más ventajoso desde el punto de vista de la Casa Blanca. Tal momento se presentó en 1983, cuando M. Bishop salía con visita de trabajo a Hungría y Checoslovaquia y las discrepancias y las disputas condujeron a una profunda escisión entre los miembros del CC del MNJ. No es fortuito que precisamente por esa época - desde el 23 de setiembre hasta el 2 de octubre -, en EE.UU, en los alrededores del poblado portuario de Ephrata (Estado de Washington) el segundo batallón de la 75-a división del ejército estadounidense - justamente el que un mes después sería lanzado al combate en Granada - “ensayó” en secreto en el aeropuerto local la operación de invasión. Esta se llevó a cabo en unas condiciones que reproducían la situación en la zona de construcción del aeropuerto de *Point Salines* en Granada (Nitoburg, 1984, p.87).

Por fim, desdobra-se a vitória da intervenção imperialista e da sua contrarrevolução:

Hacia el momento del regreso de M. Bishop a Granada el 8 de octubre, sus rivales, encabezados por B. Coard habían logrado ganarse a la mayoría de los miembros del CC del partido, así como del aparato político del ejército y del servicio de seguridad. El 12 de octubre M. Bishop fue destituido de su cargo en el partido y sometido al arresto domiciliario. Ello sirvió a Washington de señal para los preparativos directos de la operación, bautizada por el Pentágono con el código “UrgentFury”. El 19 de octubre de 1983, el pueblo salió a las calles de Saint George’s con la intención de apoyar a M. Bishop, lo liberó del arresto domiciliario y avanzó junto con él hacia el Fuerte Rupert, situado en un sitio extremo de la capital, los soldados abrieron fuego contra los manifestantes, dejando un saldo de muertos y heridos y muchas personas detenidas (Nitoburg, 1984, p.87).

Nessa mesma noite foi anunciada a morte de Bishop, junto com o Ministro de Relações Internacionais, U. Whiteman, a Ministra da Educação, J. Creft, o Ministro de Construção de Vivendas, N. Bain, e os líderes sindicalistas V. Noel y F. Bain. Todas essas pessoas foram assassinadas covardemente. No dia seguinte, 20 de outubro de 1983, o Governo Popular de Granada foi substituído por um Conselho Militar comandado pelo General H. Austin, quem afinal cumpriu o papel de tonto útil da CIA. No mesmo dia o Pentágono “anunció el envío desde Norfolk (Estado de Virginia) a la región de Granada de una escuadra con un portaaviones al frente, supuestamente para “demostrar la fuerza” com o supuesto objetivo de “defender las vidas” de los estudiantes de medicina y de otros ciudadanos estadounidenses que se encontraban en la isla” (Nitoburg, 1984, p.88).

A desproporcionalidade era flagrante, um efetivo de quase 8 mil soldados em ação, um poderoso recado para os processos revolucionários em curso na região caribenha e latino-americana, tais como Cuba, Nicarágua e El Salvador. Em 1984, o General Hudson Austin

e Bernard Coard são capturados e levados aos EUA – país que, como de costume, da mesma forma que na Operação Condor, lavou as mãos e se fez de santo perante o mundo– sob acusação de conspiração e responsabilidade pelas mortes dos principais líderes da Revolução. Ainda em 1984 é realizada uma nova eleição, cujo vencedor foi o apoiado pela CIA, Nicolas Braithwaite, e que logo será sucedido por Hebert Blaize (outrora companheiro e logo opositor, relativamente manso, de Gairy).

Infelizmente, mais uma vez em *Nuestra América* um processo legitimamente revolucionário, que tenta possibilitar a ação do povo nos assuntos de Estado, e de construir coletivamente o seu próprio destino, é derrocado pela força e se instala no seu lugar um organismo repressor apoiado pelos EEUU.

2. A proposta político-pedagógica de Paulo Freire

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), conhecido popularmente como Paulo Freire, é o educador latino-americano mais conhecido mundialmente. Com 22 anos, ingressou na Faculdade de Direito de Recife e, cursando a carreira, conheceu quem seria a sua esposa, Elza de Oliveira, professora de educação básica. Segundo Freire, foi graças ao dia a dia com Elza que começou a sentir grande interesse pela área da educação. O encanto após passar das leituras à prática foi tão grande que, apesar de se formar como advogado, decide atuar para sempre como educador.

Após algumas experiências escolares, no ano de 1947 foi convidado a participar na esfera educativa do Serviço Social da Indústria (SESI) e começou a desenvolver o seu famoso método de alfabetização que, de fato, não se restringe ao mero ato de leitura e escrita. Posteriormente foi ascendido a Diretor do SESI e, pouco tempo depois, promovido a Superintendente. Ao exercer esses cargos, chama a atenção o fato de que Freire nunca reflete o fenômeno educativo apenas a partir dos seus livros e da sua mesa de trabalho: com o intuito de construir um método justificado desde a práxis, frequentemente visita as famílias envolvidas no processo educativo e mantém reuniões com estudantes, ou seja, insere-se no meio onde essas pessoas vivem e como vivem e, a partir dessas experiências, constrói a sua teoria político-pedagógica. Diz Freire que graças a essas vivências “me tornei, na prática, um educador. E eu fui aprendendo, desde aquela época, a fazer exercícios, uma prática da qual não me distanciei até hoje: a de pensar a prática” (Freire; Betto, 1986, p. 9).

Em 1959 torna-se Doutor em Filosofia e História da Educação com a tese “Educação e atualidade brasileira” e, em pouco tempo, é nomeado Professor Adjunto da Universidade do

Recife. Paralelamente decide participar da fundação do Movimento de Cultura Popular (MCP). Esse órgão, que tem como princípio a indissociabilidade entre cultura e educação, tinha como objetivo possibilitar a participação do povo, em especial dos marginalizados pela estrutura capitalista, na construção de uma sociedade brasileira mais justa, igualitária e equitativa. Por isso, não é casualidade que a pedagogia de Freire constantemente mantenha nas suas linhas a alfabetização e a ação cultural popular como atos indissociáveis no desenvolvimento dessa finalidade.

Quando em 1962 João Goulart se torna Presidente do Brasil, Freire é chamado a organizar e participar ativamente do Programa Nacional de Alfabetização. Mas, produto do golpe de Estado de 1964, essa iniciativa é anulada. Freire foi preso e encarcerado por cerca de dois meses e meio, sob acusação de subversão. Consegue exílio na Bolívia, porém, em menos de um mês também há golpe de Estado nesse país. Como o Chile era, até esse momento, o único Estado que ainda não sofria com as garras da “Operação Condor”, Freire viaja para esse país e rapidamente é contratado, no contexto da Reforma Agrária, para participar na construção das bases teóricas e orientações didáticas da educação camponesa. Nesse momento é convidado para atuar como professor visitante na Universidade de Harvard; e, após concluir a visita, é nomeado assessor educacional em Genebra, no Conselho Mundial de Igrejas, e cumpre uma extensa e prolongada campanha de alfabetização e ação cultural pelo mundo todo, em especial em países africanos e da América Central.

Freire retornou ao Brasil em 1980. Até a sua morte, em 1997, trabalhou como docente da PUC-SP, teve uma passagem como diretor da Secretaria de Educação de São Paulo e foi um contínuo palestrante da USP. É possível observar na vida e obra de Freire vários indicadores pedagógicos, sendo alguns dos mais importantes a integração dos marginalizados, dos oprimidos, ao mundo; e favorecer, a partir da educação, que desde si próprio o povo construa a sua liberdade e a sua história.

2.1. Fundamentos político-pedagógicos de Paulo Freire

Nas primeiras obras de Freire é possível observar a tentativa de estabelecer um diálogo com autores ou ideias que interconectam os conceitos educação-cultura-política. Um deles foi Álvaro Vieira-Pinto, para quem a educação é um processo inacabável de aquisição de conhecimentos e de práticas culturais (2003). Para esse autor o ser humano é naturalmente livre e capaz de criar cultura; no entanto, há um requisito: passar da consciência ingênua, ou seja,

aquela incapaz de captar a realidade objetiva/concreta, à consciência crítica, isto é, aquela que capta a realidade e consegue fundamentá-la objetivamente (Vieira-Pinto, 2021). Na obra “Educação como prática da liberdade”, iniciada no Brasil e concluída no período de exílio no Chile, Freire acolhe essa posição, mas, a partir dos princípios da educação dialógica, diferencia três tipos de consciência segundo os graus de compreensão da realidade: a) consciência intransitiva: não tem relação com o tempo, confunde os desafios, não apreende a causalidade das coisas. Esse tipo de consciência não adopta compromissos com o mundo; b) consciência transitivamente ingênua: caracteriza-se por, em determinadas circunstâncias, captar a realidade, embora não necessariamente a compreenda de forma adequada. Tem a tendência de retornar a uma intransitividade feliz. É emocional e mais controversa do que dialogante e, se não for direcionada para uma consciência transitivamente crítica, pode transformar-se numa consciência fanática; c) consciência transitiva crítica: é profunda na interpretação do mundo e procura as causas das coisas na ciência (não se baseia apenas no “senso comum”). Procura verificar as suas descobertas e está aberta a críticas e revisões. Deseja desvincular-se de conceitos preestabelecidos (que são vistos como perpétuos) e interpretar o mundo com autonomia e comprometimento com a realidade social. Desse modo, esse tipo de consciência é problematizadora e transformadora, e, portanto, o grande desafio da educação consiste em propiciar um espaço que favoreça a tomada de consciência crítica (Freire, 2007).

Freire ampliará os seus horizontes de compreensão do fenômeno educativo adotando uma perspectiva revolucionária. No Chile, ao entrar em contato com outros/as exilados/as provenientes dos países que foram alvos da Operação Condor, o educador brasileiro estabeleceu amizade com marxistas oriundos de diversos lugares do continente americano e, desde então, passou a realizar leituras mais aprofundadas a respeito da obra de Karl Marx. A *Pedagogia do Oprimido*, livro que começou a ser elaborado em solo chileno e que foi publicado, pela primeira vez, nos EUA, é, de fato, o seu escrito mais revolucionário, e marca um antes e um depois na construção das suas orientações político-educacionais. Ademais do próprio Marx, na “Pedagogia do oprimido”, o educador brasileiro dialoga também com autores marxistas como Erich Fromm, Jean Paul Sartre e Frantz Fanon, bem como incorpora a experiência e filosofia de luta social dos líderes da Revolução Cubana, Fidel Castro e Ernesto Guevara, o que lhe permite enriquecer o seu conceito de práxis.

Marx foi um crítico dos conceitos de práxis, poiesis e teoria formulados por Aristóteles e que influenciaram a concepção de ordem social do cristianismo e da sociedade burguesa.

Enquanto o sistema cristão implicava uma práxis da obediência, na sociedade burguesa capitalista, seguindo o modelo aristotélico, a práxis era privilégio de uma minoria⁸ e a poiesis (produção) permanecia como ação exclusiva do trabalhador no âmbito do mero trabalho produtivo. Nesse sentido, Marx estabeleceu uma crítica à historicidade do conceito de práxis: não houve uma adequada distinção sobre os problemas históricos subjacentes entre a atividade humana material e a atividade humana social. Com efeito, nos “Manuscritos Econômico-Filosóficos” de 1844, Marx instala a práxis enquanto ação de natureza cultural que transforma a natureza e a sociedade. Portanto, na sua habitual indicação daquilo que é o efeito mais notável do capitalismo, a dicotomia burguês-trabalhador, Marx concebe a práxis como uma atividade prático-crítica essencialmente revolucionária: como uma luta de classes que conduzirá a uma transformação da realidade (Marx, 1997). Dita transformação é precisamente práxis, pois, para Marx, as contradições do capitalismo só podem ser superadas “a partir da energia prática do ser humano” (1997, p. 143).

Ou seja, segundo Marx, na estrutura capitalista, o esforço é colocado na poiesis, como capacidade de produção material, enquanto a práxis, como capacidade de ação política, é privilégio da burguesia e/ou dos proprietários dos meios de produção. A classe trabalhadora carregava a produção nas costas, agia no mundo de tal forma que o próprio mundo lhe era estranho (alienação): a sua vida era dominada por forças exteriores e, ainda dando toda a sua força de trabalho, não tinha acesso aos bens que produzia. Por esse motivo, a classe trabalhadora não participava dos assuntos de Estado (Konder, 1992).

O anterior é importante para entender a fundamentação da práxis educativa que Freire desenvolve na “Pedagogia do Oprimido”, cujo indicador é, decididamente, a práxis revolucionária. Uma revolução que propõe uma práxis de libertação, no sentido de superação da contradição opressor-oprimido, especialmente a desalienação dos oprimidos e, como consequência, do opressor. Para tanto, Freire utiliza um método dialético cuja práxis revolucionária é, em estrito rigor, o diálogo que visa a construção coletiva do conhecimento objetivo da realidade e, consequentemente, a tomada de consciência crítica para a transformação social (Freire, 1980 e 2008).

⁸Aristóteles entendia que a poiesis, isto é, o trabalho na produção de bens materiais implica na perda da liberdade e do ócio necessários para a contemplação/teoria (dos princípios das coisas). Embora Aristóteles defendia, com suspeitas, a democracia como forma de governo, em sua teoria da servidão natural observa-se facilmente que o trabalho produtivo é uma atividade ligada ao povo e muito mais aos escravos. Permanecendo nesses setores da população, o cavaleiro ateniense teria a liberdade para se dedicar à filosofia e à política.

Nesse contexto, se com a palavra se pronuncia o mundo, e ao ser pronunciado se transforma, o diálogo se impõe como a práxis a partir da qual o ser humano se reconhece e comprehende seu significado como ser humano: encontrar o seu lugar no mundo que ele mesmo cria e é capaz de transformá-lo. O diálogo, portanto, «é uma exigência existencial». Para fundamentar pedagogicamente essa ideia, Freire contrapõe a educação antidialógica, ou bancária, à dialógica ou transformadora. Sendo que,

En la visión bancaria de la educación, el saber, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos de alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro (Freire, 2008, p. 73).

A posição antidialógica nega a educação como processo de busca de significados, tratando a consciência dos e das estudantes como “depósitos” de “sonidos” que saem da boca de quem faz o velho papel de “magister dixit” (disse o professor, e ponto). Pelo contrário, o diálogo é um ato profundamente humano de amor e de valentia, pois exige igualdade, humildade, comunhão de saberes, e, sobretudo, a força necessária para dizer: este é o nosso mundo, e como formamos a parte que tem sido retirada da construção dele, devemos participar e transformá-lo.

Nas palavras de Freire:

El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatisados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú. Ésta es la razón que hace imposible el diálogo entre aquellos que quieren pronunciar el mundo y los que no quieren hacerlo, entre los que niegan a los demás la pronunciación del mundo, y los que no la quieren, entre los que niegan a los demás el derecho de decir la palabra y aquellos a quienes se ha negado este derecho (2008, p. 99).

O seguinte quadro oferece distinções entre a educação bancária e a dialógica:

Bancária	Dialógica
Adaptar os oprimidos ao mundo.	Transformar o mundo a partir dos oprimidos.
Manter a dicotomia entre elites opressoras e a população oprimida. Oprimido: mão de obra para manter o status quo do opressor.	Humanizar rompendo a dicotomia e todo tipo de alienação. Comunidades estabelecidas entre pessoas.
Exige controle dos conteúdos, da forma de pensar, da forma de avaliar. Estabelece uma fórmula para a ignorância dos oprimidos	Comunidades de aprendizagem pensantes são criadas. As pessoas são cultura e história que constroem permanentemente.

Quadro 1: educação bancária e educação dialógica | **Fonte:** elaboração própria

Como Paulo Freire é um educador da práxis (relação prática-teoria), a sua proposta revolucionária, construída desde a educação, em concreto a partir das suas experiências, está baseada em uma orientação didática: o Método de Paulo Freire (MPF).

2.2. Método de Paulo Freire: da leitura da palavra à leitura do mundo.

Freire não constrói um método de educação desde o interior da sua consciência, tal como se brotasse da sua imaginação, como se fosse um ato de criação isolado do mundo. Trata-se de uma construção experiencial junto com as pessoas que participaram da alfabetização e da ação cultural, ou seja, um método que não surge da relação “tu-eu” e sim da relação “entre nós”⁹. Nesse sentido, se há teoria no método, ela é fundamentada desde a práxis. Por esse motivo, a orientação didática de Freire

[...] no se puede entender como una mera técnica o método. Es la materialización y ejercicio de una concepción de mundo, del ser humano, de la libertad y de la relevancia del diálogo. En su fundamentación es posible percibir una inmensa confianza en los hombres y mujeres, en que todos somos capaces de aprender constantemente en nuestras relaciones establecidas los unos con los otros (Ahumada Cristi, 2018, p. 1287).

Um dos mais famosos enunciados de Freire sustenta o anterior: “nadie educa a nadie, así que nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (Freire, 2008, p. 92). Se o mundo é sempre o mediador, então o método está dentro de um contexto histórico e cultural. Nos anos 60, década em que Freire começa a desenvolver o método, o índice de analfabetismo no Brasil era de quase 40% da população (Ferraro, 2004). Nesse período, tanto a educação escolar quanto a de jovens e adultos era realizada através de procedimentos mecânicos, com materiais didáticos cujo conteúdo era distante da realidade dos estudantes e desenvolvida em uma relação vertical professor-aluno, questão que, logicamente, marcava distâncias desnecessárias: quem sabe e quem ignora, ou seja, quem ensina só ensina e quem aprende só aprende de quem lhe ensina. Ora, em uma situação como essa não existe a possibilidade de construir conhecimento: os e as estudantes tornam-se meros receptores de informação. Freire arremete decididamente contra esse modelo que chamou de paternalista, manipulador e ao serviço das classes sociais dominantes, isto é, os opressores. É assim que se desenvolve um princípio pedagógico onde ninguém educa ninguém e as pessoas se educam entre elas. Essa filosofia se materializa em uma orientação metodológica que é colocada em prática a partir de duas etapas, como veremos adiante.

A primeira etapa consiste no levantamento do universo vocabular. A partir de um processo de imersão na cultura popular, urbana e campesina, central e periférica, busca-se

⁹ Freire não chamou a sua visão educativa de ‘método’ (Método Paulo Freire é um nome dado por terceiros), e sim de práxis libertadora, pedagogia da libertação, educação problematizadora, pedagogia da pergunta, ou educação revolucionária, entre outros termos.

encontrar nos âmbitos do trabalho, das formas de viver, das expressões artístico-culturais ou das falas, entre outros fenômenos, experiências existenciais representativas da vida dos sujeitos que irão participar do processo de alfabetização e ação cultural. São palavras que representam “desejos, frustrações, esperanças, desejos de participação e, frequentemente, certos momentos altamente estéticos da linguagem popular” (Freire, 1986, p. 73). Estamos falando das célebres “palavras geradoras” que receberam esse nome especialmente por duas razões: no processo de alfabetização devem possibilitar a geração de novos conceitos que, por sua vez, ao serem colocadas no âmbito do diálogo permitem a criação de novos conhecimentos. Como o levantamento do universo vocabular gerava muitas palavras, eram selecionadas entre 16 e 23 de acordo com os seguintes critérios: dimensão pragmática (símbolos socioculturais), uso cotidiano (pensamento, fala e ações), perspectiva ético-política (conteúdo social problemático) e inclusão dos diversos fonemas da língua portuguesa.

Posteriormente, com o resultado do levantamento, eram elaborados os materiais didáticos, chamados de “cadernos de alfabetização” e “cadernos de pós-alfabetização”. Com os primeiros começava o processo de aprender a ler e escrever. Inicialmente, estes cadernos propiciavam a decodificação, a partir da qual os e as estudantes iam pouco a pouco se alfabetizando com o uso das palavras geradoras. Logo, o conceito era problematizado no âmbito da oralidade, a partir da organização de um diálogo provocador, ou seja, de natureza interrogante, que permitia às pessoas encontrarem, por elas mesmas, o sentido do conceito no mundo, do seu mundo. Dito de outra forma, após as atividades de decodificação, o objetivo era realizar uma *leitura do mundo* a partir das palavras geradoras, por meio de sessões chamadas “círculos de cultura”, cuja dinâmica era a seguinte: todos e todas reuniam-se em um grande círculo e, guiados pela dialogicidade, realizavam os atos de ensinar, aprender, pensar e agir coletivamente. No fundo, animados pela conexão do grupo, e com os vocábulos postos em discussão, os e as estudantes têm o desafio de compreender as situações codificadas, em virtude da sua leitura mais imediata de mundo, objetivando superá-las por meio de uma análise crítica da realidade. Isso implica um processo de conscientização acerca de si mesmos e dos seus papéis enquanto sujeitos histórico-culturais que, através do trabalho, podem intervir e transformar a natureza. É nesse sentido que ganha importância a dinâmica das “fichas de cultura” e, posteriormente, dos “cadernos de pós alfabetização”, que servem para passar da leitura da palavra à leitura do mundo. Por meio das fichas, que possuem tanto o conceito quanto uma imagem que o retrata, o mundo natural e cultural pode ser

problematizado. E por meio desses questionamentos, simples e complexos, e da reflexão que suscitam, os educandos e educadores podem se tornar conscientes do lugar onde se encontram no mundo, situando a si mesmos como “força transformadora”.

É de comum conhecimento que o *método* possibilitava alfabetizar em um curto período e contribuía significativamente para o desenvolvimento social das pessoas. Em todo caso, é importante descrever, ainda que brevemente, o procedimento implicado no método. Ilustrativamente, em um primeiro momento, podemos pensar a palavra TIJOLO, palavra bastante representativa das pessoas que trabalham na construção. Ao escrevê-la, digamos, em uma lousa, junto com uma imagem ilustrativa, podemos lê-la repetidas vezes, podemos decompô-la em seus elementos morfológicos mais simples, como quando separamos suas sílabas e formamos com elas a sua família silábica para, finalmente, elaborar outras palavras. Exemplo:

TIJOLO				
TA	TE	TI	TO	TU
JA	JE	JI	JO	JU
LA	LE	LI	LO	LU

Quadro 2: decodificação e criação de novos conceitos | **Fonte:** elaboração própria.

Com as sílabas em amarelo é possível compor a palavra “TETO”, com as que estão em azul, a palavra “LOJA”. Assim os/as alfabetizandos/as conheciam os fonemas da palavra tijolo e podiam, após assimilação, aprender a formar novos conceitos. Superado esse primeiro momento, que basicamente tem como objetivo aprender a ler e escrever, começa o círculo de cultura. Trata-se de uma sessão que tem como finalidade colocar a palavra na sua realidade concreta no mundo, a partir de um processo dialógico e problematizador. O animador do diálogo, ou seja, a pessoa que organiza o processo de alfabetização, deve ser capaz de reunir o grupo para questionar o sentido da palavra. A partir de perguntas básicas para o grupo, como “o que é um tijolo?”, “de que está feito?”, “o que podemos fazer com um tijolo?” passava-se, a partir das próprias respostas dos e das participantes, a perguntas mais complexas, como “se o tijolo permite construir casas, onde as pessoas dentro se sentem protegidas, por que nem todas as casas do Brasil são construídas de tijolos?”, “a que ficam expostas as pessoas que moram em casas de material frágil?”, “de que setor social são essas pessoas?”, “é justo o que acontece com elas?” etc. Esse tipo de pergunta permite que a palavra *tijolo* não seja apenas um conceito, senão um objeto do conhecimento objetivo do mundo: a pobreza é um fenômeno

político, todo ser humano merece ter acesso a uma habitação digna etc. Considerando o anterior, é importante enfatizar que do diálogo que propõe Freire não deve ser entendido como uma conversa qualquer, superficial, por assim dizer, mas enquanto situação cognoscente das realidades concretas, objetivas, do mundo, e interpretadas em perspectiva política.

Após a alfabetização, e já com mais familiaridade da prática dos círculos, a partir de um material didático chamado “Cadernos de exercício de pós-alfabetização”, como por exemplo os utilizados na África, começava a leitura de escritos cada vez mais complexos. Partindo das ideias centrais do texto, por um lado, os próprios educandos/as-educadores/as podem construir vivamente diferentes saberes associando a leitura que fazem da sua própria realidade, e, por outro, encontram os diferentes significados do mundo. Nesse sentido, a realidade desses/as educandos/as é não somente exposta, sociabilizada, mas também posta em discussão coletiva, em um processo de ensino-aprendizagem dialógico e cooperativo. Os textos que eram trabalhados nos círculos têm como matéria prima a cultura dos sujeitos neles envolvidos. Assim, por exemplo, em relação à experiência de Freire na África, pode-se constatar um processo de conscientização que vai desde o reconhecimento da negação dos mesmos e da sua cultura, em razão do processo histórico de colonização europeia e de exploração capitalista, até a negação da negação, a partir do qual esses sujeitos se autoafirmam, conscientes que são sujeitos históricos que ao transformar o mundo, transformam a si mesmos. A dança, a música, o trabalho de cultivar a terra, a comida, o jeito de andar, falar, cantar e sorrir, tudo isso é cultura. Na próxima parte, com o exemplo do texto *Pueblo y cultura*, isso ficará mais explícito e ficará em evidência os motivos dos líderes da Revolução da Granada para solicitar a participação de Freire na ilha.

3. Experiência de Freire em Granada

No primeiro ponto deste artigo observamos os fundamentos, desenvolvimento e efeitos da Revolução Granadina e, no ponto anterior, a proposta político-pedagógica de Paulo Freire e seu *Método*, que são as principais razões para ter sido convidado a participar da reestruturação da educação em Granada. Os revolucionários desse país entenderam que a concepção educativa de Freire se encaixava com as políticas educacionais necessárias para a edificação do novo Estado Popular.

Neste último ponto apresentaremos, de forma reflexiva, a inédita experiência de Freire em Granada; no entanto, é importante destacar que as informações sobre o papel de Freire na

reestruturação da educação desse país estão distribuídas em pequenos fragmentos textuais e depoimentos. Tentamos desse modo costurar o sentido dessas breves informações para poder estabelecer conclusões válidas sobre a contribuição de Freire na Revolução Granadina.

3.1. Os revolucionários de Granada convidam Paulo Freire

Consideramos importante começar este subtítulo com as próprias palavras de Freire, sempre guiadas pela visão política dos fatos:

Em fins de 1979 e começo de 1980 estive duas vezes, novamente, no Caribe. Desses vezes, meu endereço foi Granada, a pequena e magnífica ilha que, quase num passe de mágica, aparentemente da noite para o dia, começa uma revolução que, bonita e mansa, não escapou às iras e ao ranger de dentes das gentes raivas, donas do mundo, como das gentes também raivas que, sem ser donas do mundo, se pensam donas da verdade revolucionária (Freire, 1992, p. 85).

A Revolução Granadina sofreu uma ruptura violenta com o assassinato de Bishop e seus mais próximos companheiros, e, portanto, não conseguiu se libertar totalmente das ameaças da população ‘raivosa’, ou seja, daqueles que Freire entende como os que acreditam serem os donos do mundo; pior ainda, houve a colaboração de contrarrevolucionários que, em algum momento, apoiaram a Revolução. Mas isso não é novidade ou estranho em um mundo onde o desejo de poder individual, de pequenos grupos privilegiados, ou grupos político-partidários, se sobrepõem ao interesse da população como um todo.

Como sabemos, a participação de Freire na América envolve diversas experiências em programas de alfabetização e de ação cultural, bem como em distintos países, como Chile, El Salvador, Granada, Haiti, Jamaica, República Dominicana, entre outros. Por exemplo, no período do exílio, no contexto da reforma agrária do Chile, Freire participou ativamente da formulação dos princípios pedagógicos da educação rural desse país, e que se concretizaram na sua obra *Extensão ou comunicação?* (1968). O texto propõe uma educação dialógica que não se oponha aos saberes de experiência dos trabalhadores rurais; todo o contrário, afirma uma educação que os valoriza como elementos importantes do processo de alfabetização e de leitura do mundo.

Outra experiência que podemos destacar é a participação de Freire na Nicarágua, em 1980. Tratava-se de um Freire que já tinha publicado a sua ópera-prima, a *Pedagogia do Oprimido*, e que já contava com uma ampla experiência em processos de alfabetização na América e na África. Por esse motivo, o Estado da Nicarágua o convidou para participar da *Cruzada Nacional de Alfabetización*, oferecendo conferências, mesas redondas e oficinas (Avilés, 2002). Nessa ocasião, Freire conheceu importantes personagens, como Juan Bautista

Arrien e Fernando Cardenal, ambos sacerdotes, educadores e filósofos de ampla atividade no movimento revolucionário sandinista. Em Nicarágua, no campo da *Cruzada*, Freire aconselhou que a reforma educativa incorporasse os saberes, linguagens e práticas culturais das distintas populações do país, como os indígenas miskitos (falantes do miskito e miskitocreolo). Na voz de Freire, com uma destacada defesa da interculturalidade:

Me lembro agora de uma de minhas conversas com Fernando Cardenal e, creio, com Ernesto Cardenal também durante a minha primeira visita à recém-libertada Nicarágua, quando me esforcei por dar uma contribuição, por mínima que fosse, a seu povo, que tornava a sua história nas mãos. O tema principal de uma de tais conversas foi exatamente o modo como deveria se comportar a Revolução com relação aos índios miskitos. A posição minha, como a de Fernando e a de Ernesto, era a da necessidade que tinha a Revolução de respeitar os miskitos. A questão que se colocava não era a de impor a eles a alfabetização em espanhol, língua que não falavam, mas a de incorporá-los à Revolução através de projetos econômicos para a sua região a que se juntassem projetos culturais de que a questão da língua faz parte. [...] Seria importante, dizia eu, que os jovens que fossem à área indígena se apresentassem como representantes da Revolução, falando do que se vinha fazendo no país no campo da alfabetização, deixando claro que a Revolução não estava querendo alfabetizá-los em espanhol (Freire; Faundez, 1985, p. 44).

Com o dito até aqui é possível afirmar que Freire é convidado a participar da reforma educacional da Revolução Granadina especialmente por dois motivos: a) porque possuía uma vasta experiência em programas de educação de Estado em América e África; b) porque propõe uma educação como prática da liberdade, a partir da qual os sujeitos participam da história e da cultura. Conta Freire que:

Arturo Ornelles, que trabalhara comigo em São Tomé, na África, e que então trabalhava no Setor da Educação da Organização dos Estados Americanos – OEA – me disse do interesse que o Ministério de Educação de Grenada tinha em que eu visitasse o país. Dependia, dizia Arturo, de mim, apenas. Arturo se encarregou de comunicar ao governo de Grenada que eu aceitara o convite, mas que seria necessário que o ministro solicitasse minha vinda ao país ao Conselho Mundial de Igrejas, em cuja Divisão de Educação eu trabalhava. Foi tudo acertado e, nos meados de dezembro chegávamos a Grenada, quando, tudo indicava, só as elites do poder fora do governo e seus "senhores externos" se opunham radicalmente à nova direção política do país. Era de se esperar que se opusessem. Defendiam seus interesses de classe e de raça (Freire, 1992, p. 85).

Assim, Freire chega em Granada em dezembro de 1980 e, da mesma forma que em outros países, participa da elaboração de projetos e programas educacionais de alfabetização e de ação cultural, especialmente a partir de seminários, reuniões grupais ou palestras. Naquele momento a Ministra da Educação do Governo Popular Revolucionário de Granada era Jacqueline Creft, a ex-esposa de Maurice Bishop (separados, mas não divorciados).

Contudo, antes de continuar avançando é importante perguntarmos: por que um processo revolucionário composto por uma população majoritariamente negra, junto com uma população indígena, ou seja, que envolvia questões étnico-raciais, mostra interesse em Paulo Freire, um

homem branco? Muito simples: porque naquele momento Freire contava com uma ampla experiência pedagógica em países de população majoritariamente negra da África, e países com povos indígenas da América Latina. Em todos esses lugares, ele nunca impôs um modelo; pelo contrário, junto a essas populações foram construídas as bases e objetivos do sistema educacional e o *como* da educação. Na África, por exemplo, cada cultura em que Freire participou, teve a real oportunidade de participar ativamente na seleção dos conteúdos e materiais de estudo. Foi por isso que aceitaram com ânimo revolucionário e muita esperança a ‘educação como práxis da liberdade’ como forma de abordá-los. Segue um texto, intitulado *Pueblo y cultura*, pertencente aos “Cadernos de pós-alfabetização” utilizados na África e que demonstra tal:

Los colonialistas decían que solamente ellos tenían cultura. Decían que antes de su llegada a África nosotros no teníamos historia. Que nuestra historia comenzó con la venida de ellos. Esas afirmaciones son falsas, mentirosas. Eran afirmaciones necesarias para la práctica expliadora que ejercían sobre nosotros. Para prolongar al máximo nuestra explotación económica, ellos necesitaban tratar de destruir nuestra identidad cultural, negando nuestra cultura, nuestra historia. Todos los pueblos tienen cultura, porque trabajan, porque transforman al mundo y, al transformarlo, se transforman. La danza del pueblo es cultura. La música del pueblo es cultura, como cultura es también la forma como el pueblo cultiva la tierra. Cultura es también la manera que el pueblo tiene de andar, de sonreír, de hablar, de cantar mientras trabaja. El calulu es cultura como la manera de hacer el “calulu” es cultura, como cultural es el sabor de las comidas. Cultura son los instrumentos que el pueblo tiene para producir. Cultura es la forma como el pueblo entiende y expresa su mundo y como el pueblo se entiende en sus relaciones con su mundo. Cultura es el tambor que resuena en la noche, cultura es el ritmo del tambor. Cultura es el balanceo de los cuerpos del pueblo al ritmo de los tambores (Freire, 2001, pp. 165-166).

Como se observa, o texto foi criado a partir das manifestações artístico-culturais dos participantes, no caso, pessoas negras da África. Mas também, o texto coloca o problema que, por causa da exploração colonialista e capitalista, essas manifestações foram negadas. O texto apela à recuperação da cultura do povo, que, ao ler, tem a possibilidade de se reconhecer como sujeitos históricos e produtores de cultura. Foi esse tipo de atitudes de Freire que favoreceram que Granada lhe convidasse a participar da sua revolução. A sua visão sobre os processos revolucionários coincidia com a visão de Bishop, que era construir um governo popular com a participação do próprio povo. E, no campo educacional, as convicções educativas de Freire se associavam às de Jacqueline Creft, professora de educação básica, atuante no ensino médio, e umas das líderes do revolucionário *Movimento New Jewel*.

Antes da Revolução, Granada tinha apenas uma escola de ensino médio, e a maior parte da população era analfabeta ou semianalfabeta. Além disso, os e as docentes do país não estavam qualificados profissionalmente para ministrar aulas e, devido a isso, em não poucas ocasiões desistiram do trabalho. Por esse motivo, como Ministra da Educação (1980 a 1983), Creft inicialmente se esforçou em concretizar a formação de professores e o acesso às escolas. Para a

primeira questão, junto com os e as docentes, foi formado o *Programa Nacional de Formação de Professores em Serviço*, o NISTEP, para a qualificação de 600 professores e professoras (Creft, 1981). Para atender a segunda demanda, foram construídas algumas escolas e reformadas outras e, paralelamente, houve uma extensa promoção do programa de alfabetização do país, o que incluía fortemente a revitalização da cultura popular, antes negada pela estrutura oligárquica e elitista dominante. Ou seja, as suas convicções pedagógicas eram bastante similares às de Freire.



Imagen: Jacqueline Creft, uma das líderes do NJM¹⁰

No discurso de 1981, *The construction of mass education in Free Grenade*, Creft deixa em evidência as suas pretensões revolucionárias a partir da educação:

Camaradas, desde que o nosso partido foi fundado em março de 1973, no topo da nossa lista de prioridades tem estado a transformação deste sistema educativo distorcido que herdamos do colonialismo e de Gairy. Estávamos determinados a mudar um sistema que excluía tão poderosamente os interesses das massas do nosso povo, e que também teciam teias de medo, alienação e irrelevância em torno das mentes dos nossos filhos... quer fosse a pequena Miss Muffet, a vaca que saltou sobre a lua, Guilherme, o Conquistador, Os Narcisos de Wordsworth, ou as chamadas “Descobertas” de Cristóvão Colombo do “Novo Mundo”. Os poucos sortudos de nós que frequentamos a escola secundária aprendemos sobre a revolta de Cromwell, mas não sobre a de Fedon. Aprendemos sobre as reformas de Wilberforce, mas nada sobre Marryshow. Eles nos fizeram ler Shakespeare e Jane Austen, mas mantiveram silêncio sobre George Lamming. Desde o início da nossa luta apelamos a um sistema educativo que não só servisse todo o nosso povo, escolas secundárias que abrissem livremente as portas a todo o nosso povo sem a restrição de propinas, mas também um currículo que eliminasse o absurdo das nossas salas de aula e focasse as mentes dos nossos filhos na sua própria ilha, na sua própria riqueza, solo e colheitas, na sua própria solução para os problemas que os rodeiam. Durante muito tempo, sofremos uma lavagem cerebral para pensar que apenas a Europa e América tinham a resposta (Creft, 1981)¹¹.

Como se observa, Creft considerava que não bastava possibilitar a oportunidade de uma educação igualitária para todos e todas, mas também devia haver mudanças na forma e no currículo. A sua proposta, como relatada acima, tinha uma natureza desalienante, isto é, que o

¹⁰ Tomada de: <https://jacqueline-creft.info/> Consulta: 08/10/2024.

¹¹ Disponível em: <https://jacqueline-creft.info/> Consulta: 08/10/2024. Tradução nossa.

povo, a partir da sua própria prática e com os elementos histórico-culturais que lhes representavam, fossem capazes de construir uma sociedade a sua imagem, e não a imagem dos detentores do poder e do conhecimento, os colonialistas. Esse espírito é semelhante ao que promove o texto *Pueblo y cultura*.



Imagen: Freire em Granada junto aos líderes da revolução | **Fonte:** print de Youtube¹²

Na imagem, a primeira pessoa da esquerda é Jacqueline Creft, a penúltima da direita, Freire. Quem tirou a fotografia foi Arturo Ornelas, professor que participou também da reconstrução do sistema educacional granadino. Em uma apresentação, Ornelas expõe a participação de Freire em Granada, que sintetizamos em três pontos¹³:

1. Após o primeiro encontro com os líderes revolucionários, começa o trabalho da compreensão da identidade do povo granadino a partir de um “diagnóstico situacional” da sua história, da sua luta e dos seus traços culturais mais representativos. Participaram destes encontros representantes dos ministérios da educação, da mulher, da economia e da agricultura, bem como civis representantes de outras entidades. O objetivo era elaborar uma proposta que envolvesse, por um lado, o pensamento revolucionário, e, por outro, as esperanças da população em geral na reconstrução da educação.

2. Logo, começa o contato com os professores e professoras de Granada. Segundo Ornelas, a ideia não era orientar os/as docentes sobre como ensinar, ao contrário, tratava-se de, junto com eles e elas, descobrir a melhor forma de construir uma orientação que permitisse que os/as estudantes pudessem, por si mesmos/as, construir o seu próprio conhecimento. Não se pretendia, de maneira alguma, eliminar os conteúdos específicos das disciplinas escolares, senão

¹² “Experiencia inédita con Paulo Freire en Granada”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8UW0_lcqBMo Consulta: 07/10/2024

¹³ Confrontar com: “Experiencia inédita con Paulo Freire en Granada”. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8UW0_lcqBMo Consulta: 07/10/2024

de construir a melhor forma de abordá-los em consonância com os objetivos da revolução e os interesses da população.

3. Os revolucionários contavam com um projeto de triangulação entre trabalho, comunidade e estudos. Entendiam estes aspectos como indissociáveis na construção da nova Granada. Nesse contexto, Freire e a equipe colaboradora começaram a pensar nos significados do trabalho para a comunidade e em como a educação pode aportar, de forma objetiva, nessa questão, concluindo que o estudo melhora as capacidades de trabalho, que o trabalho dá suporte, melhora e transforma a cultura, e que a cultura é a base, o objeto e o sujeito da educação.



Imagen: Cartaz sobre a relação trabalho-estudo | **Fonte:** Grenada Revolution Archive¹⁴

Relata Ornelas (2020) que nesse processo alguns docentes de Granada choraram, sentindo-se culpados da ignorância do povo e reconheceram ser vítimas de programas educativos baseados na estrutura colonial inglesa. Mas também se alegraram de ter participado na construção de um novo horizonte pedagógico: um que integra todo e a todos e todas. Mas isto não foi exclusivo de Granada, pois Ornelas agrega que em África aconteceu algo similar: uma descolonização dolorosa, onde a pessoa sentia culpa de ter participado em um processo que negava a sua própria cultura e a dos e das estudantes. O plano foi fazer da escola um lugar onde a cultura popular esteja sempre presente.

Algo importante a destacar é que essa reformulação dos princípios pedagógicos da educação granadina envolvia pessoas de distintas faixas etárias: crianças, jovens, adultos e idosos. O objetivo era oferecer uma educação que permitisse problematizar os resíduos do colonialismo desde as primeiras etapas da vida e incluir, nesse processo, as pessoas que nunca tiveram acesso à escola, adultos e idosos.

¹⁴ Tomada de: https://cls-uk.org.uk/?page_id=315 Consulta: 09/10/2024

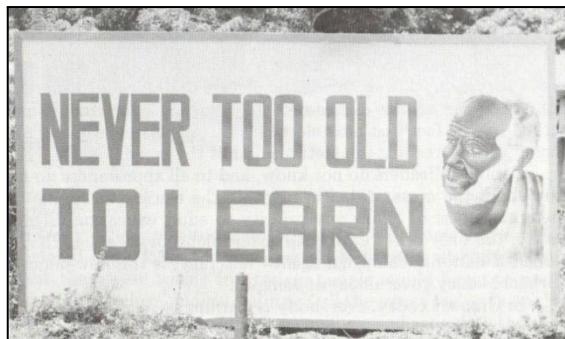


Imagen: Cartaz nas ruas de Granada | **Fonte:** Grenada Revolution Archive¹⁵

Importa destacar que não pretendemos, sob nenhum ponto de vista, dizer que Freire é o responsável pelas conquistas educacionais de Granada, pois foi convidado no meio do processo, quando Granada já tinha construído muitas escolas e melhorado as condições de acesso à educação. Freire participa da discussão sobre os motivos orientadores da estrutura político-pedagógica da Revolução.

Como já dito, durante o Governo Popular o Ministério da Educação foi assumido por uma das lideranças do NJM, a professora de educação básica Jacqueline Creft, que ipso facto começaria a organização da educação popular crítica, profundamente igualitária e para todos e todas. Neste cenário, um ano mais tarde, Paulo Freire foi convidado a colaborar com a esfera educativa da Revolução. O cenário antes da Revolução era bastante precário: quase a metade da população era analfabeta, muitas crianças não frequentavam a escola e um elevado número de professores e professoras não tinham emprego. Conforme Grubotin:

Para desarrollar en el país la verdadera democracia y cumplir el programa trazado de profundas transformaciones socioeconómicas, el Gobierno Popular Revolucionario consideraba imprescindible liquidar el analfabetismo, como también elevar el nivel de instrucción política y general de la población. Por eso uno de los primeros decretos del poder revolucionario fue la ley de enseñanza escolar gratuita y obligatoria para los pequeños ciudadanos. En todas las partes, incluso en los poblados más alejados, se inauguraron escuelas primarias, y un año más tarde el número de alumnos en ella ya se había duplicado. Si antes habían “demasiados” maestros, ahora escaseaban. En 1983, todos los niños de 6 a 12 años asistían a la escuela. El Estado pagaba la enseñanza y un desayuno caliente diario en la escuela (1984, p.67).

¹⁵ Tomada de: https://cls-uk.org.uk/?page_id=315 Consulta: 09/10/2024



Imagen: crianças na escola junto com Bishop | **Fonte:** Grenada Revolution Archive¹⁶

De acordo com Grubotin (1984), em 1980 se iniciam os preparativos para a maior campanha de alfabetização de jovens e adultos na história do país, e foi criado o Centro de Educação Popular, onde, relata o autor, “por la tarde y los domingos, miles de campesinos, obreros, pescadores, personal de hoteles y amas de casa se sentaban en los pupitres” (1984, p. 67). O povo estava tão motivado em aprender, que inclusive nas suas horas livres os professores e professoras alfabetizavam campesinos, pescadores e trabalhadores. Devido a isso, em 1983 (após dois anos da participação de Freire na ilha), a Revolução tinha alfabetizado a 30.000 pessoas, um terço da população total da ilha. Dessa forma, “Granada, era el único país entre los de habla inglesa del Caribe, en el que se había acabado casi por completo con el analfabetismo” (Grubotin, 1984, p.67). O historiador russo ainda agrega valiosos detalhes a respeito desse processo:

En cuatro años de instrucción media, en dos siglos de dominio los colonizadores ingleses habían fundado allí una sola escuela secundaria. El poder popular inauguró la segunda pública. Al mismo tiempo se desplegó la labor, calculada para tres años, orientada a elevar la calificación de 600 maestros (o sea, dos tercios del total) de escuelas primarias y secundarias incompletas. Segundo el Instituto de Enseñanza Profesional y cursos de capacitación técnica profesional, los éxitos de Granada en el desarrollo de la instrucción pública fueron señalados en la conferencia regional de ministros de instrucción de 9 países de habla inglesa del Caribe, celebrada en abril de 1983 en Saint George's y patrocinada por la UNESCO (Grubotin, 1984, p. 67).

Mas os revolucionários sabiam que para dar maior suporte ao seu projeto de triangulação de educação-trabalho-cultura era necessário ampliar esse horizonte aos estudos superiores, e, por isso, foram outorgadas bolsas de estudo na Universidade das Índias Ocidentais. Se em 1978 o povo contava com apenas três bolsas, em 1982 aumentaram a 314 (Grubotin, 1984, p. 68).

¹⁶ Tomada de: https://cls-uk.org.uk/?page_id=315 Consulta: 09/10/2024. A imagem, na parte inferior, disse: “Uma revolução que visa um futuro brilhante para as crianças. Crianças pequenas conversando alegremente com o querido Primeiro Ministro”.

Todos os avanços da Revolução, infelizmente, acabaram quando os contrarrevolucionários internos e externos, apoiados pela CIA, derrubaram o Governo Popular Revolucionário e tomaram o poder da ilha. Desse modo, a educação voltaria a ser desenvolvida nos cânones e objetivos da lógica capitalista.

Considerações finais

No que se refere à população negra, vítima da opressão colonialista e capitalista, a Revolução de Granada foi um exemplo de luta pela emancipação de um povo historicamente oprimido. Pela primeira vez na sua história, o povo granadino teve a real possibilidade de construir o seu próprio destino e de recuperar a sua própria cultura, antes ocultada por aqueles que se achavam donos do poder e do saber.

Os revolucionários tiveram a sorte de contar com uma líder especialista na área educação, Jacqueline Creft, que, com a finalidade de possibilitar que o povo granadino tivesse a oportunidade de ter uma educação digna, de qualidade e emancipadora, preocupou-se em capacitar professores/as e ampliar o número de escolas. Por sua vez, no que se diz respeito aos procedimentos didáticos e aos currículos, o autor da "Pedagogia do oprimido" tinha uma ampla experiência que convergia com os objetivos educacionais do governo revolucionário. Por essa razão, Freire foi chamado a participar da Revolução e a colaborar na reestruturação dos princípios político-pedagógicos, na criação de materiais didáticos e nas orientações metodológicas que favorecessem o processo coletivo de aquisição e criação de conhecimentos representativos da população granadina. Só a partir deste princípio, considerava a Revolução, seria possível a transformação de uma sociedade injusta e individualista, que sofreu da prática espoliadora do conquistador, em uma sociedade mais justa e solidária e que garantisse a participação popular nos assuntos de Estado.

Referências

- AVILÉS, Salvador. **Paulo Freire: La explosión de la conciencia**. Cultura de paz. Managua, Nicaragua, vol. XVIII, n° 58, 2012.
- BISHOP, Maurice. **Discursos Escogidos 1979-1983**. Habana: Casa de Las Américas, 1986.
- BOSCH, Juan. **De Cristóbal Colón a Fidel Castro: El Caribe, fronteira imperial**. Habana: Editoriales de Ciencia Sociales, 2003.
- CREFT, Jacqueline. **The Building of Mass Education in Free Grenada**. Discurso na primeira Conferência de Solidariedade Internacional com Granada, 1981.

GRUBOTIN, L. **Una gran revolución en un país pequeño.** Em: Granada: Historia, Revolución, Intervención de Estados Unidos. América Latina: Estudios de Científicos Soviéticos. Moscú: Academia de Ciencias de la URSS, 1984.

NITOBURG, E. **El Pentágono Amenaza, la CIA actúa.** Em: Granada: Historia, Revolución, Intervención de Estados Unidos. América Latina: Estudios de Científicos Soviéticos. Moscú: Academia de Ciencias de la URSS, 1984.

FERRARO, Alceu. **Analfabetismo no Brasil: desconceitos e políticas de exclusão.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 22, n. 01, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança.** Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho.** São Paulo: Ática, 1986.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **La educación como práctica de la libertad.** México DF: Siglo Veintiuno Editores, 2007

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del Oprimido.** México DF: Siglo XXI, 2008.

HICKLING-HUDSON, Anne. **Education in the Grenada Revolution: 1979-83.** Compare: A Journal of Comparative and International Education, 19(2), 95–114, 1989. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0305792890190204>. Acesso em: 10/10/2024.

HICKLING-HUDSON, Anne. **In-service teacher education in Grenada, 1981-1983:** Case study of a problem-solving strategy. Other thesis, University of West Indies, 1986. Disponível em: <https://eprints.qut.edu.au/105861/>. Acesso em: 10/10/2024.

JACOBS, Richard; JACOBS, Ian. **Granada: El camino hacia la revolución.** Habana: Casa de Las Américas, 1981.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis.** São Paulo: Paz e Terra, 1992, pp. 95-110.

MARX, Karl. **Manuscritos económico-filosóficos.** México DF: Fondo de Cultura Económica, 1997.

ORNELAS, Arturo. **Experiencia inédita con Paulo Freire en Granada.** Consejo de Transformación Educativa, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8UW0_lcqBMo. Acesso em: 07/10/2024.

PIERRE-CHARLES, Gerard. **El pensamiento sociopolítico moderno en el Caribe.** México: Fondo de Cultura Económica, 1985.

VIEIRA-PINTO, Álvaro. **Consciência e realidade nacional.** São Paulo: Contraponto, 1960/2021.

DOS SANTOS, Nilton. **Granada: Um pequeno povo que resolveu libertar-se.** Rio de Janeiro: Arquimedes, 2003.

Artigo

FORMAÇÃO DIALÓGICA NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COM JOVENS

Cristiane Sander¹

DOI: 10.29327/2336496.8.2-6

Resumo: O presente artigo é um convite para refletir sobre a contribuição da extensão universitária com jovens enquanto um espaço privilegiado para uma formação dialógica, participativa e democrática. A reflexão parte da experiência de dois projetos de extensão universitária, ambos vinculados ao curso de Serviço Social da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA. Para tanto, utiliza-se de pesquisa bibliográfica e documental. Tem por referência, na análise, as obras de Paulo Freire e Pierre Bourdieu, demonstrando a importância de espaços de diálogo e participação mediante a extensão universitária com jovens, pois proporciona uma formação dialógica e fortalece o *habitus* participativo e democrático.

Palavras-chave: Extensão Universitária; Paulo Freire; Formação Dialógica; Jovens.

LA CAPACITACIÓN DIALÓGICA EN LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA CON LOS JÓVENES

Resumen: El presente artículo es una invitación para reflexionar sobre la contribución de la extensión universitaria con los jóvenes como un espacio privilegiado para la capacitación dialógica, participativa y democrática. La reflexión parte de la experiencia, de dos proyectos de extensión universitaria, ambos vinculados al curso de Servicio Social de la Universidad Federal de integración Latinoamericana – UNILA. Por lo tanto, se utiliza la investigación bibliográfica y documental. Tiene como referencia el análisis de las obras de Paulo Freire y Pierre Bourdieu, demostrando la importancia de los espacios de diálogo y participación a través de la extensión universitaria con los jóvenes, ya que proporciona capacitación dialógica y fortalece el *habitus* participativo y democrático.

Palabras clave: Extensión Universitaria; Paulo Freire; Capacitación Dialógica; Jóvenes.

DIALOGICAL TRAINING IN UNIVERSITY EXTENSION WITH YOUNG PEOPLE

Abstract: This article is an invitation to reflect on the contribution of university extension with young people as a privileged space for a dialogical, participatory and democratic training. The reflection starts from the experience of two university extension projects, both linked to the Social Work Course of the Federal University of Latin American Integration – UNILA. Thus, bibliographical and documentary research is used. It has as reference in the analysis the works of Paulo Freire and Pierre Bourdieu, demonstrating the importance of spaces of Dialogue and participation through university extension with young people, as it provides dialogical training and strengthens the participatory and democratic *habitus*.

Keywords: University Extension; Paulo Freire; Dialogical Training; Young People.

¹Doutora em Serviço Social pela Universidade de Kassel/Alemanha. Professora do Curso de Serviço Social (Graduação) e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Integração Contemporânea da América Latina (PPGICAL) do Instituto Latino-American Economic, Sociedade e Política (ILAESP) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6589-586X> Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9439943994481992>

Introdução

Este artigo é um convite para refletir sobre a contribuição da extensão universitária com jovens enquanto um espaço privilegiado para uma formação dialógica, fortalecendo o *habitus* participativo e democrático juvenil, bem como a qualificação diferenciada de futuros profissionais. A reflexão parte da experiência de dois projetos de extensão universitária, ambos vinculados ao curso de Serviço Social da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA. O primeiro projeto “Juventudes e Direitos - A voz da Juventude” acontece em parceria com a “Nossa Rádio” – Web-Rádio do Centro de Direitos Humanos e Memória Popular de Foz do Iguaçu (CDHMP-FI) – e conta com um programa de rádio denominado “A Voz da Juventude”. O segundo projeto “Juventudes e Direitos” é uma parceria com o Centro da Juventude Jardim Naipi (CEJU), também na cidade de Foz do Iguaçu/PR, e se concretiza por meio de Oficinas de Formação a partir e em torno dos direitos dos jovens previstos no Estatuto da Juventude (Lei n.º 12.852, de 05 de agosto de 2013). Ambos possibilitam reflexões, aprendizados e articulações políticas com as juventudes, tendo por base os princípios norteadores do Estatuto da Juventude, tanto com os jovens universitários e em processo de formação profissional quanto com os demais jovens participantes dos projetos. Assim, procurou-se incentivar intencionalmente a participação social e a promoção da autonomia juvenil, reconhecendo os jovens como sujeitos de direitos, nos moldes em que preconiza o Estatuto da Juventude. Esse reconhecimento também foi se confirmado na medida em que fomos oportunizando, valorizando e realizando diálogos entre diferentes protagonistas juvenis e debatendo temas diversos pertinentes às e de interesse das juventudes. Ao que nos parece, a própria dinâmica desses dois projetos tem se mostrado um espaço/modo de formação dialógica que contribui significativamente para uma formação cidadã e profissional.

Dessa forma, neste artigo buscaremos trazer alguns elementos sobre a nossa compreensão da extensão universitária, pautada especialmente pela teoria de Paulo Freire, enquanto um espaço privilegiado para vivenciar e experienciar a participação, no caso da extensão com jovens, como um espaço formativo e pedagógico. Compreendemos a participação, tendo como referência especial a perspectiva pedagógica e libertária de Paulo Freire, enquanto um processo formativo dialógico e defendemos que é ‘participando que se aprende a participar’. Além disso, amparados de modo especial na teoria do *habitus* de Pierre Bourdieu, defendemos que esses processos formativos contribuem para a incorporação de

uma postura dialógica, democrática e participativa, a qual, além de se tornar uma qualidade profissional diferenciada, acompanhará esses jovens enquanto cidadãos e cidadãs nos seus mais diferentes espaços de inserção e atuação social. Para tanto, nos utilizamos de pesquisa bibliográfica e documental. Iniciemos pela Extensão Universitária como espaço de formação.

1. Extensão Universitária – espaço de formação

A extensão universitária é uma característica própria das universidades brasileiras, que vem se transformando conceitualmente e na prática com o passar dos anos. Inicialmente, a extensão tinha por característica a realização de cursos, conferências e/ou prestação de serviços não vinculados ao ensino e à pesquisa, nos quais a comunidade, geralmente, era apenas receptora do saber, não havendo, assim, uma troca de saberes.

Segundo Nogueira (2001), na década de 1960 estudantes passam a desenvolver ações concretas junto a espaços e populações não estritamente acadêmicas como um compromisso com as classes populares, no sentido de mostrar e debater seus direitos, de forma não assistencialista. No entanto, essa perspectiva foi reprimida no período da Ditadura Militar. Mesmo assim, essa nova concepção de extensão, comprometida com as classes populares e pautada pela relação entre extensão, pesquisa e ensino, começa a se configurar como a primeira Política de Extensão Universitária do Brasil, em 1975, de modo que, além de ser uma contribuição da Universidade com a sociedade, a extensão passa a ser compreendida também como espaço formativo, tanto dos acadêmicos envolvidos quanto das pessoas da comunidade.

A partir da criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), em 1987, essa compreensão avançou e se aprofundou ainda mais, de modo que ocorreram uma série de encontros, debates e publicações em torno do tema da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Segundo Souza e Pereira,

a prática vem mostrando que, para se fazer extensão, é necessário pesquisa, e que durante o desenvolvimento da atividade extensionista é desencadeado o processo de ensino, o que garante a indissociabilidade e, consequentemente, uma formação mais humanística e integradora para os interlocutores nela envolvida” (2015, p. 79).

Ou seja, fica cada vez mais evidente que, nessas ações, se desencadeiam processos formativos humanos e profissionais que só se viabilizam pela inserção da extensão enquanto constituinte dos mesmos. Além disso, tais ações colocam as universidades diretamente em contato com questões e problemas emergentes na sociedade, além de saberes e tecnologias populares e tradicionais. Essa perspectiva, muitas vezes, foi se referendando em Paulo Freire

(1983), que, já em seu texto escrito no exílio no Chile intitulado “*Extensão ou Comunicação?*”, advertia para a necessidade de uma compreensão da extensão como uma prática comunicativa “entre os sujeitos que compartilham pensamento, linguagem e o contexto vivido” (Graciani, 2010, p. 222), na qual todos os atores sociais ensinam e aprendem mediante ações conscientes, interferindo criticamente na transformação do mundo.

O FORPROEX publicou, em 2012, a Política Nacional de Extensão Universitária, na qual é apresentado um conceito de Extensão Universitária cujo caráter formativo da extensão passa a ser explicitamente expresso: “A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012, p. 28). Tal perspectiva se expressa também na formulação da Política de Extensão da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA/CONSUN, 2021) em seu Art. 2º:

A Extensão baseia-se na construção de saberes para a solução de problemas e no diálogo entre a Universidade e as Políticas Públicas, no cumprimento de sua função social, buscando a efetivação de direitos sociais e da plena cidadania, de forma articulada ao combate às discriminações, preconceitos e desigualdades, e em acordo com as políticas de ações afirmativas e de inclusão social.

Portanto, constituindo-se como processo educativo, cultural, científico e político que, articulado de modo indissociável com o ensino e a pesquisa, viabiliza e media a relação dialógica entre a Universidade e a Sociedade (UNILA/COSUEN, 2021). Podemos afirmar, portanto, que a extensão se consolidou enquanto elemento constituinte da própria concepção formativa da Universidade.

Assim, pode-se afirmar que a perspectiva da extensão universitária amadurecida e expressa, tanto na Política Nacional de Extensão Universitária quanto na Política de Extensão da UNILA, vem ao encontro da pedagogia defendida por Freire (1983, 1987, 1996), que busca uma educação humanizadora e libertadora, para além de uma educação bancária que é voltada exclusivamente para a formação técnica e em que os educandos são tomados como ‘depósitos’ passivos de conhecimento. Segundo o autor, para que uma educação libertadora aconteça, o conhecimento deve ser dialógico, sem espaço para invasões e manipulações, pois estas seriam ações incabíveis quando se busca compreender as relações homem-mundo e a transformação constante da realidade, de modo a levar a sério os educandos como sujeitos de conhecimento. Portanto, “ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade” (Freire, 1983, p. 28). De

modo que o desafio, na extensão, é “construirmos novos saberes a partir da situação dialógica que provoca a interação e a partilha de mundos diferentes, mas que comungam do sonho e da esperança de juntos construirmos nosso *ser mais*” (Zitkoski, 2010, p. 118).

Ademais, para Freire, a relação dialógica é, necessariamente, “aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve” (1996, p. 44). A partir disso, compreendemos que na condição de relação dialógica, a extensão universitária diz respeito à promoção de oportunidades de interação entre Universidade e comunidade, possibilitando a troca de saberes e a mútua aprendizagem com os movimentos sociais ou diferentes setores da sociedade, por meio do diálogo, pois através dele se problematiza o conhecimento e se torna possível compreender, explicar e transformar a realidade. Nessa relação, o diálogo equivale à “problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la” (Freire, 1983, p. 34).

Portanto, a extensão, além de ser essencial na formação cidadã e profissional dos educandos, também tende a desencadear processos de qualificação dos próprios educadores, uma vez que proporciona conhecimentos capazes de desencadear um processo dialético onde a teoria desafia a prática e vice-versa, de modo a favorecer a interdisciplinaridade e uma visão mais ampla e integrada da realidade social. Até aqui esperamos ter deixado claro que a teoria e as reflexões pedagógicas de Paulo Freire foram e ainda são uma referência fundamental para a compreensão, qualificação e realização da extensão universitária enquanto processo formativo dialógico e libertário, tanto na esfera profissional quanto cidadã.

1.1 Projetos de Extensão Juventudes e Direitos – *locus da formação*

As atividades dos Projetos de Extensão iniciaram em 2020, através do Projeto “Juventudes e Direitos na Tríplice Fronteira”, no qual foi criado o Programa de Rádio “A voz da Juventude”, em parceria com a WebRádio “Nossa Rádio” do CDHMP-FI. Seu objetivo era informar, divulgar e debater com jovens, pesquisadores e ativistas de direitos humanos sobre direitos e demandas das juventudes, a partir das condições de vida dos jovens, especialmente em relação aos aspectos educação, trabalho, saúde, pobreza e violência. Mas também objetivava debater as formas existentes de organização dos jovens e discutir políticas públicas de juventude. Em 2021, simultaneamente, iniciou o segundo Projeto de Extensão “Juventudes e Direitos”, em parceria com o Centro da Juventude Jardim Naipi (CEJU), tendo por objetivo

desenvolver Oficinas com os jovens, em um ambiente de formação, diálogo e conexões, através de temáticas transversais aos seus direitos e demandas, tendo por referência o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013).

Utilizando-se de metodologias da educação e comunicação popular fortemente orientadas pela perspectiva freireana, os projetos procuram oportunizar o protagonismo e a participação ativa tanto dos jovens acadêmicos quanto daqueles jovens oriundos das comunidades e que participam dos projetos. Ambas as experiências têm qualificado a formação e o desenvolvimento dos participantes, sejam eles estudantes da UNILA vinculados ao Projeto de Extensão ou jovens que participam das oficinas no CEJU ou nas edições do programa “A Voz da Juventude”. Essa qualificação pode ser verificada na sua capacidade de compreensão de dilemas, contradições, tensões e disputas inscritas na construção das políticas de juventude e sua transversalidade com outras políticas e a garantia de direitos. Por meio dessas iniciativas, já foram proporcionados espaços de criação, debate, organização e participação direta dos jovens vinculados ao projeto em fóruns, plenárias, Conferências Municipais de Direitos da Criança e do Adolescente, da Juventude e da Assistência Social, mediante a formulação, apresentação e defesa de propostas.

Ambos os projetos são coordenados pela mesma docente e, por isso, a gestão e a organização deles acontecem em reuniões integradas. Portanto, as atividades dos projetos ocorrem de forma conjunta e coletiva. Primando pelo respeito à autonomia e à corresponsabilidade, as equipes dos projetos fazem uma gestão compartilhada, colaborativa e democrática de forma horizontalizada, de modo a se constituir um espaço de formação intencionalmente dialógico e participativo. Conforme descrito no relato de experiência dos bolsistas, “os projetos foram conduzidos por uma equipe colaborativa e horizontal majoritariamente jovem que desempenhou um papel fundamental nas tomadas de decisões e no planejamento de todas as atividades” (Colaço; Araides; Sander, 2023, p. 1-2).

“A Voz da Juventude”, por exemplo, conta hoje com 25 edições produzidas com a participação ativa dos jovens em todos os momentos desde a definição do tema, o planejamento e a execução. Foram realizados debates com e entre jovens estudantes, pesquisadores, ativistas, entre outros, sobre temas diversos que transversalizam e dialogam com e sobre os direitos, problemas, demandas e formas de organização dos jovens, abrindo, divulgando e fortalecendo um canal de informação e formação, no intento de quebrar os preconceitos diversos que incidem sobre as juventudes. Ou seja, tanto formação teórica

quanto prática acontecem de modo intencional e planejado durante o processo. Entre os temas debatidos, estão: Educação e Pandemia; Juventudes Migrantes; Juventudes Indígenas; Juventudes e Participação Política; Marcha Mundial do Dia das Mulheres; Juventudes LGBTQUIA+; Juventudes Femininas e Pobreza Menstrual; Juventudes do MST; Juventudes e Coletivos Juvenis na Tríplice Fronteira; Juventude e Trabalho². Nas reuniões semanais da equipe, além da definição/escolha de temas, são realizadas leituras e debates prévios sobre a temática escolhida, bem como o planejamento e a organização conjunta dos programas de rádio. Assim, no início do projeto 2020/21 foi definido um formato dos programas, uma proposta de roteiro e uma ficha técnica para cada edição. Também de forma coletiva foi definido o nome do programa “A Voz da Juventude” e criada a logomarca para identificação e divulgação. De certa forma, além de se constituir num processo formativo tanto profissional quanto cidadão, desenvolvendo diversas habilidades democráticas por meio dos próprios processos dialógicos colocados em andamento, também se produzem materiais que enriquecem, ampliam e qualificam os debates sobre o tema na Universidade e na sociedade.

Já o Projeto “Juventudes e Direitos”, que desenvolve as oficinas com jovens no CEJU, tem possibilitado a construção de ambientes formativos e dialógicos entre a Universidade e a comunidade, especialmente com os jovens usuários da Política de Assistência Social, adscrita ao Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, uma vez que o CEJU está vinculado à Secretaria Municipal da Assistência Social de Foz do Iguaçu-PR. No CEJU, o projeto tem atuado mais especificamente junto aos adolescentes e jovens vinculados ao projeto “Agentes da Cidadania”³. A escolha em desenvolver o Projeto de Extensão com jovens do Centro da Juventude se deu pelo fato de que em Foz do Iguaçu/PR esse é o único local público específico para os jovens, apesar de estar vinculado à Secretaria Municipal da Assistência Social e não à Secretaria Municipal do Trabalho, Juventude e Capacitação. A escolha também se deu considerando que o Projeto Técnico Social dos Centros da Juventude do Estado do Paraná (2024) foi construído no intuito de ser um espaço destinado ao desenvolvimento integral dos jovens nos Municípios. Isso leva à compreensão de que o CEJU está projetado

²Os programas estão disponíveis em: <https://www.youtube.com/@juventudededireitos> Já serviram e estão servindo como referências e fontes de pesquisas de diversos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) e dissertações. Além de servirem também de material pedagógico para subsidiar aulas e debates diversos.

³ “Agentes da Cidadania” é um projeto do Governo do Estado do Paraná, voltado para adolescentes e jovens na faixa etária entre 12 e 24 anos, que objetiva incentivar o “protagonismo juvenil”, com o potencial de tornar a vivência de adolescentes e jovens mais frutífera tanto para si mesmos como para a sociedade em geral. Sendo protagonistas, os adolescentes e jovens têm a oportunidade de construir sua identidade de maneira positiva, a partir do pertencimento à comunidade e da participação social. (Camargo, 2022)

para ser um espaço no qual os jovens possam decidir, serem agentes e protagonistas nas ações, programas e projetos ali desenvolvidos e, por essa razão, representa um espaço com afinidade e abertura para o referido Projeto de Extensão. Podemos afirmar, inclusive, que as oficinas realizadas com os jovens que frequentam o CEJU têm trazido resultados positivos como a participação efetiva em espaços de discussão de políticas de juventude no município. Como afirmado no relato de experiência, as atividades do projeto

[...] resultaram na promoção do desenvolvimento de uma consciência cidadã e crítica por parte dos membros do projeto e participantes das oficinas, com diálogos fundamentados nos princípios democráticos, possibilitando um maior engajamento com questões interdisciplinares relacionadas às juventudes e na participação efetiva dos participantes nas Conferências Municipais da Assistência Social e dos Direitos das Crianças e Adolescentes (Colaço; Araides; Sander, 2023, p. 02).

Além disso, os projetos passaram a atingir jovens para além do público diretamente envolvido através da visibilidade e intervenções em outros espaços públicos. Nesse sentido, e visando maior divulgação e alcance entre os jovens, nos anos 2022 e 2023 a equipe do projeto se dedicou a criar, de forma coletiva, a marca mestre para os projetos e para os canais de comunicação e divulgação próprios do projeto nas redes sociais: Instagram (Juventudes e Direitos, 2024-c), Facebook (Juventudes e Direitos, 2024-b) e canal no YouTube (Juventudes e Direitos, 2024-a). Nestes são divulgadas as produções e as atividades, bem como os programas e as oficinas, ampliando, portanto, a abrangência e o envolvimento de jovens na proposta.

Além desses canais, os programas de rádio também estão disponíveis no site do CDHMP/FI e entravam na programação da Web-Rádio na medida em que eram produzidos, permanecendo na grade de programação regular em torno de um mês. Assim, reforçavam o acesso às informações sobre a garantia de direitos, uma vez que, nos programas, o debate girava, em alguma medida, sobre essa temática. Também se tornaram uma forma de os jovens acessarem o direito à comunicação, liberdade de expressão, informação e participação, pois os programas foram concebidos e desenvolvidos pelos próprios jovens. Por isso, o projeto se tornou uma ferramenta de acesso ao Direito à Comunicação Social e à Liberdade de Expressão Juvenil, capacitando-os, inclusive, tecnicamente, para tal, conforme previsto nos Art. 26 e 27 do Estatuto da Juventude (Colaço; Araides; Sander, 2023)

Para a criação de cada edição do programa “A Voz da Juventude”, a equipe fazia levantamento de possíveis temas e, a partir destes, eram definidos os jovens responsáveis pelo estudo e pesquisa respectivos e, posteriormente, efetuavam a sugestão de possíveis convidados e o roteiro do programa, bem como a sua devida gravação e edição técnica.

A produção de conteúdo passa por processos que vão desde a realização dos convites aos jovens, elaboração de roteiro, que é indissociável da pesquisa bibliográfica e/ou documental, a gravação e edição do programa, finalizando o processo com a divulgação nas mídias sociais (COLAÇO; ARAIDES, SANDER, 2023, p. 1-2).

Já as Oficinas do Projeto junto ao CEJU passaram por dinâmicas diferentes, que tinham muita relação com o perfil do(a) bolsista vinculado ao projeto e dos jovens que as frequentavam. Assim, na primeira edição do projeto (2021/22) a metodologia escolhida e utilizada se deu a partir dos preceitos da educação popular de Paulo Freire (1987), de acordo com o conhecimento e a realidade dos jovens, favorecendo uma educação feita com os jovens, a qual é compreendida também como política e ética, no intuito de promover novas relações sociais, além da produção partilhada do conhecimento e da comunicação popular e educomunicação⁴. Também foram feitas rodas de conversa, acompanhadas da exibição de filmes e curtas metragens, obras documentais e de ficção que tivessem relação com os direitos e favorecessem o diálogo com e entre os jovens. Assim, por exemplo, foram feitos debates a partir de temas que se aproximam das categorias conceituais de classe, raça e gênero, uma vez que se constatou que estes são estruturantes e reforçam as desigualdades sociais presentes na sociedade e nos contextos familiares dos jovens inseridos no projeto. Mediante essa metodologia formativa, buscou-se fomentar intencionalmente o diálogo entre os jovens, ao exercitarem o seu protagonismo a partir da socialização de suas experiências e histórias de vida (Sander; Camargo, 2022), o que despertou muito o interesse e a participação.

A partir da segunda edição do projeto, se desenvolveram as atividades nas oficinas temáticas, focadas, de forma mais incisiva, nos 11 direitos previstos no Estatuto da Juventude⁵, levando os jovens e adolescentes a conhecerem e terem maior clareza sobre seus direitos. Também foram definidos e realizados debates sobre as condições juvenis em Foz do Iguaçu, promovendo o protagonismo e contribuindo na elaboração ou conquista de espaços e/ou políticas voltadas para as juventudes. Algumas ações resultaram na produção de

⁴ “O conceito de Educomunicação institui um conjunto de práticas voltadas para a formação de espaços educativos, mediados por processos tecnológicos da informação, e tem como objetivo ampliar formas de expressão dos membros das comunidades bem como a melhoria do nível comunicativo das ações educativas, tendo como meta o pleno desenvolvimento da cidadania” (FREITAS, 2015, p. 159).

⁵ I. Direito à Cidadania, à Participação Social e Política e à Representação Juvenil; II. Direito à Educação; III. Direito à Profissionalização, ao Trabalho e à Renda; IV. Direito à Diversidade e à Igualdade; V. Direito à Saúde; VI. Direito à Cultura; VII. Direito à Comunicação e à Liberdade de Expressão; VIII. Direito ao Desporto e ao Lazer; IX. Direito à Sustentabilidade e ao Meio Ambiente; X. Direito ao Território e à Mobilidade; XI. Direito à Segurança Pública e ao Acesso à Justiça (BRASIL, 2013).

conteúdos com a participação em três programas “A Voz da Juventude”⁶, o que favoreceu a aproximação com espaços e organizações que atuam com jovens ou são por eles organizadas, fortalecendo a participação ativa de jovens do projeto como delegados nas Conferências Municipais da Criança e do Adolescente (2022) e da Juventude (2023). A partir de então, os jovens passaram a se engajar de forma efetiva na construção e qualificação de políticas e ações para as juventudes da cidade. Na nossa compreensão, os processos formativos prévios foram fundamentais para tal:

As atividades do Projeto Juventudes e Direitos têm como abordagem metodológica a utilização de oficinas e rodas de conversa, dinâmicas como atividades lúdicas-pedagógicas, análises de músicas, audiovisuais, confecção de cartazes, exposições orais, trabalhos em grupo e posteriormente avaliação participativa das atividades, nas instalações da UNILA e do CEJU e buscaram promover a desconstrução de paradigmas e a democratização das discussões, com o compartilhamento de perspectivas, sonhos e ideias (COLAÇO; ARAIDES, SANDER, 2023, p. 1-2).

Constatamos que o fato de os Projetos dialogarem entre si, com os jovens envolvidos, com a comunidade e com os estudantes extensionistas, buscando criar ou ampliar espaços e metodologias para fortalecer o protagonismo juvenil, tem contribuído significativamente para a formação profissional e cidadã dos jovens participantes.

Em 2023 e 2024, o Projeto contou com duas estagiárias em Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Serviço Social, o que contribuiu para qualificar as atividades do Projeto como um espaço privilegiado de diálogo, visando uma formação participativa e democrática dos jovens, bem como de futuros profissionais assistentes sociais e, consequentemente, com o fortalecimento do projeto ético-político da profissão. Além disso, o projeto também diminuiu a distância dos jovens em relação à Universidade, especialmente a Unila, uma vez que algumas atividades são realizadas na mesma e há uma presença regular de estudantes universitários no CEJU.

Portanto, os Projetos de Extensão têm contribuído nos debates sobre diferentes temas vinculados às juventudes, ao criar uma identidade e apropriação do tema entre os envolvidos no projeto, fortalecendo os jovens como sujeitos e de suas organizações, que pautam a luta pelo acesso aos direitos. Também vêm contribuindo na quebra de preconceitos sociais, culturais e intergeracionais em relação aos jovens, muitas vezes vistos apenas como problema, ao qual a sociedade responde criando mecanismos de repressão de suas ideias, formas de

⁶ Programas de rádio 14, 17 e 22. Disponíveis em: <https://www.cdhmp.com.br/categoria/a-voz-da-juventude/> ou via redes sociais @juventudesedireitos.

expressão cultural e organização. Acreditamos que os projetos têm cumprido aquilo a que se propõem na extensão universitária numa perspectiva libertadora freireana: fortalecer relações dialógicas, nas quais há troca de conhecimentos e a construção de novos conhecimentos de forma horizontalizada, resultando, também, na formação de seres humanos mais dialógicos e democráticos.

2. Formação dialógica e instauração de um *habitus* participativo e democrático através da Extensão

Paulo Freire, no livro *Pedagogia do Oprimido* (1987), é claro ao afirmar que o amor é fundamento do diálogo e, consequentemente, “o amor, é também diálogo” (p. 80). Assim, para o autor, o amor é um ato de coragem, “é compromisso com os homens” (p. 80); no caso dos projetos de extensão, é compromisso com os jovens. Logo, “não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens” (p. 79). Dito isso, fazer extensão com jovens é o reconhecimento destes como sujeitos ativos e, portanto, é preciso estabelecer uma relação dialógica, na qual, a participação é requisito indispensável. A participação também está prevista no Estatuto da Juventude, como um direito, mas é preciso torná-la concreta por intermédio da práxis, da ação-reflexão junto *com* eles. Como indicado acima, a mesma vem sendo alcançada através dos projetos de extensão em questão, tendo sido estabelecida uma formação dialógica, cuja centralidade é a participação e o diálogo *dos e com* os jovens envolvidos.

Nas obras freireanas *Pedagogia do Oprimido* (1987), *Extensão ou Comunicação?* (1983) e *Pedagogia da Autonomia* (1996), conseguimos identificar pré-requisitos e referências para relações dialógicas e participativas na perspectiva do desenvolvimento de um processo de humanização. Nelas o autor aponta alguns elementos imprescindíveis para uma formação dialógica, dentre os quais a confiança nos envolvidos, ou seja, o reconhecimento de que os jovens são capazes de lutar pela libertação. Assim, o diálogo e a participação ativa, que visam a uma formação libertadora, só podem ter lugar se as pessoas afetadas, no caso, adolescentes e jovens, estiverem abertas ao futuro e se tiverem confiança e esperança em si próprios e no futuro, de modo a confiarem umas nas outras, confiarem nelas e se sentirem mutuamente comprometidas.

Freire (1987, p. 82) enfatiza que uma das condições para uma relação dialógica, no sentido de um processo de humanização, é a esperança. Ou seja, a participação só é possível se as pessoas envolvidas, sejam elas crianças, adolescentes, jovens ou adultos, têm esperança,

ou melhor, se elas acreditam que a sua participação tem efeito e fará diferença. Por isso, é importante que não vejam o mundo como determinado/fechado, do qual não podem sair, mas como uma situação que apenas os limita e que eles podem transformar. Podem ser pequenos sinais de esperança, mas estes devem transmitir a convicção de que a participação tem sentido, é significativa e através dela algo pode mudar ou ser mudado. Esses sinais de esperança são a base para uma participação ativa e para um processo de participação progressiva. Se as pessoas não estão dispostas a participar, esta pode ser uma expressão do sentimento de impotência em relação à sua história social e à sua biografia. A superação da indiferença e do sentimento de impotência é um dos maiores desafios para os processos de participação, assim como sua existência talvez revele a carência de espaços efetivamente participativos.

Conforme enfatiza Freire (1987), o principal pré-requisito para uma participação ativa que permita um processo de humanização é o próprio diálogo e a comunicação, que cada indivíduo pode e deve realizar através das suas próprias palavras e ações, porque o diálogo é tomado, pelo autor, como sinônimo de um encontro entre as pessoas: “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo” (p. 78). Assim, fazer uso da palavra ou criar um diálogo não é privilégio de algumas pessoas, mas direito de todos. O diálogo se torna possível quando as pessoas cultivam esse direito na prática. Isso não pode e não deve ser realizado por outros. As relações sujeito-objeto devem ser substituídas pelo diálogo e pela interação mútua de sujeitos ativos. Assim, de acordo com Freire, os envolvidos poderão também sonhar e construir o seu próprio futuro, diante das diferentes possibilidades, e não encarar o mundo como determinado uma vez que “o mundo não é. O mundo está sendo” (1996, p. 38 e 39). Por isso, é importante garantir algumas perspectivas e princípios metodológicos para organizar a participação ativa. No nosso modo de ver, é fundamental, para tanto, ter sempre presente que,

ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos (Freire, 1987, p. 81).

Dessa forma, resta claro que a formação dialógica ocorre em conjunto e que ninguém aprende sozinho, mas todos aprendem juntos, mediatizados pelo mundo (Freire, 1987). Ou seja, essa união só se realiza mediante ações e reflexões constantes e conjuntas, baseadas na realidade, nos problemas e nos interesses dos envolvidos, promovendo-se uma consciência

crítica capaz de transcender as soluções atuais para os problemas e de contribuir para a formação de uma atitude participativa, que possa ser replicada em outros níveis da sociedade.

A formação dialógica via participação ativa só pode se efetivar através da sua prática. Enquanto a participação existir apenas como um direito formal dos jovens, não poderá ser incorporada nos atores ou na sociedade como um *habitus*⁷. Pois, como sabemos desde Bourdieu, a construção do *habitus* passa pela ação, pelo nosso corpo, já que “a nossa relação com o nosso corpo é uma das dimensões essenciais do nosso *habitus*”. Ou seja, “... todas as influências sociais passam pelo corpo... O corpo é o grande mediador entre o coletivo e o individual. O individual é o coletivo encarnado, é o social incorporado” (Bourdieu, 1992, p. 155). Nos projetos de extensão com jovens, uma vez havendo um envolvimento tanto teórico quanto prático, a construção do *habitus* se estabelece, para além das atividades intencionalmente planejadas para tal, também na relação entre os jovens extensionistas e os jovens participantes do projeto na medida que suas existências muitas vezes são desafiadas a se reposicionar e qualificar. Esse processo formativo se expressa e acontece em formas de comunicação, comportamentos e atitudes que se dão em determinado espaço e num determinado momento. Ou seja, além de conteúdos, é na relação formativa que se ensina e se aprende uma forma de ser, de viver, de se comunicar e agir, instaurando uma nova prática dialógica e participativa, que só se viabiliza na medida em que existem espaços adequados para ser vivenciada. O *habitus*, como experiência incorporada ao nosso ser e estrutura internalizada, é passível de mudança, ou seja, é uma estrutura em vias de reestruturação, uma vez que a experiência acumula saberes, embora tenha uma forte tendência à acomodação, à inércia. Segundo Adams (1999, p. 65) “esta tendência é percebida no fato de os indivíduos mostrarem resistência à mudança ou medo frente ao novo. Sendo necessário receber estímulos externos, rupturas capazes de motivar a mudança do *habitus* individual e coletivo”. Por isso, é crucial que a participação não seja vivida apenas em momentos isolados, mas por um processo contínuo e progressivo de diálogo, pois, caso contrário, um *habitus* participativo tenderá a ser substituído por um *habitus* não participativo. Isso pode, certamente, ser promovido pelo apoio social e pela disponibilização de espaços, bem como por uma organização centrada em atitudes, metodologias e valores democráticos e participativos, que prezem pelo protagonismo dos próprios jovens.

⁷ Conforme Bourdieu, *habitus* é “um sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações” (1983, p. 61).

Nos parece que, diante das experiências expostas e apoiadas na teoria do *habitus* de Bourdieu (1983 e 1992) e nas obras de Freire (1983, 1987, 1996), podem ser indicados alguns aspectos e premissas que contribuem significativamente para a formação de atitudes dialógicas e participativas. Assim, as atividades do Projeto de Extensão, através do programa “A Voz da Juventude” e das oficinas junto aos jovens do CEJU, são certamente espaços adequados para o desenvolvimento e a facilitação de ações visando à garantia de direitos orientados para o futuro e para a realização da justiça social. Isso se torna visível, devido ao seu papel especial e à sua função na Universidade e sociedade, como espaços de formação, bem como de socialização nos quais a auto-organização, o diálogo, a participação e a autonomia podem ser experimentados e, também, moldados pelos jovens. Nesse sentido, além de serem espaços de formação e apropriação de informações, também prezam por um *habitus* participativo/dialógico que passa a caracterizar fortemente o modo de atuar na sociedade por parte desses jovens.

No nosso modo de ver, propor, através de projetos de extensão, uma formação dialógica, participativa e democrática de jovens implica viabilizar um *habitus* participativo e, desta forma, um processo que visa engajá-los em atividades e ações que promovam seu desenvolvimento pessoal, social e cidadão, favorecendo a interação entre a Universidade e a comunidade. Nesse intento, o Projeto de Extensão Juventudes e Direitos se tornou um espaço formativo, uma vez que os jovens, em conjunto com a coordenação do projeto, dos bolsistas e dos jovens envolvidos nos projetos identificaram as necessidades, desafios e potencialidades do que consideram importante e necessário debater, conhecer e propor. Assim, todo o processo das ações desenvolvidas é formativo na medida em que é feito de forma conjunta e coletiva, desde o planejamento, a definição de objetivos, os temas a serem abordados e as metodologias de trabalho. Através de uma metodologia dialógica e participativa, pela qual todos têm a oportunidade de contribuir e aprender uns com os outros, capaz de levar os jovens a participarem ativamente e garantir que suas vozes e perspectivas sejam ouvidas e incorporadas, os próprios jovens vão se apropriando dessa e incorporando essa postura metodológica e educativa. Por esses mesmos motivos, também se parte da realidade dos jovens, buscando demonstrar de que forma os conhecimentos podem interferir e beneficiar suas condições de vida, o que leva ao fortalecimento da aprendizagem, mas também promove o senso de pertencimento e responsabilidade social. Nesse projeto, os processos avaliativos são constantes, nos quais os envolvidos refletem sobre as atividades e as metodologias

utilizadas, discutem os resultados e identificam aprendizados. Essa dinâmica é importante para reconhecer conquistas, ajustar estratégias e promover um ciclo contínuo de melhorias e apropriação coletiva de conhecimentos e habilidades.

Os jovens estão ativamente envolvidos nas diferentes etapas e atividades do projeto, tanto os estudantes, quanto os participantes do CEJU. Portanto, são acompanhados, informados e participam nas decisões de modo a se apropriarem conscientemente dos elementos teóricos e práticos empreendidos. Dessa forma, podem experienciar a participação e integrar as experiências na sua vida cotidiana, ou seja, enquanto *habitus*. Como já dito acima, esse processo levou a uma participação clara e objetiva nas Conferências Municipais por parte de vários desses jovens, favorecendo o fortalecimento de redes de apoio através das quais é possível continuar trocando experiências, formando parcerias e colaborando em projetos futuros.

Para Thole (2000), fortalecer a participação dos jovens é importante para que estes tenham espaços de ação nas quais possam experimentar variantes de auto-organização e participação, mas também para que possam aprender como contribuir no desenvolvimento social e em planos que afetam a sua situação atual ou o seu futuro. Através da sua participação ativa, os jovens desenvolvem a capacidade de refletir criticamente e de comparar perspectivas, o que é também fundamental para uma opinião política, crítica, autônoma e consciente. Além disso, a participação dos jovens não é apenas uma forma de despertar mais responsabilidade social e a capacidade de cooperar, mas é também uma forma de desenvolver uma personalidade socialmente saudável (Schroder, 1995), capaz de aceitar e valorizar as diferenças numa perspectiva democrática.

No âmbito dessa concepção de participação, Sander (2001) pôde constatar, através de pesquisa sobre a participação de jovens na Pastoral da Juventude da Igreja Católica, que a participação que se dá de forma processual tem um efeito fortalecedor da consciência social dos envolvidos. Isso significa que, para que a participação contribua para o fortalecimento da consciência social, ela não deve se contentar com oportunidades de participação que acontecem em momentos isolados, mas deve ser concebida como um processo que possibilite uma participação contínua e progressiva. Assim, quanto mais os jovens estiverem integrados em todos momentos e passos das ações de extensão e quanto mais puderem participar incorporando o *habitus* participativo, mais efetiva e conscientemente se empenharão no

progresso democrático e social, seja nas suas próprias organizações, seja noutros níveis da sociedade e na própria Universidade.

Para que a participação contribua para uma formação de um *habitus* participativo e democrático, a auto-organização e a processualidade são essenciais, ou seja, os jovens devem ser protagonistas em todo o processo e serem desafiados de acordo com as suas habilidades de participar, uma vez que nem todos estão na mesma condição de contribuir e isto não deve ser um problema, já que a participação é processo. Portanto, dialogar, reforçar a participação, bem como o apoio às organizações sociais, às associações juvenis, às escolas, universidades etc., onde esta participação possa ser vivida, aprendida, interiorizada e desenvolvida criativamente, é crucial para a democratização da sociedade, uma vez que, “as competências democráticas não são aprendidas em eventos pontuais, mas na interação diária” (Knauer; Brandt, 1998, p. 82).

No entanto, vale ressaltar que a promoção da participação mediante uma formação dialógica exige o desenvolvimento de metodologias adequadas que não a reduzem a momentos isolados, mas compreendam a participação como um processo educativo/formativo (Sander, 2008). Nessa perspectiva, acreditamos que os dois projetos de extensão universitária aqui abordados indicam que isso é possível de ser realizado nos processos formativos das universidades, na medida em que projetos de extensão oportunizam esse tipo de espaços e processos formativos.

Considerações finais

O presente artigo se propôs a refletir sobre a contribuição da extensão universitária com jovens como um espaço privilegiado para a formação dialógica, participativa e democrática através da experiência das ações desenvolvidas pelos Projetos de Extensão “Juventudes e Direitos” e “A voz da Juventude”. Ambos os projetos desenvolvem ações com jovens, nas quais eles são protagonistas, uma vez que participam ativamente de todo o processo, favorecendo a constituição de um *habitus* participativo e democrático.

Destaca-se que é pelo diálogo que se estabelece uma relação democrática e participativa. Que a participação se aprende participando e não isoladamente, mas num coletivo, numa ação ou em uma prática e de forma regular e progressiva. Assim, se de fato o *habitus*, em grande medida significa que “o individual é o coletivo incarnado, é o social encarnado” (Bourdieu, 1992, p. 155), então, só espaços de participação e exercícios dialógicos

e democráticos podem formar pessoas dialógicas e democráticas. Ou seja, a participação não pode ser transmitida apenas pelo ensino ou a instrução, mas deve ser experienciada e, portanto, incorporada como um valor e uma atitude, Bourdieu denomina a isso de *habitus*. A perspectiva educativa indicada por Paulo Freire, por sua vez, oferece uma importante contribuição para a formação de um *habitus* tal qual o buscamos. A formação, a construção de um novo *habitus*, portanto, acontece na prática, através da experiência que passa por todos os sentidos: o corpo, o afeto, a mente. Não se aprende apenas recebendo informações, mas pela incorporação de elementos novos que modificam o ser, o agir, as relações. Aprende-se na relação através de práticas solidárias e dialógicas nas quais todos estão em permanente aprendizado, educadores e educandos. Portanto, a participação só pode se desenvolver se os jovens tiverem a oportunidade de experienciá-la, seja na escola, nas organizações juvenis, na universidade.

A extensão universitária é uma grande possibilidade para propor e construir mudanças em todos os envolvidos nas ações, mas, para tanto, é preciso que esta seja dialógica, ou seja, conforme Freire (1983), uma ação que não manipule, não conquiste, não negue, não seja colonizadora, no sentido de impor sua cultura ou conhecimento, se sobrepondo. Através da extensão universitária, especialmente com jovens, podemos sonhar com e ter a esperança de uma universidade democrática, participativa e com os pés na realidade, nas necessidades e demandas do seu território. Podemos ter a esperança de formar jovens cidadãos com um *habitus* participativo e democrático de fato incorporado, que se faça presente e permanente por meio da atuação profissional e cidadã.

Referências

- ADAMS, Telmo. **Prática social e formação para a cidadania** - Cáritas do Rio Grande do Sul, desde os anos 70. Dissertação de Mestrado, Porto Alegre: Faculdade de Serviço Social/PUCRS, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. **Réponses – pour une anthropologie réflexive**. Paris: Seul, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. “Esboço para uma teoria da prática”. In: ORTIZ, Renato (Org.) “**Pierre Bourdieu**”. Coleção Grandes Cientistas Sociais, n. 39. São Paulo: Ática, 1983.
- BRASIL. Lei Federal nº 12.852 de 05 de Agosto de 2013. **Dispõe sobre o Estatuto da Juventude**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2013.
- CAMARGO, Felipe G. **Relatório Final do Projeto de Extensão Juventudes e Direitos**. Foz do Iguaçu/PR: UNILA, 2022.

COLAÇO, Joyce A. L.; ARAIDES, Daniel F.; SANDER, Cristiane. Juventudes e Direitos: Participação Juvenil na Extensão Universitária - Relato de Experiência. **IX Simpósio Internacional da Juventude Brasileira (IX JUBRA)**, UFPI, Teresina: Piauí, 29, 30/11 e 01/12/2023.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária** - elaborada pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

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

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

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, José Vicente. Educomunicação: contextualizando o processo de atribuição de sentidos e significados no delineamento do conceito. In: **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. São Paulo: UNIFESP, 2015, v. 10, n. 2, p. 149-162. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/2072>. Acesso em: 08 out. 2024.

GRACIANI, Maria Estela. Extensão. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2010. p. 222

JUVENTUDES E DIREITOS. **Canal oficial no YouTube sobre juventudes e direitos**. Disponível em: <https://www.youtube.com/@juventudeddireitos>. Acesso em: 11 dez. 2024-a.

JUVENTUDES E DIREITOS. **Página oficial no Facebook sobre juventudes e direitos**. Disponível em: <https://www.facebook.com/juventudeddireitos?mibextid=LQJ4d>. Acesso em: 11 dez. 2024-b.

JUVENTUDES E DIREITOS. **Perfil oficial no Instagram sobre juventudes e direitos**. Disponível em: https://www.instagram.com/juventudeddireitos?igsh=ZGdvdGtrdDN4eG5l&utm_source=qr. Acesso em: 11 dez. 2024-c.

KNAUER, Raingard; BRANDT, Petra. **Kinder können mitentscheiden**: Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in Kindergarten, Schule und Jugendarbeit. Luchterhand: Berlin, 1998.

NOGUEIRA, Maria das Dores P. Extensão Universitária no Brasil: uma Revisão Conceitual. In: FARIA, Dóris Santos (Org.). **Contribuições para a Construção Conceitual da Extensão na América Latina**. Brasília: UNB, 2001.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Família e Desenvolvimento Social (SEDS). **Projeto técnico: Centros da Juventude**. Curitiba: SEDS, 2012. Disponível em: https://www.desenvolvimentosocial.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/ProjetoCentrodaJuventudeRev6_11_2012.pdf. Acesso em: 11 dez. 2024.

SANDER, Cristiane; CAMARGO, Felipe G. Juventudes e Direitos: uma perspectiva pedagógica e dialógica para a formação cidadã. **Anais do XVII Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**, 2022. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/enpess-anais/public/arquivos/00859.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2024.

SANDER, Cristiane. **Partizipation als Bildungsprozess in non-formalen Organisationen des Aufwachsens** – Beobachtungen zu einem vergessenen Zusammenhang anhand der Jugendverbände der Bundesrepublik Deutschland. Kassel: University Press, 2008.

SANDER, Cristiane. **Lideranças democrático-participativas**: sua formação na Pastoral da Juventude. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social/PUCRS. 2001.

SCHRÖDER, Richard. **Kinder reden mit**: Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung. Weinheim: Beltz, 1995.

SOUZA, Ângela M.; PEREIRA, Noemi F. F. Escrevendo os Caminhos da Extensão Universitária na UNILA. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 6, n. 2, p. 77-85, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/2062/pdf>. Acesso em: 08 out. 2024.

THOLE, Werner. **Kinder- und Jugendarbeit** – Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa, 2000.

UNILA/CONSUN. Resolução Nº 37, de 07 de dezembro de 2021. **Política de Extensão da Universidade Federal da Integração Latino-Americana**. Foz do Iguaçu/PR: UNILA, 2021. Disponível em: <https://atos.unila.edu.br/atos/resolucao-n-ordm-37-2021-consun-1318>. Acesso em: 05 out. 2024.

UNILA/COSUEN. Resolução Nº 1, de 03 de março de 2021. **Regulamenta a Curricularização da Extensão nos Cursos de Graduação da UNILA**. Foz do Iguaçu/PR: UNILA, 2021. Disponível em: <https://atos.unila.edu.br/atos/resolucao-n-ordm-1-2021-cosuen-1678>. Acesso em: 05 out. 2024.

ZITKOSKI, Jaime J. Diálogo/dialogicidade. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2010. p.151-152.

Artigo

MATERIAIS DIDÁTICOS PARA A FORMAÇÃO DE DOCENTES EM LÍNGUAS ADICIONAIS NA ESTEIRA DE PAULO FREIRE: QUANDO O OPRIMIDO É O/A MIGRANTE

Lesliê Vieira Mulico¹
 Valdiney da Costa Lobo²
 DOI: 10.29327/2336496.8.2-7

Resumo: Este artigo tem o objetivo de apresentar a importância da formação docente de línguas adicionais a partir de materiais didáticos de inglês e português, desenvolvidos pelos autores deste texto para usos nos contextos da Educação Básica e do Ensino Superior, respectivamente nos municípios do Rio de Janeiro e de Foz do Iguaçu. Para tanto, usamos como base os conceitos de indivíduo sectário, imobilismo subjetivista e oprimido que hospeda o opressor em si (Freire, 1987), em diálogo com os conceitos de vontade de verdade, estruturas de longa duração (Foucault, 1970 [1999]), mito da democracia racial (Munanga, 2008) e a falácia do Brasil como receptivo (Baeninger, 2012). Nosso foco é apresentar o material didático de línguas adicionais como uma potencialidade para a formação de docentes de línguas reflexivos e críticos.

Palavras-chave: material didático de línguas adicionais; formação docente; indivíduo sectário; imobilismo subjetivista; oprimido que hospeda o opressor em si.

MATERIALES DIDÁCTICOS PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN LENGUAS ADICIONALES EN LA ESTELA DE PAULO FREIRE: CUANDO EL OPRIMIDO ES EL MIGRANTE

Resumen: Este artículo tiene como objetivo presentar la importancia de la formación docente de lenguas adicionales a partir de materiales didácticos en inglés y portugués, desarrollados por los autores de este texto para su uso en los contextos de Educación Básica y Educación Superior, respectivamente en los municipios de Río de Janeiro y Foz do Iguaçu. Para ello, utilizamos como base los conceptos de inmovilidad sectaria individual, subjetivista y oprimida que alberga el propio opresor (Freire, 1987), en diálogo con los conceptos de voluntad de verdad, estructuras de largo plazo (Foucault, 1970 [1999]), mito de la democracia racial (Munanga, 2008) y la falacia de Brasil como receptivo (Baeninger, 2012). Nuestro enfoque es presentar el material didáctico de lenguas adicionales como potencialidad para la formación de profesores de lengua reflexivos y críticos.

Palabras clave: material didáctico de lenguas adicionales; formación del profesorado; individuo sectario; inmovilidad subjetivista; oprimido que alberga al opresor en sí mismo.

INSTRUCTIONAL MATERIALS FOR TEACHER EDUCATION IN ADDITIONAL LANGUAGES IN THE FOOTSTEPS OF PAULO FREIRE: WHEN THE OPPRESSED IS THE MIGRANT

Abstract: This article underscores the significance of teacher education in additional languages through the development of English and Portuguese instructional materials. These resources, crafted by the authors, are intended for use in both Basic and Higher Education settings within the municipalities of Rio de Janeiro and Foz do Iguaçu. The discussion is framed by Freire's (1987) concepts of the sectarian individual, subjective

¹ Professor Doutor do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2752-4501> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2046325486549734>

² Professor Doutor da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0341-907X> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9176672100488283>

immobility, and the oppressed who harbors the oppressor. Additionally, it engages with Foucault's (1970 [1999]) notion of the will to truth and structures of long duration, as well as Munanga's (2008) critique of the myth of racial democracy and Baeninger's (2012) examination of the fallacy of Brazil as a welcoming nation. This study presents additional language instructional materials as a means of fostering critically reflective language educators.

Keywords: additional language instructional materials; teacher education; sectarian individual; subjective immobility; oppressed harboring the oppressor.

Introdução

No âmbito da formação de professores, trazer alguma novidade sobre as contribuições de Paulo Freire sem ser repetitivo é uma missão impossível, tendo em vista os inúmeros estudos teóricos e aplicados com base na literatura do autor. Conceitos como “educação bancária” (Freire, 1987), “conscientização” (Freire, 1977), “tema gerador” (Freire, 1987), “práxis” (Freire, 1979), dentre outros há tempos permeiam o vocabulário da profissão docente dentro e fora do Brasil, e ganham valor de transformação social para aqueles/as que acreditam na educação como ferramenta de libertação do oprimido.

A verdade é que Freire ainda segue atual, 24 anos após o início do século XXI e 57 anos após sua primeira publicação “Educação como prática da liberdade” (Freire, 1967). Nem o advento das redes sociais, nem a inteligência artificial, nem os dispositivos móveis que vêm acelerando o fluxo de informações impregnados por discursos de ódio em células neonazistas, misóginas, xenofóbicas, racistas foram capazes de suplantar seus ensinamentos, graças às resistências que partem do chão da escola à pós-graduação, merecendo, inclusive, um dossiê temático neste periódico.

Já que talvez restem poucas perguntas a serem respondidas dentro da tradição teórica de Freire, talvez possamos levantar algumas questões no que diz respeito ao ensino de línguas adicionais, mais especificamente o Inglês para estudantes brasileiros/as e o Português para estrangeiros, nossas áreas de atuação. Pretendemos refletir sobre como o legado de Freire se atualiza na formação docente dessas línguas, tomando o material didático como ponto de inflexão. O tema gerador que aproxima os materiais didáticos em ambas as línguas é o da (i)migração, especialmente no que tange aos processos de (des)humanização de refugiados/as.

Para levar a cabo esse diálogo com Freire, traremos alguns conceitos dos estudos do discurso de Foucault, o mito da democracia racial de Munanga e o mito do Brasil como país receptivo aos/as imigrantes de Baeninger. O diálogo se orienta a partir de três tipificações freireanas que nos ajudam a compreender alguns modos de pensar e agir que perpetuam uma mentalidade bancária de educação e, portanto, colaboram para a manutenção dos problemas

sociais originados pelo capitalismo, como por exemplo a xenofobia e o racismo, conforme apresentaremos na próxima seção, juntamente com suas implicações para a formação docente na área da Ciência da Linguagem.

Na seção subsequente, apresentaremos nossos respectivos materiais didáticos e sustentaremos a ideia de que os mesmos podem ser suportes metodológicos para a formação de professores/as críticos/as, radicais e da práxis. Na quarta seção, analisaremos alguns pontos chave em nossos materiais buscando interseções na formação docente de língua inglesa para brasileiros/as e portuguesa para estrangeiros/as. Para concluir, faremos alguns apontamentos sobre a docência dentro do paradigma freireano que julgamos necessários para a transformação do indivíduo-professor/a em sujeito-professor/a.

1. Diálogos entre Freire, Foucault, Munanga e Baeninger em torno da pedagogia e do oprimido

A leitura da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (1987) nos traz algumas provocações para pensarmos a formação docente a partir da elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas adicionais. Suas propostas não devem refletir a de uma “educação bancária”, conforme antagoniza o autor, mas sim visar à formação integral, o que engloba as dimensões cognitivas, emocionais, éticas, políticas, culturais e sociais (Freire, 1987). Para tal, é necessário que a formação docente seja coerente com essa proposta, levando esse/a educador/a a transgredir a reprodução de saberes naturalizados, tornando-o/a um/a agente de transformação social. Acreditamos aqui que o material didático pode ser um dos pilares desse processo.

Freire (1987), ao delinear uma pedagogia que caminhe ao lado dos oprimidos e seja construída com eles, nos apresenta três problemas a serem enfrentados. O primeiro é o que chama de “indivíduo sectário”, que, segundo o autor, trata-se de uma postura apriorística de rejeição de ideias que se fecha para qualquer possibilidade de diálogo com o outro, pois trata como “mentira tudo o que não seja a sua [própria] verdade” (Freire, 1987, p. 14). Expressões desse tipo de postura nos tempos de hoje encontramos, por exemplo, no negacionismo científico expresso no movimento antivacina, no terraplanismo, na xenofobia oriunda do nacionalismo extremado, no racismo, dentre outros.

Como alternativa, Freire (1987) propõe o desenvolvimento de uma postura de abertura ao diálogo e a busca pelo entendimento crítico das raízes dos problemas da realidade. Uma

postura, segundo ele, que deve estar comprometida com uma transformação social justa, a partir de propostas conscientes, dialógicas e inclusivas. A isso Freire (1987) chama de “sujeito radical”.

Nesse contexto, precisamos refletir sobre o nosso papel de educadores/as e como podemos contribuir para que, a partir da produção de nossos materiais didáticos e do uso deles em sala de aula, possamos fomentar a problematização de vontades de verdades absolutas (Foucault, 1970 [1999]) e hegemônicas, como a do “indivíduo sectário, possibilitando outras formas de ser e estar no mundo. Freire (1996, p.86) nos lembra a importância de que os/as estudantes sejam “epistemologicamente curiosos”, sinalizando a relevância de trazê-los/as para a “intimidade do movimento”. O autor menciona que esse movimento deve fazer os/as alunos/as se cansarem, mas não no sentido de uma educação bancária, tecnicista e repetitiva, pois o cansaço deve ser oriundo dos questionamentos, das inquietações e reflexões do professor, do continuum ir e vir do pensamento docente.

O segundo problema a ser enfrentado é o “oprimido que ‘hospeda’ ao opressor em si” (Freire, 1987, p. 17). Diferentemente do primeiro, esse problema advém da massificação da ideologia hegemônica neoliberal (Autor, 2019; Hall; O’Shea, 2013) em que o indivíduo subalternizado toma para si a responsabilidade (ou a culpa) pela sua própria condição socioeconômica. Acreditam que, individualmente, podem escalar com liberdade os degraus sociais e um dia se tornarem privilegiados/as, caso “trabalhem duro” (Chun, 2017).

Entendemos que o conceito de “oprimido que hospeda ao opressor em si” dialoga com o que Baeninger (2012) denomina de falácia do Brasil como país receptivo, já que o fato de muitos/as brasileiros/as não serem receptivos/as está perpassado por um racismo estrutural (Munanga, 2008), construído discursivamente por meio da língua/linguagem e fomentado como verdades absolutas, buscando inferiorizar migrantes, negros/as e indígenas.

Para lidar com tal problema, Freire (1987) propõe que é necessário levar a cabo uma pedagogia que torne a opressão e suas causas um “objeto de reflexão” para que se lute incessantemente pela recuperação da humanidade do oprimido. Para isso, sustenta o autor, é necessária uma tomada de consciência dos mecanismos sociais causadores e estruturantes das opressões, para que o indivíduo oprimido, ao tomar consciência crítica, se liberte desse “opressor interno”, tornando-se sujeito autônomo, ativo e coletivo de seu processo de emancipação.

O terceiro, por fim, é o “imobilismo provocado por uma consciência subjetivista” que

pressupõe “uma espera paciente de que um dia a opressão [desaparecerá] por si mesma” (Freire, 1987, p. 20). Tal problema se mostra visível quando o indivíduo naturaliza as opressões que vive na sociedade mesmo padecendo delas, quais sejam: miséria, fome, insegurança alimentar, falta de moradia, e ainda violências de gênero, racismo, preconceitos de classe, doenças psicosomáticas, dentre outras. Na prática, esses indivíduos tendem a aderir à ideologia da resiliência e a suportar o fardo de serem alvo das opressões sociais, ao invés de lutar para suplantá-las. Apoiam-se, muitas vezes, no discurso religioso para refugiarem-se dos (ou mesmo encontrarem sentido nos) contextos sociais que os/as subalternizam.

A essa ideologia supracitada, também podemos relacionar ao mito da democracia racial (Munanga, 2008), que visa disseminar um discurso de que no Brasil não há racismo e todos temos os mesmos direitos na sociedade. Tal discurso falacioso pode camuflar a compreensão do racismo como estrutural e estruturante na sociedade brasileira, fazendo, inclusive, que brasileiros ou migrantes se alinhem a práticas discursivas neoliberais e opressoras ou acreditem que não há racismo no Brasil, tendo em vista que muitas vezes os discursos racistas se materializam em microagressões verbais ou por meio de piadas e, algumas pessoas que as sofrem, para serem aceitas socialmente, podem silenciar-se diante de discursos preconceituosos, normalizando-os.

A concepção foucaultiana de discurso é essencial para o desenvolvimento deste artigo e nos possibilita compreender a formação de pensamentos, já que, para Foucault ([1969] 2000), o discurso está relacionado à complexidade das práticas discursivas no interior dos quais se forma um objeto, por exemplo, o racismo institucionalizado. Tal perspectiva é importante para entender como alguns discursos racistas direcionados a negros/as e a migrantes no Brasil foram/são construídos socialmente e historicamente na língua/linguagem, assim como vontades de verdade que legitimam os ideários de democracia racial (Munanga, 2008) e do Brasil como país receptivo à imigração (Baeninger, 2012).

Em se tratando de discursos de racismo, por exemplo, é importante entender que há vozes sociais dispersas em diferentes momentos sócio-históricos que contribuíram/contribuem para validar determinados posicionamentos de preconceito racial e xenófobo. Apesar da dispersão discursiva de tais vozes, a validação de discursos racistas acontece numa regularidade discursiva inscrita nas estruturas de longa duração (Foucault, 1970 [1999]). Os discursos, portanto, além de dialógicos, constroem-se sob um conjunto de regras, próprias da

prática discursiva (Foucault, [1969] 2000, p. 53). O conjunto de regras é situado socialmente e historicamente na espacialidade e na temporalidade das práticas discursivas, por isso, discursos racistas reconstruem-se e reorganizam-se em diferentes épocas e sociedades, materializando-se em múltiplas semioses.

Para nos ajudar a enfrentar esse problema em nossos contextos pedagógicos, alinhamo-nos com Freire (1987), que sugere a construção de uma pedagogia em que a subjetividade e a objetividade possuam uma relação dialética permanente. Para a dialética freireana, a relação entre docente e estudante deve ser caracterizada por um diálogo horizontal em que as realidades são problematizadas, possibilitando que os sujeitos reflitam sobre suas condições sociais e as contradições do mundo onde vivem. Mais do que uma troca de ideias, tais diálogos, segundo Freire (1987), são um encontro de sujeitos que se ensinam mutuamente e se comprometem com a mudança e a transformação do mundo.

É essa consciência de si (subjetividade) que Freire (1987) afirma que deva estar em constante relação dinâmica e interdependente com a leitura crítica do mundo objetivo (Freire, 1989). E assim, para o autor, a ação transformadora do mundo deve se fundir à reflexão, caso contrário esta se torna estéril e aquela, cega. Tal indissociação entre ação e reflexão é o que Freire (1987) nomeia de “práxis”. O autor ainda menciona a inquietação e a curiosidade como gestos de relação dialógica com o mundo, possibilitando uma experiência fundante e em constante movimento.

Entendemos que tais experiências podem ser propiciadas pela interação não apenas dos estudantes, mas também dos professores com o material didático, tendo em vista que ele também é um instrumento de formação, que pode contribuir para a consciência crítica de mundo do docente por meio das temáticas e dos enunciados das atividades. Em se tratando da educação linguística de inglês e português como línguas adicionais, é importante que a seleção textual e as atividades dos materiais didáticos possibilitem um movimento linguístico-discursivo que sinalize para uma práxis transformadora, problematizando temáticas sociais como o racismo e a xenofobia, os quais abordaremos neste artigo.

Tendo em vista esses três problemas identificados por Freire, suas propostas de enfrentamento a eles e as reflexões que estamos tecendo acerca da relevância da construção de um olhar de mundo social e crítico, buscamos pensar em como conceber um material didático que contribua para a formação docente em línguas adicionais que: a) desenvolva profissionais críticos às ideologias sociais que subalternizam o ser humano (sujeitos radicais);

b) torne o/a educador/a um/a leitor/a das contradições do mundo a partir de uma postura política inclusiva (oprimido que desenvolve consciência crítica); e c) assuma um compromisso permanente com a mudança em prol da igualdade e justiça social (práxis). As respostas para essas perguntas variam de acordo com o contexto de ensino e o tempo histórico em que vivemos. A partir de nossos próprios contextos, mostraremos dois exemplos de como os materiais didáticos podem ser parceiros na formação de docentes de línguas adicionais dentro do paradigma freireano, desde que o/a educador/a reconheça neles potencialidades de transformação, e daí seja capaz de adotar práxis com vistas à mudança social.

Dentro do recorte temático da migração, do mito da democracia racial e da falácia do Brasil como receptivo à imigração, desenvolvemos materiais didáticos que podem instrumentalizar o/a docente em formação a articular suas percepções individuais sobre os temas com relatos de sujeitos oprimidos em situação de refúgio, em meio a atividades de leitura, discussões e análises linguísticas. Pretendemos, com isso, contribuir para que docentes e professores em formação reflitam dialogicamente sobre a condição de opressão, sobre a sua condição como oprimido, e acerca das implicações sócio-históricas da existência dessa condição do/a oprimido/a, a fim de que sejam protagonistas da ruptura com as ideologias do “sujeito sectário”, do/a “oprimido/a que hospeda ao opressor em si” e do “imobilismo subjetivista”, juntamente com seus/uas (futuros/as) estudantes.

Hipotetizamos de antemão que as vivências do próprio Paulo Freire e as privações sofridas por seus estudantes, hoje se diluem em narrativas veiculadas por textos e vídeos disponíveis nas mídias eletrônicas. É possível que isso acabe levando o/a docente contemporâneo a conceber as opressões sociais de forma menos orgânica e, pois, menos engajada, o que pode se tornar um desafio para formação dos/as educadores/as que Freire sonhava. Portanto, é preciso atentar para que a “libertação” freireana não se transforme em um conceito abstrato, ou um objeto de mera apreciação, contemplação e fetichização, resumido em um vídeo de 30 segundos. Dizemos isso por reconhecermos as diferenças entre os focos e contextos de ensino: o de Freire é a alfabetização em língua materna; o nosso, é o ensino do inglês para brasileiros e do português para estrangeiros como línguas adicionais. Consideramos importante estabelecer tais distinções por entendermos que a formação freireana para o/a docente de língua inglesa e do português para estrangeiros ganha contornos específicos.

Assim, é necessário refletir como sua pedagogia se atualiza na contemporaneidade, possibilitando enfrentamentos contra o “indivíduo sectário”, o “oprimido que hospeda ao opressor em si”, e o “imobilismo subjetivista” (Freire, 1987), em diálogo com o mito da democracia racial e da falácia do Brasil como país receptivo ao imigrante. Além disso, como esses materiais podem ajudar na formação docente para que o/a profissional seja capaz de desnaturalizar verdades cristalizadas acerca de si mesmo/a, sobre corpos subalternizados e opressões existentes na sociedade em que vive? Uma resposta geral para tais perguntas seria: compreendendo a importância dos materiais didáticos para a formação docente e reflexão do formador. Para nos ajudar a responder essas perguntas de forma mais específica, Freire (1996, pp. 132-133) questiona a importância de agirmos criticamente diante de discursos racistas e xenófobos. Por isso, precisamos produzir materiais que possibilitem um movimento freiriano não apenas linguístico-discursivo, mas também social e histórico, compreendendo como o racismo foi sendo construído ao longo de anos e, sobretudo, apontando para a possibilidade de resistências e transformação social.

2. Materiais didáticos como metodologia para a formação de docentes radicais, críticos e da práxis

Nesta seção, compartilharemos uma amostra dos materiais didáticos que escrevemos para o Ensino Médio Integrado, disciplina de língua inglesa, e para o Ciclo Comum de Estudos (CCE), na disciplina de português intermediário adicional para estrangeiros, contemplando os cursos de Letras, Administração e História. O primeiro contexto de ensino localiza-se no CEFET/RJ (Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca) campus Maria da Graça, uma escola federal localizada na zona norte periférica do Rio de Janeiro; o segundo, é a UNILA/PR, uma universidade federal brasileira que faz fronteira com o Paraguai (Ciudad de Este) e a Argentina (Puerto Iguazú), localizada em Foz do Iguaçu.

A temática da migração está presente em ambos os materiais, sendo que o material para ensino do inglês aborda a situação de refúgio, em sentido amplo, a partir do viés do direito à mobilidade internacional, direito ao trabalho e à moradia. Já o material de português para estrangeiros problematiza o racismo contra imigrantes haitianos pela ótica do mito da igualdade racial e da falácia do Brasil como país receptivo aos imigrantes. Na sequência, apresentamos primeiramente um excerto do material didático de inglês, e, posteriormente, de

língua portuguesa (Figuras 1 e 2).

Figura 1 - Material didático para o Ensino Médio Integrado

WHERE I BELONG

A. Look at these photos and discuss. Who has the right to international mobility? Why?

B. What words or ideas spring to mind when you think about REFUGEES? Write them down and compare your list with your classmate.

C. What mental image do you make of an Afghan refugee? Share it with a classmate.

D. Watch a video of a Fazulrehman, an Afghan refugee talking about his situation. Does he live up to your expectations? Why (not)?

E. Now watch the video again and complete this fact file about him.

F. Read the cartoon below and explain the connection with the video.

G. Read the answers to the same questions below. In what different contexts would the appear? Which different meanings do they have?

Fonte: elaboração própria

Figura 2 - Material didático elaborado para português como língua adicional

XENOFOBIA: UM CRIME SILENCIOSO - YouTube

Antes do vídeo

- Você considera o Brasil um país xenófobo e/ou racista? Justifique.
- Como tem sido a sua experiência de viver no Brasil? Mencione pontos positivos e negativos.
- Vamos ver um vídeo que se chama "Xenofobia: um crime silencioso". O que você espera que o vídeo vai abordar? Por que a expressão "crime silencioso"?

Durante o vídeo

- Qual foi o relato de Hudson Prohete, o primeiro haitiano do vídeo? Na sua opinião, foi chocante/impactante? Por quê? Homem sectário/falácia do Brasil como receptivo e oprimido que hospeda o opressor em sí/mito da democracia racial.

Depois do vídeo

- Você conhece histórias de estrangeiros que já sofreram xenofobia semelhante ao que foi relatado no vídeo? Comente.
- Sua opinião, existe xenofobia na cidade de Foz do Iguaçu? Comente.
- Quais suas sugestões para combater a xenofobia no Brasil? imobilismo subjetivista/práticas de resistência.

Leia o artigo 3 da lei do imigrante, disponível em: [13445 \(planalto.gov.br\)](http://13445.planalto.gov.br) e diga, na seção 2, "Dos princípios e garantias", quais se cumprem/não se cumprem, na sua opinião, justificando. Homem sectário/falácia do Brasil como receptivo.

Fonte: elaboração própria

Tomando os materiais didáticos apresentados como pontos de partida, refletiremos sobre como podem ser aliados na formação docente a partir de três pilares: a) a formação política-linguística do/a docente radical; b) a formação pedagógica do/a docente da práxis; c) a formação reflexiva do/a docente crítico. Tratam-se de três aspectos da formação freireana docente que, ao se sobrepor, permitem-nos analisar as potencialidades dos materiais didáticos para a formação política, linguística, pedagógica e crítica do/a docente.

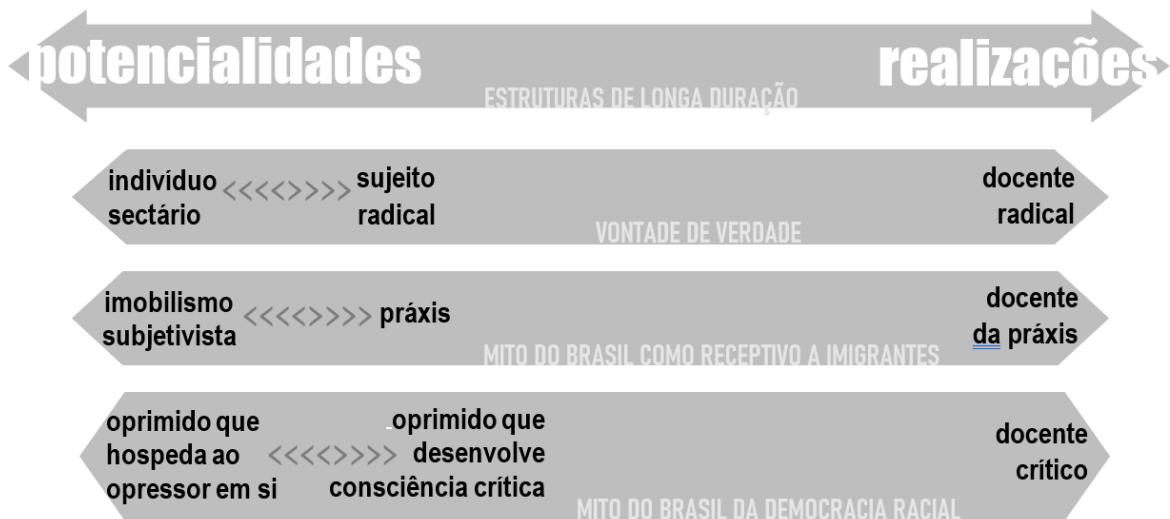
Dentro dessa perspectiva, os problemas e sugestões de enfrentamento da pedagogia de Freire (1987, 1989), abordados na seção anterior, ganham papel central para compreendermos o perfil do/a docente queencionamos formar. Isso nos permite que lancemos mão dos conceitos de “indivíduo sectário” vs. “sujeito radical”, “imobilismo subjetivista” vs. “práxis”, e “oprimido que hospeda o opressor em si” vs. “oprimido que desenvolve consciência crítica”, para construirmos inteligibilidades sobre a formação de docentes de línguas adicionais.

Ao mobilizarmos esses conceitos para compreender os caminhos para a formação do/a docente da contemporaneidade, precisamos retomar a ideia de que as opressões apontadas por Freire se atualizam de várias maneiras como, por exemplo, por meio de discursos de ódio, xenofóbicos, racistas etc., agora também por meio de memes, postagens e vídeos preconceituosos impunemente publicados nas redes sociais. Atualmente, a cultura da tecnologia que comanda um frenético fluxo de informações deixou de ser uma novidade e isso, de certo, não tinha uma centralidade nas preocupações dos estudos de Paulo Freire à época. Frente a essa realidade, é necessário considerar que o sujeito da pós-modernidade, e consequentemente o/a docente (em formação), possui múltiplas identidades e é fragmentado/a (Hall, 2011), impossibilitando ser analisado pela lente de uma classificação binária e da mera aplicação de conceitos. As identidades sociais são significadas pela linguagem nos discursos. Os indivíduos constroem-se e constroem o outro por meio de processos simbólicos e sociais (Woodward, 2006).

Com essa fluidez em mente, compreendemos metodologicamente os conceitos de Freire (1897, 1989), em diálogo com Foucault, Baeninger e Munanga como pólos de um continuum por onde buscaremos compreender o papel do material didático na formação docente de línguas adicionais. Mais do que rótulos totalizantes do sujeito-docente, propomos que há várias camadas, níveis e nuances de sectarismo e radicalismo, imobilismo e praxismo, apatia e criticidade. Portanto, desenvolvemos um desenho metodológico onde os conceitos de Freire (1987, 1989) ganham fluidez, representada por um continuum cujos pólos são

marcados pelas “potencialidades” e “realizações”, que entram em jogo no processo de formação docente. Trata-se também de um recurso que pode ajudar o/a leitor/a a visualmente compreender a dinamicidade intrínseca entre os elementos contidos nos polos, conforme apresentamos na Figura 3.

Figura 3 - desenho metodológico



Fonte: elaboração própria

A partir do desenho acima, podemos observar que a formação docente está no polo das potencialidades, enquanto sua atuação encontra-se no polo das realizações. Nossa função enquanto formadores é contribuir para a emergência do/a docente radical, aquele que não pensa que a verdade se encerra nele, que analisa a raiz do problema e vivencia a sua “comunidade pedagógica” (hooks, 2017); do/a docente crítico, aquele que, ao reconhecer-se oprimido/a, não opõe companheiros/as e, por estar enraizado na comunidade, pensa para além do concreto imediato; e do/a docente da práxis, aquele/a que contribui efetivamente para a transformação social a partir da reflexão-ação de suas práticas pedagógicas. Na próxima seção, mostraremos de que forma os materiais didáticos que compartilhamos podem ser fortes aliados para contribuir com esse processo.

3. Materiais didáticos como mediadores da formação de docentes radicais, críticos e da práxis

A seguir apresentaremos as análises da interface entre os materiais didáticos que desenvolvemos para nossas aulas e a formação docente freireana. Faremos isso a partir dos

conceitos abordados e do desenho metodológico desenvolvido para este estudo. Iniciaremos pelas análises do material didático de inglês e, em seguida, o de português para estrangeiros.

3.1 Material para formar docentes de Inglês: o direito dos refugiados em 3 recortes

Primeiro recorte. Princípio básico: toda aula prescinde de um contexto, um tema gerador (FREIRE, 1987), em torno do qual o ensino-aprendizagem se desenrola. Se assim o é, então todo material didático necessita de um título que absorva a essência das reflexões que atravessarão o evento-aula.

Consideramos que o título “*Where I belong*” está impregnado dessa característica, tendo em vista que a palavra “pertencer” (*belong*) é uma escolha que dialoga com o contexto de refúgio para além de uma mera circunstância geográfica do estar. Estar é provisório, descompromissado, desinteressado, turístico; por outro lado, pertencer é ser, é permanente, identitário, enraizado. Como essa dialética estar-pertencer impacta os sujeitos afetados pela situação de refúgio? Essa é uma reflexão presente nesse material e que, portanto, precisa ser amadurecida pelo/a docente. Daí a importância do material didático nesse processo de formação.

Os sentidos de “pertencer” são vários. Tendo em vista o continuum proposto para as análises que trazemos aqui, “pertencer”, para o indivíduo sectário e para o oprimido que hospeda ao opressor em si ganha contornos de um sentimento nacionalista de superioridade, sua e de seu país, levando-o/a, de forma automática e intransigente, a perceber como inimigo/a todo/a aquele/a que não nasceu em seu território. Aqui, a ideia de soberania nacional parece ser compreendida como força que repele o/a estrangeiro/a, e, portanto, flerta com a naturalização de uma ideologia colonizadora, de dominação cultural e econômica europeia/estadunidense, a qual historicamente motivou invasões, escravizações e extermínios de povos inteiros para a exploração de suas riquezas.

Nesse sentido, o sectário e o oprimido-opressor, dentro no polo das potencialidades, transitam em torno da defesa de uma visão cristalizada do/a refugiado/a como invasor/a de sua pátria e que, portanto, deve ser deportado/a para seu país de origem independentemente do motivo que o fez sair de lá ou das consequências de se retornar. São aderentes à ideia de que o estrangeiro é uma ameaça a sua segurança, a sua condição econômica e aos seus valores. Isso faz com que o sentido de “pertencer” esteja dentro do paradigma neoliberal

individualista de dominação, que coisifica todos os aspectos da vida, inclusive o território, que deveria, por princípio, ser um bem comum e coletivo da humanidade. Nesse caso, a ideia por vezes velada de desumanização do/a refugiado/a parece surgir em decorrência de tal postura ideológica. Assim, naturalizar e defender da rigidez bélica das fronteiras, eleger o/a estrangeiro/a como ameaça e desumanizar sugerem formas discursivas das estruturas de longa duração, repetidas tantas vezes ao longo da história que ganham status de verdade, o que vêm promovendo verdadeiras catástrofes humanitárias ao longo da história.

O sectário e o oprimido que hospeda o opressor em si entram em confluência com o imobilismo subjetivista pelas vias do conformismo, negação da situação dos refugiados e consequente silenciamento perante tal crise. Como cortinas de fumaça, levam o indivíduo a não (querer) enxergar ou compreender a complexidade dos conflitos humanitários da contemporaneidade. Em contraste com o nacionalismo anteriormente descrito que é mais coletivo dentro da esfera do conservadorismo, esse alheamento sugere um “pertencer” mais ensimesmado, individualista, intransigente. A espera paciente de que as crises humanitárias desaparecerão naturalmente é própria da postura imobilista, e, pois, conveniente para quem, ao reivindicar uma suposta neutralidade a respeito, acaba corroborando para a manutenção do racismo e da xenofobia.

Como veremos nesse e em outros aspectos do material didático que estamos analisando, a formação docente freireana precisa caminhar dentro do continuum para o lado oposto ao sectarismo, opressor-oprimido e imobilismo, a fim de que sua postura ideológica caminhe em consonância com a do *sujeito* radical, crítico e da práxis (polo das potencialidades) para que o/a então *docente* radical, crítico/e da práxis respalde sua prática como educador/a (polo das realizações). Dentro desse polo, “pertencer” caminha por um sentido de coletividade mais aberta, de constituição identitária, de relacionamento com a comunidade; comunidade essa que não é fechada ou exclusiva de seus membros de origem, mas que admite e acolhe sujeitos de pertencimentos outros ao invés de objetivar dominá-los/as. Tal postura de acolhimento vai ao encontro das necessidades do sujeito refugiado, da ajuda humanitária fraterna, pois a centralidade deve ser a vida humana. Portanto, “deportar”, como quer o indivíduo sectário e o opressor-oprimido, não é uma opção, especialmente quando a morte é iminente.

Na formação do/a docente radical, crítico e da práxis, a naturalização de uma mentalidade colonizadora, colonizada, individualista e excludente deve ser enfrentada e

desconstruída, especialmente porque a língua adicional em questão é a do colonizador. Aliás, constatamos por experiência quão positivo é quando o próprio docente de língua inglesa desnaturaliza em suas aulas as ideologias linguísticas hegemónicamente estabelecidas nas estruturas de longa duração: estudantes, por exemplo, que frequentemente têm a expectativa de que nós “*English teachers*” reverenciemos aos países do norte global, ao falante nativo hegemônico, ao ideal de pronúncia perfeita, à ideia romântica de globalização etc. Ao invés disso, o paradigma freireano nos leva a pensar em uma formação docente capaz de suscitar no/a estudante a valorização do pertencimento a sua cultura como ponto de partida para politizar a aprendizagem da língua inglesa. Isso possibilita uma virada de perspectiva em que o/a estudante se empodere para lidar com a língua de igual para igual e a torne seu instrumento de comunicação, diluindo uma relação hierárquica colonial que muitas vezes dificulta sua aprendizagem e o opõe. Fazer isso implica formar docentes que construam uma relação dialógica com os/as estudantes, levando-os/as dialeticamente a identificar e desconstruir as vontades de verdade socialmente estabelecidas no mundo em que vivem, tais como o mito da democracia racial e da receptividade ao imigrante abordados nesse artigo.

Segundo recorte. Princípio básico: o enfrentamento às opressões e a transformação do indivíduo em sujeito para Freire (1987) são condicionados pelo diálogo, dentro do qual as visões de mundo devem entrar em contato sob uma perspectiva dialética. A partir desse entendimento, o material didático deve primeiramente trazer à superfície conhecimentos, posturas ideológicas, discursos enraizados nas estruturas de longa duração que estudantes e docentes trazem consigo para o evento-aula. A atividade destacada abaixo (Figura 4, *activity A*) gera esse encontro dialético a partir de quatro fotos que mostram as realidades de quem tem e quem não tem direito à mobilidade internacional, levando-os a refletir se o privilégio de poder transitar livremente entre as fronteiras é igual para todos/as na prática, e se as condições sociais, econômicas, raciais e de gênero dos participantes da aula estão mais próximas de quem possui (foto 1) ou não possui essa admissibilidade (fotos 2, 3 e 4).

Figura 4 - debate gerador

A. Look at these photos and discuss. Who has the right to international mobility? Why?



Fonte: Material didático para o Ensino Médio Integrado. Elaboração própria.

Dentro do polo das potencialidades, o imobilismo subjetivista parte do pressuposto de que se todos/as temos direito previsto em lei à mobilidade internacional, portanto, ninguém é impedido, na prática, de cruzar fronteiras por questões sociais, raciais ou de gênero. Às vezes admite que algum impedimento aconteça por questões econômicas, mas somente no que tange às condições financeiras para se comprar as passagens aéreas, estadia e alimentação: um clássico da associação com o turismo. Como crê no mito do Brasil como país receptivo a imigrantes, acredita que todos os países agem da mesma forma, especialmente se o/a imobilista em questão já teve uma experiência turística internacional bem-sucedida. Por outro lado, o/a imobilista se abala com as fotos, mas relativiza o problema dos/as refugiados/as naturalizando a existência de fronteiras e culpabilizando à ação individual mais do que ao capitalismo neoliberal de exploração que promove guerras para a economia circular, destrói países e, com isso, leva seres humanos a arriscarem suas vidas na condição de refugiados/as.

O silêncio e alheamento sobre a precariedade e morte iminente no contexto de refúgio internacional parece estar aliado à recusa de enxergar os problemas retratados nas fotos 2, 3 e 4 no cenário migratório como violações de direitos humanos, convergindo para as posturas sectárias e opressoras impulsionadas pelo oprimido. Além de também serem consonantes à crença da receptividade dos imigrantes, reproduzem estruturas de longa duração hegemônicas

que tangenciam a inexistência do racismo, já que, para tal postura, racismo e sexismo “não existem por aqui”.

Se há alguma diferença entre essas três posturas, parece que tanto o indivíduo sectário quanto o oprimido-opressor se ressentem pelo fato de as fronteiras brasileiras serem “receptivas demais ao imigrante”. Todavia, aparentemente tal discurso emerge quando o/a imigrante ou o refugiado é o venezuelano, o cubano ou o haitiano, como descrito na análise do material de português para estrangeiros na sequência deste artigo. Para esse contexto e esses sujeitos - negros/as, pobres, latinos/as, diga-se de passagem - parece que o sectário e o oprimido-opressor, mais do que o imobilista, são afeitos à adesão a discursos de fechamento de fronteiras. Consequentemente, desenvolvem esse argumento em torno de vontades de verdade caracterizadas por pouca ou nenhuma sensibilidade humanitária. Dessa forma, se colocam como aliados do poderio bélico das fronteiras do norte global, quando na verdade estão socioeconomicamente (talvez não racialmente) mais próximos/as dos/as refugiados/as.

Como vimos na análise do título do material, a formação docente freireana deve caminhar para o lado oposto da ideologia tipificada acima, trazendo a liberdade integral do oprimido como centro da práxis. Os discursos apresentados acima são apenas uma mostra das vontades de verdade que o docente terá de enfrentar dialogicamente; portanto, precisa estar convencido dessa centralidade de forma radical, i.e., compreendendo as raízes desse tipo de postura ideológica que, na vida social, se manifesta sob a forma de discursos de ódio.

No polo das realizações, cabe ao/à docente freireano/a levar o/a estudante a compreender suas condições materiais e objetivas de existência dentro do capitalismo neoliberal globalizado; tornar-se sujeito crítico; e agir para sua libertação (práxis). Dentro desse jogo dialético, é necessário que se estabeleça que o maior beneficiário da perpetuação de vontades de verdade imobilistas e sectárias, as quais subjetivam o opressor e objetivam o oprimido, não é o/a trabalhador/a, tampouco seus/uas descendentes. Nesse aspecto, o trabalho do/a docente em formação é desnaturalizar discursos pertencentes às estruturas de longa duração, como, por exemplo, aqueles que negam intransigentemente a existência do racismo e da xenofobia no cenário migratório. É também aprender a identificar e desconstruir ideias e mitos que corroboram com sua própria opressão, de sua comunidade e de seus estudantes. Também é tomar consciência de que alguns/mas de seus/uas interlocutores/as lutarão com afinco para conservar discursos, mitos, vontades de verdade próprias das ideologias hegemônicas. Eis o porquê o/a docente radical, crítico e da práxis precisa se tornar sujeito no

fluxo das realizações pedagógicas.

Terceiro recorte. Princípio básico: o encontro com o oprimido é essencial para a emancipação, libertação e transformação do indivíduo em sujeito, e isso deve acontecer por meio de uma parceria dialógica horizontal, e não fruto de uma relação de superioridade (FREIRE, 1987). É bem verdade que nem sempre conseguimos construir horizontalidade na relação com o/a estudante, como também nem sempre é fácil encontrar uma fonte que alia o ponto de vista do oprimido com o uso da língua inglesa (Figura 5).

Figura 5 - encontro com o sujeito-refugiado

C. What mental image do you make of an Afghan refugee? Share it with a classmate.

D. Watch a video of a Fazulrehman, an Afghan refugee talking about his situation. Does he live up to your expectations? Why (not)?

E. Now watch the video again and complete this fact file about him.

NAME:
ORIGIN:
REFUGEE COUNTRIES:
.....
.....
APPEAL:

Fonte: Material didático para o Ensino Médio Integrado. Elaboração própria.

No vídeo³, Fazulrehman, um refugiado afegão abrigado na França, toma a palavra para denunciar a guerra em seu país e a impotência da ONU para resolver a situação. Depois de passado por diversos outros países, faz um apelo para permanecer na França, pois ser deportado de volta ao Afeganistão, onde toda sua família foi assassinada, seria sua sentença de morte. Face ao discurso que performatiza e as privações que enfrenta, o afegão materializa o oprimido que desenvolveu consciência crítica por conta da vulnerabilidade a ele imposta.

O encontro com o sujeito oprimido como Fazulrehman no evento-aula, no polo potencial, oportuniza que o/a estudante, e mesmo o/a docente, confronte e reavalie seus próprios preconceitos enraizados, reproduzidos como vontade de verdade na estrutura

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Nwr33vzfluQ>. Acesso em: 10 out. 2024.

discursiva de longa duração. Esse encontro traz consigo um potencial de transformação do oprimido-opressor em oprimido com consciência crítica, do indivíduo sectário em sujeito radical, da educação bancária à docência radical, crítica e da práxis. E, na esteira da formação de professores/as, tal encontro, em última instância, pode levar o indivíduo a humanizar-se. Não era esse o desejo de Freire?

3.2 Material didático para formar professores de português como língua adicional

Nesta seção, mostraremos as potencialidades do material didático de português como língua adicional na formação docente. A partir do diálogo entre os conceitos que apresentamos anteriormente, demonstraremos a importância de o/a professor/a de português abordar textos e atividades relacionadas ao racismo e xenofobia que alguns/mas migrantes sofrem no Brasil. Para tanto, é necessário que o/a docente compreenda a necessidade de se (in)formar sobre o assunto, tendo em vista que seus estudantes podem padecer de tais violências físicas e verbais.

Nesse sentido, entendemos que as atividades do material didático que apresentamos abaixo podem contribuir para a formação do/a professor/a, já que, a partir dos enunciados das atividades, ele/a pode se permitir mobilizar outros conhecimentos de mundo, textuais e discursivos, com a finalidade de realizar inferências para que o seu posicionamento ideológico esteja em consonância com o do **sujeito** radical, crítico e da práxis para que o/a então **docente** radical, crítico/e da práxis se materialize em sua prática como educador/a, no polo das realizações. Esse ponto é fundamental, porque existem dois aspectos relevantes: o primeiro é a importância de o/a docente construir-se como um indivíduo reflexivo/crítico em suas práticas sociais; o segundo é materializar tal postura em sua prática docente, com a elaboração de atividades linguístico-discursivas que possibilitem a compreensão de que vontades de verdade são construídas por meio de discursos permeados em estruturas de longas duração, que podem evidenciar a falácia do Brasil como país receptivo e o mito da democracia racial, alinhando-se a verdades hegemônicas.

Por isso, o material didático de língua portuguesa adicional pode vir a possibilitar que o/a educador/a não apenas reflita sobre questões sociais emergentes, importantes e necessárias, como racismo e a xenofobia, como também contribuir para que não esteja alinhado a um imobilismo subjetivista, mas que por meio de sua reflexão-ação possa se tornar um/a docente

da práxis, sendo um/a agente de transformação de seu entorno social, especificamente de sua sala de aula. Além disso, é importante que o/a professor/a entenda a sua condição de trabalhador, que vende a sua força de trabalho nos espaços em que atua, portanto, não deve promover opressões em sua vida social, nem seus espaços de atuação profissional, pois é relevante que desenvolva uma consciência crítica não apenas de classe, mas também racial e de gênero, a fim de que possa desenvolver tais potencialidades e desenvolver-se como um/a docente crítico. Na sequência, apresento uns excertos do material elaborado e suas possíveis contribuições para a formação crítica do/a professor/a de português como língua adicional.

1) Qual foi o relato de Hudson Prohete, o primeiro haitiano do vídeo? Na sua opinião, foi chocante/impactante? Por quê?

Essa questão possibilita um diálogo entre o **indivíduo sectário/falácia do Brasil como receptivo e mito da democracia racial**, porque a atividade contribui para o/a docente refletir que o discurso de ódio proferido pelo/a brasileiro/a em direção ao migrante haitiano está perpassado por vontades de verdade que buscam silenciar/inferiorizar um indivíduo negro e estrangeiro, e isso é construído por estruturas de longa duração, materializadas por meio da língua/linguagem ao longo de décadas no Brasil. Além disso, embora o vídeo não sinalize o enunciador do xingamento, pode contribuir para a inferência do/a professor/a, ao imaginar que seja um/a brasileiro/a que não se posiciona identitariamente no lugar do outro, ou seja, não se vê como alguém que um dia pode vir a ser migrante e, ainda, contribui para o discurso falacioso da receptividade do brasileiro aos migrantes e para compreender o racismo estrutural na sociedade brasileira. Por fim, a atividade também pode possibilitar uma ampliação da leitura de mundo do/a professor/a, compreendendo outros contextos, e observando que o insulto possa ter sido proferido por um/a trabalhador/a assalariado que enuncia discursos racistas e têm ações criminosas, alinhando-se a um discurso hegemônico, de uma elite social e econômica do Brasil.

2) “Só gritou haitiano e atirou em nós”. Qual o discurso de xenofobia está presente nesta fala? Quem seria essa pessoa que teria gritado e atirado?

Essa questão também permite uma inferência acerca da relação entre o **indivíduo sectário/falácia do Brasil como receptivo e oprimido que hospeda o opressor em si/mito da democracia racial**, pois contribui para observar que o enunciador do discurso, embora

esteja implícito no discurso de ódio proferido no vídeo, possivelmente é brasileiro e possui um pertencimento a uma vontade de verdade hegemônica, que (re)produz sentidos cristalizados de xenofobia, não percebendo que talvez esse mesmo brasileiro fosse alvo de discursos xenófobos em outras territorialidades do Brasil ou de outros países. O pronome pessoal “nós” faz referência não apenas a um haitiano, mas há alguns, tendo em vista a pluralidade linguístico-discursiva expressa pelo interlocutor migrante. O enunciado da atividade contribui para que o/a professor/a entenda a necessidade de ser um/a docente em movimento, compreendendo os possíveis interlocutores do vídeo e que relações de poder perpassam os discursos. Além disso, o/a docente também pode observar que as perguntas da atividade mobilizam a compreensão do continuum do movimento não apenas de discursos racistas e xenófobos, mas também de ações criminosas, materializando o ódio verbal em violência física contra um grupo de pessoas negras e migrantes.

3) A mulher nigeriana menciona que algumas pessoas acham que “você não merece usar isso” ou “você não merece usar aquilo”. Para você, a que se referem os pronomes “isso” e “aquilo”?

Essa questão também possibilita o/a docente observar como o racismo e a xenofobia materializam-se por meio da língua e da linguagem, de forma interseccional (Crenshaw, 2000), incluindo o gênero, pois ao escutar que não merece usar “isso” ou “aquilo”, a mulher nigeriana é alvo de um preconceito que desautoriza o seu corpo negro de usar determinados produtos ou vestimentas, alinhando-se a um discurso hegemônico de que tais produtos são produzidos e permitidos de serem usados possivelmente por pessoas brancas, corroborando, mais uma vez, para a compreensão de que o mito da democracia racial, assim como a narrativa de Brasil como país receptivo para os migrantes são uma falácia na sociedade brasileira. A atividade pode contribuir para o docente refletir sobre a importância do uso da gramática com a língua em uso, contextualizado, compreendendo discursivamente a quem se referem os pronomes “isso” ou “aquilo” e entendendo os usos gramaticais não apenas de uma forma discursiva, mas também como podem ser usados para construir e produzir relações de poder e assimetrias perpassadas por gênero, nacionalidade e questões étnico-raciais.

4) Quais as suas sugestões para combater a xenofobia no Brasil?

Essa questão permite compreender a necessidade de se combater a xenofobia na sociedade brasileira. Como se trata de umas últimas questões do material didático, anteriormente já foram contempladas possibilidades de se pensar acerca do racismo e da xenofobia, que são estruturados socialmente e materializados por meio da língua/linguagem em diversos contextos e momentos sociais, culturais e históricos. A partir disso, é importante que o/a docente entenda a necessidade de se fomentar práticas de resistências a um imobilismo subjetivista, valorizando a relevância do movimento, conforme Freire (1994) sinaliza como papel do professor, mas não para cansar o estudante de memorizações descontextualizadas, e sim para fomentar o ir e vir de pensamentos e proposições críticas.

Considerações finais

Em nosso artigo, buscamos evidenciar a importância do material didático na formação do professor de línguas adicionais a partir do diálogo de Freire com Foucault, Baeninger e Munanga, a fim de contribuir com atividades que pudessem contribuir para a formação crítica e reflexiva do docente. As materializações de nossas atividades emergem das reflexões dos nossos movimentos, no sentido freireano, não apenas como indivíduos em espaços sociais, mas, sobretudo das vivências/experiências docentes na Educação Básica e no Ensino Superior, como professores de línguas adicionais, atuando em diversos contextos.

Isto posto, é importante ressaltar que nossas reflexões apresentadas nesse capítulo não possuem caráter solucionista, nem pretendem ser uma fórmula a ser seguida, pelo contrário, nosso foco é de contribuir para instigar/provocar como construímos nossos pensamentos críticos, o que lemos, como refletimos acerca do que é lido, quais as intencionalidades de quem produziu determinado texto, a que discursos determinadas vontades de verdade estão alinhadas, atendendo a quais interesses etc. Consideramos tais direcionamentos importantes para que o/a educador/a se construa como um indivíduo crítico acerca não apenas do seu contexto social, mas também de outros por meio da compreensão das relações de poder que permeiam os discursos e as sociedades.

Portanto, é importante que, para que nos forjemos como docentes radicais, críticos e da práxis, entendamos que há diversas verdades que são silenciadas, marginalizadas e inferiorizadas, como algumas relacionadas a identidades, línguas, culturas e religiões africanas, afro-brasileiras e indígenas, o que se materializa no discurso de ódio direcionado a

migrantes haitianos/a, bolivianos/as, sírios/as, venezuelanos/as etc. Por isso, entendemos que o material didático de línguas adicionais possa ser uma potencialidade para que o docente se desenvolva criticamente, já que, a partir dos textos e das atividades, o professor que tiver acesso ao material pode buscar outras fontes sobre questões sociais importantes; no nosso caso, sobre o mito da democracia racial, o racismo estrutural e falácia do Brasil como um país receptivo, podendo assim, também elaborar seus próprios materiais didáticos que possibilitem o continuum do movimento freireano em suas práxis.

Referências

- ARTHUS-BERTRAND, Yann. *HUMAN - clip #10: The struggle to belong*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Nwr33vzfluQ>. Acesso em: 10 out. 2024.
- BAENINGER, Rosana. **O Brasil na rota das migrações latino-americanas**. In: Imigração Boliviana no Brasil. / Rosana Baeninger (Org.). – Campinas: Núcleo de Estudos de População-Nepo/Unicamp; Fapesp; CNPq; Unfpa, 2012.
- CHUN, Christian Wee. **The discourses of capitalism: everyday economists and the production of common sense**. New York: Routledge, 2017.
- FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FOUCAULT, M. [1969] **A Arqueologia do Saber**. 6 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- FOUCAULT, M. [1970] **A Ordem do Discurso**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- HALL, Stuart; O'SHEA, Alan. **Common-sense neoliberalism. Soundings: a journal of politics and culture**, n. 55, p. 8-24, 2013. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/531183/pdf>. Acesso em: 21 set. 2017.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

MULICO, Lesliê. **O ensino transgressivo da língua inglesa em uma escola técnica de nível médio: usos e reflexões de um professor-escritor sobre sua unidade didática para o letramento crítico.** 2019. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Redisputando a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. – 3 ed – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.** In: Identidade e diferença – A perspectiva dos Estudos Culturais. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes Editores, 2006.

Artigo

TEMA GERADOR E O CURRÍCULO DE CIÊNCIAS: COMO PENSAM E TRABALHAM OS PESQUISADORES BRASILEIROS?

Thiago Flores Magoga¹Cristiane Muenchen²

DOI: 10.29327/2336496.8.2-8

Resumo: O presente trabalho visa discutir o legado de Paulo Freire no contexto curricular do Ensino de Ciências brasileiro. Apesar de não ter teorizado sobre currículo, a obra de Freire é tão vasta que – historicamente – foram realizadas (re)leituras que repercutiram na construção de relações entre currículos escolares e Tema Geradores. No estudo que segue, a partir de um viés epistemológico, objetivou-se discutir como pesquisadores(as) do campo de Ensino de Ciências, entram em contato com a perspectiva curricular Freireana; além de apresentar as compreensões de determinado coletivo de sujeitos, sobre as características para a emergência de um Tema Gerador, sua planificação e desenvolvimento no contexto educacional. Como resultados, destacam-se a importância de determinadas obras e sujeitos no processo de iniciação à perspectiva, especialmente a figura do professor Delizoicov. Ademais, percebeu-se a necessidade de reinvenções teórico-práticas para o trabalho com Temas Geradores, as quais passam pela necessidade de “ouvir o outro”, de investigar as chamadas Situações-Límite, e trabalhá-las no contexto de sala de aula. Por fim, espera-se contribuir com as compreensões sobre o Tema Gerador, potencializando a formação de sujeitos críticos-transformadores.

Palavras-chave: Tema gerador; Currículo; Ensino de Ciências.

TEMA GENERADOR Y EL CURRÍCULO DE CIENCIAS: ¿CÓMO PIENSAN Y TRABAJAN LOS INVESTIGADORES BRASILEÑOS?

Resumen: El presente trabajo tiene como objetivo discutir el legado de Paulo Freire en el contexto curricular de la enseñanza de ciencias en Brasil. Aunque Freire no haya teorizado específicamente sobre el currículo, su obra es tan amplia que – históricamente – se han realizado (re)lecturas que influyeron en la construcción de relaciones entre los currículos escolares y los Temas Generadores. En este estudio, desde un enfoque epistemológico, se pretende discutir cómo los(as) investigadores(as) en el campo de la enseñanza de ciencias entran en contacto con la perspectiva curricular freireana; además de presentar las comprensiones de un determinado colectivo de sujetos sobre las características para la emergencia de un Tema Generador, su planificación y desarrollo en el contexto educativo. Como resultados, se destacan la importancia de determinadas obras y sujetos en el proceso de iniciación a esta perspectiva, especialmente la figura del profesor Delizoicov. Asimismo, se percibe la necesidad de reinventar teórica y prácticamente el trabajo con Temas Generadores, lo cual implica la necesidad de "escuchar al otro", investigar las llamadas Situaciones-Límite, y abordarlas en el contexto del aula. Finalmente, se espera contribuir a la comprensión sobre el Tema Generador, potenciando la formación de sujetos críticos y transformadores.

Palabras claves: Tema generador; Currículo; Enseñanza de las ciencias.

GENERATIVE THEME AND THE SCIENCE CURRICULUM: HOW DO BRAZILIAN RESEARCHERS THINK AND WORK?

Abstract: This paper aims to discuss Paulo Freire's legacy in the context of the Brazilian Science Education curriculum. Although Freire did not specifically theorize about the curriculum, his work is so vast that – historically – (re)readings have been made that influenced the construction of relationships between school

¹ Doutor em Educação em Ciências; Departamento de Física da Universidade Federal de Santa Maria; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1532-1355>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2491174455520382>

² Doutora em Educação Científica e Tecnológica; Departamento de Física da Universidade Federal de Santa Maria; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3144-0933>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0008067199219325>

curricula and Generative Themes. In this study, from an epistemological perspective, the objective is to discuss how researchers in the field of Science Education come into contact with Freire's curricular perspective; in addition to presenting the understandings of a certain collective of subjects regarding the characteristics for the emergence of a Generative Theme, its planning, and development in the educational context. As results, the importance of certain works and individuals in the initiation process to this perspective, especially the figure of Professor Delizoicov, is highlighted. Furthermore, the need for theoretical and practical reinventions for working with Generative Themes was perceived, which involves the necessity of "listening to the other," investigating the so-called Limit Situations, and addressing them in the classroom context. Finally, it is hoped to contribute to the understanding of the Generative Theme, enhancing the formation of critical and transformative individuals.

Keywords: Generative Theme; Curriculum; Science teaching.

Introdução

No Brasil, a obra de Paulo Freire tem sido referência constante em diferentes contextos escolares, desde o nível básico ao nível superior, contribuindo no desenvolvimento de sujeitos, os quais, por meio da práxis, estão em constante formação (Leal, 2007).

No âmbito do Ensino de Ciências, autores como Centa e Muenchen (2016), têm proposto que uma possível contribuição Freireana esteja no campo curricular, a partir da construção de currículos escolares com base nos chamados Temas Geradores (Freire, 1987). Para Freire (1987) temas são “gerados”, pensados e estruturados, a partir do processo de Investigação Temática (IT).

De modo sucinto, a IT é entendida como sendo um processo de investigação acerca das relações entre os sujeitos e suas realidades, evidenciando as compreensões e contradições. Por isso, a investigação é compreendida como um processo de estudo da realidade, pois visa a emersão de significados e a identificação das chamadas situações-limites (Freire, 1987). Estas situações-limites, portanto, possibilitam pensar e estruturar os currículos escolares.

Convém destacar que, segundo Freire (1987) durante o processo de obtenção dos Temas Geradores, diferentes podem ser os sujeitos que dele participam, desde educadores das escolas, educandos e gestores educacionais até psicólogos, sociólogos, e cientistas políticos. Para Silva e Gehlen (2016), a heterogeneidade de sujeitos na busca de situações-limites potencializa a construção curricular.

Os breves apontamentos dos parágrafos anteriores mostram que a obra Freireana foi, ao longo do tempo, constantemente relida e readaptada a algumas realidades, com espaços-tempo específicos. Em sua origem, Freire não discutiu, explicitamente, a necessidade de reestruturar currículos escolares, algo que ganhou destaque durante a transposição de sua pedagogia/epistemologia às escolas de educação formal, como se conhece hoje.

Neste sentido, considerando o contexto curricular das últimas décadas e as publicações da área, assume-se que no Ensino de Ciências consolidaram-se, pelo menos, três perspectivas

– entendidas como releituras – da obra Freireana, que culminam com a construção e desenvolvimento de Temas Geradores, sendo elas descritas: a) pelas cinco etapas de Delizoicov (1982); b) pelos Três Momentos Pedagógicos como estruturantes de currículos (Muenchen, 2010); c) e também pela Práxis Curricular via Tema Gerador (Silva, 2004).

Considera-se que cada um desses viesses, mesmo com uma “espinha dorsal” em comum – como se apresentará, mais adiante –, possuem singularidades que os caracterizam como distintos entre si. Tal constatação, portanto, permite a análise separada de cada um e garante que se tratam de processos alternativos de construção de conhecimento, no caso, curricular.

Não obstante, independente da perspectiva Freireana de busca dos Temas Geradores, desenvolver ações nas quais seja necessária a construção de currículos, tem se constituído um desafio, principalmente pela composição espaço-temporal das escolas atuais, como apontam Sousa *et al.* (2014), e Centa e Muenchen (2018).

Além do limitante da organização espaço-temporal escolar, Halmenschlager, Hunsche e Delizoicov (2015), e Centa e Muenchen (2018) expõem que o trabalho a partir de Temas Geradores exige tempo disponível, formação e um repensar dos sujeitos envolvidos.

Apesar de se compartilhar de tais asserções, entende-se que todos esses elementos não podem ser vistos de maneira isolada, de modo que se julga necessário um estudo mais aprofundado dos aspectos que se relacionam com a questão do espaço-tempo e dos sujeitos envolvidos. Também neste sentido

[...] salienta-se para a relevância em compreender a natureza do Tema Gerador na perspectiva freireana, pois entende-se que a Investigação Temática é um processo facilitador da inserção da comunidade escolar e de sua realidade numa proposta educacional mais humana. Destarte, é **necessário a realização de estudos mais sistemáticos para ampliar as discussões sobre a concepção de Tema Gerador no contexto do Ensino de Ciências**, de modo a **aprofundar este conceito considerando o processo de sua obtenção** sinalizados por Freire (Fonseca, *et al.*, 2015, p. 6-7, grifo nosso).

Discutir o processo de obtenção dos Temas Geradores, como argumentado na citação acima, incita a refletir sobre diferentes questões, dentre as quais: quem são os sujeitos que têm participado do processo de obtenção dos Temas Geradores? Quais elementos das comunidades, e dos sujeitos que dela fazem parte, estão sendo investigados?

Sendo assim, o presente trabalho³, utilizando do referencial epistemológico de Fleck (2010) visa discutir como ocorre a construção e disseminação de conhecimento, relativo à perspectiva curricular Freireana, no campo de ensino de Ciências, tendo como objetivos:

- i) Discutir como pesquisadores(as) do campo de Ensino de Ciências, historicamente, entram em contato com a perspectiva curricular Freireana, e a importância de determinadas obras e sujeitos nesse processo de iniciação;
- ii) Apresentar as compreensões de determinado coletivo de sujeitos, sobre as características para a emersão de um Tema Gerador, assim como, para a construção dos planejamentos no contexto educacional de Ensino de Ciências.

Na sequência, são realizadas discussões acerca da natureza do Tema Gerador na área de Ensino de Ciências, assim como a apresentação do referencial epistemológico que balizou o desenvolvimento metodológico e as análises dos resultados do presente estudo.

1. Aspectos teórico-metodológicos

Para Silva (2011), a discussão e construção de um currículo baseado em Temas Geradores, possui características as quais, quando analisadas sobre o viés de uma educação formal, o caracteriza como um currículo crítico. Para o autor:

Parece evidente que Paulo Freire não desenvolveu uma teorização específica sobre currículo. Em sua obra, entretanto, como ocorre com outras teorias pedagógicas, ele discute questões que estão relacionadas com aquelas que comumente estão associadas com teorias mais propriamente curriculares. Pode-se dizer que seu esforço de teorização consiste, ao menos em parte, em responder à questão fundamental: “o que ensinar?”. Em sua preocupação com a questão epistemológica fundamental (“o que significa conhecer?”), Paulo Freire desenvolveu uma obra que tem implicações importantes para a teorização sobre currículo (Silva, 2011, p. 59).

Corroborando neste sentido, Magoga e Muenchen (2018) apontam que a transposição das ideias Freireanas para o contexto de educação formal é caracterizada por uma concepção curricular crítica, em que os objetos de estudo passam a ser não apenas os conceitos científicos por si só, mas as realidades a serem problematizadas e transformadas.

As premissas básicas de um Tema Gerador giram em torno da ideia Freireana de sujeito-realidade, isto é, baseiam-se em como o sujeito lê sua própria realidade, ou mais do

³ Este trabalho é oriundo de uma pesquisa de doutorado, portanto, mais ampla, e que visa responder ao seguinte problema de pesquisa: *quais elementos, contextos e sujeitos vem sendo considerados nos processos de obtenção e construção de Temas Geradores, na área de Educação em Ciências? Como ocorre a circulação de ideias, conhecimentos e práticas nos processos/construções curriculares de temas geradores?* Na pesquisa mais ampla, analisa-se a instauração e extensão do conhecimento curricular Freireano (compreendido pelos pensamentos e ações articulados ao Tema Gerador), por meio da epistemologia de Fleck (2010). Em tal, faz-se uso de conceitos como Coletivo de Pensamento (quem trabalha com a perspectiva curricular Freireana) e Estilo de Pensamento (como compreendem e atuam com a perspectiva curricular).

que simplesmente ler, em como ele interpreta o contexto real e se insere neste. Para Freire (1987), o papel educativo está em problematizar e desvelar estas interações sujeito-realidade, utilizando-se das chamadas situações-limite.

Desta forma, o trabalho no viés Freireano, ou mais especificamente, com Temas Geradores, é uma forma de se repensar os currículos escolares e, por consequência, a prática pedagógica dos educadores (Silva, 2011). Como se aprofundará na sequência, esta análise só foi possível com a transposição da educação Freireana para o contexto de educação formal, pois é onde ocorreu e estão a ocorrer mudanças estruturais.

1.1 Dos “espaços” aos “territórios”: como nasce a perspectiva curricular Freireana?

A origem da discussão curricular Freireana remete, obviamente, à obra de Paulo Freire, e ao seu célebre livro *Pedagogia do Oprimido*. Especificamente no capítulo três “A dialogicidade – essência da educação como prática da liberdade”, Freire defende a ideia do diálogo como fator principal do processo educativo, buscando e promovendo a transformação em prol do desenvolvimento coletivo e individual. Para o autor, “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz também de gerá-lo” (Freire, 1987, p. 83). Pelo fato de valorizar tanto a prática dialógica, seria antagônico se esta prática estivesse somente restrita ao trabalho em sala de aula. Por isso, para Freire, “o diálogo começa na busca do conteúdo programático”, isto é, desde o momento em que é concebida a escolha do “o que trabalhar?”.

À medida que foi sendo (re)conhecido, lido e reinventado, Freire – especificamente, sua obra – começa a ganhar espaços nos mais variados contextos. Um desses contextos remete a um grupo, muito específico, do Ensino de Ciências brasileiro. De acordo com Pierson (1997), na década de 70, o grupo “Reelaboração de Conteúdo e Formação de Professores”, vinculado ao departamento de Física da Universidade de São Paulo, estava preocupado e intencionado em repensar o Ensino de Física e de Ciências.

Ao analisar as ações deste coletivo, Pierson (1997) identificou que eles viam o “cotidiano” do educando de uma outra maneira, não como algo estático, mas como algo a ser problematizado e alterado. Segundo a autora, esta visão estava embebida das ideias Freireanas, de modo que:

O pensamento de Paulo Freire tem sido uma referência constante, dando uma direção que, se em alguns momentos é também metodológica, boa parte das vezes mostra-se não apenas enquanto o pensamento de um educador, mas a visão de mundo de um epistemólogo que, mesmo nunca tendo reconhecido-se como tal, não

deixa de fornecer elementos sobre os quais pode-se fundamentar uma visão de conhecimento baseada na dialogicidade e problematização, pressupostos indispensáveis para a construção de um conhecimento emancipatório e conscientizador (Pierson, 1997, p. 154).

O grupo de “Reelaboração de Conteúdo e Formação de Professores”, como o próprio nome sugere, intencionava repensar não só a forma de como preparar – “Formação” – mas o *quê* trabalhar – “Conteúdo”. De acordo com a autora, tal grupo era formado por pelos professores Luis Carlos de Menezes, Yassuko Hosoume, João Zanetic, Maria Regina D. Kawamura, em colaboração com os professores Demétrio Delizoicov, José André Angotti e com a professora Marta Maria Castanho A. Pernambuco.

Ainda sobre as concepções do grupo, do ponto de vista histórico, é de fundamental importância o depoimento de Delizoicov à Revista Brasileira de Ensino de Física, em meados de 1980. Nesta entrevista, entende-se de forma mais clara o contexto da época e as intenções:

Eu acho que tudo começou, basicamente, em 1975. A gente formou aquele grupo, aqui dentro do Instituto, para tentar desenvolver uma certa linha em ensino de física. Dentro dessa linha, a gente julgava que o ensino de física devia ter uma relevância maior do que aquela de preparar o aluno para fazer o vestibular [...]. Enfim, os conceitos foram evoluindo, as ideias foram crescendo e se começou a estudar Paulo Freire. Percebemos certa identidade na premissa básica do método dele, com o que queríamos levar. Depois de sistematizar os estudos de Paulo Freire, restava fazer alguma coisa: foi aí que a “porca torce o rabo” (Delizoicov, 1980, p. 57).

Dessa maneira, para Delizoicov (1982, p. 50) “estávamos convictos, no entanto, que a educação problematizadora, poderia ser também levada ao âmbito da educação formal, e não só para adultos, mesmo considerando, que a nossa atuação, em princípio, estaria vinculada especificamente à educação em ciências”.

Assim sendo, ao ir trabalhar na Guiné-Bissau, tendo por base as intenções, leituras e contribuições construídas pelo coletivo, no Instituto de Física, Demétrio e seus colegas realizam um trabalho de formação de professores com base em ideais Freireanos. Muenchen (2010) descreve que este foi um primeiro movimento de transposição da perspectiva Freireana para o contexto de educação formal.

Ao escrever o livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire explicita que os “conteúdos programáticos” devem derivar do mundo do educando e, para isso, organiza a busca pelos Temas Geradores a partir de quatro etapas: i) levantamento preliminar; ii) codificação; iii) círculo de investigação temática; iv) redução temática. Ao realizar uma releitura da obra freireana, pensando especialmente no campo curricular, Delizoicov (1982) propõe uma quinta etapa, posterior às anteriores: v) trabalho em sala de aula.

Após as etapas i), ii), iii) e iv), previstas por Freire, e que Delizoicov associa ao planejamento e estruturação curricular, desenvolve-se a quinta etapa do processo, a qual é, justamente, o *trabalho em sala de aula*. Assim, durante o trabalho em sala de aula ocorre a implementação do programa construído, utilizando-se dos materiais utilizados e pensados nas etapas anteriores.

A (re)leitura da perspectiva Freireana, sistematizada por Delizoicov (1982) ao contexto de educação formal, portanto, foi um primeiro e importante trabalho neste viés. Não obstante, no decorrer dos anos, trabalhos com viés Freireano, no campo de Ensino de Ciências, começaram a ganhar outras (re)leituras, em outros espaços, articulando-se em outros processos, corporificando-se em territórios curriculares.

Atualmente, são reconhecidas ao menos outras duas formas de se trabalhar com a perspectiva do Tema Gerador, no contexto curricular do Ensino de Ciências: i) por meio dos Três Momentos Pedagógicos, como estruturantes de currículos (Araújo, 2015; Muenchen, 2010); ii) por meio da Práxis Curricular Via Tema Gerador (Silva, 2004; Sousa, *et al.*, 2014, 2016).

Neste sentido, seja pelo dinamismo com que novas releituras da obra de Freire têm sido construídas, seja pelas compreensões ambíguas que estas novas construções possam ter, faz-se necessário realizar um estudo mais profundo sobre este tema, conforme sugere Fonseca *et al.* (2015). Por isso mesmo, visando a constituição de uma análise epistemológica e curricular sobre Temas Geradores, e tendo como horizonte os objetivos deste trabalho, utiliza-se de algumas categorias de Fleck (2010) para compreender como os principais pesquisadores da área de Ensino de Ciências – que trabalham neste viés – entraram em contato com a perspectiva curricular Freireana e quais suas compreensões acerca da constituição dos planejamentos derivados dos estudos das realidades.

1. 2 O viés epistemológico e metodológico do estudo

Realizar discussões sobre uma perspectiva curricular, a qual possui uma historicidade, pois é construída por diferentes sujeitos, em diferentes espaços-tempo, não é algo trivial. Por isso mesmo, optou-se por utilizar das categorias Fleckianas de Coletivo de Pensamento e Estilo de Pensamento⁴ a fim de sustentar as análises realizadas. Suscintamente, Fleck (2010)

⁴ No presente texto, não serão realizadas ponderações profundas sobre a epistemologia deste autor, valendo-se, apenas, de suas principais categorias. Cabe salientar que este é um epistemólogo que tem sido muito utilizado na

compreende que todo desenvolvimento científico – no presente estudo, o desenvolvimento da perspectiva curricular Freireana – está atrelado a dois elementos centrais: ao caráter coletivo e histórico da ciência. Por isso, segundo o autor, a construção de conhecimento dá-se por meio da interação entre sujeito do conhecimento, objeto do conhecimento e estilo de pensamento.

De modo geral, quando um conjunto de sujeitos compartilham concepções e práticas em torno de um objeto cognoscível (no caso, perspectiva curricular Freireana), forma-se um Coletivo de Pensamento (CP). Para Fleck (2010) um CP bem organizado é o portador de um saber que supera em muito a capacidade de qualquer indivíduo. Neste ponto, portanto, deve estar claro o papel do coletivo enquanto produtor e disseminador do conhecimento.

O autor defende, ainda, que todo CP é formado por grupos de sujeitos, organizados dois círculos, denominados de esotérico (com “s”) e exotérico (com “x”). Os sujeitos experts em certo campo científico fazem parte do círculo esotérico e os outros, mais numerosos, os quais encontram-se em sua periferia, fazem parte do círculo exotérico. No mesmo sentido, as palavras de Pfuetzenreiter são mais esclarecedoras:

Dentro da estrutura geral do coletivo de pensamento, o autor identifica a formação de dois círculos formados pelos integrantes do coletivo de pensamento. Há um pequeno círculo esotérico, formado por uma minoria de maior domínio intelectual no campo de conhecimento em questão, envolvido por um grande círculo exotérico, formado pelos indivíduos não especialistas na área (Pfuetzenreiter, 2002, p.153).

Torna-se importante sinalizar que os CP e, portanto, ambos os círculos, organizam-se em torno de, e compartilham de, conhecimentos e práticas. Estes conjuntos “teóricos-práticos” constituem o que Fleck (2010) denomina de Estilos de Pensamentos. Ressalta-se que segundo o autor, cada CP é portador de apenas um EP, em determinado tempo histórico.

No presente trabalho – o qual, como se comentou, é recorte de uma pesquisa mais ampla –, são apresentados dados oriundos de um processo de análise de entrevistas realizadas com sujeitos que produzem e disseminam conhecimento na perspectiva curricular do Tema Gerador, isto é, com sujeitos pertencentes ao círculo esotérico, vanguardistas dentro do CP, que pensam e executam práticas com o Tema Gerador, no Ensino de Ciências. Optou-se por estes sujeitos pois, partindo do critério epistemológico⁵, são estes que pesquisam e realizam

área, conforme apontam Lorenzetti, Muenchen e Slongo (2018). A fim de conhecer mais suas ideias, sugere-se Fleck (2010).

⁵ Por questões de formatação, não serão elucidados tais critérios. Entretanto, discussões neste sentido são realizadas em Autor (2021).

ações sobre o referido objeto, produzindo modos de ver estilizados, que constituem o chamado Estilo de Pensamento atual.

Por critérios discutidos em Autor (2021), foram entrevistados seis sujeitos, os quais compõe o círculo esotérico, e que serão identificados por P1, P2, P3, P4, P5 e P6. Salienta-se que as entrevistas foram transcritas e analisadas por meio da Análise Textual Discursiva (Moraes e Galiazzi 2007)⁶, formando cinco categorias de discussão. No presente trabalho, a fim de atender aos objetivos descritos na introdução, serão apresentadas as categorias “1) “*A obra dele, do Demétrio é uma referência para a minha formação, não tenho a menor dúvida que ali é onde tudo começa*”: origens do *estar sendo Freireano(a)*” e 2) “*Você vai caracterizar o tema gerador como uma situação limite*” e “*então assim, se me pergunta: em sala de aula o que tem de essência? A fala significativa, para o planejamento*”.

2. Resultados e discussões

Nesta seção são apresentadas as discussões relativas às categorias mencionadas anteriormente. Previamente, vale destacar que os títulos das categorias são falas significativas, oriundas dos próprios professores(as)/pesquisadores(as) entrevistados(as) e, por isso, tendem a ser síntese dos apontamentos comunicados. Ademais, destaca-se que ambas as categorias possuem duas subcategorias, como se observará na sequência.

2.1 “*A obra dele, do Demétrio, é uma referência para a minha formação, não tenho a menor dúvida que ali é onde tudo começa*”: origens do *estar sendo Freireano(a)*

A categoria subintitulada “Origens do *estar sendo Freireano(a)*” reúne características e objetiva discutir exatamente o que seu título sugere: os princípios, as origens, os primeiros contatos à obra Freireana e, mais especificamente, à perspectiva curricular do Tema Gerador. Nestes primeiros contatos surgem dois pilares: os materiais e os sujeitos, a partir dos quais os pesquisadores foram iniciados e, pelo que se percebe, ainda iniciam demais indivíduos.

⁶ Trata-se de um método de análise utilizado na área de Ensino de Ciências, composto por três etapas: 1) unitarização (desconstrução do *corpus* de análise, no caso, das entrevistas, em unidades de significado); 2) categorização (etapa em que se constroem relações entre as unidades, agrupando-as, constituindo novos significados); 3) comunicação (momento em que se explicitam as compreensões oriundas das categorias, por meio da escrita do texto).

2.1.1. Dos materiais

Nas análises das entrevistas foi possível observar a importância de um conjunto de livros e materiais para a inserção dos sujeitos à perspectiva curricular Freireana. Como primeiro destaque, apresenta-se a relevância da obra *Pedagogia do Oprimido*, a partir das falas de P3 e P5:

Eu tive contato primeiro, então, com o Educação Cultural como Prática da Liberdade nesse período. Que era o primeiro livro dele e tal, eu fiz algumas leituras. E também tive acesso a partes de *Pedagogia do Oprimido* [...] [depois] eu fiz um pequeno grupo de discussão totalmente informal, entre colegas, lá da graduação da biologia, sobre Paulo Freire, estudar Paulo Freire, eram quatro alunos, quatro pessoas, a gente lia, estudava, tentava entender o que significava aquilo (Entrevistado P3).

Mas aí quando eu fui fazer faculdade eu trabalhei de bolsista na biblioteca, então eu guardava os livros, arrumava a biblioteca e foi lá que encontrei um livro de Freire, *pedagogia do oprimido*. E eu li sozinha, por conta e ficava me perguntando sobre aquilo que a professora de didática tinha falado no magistério, sobre aquilo que Freire falava na pedagogia e como seria trabalhar isso em sala de aula, nas aulas de ciências, que na época eu estava fazendo ciências biológicas (Entrevistado P5).

Nas duas falas acima, é possível observar diferentes e importantes características: primeiro, ao fato de como os professores tiveram acesso à obra *Pedagogia do Oprimido*; e, em segundo lugar, à forma de estudo e complexidade da obra – na época – para ambos.

Do primeiro apontamento, sobre o acesso à obra, salienta-se um elemento central: assim como sinalizado em trabalhos anteriores (Autor, 2021), *Pedagogia do Oprimido* constitui-se como um livro essencial para que os sujeitos tenham um primeiro contato e compreendam a perspectiva curricular Freireana. Mais do que um livro “sobre educação”, ele é uma obra sobre currículo (Silva, 2011).

A defesa de que *Pedagogia do Oprimido* é uma obra sobre currículo não nasce de divagações e achismos dos autores deste trabalho, mas da análise sobre as respostas dos sujeitos entrevistados que, como salientado, são vanguardistas no campo curricular Freireano. É possível observar que, além de P3 e P5, outros sujeitos comentam sobre tal livro.

Nesse contexto, ao comentar o contato com os materiais Freireanos, a fala de P1 ganha destaque:

Teve um material que foi a própria Cristiane que me emprestou. Uns cadernos temáticos lá da UFSC [...] Além, também de Delizoicov, na verdade quando a gente lê a pedagogia do oprimido, não está explicitamente como emergir o tema gerador, até porque eu acho que Freire a gente tem que estar sempre reinventando e não seguir regras. Mas aí eu gostei da sistematização feita por Delizoicov, e trabalhei com esta sistematização (Entrevistado P1).

Na unidade acima é perceptível a relação que, inclusive, dá nome a esta categoria e subcategoria: partindo de materiais passados por uma professora, P1 demonstra que utiliza da perspectiva Freireana (está sendo), a partir da reinvenção de Delizoicov. Nesta fala pode-se aferir importantes significados quanto ao processo de inserção ao Estilo de Pensamento (introdução à compreensões da perspectiva curricular do Tema Gerador) referentes ao contato com sujeitos e obras. Como sinalizado, Pedagogia do Oprimido também foi uma obra lida e considerada por P1, assim como foi com os outros professores entrevistados.

Ademais, ao ser indagado sobre outras obras com as quais trabalhou e ainda trabalha, P1 destaca o livro “Ensino de Ciências: fundamentos e métodos”, tal qual como os outros membros do coletivo. Nesta mesma direção, P2 descreve que, inicialmente, “a obra que eu li não foi nem em Freire em si, foi mais assim eu li o texto do Demétrio, do ensino de ciências, aquele livro” (Entrevistado P2).

No mesmo sentido, para P4 o primeiro contato com a perspectiva Freireana,

[...] não foi com a literatura de Freire. E sim com leitores de Freire que se apropriam de Freire e trazem ele para o campo da educação em ciências. Especialmente com os momentos pedagógicos, e aí, Delizoicov [...] Dessas outras obras sim, o livro Física, Metodologia, Ensino de Ciências: fundamentos e métodos. Mas de Freire, acho que foi autonomia ou oprimido, mas eu não lembro quando (Entrevistado P4).

Ademais, ao comentar sobre as referências básicas na perspectiva Freireana, P5 relata os autores e obras nas quais tem se baseado:

[...] o Delizoicov, o Angotti, a Marta Pernambuco que são referências na área, que foram os pioneiros em trabalhar Freire no ensino de ciências. E daí tem o livro deles lá, o “ensino de ciências: fundamentos e métodos” que a gente se baseou bastante no início do processo. Quando começou a trabalhar o ensino de ciências nessa perspectiva (Entrevistado P5).

As unidades de significados apresentadas até então, além de outras que compõem esta subcategoria, mostram a importância de algumas obras essenciais à inserção de novos sujeitos e à disseminação de conhecimento relacionado ao campo curricular Freireano, no Ensino de Ciências. Em outras palavras, a linguagem estilizada e demais características que compõem o Estilo de Pensamento, possuem estreita relação com duas obras essenciais: “Pedagogia do Oprimido” e “Ensino de Ciências: fundamentos e métodos”.

2.1.2 Aos sujeitos e grupos

De acordo com Fleck (2010) um Estilo de Pensamento só sobrevive ao tempo graças aos escritos, às produções. Mas ele é vivido e constantemente retrabalhado em um tempo histórico por determinados sujeitos os quais, organizados formam grupos e,

epistemologicamente, um CP. Durante as entrevistas, em momentos recheados de memórias afetivas, os sujeitos compartilharam um fato comum: evidenciaram a coletividade e que alguns sujeitos foram – e continuam sendo – importantes para a iniciação à perspectiva curricular Freireana. A “pedagogia da coletividade”, da qual a organização e articulação coletiva são basilares (Dickmann e Cecchetti, 2019), é elemento central na construção do CP Freireano. Algumas falas – como a de P6, na sequência – mostram explicitamente que o trabalho de “estar sendo” Freireano passa por “gerações”:

E isso tem de uma certa forma se ampliado em outras universidades daqui uma vez que, os alunos que fizeram mestrado comigo, saíram fizeram doutorado e hoje estão em instituições diferentes, eles conseguem trabalhar nos cursos de licenciatura, nessa perspectiva. Então, esses alunos hoje, alguns já tem doutorado, a professora P2 que está em [local], e a professora “X” que está na universidade federal [local] (ela ainda não tem doutorado mas vai terminar esse ano). Elas já montaram os seus grupos de pesquisas, de discussão, já estão reestruturando uma parte dos currículos de alguns cursos, em que acabaram inserindo algumas discussões relacionadas à perspectiva de tema gerador (Entrevistado P6)⁷.

A fala de P6, como comentado, traz à tona uma das consequências sobre a “coerção” a um EP: ao se tornar membro de um CP e, portanto, portador de um EP, o iniciado auxilia na manutenção e, em alguns casos, na disseminação do estilo. Ganha destaque nesse momento de troca entre sujeitos, o conceito de circulação intracoletiva⁸ de ideias, pois é através deste que o conhecimento se dissemina. Martins (2020, p. 1199) destaca como essa circulação intracoletiva cria um sentimento de dependência ao iniciado e expõe que “Fleck aponta o fortalecimento das formações de pensamento dentro de um CP, que ganha uma “firmeza inabalável” quando os vínculos são estabelecidos na educação intelectual da infância ou pela tradição de gerações”.

Os vínculos, estabelecidos pela circulação intracoletiva de ideias, são observáveis, por exemplo, quando P2 e P5 compartilham nomes de sujeitos os quais foram importantes durante suas trajetórias acadêmicas, conforme se observa:

[...] eu tive a oportunidade de conhecer a literatura da área de ensino de ciências, inclusive conhecer um pouco os 3MP. [...] e aí fui para o mestrado, e lá eu tive a oportunidade de estudar um pouco mais essa perspectiva, da abordagem temática freireana, com a professora P6, e foi aí então que eu comecei a me debruçar mais sobre a leitura, sobre a pedagogia do oprimido (Entrevistado P2).

[...] então eu fui convidada a participar de uma formação com o P3, a ideia era dar respostas para a educação popular, pedagogicamente falando. E a resposta para a educação popular era o tema gerador. Então P3 veio trabalhar em janeiro com a gente, na secretaria, nas férias, éramos quatro escolas e ele fez uma oficina do tema

⁷ Pontua-se, de antemão, que para preservar a identidade de P6, foram suprimidos alguns nomes.

⁸ Para Fleck (2010), sucintamente, a circulação intracoletiva de ideias é caracterizada pela troca de conhecimentos e práticas entre sujeitos que compartilham do mesmo Estilo de Pensamento

gerador com a gente. Então foi aí que eu fui apresentada, de fato, à perspectiva freireana. E eu lembro que eu disse para ele “agora sim eu sei como fazer em sala, aquilo tudo que eu queria fazer e não sabia como”. E foi assim que eu fui apresentada (Entrevistado P5).

Além da importância de P3 e P6, citados nas falas anteriores, outros dois nomes ganham destaque, nessa fase de introdução ao EP: novamente o do professor Demétrio e, também, do professor Décio Auler. Delizoicov já foi citado anteriormente como importante referência mas, agora, apresenta-se como um sujeito que intermedia o contato do iniciado ao conjunto de conhecimentos e práticas Freireanos, sendo citado por todos os entrevistados. Por isso mesmo, a unidade abaixo torna-se representativa:

Bom, claro que o início, o estudo mais aprofundado sobre estas questões, sem dúvida nenhuma, foi em função do contato que eu tive com o Demétrio [...], e tenho até hoje, a partir não só da experiência que ele teve lá na Guiné Bissau. Mas ele sim é a grande referência na área de ensino de ciências para, vamos dizer assim, o ensino de ciências organizado a partir dos pressupostos da pedagogia Freireana (Entrevistado P3).

Optou-se pela escolha da unidade acima pois ela resgata a figura de Delizoicov não apenas como pessoa, mas como referência, apesar de que, nesta categoria, centra-se no contato através dos sujeitos. Sobre isso, aliás, retoma-se o nome do professor Décio Auler, sujeito central para P4, pois “Eu entrei em contato com a perspectiva freireana no final, no último ano do curso de graduação, mais ou menos, de licenciatura em Física, quando eu conheci o professor Décio Auler, e que me orientou nos estágios” (Entrevistado P4).

De todo modo, ao findar esta categoria, resgata-se seu título *“A obra dele, do Demétrio é uma referência para a minha formação, não tenho a menor dúvida que ali é onde tudo começa”*: origens do estar sendo Freireano(a). Formado por uma fala de P3, tal categoria visou resgatar elementos centrais ao EP que se está caracterizando, a partir do contato de iniciados com a perspectiva curricular Freireana. Por isso mesmo, ao longo das subcategorias, discorreu-se sobre as formas que os entrevistados tiveram contato e possibilitaram contato à novos sujeitos. Mais do que referências, falou-se sobre seres humanos, pesquisadores.

Optou-se por iniciar com esta categoria pois ela resgata essências do estar sendo Freireano e, principalmente, resgata histórias e inspirações: observar e entender a importância de sujeitos como Freire, Delizoicov, Angotti, Pernambuco, Auler e tantos outros, não deve ser privilégio apenas de leitores e pesquisadores que tentam ser Freireanos. Entender possíveis modos de coerção ao EP, nesta categoria, possibilita – na melhor das boas intenções – parafrasear o ícone máximo desta tese: “ninguém começa a ser Freireano numa certa

terça-feira às 4 horas da tarde". A gente se forma enquanto educador Freireano permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática, nas trocas, de modo coletivo.

2.2. “Você vai caracterizar o tema gerador como uma situação limite” e “então assim, se me pergunta: em sala de aula o que tem de essência? A fala significativa, para o planejamento”

Uma pergunta muito comum quando se trabalha com a perspectiva curricular, no viés Freireano, é: "O que sustenta um Tema Gerador?". Basicamente, nessa categoria, são tecidas respostas a esta questão.

O grupo esotérico, entrevistado, tem desenvolvido a proposta curricular Freireana reinventando-a e adaptando-a a seus contextos. Trata-se de um rigoroso processo de análise acerca da essência do Tema Gerador, para, sem perder aquela (essência) buscar a simplificação deste (Tema Gerador). De acordo com P6, isto ocorre,

Porque quando a gente faz isso a gente tenta pensar na escola: como é que depois um grupo de professores podem fazer o processo de obtenção de temas geradores de uma forma simplificada sem perder a sua essência? E aí se a gente fizer nesse processo aquelas cinco etapas lá, abrindo cada etapa em duas ou três, isso acaba sendo uma coisa muito complexa nos cursos de professores da escola e eles acabam não adotando. Então a gente está fazendo o que: **tentando simplificar o processo de obtenção dos temas geradores, sem perder a sua essência, que é a codificação-problematização-descodificação; tentando readaptar um pouco essas etapas da investigação temática** (Entrevistado P6).

A colocação de P6 torna-se significativa pois explicita que ponderações sobre a investigação temática (Delizoicov, 1982), sobre o estudo da realidade (Muenchen, 2010), não surgem do nada, mas são uma necessidade curricular observada na reflexão sobre a prática daqueles sujeitos que constantemente trabalham com a perspectiva Freireana. Ressalta-se: não se trata de modismos metodológicos, mas são necessidades observadas/vivenciadas as quais se preocupam com a essência do pensamento curricular Freireano. Trata-se de um compromisso epistemológico. Mas o que é essa “essência do pensamento curricular Freireano”?

Como apontado por P6, trata-se do processo de codificação-problematização-descodificação o qual promove a emersão das contradições sociais da comunidade. No mesmo sentido, P3 argumenta que “não há tema gerador sem contradição social” (Entrevistado P3) e, na mesma direção, P5 defende que “quando a gente fala da perspectiva Freireana, a primeira questão de que a gente parte são as contradições sociais” (Entrevistado P5).

A essência a qual se está a falar, portanto, passa pela busca, observações e reflexões dessas contradições e se projeta na identificação das situações-limite, por parte dos que conduzem a investigação/estudo da realidade. De acordo com P2 e P4:

Então os elementos que eu considerei importante para que, de fato, o tema gerador possa ser tema gerador, como eu falei, são as próprias situações limites, que vai envolver, por exemplo, quais são as formas que os sujeitos pensam sobre essa realidade – quando falo sujeitos são as comunidades, os moradores – como é que as pessoas estão pensando sobre os problemas. E como elas enxergam isso. E as situações limites são importantes para a gente conseguir identificar e entender qual é o tema gerador que vai ser trabalhado especificamente naquele contexto (Entrevistado P2).

Depende do contexto, da situação, das condições da escola, mas tem-se um momento em que se discutem essas situações. E se fazem escolhas. Para dizer qual é a situação limite daquele determinado contexto e de qual vai ser trabalhada na sequência, ou posteriormente. Então, sim. Da investigação da realidade eu diria que surgem primeiro as situações significativas e estas situações significativas podem vir a ser, ou não, situações limites (Entrevistado P4).

Vale ressaltar que, para Freire (1987), a humanização e – portanto – tomada de consciência, por parte dos oprimidos, só ocorre quando estes se dão conta da situação em que se encontram e buscam superá-la. Por isso, cada situação ou, como dizem P2 e P4, cada contexto é diferente entre si. Cabe ao educador progressista captar as particularidades objetivas e subjetivas de cada grupo de sujeitos, em lócus, e (re)trabalha-las. Trata-se de um processo árduo, de idas e vindas, de modo que “a conscientização não é um processo mecânico, não pode ser ensinada em passos. Também não é um processo de tendência natural, em que, ao passar por certas experiências, a pessoa sai com mais consciência social” (Fernandes, 2020, p. 34).

Por isso a frase que intitula esta categoria “Você vai caracterizar o tema gerador como uma situação limite”, mais do que uma frase ao acaso, trata de uma concepção teórica organizada, baseada em Freire, de que todo o Tema Gerador nasce dos limites inconscientes dos saberes de determinados grupos de sujeitos sobre suas vidas, seus modos de produção e interação. De acordo com todos os seis pesquisadores entrevistados, toda e qualquer reinvenção curricular Freireana deve considerar tal premissa.

Para dar sequência às análises, e partindo da constatação do parágrafo anterior, pontua-se: como esta necessidade de reinvenção/simplificação do Tema Gerador se desenvolve de modo prático? Ou, colocando a pergunta base desta categoria: da investigação aos planejamentos dos temas geradores, quais as concepções do círculo de Freireanos? A fim de responder tais colocações, apresentam-se as subcategorias 2.2.1 *A reinvenção nos processos de investigação*; e 2.2.2 *A reinvenção nos planejamentos*.

2.2.1 A reinvenção nos processos de investigação

Esta primeira subcategoria objetiva destacar elementos relacionados – como o próprio título sugere – às investigações das realidades, durante o processo de obtenção dos temas geradores. Porém, inicialmente, torna-se importante explorar o termo “reinvenção”: por que reinvenção?

A explicação para tal termo – o qual também é comum à próxima subcategoria – passa pela introdução realizada nas páginas anteriores, sobre a própria categoria. A opção por “reinvenção nos processos de investigação” dá-se pela premissa básica de que os pesquisadores visam a simplificação dos processos envolvidos no/do tema gerador, sem perder sua essência. Ademais, defende-se que o termo “reinventar”, ou seja, tornar a inventar, carrega intencionalidade: os processos de investigação não são frutos de gerações espontâneas – aos modos desta teoria obsoleta – mas resultam de outras percepções e ações, já realizadas e descritas previamente. Ou seja, trata-se de um processo criativo realizado por sujeitos, em determinado espaço-tempo, a partir de ideias e ações pré-existentes.

Por exemplo, Delizoicov (1982) ao sistematizar as ideias Freireanas, apresenta cinco etapas na construção do tema gerador, a saber: levantamento preliminar, codificação, círculo de investigação temática, redução temática e trabalho em sala de aula. Entre os pesquisadores do círculo esotérico há um consenso – exemplificado pela fala de P4 – de que “apenas eu, não posso eu, uma professora dizer que este é um tema gerador, porque eu acho que é um tema gerador. É necessária uma investigação da realidade [...]” (Entrevistado P4). Como se pode começar a aferir pela fala de P4, durante os diálogos os professores, ressaltaram a importância e necessidade de

investigar a realidade mesmo, porque às vezes você pergunta para o aluno, ele vai falar alguma coisa para você, mas ele nem sabe, não tem nem noção daquela realidade que ele está inserido. Então tem que fazer uma investigação na comunidade em que a escola está inserida, para mim é o ponto fundamental (Entrevistado P1).

Então, para a gente chegar aos temas, a primeira questão é conhecer o contexto local. Você vai ter que se inserir na comunidade, perceber como é a realidade em que os estudantes vivem, como a comunidade se organiza, e estabelecer um processo de diálogo, tanto com as famílias, com os pais, quanto com os estudantes (Entrevistado P5).

O reinventar, neste caso, está relacionado ao destaque dado à investigação/estudo da realidade, conforme descrito por Delizoicov (1982). A afirmação de que “é necessária uma investigação da realidade”, dada por P4, é corroborada por P1, quando este coloca que “o

ponto fundamental” é investigar e “conhecer o contexto local”, dito por P5. No limite, todos tratam da mesma premissa.

Observa-se, não se trata de menosprezo às outras etapas, descritas por exemplo por Delizoicov (1982), mas se opta por uma simplificação através de elementos fundamentais, pela essência. Trata-se de uma escolha, uma reinvenção, orientada pela prática. P4 realiza um apontamento muito interessante quando explicita que “existem diversas formas de fazer essa investigação da realidade” (Entrevistado P4) mas, de modo complementar, P6 coloca “o que não pode faltar? Não pode faltar o levantamento preliminar, que é o levantamento das informações da comunidade – e aí, por fontes primárias, por fontes secundárias –, essas informações são essenciais” (Entrevistado P6).

As percepções dos sujeitos entrevistados encontram similaridades em produções dentro da área de ciências. De acordo com Paniz e Muenchen (2020), é necessário a realização de um estudo da realidade, pois somente a partir deste será possível verificar os limites explicativos da comunidade e trabalhá-los. Para as autoras, “através da compreensão da realidade que cada um possui, é possível, pela problematização e pelo diálogo, ressignificar sua visão de mundo” (Paniz e Muenchen, 2020, p. 58).

Atrelado a esta discussão sobre processos de busca, os pesquisadores ressaltam uma importante situação, por vezes comum em algumas comunidades: a presença de professores por muitos anos em determinada escola. Tal fato é extremamente significativo para o processo educativo – ainda mais quando se pensa em currículos baseados em temas geradores – pois possibilita a criação de vínculos entre educador e comunidade, os quais geram confiança por parte dos educandos e potencializam a identificação destes com seu educador. Entretanto, o educador Freireano – o qual deseja trabalhar na perspectiva curricular do tema gerador – precisa ser reflexivo, ter consciência, e organizar ações de estudo da realidade levando em consideração não apenas a sua visão/experiência com a comunidade escolar. Sobre isto, por exemplo, P4 expõe que

Agora, eu estou dez anos numa escola, eu trabalho naquela escola, eu vivo naquela comunidade, pode ser que algumas daquelas etapas propostas eu não precise fazer, mas eu preciso descrever sobre isso, como foi feito e contar que eu conheço essa realidade [...] Só que muitas vezes, também, essa realidade pode se mostrar de uma forma para mim e não para o sujeito, não para a comunidade escolar, não para a comunidade local. Então, por isso a investigação. E essa investigação tem que ser coletiva. Um professor sozinho não chega a tema gerador. Pelo menos dois ou mais precisam estar dialogando nesse processo (Entrevistado P4).

O caráter coletivo, comentado por P4, foi algo levantado pelos demais sujeitos quando, por exemplo, eles apontam que foi “um grupo de professores”, “o grupo de pesquisas

e os educadores”, “os estudantes e os professores” – dentre outras denominações – os quais participaram da investigação de determinada realidade. Genuinamente Freireana, essa característica coletiva tem a ver com o tratamento dos conhecimentos os quais, em uma perspectiva educacional crítica e transformadora, são construídos de forma “dinâmica, coletiva, cooperativa, contínua, interdisciplinar, democrática e participativa, pois somente assim pode contribuir para o processo de conscientização dos sujeitos para uma prática social emancipatória” (Tozoni-Reis, 2006, p. 97).

Ainda no mesmo sentido, salienta-se que a reinvenção nos processos de investigação dos temas geradores, tem como estrutura o diálogo e a problematização, isto é, o âmago do processo está em “ouvir o povo”. Por isso, a fala de P3 é tão significativa: “virá da boca das pessoas o tema gerador. Da sua interpretação de mundo, e não de apenas uma análise que eu faço” (Entrevistado P3).

A frase anterior, de P3, condensa toda a discussão realizada até então – do caráter coletivo e dialógico, no processo de busca do tema gerador – e sinaliza a questão do “ouvir”, por parte do sujeito dito especialista, e por consequência, da “fala”, do sujeito que faz parte da comunidade a ser investigada. Corroborando, P3 e P6 comentam que:

Então, a primeira coisa, pra gente caracterizar um tema gerador é necessário a gente, primeiro, ouvir. Sem ouvir o outro, você não vai saber o que o povo pensa, o povo aí no sentido mais amplo, pode ser uma comunidade, de uma educação escolar, pode ser os alunos de uma sala de aula, de diferentes níveis de modalidades de ensino, pode ser as duas coisas, a comunidade dos alunos, do contexto, mas enfim (Entrevistado P3).

A gente monta um portifólio com todas as informações, depois o processo de legitimação a gente vai ouvir, a gente vai para a prefeitura e vamos ouvir sempre os representantes do poder público. Então, disso a gente não abre mais mão: de ir lá conversar com alguns representantes da prefeitura e as vezes a gente vai até para a delegacia de polícia conversar (Entrevistado P6).

Dessa forma, “ouvir o povo” não deve ser entendida como uma simples questão metodológica. Trata-se de uma imposição epistemológica, pois a construção do conhecimento curricular Freireano necessita disto. Cabe destacar, novamente: ouvir significa dialogar com o povo, com os sujeitos. Dialogar significa problematizar, significa realizar entrevistas, conversas formais e informais, realizar questionários. A forma como irá se trabalhar com estas informações cabe a cada contexto de pesquisa, de escola. Pode ser feito, por exemplo, círculos de investigação temática, ou adaptações deste, como destacado por todos os entrevistados. No contexto prático, trabalhos como de Paniz e Muenchen (2020) e de Augusto *et al.* (2023) são

produções que merecem destaque, pois exemplificam as compreensões apresentadas nesta categoria.

Vale comentar, por fim, que a reinvenção das investigações das realidades passa também pela necessidade de redução do tempo, nos processos, tendo em vista que cada escola e cada contexto é único, e o tempo de investigação, segundo P6 “tem que ser um pouco mais reduzido, porque senão o tempo da escola é um tempo muito curto [...] Porque a gente não pode ficar demorando muito tempo para fazer isso numa escola, com os professores, porque eles acabam se espelhando nisso depois e desanimando” (Entrevistado P6).

Longe de impor um “limite de tempo” às investigações temáticas, a fala de P6 é significativa pois: i) mostra que é possível o trabalho com temas geradores em escolas formais; ii) evidencia que é somente na ação, reflexão, ação, que os processos são aprimorados e passam a fazer parte do cotidiano escolar, sem “estranhamento”.

2.2.2 A reinvenção nos planejamentos

Identificado um tema gerador, isto é, observadas e consideradas as contradições dos sujeitos sobre suas próprias formas de pensar/agir, Delizoicov (1991) orienta para o desenvolvimento da chamada “Redução Temática”. Muenchen (2010), por sua vez, descreve que tais situações-limites são organizadas e sistematizadas nos planos de aula, criados pelos educadores, durante o segundo Momento Pedagógico, a Organização do Conhecimento, pensando os Momentos Pedagógicos como estruturantes de currículos.

Freire (1987) pontua a importância do educador/pesquisador ser coerente, ético, e não desvincular as etapas dos processos educativos, de modo que tanto Delizoicov (1982) quanto Muenchen (2010) exigem que nos processos de Redução Temática e Organização do Conhecimento, respectivamente, sejam trabalhados – de modo implícito e explícito – elementos advindos da investigação/estudo da realidade, e não apenas a(s) situação(ões) limite(s), descontextualizadas. Em outras palavras, a “redução” do tema, realizada pelos especialistas de cada disciplina, deve ser feita “dentro dos princípios descritos na primeira hipótese de investigação da temática significativa” (Freire, 1987, p. 69).

Se na subcategoria “A reinvenção nos processos de investigação” abordou-se sobre a importância de escutar o povo, os elementos e análises dessa escuta devem estar presentes na planificação curricular, isto é, deve haver coerência entre as próprias etapas do processo de construção curricular, exatamente entre levantamento preliminar (investigação/estudo da

realidade) e redução temática (momento de planejamento das aulas). Mas isso não nasce de uma vontade arbitrária dos especialistas que conduzem os processos pois, como se comentou, é uma necessidade ontológica da pedagogia Freireana. Por isso, o argumento utilizado por P6 é extremamente importante e elucidativo, tendo em vista que exemplifica tais pontos:

Então assim, se me pergunta: em sala de aula o que tem de essência? A fala significativa, para o planejamento. Porque se eu não considerar a fala significativa no planejamento eu corro o risco de me distanciar do tema gerador. Isso a gente já percebeu. Daqui a pouco eu vou elaborar uma aula bem conceitual, que de uma certa forma está vinculada ao tema gerador, mas se perde a essência (Entrevistado P6).

Novamente, é possível observar que a prática e a reflexão sobre ela são essenciais para a proposta Freireana. Foi a partir dessa reflexão que P6 e o coletivo do qual faz parte perceberam que as etapas de busca e planejamento do tema devem estar conectadas.

As disparidades entre os modos de ver dos sujeitos que compõem a comunidade e os profissionais que realizam a investigação, devem servir de ignição para o processo criativo de construção dos planos de ação. Tais modos de ver vão se traduzir no tema gerador, na visão da comunidade, e no denominado contratema, com a visão dos especialistas. De acordo com Demartini (2017), o conceito de contratema surge exatamente de uma interpretação dialética da realidade pois, se o tema gerador é o ponto de partida que apresenta uma visão de mundo limitada da comunidade (com contradições), o contratema é o seu contrário e sugere a visão sistematizada, por parte dos especialistas, a qual se constitui no objetivo a ser alcançado na ação educativa.

No mesmo sentido, P3, ao discorrer sobre o contratema, expõe que este se traduz como o distanciamento crítico dos educadores, em relação à realidade identificada, e a percepção de que o olhar sobre tal realidade é diferenciado, em relação à visão da comunidade. De acordo com o sujeito entrevistado, “essa leitura de mundo que vem dessas diferenças, está basicamente fundamentada no conhecimento sistematizado que o educador tem e que o educando, a comunidade, não possuem” (Entrevistado P3).

O trabalho a partir das falas, das contradições, e a valorização dos diferentes conhecimentos (comunidade e especialistas), durante a etapa de redução temática, portanto, devem constituir parte central do planejamento coletivo dos educadores. Nesse aspecto os sujeitos do círculo esotérico, a exemplo de P2, sugerem e trazem à tona “[...]a rede temática que nos ajuda a sistematizar essa relação entre as falas dos moradores, as falas dos educadores; quais são os temas, quais são os contratemas; nos ajudam a ter essa noção dessa

realidade. A gente tem utilizado nos grupos, nos trabalhos [...]” (Entrevistado P2). De modo similar, acrescenta-se a explanação de P1:

Então a gente construiu uma rede temática que trazia os elementos, a partir da extração dos elementos das entrevistas, nós trouxemos então esse conjunto de temas, que partiu dessa realidade, e construímos juntos essa rede temática. Que essa rede temática foi o foco do círculo de investigação temática, foi a partir dela que a gente desenvolveu o círculo de investigação temática (Entrevistado P1).

O trabalho com as redes temáticas nasce da planificação dos diferentes modos de ver da comunidade e dos especialistas. Está-se a comentar que, por uma imposição pedagógica, ética e coerente, as análises oriundas das investigações, dos estudos e, necessariamente, do “ouvir” exige a construção e desenvolvimento das redes, pois, segundo P3,

o que a rede temática tenta colocar é o que: pegar aquelas falas significativas do tema gerador e colocá-las numa totalidade. Essa totalidade como síntese. A totalidade que eu digo da parte da leitura de mundo que a rede sempre vai ter, a leitura de mundo da comunidade e a leitura de mundo dos educadores, essa tensão ela aparece, essa pontinha do iceberg, de um lado das falas significativas, de um lado a pontinha do iceberg é o tema gerador, do outro lado, na ponta do iceberg é o contratema, e as duas possuem todo um estofo cultural, epistemológico, social – do conhecimento como prática social, não dissociado desse fazer – distinto (Entrevistado P3).

A construção da rede temática, como descrito, problematiza e explicita as “tensões” entre sujeitos e mundo, pois ela está encharcada de conhecimentos em diferentes dimensões (cultural, política, econômica, etc). Além disso, estes conhecimentos, nas suas variadas dimensões, são problematizados e analisados junto a elementos associados às políticas públicas, ambientais, políticas, das esferas sociais já estabelecidas, como bem destacam Milli, Almeida e Gehlen (2018). De forma a exemplificar as compreensões apresentadas pelos sujeitos a partir de práticas pedagógicas, sugere-se a leitura de Silva (2004).

Por fim, reitera-se que a presente categoria “*Você vai caracterizar o tema gerador como uma situação limite*” e “*então assim, se me pergunta: em sala de aula o que tem de essência? A fala significativa, para o planejamento*”, formada pelas duas subcategorias descritas nos parágrafos anteriores, pretendeu analisar e discutir como os sujeitos do círculo esotérico de sujeitos investigam as realidades e constroem planejamentos baseados no Tema Gerador.

Como apontado na seção “1. Aspectos teórico-metodológicos”, desde o seu “nascimento”, a perspectiva curricular Freireana vem sendo pensada, sistematizada e reinventada por diferentes sujeitos, em diferentes espaços-tempo. O reinventar Freireano no ensino de ciências é constante, mas atualmente se pode perceber que há certas convergências no modo de pensar e agir em relação à busca e planejamento do Tema Gerador. Ressalta-se:

não há um método, imutável, Freireano. Há uma essência curricular Freireana. Neste espaço-tempo analisado, o círculo esotérico de sujeitos – principais pesquisadores da área de ensino de ciências – percebe uma necessidade e trabalha da forma descrita nos parágrafos anteriores.

Considerações finais

Não há dúvidas de que o pensamento de Freire vive e é necessário nos espaços-tempos atuais. A obra Freireana é tão potente e vasta que, como comentado neste trabalho, impacta também na estruturação de currículos escolares. Pensar e escrever sobre “O legado de Paulo Freire na América Latina e no Caribe”, neste texto, significou resgatar a historicidade de pensamentos e ações desenvolvidos na área de Ensino de Ciências, em relação à proposta de Temas Geradores.

À luz da epistemologia Fleckiana, discutiu-se como os vanguardistas do conhecimento curricular Freireano entram em contato e disseminam essa proposta. Ressalta-se, novamente, não são quaisquer pessoas: são os seis principais pesquisadores (que publicam e orientam), professores (que formam outros sujeitos), os quais trabalham com a perspectiva curricular Freireana, discutindo os modos de construir currículos críticos, via tema gerador. Nesse sentido, torna-se importante destacar alguns pontos.

Além das releituras diretas da obra Freireana, a partir do contato com o livro “Pedagogia do Oprimido”, percebeu-se que no campo de Ciências, a figura do professor Demétrio Delizoicov, historicamente, é central: além de transpor a perspectiva Freireana para o Ensino de Ciências, Delizoicov é referência literária e principal sujeito a iniciar e formar novos professores(as). Metaforicamente, se Freire é semente, na área, Delizoicov pode ser entendido como a terra em que essa semente é cultivada, isto é, tão importante quanto e que possibilita pensarmos condições iniciais de trabalhos.

Ademais, além da discussão sobre a importância de determinadas obras e sujeitos no processo de iniciação à perspectiva curricular do Tema Gerador, apresentaram-se as compreensões sobre as características para a emersão de um Tema Gerador, assim como, sua planificação e desenvolvimento no contexto educacional. Sobre isso, percebeu-se que a problematização e contextualização da realidade – no trabalho com Temas Geradores – ganham sentido a partir da escuta dos sujeitos: somente “ouvindo o outro”, problematizando e refletindo com este outro, em um viés dialógico e interdisciplinar, que os educadores poderão

vislumbrar situações-limites e formas de superá-las. As características que sustentam um Tema Gerador, portanto, foram descritas por meio das reinvenções nos processos de investigações e nos planejamentos. Mais do que descrever e defender uma receita pronta de um método Freireano, foram feitos apontamentos de como os sujeitos estruturam seus pensamentos e ações.

Por fim, salienta-se que tal trabalho – apesar de valorizar a história e epistemologia curricular Freireana – não deve ser entendido como estanque: a partir deste texto, espera-se contribuir com as compreensões acerca sobre o Tema Gerador, além de potencializar novas (re)leituras teórico-práticas, que visem o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem críticos-transformadores, em prol da formação de sujeitos que pensem e construam uma sociedade democrática, solidária e equitativa.

Referências

- ARAÚJO, Laís. **Os três momentos pedagógicos como estruturantes de currículos.** Dissertação de Mestrado. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2015.
- AUGUSTO, Stephanie; SANTOS, Jefferson; MACIEL, Nicolas; GEHLEN, Simoni. **Temas Geradores em tempos de pandemia e suas contribuições para o ensino de Ciências/Física.** Caderno Brasileiro de Ensino de Física. Rio de Janeiro, v.40, n.1, p.154-187, 2023.
- AUTOR, 2021. Tese de doutorado
- CENTA, Fernanda; MUENCHEN, Cristiane. **O despertar para uma cultura de participação no trabalho com um tema gerador.** Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, Florianópolis, v.9, n.1, p.263-291, 2016.
- CENTA, Fernanda.; MUENCHEN, Cristiane. **O Trabalho Coletivo e Interdisciplinar em uma Reorientação Curricular na perspectiva da Abordagem Temática.** Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Espanha, 2018.
- DELIZOICOV, Demétrio. **Concepção problematizadora do ensino de ciências na educação formal.** Dissertação de mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1982.
- DELIZOICOV, Demétrio. **Conhecimento, Tensões e Transições.** Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1991.
- DELIZOICOV, Demétrio. **Uma experiência em ensino de ciência na Guiné Bissau Depoimento.** Revista de Ensino de Física, São Paulo, v.2, n.4, p.57-72, 1980.
- DEMARTINI, Gabriel. **Abordagem Temática Freireana em uma Escola Estadual no Maranhão.** XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis, SC, 2017.

DICKMANN, Ivo; CECCHETTI, Elcio. **Pedagogia da coletividade: ensaio freiriano sobre educação e política na atualidade brasileira.** Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, Pelotas, v.36, n.1, p.96-108, 2019.

FERNANDES, Sabrina. **Se quiser mudar o mundo:** um guia político para quem se importa. 1^a ed. São Paulo: Planeta Estratégia, 2020.

FLECK, Ludwik. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico.** Belo Horizonte/MG: Fabrefactum, 2010.

FONSECA, Kamilla; NOVAIS, Edcleine; NERES, Cleide; BARBOSA, Letícia; MILI, Júlio; GEHLEN, Simoni. **Tema Gerador em Pesquisas em Educação em Ciências.** X Encontro Nacional de Pesquisas em Educação em Ciências, Águas de Lindóia, SP. 2015.

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

HALMENSCHLAGER, Karine; HUNSCHÉ, Sandra; DELIZOICOV, Demétrio. **Formação docente e abordagem de temas: limites, potencialidades e desafios.** XX Simpósio Nacional de Ensino de Física. São Paulo, 2015.

LEAL, Titiva. **Contribuições de Paulo Freire à educação brasileira.** 1^aed. Pelotas/RS: Seiva Publicações, 2007.

LORENZETTI, Leonir; MUENCHEN, Cristiane; SLONGO, Ione. **A crescente presença da epistemologia de Ludwik Fleck na pesquisa em Educação em Ciências no Brasil.** Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, Curitiba, v.11, p.373-404, 2018.

MAGOGA, Thiago; MUENCHEN, Cristiane. **A abordagem temática na educação em ciências: caracterização de um estilo de pensamento.** Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, Florianópolis, v.11, n.2, p.131-157, 2018.

MARTINS, André. **A obra aberta de Ludwik Fleck.** Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, Rio de Janeiro, v.20, n.único, p.1197-1226, 2020.

MILLI, Júlio.; ALMEIDA, Eliane; GEHLEN, Simoni. **A rede temática e o ciclo temático na busca pela cultura de participação na educação CTS.** Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, Florianópolis, v.11, n.1, p.71-100, 2018.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria. **Análise textual discursiva.** Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MUENCHEN, Cristiane. **A disseminação dos três momentos pedagógicos: um estudo sobre práticas docentes na região de Santa Maria/RS.** Tese de Doutorado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

PANIZ, Catiane; MUENCHEN, Cristiane. **O Estudo da Realidade e os Temas Geradores no Ensino de Ciências: reflexões sobre um processo vivenciado no contexto do PIBID.** Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista, Santo Ângelo, v. 10, n. 1., p. 56-72, 2020.

PIERSON, Alice. **O cotidiano e a busca do sentido para o ensino de Física.** Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1997.

PFUETZENREITER, Márcia. **A epistemologia de Ludwik Fleck como referencial para a pesquisa no ensino na área de saúde.** Ciência e Educação, Bauru, v. 8, n. 2, p. 147-159. 2002.

SILVA, Antônio. **Das falas significativas às práticas contextualizadas: a construção do currículo na perspectiva crítica e popular.** Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2004.

SILVA, Roger; GEHLEN, Simoni. **Investigação Temática na Formação de Professores de Ciências em Pau Brasil-BA: compreensões acerca de um tema gerador.** Revista Ensaio, Belo Horizonte, v.18, n.2, p.147-169, 2016.

SILVA, Tomaz. **Documentos de Identidade:** Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Poliane; BASTOS, Ana; FIGUEIREDO, Priscila; GEHLEN, Simoni. **Investigação Temática no Contexto do Ensino de Ciências: Relações entre a Abordagem Temática Freireana e a Práxis Curricular via Tema Gerador.** Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, Florianópolis, v.7, n.2, p.155-177, 2014.

SOUZA, Poliane; BASTOS, Ana; FIGUEIREDO, Priscila; GEHLEN, Simoni. **Tema Gerador e a Relação Universidade-Escola: Percepções de Professoras de Ciências de uma Escola Pública em Ilhéus-BA.** Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, Florianópolis, v.9, n.1, p.3-29, maio, 2016.

TOZONI-REIS, Marília. **Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória.** Educar em Revista, Curitiba, n.27, p. 93-110, 2006.

Artigo

EXPERIÊNCIAS EXITOSAS EM PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA: COREOGRAFIAS DIDÁTICAS, AFETIVIDADE E PEDAGOGIA FREIREANA EM FOCO

Claudia Daniele Barros Leite-Salgueiro¹Luisa de Marilak de Sousa Terto²

DOI: 10.29327/2336496.8.2-9

Resumo: O objetivo desse artigo consiste em problematizar acerca da psicologia da educação matemática, da educação emancipadora e das coreografias didáticas. Ademais, descreve a repercussão de uma prática pedagógica exitosa, dinamizada e interdisciplinar, em plena época da pandemia e do ensino à distância. Participaram do estudo, treze estudantes do curso de licenciatura em matemática, de uma universidade pública do nordeste. Para isso, foi realizada uma investigação qualitativa, de índole exploratória, com a vivência de duas rodas de debates e exposição de animação na temática. Como aporte metodológico para o tratamento dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo temática. Dos resultados, destaca-se: o debate quanto à possibilidade de desconstruções de situações ruins envolvendo o contexto de ensino-aprendizagem da matemática, acerca do fracasso da aprendizagem matemática, a ativação de preceitos da aprendizagem significativa, situações desencadeadoras de permanência e êxito, e a ressignificação do papel do estudante na aprendizagem ativa.

Palavras-chave: Psicologia da aprendizagem matemática; Afetividade; Coreografias didáticas; Pedagogia freireana.

EXPERIENCIAS EXITOSAS EN PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE DE MATEMÁTICAS: COREOGRAFÍAS DIDÁCTICAS, AFECTIVIDAD Y PEDAGOGÍA FREIREANA EN EL FOCO

Resumen: El objetivo de este artículo es problematizar sobre la psicología de la educación matemática, la educación emancipadora y las coreografías didácticas. Además, describir el impacto de una práctica pedagógica exitosa, ágil e interdisciplinaria, en medio de la pandemia y la enseñanza a distancia. Participaron trece estudiantes de la Licenciatura en Matemáticas, de una universidad pública del noreste. Para ello, se realizó una investigación cualitativa, de carácter exploratorio, con la experiencia de dos rondas de debates y exhibición de animación sobre el tema. Como soporte metodológico para el procesamiento de datos se utilizó la técnica de análisis de contenido temático. De los resultados se destacan: el debate sobre la posibilidad de deconstruir malas situaciones que involucran el contexto de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas, sobre el fracaso del aprendizaje matemático, la activación de preceptos del aprendizaje significativo, situaciones que desencadenan la permanencia y el éxito, y la redefinición del papel del estudiante en el aprendizaje activo.

Palabras claves: Psicología del aprendizaje matemático; Afectividad; Coreografías didáticas; Pedagogía freireana.

SUCCESSFUL EXPERIENCES IN THE PSYCHOLOGY OF MATHEMATICS LEARNING: DIDACTIC CHOREOGRAPHIES, AFFECTIVITY AND FREIREAN PEDAGOGY IN FOCUS

¹ Doutora em Psicologia Clínica pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8384-4254>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7557737152135091>

² Mestra em Psicologia Clínica pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4403-5593>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5234858429185149>

Abstract: The aim of this article is to problematize about the psychology of mathematics education, emancipatory education and didactic choreographies. In addition, to describe the impact of a successful, streamlined and interdisciplinary pedagogical practice, in the midst of the pandemic and remote teaching. Thirteen students of the Degree in Mathematics participated os the study, they're from a public university in the northeast. For this, a qualitative investigation was carried out, of an exploratory nature, with the experience of two rounds of debates and animation exhibition on the theme. As a methodological support for data processing, the thematic content analysis technique was used. Of the results, the following stand out: the debate regarding the possibility of deconstructing bad situations involving the context of mathematics teaching-learning, about the failure of mathematical learning, the activation of precepts of meaningful learning, situations that trigger permanence and success, and the redefinition of the student's role in active learning.

Keywords: Psychology of mathematical learning; Affectivity; Didactic choreographies; Psychology of mathematical learning, Affectivity, Freirean Pedagogy, Didactic choreographies.

Introdução

Pensar o século XXI – e as práticas dinâmicas da educação deste contexto – remete-nos às novidades tecnológicas, e ao intercâmbio entre as pessoas, às sociedades, à informação, e à comunicação. Isto é, vivemos numa época de constantes e aceleradas mudanças, impulsionando avanços tecnológicos. Nesse contexto, surgem os protagonismos na Educação a Distância (EaD), e estes incluem demandas pedagógicas, formativas, sociais, tecnológicas, dentre outras.

Na época do COVID-19, acompanhou-se no Brasil ações sobre políticas educacionais produzidas sob a égide de organismos multilaterais, transpassadas por concepções “privatistas”, regulatórias, conservadoras e “extensionistas”. Nesse mesmo cerne, lidamos com anacronismos concernentes ao financiamento, à gestão pública, ao currículo e formação de professores, à avaliação, dentre outras questões. Pesquisadores das mais diversas áreas da educação estavam engajados e denunciando, através de suas pesquisas, o reducionismo e a padronização do currículo, a homogeneização e a uniformização de políticas curriculares vigentes na época.

Historicamente, o negacionismo criou raízes fortes em várias democracias, consolidando os ataques à democracia brasileira no Governo Bolsonaro. Esse movimento é a rejeição, a contraposição e a negação de evidências concretas. Sobremaneira, essas evidências, gozam de um consenso ampliado, ou são cientificamente comprovadas. No governo anterior, esse termo passou a indicar posicionamentos que desconsideram os aportes da ciência, que explicam fenômenos baseados na razão, na empiria e no método, em detrimento de convicções e imposições.

Deveras, compreendemos que a formação docente não comprehende um lócus específico, enquadrado em salas físicas em detrimento das virtuais. Outrossim, é um

fenômeno, parte de um projeto político que pressupõe relações de poder-saber que precisam ser repensadas, sobretudo diante de práticas delimitantes e que não comungam com a interdisciplinaridade, e o lugar do Outro nos processos de eleição de componente curricular. O currículo transpõe os marcos regulatórios de uma política que idealiza o processo de formação engendrado na lógica racional tecnicista, e pautada em supostas “evidências culturais internacionais”. Estas, sinalizações recorrentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Rodrigues, Albino, 2021). Nesse sentido, urge que lidasse-mos com a liberdade no planejamento curricular, e não com o reducionismo promovido por lógicas de “direitos de aprendizagem”, “lócus ideais”, e de “currículos mínimos”.

Com efeito, intensas disputas pelo modelo societário e de formação humana ideais, vinham corroborando com um modelo de conhecimento delimitado e engessado, implementado no contexto pandêmico da Covid-19. As dificuldades impostas pelo período de isolamento físico, agravadas pela desigualdade social vivida na sociedade brasileira e, principalmente, na própria escola, reforçaram a necessidade de repensarmos práticas curriculares sentidas e desejadas pelos professores.

Movimentos como o #HealthyRecovery, da Organização Mundial de Saúde (OMS) , demandam uma conexão mais profunda com a sociedade, principalmente com questões relacionadas à saúde mental. O manifesto publicado em 2020 sinalizou a pandemia por COVID-19 enquanto o maior choque global em décadas, onde centenas de milhares de vidas foram perdidas, e a economia mundial provavelmente enfrentou a pior recessão desde a década de 1930 (WHO-OMS, 2020).

Ademais, enfatiza que a perda resultante de emprego e renda causaria mais danos aos meios de subsistência, à saúde e ao desenvolvimento sustentável. Este ponto em específico toca na vertente da saúde mental, inclusive havia estudos sinalizando distúrbios psicológicos em estudantes (Wang *et al.*, 2020; Faro *et al.*, 2020). Isto é, além de voltarmos os olhos para todas as implicações de retrocesso relativas à padronização do currículo, à homogeneização e à uniformização de políticas curriculares, deveríamos protagonizar contextos visando o engajamento, a participação e o aproveitamento de todos, num lócus de sinalização de diferenças quanto ao acesso (salas de aulas virtuais, ensino via computador), permeado por evasão, e com devires das diversas emoções sentidas.

Nesse sentido, sinaliza que mesmo diante da retomada da rotina diária em curto prazo, uma série de implicações da pandemia pleiteava prazos médio e longo para serem revertidas.

Determinada pesquisa realizada na crise da COVID-19, sinalizou que, dentre 1.210 participantes, 53,0% apresentaram sequelas psicológicas moderadas ou severas, abrangendo sintomas depressivos (16,5%), ansiedade (28,8%) e estresse de moderado a grave (8,1%). Os maiores impactos foram verificados no sexo feminino, estudantes e pessoas com algum sintoma relacionado à COVID-19, bem como naqueles que julgavam sua saúde como ruim (Wang *et al.*, 2020).

Sobremaneira, via-se que as demandas educacionais e psicológicas seriam inúmeras. Ante ao exposto, na tentativa de apresentação de situações exitosas com fito de despedida da fomentação do currículo enquanto uma potente fonte de iniquidades. Ainda, somadas às possibilidades de coreografias didáticas do trabalho docente e de debate democrático, será apresentada experiência exitosa no Ensino à distância da Psicologia da Aprendizagem Matemática, alicerçada na Pedagogia Freireana. Com base nessas questões, desenvolveu-se um estudo com o intuito de descrever a repercussão de uma prática pedagógica dinamizada, interdisciplinar, sensível e emancipatória em Psicologia da Aprendizagem Matemática, em plena época da pandemia.

2. A psicologia no campo da aprendizagem matemática

A psicologia da educação matemática lida com uma área de investigação que se preocupa com o estudo dos processos de pensamentos, com as habilidades, crenças e atitudes dos indivíduos, envolvidos no ensino e na aprendizagem de domínios específicos da matemática. Essa área investiga concepções de professores sobre os diversos domínios, como também os processos cognitivos empregados pelos estudantes quando se encontram imersos em atividades de soluções de problemas (Lopes *et al.*, 2020).

Assim, a Psicologia tem tido papel significativo no processo de institucionalização da educação matemática como campo científico e profissional. Isto é, a psicologia da educação matemática pode ser entendida como uma dessas tendências de educação matemática que vem sendo delineadas no processo de consolidação da educação matemática como ciência e profissão, e que também influencia a identidade da educação matemática (Cavalcanti, 2011; Lopes *et al.*, 2020), e por que não dizer, na identidade do professor de matemática, visto que põe em pauta os desafios do ensino e da aprendizagem de uma disciplina que muitas vezes é bastante temida ou evitada.

Considera-se que a psicologia da educação matemática tem como o foco de análise a atividade matemática, e nessa perspectiva, tem endossado contribuições específicas no campo da explicação dos processos de desenvolvimento e da aprendizagem. Está pautada ainda na proposição de uma abordagem do indivíduo que se dispõe a aprender matemática como alguém possuidor de uma subjetividade, inserida num contexto cultural específico. Todavia, jamais submetida ou diretamente moldada por determinados contextos. Destarte, sua contribuição torna-se reconhecida em dois eixos de abordagens teóricas: a natureza psicológica dos conceitos matemáticos e o lugar da afetividade na compreensão das competências matemáticas (Lopes *et al.*, 2020).

Segundo o estudo, mesmo que seja atribuída à escola o papel de transmissão de conhecimento, as atitudes e, por conseguinte, seu desenvolvimento, são reconhecidamente importantes no processo de ensino e aprendizagem. Prontamente, a compreensão das atitudes e seus efeitos no ensino e na aprendizagem, tornam-se elementos cruciais para o planejamento, a avaliação e o entendimento do ensino e aprendizado da matemática (Gonçalez, 1995).

Dessa feita, se os professores apresentarem atitudes positivas em relação à matemática, possivelmente, vão proporcionar experiências exitosas aos seus estudantes. Isto posto, o estudo de Borba e Costa (2013, p. 10) endossa que é "[...] da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos estudantes, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos".

Com efeito, Brito (1996) refere que compreender as atitudes em relação à matemática, significa buscar as experiências que o indivíduo teve com a disciplina, e comprehendê-las dentro do contexto em que elas se desenvolveram (Brito, 1996).

Ademais, a autora cita ainda que a atitude em relação à matemática se distingue por um objeto (conteúdo matemático), uma direção (seja positiva ou negativa) e uma intensidade (gostar da matéria, ou ter aversão a ela). Tal fato exige dos professores atitudes e habilidades que, muitas vezes, eles também não têm. Assim, a importância da mudança de atitudes na formação de professores nas Universidades, o que sobremaneira, envolve uma mudança de atitudes dos indivíduos com relação ao ensino e a formação profissional nos cursos de licenciatura, no sentido de oportunizar ocasiões para que os futuros professores possam se "libertar" dos traumas, medos, falsas crenças e dissabores acerca da matemática (Brito, 1996).

Já em relação ao ensino e a aprendizagem, Oliveira (1983) destaca que podem surgir várias dificuldades que impedem a realização de um ensino mais exitoso por parte do professor, quando este não alcança seus objetivos profissionais e educacionais e, portanto, não alavancando uma aprendizagem significativa por parte do estudante. Para a autora, vários são os fatores que podem estar relacionados a não efetivação do aprendizado da matemática pelos estudantes como, por exemplo, as questões afetiva, social e familiar (Oliveira, 1983).

Estes fatores encontram-se em bastante evidência no atual contexto de pandemia, em que as questões biopsicosociais e afetivas foram disparadas pela falta de acesso à internet e ao computador; pela impossibilidade de continuar os estudos na modalidade virtual devido ao custeio de energia elétrica; diante do estresse, da frustração e dos sintomas depressivos derivativos do momento de isolamento social; diante da angústia em não conseguir assimilar o assunto, e de ter experiências significativas do aprendizado via sala de aula virtual; diante do não favorecimento do estudo diante do intenso barulho em casa; diante da falta de apoio familiar; diante das situações de abuso e violência no núcleo familiar, dentre outras questões.

É sabido que as crenças adquiridas pelos alunos em sua experiência de vida ou até mesmo de acordo com seu contexto cultural, resultam nos atos emocionais. A emoção é um ato que se manifesta de diferentes modos, pode ser de felicidade ou infelicidade, por exemplo, originando os sentimentos. Ou seja, os sentimentos que os educandos têm sobre a matemática podem ter origem a partir de suas crenças ou através de suas experiências com a disciplina (Granzotto, 2009).

Chacón (2003), referenda que um indivíduo “alfabetizado emocionalmente” na disciplina de matemática é aquele que aperfeiçoou sua inteligência emocional nesta perspectiva, que alcançou uma forma de relacionar-se com esse âmbito e que considera relevantes as emoções e os sentimentos alheios e próprios. Logo, a alfabetização emocional engloba habilidades tais quais: controle de impulsos e das fobias em relação à disciplina (que permite desenvolver a necessária atenção para que a aprendizagem tenha êxito), autoconsciência, motivação, entusiasmo, perseverança, empatia, agilidade, mental, dentre outras questões (Chacón, 2003).

Nesse sentido, é relevante que o educador tenha sensibilidade para incorporar a afetividade enquanto ferramenta coadjuvante na aproximação dos/ e com os educandos, com o intuito de conhecê-los, e dessa maneira atender às suas necessidades no processo de ensino e aprendizagem. A partir do instante que o educando percebe que faz parte do contexto escolar

num ambiente amistoso que fornece seu bem estar e permite engajamento e protagonismo nessa nova realidade, searas da aprendizagem vão sendo ressignificadas (Silva, 2013).

De tal modo, o envolvimento afetivo na relação professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem torna-se componente essencial no interesse do educando continuar estudando. Ou seja, as questões emocionais e afetivas influenciam a aprendizagem em duas situações importantes: na motivação e na participação. Assim, é através da motivação que o aluno encontra o desejo e interesse pelo objeto de estudo, e é por meio da participação que o educando se torna parte do processo, engajando-o para os questionamentos, as indagações, a formulação de hipóteses, e na busca de solucionar dúvidas, promovendo a construção do saber (Silva, 2013).

Nessa condução, Maturana (1998) cita que “o emocionar é a própria condição de aprendizagem humana”, isto é, trata-se do “entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano”. Logo, sem afetividade não há motivação, interesse, direcionamento, e portanto, não há ambiente favorável para apropriação dos conhecimentos. Quando no processo de ensino encontra-se permeado pela manifestação da afetividade, sentimentos de bem estar e segurança são observados, favorecendo então o diálogo, as indagações, a troca de experiências e ideias. Todas, enriquecendo a construção do saber, tornando o processo educativo interessante e significativo tanto para o professor como para o educando. E assim: “todo sistema racional tem um fundamento emocional” (Maturana, 1998, p.15).

Sobretudo, é importante destacar que o paradigma educacional emergente pauta-se na ideia de que o processo efetivo de aprendizagem acontece a partir da construção de significados que surgem na relação entre fatos e objetos, colocando os estudantes como protagonistas desse processo (Ribeiro; Albuquerque; Resende, 2020). Esse modelo de ensino, que pode ser realizado por meio de metodologias ativas de aprendizagem, consiste em uma abordagem que permite aos educandos alargarem senso crítico em relação ao que é aprendido em conjunto com o educador, facilitador, e obterem competências para aplicar o conhecimento construído no mundo real (Freire, 2002).

Em resumo, em grande parte dos estudos e pesquisas da psicologia da educação matemática, há evidências da importância da afetividade no ensino e na aprendizagem da matemática, e do professor enquanto figura central de interferência neste processo, o que nos leva a sinalizar a responsabilidade deste sujeito e a necessidade de conhecer cenários

propícios ao fenômeno de ensino e aprendizagem matemática permeado por acolhimento, engajamento, partilhas, cuidado, afeto, desejo, solidariedade, e tantas outras questões em rede.

2.1. Coreografias didáticas na psicologia da aprendizagem matemática

De acordo com Silva (2020), as coreografias institucionais são uma derivação dos estudos de Zabalza (2006) sobre as coreografias didáticas e de aprendizagem, que, por sua vez, tiveram origem nas coreografias de ensino, termo criado por Oser e Baeriswyl (2001), fazendo uma analogia entre as coreografias presentes no mundo da dança e as “coreografias” desenvolvidas pelos professores ao organizarem e ministrarem suas aulas.

Assim, as coreografias didáticas (CDs) são estratégias de aprendizagem utilizadas pelos professores ao elaborarem suas aulas, organizadas em quatro etapas ou fases, a saber: antecipação, colocação em cena, modelos mentais e produto (Silva, 2020).

A etapa da antecipação é o momento em que o professor antevê todas as necessidades de aprendizagem do discente (Zabalza, 2006), apresentando elementos da ementa de uma disciplina, curso ou currículo, além das demandas do campo profissional. Nessa fase, o docente descreve o que se espera que os estudantes aprendam, isto é, os objetivos e metas de aprendizagem previstos para eles, os conteúdos essenciais aos objetivos, as habilidades e competências que se pretende desenvolver nos estudantes, antecipando a aprendizagem dos destes, e considerando seu entorno, suas experiências e conhecimentos prévios, demandando dos professores o uso de uma avaliação diagnóstica, permitindo-lhes identificar nuances e particularidade do grupo de estudantes (Silva, 2020).

A segunda fase das coreografias didáticas – a colocação em cena, acena sobre a definição e a descrição do ambiente de aprendizagem que será utilizado; também, os recursos materiais, humanos e didáticos; as metodologias; e o processo de avaliação. Nessa etapa também são indicadas as possíveis atividades para as aprendizagens coletivas e individuais, atendendo às necessidades dos estudantes, seus distintos estilos de aprendizagem e contribuindo com o desenvolvimento de todos (Silva, 2020).

Isto é, dentre outras características tão importantes que devem compor esse perfil, considera-se a competência de propiciar condições para que os protagonistas mobilizem as operações mentais essenciais para a sua própria aprendizagem (Padilha et al., 2010). Todavia, para que tais operações sejam realizadas de modo significativo, se faz necessário o engajamento discente nas ações docentes colocadas em cena.

Já o último nível coreográfico é tido como o produto da aprendizagem. Neste plano o educando demonstra os resultados do seu processo de aprendizagem, isto é, todo o aprendizado/produto de suas operações mentais e práticas desenvolvidas, segundo as coreografias propostas do professor é acessado e colocado em evidência (Silva, 2020).

Nesse sentido, a CD pode ser aplicada em uma sala de aula presencial, semipresencial ou a distância, uma vez que o fito principal é transformar o papel do docente enquanto um antecipador das diversas aprendizagens, e o papel do discente enquanto um protagonista atento ao aprendizado consciente (Padilha, 2019; Silva, 2020).

Percorso Metodológico

Com o fito de sinalizar experiências exitosas no âmbito do ensino da psicologia da aprendizagem matemática, de estudantes do curso de licenciatura em matemática de uma universidade pública, realizou-se uma investigação descritiva, com abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação, a qual é realizada em etapas múltiplas e que se inter-relacionam, dirigidas em função da resolução coletiva de problemas e caracterizadas por seu aspecto participativo, reflexivo, dialógico, dinâmico e cílico de planejamento, ação e interpretação (Toledo; Giatti; Jacobi, 2014).

Para a coleta de dados, foram vivenciadas duas rodas de conversa com treze estudantes do 3º período do curso de licenciatura em matemática. Inicialmente houve a sensibilização sobre a importância do debate sobre a afetividade no ensino-aprendizagem da matemática, e na formação de professores de um modo geral. Em seguida, por meio da partilha de ideias, valores e compreensões, que emergiram da conscientização dos seus pensamentos e das práticas, foram planejadas estratégias que contribuem para a busca de soluções, das situações, e do maior engajamento.

O planejamento dos encontros com os estudantes se deu de forma colaborativa. Diante da temática, foram escolhidas algumas situações com o intuito de promover, nos alunos, a reflexão, a discussão e a análise. Cada encontro teve a duração de 50 minutos e se deu de forma online, aconteceu em abril de 2021, por meio de uma sala de aula virtual na plataforma *Google Meet*, uma vez que a Universidade estava oferecendo essa modalidade de ensino remoto, devido a pandemia da COVID-19.

Foram utilizadas metodologias ativas com vistas a favorecer o diálogo, por meio da troca de experiências e de juízos de valor a partir do referencial teórico-metodológico da

abordagem educacional emergente de Freire (2002). Para esta etapa, foi utilizada a técnica do diário de campo como instrumento para registro da observação dos participantes (lançando mão da observação – de inspiração etnográfica – que considera aspectos do cotidiano no território por meio de vivências no local de sociabilidade. Neste caso, por força da pandemia, em sala de aula virtual). Os temas, propostas e estratégias utilizadas na intervenção estão descritos no Quadro 1.

Perguntas disparadoras	Proposta de desenvolvimento	Estratégias facilitadoras
<p>Qual a importância da consideração da afetividade e da emoção no processo de ensino e aprendizagem da matemática?</p> <p>Que tipo de experiências você vivenciou no percurso de aprendizagem matemática?</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Apresentar a definição de emoções e como os teóricos conceituam a aprendizagem através da faceta socioemocional. -Apresentar as teorias de desenvolvimento e de aprendizagem (Piaget, Vygotsky, Wallon, Ausubel, Ericson) -Discutir sobre a importância da consideração das emoções na aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> -Solicitação de pesquisa individual prévia sobre um conceito. -Compartilhamento da pesquisa com todos. -Divulgação das definições construídas em roda de conversa. -Debate sobre a relação de cada conceito.
<p>Quais os sentimentos envolvidos na sua aprendizagem da matemática?</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Apresentar os tipos de emoções e como pedir ajuda na Universidade e na Comunidade. -Apresentar os conceitos de respeito, diversidade, equidade e engajamento na educação. -Apresentar o conceito de dificuldade de aprendizagem, apresentar os tipos de dificuldades e os transtornos de aprendizagem, e sua implicação com as emoções/afetividade. -Discutir sobre o que é saúde mental. 	<ul style="list-style-type: none"> -Divulgação prévia dos temas de cada grupo para pesquisa preliminar e elaboração de apresentação. -Solicitação para que as pesquisas fossem apresentadas.

	<ul style="list-style-type: none"> -Discutir sobre a necessidade de falar sobre as emoções no processo de aprendizagem. -Discutir sobre as dificuldades e os transtorno de aprendizagem, e fatores emocionais individuais no cenário de pandemia. 	
O que mudou no ensino-aprendizagem da matemática em tempos de pandemia? Por que há pessoas que conseguem aprender cursando aulas remotas, e outras não? Quais sentimentos você evoca nesta fase que vivemos?	<ul style="list-style-type: none"> -Apresentar conceitos sobre engajamento discente, metodologias ativas e coreografias didáticas. -Discutir sobre as dificuldades do período, sobre engajamento e fatores emocionais individuais no cenário de pandemia. 	<ul style="list-style-type: none"> -Apresentação de animação relacionada às perguntas disparadoras. -Montagem de um mapa mental criativo.

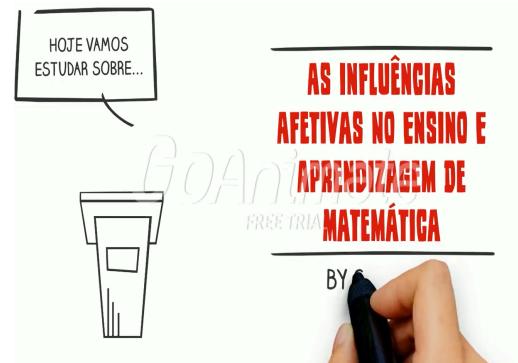
Quadro 1 – Descrição da intervenção realizada na pesquisa-ação realizada com os participantes Fonte: elaborado pela autora, 2022.

No primeiro momento, foi proposto aos estudantes que eles refletissem e debatessem sobre as seguintes perguntas disparadoras: Qual a importância da consideração da afetividade e da emoção no processo de ensino e aprendizagem da matemática? Que tipo de experiências você vivenciou no percurso de aprendizagem matemática?

O segundo encontro teve o fito de apresentação e debate da seguinte questão norteadora: Quais os sentimentos envolvidos na sua aprendizagem da matemática? Também foram abordadas as seguintes perguntas com os estudantes: O que mudou no ensino-aprendizagem da matemática em tempos de pandemia? Por que há pessoas que conseguem aprender cursando aulas remotas, e outras não? Quais sentimentos você evoca nesta fase que vivemos?

Após o encontro, foi apresentada uma animação sobre o tema (feita a partir do *GoAnimate* – aplicativo gratuito disponível na internet), sobre a qual os estudantes fizeram as

susas interpretações e foram respondendo às questões orientadoras, que tinham o intuito de gerar reflexão e conjecturas.



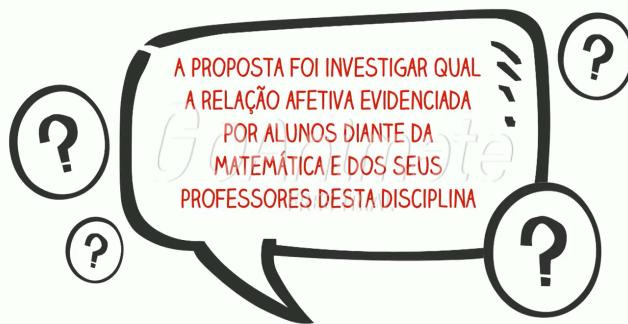
Página da animação temática



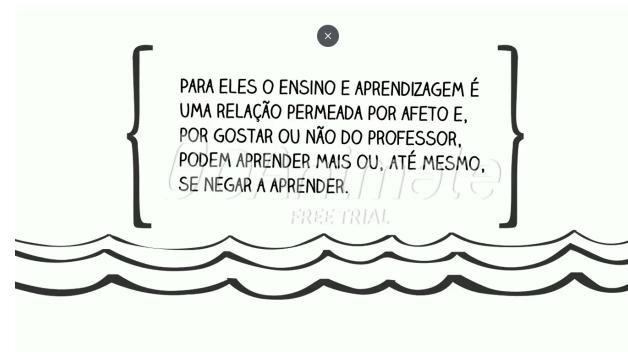
Página da animação temática



Página da animação temática



Página da animação temática



Página animação temática



Página da animação temática. Fonte: elaborado pela autora, 2022

Posteriormente aos encontros, realizou-se a aplicação de um formulário semiestruturado para coleta de dados, constituído por questões abertas relacionadas ao objeto de investigação. As respostas foram descritas pelos próprios participantes, após seus consentimentos, para posterior transcrição na íntegra pela pesquisadora, facilitadora, e consecutiva categorização, à luz da análise de conteúdo proposta por Bardin (2009) em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento e interpretação dos resultados. A versão demo do software ATLAS.ti 8.0 foi utilizada para codificação, gerenciamento e análise

dos dados qualitativos a partir de núcleos temáticos que deram origem a categorias temáticas debatidas nos resultados.

Resultados e discussões

Os encontros da intervenção foram planejados a partir de diferentes estratégias educativas, com ênfase em metodologias ativas, que incluem o educando como participante ativo e protagonista de todo o processo. Destarte, não foram aplicadas orientações prontas por parte das pesquisadoras participantes porque, de acordo com a Pedagogia freireana e com o ponto de vista do campo do ensino-aprendizagem, mostram-se ineficazes (Freire, 2002).

A metodologia ativa trabalhada nos encontros realizados com os estudantes teve o fito de promover acolhimento e motivar os estudantes quanto às reflexões, e à discussão no grupo enquanto sujeitos ativos e pensantes, pautada no conceito ampliado da educação (Freire, 2002). Assim, ao vivenciar diferentes possibilidades de mostrar suas iniciativas, os estudantes tendem a elaborar tomadas de decisões e avaliar resultados de modo proativo e crítico, independentemente da complexidade das atividades (Morán, 2015).

Os treze estudantes que participaram das duas rodas de conversa mencionaram, de maneira geral, situações realçando a consideração da emoção e da afetividade por parte de professores de matemática ocorrendo somente no contexto das reuniões pedagógicas e simpósios, e que na prática, não havia consideração sobre as questões, principalmente em se tratando das avaliações, e suas respectivas correções, desconsiderando sua bagagem intelectual, e taxando a questão, muitas vezes, enquanto completamente errada, e desprovida de uma construção.

Todavia, com o advento da educação à distância, e principalmente das aulas virtuais síncronas, este cenário mudou, as avaliações passaram a ser diferentes, e considerando a interdisciplinaridade. Mencionaram que os professores de matemática estavam menos exigentes, e passaram a perguntar sobre os enfrentamentos.

Núcleos temáticos	Citações dos participantes
Consideração da emoção e da afetividade por parte de professores de matemática, apesar da formação.	<p>“Eles estão mais atentos às emoções dos alunos porque tem muita gente que não está conseguindo aprender nada”.</p> <p>“Os professores tem conversado com a gente sobre o que a gente tá sentindo, se isso vai dar em alguma coisa, eu já não sei”.</p>

	<p>“Professor de matemática pergunta sobre as emoções da gente nessa época, mas ele quer mesmo é que a gente saiba responder, fazer os cálculos”.</p> <p>“Eu acho que essa coisa de saber como a gente está e dos sentimentos que a gente tem com a disciplina é mais coisa de professores de psicologia e de pedagogia mesmo”.</p> <p>“Não dá pra negar que todos os professores de matemática estão mais atentos ao que a gente vem passando, não é nem tarefa deles, mas estou gostando muito das aulas agora”.</p> <p>“Eu imaginava que só se podia vivenciar a afetividade no aprendizado da matemática somente na aula de psicologia, como estava enganada. Todos os professores de matemática agora estão interessados nisso também, a meu ver, isso é um ganho para todos, não só estudantes, mas também professores, pois eu imagino que estejam muito estressados, empenhados e sofrendo também, podem ter perdido pessoas que amam”.</p>
<p>Esforço do professor de matemática em ministrar conteúdos e no <i>feedback</i> de aprendizagem ou dúvidas.</p>	<p>“Acho que os professores vão pegar mais leve agora com essas aulas à distância, é difícil aprender cálculo dessa forma. Eu sei que tem que praticar, mas com tanta ansiedade, a gente não consegue estudar”.</p> <p>“Eu tô vendo que agora eles estão tentando adaptar as aulas um pouco mais de nossa vida, de nossos cenários, e o que a gente já aprendeu”.</p> <p>“Estou achando os professores mais empáticos, e deixando as aulas mais prazerosas em ver. Acho que se não fazem isso, as faltas são muitas, eu estou aproveitando o máximo essa fase porque sei que presencialmente seria bem diferente”.</p>

	<p>“Agora as aulas são mais curtas e mais produtivas, eu acho. Eles agora estão perguntando mais se a gente já aprendeu. Eu tô só imaginando como vai ser essa prova a distância”.</p>
Vivências, atitudes e sentimentos prévios relacionados à aprendizagem matemática.	<p>“Eu sempre tive acesso a um estudo público de qualidade, e me agarrei a isso porque sabia que iria me fazer bem. Sempre tive ótimas professoras de matemática, elas tiravam todas as dúvidas e meu sentimento sempre foi de satisfação com a matemática”.</p> <p>“Eu acho muito importante ser estimulado a aprender matemática porque realmente é mais difícil, e requer estímulo de casa também, Como eu não tive os dois, é uma luta tentar aprender matemática agora”.</p> <p>“Minha relação com a matemática sempre foi de muito sofrimento, eu tinha professores que não sabiam ensinar nada, e pior, faziam a gente não querer nada com a vida”.</p> <p>“Desde muito cedo eu gostava e tinha facilidade com a matemática, tive professores tão bons, que quis estudar para me tornar um professor de matemática”.</p> <p>“Sou filho de agricultores, eles sempre quiseram que eu e meus irmãos estudássemos para termos vida melhor, e não precisarmos madrugar na lavoura. Eu não tive relação muito boa com os professores de matemática, eles não conseguiam me passar sentimento bom em querer aprender, e daí isso se tornou um desafio para mim”.</p> <p>“Tinha professor de matemática que era só a graça, aparecia só pra fazer conta pra gente não conseguir responder, eu ficava me sentindo um burro e aí meu sentimento com a matemática era de me</p>

	<p>afastar, que nunca ia aprender. E aí eu só pensava em fracasso”.</p>
Novos moldes da aprendizagem matemática na pandemia – empatia e sentimentos em ação.	<p>“Acho que os tempos são difíceis e nos deixam à flor da pele, todo mundo pode ter perdido alguém que gosta, aí não vai ser de uma hora pra outra que a gente vai aprender matemática, e o professor está de olho nisso também”.</p> <p>“Nunca pensei que os sentimentos fossem considerados para se aprender matemática, mas são tempos de pandemia, de perdas, e os alunos não podem sair perdendo em casa e na Universidade. Os professores estão se saindo muito bem nas aulas agora, estão bem empáticos”.</p> <p>“Eu achava que não conseguia aprender matemática tão cedo, pois tinha o sentimento de fracasso. Dessa forma que os professores de matemática estão se adaptando tem me instigado muito a aprender”.</p> <p>“Meu sentimento agora é de perda de parentes, de liberdade. Até perdi meu emprego, mas a sensação em sala de aula é de valorização, de ganho”.</p> <p>“É muito bom saber que os professores de matemática se importam com nossos sentimentos, e se a gente está aprendendo”.</p> <p>“O sentimento é que agora a gente tá sendo cuidado por todos os professores, e com isso eu acho que estou me motivando, e aprendendo mais matemática”.</p>

Quadro 2 – Núcleos temáticos e citações dos participantes. Fonte: dados da pesquisa, 2022

No contexto de algumas exposições acima, Eckardt (2001) considera que um ensino voltado para a memorização em que o professor não propicia a troca de ideias e o questionamento, evoca o sentimento de tristeza nos educandos, os quais podem pensar que o problema em não compreender, está em si mesmo, comprometendo a aprendizagem.

Ademais, percebe-se a importância de considerar os conhecimentos que os alunos possuem, pois são resultado de suas experiências com o contexto cultural. No momento em que esses conhecimentos são desvalorizados, os alunos começam a considerar a matemática como insignificante. Os professores devem ter consciência de que tudo o que fazem, seja comportamento ou atitudes, será “gravado” pelos alunos. Assim, muitas ideias e pensamentos são transferidos de uma pessoa para outra sem que tenhamos intenção e consciência, é a chamada falsa crença (Granzotto, 2009).

Nesse sentido, Blumental (2002, p.31), endossa que “atitudes e mensagens não verbais do professor, por vezes 'falam' mais do que as explícitas, podendo abalar a confiança do aluno na sua própria capacidade de aprender”. Assim, é fundamental que os educadores tenham cuidado e responsabilidade ao fazer considerações, devido a probabilidade do aluno encará-las como definitivas, e se instalar nesse indivíduo o sentimento de incapacidade e desmotivação.

Além disso, a auto-estima pode influenciar as atitudes de uma pessoa frente às dificuldades e desafios, levando-a a desistir de realizar determinadas tarefas, considerando que a dificuldade é resultado de sua incapacidade (Granzotto, 2009).

Os estudantes mencionaram que a maioria dos educadores reconhece a importância e a influência da afetividade na aprendizagem, mas parte deles não se sentem seguros e preparados para lidar com o domínio afetivo.

Parte da resposta acima é corroborada por Granzotto (2009), que cita que os afetos estão cada vez mais aceitos pelos professores dispostos a reconhecê-los como instrumento de valor no acompanhamento da aprendizagem. Pode-se então dizer que os professores estão sendo mais bem preparados para lidar com esse novo modo de educar, entretanto, nem todos os professores estão dispostos a abdicar de seu método tradicional e autoritário. Assim, cabe a cada um reconsiderar sua metodologia e passar a apreciar as emoções como fator importante na aprendizagem.

Dez, dentre os treze estudantes, mencionaram se sentir frustrados ou incompetentes por não conseguir aprender a matemática. Estes mesmo dez estudantes mencionaram experiências bastante ruins e desmotivadoras com relação aos seus professores de matemática do percurso formativo anterior à Universidade. Dentre estes dez estudantes, nove cursaram o ensino em instituições públicas, e somente um, em instituição privada. Os outros três estudantes mencionaram habilidade em cálculo desde crianças, e ótimas relações com os

professores de matemática e seus respectivos ensinos. Todos os três estudantes foram oriundos de instituições públicas.

Nesse contexto, há de se destacar que:

[...] em relação ao papel dos professores na aprendizagem como medição essencial destacam-se suas características pessoais positivas ou negativas, sua metodologia e sua interação em sala de aula. Destacam-se sua capacidade de relacionamento pessoal e sua capacidade de levar em consideração a diversidade de estudantes, exigindo deles suporte cognitivo e afetivo para o progresso do aluno em sua aprendizagem (Chacón, 2003, p. 75).

Ademais, as emoções podem ter grande influência na aprendizagem dos alunos, pode-se dizer que as mais frequentes são de satisfação ou frustração. Há emoções favoráveis e outras desfavoráveis à aprendizagem (Chacón, 2003).

Já as reações de frustração são observadas quando os alunos fracassam na resolução dos problemas matemáticos, e se sentem incapazes e bloqueados no cumprimento das tarefas. Os educandos com experiências frustrantes na resolução de problemas matemáticos têm maior dificuldade em controlar suas emoções. Podendo ser controláveis quando perceber que a resolução de problemas envolve interrupções e bloqueios, e que a frustração faz parte do processo, não abandonando o problema e evitando que as reações emocionais se tornem negativas (Granzotto, 2009).

Os estudantes contextualizaram o triste cenário da pandemia, a evidência de diminuição dos matriculados / participantes por hipossuficiência financeira, e a instabilidade da saúde mental diante da perda de parentes, e do medo de contágio. Contextualizaram também o acolhimento da psicologia para com eles, a importância da disciplina de psicologia para a sensibilização do contexto vivido, a sensibilização para o debate da afetividade no campo do ensino-aprendizagem da matemática, a sinalização da importância da temática para todas as disciplinas formativas, a oportunidade de falar sobre os sentimentos derivados da aprendizagem matemática nesse contexto, e os sentimentos vivenciados de um modo geral.

Considerações finais

Considerando o processo de ensinar como desafiador e, sobretudo, inovador na acepção de perene adequação à realidade, todavia, sem interferir epistemologicamente nos conteúdos curriculares, reconhece-se limitações na tentativa de ampliar as possibilidades de considerações das subjetividades de cada estudante, no tocante aos seus enfrentamentos para a aprendizagem da matemática. Os achados buscaram focar em estratégias que pudessem considerar posturas dialógicas, emancipadoras, e significativas no entorno da aprendizagem,

modificando atitudes e promovendo a necessidade de escuta de cada estudante, no tocante aos seus sentimentos quanto à aprendizagem da matemática.

Logo, a proposta interdisciplinar fôrça importante na medida em que a sua construção levou em consideração a emoção e a afetividade no processo de aprendizagem da matemática. Ademais, promoveu-se ainda a possibilidade de desconstruções de situações ruins envolvendo o contexto de ensino-aprendizagem da matemática, o debate acerca do fracasso da aprendizagem matemática, a ativação de preceitos da aprendizagem significativa, situações desencadeadoras de permanência e êxito, ressignificação do papel do estudante na aprendizagem ativa, dentre outras questões.

Referências

- AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BLUMENTAL, Gladis. Educação Matemática, Inteligência e Afetividade. **Educação Matemática em Revista**, ano 9, n.12, p.30-34, jun.2002.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 2013.
- BORBA, Valéria Maria de Lima; COSTA, André Pereira da. Uma análise sobre a permanência e a desistência de licenciandos em Matemática no centro de formação de professores da Universidade Federal de Campina Grande. 2013. In: **ANAIS do XI Encontro Nacional de Educação Matemática** – ISSN 2178. Disponível em http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/2791_1901_ID.pdf.
- BRITO, Marcia Regina Ferreira de. **Um estudo sobre as atitudes em relação à Matemática em estudantes de 1º e 2º graus**. 1996. 398f. Tese (Livre Docência na área de Aprendizagem do Departamento de Psicologia Educacional) – Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas - São Paulo. 1996. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251566>.
- CAVALCANTI, José Dilson Beserra. Diálogos entre psicologia e educação matemática: possibilidades de cooperação entre CCS e CFP. **Revista integrativa em saúde e educação – revise**, 2 (2): 2179-6572, 2011, p. 1-14. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/330113245_Dialogos_entre_Psicologia_e_Educacao_Matematica_possibilidades_de_cooperacao_entre_CCS_e_CFP_Dialogue_between_Psychology_and_Mathematics_Education_Opportunities_of_Cooperation_between_CCS_and_CFP
- CHACÓN, Inés Mª Gómez. **Matemática emocional – Os afetos na aprendizagem matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FARO, André et al. COVID-19 e saúde mental: a emergência do cuidado. **Estudos de Psicologia** (Campinas) [online]. 2020, v. 37 [Acessado 22 Julho 2022], e200074. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200074>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GONÇALEZ, Maria Helena Carvalho de Castro. **Atitudes (des)favoráveis com relação à Matemática**. Campinas, São Paulo. 1995. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. 1995. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251628>.

GRANZOTTO, Micheli Fatima. **Afetividade e educação matemática**. 2009. 24f. Monografia (Licenciatura em Matemática). Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- Campus de Erechim, Erechim. Disponível em: https://www.uricer.edu.br/cursos/arq_trabalhos_usuario/1032.pdf.

LAHIRE, B. Retratos sociológicos. **Disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LOPES, Beatriz Gouvea; CIRÍACO, Klinger Teodoro; FAUSTINO, Ana Carolina. Psicologia da Educação Matemática e formação de professores em grupos de pesquisas brasileiros. **Revista Teias**, v.21, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/46536>.

MATURANA, Humberto Romesín. Reflexões sobre o amor. In: MAGRO, C; GRACIANO, M; VAZ, N. (Orgs). **Da biologia à psicologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

OLIVEIRA, Ana Maria Nauick de. **Laboratório e aprendizagem em Matemática: as razões de sua necessidade**. 1983. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba. Disponível em <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/34911/D%20-%20ANA%20MARIA%20NAUIACK%20DE%20OLIVEIRA.pdf?sequence=1>.

OSER, Fritz K.; BAERISWYL, Franz J. Choreographies of teaching: bridging instruction to learning. In: RICHARDSON, Virginia (Org.). **Handbook of research on teaching**. 4. ed. Washington: American Educational Research Association (AREA), 2001, p. 1031-1065.

PADILHA, Maria Auxiliadora Soares et al. Ensinagem na docência online: um olhar à luz das coreografias didáticas. **EM TEIA - Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, Recife, v.1, n. 1, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/emteia/article/view/2185>.

PADILHA, Maria Auxiliadora Soares. Coreografias didáticas: um modelo inovador. In: MEHLECKE, Querte Terezinha Conzi; PADILHA, Maria Auxiliadora Soares (Org.). **Inovações pedagógicas e coreografias didáticas: das tecnologias e metodologias às práticas efetivas**. São Paulo: Editora Cajuína, 2019.

RIBEIRO, Juliana Terra; ALBUQUERQUE, Natália Mariana Diógenes Silva de; RESENDE, Tania Inessa Martins de. **Potencialidades e desafios da metodologia ativa na perspectiva dos graduandos de Medicina**. Revista Docência do Ensino Superior, Belo Horizonte, v. 10, e019233, p. 1-19, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.19233>.

RODRIGUES, A. C. S.; ALVES ALBINO, A. C. POLÍTICAS CURRICULARES EM TEMPOS NEGACIONISTAS: atuações, enfrentamentos e desafios. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 1–8, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.59121. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/59121>.

SILVA, Márcia Yurico Nishimura de. **Contribuição da afetividade no ensino da matemática na modalidade de Educação de Jovens Adultos (EJA)**. 2013. 42f. Monografia (Especialização em Educação). Universidade Tecnológica Federal do Paraná Medianeira. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20831/2/MD_EDUMTE_2014_2_59.pdf.

SILVA, Cristiane Lucia da. **Coreografias didáticas e Meta-Aprendizagem integradas a aprendizagem autorregulada no ensino superior brasileiro**. 2020. 213f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica - EDUMATEC). Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/39351/1/TESE%20Cristiane%20Lucia%20da%20Silva.pdf>.

TOLEDO, Renata Ferraz de; GIATTI, Leandro Luiz; JACOBI, Pedro Roberto. A pesquisa-ação em estudos interdisciplinares: análise de critérios que só a prática pode revelar. **Interface: comunicação, saúde e educação**, Botucatu, v. 18, n. 2, p. 633-646, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622014.0026>.

WANG, C., PAN, R., WAN, X., TAN, Y., XU, L., HO, C. S., & HO, R. C. Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of Coronavirus Disease (COVID-19) epidemic among the general population in China, 2020. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, 17(5), 1729. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17051729> » <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17051729>.

World Health Organization. **Coronavirus disease 2019 (COVID 19): situation report - 78. Geneva, 2020.** Disponível em: http://www.who.int/docs/default-source/coronavirus/situation-reports/20200407sitrep-78-covid-19.pdf?sfvrsn=bc43e1b_2.

ZABALZA, Miguel Ángel. Uma nova didáctica para o ensino universitário: respondendo ao desafio do espaço europeu de ensino superior. In: **SESSÃO SOLENE COMEMORATIVA DO DIA DA UNIVERSIDADE**: 95º aniversário da Universidade do Porto. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 2006. Disponível em: http://www.fe.up.pt/si/conteudos_service.conteudos_cont?pct_id=16430&pv_cod=15hYLPa4rsIL.

Artigo

COMUNIDAD DE APRENDIZAJE E INTEGRACIÓN LATINOAMERICANA: PRÁCTICAS FORMATIVAS UNIVERSITARIAS EMANCIPADORAS DESDE LA PERSPECTIVA FREIREANA

Maria Victoria González Peña¹

Paula Linhares Angerami²

DOI: 10.29327/2336496.8.2-10

Resumen: Este artículo tiene como objetivo fundamentar la necesidad de la presencia del pensamiento y de los resultados de la práctica pedagógica de Paulo Freire en relación con algunas ausencias encontradas en la formación de profesores. El objeto de estudio es la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA), en especial las carreras de formación de profesores/as. La metodología empleada fue de carácter cualitativo, como el análisis de documentos y revisión de literatura académica relacionada con el tema, unida a la experiencia de las autoras de este texto y a declaraciones abiertas de algunos/as estudiantes. El resultado de la investigación dio como resultado visiones y ejemplificación de prácticas formativas en la formación del profesorado y que pueden contribuir al logro de la integración latinoamericana emancipadora y a promover comunidades de aprendizaje desde la perspectiva freireana. Las propuestas realizadas ofrecen ideas para profundizar en el tema y diseñar proyectos a la luz del pensamiento latinoamericanista de Freire.

Palabras claves: Paulo Freire; comunidades de aprendizaje; formación del profesorado; integración latinoamericana.

COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM E INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA: PRÁTICAS FORMATIVAS UNIVERSITÁRIAS EMANCIPADORAS DESDE A PERSPECTIVA FREIRIANA

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar a necessidade da presença do pensamento freireano e dos resultados de sua prática pedagógica a partir das ausências encontradas na formação docente. O contexto de estudo é a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), em especial os cursos de formação de professores/as. A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo a análise de documentos e revisão da literatura acadêmica relacionada ao tema, juntamente com os registros etnográficos das professoras formadoras e de depoimentos abertos de alunos. Os resultados sobre as visões e exemplificação das práticas de formação das formadoras de professores podem contribuir para o alcance da integração emancipatória latino-americana e para a promoção de comunidades de aprendizagem na perspectiva freireana. As propostas apresentadas oferecem ideias para aprofundar o tema e desenhar projetos à luz do pensamento latino-americano de Freire.

Palavras-chave: Paulo Freire; comunidades de aprendizagem; formação do professorado; integração latino-americana.

LATIN AMERICAN LEARNING AND INTEGRATION COMMUNITY: EMANCIPATORY UNIVERSITY TRAINING PRACTICES FROM THE FREIREAN PERSPECTIVE

¹ Doctora en Educación por la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG). Pesquisadora na UFMG. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0106-0112>. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8680197069902157>.

² Doctora en Educación por la Universidad Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil. Profesora Visitante en la Universidad Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1022-2005>. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8224400517100387>.

Abstract: This article analyzes the need for Freire's thought based on the results of pedagogical practice and deficiencies in current teacher training. The study was performed at the Federal University of Latin American Integration (UNILA). The methodology used was the analysis of documents and reviews of academic literature related to the topic, together with ethnographic records of the teacher trainers and the open statements of their students. The results of the visions and exemplification of training practices of teacher educators can contribute to the achievement of emancipatory Latin American integration and promote establishment of learning communities from the Freirean perspective. Our delineation of new proposals can encourage the further expression of new ideas to delve deeper into this topic and to design projects consistent with Freire's Latin Americanist views.

Keywords: Paulo Freire; learning communities; teacher training; Latin American integration.

Presentación

El valor del legado teórico y metodológico del pensamiento y de la obra de Paulo Freire, en especial en contextos educacionales latinoamericanos, es una de las motivaciones para la presentación del siguiente artículo. Se adhieren a esta inspiración otras categorías, visiones y experiencias de formadoras de profesores/as en el ámbito de la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA). En efecto, se abordan las categorías de comunidad de aprendizaje, la visión integracionista latinoamericana y emancipadora, así como aspectos que destacan y transversalizan el pensamiento de Freire desde una mirada liberadora .

El trabajo se sustenta teórica y metodológicamente en autores cuyas investigaciones están relacionadas con la temática, entre los que se destacan: Althusser (1998), Cross (1998), Freire (1970; 1993; 1996; 2005; 2006; 2013), Afonso (2001), Fals Borda (1968), González y Soares (2020), Pons *et al.* (2023).

La UNILA, desde su Misión y Proyecto Político Pedagógico pretende deconstruir el paradigma colonial, sin embargo, las autoras consideran importante reflexionar sobre algunas visiones constatadas que distan un tanto de la necesidad de conocer, poner en práctica y reinventar desde esta perspectiva el pensamiento de Freire. Por lo tanto, proponen algunas experiencias en la formación de profesores que pueden contribuir con una pedagogía dialógica y liberadora.

La metodología empleada a partir del análisis de documentos y revisión de literatura académica relacionada con el tema, unida a las experiencias de las formadoras de profesores y de algunas declaraciones abiertas de estudiantes permiten constatar las ausencias del pensamiento de Freire en la universidad donde fue realizada esta investigación. Además se constata, en diálogo con la teoría, que aunque se dan pasos de avance en la UNILA, en función de la integración latinoamericana emancipadora, aún queda mucho por hacer por

todos/as los/as que integran dicha casa de estudios, como gestores, docentes, discentes, personal administrativo.

1. Comunidad de Aprendizaje e Integración Latinoamericana

Comunidad de Aprendizaje es un modelo educativo comunitario, desde el cual se entienden los sistemas educativos como instituciones centrales de nuestra sociedad, en especial los recintos escolares. La propuesta fue elaborada por la Comunidad de Investigación de Excelencia para Todos (CREA), de la Universidad de Barcelona, España, y desde 2003 se realizan investigaciones sobre este tema en España, Brasil y otros países de América Latina. Las Comunidades de Aprendizaje se componen, grosso modo, de principios educativos que procuran la creación de un sistema de aprendizaje igualitario. Considerando aquello, el foco del CREA es la calidad de la enseñanza y la participación de los diferentes agentes educativos (profesores, personal escolar, familiares, comunidad de entorno, etc.), del cual se desprende, por extensión, el combate al fracaso escolar y la mejoría de la convivencia en las escuelas.

Las comunidades de aprendizaje pueden ser comprendidas como “groups of people engaged in intellectual interaction for the purpose of learning” (Cross, 1998, p. 4). Constituyen un ambiente intelectual, social, cultural y psicológico. De este modo, los/as integrantes de la comunidad se sienten pertenecientes a un grupo, aspecto que facilita el aprendizaje. Estas comunidades surgen como una alternativa curricular a los modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje, donde los grupos están segregados.

La gran diferencia de este modelo de aprendizaje, con relación a la tradición pedagógica, es que posibilita una construcción social del conocimiento. Por cierto, como lo expresa Afonso (2001, p. 430): “o elemento central no projecto de comunidades de aprendizagem é a criação de contextos de aprendizagem que promovam a participação colectiva e a interacção dialógica enquanto suportes da reflexão, argumentação e refutação”. Entonces, consideramos las comunidades de aprendizaje como aquellos espacios escolares o universitarios, comunitarios y virtuales constituidos por personas con fines comunes que se agrupan para trabajar en el logro de objetivos mutuos, lo que implica trabajo en equipo y aprendizaje cooperativo.

Se supone que estas comunidades deben fomentar un diálogo igualitario y democrático, de modo que todos tengan las mismas oportunidades para hablar y ser escuchados. Y no solo eso, también es clave que haya un consenso; promover valores como el

respeto y la tolerancia; desarrollar habilidades personales y sociales; intentar que todos los estudiantes aprendan trabajando de forma activa, colaborativa y solidaria; motivar que todos los miembros de un equipo de trabajo se comprometan con el proyecto; mejorar el rendimiento escolar y, como consecuencia, reducir los índices de fracaso escolar, así como la tasa de abandono; crear un ambiente de aprendizaje positivo, diverso e inclusivo en el colegio o instituto; fomentar el sentimiento de pertenencia en la comunidad educativa por parte de todos: alumnado, maestros y profesores, familias, personas voluntarias, etc.

Las comunidades de aprendizaje ponen en práctica todo tipo de aprendizaje promovido por la dialogicidad, como grupos de interacción, tertulias dialógicas, formación de familiares del estudiantado, participación educativa de la comunidad, modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos y formación dialógica del profesorado. Veremos, a continuación, cómo es posible fundamentar que este tipo de propuesta encaja con la integración latinoamericana emancipadora. Para ello, partimos con la pregunta:

1.1. ¿Qué es la Integración Latinoamericana Emancipadora?

Si bien el concepto integración es polisémico, habitualmente se refiere a la acción y efecto de integrar o integrarse, a la incorporación, fusión, agregación, unificación, reunión, mezcla, combinación, adaptación, socialización y adhesión. A su vez, la palabra emancipación es relativa a lo que emancipa o libera de la servidumbre, dependencia, esclavitud o otro tipo de yugo o opresión. Este vocablo apunta a la construcción o recuperación de la autonomía, libertad o potestad.

A partir de ello, consideramos la integración latinoamericana como un proyecto entre pueblos de la región donde se comparten algunos objetivos fundamentales, como la paz, el desarrollo económico y la distribución justa de las riquezas, la potenciación geopolítica de Latinoamérica y la realización plena del Estado Social de Derecho. Trátase de una integración que debe realizarse entre los Estados y entre los pueblos.

Antes de referirnos al concepto de Integración Latinoamericana Emancipadora, las autoras reflexionan sobre la situación de opresión,

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, imersos na própria engrenagem de estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr riscos de assumi-la. Terem, também, na medida em que, lutar por ela, significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como aos seus proprietários, mas aos companheiros, que se assustam com maiores repressões (Freire, 1996, p. 19).

Para Freire (1987, p. 6)

la emancipación es la conciencia del oprimido de su situación de opresión, ya que sólo es posible transformar un hecho o un estado de algo a través de la conciencia de la situación que la estructura dominante engendra. Y esto, en el contexto latinoamericano, es expresado por Freire de la siguiente forma: Lo que hacemos lo tenemos que hacer clara y lúcidamente en relación con el destino de América Latina. América Latina no será rehabilitada sino por nosotros mismos, peleando por nuestras independencias, por nuestra afirmación, por la seguridad de ser nosotros, por nuestra coherencia con nuestro pasado, transformando el presente para poder crear e inventar un futuro mejor.

Considerando los conceptos anteriores podemos reflexionar sobre lo que puede significar la integración latinoamericana emancipadora, que Freire indica como “ser nosotros”, sin que esto constituya un concepto acabado o único. En tal sentido, integración latinoamericana emancipadora es la libertad y autonomía de los pueblos de Latinoamérica de decidir su propio destino político-ideológico sobre la base de la paz, la coexistencia pacífica, la solidaridad, el desarrollo económico y la integración e interdependencia entre los estados y pueblos a partir del respeto a la identidad y diversidad existente. Esta visión coincide con las aspiraciones de nuestro objeto de estudio, la UNILA, que, de acuerdo con Tallei (2020, p. 71),

La UNILA alcanzará su misión internacionalista al anclar sus propuestas teniendo en cuenta las tres dimensiones de la misión universitaria: interculturalidad, bilingüismo e interdisciplinariedad, hacia el camino de una pedagogía de frontera o sentipensante para América Latina y el Caribe, esto significa que quiebre los moldes de la modernidad y se proponga construir pensamientos desde el margen hacia el centro.

Significamos además la siguiente frase de Fals Borda (1968, p. 15): “La vía propia de acción, ciencia y cultura, incluye la formación de una ciencia nueva, subversiva y rebelde, comprometida con la reconstrucción social necesaria”. El autor afirma que,

Si los latinoamericanos – tan sufridos en la perplejidad como yo mismo lo estoy hoy – queremos saber lo que realmente somos y a dónde vamos, probablemente deberíamos continuar preparando a ciencia y paciencia y con todos nuestros recursos aquella estrategia y acción decisivas que prometen construir en nuestro medio una nueva y mejor sociedad (Fals Borda, 2009, p. 419).

Si estas reflexiones conceptuales las concretamos y adecuamos al contexto de la UNILA, las autoras consideran que: *Integración latinoamericana emancipadora es la libertad y autonomía de la universidad que toma en cuenta las necesidades y demandas de su comunidad para hacer cumplir su misión y visión en función del desarrollo y conquista de sus metas en interdependencia con otras instituciones, organismos y organizaciones del territorio con la debida responsabilidad social universitaria.*

2. El pensamiento de Freire en la formación de profesores

Freire es sumamente relevante para la formación de profesores. En algunos de sus escritos (1970; 1993; 1996; 2005; 2006; 2013), podemos encontrar varias orientaciones y resultados de experiencias sobre la temática. Es decir, la importancia de que la formación de profesores se base en la praxis. La praxis se puede definir como acción reflejada. Ocurre la acción, luego viene la reflexión y finalmente una nueva acción resultante de la reflexión. Es decir, para llegar a ser docente es imprescindible este movimiento de reflexión constante sobre las acciones pedagógicas, siempre con vistas a mejorarlas. En otras palabras, se trata del despliegue de una praxis que desemboque en una teoría y práctica transformadora.

Según Freire (1993), a un educador progresista se le exigen nueve comportamientos que son fundamentales para la práctica docente: humildad, bondad, valentía, tolerancia, capacidad de decisión, parsimonia verbal, alegría de vivir, conflicto y, finalmente, fundamento y formación científica. Para nuestro autor la formación constante del profesional es fundamental porque, “Não posso estar seguro do que faço, se não sei como fundamentar cientificamente a minha ação, se não tenho pelo menos algumas ideias em torno do que eu faço, de porque faço, para que faço” (Freire, 1993, p. 61).

La enseñanza se construye como un proceso de formación continua, y no sólo formal, sino también desde las propias experiencias vividas en el ámbito de la praxis pedagógica , sin perder de vista la importancia fundamental de la reflexión entre teoría y práctica, porque, “a responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar, antes mesmo de iniciar sua atividade docente” (Freire, 1993, p. 28).

El educador/a en formación debe ser consciente de que se forma como un sujeto de producción de saber y de aprendizaje para luego enseñar y continuar aprendiendo; por lo tanto, debe construirse como sujeto crítico y transformador de su propio aprendizaje. En esta línea, Freire (1996, p. 25) afirma que: “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto. Quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

El futuro sujeto en formación como sujeto histórico y latinoamericano precisa comprender el mundo y el contexto en el que vive, aplicar los conocimientos científicos en función de la realidad y práctica que actúa para poder influir en la transformación social necesaria.

Para um educador progressista coerente não é possível minimizar, desprezar, o ‘saber de experiência feito’ que os educandos trazem para a escola. A sabedoria

desta está em fazer compreensível que a ruptura que o saber mais exato, de natureza científica, estabelece, em face daquele saber, não significa que ele seja desprezível. Pelo contrário, é a partir dele que se alcança o mais exato (Freire, 2006, p. 30).

El diálogo, concepto central en la teoría de Freire, posibilita el establecimiento de comunicación, respeto y reconocimiento de los diferentes saberes construidos, histórica y socialmente. Sólo el diálogo horizontal es verdaderamente capaz de comunicar.

No es posible concebir un futuro educador/profesor formándose en un contexto universitario de integración latinoamericana sin que él sea capaz de dialogar con sus pares, formadores, comunidades y realidades del contexto en el que se inserta.

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo como se fôssemos os portadores da verdade, a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que em certas condições precise falar a ele (Freire, 1996, p. 113).

El ejercicio del diálogo debe construirse en la práctica del educador emancipador, en un ejercicio de respeto al conocimiento y lectura del mundo del sujeto. Dialogar con el educador o educadora no es sólo dejarle hablar, sino propiciar los medios y espacios para constituirse como interlocutor del estudiante, que problematiza, cuestiona, reflexiona y, juntos, construye y transforma. El diálogo requiere escucha y respeto por los demás, ejerciendo la alteridad.

Para o educador-educando dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (Freire, 2005, p. 97).

La toma de conciencia, que es un objetivo importante de la propuesta de Freire, sólo se da a través del diálogo, de la problematización. El educador o educadora debe provocar en los/as estudiantes las reflexiones necesarias para una lectura crítica del mundo y de su propia condición, asumiendo ambos la responsabilidad social y política de la transformación social.

2.1. Perspectiva emancipadora freireana

Según Althusser (1998), las escuelas y otras instituciones están en el marco de los Aparatos Ideológicos del Estado (AIE). Los AIE son los mecanismos responsables por transmitir y reproducir la ideología del Estado y los intereses político-ideológicos de la clase dominante.

En el caso de Latinoamérica en general, y Brasil en particular, donde priman las políticas y los intereses neoliberales, la educación se convierte en un instrumento de mercado y es fundamentalmente una educación “bancaria” para mantener las relaciones de poder entre las distintas estructuras sociales: “Para dominar, o dominador não tem outro caminho senão negar às massas populares a práxis verdadeira. Negar-lhes o direito de dizer sua palavra, de pensar certo” (Freire, 2005, p. 143). En tal sentido, ser educadora desde la perspectiva freireana implica:

Estou convencido de que os educadores libertadores não são missionários, não são técnicos, não são meros professores. Têm de se tornar, cada vez mais, militantes! Devem ser militantes no sentido político dessa palavra. Algo mais que um ativista. Um militante é um ativista crítico (Freire; Shor, 1986, p. 65).

Para Freire y Shor (1986), el currículo tradicionalista tiene como objetivo que el profesorado y estudiantado simplemente describa la sociedad y el mundo en que viven, pero de lo que se trata es de realizar la crítica consecuente para lograr la transformación social necesaria. Al respecto, expresan los autores: “os cursos enfatizam as técnicas e não o contato crítico com a realidade. Isso impede uma análise política das forças que constroem os currículos” (Freire; Shor, 1986, p. 24). Vale decir, el currículo, en una visión progresista y emancipadora dialoga críticamente con la realidad para identificar el contexto histórico y político y luchar por su transformación.

Desde la perspectiva de Freire, radicalmente en oposición a la educación bancaria, se promueve una educación problematizadora, liberadora, una que coloque al sujeto en una posición de crítica a las desigualdades sociales y a cualquier tipo de discriminación u opresión, que a partir del conocimiento del contexto en que el sujeto vive sea capaz de transformarlo y se convierta en un sujeto histórico-transformador de su tiempo. En tal contexto, para Freire la práxis significa: “a reflexão, se realmente reflexão, conduz a prática” (Freire, 2005, p. 73), es, por lo tanto, la teoría del hacer, o sea, “ação e reflexão se dão simultaneamente” (Freire, 2005, p. 173).

El educando al comprender la realidad en que vive, se descubre como constructor de cultura, saberes y conocimientos. Lo mismo acontece con el educador/profesor en constante formación, es decir, al conocer a sus educandos y el mundo que los rodea, es preciso que se convierta también en constructor del conocimiento y problematizador permanente de la realidad socio-histórico-cultural existente, un eterno crítico e insatisfecho ante las desigualdades existentes. Esto permite que sean sujetos que pasan de una conciencia ingenua a una conciencia crítica de su realidad y por tanto en defensa de una educación emancipadora

en función de la transformación del mundo, o sea al decir de Freire (2006, p. 30): “numa prática educativa progressista, competente, também se procura, ao ensinar os conteúdos, desocultar a razão de ser daqueles problemas”.

De esta manera, la práctica pedagógica del educador/profesor debe ser una reflexión constante de sus acciones, de la consecuente mirada crítica al currículo y consciente de que este se construye dia a dia y no entendido como el paquete acabado impuesto a educadores y educandos. Es decir el educador/ profesor consciente de la dimensión política del acto de educar.

Al respecto, Freire (2013), al hablar de la naturaleza política de la educación puntualiza que su fin es la emancipación humana, la reinvenCIÓN del poder a partir del sueño de que es posible una nueva sociedad sin oprimidos ni opresores. Es en función de ello que promueve el desarrollo reflexivo y crítico de los hombres y mujeres en los procesos de liberación, construcción y constitución de sus realidades sociales cotidianas. Por lo que se promueve la acción transformadora de los cambios sociales.

De ahí que: ¿cuál es el papel de los docentes en la formación de la conciencia en las nuevas generaciones?; ¿cómo se contribuye a esa educación emancipadora y descolonizada?; ¿cómo se forman sujetos críticos, dispuestos a transformar la realidad imperante? (González; Soares, 2020). Pues para alcanzar tales propósitos es necesario evitar o erradicar los síntomas de la educación bancaria. Por lo que también desde la Educación Popular (EP) como concepción político-pedagógica, se defienden postulados y principios revelados en el pensamiento y la obra freireana a saber: necesidad de promover una concepción humanista del mundo, en la que los seres humanos sean sujetos protagonistas de la historia, y no meros objetos.

En la búsqueda conceptual de la EP como concepción educacional, confluyen diversas contribuciones y corrientes teóricas. Está apoyada en una filosofía de la praxis educacional entendida como un proceso político-pedagógico centrado en el ser humano como sujeto histórico transformador, que se constituye socialmente en las relaciones con los otros seres humanos y con el mundo. Además se opone, critica la cultura de la dominación y promueve prácticas emancipadoras en las relaciones de poder en cualquier espacio. Es una pedagogía de la pregunta que requiere que los educadores y educandos que participan partan de una realidad cognosciente para y desde ella, poder transformarla. Es una práctica educativa que

reconoce lo que educandos y educadores saben sobre determinado tema para construir y generar nuevos saberes (González; Soares, 2020).

Significamos algunas expresiones de participantes de un curso para la educación antirracista desde la perspectiva de Freire y la EP:

la educación popular y los temas que vamos a discutir aquí creo que son imprescindibles para la enseñanza nuestra, creo que mientras no incorporamos estas formas de hacer a la enseñanza, estamos en deuda. (...) en ocasiones “se aprecia que la metodología de la educación popular es más empírica que académica, sin embargo, eso no es así” [...] a veces “la academia, con ese *academicismo* del que hablamos, ha subestimado los saberes cotidianos que hacen que la gente crezca” [...] “Lo ideal sería que todos los saberes y todas las prácticas tuvieran en cuenta a todos los saberes y todas las prácticas [...] Yo prefiero pensar incluso en la mala academia, que sigue reproduciendo estos métodos y técnicas [...] *tradicionales*”.

La experiencia de discutir desde lo popular y descolonizador se ilustra en las siguientes palabras: “Este espacio me ayuda a pensar en esa posibilidad de seguir descolonizando esa mente, creo que hay que seguir trabajando y dar a las personas todos estos fundamentos teóricos para continuar decolonizándonos” (Pons *et al.*, 2023, p. 10, 16, 17).

Se destaca la comunicación horizontal en el proceso de aprendizaje: que se expresa en la superación de la contradicción entre educadores y educandos, sin que por ello se diluya el rol del educador, que sin duda tiene un saber científico que aportar y dispone de un arsenal metodológico para facilitar el proceso de conocimiento.

En tal sentido, insiste en que la verdadera educación es la que permite concientizar al educando sobre las contradicciones del mundo humano. Estas contradicciones, una vez concientizadas, inquietan al educando a reflexionar y accionar para la transformación de la realidad (Freire, 1970).

Los presupuestos teóricos anteriores se constituyen en base para continuar impregnando a los procesos formativos de una perspectiva diferente, que como proceso pedagógico permite la construcción de una comunidad de aprendizaje, que no se limita al qué y el cómo del proceso educativo sino también el a quién y para qué, de manera que los que participan se conviertan en sujetos críticos del proceso de formación y conscientes de la necesidad de transformar prácticas sociales excluyentes y discriminatorias en unas cada vez más democráticas y descolonizadoras.

3. Visiones de formadoras de profesores sobre la presencia de Freire en la UNILA

Antes de comentar las visiones de las autoras de este artículo, que son formadoras de profesores/as en la UNILA, es importante describir brevemente algunas características de esta institución.

La Universidad Federal de Integración Latinoamericana está ubicada en la triple frontera, en la ciudad de Foz do Iguaçu, limitando con Puerto Iguazú, en Argentina. Ciudad del Este, en Paraguay. Universidad con más de 10 años de funcionamiento, con 29 carreras en la graduación, cursos de postgrado en diferentes áreas y acciones investigativas y extensionistas con resultados muy satisfactorios.

La misión institucional de UNILA es formar personas dispuestas a trabajar por la integración de América Latina y el Caribe. Para ello, la universidad recibe estudiantes de diferentes nacionalidades, entre ellas Uruguay, Cuba, Haití, Argentina, Chile, Paraguay, Bolivia, Colombia y Venezuela. Además, la universidad da la bienvenida a estudiantes indígenas a través de un proceso de selección específico (UNILA, 2023). Reconocemos, por tanto, que la Universidad Federal de Integración Latinoamericana tiene una gran diversidad cultural y étnica. De hecho:

A missão da UNILA é a de contribuir para o avanço da integração da região, com uma oferta ampla de cursos de graduação e pós-graduação em todos os campos do conhecimento abertos a professores, pesquisadores e estudantes de todos os países da América Latina. Como instituição federal pública brasileira pretende, dentro de sua vocação transnacional, contribuir para o aprofundamento do processo de integração regional, por meio do conhecimento compartilhado, promovendo pesquisas avançadas em rede e a formação de recursos humanos de alto nível, a partir de seu Instituto Mercosul de Estudos Avançados (IMEA), com cátedras regionais nas diversas áreas do saber artístico, humanístico, científico e tecnológico (Comissão de Implantação, 2009, p. 9).

La misión de esta casa de estudios es esencialmente integracionista. Y esto se ve reflejado en la matrícula de los y las estudiantes y en el cuerpo docente, compuesto por personas con nacionalidades de distintos países de América Latina. Tiene entre sus pilares el bilingüismo (portugués-español) y la matriz curricular de todos los cursos comparte el denominado Ciclo Común de Estudios, espacio que pone énfasis en la adquisición crítica de saberes históricos y prácticas culturales de la región latinoamericana. Todo aquello contribuye al cumplimiento de la misión de la UNILA.

La experiencia de las autoras de este artículo, en las salas de clases y otros ambientes, confirma que la UNILA se caracteriza por una gran diversidad estudiantil donde existen varios orígenes geográficos, culturales, étnico-raciales, estudiantes con deficiencia, creencias religiosas, orientación sexual, lingüística, entre otras. Todo lo cual demuestra una educación en términos generales inclusiva (vista en su significado general como educación para todos/as). Esto constituye una experiencia riquísima en términos culturales y de aprendizajes constantes.

Sin embargo, en el campo de la integración, existen algunos problemas. Por ejemplo, aunque en estos momentos de reconstrucción de la educación nacional se dan pasos para finalizar el edificio propio de la UNILA, el Campus Arandu (proyectado por Oscar Niemeyer), actualmente existen tres campus universitarios, Campus de Integración (CI), localizado en Avenida Tancredo Neves, el único campus propio de la UNILA, además de dos edificios alquilados para la realización de la docencia y otras actividades, esto son el Campus de Jardim Universitario (JU) localizado en Av. Tarquínio Joslin dos Santos, y el Campus Parque Tecnológico de Itaipú (PTI). Este último de difícil acceso, puesto que está localizado dentro de la Usina Hidreléctrica de Itaipú Binacional con extrema seguridad. Allí se encuentra el único restaurante universitario y no posee muchos espacios para la vida institucional universitaria.

A pesar de que docentes, estudiantes y trabajadores en general tratan de aprovechar los espacios de trabajo alquilados y en el desarrollo de la vida universitaria, no siempre es posible por la dispersión física de los campus. Por otra parte, los estudiantes, en el que un porcentaje de ellos son internacionales y otro compuesto por brasileños (migrantes internos y externos de la ciudad de Foz do Iguaçu), necesitan trabajar para poder sustentarse, independientemente de los auxilios que ofrece la universidad a través de programas de ayuda, residencia y becas de estudio. Esto obliga a que gran parte del alumnado (que asisten a jornadas de clases matutinas, vespertinas, nocturnas o integrales), en el tiempo en que no frecuenta la universidad realice labores para su manutención económica.

Lo anterior limita en gran medida la participación activa y sistemática en la vida institucional de esa gran comunidad de aprendizaje. Limita también la necesidad de compartir e integrarse, desde una visión dialógica (tal y como lo promueven las comunidades de aprendizaje), de manera más efectiva. Y este tipo de interacción enriquece la integración latinoamericana y caribeña de acuerdo a la misión de la UNILA.

Otro problema es que, una vez graduados, los diplomas obtenidos por el estudiantado internacional no son reconocidos en todos los Estados de la región. Por lo que si quieren retornar a sus países, tienen que someterlos a un proceso de reconocimiento y de revalidación que, por cierto, son bastante complejos y, si hay una tardanza, comprometen el inicio de la vida profesional.

Las formadoras y formadores de profesores(as) que se desempeñan en el área de educación imparten clases en los diversos cursos pedagógicos: Filosofía, Geografía,

Matemática, Historia, Letras, Química y Ciencias de la Naturaleza. Entre estos profesionales existen varias impresiones que con la observación y conversaciones informales con algunos estudiantes se han corroborado, entre ellas: es notable el aislamiento entre los estudiantes y los grupos, falta de amistades e individualidad reforzada, no cooperación en el interior de los grupos. Individualismo demostrado en algunos estudiantes a la hora de realizar tareas conjuntas por falta de afinidad o sencillamente porque no quieren unirse en los aprendizajes mutuos. Se sienten más confortables trabajando solos. Cuando se problematiza alguna temática a través de preguntas, resulta difícil que los estudiantes participen de forma consciente y crítica ante la realidad que viven, demostrando cierta tendencia a resistir a la educación emancipadora y acostumbrados con la educación bancaria. Además, son pocas las acciones interdisciplinarias que colaboran en el acercamiento entre estudiantes, grupos y profesores.

Destacamos el esfuerzo e impulso a las actividades extensionistas desde diferentes áreas y perspectivas que hacen una mayor visibilidad de la comunidad universitaria en el territorio. Consideramos que las actividades festivas y recreativas que unen las diferentes comunidades y grupos pudieran ser más promovidas y sistematizadas, a partir de la dispersión existente en los diferentes campus universitarios.

En tal sentido cuestionamos lo siguiente: ¿Con las limitaciones y dificultades mencionadas, existe una real integración latinoamericana en la comunidad universitaria?; ¿Con quiénes resolver esos asuntos de burocracia administrativa?; ¿Cómo los y las docentes y estudiantes pueden continuar contribuyendo con esa integración latinoamericana que precisa la UNILA?

En diálogo con el pensamiento de Freire y su presencia en una universidad de integración latinoamericana también nos preguntamos: ¿Cómo se homenajeó a Freire en su 103 aniversario, en la UNILA?; ¿Cómo fue recordado por la comunidad universitaria?; ¿Cuántos grupos de investigación existen en la UNILA para estudiar, (re)vivir y (re)inventar el pensamiento y práctica pedagógica del patrono de la educación brasileña y cuyo nombre es celebrado en casi la mayoría de los países de Latinoamérica?

Se ha constatado que estudiantes de algunos cursos no conocen a Freire; mientras que otros, habiéndolo estudiado, tienen una versión distorsionada y opuesta a su visión y aporte a la educación. Aunque es correcto señalar que no pocos declaran que han estudiado a fondo a Freire en algunas disciplinas específicas de formación pedagógica. La situación nos lleva a

pensar, ¿cuál es el papel de los profesores formadores ante el desconocimiento acerca de Paulo Freire? Ante ello, consideramos importante las reflexiones anteriores sobre la presencia del pensamiento y práctica de Freire en la propia comunidad de aprendizaje universitaria de la UNILA, las cuales pueden ser objeto de otras investigaciones que profundicen al respecto.

Es probable que el poco conocimiento que se tiene de Freire en UNILA, con relación a las carreras de formación del profesorado, se deba a que en los proyectos pedagógicos la presencia de Freire es relativamente limitada o simplemente no existe. El siguiente cuadro ofrece un panorama:

Cuadro 1 – Presencia de obras de Freire en las carreras de formación del profesorado

Curso de formación del profesorado	Cantidad de obras de Freire	Disciplinas con textos de Freire en la bibliografía
QUÍMICA	0	0
MATEMÁTICA	1	HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO
HISTÓRIA	3	HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO LABORATÓRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA III ————— ESTÁGIO OBRIGATÓRIO III
CIÊNCIAS DA NATUREZA	0	0
LETRAS – PORTUGUÊS/ESPAÑOL COMO LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	2	HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO I – ESPANHOL E PORTUGUÊS
FILOSOFIA	4	EDUCAÇÃO AMBIENTAL FILOSOFIA LATINO-AMERICANA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO
GEOGRAFIA	3	ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA I ÁFRICA CONTEMPORÂNEA: COLONIZAÇÃO, INDEPENDÊNCIA E RESISTÊNCIA À MODERNIDADE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Fuente: elaboración propia

Sin embargo, el panorama de la presencia bibliográfica de Freire en las carreras pedagógicas del grado es distinto al postgrado. La Maestría Profesional en Educación, tanto en la fundamentación de su proyecto pedagógico como en la bibliografía de varias disciplinas, considera como elemento importante la lectura de Freire. El siguiente cuadro demuestra aquello:

Quadro 2 – Presencia de obras de Freire en la Maestría en Educación

Obras de Freire	Disciplina
1	ESCOLAS, CURRÍCULOS E FRONTEIRAS.
4	EDUCAÇÃO LATINO-AMERICANA: HISTÓRIA, EPISTEMOLOGIA E PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO.
3	EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO: ABORDAGENS HISTÓRICAS E FILOSÓFICAS.
1	TEORIA E METODOLOGIAS DIALÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, VALORES E CIDADANIA.
1	INTERFACES EDUCAÇÃO, ARTES E LITERATURA
1	INTERDISCIPLINARIDADES NA EDUCAÇÃO BÁSICA
1	PEDAGOGIA DE PROJETOS

Fuente: elaboración propia

También es posible observar obras de Paulo Freire en cursos distintos a los de formación pedagógica, como Antropología e Historia. Asimismo, en algunos cursos Freire aparece como referencia utilizada para la fundamentación del Proyecto Político Pedagógico, como ocurre en Medicina, donde es utilizado en lo que se refiere a problematizar la enseñanza, la práctica y la investigación.

En síntesis, si bien existe conocimiento de la obra de Freire en las distintas carreras de la UNILA, no es suficiente como para señalar que la propuesta político-pedagógica del Patrono de la Educación Brasileña es constantemente indicada como principio que colabora en la misión y vocación de la universidad, así como en la praxis académica cotidiana.

3.1. Prácticas formativas universitarias emancipadoras desde una perspectiva freireana

Se han tenido en cuenta resultados de experiencias emprendidas y pesquisas realizadas por las autoras cuando se ilustran ejemplos de prácticas universitarias emancipadoras desde la perspectiva de la EP en cursos de graduación y postgraduación.

Los resultados de dicha experiencia contribuyen a develar en el contexto educativo universitario relaciones de poder y comportamientos que reproducen de manera natural el pensamiento colonizador, indican cuánto es posible avanzar en el diálogo entre los saberes académicos y populares y, se advierte la necesidad de continuar perfeccionando los procesos universitarios en áreas de lograr la formación de sujetos cada vez más comprometidos con la descolonización educativa y la transformación social.

En tal sentido, la impartición de diferentes disciplinas en el área de educación en contexto de la UNILA se ha construido sobre los principios de la dialéctica, partir de la práctica, teorizar desde la práctica y retornar a la práctica transformada.

Para ello, se inician las aulas en cada turma con la presentación recíproca entre estudiantes y profesor, sobre la base de la afectividad y humildad. Se realiza una breve caracterización de los estudiantes atendiendo a indicadores tales como: nombre, curso de formación, lugar de origen geográfico, lengua que habla y si ha realizado o realiza alguna práctica pedagógica en la escuela. Luego se levantan las expectativas y se acuerdan los objetivos a ser cumplidos durante el transcurso de la disciplina. Se acuerda el plan de enseñanza en el que se integran objetivos, tópicos, materiales didácticos y metodología a emplear y, evaluaciones a realizar. Con todo lo cual se llega a un acuerdo para cumplir el plan del proceso de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas como un contrato pedagógico en el que intervienen estudiantes y profesor.

Las dinámicas de las clases transcurren de forma dialógica y participativa a partir de la problematización del tema objeto de estudio y con el apoyo de materiales didácticos seleccionados y estudiados previamente como, artículos de revistas, capítulos de libros, materiales audiovisuales y relatos de experiencias. Todo se articula y conversa con la realidad del contexto actual nacional, estatal y local en el país, también dialoga con la trayectoria escolar que han vivido los estudiantes o sus familiares, amigos o conocidos y con experiencias tenidas en escuelas donde han laborado o labora. De manera que esto contribuya a la actualización y concreción de los contenidos estudiados, también con la intención de vincular el hecho educativo con el hecho social.

La metodología que se emplea, parte de la identificación y reconocimiento de los saberes de los estudiantes a partir de su origen sociocultural, procedencia geográfica y conocimiento del tema a debatir. Se realizan debates a nivel de equipos conformados previamente o de la participación individual, privilegiando y promoviendo el trabajo en grupos. Se insiste en no reproducir el contenido de los materiales orientados y estudiados, si no, conversar y reinventarse de acuerdo a la realidad actual.

Se realizan actividades de análisis, debates y evaluaciones que incluyen visitas a escuelas de la localidad, experimentos con niños/as y adolescentes, dinámicas grupales con adolescentes de enseñanza media, encuentros interdisciplinarios entre estudiantes de diferente disciplinas y cursos, entrevista a docentes de la universidad o escuelas del área de formación

del estudiante, entre otras. Todo esto es con el objetivo de debatir y realizar las críticas consecuentes para ofrecer argumentos reales y dialogar con los contenidos de las disciplinas.

Las evaluaciones transcurren durante todo el curso de las disciplinas de forma sistemática y algunas de ellas se orientan en actividades que deben concretarse a través de propuestas didácticas e inclusivas para demostrar cómo llevar a la práctica la teoría estudiada y debatida.

Al finalizar cada disciplina, se realiza una evaluación colectiva e individual por estudiantes y profesoras, con el propósito de ver los aspectos positivos, negativos e interesantes, los aspectos a rediseñar y mejorar así como redactar un texto sobre la relevancia de la disciplina para la formación de los futuros educadores/profesores.

Consideraciones Finales

Los conceptos abordados y recreados constituyen un pretexto de las autoras para analizar desde la perspectiva de Freire la necesidad de reinventar su pensamiento y ponerlo en debate y diálogo en las comunidades de aprendizaje universitarias, en particular en los cursos donde se forman profesores en Brasil, como la UNILA.

Las autoras consideran que el conocimiento del pensamiento y la práctica pedagógica de Freire continúa siendo un asunto que presenta lagunas y carencias teóricas, metodológicas y prácticas que se requieren continuar estudiando, máxime si de formación de profesores se trata.

Se aporta el concepto construido por las autoras sobre integración latinoamericana emancipadora, con la intención de dar una idea que pudiera ayudar a orientar y cumplir la misión y objetivos de la universidad que constituye el objeto de nuestro estudio, sin que esto signifique una idea acabada y única desde este tipo de universidad.

Las prácticas formativas ejemplificadas, a partir de la experiencia de las autoras en la formación de profesores, constituyen una vía que puede contribuir a la concreción del concepto propuesto y por ende a la misión, objetivos y metas no solo de la UNILA, sino también de otras universidades con propósitos similares.

Para promover una educación emancipadora y liberadora es necesario realizar varias acciones para promover comunidades de aprendizaje. Desde la docencia: identificar, reconocer y respetar los saberes culturales de los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje; respetar e integrar la diversidad cultural existente en la sala de aula;

conformación de subgrupos estudiantiles en los grupos; orientar y realizar trabajos en equipos que permitan la unión y socialización entre estudiantes.

En vínculo con la comunidad local se propone la realización de actividades con instituciones educativas de la ciudad que integre acciones de pesquisa, docencia y extensión; acciones interdisciplinarias que permitan la articulación entre los estudiantes y la interlocución entre disciplinas, aprendizajes mutuos e integrados; divulgación y promoción de las acciones que realizan organizaciones y grupos existentes en la UNILA; interlocución y articulación de la universidad entre asociaciones y organizaciones no gubernamentales existentes que permitan el aprendizaje y el enriquecimiento mutuo (muchas de estas a las que los estudiantes pertenecen).

En cuanto a las actividades de extensión, pesquisa y acciones de posgraduación las docentes formadoras proponen: promover cursos que involucre a docentes, técnicos, estudiantes y trabajadores en general que desde la perspectiva de la Educación Popular permitan una comunidad de aprendizaje con enfoque horizontal, de respeto a la diversidad existente en todos los sentidos (lingüística, étnico-racial, género, orientación sexual, origen sociocultural, religiosa, tipos de deficiencias, etc.) y que genere prácticas educativas universitarias emancipadoras; promover cursos sobre el Diseño Universal de Aprendizaje que involucre a toda la comunidad universitaria para lograr cada vez más una educación verdaderamente inclusiva; promover proyectos que tengan como objetivo la integración latinoamericana emancipadora como parte de la misión de la UNILA. Estas acciones se realizan con el ánimo de complementar y debatir ausencias existentes en la práctica formativa universitaria y que pudieran ser analizadas para su posible aplicación.

Bibliografía

ACTUACIONES educativas de éxito. *In:* Comunidades de Aprendizaje, 2023. Disponible en: https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/act_de_exito. Acceso en: 3 out. 2024.

AFONSO, Ana Paula. Comunidades de aprendizagem: um modelo para a gestão da aprendizagem. *In:* CONFERÊNCIA INTERNACIONAL TIC NA EDUCAÇÃO CHALLENGES, 2., 2001. *Atas* [...]. Minho: Centro de Competência Nónio XXI, 2001. p. 427-432.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado.** 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

COMISSÃO de implantação da Universidade Federal de Integração Latino-Americana. **A UNILA em construção:** um projeto universitário para América Latina. Foz do Iguaçu: IMEA, 2009.

COMUNIDADES de aprendizaje: exemplos. In: Universidade europeia, 2023. Disponível en: <https://universidadeuropea.com/blog/comunidades-de-aprendizaje-ejemplos/#que-son-las-comunidades-de-aprendizaje>. Acceso em: 3 out. 2024.

CROSS, K. Patricia. Why Learning Communities? Why Now? **About Campus**, v. 3, n. 3, 1998. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/108648229800300303>. Acesso em: 3 out. 2024.

FALS BORDA, Orlando. **Las revoluciones inconclusas en América Latina:** 1809-1968. México: Siglo XXI, 1968.

FALS BORDA, Orlando. Revoluciones inconclusas en América Latina: 1809-1968. In: MONCAYO, V. M. (org.). **Orlando Fals Borda:** Una sociología sentipensante para a América Latina. Antología y presentación por Victor Manoel Moncayo. Bogotá: Siglo del Hombre y Clacso, 2009. p. 385-418.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. Paulo Freire em Bolívia. **Fé y Pueblo:** Revista Ecumenica de Reflexión Teológica, La Paz, ano IV, n. 16-17, 1987.

FREIRE, Paulo. Paulo Freire: constructor de sueños. En: ALEJANDRO, Martha. et al. **Concepción y metodología de la Educación Popular. Selección de lecturas.** Tomo I. La Habana: Caminos, 2013. p. 243-250.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido.** Buenos Aires: Siglo XXI, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ama ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GONZÁLEZ, María Victoria; SOARES, Leônicio. Contribuciones de la Educación Popular al pensamiento descolonizador: Prácticas pedagógicas en Cuba y Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 65, p. 670-695, abr./jun. 2020. Disponible en: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/26357>. Acceso: 16 jan. 2023.

PONS, Maikel *et al.* Educación para las relaciones étnico-raciales en clave popular: Cimarroneando “a lo cubano”. **Caderno de Educação**, n. 67, e023055, 2023. Disponible en: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/2571>.

TALLEI, Jorgelina. La Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA): una propuesta de universidad sentipensante para la América Latina y el Caribe. **REGIT**, Fatec-Itaquaquecetuba, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 63-73, jul./dez. 2020.

UNILA. **Dados da atuação no território e na integração: indicadores UNILA – 2023**. Foz do Iguaçu: UNILA, 2023. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/secom/arquivos/RelatorioUNILAemdestaqueano2023.pdf>. Acceso en 3 out. 2024.

Artigo

AUTONOMIA DOCENTE NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO PAULISTA: LIMITES E POSSIBILIDADES

Izabel Carolina Carriel Boni¹Bianca Rita Bimbatti²Antonio Fernando Gouvêa da Silva³

DOI: 10.29327/2336496.8.2-11

Resumo: A educação vem sendo trabalhada com a mesma lógica mercantil há anos, a qual busca a homogeneização dos educandos, desconsiderando suas vontades, vivências e cultura. Por isso, neste trabalho foi questionado o quanto autônomos os educadores conseguem ser em suas funções, para que consigam se desviar desse caminho. Também foi questionado o investimento do Estado em diminuir a autonomia dos educadores por meio de materiais didáticos que o próprio Estado se incumbe de produzir, fornecer e averiguar se está sendo aplicado. Por essa razão, foi feita uma análise do *Curriculum Paulista*, material utilizado em toda a rede estadual do Estado de São Paulo, com a finalidade de atender seus objetivos. Para isso, foi feita uma análise documental baseada no método qualitativo de pesquisa, por meio de três parâmetros baseados nas concepções freireanas de educação, que consistem no protagonismo epistemológico, na autoria do material didático e na liberdade metodológica. Assim, foi possível destacar como o *Curriculum Paulista* cumpre seu papel de manutenção da ideologia neoliberal que molda o Estado de São Paulo há anos, visando formar sujeitos prontos para o mercado de trabalho já docilizados e conformados com as injustiças sociais.

Palavras-chave: *Curriculum Paulista*; concepções freireanas; neoliberalismo.

AUTONOMÍA DE LA ENSEÑANZA DESDE LA PERSPECTIVA DEL CURRÍCULO PAULISTA: LÍMITES Y POSIBILIDADES

Resumen: La educación se trabaja desde hace años con la misma lógica mercantil, que busca homogeneizar a los estudiantes, desconociendo sus deseos, experiencias y cultura. Por lo tanto, en este trabajo se cuestionó cómo pueden ser los educadores autónomos en sus roles, para que puedan liberarse de ese rol. También se cuestionó la inversión del Estado en reducir la autonomía de los educadores a través de materiales didácticos que el propio Estado se encarga de producir, proporcionar y garantizar la aplicación. Por esta razón, se realizó un análisis del *Curriculum Paulista*, material utilizado en todo el Estado de São Paulo, con el fin de cumplir con sus objetivos. Para ello, se realizó un análisis documental basado en el método de investigación cualitativo, a través de tres parámetros fundamentados en las concepciones freireanas de educación, que consisten en protagonismo epistemológico, autoría del material didáctico y libertad metodológica. Así, fue posible resaltar cómo el *Curriculum Paulista* cumple su papel de mantener la ideología neoliberal que modela el Estado de São Paulo desde hace años, con el objetivo de formar sujetos preparados para el mercado laboral y resignados a las injusticias sociales.

Palabras claves: *Curriculum Paulista*; concepciones freireanas; neoliberalismo.

¹ Licenciada em Ciências Biológicas; Mestranda em Educação na Universidade Federal de São Carlos, Brasil; ORCID <https://orcid.org/0009-0000-0999-3967> Lattes <http://lattes.cnpq.br/7483326475599558>

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, Brasil; ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1411-1743> Lattes <http://lattes.cnpq.br/6192118814923360>

³ Doutor em Educação, Professor na Universidade Federal de São Carlos, Brasil; ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8915-9952>; Lattes <http://lattes.cnpq.br/9621931288117213>

TEACHING AUTONOMY FROM THE PERSPECTIVE OF THE CURRÍCULO PAULISTA: LIMITS AND POSSIBILITIES

Abstract: Education has been worked with the same mercantile logic for years, which seeks to homogenize students, disregarding their desires, experiences and culture. Therefore, this work questioned how autonomous educators can be in their roles, so that they can free themselves from this role. The State's investment in reducing the autonomy of educators through teaching materials that the State itself is responsible for producing, supplying and monitoring their use was also questioned. For this reason, an analysis was made of the *Curriculum Paulista*, material used throughout the State of São Paulo, with the purpose of meeting its objectives. To this end, a documentary analysis was carried out based on the qualitative research method, through three parameters based on Freire's conceptions of education, which consist of epistemological protagonism, authorship of teaching material and methodological freedom. Thus, it was possible to highlight how the *Curriculum Paulista* fulfills its role of maintaining the neoliberal ideology, which has shaped the State of São Paulo for years, and contributes to the formation of market-ready subjects who are conformed to social injustices.

Keywords: *Curriculum Paulista*; Freirean conceptions; neoliberalism.

Introdução

O currículo oculto, termo descrito por Michael Apple (1982), procura fazer com que os estudantes acreditem que para se estar na escola um código de conduta deva ser seguido, determinando como agir, se expressar e até mesmo aprender e, caso se oponham a isso, resta-lhes a exclusão. Apesar de serem os mais afetados, o currículo oculto fere não somente os estudantes, mas também os professores, que por terem passado sua vida escolar nesse padrão de aceitação plena das ordens, sendo punidos quando contrários ao sistema, acreditam que só existe uma maneira de conduzir uma aula: padronizada, expositiva e com os estudantes em silêncio.

Essa visão limitada é reforçada por diversos aspectos, como a verticalidade da gestão escolar, a falta de consciência da própria autonomia e, o principal deles, o investimento do Estado para manter o currículo tradicional. Todos esses pontos acabam levando à depreciação da docência, pois aos professores fica determinada a apenas a reprodução do currículo, desconsiderando sua participação, seu potencial crítico e de reflexão, perpetuando então a mesma prática ineficiente.

Assim, o Estado ignora as singularidades dos educadores e dos educandos com quem eles trabalham, e os impede de superarem juntos pautas que ocasionalmente viriam a acontecer, pois determina um material didático genérico para todos, o qual não abre margem para vivências e particularidades cotidianas. Esse movimento antidialógico abre uma lacuna no processo pedagógico, pois ignora a realidade concreta do grupo. Por isso, a análise do novo *Curriculum Paulista* se faz necessária, pois é um material didático utilizado por todos os

professores do Estado de São Paulo, os quais seguem renunciando à sua autonomia para reproduzir a abordagem que mais agrada a gestão estadual que o elaborou.

Para aprofundar a discussão sobre autonomia docente e os motivos de cada vez mais os órgãos públicos encontrarem maneiras de depreciá-la, o presente trabalho baseia-se principalmente em Paulo Freire, em especial nas obras '*Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa*' (2021a) e '*Pedagogia do oprimido*' (2021b), onde o autor trata do diálogo, da liberdade, da ética e da emancipação coletiva. Assim, a partir dessa fundamentação teórica apresenta-se como problema a seguinte questão: em que medida o *Curriculum Paulista* é um obstáculo para a autonomia docente?

Por isso, com base no método de pesquisa qualitativa foi realizada uma análise documental do *Curriculum Paulista*, com o intuito de conhecer seus autores, as suas intenções e a lógica com a qual ele foi construído. Essa metodologia evidencia a influência do cenário político, histórico e sociocultural em que o objeto de estudo foi elaborado, logo, fornece informações valiosas que estão além do próprio documento (Junior; Oliveira; et al, 2021).

Desse modo, o trabalho tem como objetivo analisar o *Curriculum Paulista* desde sua idealização até a distribuição, relacioná-lo como um material de manutenção da política neoliberal da gestão estadual que o elaborou e também pretende identificar se o mesmo apresenta-se como ferramenta para o cerceamento da autonomia dos educadores paulistas. E, por fim, pretende analisar como o trabalho de Paulo Freire pode contribuir para propostas de superação desse problema, na possibilidade de emancipação e no protagonismo docente, a partir de uma reflexão sob três parâmetros: o protagonismo epistemológico docente, autoria do próprio material didático e liberdade metodológica.

1. Histórico sociocultural da construção do *Curriculum Paulista*

1.1 Breve histórico da política educacional do Estado de São Paulo

O Estado de São Paulo viveu sob o governo neoliberal do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) desde os anos 1990 até 2023, portanto, para descrever sua política educacional é necessário compreender como o partido se estrutura. O PSDB segue as mesmas diretrizes desde sua fundação e, salvo individualidades de cada governante e seus métodos, todos os mandatos tiveram como base os interesses das classes economicamente dominantes (Guiout, 2006).

O Banco Mundial também tem papel importante nesse cenário, a instituição criada no período pós-guerra para auxiliar países mais afetados e os que estavam em subdesenvolvimento, influenciou o Brasil através de empréstimos com baixas taxas de juros, visando promover a globalização. Logo, essa política macroeconômica interveio no setor educacional (Romminger, 2004).

O Banco Mundial começou a ter influência nas escolas brasileiras, e o Estado, então, instituiu uma tendência reguladora por meio da determinação de atividades, tratando as escolas com um enfoque setorial e com metas a serem alcançadas. O Presidente Fernando Henrique Cardoso, eleito também pelo PSDB, que governou o País de 1995 até 2002, contribuiu com a instauração dessas medidas. Assim, o Estado de São Paulo tornou-se um grande meio para a atuação hegemônica, que contava com o apoio presidencial e dos governantes consecutivos (Altmann, 2022).

Com isso, cada vez mais a autonomia docente e a gestão escolar eram deixadas de lado em seus planos de governo. Com o programa São Paulo Faz Escola (SPFE), em 2009, os projetos políticos pedagógicos que perduraram até hoje já estavam estabelecidos: currículo único para toda a rede escolar, padronização do trabalho docente e uso de avaliações com notas numeradas para medir o nível de aprendizado dos estudantes (Russo; Carvalho, 2012).

Foram introduzidas, inclusive, bonificações para escolas que mais aderissem ao currículo estabelecido. Assim, escolas com melhores resultados nas provas oficiais passaram a receber bônus salariais para docentes e funcionários, vinculando a remuneração à utilização do material pedagógico do Estado. Essas medidas autoritárias evidenciam a lógica mercantil que o PSDB segue, pois reforçam o conceito de produtividade e de vigilância. Além disso, as provas auxiliam no controle do Estado, que fica sabendo onde seu material está sendo bem implantado ou não (Sanfelice, 2010).

Desde 2013 o Brasil encontrava-se em uma onda conservadora, que desencadeou o Golpe de Estado de 2016, o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, eleita pelo Partido dos Trabalhadores-PT (Santos, 2019). Diante disso, uma série de retrocessos ocorreram, como a elaboração da terceira edição da *Base Nacional Curricular Comum* (BNCC) em 2017, documento que determina as aprendizagens essenciais para todos os brasileiros, e dá origem ao novo *Curriculo Paulista*. A BNCC promete acabar com a desigualdade educacional no País, contudo, efetivamente padroniza o ensino, limitando-o a um processo de homogeneização com caráter mercantilista (Abitante, 2020)

Em 2018, João Dória, eleito pelo PSDB, torna-se o novo governador do Estado de São Paulo, tendo interesse em dar continuidade às intenções políticas neoliberais do seu partido (Santos, 2019). Logo, em sua proposta de governo a importância dada à educação e ao trabalho docente era de apenas “auxiliadores” das metas estaduais, desconsiderando o processo individual e dialógico necessário para planos de trabalhos pedagógicos coerentes dentro das escolas, sendo impossível esperar o mesmo resultado de todas elas (Sanfelice, 2010).

Quando a educação começa a ser vista apenas como um produto com intuito comercial, deixa de abordar sua principal função que é a de ser emancipadora (Freire, 2021b). Desse modo, é construída uma educação pública mecanizada e tecnicista, que visa formar sujeitos liberais que estejam aptos às necessidades do mercado. Ou seja, esse viés educacional busca formar pessoas adaptáveis, como mão de obra especializada e alienada, ao ponto de naturalizarem a opressão que vivem em sociedade e em seu trabalho (Russo; Carvalho, 2012).

O novo *Curriculum Paulista* (CP) é fruto dessa política neoliberal que cerca o Estado de São Paulo há anos. Esses são os ideais em que ele foi planejado e executado, com o intuito de diminuir cada vez mais a democracia do processo pedagógico e a autonomia docente e discente.

1.2 Processo de construção do *Curriculum Paulista*

A construção do CP é descrita nos materiais fornecidos pelo Governo do Estado de São Paulo. A partir deles é possível compor uma linha do tempo, traçando os momentos do desenvolvimento do CP e a importância da BNCC. Apesar de a BNCC ser um projeto que antecede o Golpe de 2016, é importante enfatizar a época em que sua terceira versão foi finalizada, em meio a um radicalismo neoliberal com políticas públicas que reforçam as desigualdades sociais do País (Zanardi; Oliveira, 2021). Dito isso, após a homologação da BNCC em 2017, o Governo Federal determinou a reelaboração de todo o material didático regional distribuído no Brasil, e o currículo do programa SPFE é reformulado. Desse modo, inicia-se a construção de um novo Curriculum Paulista (Brasil, 2018).

O desenvolvimento do CP inicia-se em 2018 com a parceria da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo (UNDIME-SP) e representantes da rede privada. Todo o

desdobramento das atividades necessárias para sua produção aconteceu em apenas um ano (São Paulo, 2019, p. 20).

No CP se afirma que toda a sua construção foi democrática (São Paulo, 2019, p. 23), contudo, com sua primeira versão pronta foi feita uma consulta pública *online* a fim de obter opiniões populares, mas que não é disponibilizada na referência. A mesma coisa acontece com relação a UNDIME, a qual informa somente os formulários utilizados em palestras, que serviram apenas para confirmar a presença dos docentes. Com a segunda versão pronta, foram apresentados seminários para a divulgação em diferentes regiões de São Paulo, mas também mostraram estatísticas contestáveis, pois os questionários continham perguntas imprecisas. Logo, é possível perceber a intencionalidade das consultas públicas, pois as questões amplas e vagas auxiliam na percepção de uma grande aprovação do CP (Abitante, 2020).

Por fim, após sistematizados, os resultados foram entregues na terceira e última versão para o Conselho Estadual de Educação (São Paulo, 2019, p. 24). Em 2019 o *Curriculo Paulista* foi aprovado e homologado e, a partir disso, começou a produção de materiais de apoio e a formação da gestão escolar e de professores para garantir sua reprodução (São Paulo, 2019, p. 25). Desde 2020, o *Curriculo Paulista* vigora em todas as escolas estaduais.

2. Autonomia no trabalho docente

2.1 Autonomia docente

A docência é uma profissão que atende a todos os critérios sociais que caracterizam as profissões, pois evidencia as práticas e conceitos já desenvolvidos, traça um objetivo social de acordo com suas necessidades e reconhece o trabalho como parte de um processo pessoal e social (Pérez, 2012). Desse modo, é importante que os educadores sejam sujeitos indispensáveis na elaboração e na realização de suas aulas, dado que essa é a função do seu trabalho.

A autonomia pode ser descrita como a capacidade dos sujeitos tomarem suas próprias decisões, responderem por seus atos e possuírem consciência tanto da sua presença quanto da dos outros no mundo e, desse modo, saibam nele transitar de maneira crítica e digna. Reconhecendo que esses sujeitos conseguem distinguir o “eu” e o “não eu”, é necessário que saibam abraçar o pensamento individual, aquele que avalia, constata, compara, decide e transforma. Dentro dessa ponderação de infinitas possibilidades, nasce a obrigação da ética

que não pode jamais ser tratada como uma virtude, e sua transgressão deve ser tratada como um desvalor (Freire, 2021a).

Logo, esses sujeitos éticos têm o dever de assumirem-se historicamente como seres transformadores, e não aceitarem ideologias fatalistas que alimentam os discursos neoliberais da pós-modernidade. Esses discursos insistem em negar que a realidade é social, histórica, cultural e material, a impõem como natural e "que o mundo é assim mesmo e não há nada que possamos fazer para mudar". Essa investida é feita com o intuito de direcionar os sujeitos à aceitação da realidade, cabendo a ele adaptar-se às mazelas do mundo. Entretanto, o mundo e a humanidade não são inexoráveis (Freire, 2021a).

A autonomia docente tem como base, primeiramente, a compreensão do educador sobre sua responsabilidade com a sociedade, de modo que ele tenha clareza que o norteador de toda a sua metodologia precisa ser a existência humana, portanto, nesse curso necessariamente haverá relações afetivas, emocionais, sociais, culturais e mais infinitas subjetividades. Assim, é importante que os educadores cultivem e explorem a autonomia dos educandos através da liberdade, com o intuito de que suas aulas não sejam reduzidas ao plano pedagógico ou devam ficar sob responsabilidade total do docente, dado que a aprendizagem é coletiva (Freire, 2021a).

Portanto, o docente precisa ter a humildade de assumir sua insuficiência, posto que ele sozinho não é capaz de controlar a realidade cultural, social e material dos educandos, bem como não é detentor de todo o conhecimento existente. Logo, o educador não é capaz de determinar as temáticas coerentes para aqueles estudantes, pois nem mesmo as conhece. Sendo assim, é necessário que o educador usufrua de sua autonomia, organizando espaços de reflexão para que, através da liberdade, de metodologias adequadas e de conteúdos programáticos seja possível construir valores e saberes, tanto para educandos quanto para o próprio educador (Freire, 2021b). E, desse modo, por meio da fala e da escuta, seja possível que os educandos cada vez mais assumam seus espaços dentro dessa comunicação dialógica, em que eles demonstrem a capacidade de exercer não apenas seu direito, mas o façam por gosto pessoal, pela pura beleza de expressar-se (Freire, 2021a).

Por esses motivos a relação entre educadores e educandos tem o papel principal em todo o processo pedagógico, e essa nomenclatura pode ser transformada em educador-educando ou educando-educador, pois através do diálogo ambos conseguem ser sujeitos do processo que os fazem crescer juntos, o qual é obrigatoriamente baseado numa

relação ética de liberdade, reconhecimento da identidade cultural e rejeição a toda e qualquer imposição (Freire, 2021b).

Como Freire (2021b, p. 96) constata “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Assim, somente exercendo a autonomia docente é possível alcançar esses objetivos, pois só dessa maneira os educadores-educandos e educandos-educadores conseguem protagonizar suas experiências, sem interferência de agentes externos que não possuem sequer relação com o cotidiano do grupo.

2.2 A importância pedagógica da autonomia docente na seleção dos conteúdos

O trabalho do educador-educando é encontrar as situações-limite que cercam a vida dos educandos e fazê-los, primeiramente, refletir sobre elas. Essas situações-limite podem ser definidas como as contradições concretas e históricas presentes na comunidade do educando, ou seja, são barreiras que foram historicamente construídas e acabaram por afetar diretamente certas populações, sejam quais forem as maneiras (Freire, 2021b).

Desse modo, os educadores devem trabalhar com as informações fornecidas, juntamente aos educandos, de maneira pragmática, ou seja, buscando a superação dessas situações, afirmando que os indivíduos são transformadores e não conformados. É importante que o educador-educando forneça o espaço para que os sujeitos que vivem a situação busquem encontrar suas próprias soluções, tendo consciência do seu lugar de participante do diálogo, não de salvador. É necessário que o trabalho conjunto chegue a uma solução organizada, sistematizada e acrescente elementos ao problema, o qual chegou até o educador de maneira informal e desestruturada (Freire, 2021b).

Esses métodos só são possíveis quando o educador exerce sua autonomia para selecionar os conteúdos a partir de uma ação pedagógica crítica e investigativa, chegando na seleção dos temas geradores. Como consequência, esses temas podem desdobrar-se em infinitas possibilidades, dado que são diversas as situações-limite que precisam ser superadas no mundo e, por sua vez, possibilitam as mais diversas atividades pedagógicas.

Essa metodologia vai na contramão no que diz respeito à “educação bancária”, pois nega a imposição de conteúdos preestabelecidos e que se dizem indispensáveis, independentemente da cultura e posição social em que se encontra aquela população. A concepção bancária coloca os sujeitos no lugar de espectadores do mundo, os quais recebem

os depósitos de conteúdo para entender como ele funciona e, desse modo, aprendam a aceitá-lo de maneira branda e já amansada para as injustiças (Freire, 2021b).

A educação quando trabalhada de forma bancária fere todos os envolvidos no processo pedagógico, pois anula a cultura e as vivências dos indivíduos, que deixam de exercer o controle sobre suas próprias vidas. A docência, por sua vez, perde sua função, pois os educadores não possuem mais o papel de fomentar o diálogo, encontrar situações-limite e tentar superá-las com as devidas metodologias, e assim as aulas tornam-se apenas uma performance dos conteúdos preestabelecidos. Desse modo, não existe desenvolvimento pessoal, não há pensamento crítico, tudo que é trabalhado é estático e isento de opinião e, de acordo com Freire (2021b, p. 89), “o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação”. Ou seja, só é possível exercer a docência por meio do diálogo e somente a partir dele educando e educador poderão ser autênticos em suas ideias e práticas.

3. Metodologia

O presente trabalho foi realizado através de uma pesquisa qualitativa, a qual vai, além de enumerar ou medir conceitos, pois considera todas as variáveis que existem no contexto e busca compreender os fenômenos sob a perspectiva da historicidade, características da realidade e as intenções envolvidas. Assim, a pesquisa qualitativa possui um traço descritivo, tendo como objetivo interpretar o mundo social a partir de um corte temporal-espacial. Portanto, o objeto de estudo é considerado em sua totalidade, e a interpretação dos seus resultados é feita por meio da relação dinâmica entre a sociedade e o pesquisador (Neves, 1996).

Com base no método de pesquisa qualitativo foi feita uma análise documental do *Curriculum Paulista*, buscando conhecer os autores, suas intenções, e a lógica com que foi construído. Isso possibilita compreender o cenário histórico, político e sociocultural em que o material foi elaborado (Junior; Oliveira; et al, 2021).

O *Curriculum Paulista* possui 526 páginas. Em seu primeiro capítulo está apresentado o processo de sua elaboração, sua fundamentação pedagógica, e os conteúdos que devem ser trabalhados. Foi feita a análise da fundamentação teórica do *Curriculum Paulista*, especificamente em sua introdução e apresentação, em que esclarece seus objetivos e instrui o modo como todas as áreas de conhecimentos específicos precisam atuar, informações que são

encontradas da página 10 até a 44. A análise foi feita considerando três parâmetros: protagonismo epistemológico docente, possibilidade de o educador ser autor de seu próprio material didático e liberdade metodológica, todos embasados na concepção freireana de educação com autonomia.

4. Análise do *Curriculo Paulista* sob as concepções freireanas

4.1 Protagonismo epistemológico docente

Para que o educador seja sujeito na realização de sua prática pedagógica é necessário que não renuncie a alguns fatores, como o protagonismo epistemológico na seleção de conteúdos. Posto que a epistemologia crítica corresponde ao processo de produção do conhecimento, é necessário que sejam considerados fatores como a natureza dos conteúdos, seus princípios, suas hipóteses, os valores que carregam e quais são os objetivos que se almejam alcançar, considerando as soluções e consequências, sempre adotando a realidade concreta como ponto de partida (Silva; Muraro, 2014).

Assim, a partir do momento em que a autonomia dos educadores é retirada e eles não podem mais exercer o seu protagonismo epistemológico, o processo pedagógico passa por uma ruptura, a qual abre uma enorme lacuna que pode ser preenchida com os interesses de quem quer que tome posse desse lugar, no caso, o CP faz esse papel.

Na seleção dos conhecimentos científicos a serem ministrados, o CP inicia sua defesa em prol do neoliberalismo afirmando que conhece as demandas da sociedade e consegue garantir as aprendizagens essenciais para todos os estudantes paulistas. Assim, é constituída a ideia de que o capitalismo é compreensível, e suas mazelas são passíveis de conserto, pois existem responsáveis que identificam e categorizam a população, então conseguem aferir quais são suas necessidades e encontrar soluções (Sanfelice, 2010).

O Currículo Paulista define e explicita, a todos os profissionais da educação que atuam no Estado, as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes paulistas e considera sempre sua formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano paulistas (São Paulo, 2019, p. 11).

Dessa forma o CP explicita sua antidialogicidade, pois alega que a sociedade é estável, logo, é possível comprehendê-la intrinsecamente. Essa alegação pode ser definida como um método de conquista, pois o CP toma posse dos meios de comunicação e não abre espaço para o diálogo, deixando os educandos e educadores como expectadores da sociedade, conforme evidenciado no trecho “Viver, aprender e se relacionar nesse novo contexto tem exigido [...]”

mobilização de competências dos sujeitos para acessar, selecionar e construir pontos de vista frente ao volume substancial de informações e conhecimentos disponíveis” (São Paulo, 2019, p. 28). Essa investida é feita com o intuito de os sujeitos acreditarem que eles não têm mais com o que contribuir, oprimindo suas expressividades, vivências e culturas.

Assim, o ponto de vista da sociedade paulista deve vir de um único lugar, no caso, do CP, que já dispõe de todas as informações necessárias para os sujeitos, sendo função da escola apenas as disponibilizar. Em nenhum momento é mencionado o protagonismo epistemológico dos educadores, para que eles sejam incentivados pelo Estado a usufruir de sua capacidade para investigar crítico-pedagogicamente os possíveis limites que esbarram na vida dos educandos, do mesmo modo que não há incentivo aos educandos de buscarem suas próprias soluções. Os problemas que hão de vir, supostamente, já foram pensados previamente e, consequentemente, já possuem soluções elaboradas também pelo CP.

Logo, o objetivo do CP torna-se evidente: sua função é moldar os cidadãos para que conheçam e aceitem a sociedade como ela é, de modo que sejam familiarizados com seus problemas e os tenham como inerentes e intransponíveis, só restando ao educando a adaptação e seguir sua vida buscando um bom emprego. Assim, sabendo o que devem fazer e como fazer, como o CP instrui, os estudantes finalmente estarão prontos para viver a sociedade e trabalhar.

Assim, o **Curriculo** indica claramente o que os estudantes devem “saber” (em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer”, considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (São Paulo, 2018, p. 35, grifos nossos).

Como consequência, a sociedade fica estagnada, autorizando que aqueles que estão à margem desse sistema sejam prejudicados, pois se a sociedade é injusta na sua divisão de capital e terras, é meritocrata, racista, homofóbica, machista e discriminatória com as minorias de direito, não há o que fazer senão aceitar, pois o CP já pensou em todas as possibilidades e o que pode ser resolvido já está previsto e, como não há solução, é necessário conformar-se.

4.2 Autoria do próprio material didático

Como já mencionado, do ponto de vista da pedagogia freireana, o diálogo precisa ser a base de todo o processo de ensino-aprendizagem, independentemente de quais sejam os temas tratados. Assim, o processo de dialogicidade é que dá início a qualquer situação pedagógica,

pois primeiramente o educador-educando deve questionar-se sobre o que irá dialogar com os educandos-educadores (Freire, 2021b).

Entretanto, o CP rompe esse processo, pois não dialoga com ninguém, nem educadores nem educandos, e impõe um material que não teve a participação de nenhum deles, por isso, é pedagogicamente insignificante. O CP aparece como um material doutrinador, que determina como os educadores irão conduzir suas aulas, independentemente de seus materiais didáticos e metodologias próprias, afirmando que “[...] as competências gerais contemplam integralmente conceitos, procedimentos, atitudes e valores (São Paulo, 2019, p. 31). Assim, o CP, além de subtrair a dialogicidade, torna-se um empecilho na produção individual dos materiais didáticos pelos educadores, pois apresenta-se como a maneira ideal de se trabalhar no Estado de São Paulo, bem como alega oferecer tudo que considera necessário para isso.

O CP ainda possui expectativas de como os estudantes irão receber essas informações, pois através da transposição de conhecimentos espera-se que eles aprendam a fazer, conviver, ser e aprender. Ou seja, o CP busca tomar posse do indivíduo como um todo, até mesmo do seu reconhecimento como ser humano presente no mundo.

Espera-se que essas indicações possam orientar as escolas para o fortalecimento de **ações que assegurem aos estudantes a transposição de conhecimentos**, habilidades, atitudes e valores em intervenções concretas e solidárias (**aprender a fazer e a conviver**), no processo da construção de sua identidade, aprimorando as capacidades de situar-se e perceber-se na diversidade, de pensar e agir no mundo de modo empático, respeitoso à diversidade, criativo e crítico (**aprender a ser**), bem como no desenvolvimento de sua autonomia para gerenciar a própria aprendizagem e continuar aprendendo (**aprender a aprender**) (São Paulo, 2019 p. 35-36, grifos nossos).

Pelo fato de os seres humanos aprenderem consigo mesmos e, diante disso, educarem-se juntos perante o mundo, é necessário o reconhecimento de sua própria autonomia no processo de ensino-aprendizagem (Freire, 2021b). Por isso é tão importante que a singularidade seja sempre relevante, e que por meio dela os envolvidos no processo-pedagógico consigam encontrar, juntos, seus limites e possibilidades, e então trabalhem para superá-los. O CP interfere nisso, pois não abre margem para nenhuma particularidade, oferece um material genérico para todo o Estado de São Paulo, o qual conta com uma enorme diversidade de povos, caiçaras, indígenas, quilombolas, moradores de zonas rurais e urbanas, que possuem costumes e culturas diferentes. Isso resulta na indiferença, pois esse material utilizado por todos os moradores paulistas não possui nenhuma conexão com a escola, estudantes, educadores, funcionários da escola e comunidade.

Logo, é essencial que os educadores junto com educandos produzam suas próprias atividades baseadas em suas próprias situações-limite. Dessa maneira é desenvolvido um material didático coerente e dialógico, pois todos os envolvidos em seu desenvolvimento participaram, foram sujeitos, os construíram. Assim, a educação torna-se palpável, deixa de ser algo abstrato e sem sentido. Com a construção de suas próprias atividades os educandos tomam consciência de sua movimentação no mundo, logo, percebem que ao atuarem em função das finalidades a que se propõem impregnam o mundo com sua presença criadora, a qual resulta em transformação e percepção da sua existência histórica (Freire, 2021b).

Portanto, é imprescindível que os educadores do Estado de São Paulo compreendam o CP e o relacionem com seu propósito e, inclusive, reconheçam os materiais didáticos que vieram antes dele, como o SPFE, que serviu de base para a elaboração de um novo material que carrega consigo as mesmas intenções. Assim, entender o CP como um material de manutenção do Estado e da sua ideologia neoliberal, a qual visa ao acúmulo de capital, é o primeiro passo para se opor e ocupar o lugar de colaborador desse sistema. Dado que os educadores são peças-chave na formação dos cidadãos liberais, domesticados, isentos de opinião e prontos para as demandas do mercado - pois são os responsáveis por aplicar o material que possui essa finalidade -, é essencial que rompam essa estrutura e produzam seus próprios materiais didáticos significativos.

4.3 Liberdade Metodológica

A liberdade metodológica consiste nas escolhas que o educador faz de acordo com suas demandas, ou seja, as dinâmicas que o educador escolhe para que sejam coerentes com os conteúdos que estão sendo trabalhados no momento, bem como para o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, educador e educandos atuam juntos buscando métodos mais adequados, em que consigam transitar da ingenuidade para a inquietação indagadora, logo, para a curiosidade epistemológica desenvolvida pela metodologia dialógica, e assim a capacidade criadora dos educandos seja respeitada e cada vez mais estimulada (Freire, 2021a). Por ser uma atividade experimental em seu início, não é possível que todas as salas de aula encontrem o mesmo método pois cada grupo trabalhará de uma maneira peculiar.

O CP se contradiz nesse quesito, pois apresenta uma boa solução no que diz respeito à diversidade dos estudantes e suas especificidades, pois afirma que o trabalho docente deve

convergir para superar as diferenças educacionais entre os estudantes, reconhecendo que as necessidades são diferentes.

Portanto, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das diferentes redes de ensino, **o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem considerar a necessidade de superação das desigualdades educacionais**. Para essa superação, é necessário que o planejamento mantenha claro o foco na equidade, **o que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes** (São Paulo, 2019, p. 26, grifos nossos).

Contudo, pouco mais adiante o CP afirma que todas as atividades dentro e fora do espaço escolar devem convergir para o desenvolvimento das competências, as quais estão associadas aos conteúdos predeterminados em “nas escolas que integram o Sistema Estadual de Ensino, as atividades desenvolvidas com os estudantes dentro e fora do espaço escolar, devem convergir para que todos possam desenvolver as competências gerais explicitadas” (São Paulo, 2019, p. 28). Ou seja, desconsidera todos os procedimentos citados, pois as diferenças culturais, situações de desigualdade materiais e sociais são distintas, portanto, é impossível que essas ações trabalhem com o mesmo propósito.

Outro ponto contraditório do CP é a maneira com a qual ele aborda a questão das avaliações. Primeiro, é enfatizada a análise do estudante como um todo, onde todos os participantes da escola possam avaliar os educandos de acordo com suas aprendizagens e como isso reflete em suas práticas sociais dentro do ambiente escolar, mas logo em seguida menciona a necessidade de esperar resultados que meçam o desempenho dos estudantes de reproduzir as habilidades e competências.

Quando o desafio é aprimorar a qualidade das aprendizagens, é necessário que as orientações do Currículo Paulista sejam observadas por todos os envolvidos no processo educacional, refletindo-se nas práticas de docentes, estudantes, equipe gestora e funcionários, bem como nas relações que se estabelecem no interior da escola e no seu entorno. Também devem se refletir nas estratégias para o acompanhamento das práticas e dos processos escolares, bem como dos **resultados de desempenho dos estudantes** (São Paulo, 2019, p. 34-35, grifos nossos).

Ainda sobre avaliações, o CP refere-se ao Plano de Ensino, uma tabela que os educadores devem produzir e entregar para a gestão escolar, explicando como irão desenvolver as atividades para trabalhar as competências e habilidades em determinado período. Dessa forma, ao final das avaliações que medem o desempenho dos estudantes, os educadores podem revisitar essa tabela e retomar os conteúdos que os educandos não conseguiram memorizar, garantindo que todos os conteúdos preestabelecidos do CP sejam decorados.

Assim, a avaliação permeia o processo do ensino e da aprendizagem, trazendo subsídios para a revisão do Plano de Ensino a partir do acompanhamento do processo integral do desenvolvimento de cada estudante, a tempo de assegurar a todos as competências gerais ao final da Educação Básica (São Paulo, 2019, p. 42).

Essa é uma maneira de garantir o controle metódico do educador, bem como garantir que o material estadual esteja sendo aplicado. Isso ocorre pois há o monitoramento do trabalho dos educadores, assim eles precisam manter-se coerentes com o que foi descrito no Plano de Ensino, contando com o eventual acompanhamento em sala de aulas pelos gestores. Por isso, inusitadas situações cotidianas que transformam os métodos em outros devem ser abandonadas, já que não são condizentes com o que já foi posto no Plano de Ensino, que deve se manter estático.

Portanto, o Plano de Ensino é fundamentado em uma metodologia pedagógica que deve ser seguida integralmente pelo ponto de vista do Estado, mas não para planejar as aulas segundo as necessidades dos estudantes, e nem para refletir as dinâmicas mais coerentes com o grupo; serve apenas como uma medida de controle do trabalho docente e de garantia da utilização do material.

Logo, o CP interfere na liberdade metodológica dos educadores, quando deveria ser viva, ativa, e principalmente, sujeita a alterações para estar à disposição das diferentes demandas e curiosidades dos educandos (Freire, 2021a). Como a educação é algo inerente aos seres humanos, é instável, portanto, não é possível prever como irá acontecer no período de quinze dias ou um mês. Todo dia dentro da escola é único, e justamente por isso não é possível planejar todas as aulas com uma dinâmica e um propósito preestabelecido de forma prescritiva, e nem mesmo predeterminar como os seres humanos agirão diante desses estímulos oferecidos

Considerações finais

O *Curriculo Paulista* atua de acordo com os objetivos das classes dominantes, que são politicamente atuantes no Estado de São Paulo há mais de 30 anos consecutivos, que visam apenas o acúmulo de capital das elites, por isso o Estado elaborou, produziu, e homologou um material que se apresenta como ideal, que busca superar desigualdades e trabalhar com metodologias que os educandos precisam, ao passo em que desconsidera a historicidade e dialogicidade, essenciais no processo pedagógico.

Diante disso, o *Curriculo Paulista* atua diretamente na retirada da autonomia dos educadores, que são instruídos a apenas seguirem o que lhes é designado, tornando a

educação totalmente mecanizada em seus processos vitais, como na elaboração de suas aulas, a forma com que abordam seus conteúdos e nas avaliações. Conforme o tempo passa, essas ações tornam-se involuntárias, feitas sem reflexão e realizadas como se fossem inevitáveis. Assim, o CP consegue alcançar seu objetivo de alienar o educador para que ele contribua com a formação de sujeitos neoliberais, conformados, sem senso crítico e especializados para a demanda do mercado de trabalho.

Por isso é importante a retomada da consciência e reflexão dos educadores, e que, antes de tudo, se reconheçam como presenças transformadoras no mundo, para que consigam ir na contramão do que a educação do Estado busca. Por esse motivo o presente trabalho busca retomar os valores éticos de uma educação emancipatória e libertadora, que vise a emancipação dos educadores diante ao Estado, de modo com que esses valores reverberem entre os educandos e na sociedade como um todo.

Somente trabalhando de acordo com seus ideais, sendo protagonistas em sua epistemologia, produzindo seus próprios materiais didáticos, abordando conteúdos programáticos significativos por meio de metodologias e métodos que façam sentido para o educando, o educador consegue ser o sujeito no processo de ensino-aprendizagem. Assim, torna-se possível que a educação seja humanizadora, que educandos e educadores construam conhecimento, de maneira horizontal, ética e transformadora da realidade injusta.

Referências

ABITANTE, Aldo. **Contribuições de Paulo Freire e Walter Benjamin para uma Análise do Ensino de Língua Portuguesa no Currículo Paulista**. 2020. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, *Campus Sorocaba*, Sorocaba, 2020.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gXrrXjGztGfmRqhqlHgKqgt/?lang=pt>. Acesso em 03 fev. 2024.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (Terceira versão)**. Brasília, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 70 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 74 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

GUIOUT, André Pereira. **Um moderno princípio da burguesia brasileira: o PSDB (1988-2002)**. 2006. 197 f. Dissertação (Mestrado em História). Instituto de Ciências Humanas e Filosofia – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

JUNIOR, Eduardo Brandão; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. Análise documental como percurso metodológico. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.44, p.36-51. 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em 10 fev. 2024.

NEVES, José L. Pesquisa qualitativa- características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v.1, n. 3. 1996.

PÉREZ, Leonardo F. M. **Questões sociocientíficas na prática docente: ideologia, autonomia e formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

ROMMINGER, Alfredo Eric. O Banco Mundial e o Desenvolvimento Sustentável: a ação do Banco Mundial no financiamento do setor energético. **Universitas - Relações Int.**, Brasília, v. 2, n.1, p. 269-288, jan./jun. 2004.

RUSSO, Miguel; CARVALHO, Celso. Reforma e políticas de educação do governo do estado de São Paulo (2007-2011). **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, n. 34, p. 275-289, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/106/58>. Acesso em 19 abril 2024.

SANFELICE, José Luís. A política educacional do Estado de São Paulo: apontamentos. **Revista Nuances: estudos sobre educação**, v.17, n.18, p.146- 157, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/730>. Acesso em 19 abril 2024.

SANTOS, Frederico. **A retórica da guerra cultural e o parlamento brasileiro: argumentação no impeachment de Dilma Rousseff**. 2019. 314 f. Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais- Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2019.

SÃO PAULO (Estado). **Curriculum Paulista: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. São Paulo: SEDUC, 2019.

SILVA, Lara; MURARO, Darcisio. **Conhecer para transformar- a epistemologia crítico-dialética de Paulo Freire**. Florianópolis: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Sul, 2014.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa; OLIVEIRA, Cleidiane Lemes de. Experienciar democraticamente o currículo e formação de educadores/as: Paulo Freire e os desafios da centralização curricular. **Revista Educação e cultura contemporânea**, v. 18, n. 55, p. 272-292, 2021. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/9779>. Acesso em 21 fev 2024.

Fluxo Contínuo

*Artigo***OCIO, CONSUMO Y EXPROPIACIÓN¹**Víctor Alonso Molina Bedoya²Lida Marcela Osorio Linares³

DOI: 10.29327/2336496.8.2-12

Resumen: El presente artículo se construyó en el marco del momento de revisión bibliográfica de la investigación denominada *Ocio y política. Ocio y recreación en Colombia durante la primera década de los siglos XX y XXI*, cuyo propósito es examinar los direccionamientos políticos relacionados con el ocio y la recreación en planes de gobierno de estos períodos. Para este objetivo las nociones de alienación, expropiación, neoimperialismo, reproducción, consumo y riesgo fueron fundamentales de cara al análisis de los funcionamientos sociales del campo. Se destaca el influjo que tienen la virtualidad y la digitalización en la profundización de la expropiación y precarización, al hacer más distante la figura del opresor en las relaciones históricas de sometimiento. Ellas mismas son la base estructural de la desorganización por la cual se facilita la apatía política y se posterga la transformación de la relación laboral precaria. A modo de conclusión, tanto el ocio como el tiempo libre son determinados por la racionalidad utilitaria y extractivista de vastos efectos en todos los espacios de la existencia de los sujetos y los colectivos en la actualidad. Desde la perspectiva de la resonancia y la indisponibilidad, estos ámbitos pueden representar alternativas para fracturar las formas de ser y estar, marcadas por la aceleración social e impuestas por el régimen de expropiación y despojo capitalista.

Palabras clave: ocio; tiempo libre; consumo; alienación; expropiación.

LAZER, CONSUMO E DESAPROPRIAÇÃO

Resumo: O artigo a seguir construiu-se ao redor do momento da revisão bibliográfica da pesquisa denominada *Lazer e política. Lazer e recreação na Colômbia durante a primeira década dos séculos XX e XXI*, cujo intuito é examinar os direcionamentos políticos relacionados com o lazer e a recreação em planos de governo de estes períodos. Para este objetivo as noções de alienação, desapropriação, neoimperialismo, reprodução, consumo e risco foram fundamentais para encarar a análise dos funcionamentos sociais do campo. Destaca-se a irrupção que tem a virtualidade e a digitalização no aprofundamento da desapropriação e a precarização, ao fazer mais distante a figura do opressor nas relações históricas de submissão. Elas em si, são a base estrutural da desordem pela qual se facilita a apatia política e se adia a transformação da relação laboral precária. A maneira de conclusão, tanto o lazer como o tempo livre são determinados pela racionalidade utilitária e extractivista de vastos efeitos em todos os espaços da existência dos sujeitos e dos coletivos atualmente. Desde a perspectiva da ressonância e a indisponibilidade, estes âmbitos podem representar alternativas para fraturar as formas de ser e estar marcadas pela aceleração social e impostas pelo regime de desapropriação e espoliação capitalista.

Palavras-chave: lazer; tempo livre; consumo; alienação; desapropriação.

¹ Construido en el marco de la investigación *Ocio y política*, debidamente registrada en el Sistema de Investigación de la Universidad de Antioquia (UdeA). La investigación cumplió con todos los procedimientos administrativos de registro del sistema universitario de investigación de la UdeA. El levantamiento de los documentos se ha hecho solo para los fines de la investigación y con propósitos netamente académicos. Se ha procurado en todo momento respetar la autoría de las fuentes citadas. El texto contó con apoyo académico de la UdeA.

² Profesor titular de la Universidad de Antioquia. Postdoctorado en la Universidad de La Habana, Cuba y en la Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil. Doctor por la Universidad de Valladolid, España. Magíster en Salud Pública y licenciada en Educación Física por la Universidad de Antioquia. Especialista en Cultura Política de la UNAULA. Pareja de evaluadores de Minsciences. Miembro del grupo de investigación Ocio, expresiones motoras y sociedad. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7500-858X> Correo electrónico: victor.molina@udea.edu.co

³ Cátedra del Programa Recreativo del Instituto de Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad de Antioquia. Estudiante de Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia. Licenciado en Educación Física por la Universidad de Antioquia. Miembro del grupo de investigación Ocio, expresiones motoras y sociedad. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7397-9465> Correo electrónico: lidam.osorio@udea.edu.co

LEISURE, CONSUMPTION AND EXPROPRIATION

Abstract: This article was developed within the framework of the bibliographic research titled *Leisure and Politics. Leisure and recreation in Colombia during the first decade of the 20th and 21st centuries*, whose purpose is to examine the political directions related to leisure and recreation in government plans during these time periods. For this purpose, the notions of alienation, expropriation, neo-imperialism, reproduction, consumption, and risk were fundamental to the analysis of the social functioning of the field. The influence of virtuality and digitalization in the deepening of expropriation and precarization is highlighted, by making the figure of the oppressor more distant in the historical relations of subjugation. They themselves are the structural basis of disorganization which facilitates political apathy and postpones the transformation of the precarious labor relationships. In conclusion, both leisure and free time are determined by utilitarian and extractivist rationality of vast effects in all the spaces of the existence of individuals and collectives today. From the perspective of the resonance and unavailability, these areas may represent alternatives for breaking the forms of being and existing, marked by social acceleration and imposed by the capitalist regime of expropriation and dispossession.

Keywords: Leisure; free time; consumption; alienation; expropriation.

Introducción

¿Cuántas lecturas formaría parte ahora de mi memoria y de mi ser, cuántas películas habría podido ver, cuántos poemas o libros habría podido escribir, cuántas integrales sinfónicas de los grandes maestros podría haber escuchado y luego repasado, cuántas ciudades nuevas podría haber visitado? Sencillamente no quiero ni pensarla, no puedo pensarla sin sentir la quemazón inaudita y terrorífica de quien ha malgastado a manos llenas algo que jamás volverá a tener, algo que no puede comprar ni pagar ni adquirir de manera alguna, un tesoro que le incumbe de tal modo que lo conforma de arriba y abajo y que, sin embargo, lo va dilapidando estúpidamente y encima paga a otros por facilitar el despilfarro (González *apud* Vega, 2013, p. 174).

El ocio es un ámbito que resulta de la mayor relevancia en la actualidad al reflexionar sobre las condiciones de vida de amplias mayorías en el mundo y sobre las deterioradas circunstancias que exhibe el planeta en el presente. Como lo advierte Le Breton (2021, p. 52), “a diferencia de los riesgos corridos en otra época, los que actualmente atraviesan a nuestras sociedades ya comprometen al planeta entero y las condiciones de existencia de las futuras generaciones y esto con total conocimiento de causa”.

¿Por qué sugerir una mirada al ocio en un contexto histórico como el que se describe? Se lo propone porque, además de que en él se expresan los contenidos y las determinaciones de ese régimen social que exacerba la injusticia, la desigualdad y el racismo –que precisan ser reconocidos y enfrentados–, también es un ámbito que puede posibilitar rupturas y grietas frente a las maneras impuestas por el orden/desorden capitalista mundial, a favor de formas más solidarias y democráticas.

La reflexión sobre ocio, consumo y expropiación tiene como plataforma el tiempo libre, condición de posibilidad y dimensión fundamental desde la cual se dirime la vida tanto individual como colectiva de los pueblos en la organización occidental capitalista. En la

actualidad, el régimen de acumulación no solo expropia la fuerza del trabajador si no también, primordialmente, su tiempo, equivalente a despojar la plenitud de su vida. Esto se evidencia en afirmaciones muy comunes de la gente: “no tenemos tiempo”, “el tiempo no alcanza”, “el tiempo va muy rápido”, etc. Dichas expresiones se instalan en lo que algunos estudiosos reconocen como la sociedad acelerada, del silencio, de la hiperactividad y del cansancio.

En efecto, un patrón resultante de ese aceleramiento social es la abrumadora competencia en desmedro del vínculo social, de la sociabilidad y del abandono del otro y de lo otro. Innegablemente, ello marca las formas del tiempo libre y del ocio reciente, consecuencia de la forma como se da la organización social moderna y las relaciones sociales que con ella se delinean. Aquí reside precisamente el carácter político e histórico del vasto campo del ocio, del tiempo libre y de la recreación.

Una afirmación central sobre la que gravita este texto es superar la falsa ilusión de que “realizar varias tareas a la vez no asegura tiempo para relajarse y gozar de actividades que no estén destinadas a la producción y reproducción de los imperativos económicos del capitalismo” (Florito, 2023, p. 66). Al respecto, cobra vigencia la observación de Harvey (2007) según la cual una crítica profunda al sistema capitalista implica abordar los procesos de acumulación de capital que tienen incidencia directa sobre la vida de los sujetos en los ámbitos económico, cultural y espiritual.

Este material se construyó en el marco del momento de revisión bibliográfica de la investigación denominada *Ocio y política. Ocio y recreación en Colombia durante la primera década de los siglos XX y XXI*, que se ha propuesto examinar los direccionamientos y las actuaciones políticas relacionadas con el ocio y la recreación en los planes de gobierno de los períodos indicados. En este devenir, nociones como alienación, expropiación, neoimperialismo, reproducción, consumo y riesgo han resultado niales para un análisis gubernativo de los funcionamientos sociales del campo del ocio y del tiempo libre.

1. Marcas del consumo y de la tecnología

La generación del actual momento histórico está fuertemente signada por comportamientos consumistas y expropiativos de gran impacto en la tierra y en las formas como nos relacionamos entre nosotros y con los otros seres que habitan la gran casa, el planeta. Como lo indica Harvey (2007), desde hace más de 200 años el modelo capitalista

transforma la tierra a ritmos cada vez más acelerados y esa trayectoria no es viable 200 años más.

De hecho, todo lo que se hace tiene un impacto en el entorno que nos circunda de forma inmediata, incluso sin mucha conciencia de ello en el ámbito más distante. Este es invisibilizado por el poder hegemónico, poco o nada reflexionado por la gran mayoría de los sujetos y los colectivos. No obstante, los comportamientos consumistas marcados por el exceso, la codicia, el lujo, el despilfarro, la acumulación, la moda y la insaciabilidad por el dinero y lo material alteran las formas de las relaciones sociales, incidiendo en la solidaridad y en la colectividad humana. En palabras de Han (2023, p. 14), “el consumo desatado aísla y aleja a las personas. Los consumidores están solos”.

El consumo y la expropiación son prácticas que acentúan el poder, la dominación y la superioridad de unos sobre otros. Estas han sido instauradas como “naturales” por las clases dominantes con sustento en el discurso del desarrollo y del progreso, para justificar veladamente los perjuicios, el deterioro y el retroceso que estas generan en las comunidades, la biodiversidad y la vida.

Estas prácticas signadas por el mercado se reproducen aceleradamente en la sociedad contemporánea, robusteciendo la homogeneización de comportamientos y mentalidades. De esta manera se niega lo otro, lo desigual, lo opuesto, obstaculizando otras concepciones de acrecentamiento humano y social que no sintonicen con el discurso de acumulación.

Para el campo del ocio y del tiempo libre, la afirmación de Blandón es importante cuando señala que:

La sociedad de mercado ha tejido una red digital y comercial para apropiarse del tiempo del sujeto. El control de lo lúdico que hacen las empresas transnacionales de la cultura homogeneiza gustos y prácticas al establecer un régimen de lo lúdico (Blandón, 2007, p. 26).

Los patrones de consumo y producción no tienen límite en la comprensión de una racionalidad que promueve una disposición ilimitada de recursos y bajo argumentos de opinión. Incluso, en algunos casos, desde razonamientos tecnocientíficos como el principio de la continua expansión y la disponibilidad (Florito, 2023) que exaltan la tesis de que lo que hacemos en relación con el mundo es insignificante frente al amplio recorrido de la naturaleza y su evolución normal, natural.

El dominio de una cierta mentalidad convertida en verdad por los poderosos, el consumo es el regulador y organizador *natural* de la vida, tanto en el pasado como en los tiempos presentes. En el modelamiento de los nuevos patrones de consumo resulta ineludible

el rol de la tecnología y la ciencia, pues estas no pueden concebirse como construcciones neutras respecto a las dinámicas y las determinaciones de la organización social prevaleciente. Para Vega (2013, p. 17), “en el capitalismo la tecnología emerge como un poder omnipotente que machaca a los individuos desde el exterior, cual si fuera un poderoso engranaje que los va expropiando del control de sus propias vidas”.

Como se sabe, la reivindicación de un conocimiento concebido como universal ha desempeñado un papel central en la reproducción de valores y en las lógicas de la sociedad moderna europea, como parte de la imposición del proyecto civilizatorio y de progreso a otras sociedades consideradas atrasadas en la concepción lineal de la historia. “El progreso tiene, pues, su lado oscuro, el lado oscuro que creó una conciencia racional, transparente, portadora de un conocimiento universal enunciado desde Europa —“el punto cero” del que habla Santiago Castro-Gómez—, pero que se invisibilizó y que exige víctimas” (Pachón, 2023, p. 137).

Así, resulta urgente reflexionar sobre los avances científico-tecnológicos y su incidencia en la edificación del tipo de sociedad imperante en el actual momento histórico de la humanidad. Ello no solo reproduce y acrecienta la desigualdad, sino que priva a los sujetos del control de sus propias vidas y menoscaba, por tanto, la interacción social. “La organización social condiciona unos modos de vivir y de concebir la vida, lo que se asocia con valoraciones y utilización del tiempo de las personas” (Codina, 2007, p. 206).

Desde este punto de vista son útiles instrumentos al servicio y control del poder global, por los cuales se exacerba la desconfianza en las relaciones sociales y se refuerzan los procesos de individuación, ambos necesarios para la dominación. Como ya lo ha sugerido acertadamente el antropólogo Arturo Escobar (2014), toda herramienta es un diseño ontológico. Por tanto, la tecnología y determinado discurso sobre la ciencia han favorecido, por ejemplo, la separación entre países enriquecidos y empobrecidos, como también la distinción entre ganadores y perdedores.

Sobre esta observación, no es menor el control social que se despliega ampliamente en los diferentes espacios urbanos y rurales a partir de los artefactos electrónicos que vigilan y controlan de forma ininterrumpida la cotidianidad y el tiempo de los sujetos. De hecho, las cámaras que observan permanentemente las calles, los barrios, las plazas, los parques, las instituciones educativas, entre otros ámbitos, marcan el registro sobre la vida de las personas para afianzar, de tal suerte, un régimen de dominación total.

Por el interés de este material, sírvase aquí hacer referencia al triunfo del hombre de hierro —evidenciable hoy en día en los dispositivos electrónicos— sobre los seres de carne y hueso concretos, como lo señalaba para su tiempo Marx:

Los seres humanos que con su trabajo producen las máquinas aparecen subordinados, en los mismos procesos de trabajo, al hombre de hierro, es decir, a sus propios productos porque estos son usados por el capitalismo para aumentar la extracción de plusvalía, y para facilitar que el trabajo muerto domine sobre el trabajo vivo (Marx apud Vega, 2013, p. 19).

Esta cita de Marx permite reconocer las transformaciones de las formas de alienación y subordinación del momento histórico. De hecho, la esclavitud laboral no ha desaparecido en modo alguno ya que, bajo otras presentaciones, se reproducen formas precarias y de explotación equiparables a las del emergente capitalismo comercial de comienzos del siglo XIX (Toti, 1975).

En la actualidad, las formas de expropiación se valen de la virtualidad y la digitalización para su profundización y agudización. Esto sucede no solo al hacer perder de vista al dominador y la relación de dominación y sometimiento del régimen de acumulación, sino al representar la base estructural de la desorganización gremial-popular, con el consecuente efecto en la apatía social y política que, como en tiempos pasados, impide la toma de conciencia para alterar el tipo de relación laboral y contractual.

Por tanto, con renovado ropaje se asiste a la acentuación de la compraventa de la fuerza de trabajo que, como reflejo de la precariedad social histórica y bajo el influjo de la hiperactividad moderna y sus artefactos, estrangula el tiempo libre como marco temporal de la vida individual y colectiva de los trabajadores, condenándolos a la soledad, al sinsabor, al aislamiento, a la apatía, al consumo desenfrenado y, en general, a una existencia sin sentido que, como otrora, los arrojaba al alcoholismo y a la corrupción. Al respecto, tiene vigencia la crítica de Fourier:

Amar el trabajo, nos dice la moral: es un consejo irónico y ridículo. Lo que ella debe hacer es dar trabajo a quien lo pide y hacerlo agradable. Porque el trabajo es odioso en nuestra civilización por la insuficiencia de los salarios, la inquietud que deriva del miedo a perderlo, la injusticia de los patronos, la tristeza de los talleres, su larga duración y la uniformidad de las funciones (Fourier apud Toti, 1975, p. 30).

Sin duda, este estado de cosas en la actualidad indica la fuerte incidencia de los artefactos en la consolidación de una realidad y su percepción como sociedad acelerada, apresurada. “La obligación de actuar y, aún más, la aceleración de la vida se está revelando como un eficaz medio de dominación” (Han, 2023, p. 30). Lo anterior denota también el dominio y el control externo sobre la propia vida individual y colectiva, el

heterocondicionamiento del que habla Codina (2007), resultado de la imposición del tiempo abstracto del régimen de acumulación capitalista.

Hoy, como antes, se puede constatar que la lucha histórica ha sido y sigue siendo por el tiempo libre y su contenido vivificador como posibilidad de humanización, culturización y actuación política, para resistir así al régimen de expropiación. De acuerdo con Toti (1975), la reivindicación del tiempo libre ha sido la más importante exigencia al ligar a ella la educación como medio eficaz para la regeneración de la sociedad.

2. Sociedad del riesgo, precariedad y alienación

En la reproducción del actual estado de cosas otro fundamento igualmente contundente promovido por el gran capital es el relativo al riesgo, a la incertidumbre como nueva centralidad de las formas de relación con el mundo y su acontecer.

Una crítica a la sociedad del riesgo como la que aquí se propone no es en modo alguno una defensa del ideal de la seguridad garantizada, ni una doctrina global que libere de la lucha a la manera de Estanislao Zuleta (2001) en el *Elogio de la dificultad*, como posibilidad del sujeto en tanto constructor y hacedor de mundo. Tampoco expresa una obcecación por el control de todo, aspecto criticado como emanación de la modernidad en razón a la consecuente negación del sujeto en su encuentro con el mundo (Rosa *apud* Florito, 2023). En este marco, un exceso de control imposibilita en el sujeto la experimentación y connoción frente a lo exuberante de la existencia.

En todo caso, la centralidad del riesgo opera como un discurso que cuestiona estructuras sociales pasadas signadas por aspiraciones humanas garantistas en materia de derechos y de reclamaciones de seguridad en el trabajo, en el vivir y en el convivir. En general, se trata del legítimo derecho de demandar sociedades mejores, más justas y equitativas.

El riesgo no es un hecho que viene a refractarse en la conciencia, sino que siempre es una representación sobre la cual los “expertos” pueden debatir entre ellos respecto de la pertinencia, sabiendo incluso que ellos mismos no siempre están de acuerdo. La medida “objetiva” del riesgo es una ficción política y social, no es la misma según los criterios de evaluación, esta se nutre de un debate permanente entre los diferentes actores sociales, implica consecuencias económicas y sociales, en ocasiones considerables (Le Breton, 2021, p. 43).

En términos de lo social, se va instalando en las mentalidades individuales y colectivas una aceptación acrítica de las nuevas formas precarias y de riesgo de la vida, impuestas por el nuevo orden/desorden mundial con apoyo irrestricto de la poderosa industria de la

comunicación y la información global. Como lo indica Le Breton (2021, p.29), “el liberalismo económico rompe las antiguas formas de solidaridad y de previsibilidad e instaura una competencia generalizada, genera un contexto de desvinculación social, de dispersión de lo simbólico que, generalmente, le concede poca importancia al otro”.

Esta precariedad y este desvinculo se ordena en lo que se conoce como sociedad del riesgo, que encuentra soporte en los avances conquistados por la sociedad del mercado global y mediante la cual se acentúan la competencia y los procesos de individuación. Para ello, resulta muy funcional el desarrollo tecnológico y de las telecomunicaciones, por los que se exacerba la virtualización de lo social y el consecuente efugio de la realidad. Esta sociedad hegemónica en lo social y lo cultural, estimula “una promoción generalizada de valores que fragmentan e individualizan a través de la saturación ideológica” (Blandón, 2007, p. 35).

Así, la sociedad del riesgo es promovida por la ideología dominante y colonizadora para dejar atrás la mentalidad del cuidado, de la solidaridad y la protección que caracterizaba a las sociedades anteriores. La intención es poder instalar nuevos patrones de sensibilidad y comportamiento respecto a la inseguridad, la desconfianza, el miedo y la desesperanza, en dirección favorable con los intereses políticos de las élites dominantes, a nivel de los estados nacionales e internacionales. “La individualización del sentido en nuestras sociedades suelta al sujeto de las antiguas solidaridades y lo vuelve más aislado, marcado por un sentimiento incrementado de fragilidad” (Le Breton, 2021, p. 52).

Este aislamiento del que habla Le Breton (2021) se refuerza no solo con las formas precarias imperantes del trabajo, sino, también, desde la dominancia del trabajo abstracto, promovido como único medio de mejora humana y necesidad. “El trabajo abstracto produce el tiempo abstracto. El trabajo abstracto crea el reloj” (Holloway, 2011, p. 158). Se trata de un trabajo donde el sujeto se aparta de sí, actúa como máquina y el producto de su actividad pertenece a otros, es el trabajo alienado del que habla Marx.

El trabajo alienado está relacionado con el hecho de que el trabajador ha sido expropiado y ya no puede disfrutar de un proceso que le es ajeno y cuyo producto no le pertenece, porque ha sido apropiado por otro, por el capitalista, que se beneficia y disfruta de lo que el trabajador hace y produce, aunque para este no tenga ningún sentido, porque es una labor que no lo satisface, sino que satisface a otros (Marx apud Vega, 2013, p. 118).

De tal suerte, estar alienado es ser extraño de sí tanto en la vida como en la labor, al no beneficiarse del producto del trabajo libre y creativo. Solo cuando se es dueño del tiempo y del producto de esa labor es factible que el ser se recree como humano. No obstante, en la actualidad todo está hecho para imposibilitar el pensar y el pensar-se como posibilidad de

afirmación del sujeto en tanto ser social. Esta dificultad le permite afirmar a Han (2023, p. 30) que, “si hoy ninguna revolución parece posible, tal vez sea porque no tenemos tiempo para pensar. Sin tiempo, sin una inhalación profunda, se sigue repitiendo lo igual”.

En este marco, la alienación adquiere nuevas formas de presentación en la actualidad y una muy relevante es la aceleración. Como se señaló anteriormente, ello es producto de una estrategia de dominación en el presente y emparenta bien con estos procesos de individuación y zozobra gestionados por la incertidumbre y establecidos como conducta social, hábilmente planificada.

La aceleración no se agota en modo alguno en una percepción simple de los sujetos. Por el contrario, hace parte del proyecto y avance de las arquitecturas actuales de la producción y acumulación que dan soporte al modelo económico imperante, lo cual denota la aceleración técnica y tecnológica, así como la consecuente celeridad de los tiempos sociales. Esto lo reconoce Hartmut Rosa (2018), para quien las sociedades modernas están fuertemente reguladas por la temporalidad y, mientras más tiempo se ahorra en ella, los individuos disponen de menos tiempo.

Para este autor la aceleración es la nueva expresión de la alienación individual y colectiva, en tanto no es el resultado de sus voluntades y menos expresa su potencial autonómico y mejoramiento de la vida (Rosa *apud* Florito, 2023). La aceleración experimentada es producto de unas específicas condiciones de vida impuestas por el orden social e intereses determinados que promueven la desposesión total del sujeto en tanto ser racional, decisional y communal.

Es la evolución de las formas como el capitalismo ha mercantilizado el tiempo, en especial el tiempo libre. No obstante, en la actualidad se experimenta no solo como un tiempo para el consumo individual y familiar, sino que, paradójicamente, como lo indica el investigador Vega, se percibe como una falta de tiempo.

Esto es ocasionado por el culto a la velocidad, la aceleración de ritmos, la dilatación de los trayectos de las ciudades, la incorporación de las periferias urbanas mediante la generalización del automóvil, los embotellamientos por el exceso de vehículos privados, la conversión del ocio en una mercancía, la omnipresencia que esclaviza del celular, el sometimiento al televisor, frente al cual las personas pasan buena parte de su existencia (Vega, 2013, p.164).

Esta falta de tiempo la endosa Rosa (2018) a la reproducción de una forma de vida acelerada propia de la Modernidad. En efecto, la velocidad es constitutiva del capitalismo y desde allí expone también una paradoja: entre un mayor aceleramiento de los procesos no hay

más disponibilidad de tiempo para otras actividades. Igualmente, de acuerdo con Vega (2013), ello genera la percepción en los sujetos de que el tiempo no alcanza y se acaba rápidamente.

Al respecto, Florito (2023) reconoce en los planteamientos de Rosa la aceleración social como un lugar común de los individuos y una nueva forma de totalitarismo con sus propias normas temporales ocultas de dominación que hacen que las personas se ajusten a las exigencias de las sociedades capitalistas. Este autor señala que “los individuos están regidos por normas temporales, plazos y reglas coordinadas que hacen a las sociedades estructuras normalizadoras de formas de vivir en las que el tiempo está rigurosamente regulado” (Florito, 2023, p. 67).

Es un régimen de tiempo donde los individuos se precian y se perciben como libres, pero en realidad son dominados y despolitizados. Los sujetos pueden entenderse como sujetos no ligados a reglas éticas, pero la verdad es que se encuentran atados por todos lados (Florito, 2023). Como se puede apreciar, la alienación se encuentra en este totalitarismo, en esa aceleración que, bajo normas estructurales no explícitas, transforma al ser y, por tanto, su actuación en el mundo. Todo se adapta a la emergente lógica de la aceleración, afectando toda experiencia humana y forma de organización social. Nada escapa a este imperativo temporal, es la aceleración de la vida a ritmos cada vez más envolventes y vertiginosos.

En esta perspectiva, la alienación es la forma como el sistema de producción expropia el tiempo de las personas, pese a que les vende la ilusión de que el desarrollo y el progreso técnico científico redundará en beneficios relacionados con el tiempo y su aprovechamiento. De aquí emerge la importante crítica: “la aceleración técnica lleva a una mayor alienación y produce una serie de patologías sociales que violentan las relaciones humanas en todas sus expresiones” (Rosa *apud* Florito, 2023, p. 74).

Las condiciones laborales, reflejo y consecuencia del modo de producción capitalista, se dan en un marco de aceleración cada vez mayor que priva a los sujetos de un supuesto tiempo libre que les promete y que no consiguen de forma alguna. No obstante, Vega (2013) anota que ya la expropiación del tiempo no se restringe al espacio laboral, sino que copa todos los ámbitos de la vida de los sujetos.

En el Sur global, la fragmentación y flexibilización de las relaciones laborales han generado una erosión de las identidades individuales y la integración social, a partir de formas laborales dominantes de escasa regulación y protección, pero muy dependientes y de mala remuneración (Kocka, 2014). “Con toda la razón del mundo se habla de esta forma de trabajo

remunerado tan marcada por el capitalismo como una actividad extremadamente precaria, que realizan empleados de ambos sexos” (Kocka, 2014, p. 154). Este panorama es posible en la región gracias a un empresariado dentro del cual se hallan muchas empresas multinacionales que profundizan la precariedad laboral, al no ofrecer contratos de trabajo formales y no acoger las leyes de protección de los trabajadores, como sí lo hacen en los países del Norte global donde funcionan sus centros de poder o casa matriz.

3. Formas del tiempo libre y del ocio en la actualidad

Como se ha venido exponiendo, la reivindicación del tiempo libre es de vieja data. Por ejemplo, en el siglo XIX el estudio de Engels abordó la posición de las masas trabajadoras y la forma en que los obreros utilizaban el tiempo. Gianni Toti (1975, p. 33) señala que, “para los militantes, el tiempo escasísimo que quedaba libre después del trabajo se transformaba en tiempo de combate o tiempo de estudio: la idea de tiempo libre nació con esta impronta de lucha”.

En esa época la conciencia de clase revolucionaria comenzó a manifestarse desde la rebeldía, sentimiento que impulsó al obrero de ese momento a buscar métodos de lucha y de autoeducación en el exiguo tiempo libre que le quedaba después del trabajo y del sueño (Toti, 1975). Sin embargo, con el pasar del tiempo la fuerza adquirida por las organizaciones populares en el tiempo libre de los trabajadores por dentro y por fuera de la fábrica se convirtió en amenaza para la burguesía, la cual acogió medidas al respecto e instauró institutos de cultura obrera que difundieran en el pueblo únicamente los conocimientos y las ciencias útiles a la consolidación del orden moral (Toti, 1975).

Ese panorama no dista del actual, donde es difícil hablar de un verdadero tiempo libre, cuando este se asume desde tres ópticas: en función de políticas mercantiles y de consumo; referido a la lógica del trabajo y la producción, advertido por Marx desde la alienación; por último, como tiempo para la realización de prácticas de “libertad” que terminan siendo degradantes dado que exponen el ser primario del sujeto.

En relación con la primera perspectiva, la del tiempo libre en función de políticas mercantiles y de consumo, es evidente cómo, incluso, el recurso más valioso de las personas, el tiempo, es manipulado por el régimen capitalista a favor de sus intereses. En palabras de Vega (2013, p. 166), “el capital ha roto, la distancia que separaba el tiempo de trabajo y el tiempo de ocio, o el tiempo de la vida”. Ello ha generado una borrosidad de los límites de los

tiempos que, no propiamente, privilegia los tiempos propios, los tiempos de creatividad y libertad, sino que propicia la captura de todo el tiempo, la subsunción de la vida. A la manera de José Alberto (“Pepe”) Mujica (IB Training Center, 2018), “cuando tú compras algo no lo compras con plata, lo compras con el tiempo de vida que tuviste que gastar para tener esa plata”, es la captura de la vida por el régimen de acumulación.

Como se ha impuesto la lógica de la mercantilización absoluta y del consumo como sinónimo de felicidad humana, se concibe que se debe trabajar y endeudarse, es decir, dedicar mayor tiempo al trabajo, con la expectativa ingenua de obtener más dinero para comprar mercancías que permitirán el disfrute del tiempo libre (Vega, 2013, p. 168).

Respecto a la segunda perspectiva concerniente al tiempo libre útil en la lógica del trabajo y de la producción, son importantes y vigentes los aportes que desde la crítica de la economía política hace Marx:

El tiempo libre —que tanto es tiempo para el ocio como tiempo para actividades superiores— ha transformado a su poseedor, naturalmente, en otro sujeto, el cual entra entonces también, en cuanto ese otro sujeto, en el proceso inmediato de la producción (Marx, 1972, p. 236).

Esto forja un sujeto alienado y enajenado por la producción que sirve fielmente a los intereses del capitalismo moderno, al cual no le interesa el tiempo del obrero ni su tiempo de vida, sino únicamente acrecentar la producción, la riqueza, el capital. Esta lógica del tiempo también es retomada por el filósofo asiático contemporáneo Byung-Chul Han en *Vida contemplativa. Elogio de la inactividad*.

Dado que este es útil para el descanso del trabajo, permanece presa de su lógica. En cuanto *derivado del trabajo*, es un elemento funcional en el seno de la producción. Con ello se hace desaparecer el *tiempo realmente libre*, que no pertenece al orden del trabajo y la producción (Han, 2023, p. 12).

En relación con el tercer y último aspecto, cuando se defiende desde una falsa libertad y se instaura en las mentalidades individuales y colectivas la idea de que el tiempo libre es aquel espacio donde el sujeto puede hacer absolutamente de todo, se omite que toda práctica humana tiene efectos en el individuo, en los otros y lo otro. Con ello se propagan y aceptan comportamientos que amplifican la degradación humana en los ámbitos físico, cognitivo, emocional y social, así como defenestrar su potencial como sujeto de construcción y transformación social, contrario a lo planteado por Besse y Caveing.

La práctica humana es el conjunto de las actividades científicas, técnicas, artísticas, etc., de que el hombre es capaz y que la definen; es toda la experiencia acumulada durante milenarios. Solo puede ser revolucionario aquel que ha sabido asimilar lo mejor de esta experiencia en beneficio de su acción presente, en favor de la transformación de la sociedad y del mejoramiento de los individuos (Besse; Caveing, 1962, p.12).

Así, no solo es preocupante que la mayoría de las prácticas sociales en el tiempo de hoy carezcan de sentido, sino que, al estar ausentes de crítica y reflexión, debido al carácter de individuación que poseen, se pierde de vista el efecto negativo de estas a nivel sociocultural y político. Ante esto, de acuerdo con Florito (2023, p. 75), es “imprescindible la crítica social de los ideales de libertad y autonomía (tanto individual como colectiva) que ocultan los verdaderos obstáculos políticos, estructurales e institucionales”.

Este ocultamiento social y político es producto del mismo aceleramiento social del que habla Rosa, de implicaciones en la vida de los sujetos cada vez más alienados y enajenados en sus relaciones afectivas, humanas y con el mundo. Para Sábato (2021, p. 22), “cuando somos sensibles, cuando nuestros poros no están cubiertos de las implacables capas, la cercanía con la presencia humana nos sacude, nos alienta, comprendemos que es el otro el que siempre nos salva”.

Este contexto sobre el tiempo libre tiene implicaciones en el ocio en las sociedades modernas, mediado por la producción y el consumo desenfrenados, pues ante esto el ocio que se privilegia hoy, por un lado, es un ocio “show”, de entretenimiento, de divertimento, de espectáculo; por otro, un ocio-consumo, de vitrina, que responde a necesidades falsas; el último, el más visible en la práctica de hoy, es el ocio asociado al consumo frenético de contenido basura por las pantallas (celulares) con argumento de “pasar el tiempo”, que confirma la crítica de Sábato al tiempo de vida invertido en el televisor.

Al ser humano se le están cerrando los sentidos, cada vez requiere más intensidad, como los sordos. No vemos lo que no tiene la iluminación de la pantalla, ni oímos lo que no llega a nosotros cargado de decibeleros, ni olemos perfumes. Ya ni las flores los tienen (Sábato, 2021, p. 16).

Se trata de un ocio de vivencias efímeras, ausentes de sentido y de reflexión, que no logran ser experiencias significativas para el sujeto, condicionado y vedado por la creciente tendencia de un tiempo de vida apresado por el consumo y la acumulación, que afianzan la enajenación y alienación anteriormente señaladas. En suma, es una experiencia de ocio (Ruiz, 2022) afectada de dos formas por la aceleración social. La primera, limitada por la ausencia de sentido respecto a lo que se ha denominado tiempo libre; la segunda, referida a la falta de identidad y sentido en la acción, pues el tiempo libre se convierte en un simple segmento de tiempo en el que se realizan actividades para cumplir con el imperativo del *hacer*, sin un real sentido de y en las actividades. Lo anterior le impide al sujeto asumirse ante el mundo de manera distinta y disfrutar de la contemplación, del detenimiento y de la lentitud, al amparo

de lógicas de inutilidad e indisponibilidad que posibilitarían su despliegue como ser humano. “El ser solo se condensa en la pausa” (Han, 2023, p. 64).

Al respecto, es perentoria una reivindicación del tiempo libre como espacio-tiempo para la realización humana, para la cultivación de las capacidades y las habilidades propias de los sujetos, aspectos fundamentales para que aflore la creatividad, la imaginación y el pensamiento. Urge constituir otros caminos que reviertan la adoración a la televisión (Sábato, 2021), pues hoy es común la adoración al celular y a la conectividad perpetua (Vega, 2013) que les permita a los sujetos experimentar contradicciones internas, darle entrada a lo nuevo y vivenciar otras prácticas.

Si no nos dejamos tocar por lo que nos rodea no podremos ser solidarios con nada ni nadie, seremos esa expresión escalofriante con que se nombra al ser humano de este tiempo, “átomo capsula”, ese individuo que crea a su alrededor otras tantas cápsulas en las que se encierra en su departamento funcional, en la parte limitada del trabajo a su cargo, en los lugares de su agenda (Sábato, 2021, p. 31).

En la misma línea, es necesario reavivar el ocio cultural como resistencia al ocio-consumo. Para ello, la propuesta de *resonancia* que hace Rosa es oportuna, pues responde al momento histórico que vivimos y aparece como posibilidad de agrietar el capitalismo (Holloway, 2011). Un ocio emancipador como resistencia al consumo y a la expropiación, un ocio como espacio-tiempo que permita el florecimiento y el despliegue humano, que motive el cambio de relacionamiento de los individuos con los otros, con el mundo y la naturaleza. Puesto que, solo desde el encuentro con lo incontrolable es que los individuos realmente experimentan el mundo ya que se sienten tocados, commovidos y vivos (Rosa *apud* Florito, 2023).

Un ocio que, como práctica social, recree y actualice a sujetos y colectivos, que propicie la reciprocidad, la humanización y horizontalización de los encuentros con actividades y vivencias significativas para quien las vive, desde aproximaciones queridas, compartidas, integradoras, entreculturales y felicitarias (Molina, 2022, p. 91).

Lo anterior refiere a prácticas que permitan el acrecentamiento humano, la potenciación de vivencias y experiencias con las que los sujetos resuenen y coadyuven a la consolidación de la relación sujeto-mundo, aportando a la totalidad del ser, como lo acota Sábato:

Antes la siembra, la pesca, la recolección de los frutos, la elaboración de las artesanías como el trabajo en las herrerías o en los talleres de costura, o en los establecimientos del campo, reunían a las personas y las incorporaban en la totalidad de su personalidad (Sábato, 2021, p. 32).

Finalmente, se precisa conciencia de que el tiempo es la vida y que lo que los sujetos hagan y prioricen en él determinará su caminar y estar ante la realidad. El tiempo hace parte del gran misterio humano y de allí la invitación a su reconocimiento y apropiación debida. Evocando a Ende (2023, p. 71) en su libro *Momo*, “una sola hora nos puede parecer una eternidad, pero de vez en cuando puede pasar también como un instante... depende de lo que experimentemos durante esa hora. Porque el tiempo es vida. Y la vida reside en el corazón”.

Consideraciones finales

El consumo es la constante de nuestros días, de modo que el régimen de acumulación y concentración exacerba la individuación y la competencia de fuerte impacto en las formas de la sociabilidad y la relación con el mundo. Lo anterior genera un mundo y una naturaleza puesta en riesgo cada vez más a causa de las lógicas antropocéntricas y de disponibilidad ilimitada de recursos y de expansión continua.

En este escenario, tanto el ocio como el tiempo libre se hallan determinados por esta racionalidad utilitaria y extractivista de efectos nocivos para todos los ámbitos de existencia de los sujetos y los colectivos. A la vez, desde la perspectiva de la resonancia y la indisponibilidad, pueden representar alternativas para fracturar las formas de ser y estar impuestas por el régimen de expropiación y despojo capitalista moderno.

El ocio y el tiempo libre pueden representar opciones críticas para resistir el proyecto de desvinculo social, la insolidaridad y la mercantilización de todo, acentuado con la lógica de aceleración social del presente. Esta es una nueva forma de alienación individual y colectiva que, como en el pasado, devela por qué la lucha histórica ha estado en función del tiempo libre como ámbito de regeneración social.

Evidentemente, la marca central del presente es la expropiación del tiempo: a mayor tiempo dedicado para la consecución de medios, de objetos en la sociedad, de los artefactos y la técnica, menos tiempo disponible para la vida y para resonar con el mundo.

Referencias

- BESSE, Guy; CAVEING, Maurice. **Cursos de filosofía. Principios elementales, principios fundamentales.** Bogotá: Fondo de Cultura Popular, 1962.
- BLANDÓN, M. “La calle como territorio lúdico: un elogio del juego callejero”. In MOLINA, Víctor; TABARES, José Fernando. (Org). **Ocio y ciudad. Diálogos para la construcción de espacios lúdicos.** Medellín: Corporación Civitas, 2007, pág. 25-40.

- CODINA, Nuria. Entre el ocio, el turismo y el consumo. El tiempo y la apropiación del tiempo. En ROMAY, J. (ed.), **Perspectivas y retrospectivas de la psicología social en los albores del siglo XXI** (pp. 205-214). Madrid: Biblioteca Nueva, 2007, pág. 205-214.
- ENDE, Michael. **Momo**. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial, 2023.
- ESCOBAR, Arturo. **Sentipensar con la tierra**. Medellín: Ediciones Unaula, 2014.
- FLORITO, A. La propuesta de Hartmut Rosa: pensar al mundo como punto de resonancia en contra de la alienación y la aceleración capitalistas. **Argumentos. Revista de crítica social**, núm. 27, pág. 65-95, 2023.
- HAN, Byung. **Elogio de la inactividad. Vida contemplativa**. Bogotá: Penguin Random House Grupo Editorial, 2023.
- HARVEY, David. **Espacios del capital. Hacia una geografía crítica**. Madrid: Ediciones Akal, 2007.
- HOLLOWAY, John. **Agrietar el capitalismo. El hacer contra el trabajo**. Buenos Aires: Ediciones Herramienta, 2011.
- IB Training Center. (2018). **Tiempo de Vida / José Mujica / Motivación 2018** [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=1cQoVEOD5IE>
- KOCKA, Jürgen. **Historia del capitalismo**. Barcelona: Editorial Planeta S. A, 2014.
- LE BRETON, David. **Sociología del riesgo**. Buenos Aires: Prometeo, 2021.
- MARX, Karl. (1972). **Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (borrador).1857-1858 (volumen 2)**. Ciudad de México, Siglo XXI ed.
- MOLINA, V. "Por un ocio entrecultural y solidario para los buenos vivires en tiempos difíciles". In MOLINA, Víctor; DÍAS, Cleber (eds.), **Ocio, crisis y futuro. Ideas para mejorar la sociedad**. Editorial Kinesis, 2022, p. 87-93.
- PACHÓN, David. **Superar el complejo de hijo de puta. Para una introducción al pensamiento decolonial: fuentes, categorías y debates**. Bogotá: Desde abajo, 2022.
- ROSA, Hartmut. Alienación, aceleración, resonancia y buena vida. Entrevista por Alejandro Bialakowsky. **Revista Colombiana de Sociología**, vol. 4, núm. 2, pág. 249-259, 2018.
- RUIZ, J. "Aceleración, ocio y pandemia". In MOLINA, Víctor; DÍAS, Cleber (eds.), **Ocio, crisis y futuro. Ideas para mejorar la sociedad**. Armenia: Editorial Kinesis, 2022, pág. 87-93.
- SÁBATO, Ernesto. **La resistencia**. Bogotá: Grupo Editorial Planeta S. A, 2021.
- TOTI, Gianni. **Tiempo libre y explotación capitalista**. México: Ediciones de Cultura Popular S. A, 1975.
- VEGA, Renán. **Capitalismo y despojo**. Bogotá: Impresol Ediciones, 2013.

ZULETA. Estanislao. **Elogio de la dificultad y otros ensayos.** Medellín: Fundación Estanislao Zuleta. 2001.

Artigo

O REGIME TEMPORAL MODERNO E SEUS PRESSUPOSTOS SUBSTANCIALISTAS: ALINHAMENTOS E TENSÕES COM O PENSAMENTO BRASILEIRO

Sergio Barreira de Faria Tavolaro¹

DOI: 10.29327/2336496.8.2-13

Resumo: Em consideração aos contornos epistemológicos que balizam um rol prestigioso de interpretações do Brasil, o artigo propõe-se realizar uma análise crítica de alguns dos supostos que subjazem as noções de *tempo histórico* (Hans Gumbrecht) e *regime temporal moderno* (Aleida Assman). A conjectura do trabalho é que, não obstante o predomínio de um enquadramento *substancialista* de suas gêneses e transformações, o pensamento social brasileiro lança sugestões promissoras para uma visada da modernidade atenta à dispersão semântica do cronomótopo do tempo histórico. A exploração desses insights envolve dois exercícios conjugados: a desestabilização da *episteme* hegemônica da *temporalidade moderna*, seja em consideração às suas condições históricas de possibilidade, seja no tocante aos sentidos que lhes seriam inerentes; uma apreciação igualmente crítica da ideia do Brasil como um cenário tributário e tardio de contextos com frequência associados ao advento e à dianteira da modernidade.

Palavras-chave: Temporalidade moderna; Pensamento social brasileiro; Teoria sociológica

EL RÉGIMEN TEMPORAL MODERNO Y SUS SUPUESTOS SUBSTANCIALISTAS: ALINEAMIENTOS Y TENSIONES CON EL PENSAMIENTO BRASILEÑO

Resumen: En consideración de los contornos epistemológicos que orientan una prestigiosa lista de interpretaciones sobre Brasil, el artículo se propone analizar críticamente algunos de los supuestos que subyacen a las nociones de *tiempo histórico* (Hans Gumbrecht) y de *régimen temporal moderno* (Aleida Assman). La conjectura es que, a pesar del predominio de un encuadre *sustancialista* de sus orígenes y transformaciones, el pensamiento social brasileño hace prometedoras sugerencias para una visión de la modernidad atenta a la dispersión semántica del cronotopo del tiempo histórico. Explorar esas intuiciones implica dos ejercicios combinados: la desestabilización de la *episteme* hegemónica de la *temporalidad moderna*, tanto en lo que se refiere a sus condiciones históricas de posibilidad como a los significados que les son inherentes; una valoración igualmente crítica de la idea de Brasil como escenario tributario y tardío de contextos a menudo asociados con el advenimiento y la vanguardia de la modernidad.

Palabras claves: Temporalidad moderna; Pensamiento social brasileño; Teoría sociológica

THE MODERN TEMPORAL REGIME AND ITS SUBSTANTIALIST ASSUMPTIONS: ALIGNEMENTS AND CONTENTIONS WITH THE BRAZILIAN THOUGHT

Abstract: While concerned with the epistemological underpinnings of a number of interpretations of Brazil, the article conducts a critical analysis of some of the assumptions that underlie the notions of *historical time* (Hans Gumbrecht) and *modern temporal regime* (Aleida Assman). The hypothesis is that notwithstanding its predominantly *substantialist* bias on the origins and further transformations of modern experience, the Brazilian

¹Mestre em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas. Doutor pela New School for Social Research, NSSR, Estados Unidos. Professor Associado do Departamento de Sociologia e do Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade de Brasília. Bolsista de Pesquisa do CNPq (1D). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2755-3361>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5442207538362236>.

social thought brings forth some promising suggestions for a theoretical approach to modernity more apt to capture the semantic dispersion sheltered under the chronotope of the historical time. The task at hand is twofold: the decentering of the hegemonic *episteme* of *modern temporality*; secondly, a critical assessment of the idea of the Brazilian society as a tributary and delayed version of the so-called pioneering modern trajectories.

Keywords: Modern temporality; Brazilian social thought; Sociological theory

Introdução²

Em que pese os contextos sociais e intelectuais particulares de suas elaborações, as teorias específicas em que se apoiam, as distintas variáveis explicativas privilegiadas em cada situação, ou mesmo as implicações ideológicas díspares de suas lucubrações, há uma ideia-força amplamente partilhada, que subjaz e orienta um sem-número de abordagens que povoam o *pensamento social brasileiro* – a saber, a percepção do Brasil como um cenário mal ajustado às formas societárias instituídas na modernidade (Tavolaro, 2021). Os motivos direta ou indiretamente responsabilizados pelos alardeados disparates variaram sobremaneira nessa variegada constelação intelectual: a compleição étnico-racial da população e suas disposições insólitas (Nina Rodrigues, 1938; Vianna, 1956), os repertórios institucionais e acervos culturais legados pela colonização (Freyre, 2000; Holanda, 1994; Ribeiro, 2006; DaMatta, 1997), os arranjos políticos e relações de poder cristalizados ao longo dos séculos (Faoro, 2001; Leal, 2012; Queiroz, 1976), a renitência de costumes e códigos de sociabilidade estabelecidos no passado (Nabuco, 2000; Bomfim, 1993; Gonzalez, 1988; Nascimento, 2016), os efeitos normativos da ocupação esparsa do imenso território (Torres, 1982; Vianna, 1987), sua condição subalterna na ordem global (Prado Jr., 2008; Ramos, 1996; Furtado, 2009; Fernandes, 2006; Moura, 1983), ou ainda os impactos psíquicos e sociais de seu ambiente natural (Romero, 1949; Cunha, 2016; Prado, 2012), dentre outros, estão entre os fatores mobilizados com o intuito de escrutinar os caminhos da formação nacional e perquirir as condições de seu acesso à cena moderna. Seja como for, a despeito de tamanha diversidade de âncoras explicativas e aspectos acionados, sobressai-se uma convergência de fundo: o sentimento de se tratar de uma configuração societária apenas em parte alinhada ao *tempo* e ao ritmo da modernidade (Tavolaro, 2020; Tavolaro, 2021; Tavolaro, 2023).

Interessado em discernir os contornos epistemológicos que balizam esse *pensamento*, o artigo dedica atenção prioritária a duas noções que, a meu ver, auxiliam a desvendar alguns de seus horizontes de percepção do real, quais sejam, “cronótopo do tempo histórico”

²O artigo é fruto de pesquisa financiada pelo CNPq - Bolsa de Produtividade em Pesquisa (Processo n. 304196/2023-1). O título deste trabalho alude à noção de *regime temporal moderno*, empregada por Aleida Assman em *Is time out of joint?*.

(Gumbrecht, 2015) e “regime temporal da modernidade” (Assman, 2020). Já de partida, convém salientar que ao buscarem demarcar as especificidades da *temporalidade moderna* em contraste com outras concepções e vivências do *tempo*, ambas confluem ao vincularem seu advento a fatores e a transformações discernidos em um conjunto exclusivo de itinerários sócio-históricos. Forjados a partir e em conformidade com predicados pretensamente imanentes a esses contextos específicos – aspectos epistemológicos, sociais, históricos, culturais, econômicos, políticos, institucionais, etc. –, tal *arranjo temporal* e os sentidos que lhe seriam pertinentes haveriam posteriormente de aportar em outros lugares, onde, no entanto, ver-se-iam desvirtuados sob o impacto de novos elementos e de circunstâncias inéditas. A conjectura que pretendo apurar é que essas ideações, as quais encontram fortes ecos em alguns dos mais conhecidos retratos do Brasil esboçados no seio de nosso *pensamento*, caem presa de um viés *substancialista* da experiência social³, mal equipado para apreender a complexa teia de significados abrigada no ordenamento do *tempo* moderno.

Dito isso, há uma segunda conjectura que entretém o artigo. Não obstante suas evidentes compatibilidades com esse enquadramento *substancialista*, parece-me possível distinguir nesse mesmo *pensamento* insights para uma abordagem alternativa. Trata-se de dizer que, malgrado a propensão predominante para se retratar o país à margem e na retaguarda de percursos tomados por modelares da modernidade – vale sublinhar uma vez mais, em virtude de atributos e processos que seriam peculiares a um e outro contextos –, não deixou de haver ocasiões em que obras de interpretação do Brasil conferiram destaque aos *nexos, enlaces e vínculos* (epistemológicos, culturais, econômicos, populacionais, políticos, simbólicos, militares, institucionais, ambientais, etc.) implicados na formação nacional (Tavolaro, 2021; Tavolaro, 2022a). Em meu entendimento, tais oportunidades retiram o *pensamento brasileiro* de seu aparente provincianismo para colocá-lo em diálogo estreito com teorizações contemporâneas sensíveis à imensa dispersão semântica contida no *cronótopo* moderno. A exploração desses insights envolve dois exercícios, a serem empreendidos de

³ A noção de *substancialismo*, tal qual acionada neste artigo, refere-se ao suposto de que o “mundo social” é formado por “entidades” – sejam elas “indivíduos” e “estruturas”, sejam também “sistemas sociais” e “sociedades” – cujas ocorrências estáveis e identidades coesas adviriam de predicados próprios, prévios e independentes de suas conexões extrínsecas (Emirbayer, 1997, p. 281, p. 283, p. 285 e demais). À luz das reflexões de Norbert Elias (1978, p. 115-116), é possível asseverar que essa concepção sociológica constitui “um tipo de abstração” apoiada sobre a pretensa existência de “objetos isolados e intrinsecamente não-relacionados”. A esse respeito, importa sublinhar que, de acordo com Eric Wolf (2005, p. 29), “Ao dotar as nações, as sociedades ou as culturas com as qualidades de objetos internamente homogêneos e externamente distintos e limitados, criamos um modelo do mundo como se ele fosse um salão de sinuca global, no qual as entidades giram e se encontram umas às outras como se fossem duras e redondas bolas de bilhar.” Por esse viés, segundo o autor, experiências societárias as mais diversas acabam tratadas à maneira de “entidades fixas, opostas umas às outras por uma arquitetura interna estável e por fronteiras externas (...).” (Wolf, 2005, p. 30)

forma conjugada: primeiramente, a desestabilização de certa *episteme* dominante do *cronótopo historicista*, seja em consideração às suas condições sócio-históricas de possibilidade, seja em relação aos sentidos que lhes seriam inerentes; em segundo lugar, a problematização da ideia do Brasil como um cenário tributário e tardio de contextos com frequência associados à emergência e à dianteira da vida moderna.

Além deste introito, os argumentos do trabalho são desenvolvidos ao longo de outras cinco partes: a próxima seção (1) propõe-se revisitar de maneira concisa obras-chave de interpretação do Brasil a fim de discernir suas convergências e alinhamentos com as premissas *internalistas* do discurso sociológico da modernidade; o item seguinte (2) dedica-se a examinar o *cronótopo do tempo histórico* em sua acepção convencional, enquanto a secção (3) realiza uma apreciação crítica de certo enquadramento corrente acerca de suas gêneses e reconfigurações. Cioso das *interconexões* sócio-históricas que enredam a formação nacional e a modernidade, o item (4) aborda um conjunto de proposições do *pensamento brasileiro* que tensionam o imaginário sociológico. À guisa de conclusão, e sob o impacto de tais ideias dissidentes, as *Considerações finais* interpelam a produção decolonial e pós-colonial com o propósito de esboçar alternativas aos supostos *substancialistas* subjacentes à noção de *regime temporal moderno*.

1. Concepções *internalistas*⁴ da modernidade e da formação nacional

Tornou-se usual reputar a Buarque de Holanda, Prado Jr. e Freyre o status de intérpretes que, com insuspeita convicção, desafiaram ideias anacrônicas da formação brasileira. Sem prescindir por inteiro de variáveis mesológicas e raciais, é a cena íntima da família patriarcal que assume protagonismo inconteste em *Casa-Grande & Senzala*. Já enquanto *Raízes do Brasil* evoca o universo cultural luso-ibérico – em especial, a “cultura da personalidade” e seus códigos de sociabilidade correspondentes (Holanda, 1994) – com o intuito de identificar os fundamentos da vida nacional e estimar seus horizontes de possibilidade, *Formação do Brasil contemporâneo* prefere enfatizar a orientação mercantil-exploratória do empreendimento português no Novo Mundo, cujos impactos haveriam de ser notados até o presente (Prado Jr., 2011). Aceitas as especificidades

⁴ Utilizo esse termo no sentido empregado por Conrad (2016, p. 88) a respeito do que denomina de “paradigma internalista” que, em sua avaliação, delimita as fabulações de “grandes narrativas da modernização”. Conforme o autor, por essa perspectiva, “fenômenos históricos” tendem a ser “endogenamente explicados, desde dentro, tipicamente analisados no interior das fronteiras de uma sociedade.” Seria esse o caso de teorizações que, nas pegadas de Marx ou sob a influência das agendas de reflexão weberianas, parsonianas, dentre outras, concebem alterações societárias como resultantes de aspectos ou produtos da “própria sociedade”. No que concerne a essa compreensão fragmentária da experiência social, veja-se também Wolf (2005).

(teórico-conceituais, metodológicas e político-normativas) de cada análise, sobressai-se um diagnóstico partilhado: aos olhos dos três pensadores, os caminhos trilhados por tal experiência em nada se confundiriam com os itinerários pioneiros da modernidade. Nessa exata direção, ao passo que Freyre (2000, p. 82) menciona “o especialíssimo caráter que tomou a colonização do Brasil” e Buarque de Holanda (1994, p. 3-4) refere-se aos “muitos aspectos peculiares” dos povos de quem teríamos legado “nossas formas de convívio, nossas instituições, nossas ideias”, Prado Jr. (2011, p. 28) assevera que, a partir de 1492, floresceria nas áreas tropicais e subtropicais da América “um tipo de sociedade inteiramente original”.

Cotejados com a célebre “geração de 1930”, é certo que *História da Literatura Brasileira* e tantos outros trabalhos escritos entre o final do século XIX e início do século XX creditaram valor heurístico preponderante a uma gama bastante distinta de fatores (Ortiz, 2006; Tavolaro, 2023). No conhecido ensaio de Silvio Romero (1949), as qualidades do meio natural e as presumidas excentricidades raciais da população ocupam o primeiro plano de sua tentativa de deslindar nossos traços característicos e de refletir sobre os impasses da construção nacional. A contumácia dessa *episteme* continuaria a ser sentida anos depois, quando Euclides da Cunha (2016), aturdido com a sorte dos sertanejos ante o avanço premente da “civilização”, incumbiu-se de escrutinar o ambiente natural do sertão e a compleição orgânico-biológica de suas gentes, disso retirando conclusões desalentadoras para o futuro da nação. Conviria, ademais, destacar os esforços empreendidos por Manoel Bomfim (1993) e Alberto Torres (1982) com vistas a contornar os determinismos geográficos e essencialismos racistas então vigentes (Nina Rodrigues, 1938), os quais, conquanto reavivados por algum tempo (vide Vianna, 1956; Prado, 2012), acabariam integralmente rechaçados quando da profissionalização das ciências sociais entre nós (Ramos, 1996; Furtado, 2009; Fernandes, 2008). Para todos os efeitos, sopesadas as descontinuidades interpretativas que, sem dúvida alguma, distinguiram cada uma dessas gerações, subsiste de maneira difusa a imagem deste como um percurso sócio-histórico irredutível aos itinerários precursores da modernidade, em virtude de aspectos presumidamente próprios a cada contexto (Tavolaro, 2022a).

A bem dizer, tal pendor analítico *internalista* de forma alguma constitui uma orientação exclusiva de qualquer abordagem ou estrato específico do *pensamento brasileiro*. De outro modo, em linhas gerais, é lícito afirmar que a mesma tendência perpassa formulações-chave de certa imaginação hegemonic a respeito do surgimento da modernidade e de suas subsequentes transformações (Conrad, 2016; Wolf, 2005). A título de ilustração,

vale retomar de maneira sucinta algumas das ideias dos ditos “clássicos” da teoria social acerca dos agentes, processos e rupturas conducentes à nova era. Marx e Engels, bem se sabe, conferem ênfase a fenômenos em sua percepção intrínsecos à história da Europa ao discorrerem sobre as mudanças sociais que prenunciaram a emergência do capitalismo. Verdade que, em sua avaliação, intercâmbios estabelecidos com outras partes do mundo – a “América” e as “Índias Orientais” – teriam proporcionado “um enorme impulso” para a expansão econômica do Velho continente e para suas ulteriores reconfigurações (Marx e Engels, 1991, p. 88). Ainda assim, seguindo-se de perto as proposições de *A ideologia alemã*, tais contribuições adventícias – mormente o influxo de “massas de ouro e prata” (Marx e Engels, 1991, p. 88) – apenas exacerbaram vetores endógenos de mudança, cujos sentidos precípuos já estavam previamente delineados. A alegada excepcionalidade do continente é reafirmada de maneira contumaz em todo o programa intelectual de Max Weber. Em momento algum subestimava-se a complexidade e a sofisticação de outras grandes civilizações preexistentes (Weber, 1958, p. 1-15). Nada, contudo, equiparável ao “estágio” de realização alcançado pela “moderna civilização europeia”, cuja “linha de desenvolvimento” parecia-lhe, no fim das contas, ter “significado e valor *universais*” (Weber, 1958, p. 13). Certo de que, cedo ou tarde, suas repercussões teriam abrangência espaço-temporal ampliada, não surpreende que, ao incumbir-se da tarefa de investigar as origens da “conduta prática racional” decisiva à economia urbano-industrial, Weber tenha expressado preferência pelas inovações, conflitos e dinamismos sociais detectados numa porção bastante restrita da Europa.

A seu modo, as faturas de Émile Durkheim e Georg Simmel demonstram a mesma propensão para estabelecer vínculos inextricáveis entre os padrões societários instituídos na modernidade e eventos, também a seu ver, endógenos à cena europeia. Aturdido com a crise moral atual e com a indigência de “novos ideais” capazes de “guiar a humanidade” no presente (Durkheim, 1995, p. 429), é a esse contexto que o autor de *O suicídio e Da divisão do trabalho social* remete-se ao preconizar a importância renovada das “corporações profissionais” – para ele, um corretivo necessário aos impasses normativos alentados pela industrialização em “larga escala”, por variações demográficas de monte e pelas indefinições ético-morais que convulsionavam os “estados europeus” de sua época (Durkheim, 1997, p. XXXI-LIX; Durkheim, 1977). Sensibilizado, em medida análoga, pelas ressonâncias culturais e efeitos comportamentais dos processos de diferenciação social e racialização distintivos da modernidade, é igualmente sintomático que Simmel (1971a) tenha se debruçado sobre o

universo intelectual francês, inglês e alemão do século XVIII para discorrer sobre o surgimento do ideal de liberdade individual. Ratificando a percepção convencional de que “a era da Renascença italiana” inventou o que hoje se denomina de “individualidade”, Simmel (1971a, p. 225) irroga ao “liberalismo racionalista da França e da Inglaterra” a responsabilidade por dar forma intelectual à noção de “personalidades livres” e mutuamente “iguais”, ao passo que atribui à “mente germânica” a concepção de “individualismo (...) baseada na singularidade [uniqueness] qualitativa e na imutabilidade” de cada pessoa.

Ao menos nesse particular, é legítimo dizer que a produção que se seguiu aos “clássicos” da teoria social manteve pendor analítico similar. Em *The system of modern societies*, Talcott Parsons alega que “o tipo moderno de sociedade emergiu em uma única arena evolucionária, o Ocidente”, o qual, para ele, constituía “essencialmente a área da Europa herdeira da metade ocidental do Império Romano ao norte do Mediterrâneo.” (Parsons, 1971, p. 1). Tal enquadramento linear reverberaria nas elaborações de outros personagens de proa da teoria contemporânea. De sua parte, Jürgen Habermas alude a uma sequência de desenvolvimento jurídico-legal que, à maneira de “etapas” progressivas, encadeia historicamente o “*estado burguês*” da Europa ocidental absolutista, o “*estado constitucional*” – cuja “forma exemplar” estaria na “monarquia da Alemanha do século XIX” –, o “*estado constitucional democrático*”, assentado “na Europa e na América do Norte na esteira da Revolução Francesa” e, por último o “*estado de bem-estar democrático*”, segundo o autor, fruto de “lutas do movimento dos trabalhadores europeus no decorrer do século XX” (Habermas, 1987, p. 357). Pouco depois, Anthony Giddens (1991, p. 11) se referiria à “modernidade” como um “estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência” – entendimento, aliás, convergente com posições defendidas por Alain Touraine (1994) e Shmuel Eisenstadt (2000)⁵.

Por interessante que seja, não cabe aqui adentrar os pormenores de cada uma dessas proposições. Considerados os objetivos estritos do artigo, gostaria apenas de ressaltar que a inclinação analítica que as equipara expressa um viés nitidamente *substancialista* do advento da modernidade, das pré-condições para a consolidação da sociabilidade moderna, tanto quanto de suas posteriores reconfigurações. Computadas as especificidades das ideias que

⁵ Em *Crítica da Modernidade*, Touraine (1994, p. 36) afirma que “Os manuais de história falam com razão do período moderno como o que vai da Renascença à Revolução Francesa e aos princípios da industrialização em massa da Grã-Bretanha.” Apesar de cético quanto às expectativas teleológicas das teorias da modernização, Eisenstadt (2000, p. 3) ratifica a premissa de que “O programa cultural e político da modernidade (...) desenvolveu-se primeiro na Europa Ocidental e Central”.

conformam esse imaginário, é patente a propensão compartilhada para tomar-se as circunstâncias primordiais da época moderna à maneira de experiências e trajetórias autossuficientes, cujos predicados e injunções singulares as teriam compelido a romper com sua condição tradicional e, em decorrência de processos de maturação próprios, aprofundar tendências por elas mesmas fabricadas (Conrad, 2016; Wolf, 2005). De acordo com esse enquadramento, na esteira da escalada hegemônica da Europa, o ordenamento social então inaugurado acabaria por fazer-se modelar para uma gama cada vez maior de percursos sócio-históricos. Segue o argumento que a propagação dos parâmetros euro-ocidentais para outras regiões do mundo depararia com aspectos e situações distintos de suas gêneses, daí advindo adaptações e, não raro, deturpações em suas formas primordiais.

Ora, são evidentes os alinhamentos do *pensamento brasileiro* com esses mesmos supostos *internalistas*. Tal qual verificado nas cogitações sociológicas supracitadas, prima entre nossos intérpretes a imagem de itinerários formativos que, conquanto a certa altura viessem a se esbarrar ou, no limite, a se enlaçar, permaneceram irredutíveis em seus traços mais essenciais: de um lado, experiências societárias cujos ingredientes especiais responderam por seu estatuto pioneiro e, em seguida, por sua dianteira na modernidade; de outro, contextos sociais que, tendo percorrido caminhos próprios, seriam apenas tardiamente introduzidos aos termos da sociabilidade moderna. Destarte, a despeito de priorizarem cenários díspares, tanto os “cânone” da teoria social (clássica e contemporânea) quanto obras-chave de interpretação do Brasil convergem ao imputar a invenção da modernidade e de suas configurações institucionais, visões de mundo, parâmetros estético-expressivos e referências ético-morais a atributos tomados por exclusivos de um rol limitado de experiências. No fim das contas, seriam as qualidades *inerentes* das ditas trajetórias precursoras – leia-se, algumas poucas sociedades da Europa ocidental e, posteriormente, da América setentrional – e as mudanças por elas alavancadas as molas propulsoras desse novo quadro societário (Tavolaro, 2022a; Tavolaro, 2023).

Isso posto, faz-se necessário examinar as conotações da categoria *tempo* que participam desse imaginário dominante.

2. O cronótopo historicista e a sociabilidade moderna

Divergências à parte, há um conjunto de aspectos comumente assinalados por clássicos e contemporâneos da teoria social como característicos do padrão de sociabilidade moderno, a saber: racionalização cognitiva e ético-moral; invenção da subjetividade centrada

e individuação; disjunção entre domínios públicos e âmbitos privados de convivência; secularização, diferenciação e complexificação do tecido social; domínio técnico avançado sobre a natureza (Tavolaro, 2017). Em linhas gerais, argumenta-se que sinergias entre essas inovações societárias, num dado momento responsáveis por divorciar a vida moderna de toda e qualquer experiência pretérita, desencadearam uma transformação histórica peremptória: por esse enfoque, além de haverem consumado uma descontinuação *no tempo*⁶, tais alterações também teriam instituído uma nova compreensão e um ordenamento inédito *do tempo*⁷ (Luhmann, 1976; Giddens, 1991). A meu ver, as noções de “cronótopo do tempo histórico” e “regime temporal moderno” logram capturar os termos centrais da semântica em que se ancora essa imaginação hegemônica da modernidade⁸. De forma sumária, Gumbrecht (2015, p. 14-15) refere-se a seis traços distintivos do “cronótopo historicista”, segundo ele, sedimentados em princípios do dezenove: uma temporalidade “linear” no interior da qual desloca-se uma “humanidade ‘historicamente consciente’”; a ideia de que “o tempo” é “agente absoluto de transformação”, apto a impactar tudo o que existe; o suposto conforme o qual ao nos movermos “ao longo do tempo”, não apenas nos afastamos do “passado”, como o desvalorizamos como parâmetro para o que aí está e o que porventura se seguirá; por sua vez, “o futuro” passa a ser concebido como fronteira repleta de alternativas intencionalmente esboçadas; *mutatis mutandis*, o “presente” é encurtado ao extremo, a ponto de tornar-se simples “momento de transição” entre o que existiu e o que está por acontecer; por último, no cerne dessa *episteme* reside o “sujeito cartesiano”, racionalmente capacitado para estimar possibilidades e projetar o devir conforme anseios próprios.

Com efeito, esses enunciados confluem sobremaneira com as proposições de Assman (2020) acerca do “regime temporal moderno”, de acordo com a autora, inconfundível com outras formas de organização e “semânticas” do *tempo*: enquanto “regimes culturais do tempo” prévios conferiam relevância decisiva ao “passado” – lastro para a permanência do “presente” e para a orientação do porvir –, na modernidade, o *futuro* converte-se na dimensão temporal prioritariamente valorizada, donde a “conotação positiva” no mais das vezes

⁶ Luhmann (1976, p. 140, p. 131) e Habermas (1990, p. 18) destacam a gradual disjunção do *presente* em relação ao *passado*, acompanhada da valorização do *futuro* como um “horizonte temporal” determinável.

⁷ Zerubavel (1982, p. 3, p. 5, p. 21) refere-se à instauração de uma “estrutura padronizada de referência temporal”, codificada através das “unidades” precisas do “tempo do relógio” – “a hora, o minuto, e o segundo” –, segundo ele, essenciais à estabilização e alargamento de formas complexas de “solidariedade”. Veja-se, também, Anderson (1991, p. 24) e Giddens (1991, p. 25, p. 26-27) acerca da “ideia de um ‘tempo homogêneo, vazio’”, condizente com um quadro societário marcado por “relações entre outros ‘ausentes’”.

⁸ Almejo aqui aprofundar o esforço de análise que venho desenvolvendo (Tavolaro, 2020; Tavolaro, 2021; Tavolaro, 2022b; Tavolaro, 2023; Tavolaro, 2024).

emprestada a noções como “movimento” e “mudança”, “renovação” e “progresso” (Assman, 2020, p. 10-12). Em sua avaliação, muito embora a codificação do *tempo* em termos de “futuro, presente e passado” não fosse de todo inédita no Ocidente, somente na época moderna cada um desses “registros” adquiriu autonomia e significados exclusivos (Assman, 2020, p. 51-52). Em tais circunstâncias, consubstanciou-se a concepção de um *tempo* “linear” e irregressível, “cronologicamente mensurável” e dissociado dos dinamismos da natureza. Alçado à condição de “princípio vinculante” capaz de a tudo cifrar e a todos guiar (Assman, 2020, p. 12-14), esse “novo entendimento do tempo” teria implicações igualmente importantes para a percepção de outras experiências societárias: com a invenção do “tempo vazio”, “homogêneo” e “contínuo”, delineou-se um “quadro de referência geral”, notadamente “abstrato” – um “*tempo universal* uniforme” (Assman, 2020, p. 47-48) –, habilitado a confinar “todas as histórias” no interior de “uma única história”, em prejuízo de relatos alternativos (Assman, 2020, p. 37-38). Estabeleciam-se, assim, as condições para o cotejamento mútuo de “diferentes trajetórias”, posicionadas num “tempo mundial unificado” e ordenadas consoante seus pretensos níveis de avanço (Assman, 2020, p. 55, p. 53).

Isso posto, seriam essas as principais características do novo “regime temporal”: em concomitância à “desvalorização e rompimento com o passado” e com a “tradição” – vislumbrada, doravante, como “obstáculo ao progresso” –, “o presente e o futuro” assumem proeminência inequívoca, de modo a incentivar o “planejamento” e a formulação de “novos projetos” com vistas à “melhoria da humanidade” (Assman, 2020, p. 93, p. 97, p. 99-100). Outrossim, ao se “privilegiar a ruptura” em detrimento da “continuidade”, firma-se a sensação de que, a qualquer momento, “o peso acumulado da história” pode ser deixado para trás e “um novo começo”, superior a tudo o que até então prevaleceu, está sempre por se concretizar (Assman, 2020, p. 106-107). Por outro lado, admite-se que apesar de suas consequências edificantes, a instauração do “novo” inevitavelmente acarreta um ato de aniquilamento ou de demolição – ou seja, a “destruição criativa” da “ordem existente” (Assman, 2020, p. 116, p. 118-119). Em quarto lugar, por paradoxal que pareça, a depreciação do “passado” faz-se acompanhar do entusiasmo renovado pelo que é “velho” e, ato contínuo, da demarcação do “histórico” como foco de investigação especializada (Assman, 2020, p. 129-130). Por fim, ainda segundo Assman (2020), “a experiência moderna do tempo” desperta um sentimento geral de “aceleração” em incontáveis setores – trocas comerciais, formas de deslocamento, meios de informação, produção de conhecimento, tanto quanto na vida pessoal e em

mudanças comportamentais –, suscitando nas pessoas “uma percepção elevada do próprio tempo” (Assman, 2020, p. 136-147).

Por mais implícitas que se apresentem, não é difícil inferir as articulações estreitas entre tal *episteme* e aquele retrato hegemônico da sociabilidade moderna: o aprimoramento das forças produtivas e o manejo técnico da natureza são tratados como eventos que, ao se efetuarem ao longo de um *tempo* em contínuo avanço, constituem índices indubitáveis de progresso social; em segundo lugar, como parte e parcela dos processos de secularização e de destradicionalização cognitiva e prático-moral, a própria categoria *tempo* passa a ser codificada e vivenciada de forma racional, destacada dos movimentos do mundo natural e resguardada de atribuições particulares de significado; ademais, em virtude de sua crescente estandardização, supõe-se que essa *temporalidade* abstrata e geral não apenas faz-se compatível com uma ampla gama de instâncias do tecido social, como assegura transações entre domínios sociais funcionalmente especializados; finalmente, além de viabilizar a coordenação de ações em âmbitos públicos de sociabilidade, essa mesma concepção “vazia” do *tempo* mostrar-se-ia capaz de adequar-se à multiplicidade de planos subjetivos e pessoais que coabitam a vida moderna. A seguir, gostaria de abordar as circunstâncias sócio-históricas singulares no mais das vezes vinculadas ao advento de tal “regime temporal”.

3. As gêneses sociais do *tempo histórico* desde um viés *substancialista*

Mesmo em elucubrações do *pensamento brasileiro* expressamente dedicadas a desafiar as premissas convencionais e as expectativas teleológicas das teorias da modernização, prevalece o retrato deste como um cenário descompassado da cadência moderna – em termos econômicos, tecnológicos, políticos e institucionais, bem como culturais, jurídico-legais, intelectuais, comportamentais, etc. (Tavolaro, 2021). Nesse particular, são comuns as alusões ao “ritmo relativamente lento” com que segmentos econômicos de ponta implantaram-se no país, incapazes de adquirir “dinamismo suficiente para ‘modernizar’ o conjunto da sociedade.” (Cardoso e Faletto, 2004, p. 169). Ademais, costuma-se ressaltar que sua aderência à ordem capitalista de modo algum significou a “desagregação completa do antigo regime e de suas sequelas” – leia-se, de “formas pré-capitalistas de produção, troca e circulação” (Fernandes, 2006, p. 261-262). Daí, para muitos, a renitência de “padrões de estratificação” heterogêneos no tecido social brasileiro – um dos quais remanescente do “passado”, o outro conectado às exigências da atualidade (Costa Pinto, 1973, p. 248) – e, ato contínuo, a convivência conflituosa de regras de convívio “pessoais” e “normas burocráticas e

legais” (DaMatta, 2000, p. 83). Nesses, como em outros excertos, é notória a sensação de *decalagem* vis-à-vis os cenários modelares da modernidade: níveis modestos de desenvolvimento técnico nos fariam vulneráveis às inconstâncias do mundo natural, além de despreparados para responder às necessidades básicas da população; um corpo social marcado por toda sorte de assimetrias (materiais e simbólicas), por grau exíguo de diferenciação funcional e pelo baralhamento entre domínios públicos e privados; arranjos normativos e institucionais impactados por referências cognitivas e códigos de sociabilidade tradicionais; inaptidão emocional de inúmeros estratos sociais às expectativas culturais, imperativos econômicos e requisitos políticos modernos. Em ocasiões como essas, as convergências de tal *pensamento* com os supostos *internalistas* do imaginário sociológico há pouco referidos não poderiam mostrar-se mais tangíveis. Coadunados entre si, esses enunciados concorrem para ratificar a percepção de se tratar de uma vida social caudatária no globo, apenas em parte sincronizada aos parâmetros *temporais* da modernidade (Tavolaro, 2021; Tavolaro, 2022b).

Importa observar que, também aqui, longe de peculiar ao *pensamento brasileiro*, o diagnóstico da condição desconexa e tardia do país encontra respaldo em uma ideação igualmente *substancialista* das gêneses da *temporalidade moderna*. A esse respeito, é digno de nota que, ao tratar das circunstâncias excepcionais do surgimento dessa nova compreensão do “tempo”, Koselleck (2006, p. 315-321) atém-se a mudanças, segundo ele, iniciadas na Renascença e por ocasião da Reforma Protestante, as quais teriam se acentuado na esteira do Iluminismo, da Revolução Francesa e do “progresso técnico-industrial” havido no velho continente desde o “final do século XVIII”. De acordo com o autor, a partir daquele momento, “O progresso e a consciência histórica temporalizam todas as histórias no processo único da história universal”, estabelecendo critérios gerais que, ao permitirem o cotejamento de uma variedade de regiões do mundo, cenários sociais, experiências coletivas e instituições, viabilizam a codificação do diverso como o “anacrônico que ocorre em um tempo cronologicamente idêntico” (Koselleck, 2006, p. 284-285)⁹.

Com efeito, malgrado a intenção manifesta de interrogar a imagem da “modernização” como uma “inflexão histórica singular” e “irreversível” assomada “por volta de 1770”, Assman (2020, p. 64-65) não se exime de também arrogá-la a um contexto em especial, a seu ver, berço de uma “noção do tempo” inconfundível (Assman, 2020, p. 8) – a “cultura

⁹ Oliveira (2023, p. 316) sustenta que “o regime historiográfico moderno, graças à vocação de escrita conquistadora, sempre foi pródigo na multiplicação de objetos e na sincronização de temporalidades plurais”. Como adverte a autora, “Entre os efeitos das práticas de sincronização, o ‘colonial’ e o ‘pós-colonial’ também podem ser pensados como marcadores de uma condição política e, sobretudo, histórica, posto que submetida a uma ordem cronológica, reivindicada como um tempo global e universal” (Oliveira, 2023, p. 316).

ocidental”. Seria esse o palco da emergência de uma “consciência ocidental do tempo”, diversa de outras, com juízos próprios acerca “do passado, presente e futuro”. (Assman, 2020, p. 74) Verdade que, em reconhecimento à enorme densidade histórica de tais alterações, a autora evoca inovações e acontecimentos prévios – destaque feito, por um lado, à “distinção ontológica”, promovida pelo judaísmo, “entre Deus e o mundo”, tornado um lugar “profano, desencantado”, sob a “responsabilidade humana”; e, por outro, à perspectiva otimista do “futuro” embutida na “expectativa escatológica do fim do mundo” cristã (Assman, 2020, p. 66-67). Seja como for, contabilizada a pertinência desses eventos para a construção de um novo “conceito de tempo”, tratar-se-ia tão somente de etapas preparatórias para a “modernização” havida primordialmente na Europa. Eis, então, as propaladas “fases” desse processo: a “modernidade inicial”, com a difusão do uso dos “relógios mecânicos, da bússola, da pólvora e da imprensa”, enriquecida pela exploração de “rotas de transporte” que permitiram às sociedades europeias o acesso a “novos materiais” e a “territórios do outro lado do Atlântico”; combinados à “invenção do gênero literário da utopia e de novas formas de estratégia e planificação”, todos esses aspectos teriam engendrado mudanças significativas na “ideia do futuro” (Assman, 2020, p. 69-70); em seguida, “a era do Renascimento”, com sua conhecida celebração da “originalidade e inovação autoconscientes”, fatores igualmente cruciais para a valorização do futuro como dimensão da experiência humana (Assman, 2020, p. 70); não menos importante, embora “resguardando o passado” por meio da “canonização dos ‘clássicos’ ”, “a época do Iluminismo”, caracterizada pela “descoberta de conceitos universalistas” e pela invenção da “noção do indivíduo autônomo e autodeterminante”, teria também contribuído para o enaltecimento do “futuro” (Assman, 2020, p. 70-71). Dali sobreviriam três rupturas adicionais: alterações nas “condições de vida” experimentadas no curso do “século dezenove” – auge do “projeto de construção nacional” – em decorrência da “revolução industrial” potencializaram a percepção do devir como transformação histórica; a partir de então, “nada poderia escapar à lei fundamental da mudança” (Assman, 2020, p. 72-73). No início do século seguinte, “artistas europeus e suas vanguardas” se incumbiriam de “clamar pela total liquidação do passado” (Assman, 2020, p. 73). Por fim, durante “a era da Guerra Fria”, assombrada pelas “tecnologias de guerra, [pelo] desencadeamento da violência, e [pela] forma de organização fabril do assassinato em massa”, “o passado foi conscientemente deixado de lado e uma vez mais todas as apostas foram colocadas no futuro.” (Assman, 2020, p. 73-74) Apesar de reconhecer as intermitências e instabilidades dessas modificações, Assman (2020, p. 74) reputa o cenário social estadunidense como a “cultura em

particular” que, com vigor inédito, consumou o “programa da modernização” e, de modo mais nítido, guiou-se por esse “registro temporal” específico (Assman, 2020, p. 74).

À sua maneira, cada uma dessas formulações reitera a ideia de que, tanto quanto o padrão de sociabilidade moderno, também o “regime temporal da modernidade” irrompeu em uma rota sócio-histórica singular, em larga medida a partir de transformações endógenas e graças a predicados próprios – sejam eles epistemológicos, econômicos, políticos, culturais, institucionais, comportamentais, etc. (Giddens, 1991; Habermas, 1990; Harvey, 1990; Luhmann, 1976; Rosa, 2013; Zerubavel, 1982). Reza o argumento que, instituídos primordialmente por essas experiências, tais parâmetros societários e suas correspondentes referências *temporais* alcançariam *depois* outros contextos, onde viriam a assumir contornos inéditos sob o efeito de aspectos diversos dos originários (Eisenstadt, 2000; Chakrabarty, 2000). Ao fim e ao cabo, pelas lentes dessa perspectiva analítica, à abstração, linearidade e homogeneidade do *tempo* características das sociedades modelares contrastaria uma *temporalidade* compósita, incongruente e sinuosa prevalecente nos assim chamados cenários modernos tardios (Tavolaro, 2020).

4. Modernidade e formação brasileira: enlaces históricos e tensões analíticas

Como tenho argumentado, o famigerado diagnóstico da “defasagem nacional”, disseminado em inúmeros esforços de interpretação do país, alicerça-se em premissas *internalistas* das gêneses da sociabilidade moderna e de sua estrutura *temporal*. A se considerar os termos estritos deste enquadramento convencional, não é de estranhar que as alardeadas *peculiaridades* brasileiras alimentem o sentimento de “atraso” (econômico, político, cultural, institucional, normativo, etc.) em comparação com os ditos contextos precursores da modernidade (Bastos, 2014; Schwarz, 1987). De todo modo, não deixa de haver nessa mesma constelação intelectual uma orientação analítica diversa, apta a tensionar os supostos *substancialistas* de tais retratos da vida moderna e do Brasil. Trata-se com isso de afirmar que em meio ao anseio de discernir os ingredientes, circunstâncias e mudanças que desaguaram em nossa formação e posterior ingresso na quadra moderna, abundam em obras do *pensamento brasileiro* alusões aos *intercâmbios* e *entrelaçamentos* societários direta e indiretamente envolvidos nesses processos. Por esse prisma, aspectos tomados por distintivos da cena nacional cessam de ser imediatamente atribuídos a predicados intrínsecos e a fatores endógenos ao país para serem vislumbrados à luz das múltiplas conexões experimentadas ao longo da história. A guinada analítica em questão implica realçar que a compleição

étnico-racial brasileira constituiu-se a partir de uma miríade de influxos populacionais provenientes de diferentes regiões do globo (Nabuco, 2000; Freyre, 2000; Romero, 1949; Prado, 2012); que o meio natural em que ergueu-se essa sociedade desde longa data foi modificado por costumes, técnicas e práticas culturais os mais diversos (Cunha, 2016; Holanda, 1994; Ribeiro, 2006); que a configuração política e os arranjos institucionais condensados em diferentes momentos de sua trajetória sofreram uma infinidade de influências adventícias (Vianna, 1956; Faoro, 2000; Torres, 1982); que o ordenamento econômico do país e sua estrutura produtiva sempre estiveram enleados a dinâmicas, oscilações e imperativos externos (Prado, Jr., 2011; Furtado, 2009; Fernandes, 2006; Moura, 1983); que seus repertórios culturais beneficiaram-se de uma plêiade de contextos e experiências (Bomfim, 1993; Nascimento, 2016; Ribeiro, 2006; González, 1988); que as disposições comportamentais, valores e parâmetros estéticos de suas gentes originaram-se de ampla variedade de lugares do mundo (Romero, 1949; Freyre, 1996; Cândido, 2010). A meu ver, ocasiões como essas insinuam um deslocamento analítico promissor: retirada de seu próprio cerne, a vida social brasileira passa a ser contemplada mormente a partir dos incontáveis *vínculos e transações* que ajudaram a moldar sua identidade (Tavolaro, 2022a).

Pois bem, em vez de adstrita à realidade nacional, essa torção analítica oferece subsídios para uma compreensão alternativa das próprias invenções (econômicas, políticas, institucionais, normativas, culturais, epistemológicas, etc.) modernas. Nesse caso, para além da conhecida crítica à excepcionalidade e auto-suficiência do “Ocidente” (Wolf, 2005, p. 27), o padrão de sociabilidade moderno e sua correspondente *temporalidade* passam, também eles, a ser tratados como resultantes de “feixes de relacionamentos” mais complexos – ou ainda, de “um conjunto temporal e espacialmente mutável e mutante de relacionamentos ou de relacionamentos entre conjuntos de relacionamentos.” (Wolf, 2005, p. 25, p. 29) Como bem sabemos, a princípio, é precisamente essa a proposta de Immanuel Wallerstein e colaboradores, para quem “a realidade social em que vivemos e que determina quais são nossas opções não é a dos múltiplos estados-nacionais dos quais somos cidadãos, mas algo maior, que chamamos de sistema-mundo” (Wallerstein, 2004, p. X)¹⁰. Sob a expressa influência de Fernand Braudel (“economia-mundo”) e Raúl Prebisch (“centro-periferia”), ao perscrutar as “origens” de tal “sistema-mundo moderno” e de suas “instituições”, Wallerstein (2004, p. X) abdica da *nação* como “unidade de análise padrão” (Wallerstein, 2004, p. 8) em

¹⁰ Conforme observa Turin (2022, p. 91), “O recorte em razão de países deixa de lado o caráter sistêmico que os qualifica relationalmente dentro de um ‘sistema-mundo’, condicionando as suas temporalizações possíveis.”

favor das *interconexões* que, a partir do “século XV”, imbricaram os continentes europeu e americano em processos de “acumulação de capital” (Wallerstein, 2004, p. 23-24). É sintomático, no entanto, que, a despeito de sua propalada vocação relacional, ao indagar sobre o surgimento da configuração político-institucional e da “geocultura” próprias a esse cenário, tal programa intelectual volte a priorizar eventos *internos* à Europa – quais sejam, “a emergência das ‘novas monarquias’ na Inglaterra, França e Espanha ao final do século XV”, o “desenvolvimento da diplomacia da Renascença na península italiana” e, posteriormente, o “Iluminismo” e a “Revolução Francesa” (Wallerstein, 2004, p. 42-43, p. 51)¹¹. No fim das contas, fica uma vez mais subentendido que as principais criações modernas emergiram de dinâmicas e tendências imanentes ao “mundo pan-europeu” (Wallerstein, 2004, p. 65-66), sendo as áreas “periféricas” e “semiperiféricas” desse sistema global não mais que tributárias tardias dos contextos “centrais”.

Ora, a meu ver, caso almeje-se superar de vez as limitações desse enquadramento, faz-se necessário problematizar a fundo as inclinações *substancialistas* há pouco mencionadas. Vale frisar que, nas últimas décadas, avolumaram-se os trabalhos dedicados a perquirir as variadas “conexões históricas” (Subrahmanyam, 1997, p. 737 e demais), “entrelaçamentos” (Conrad, 2016, p. 119) e efeitos recíprocos dos “intercâmbios intersocietários ou intergrupais” (Wolf, 2005, p. 36) implicados nas gêneses e redefinições da experiência moderna. Sendo essa a orientação pretendida, a alternativa mais eficaz requer a adoção de uma perspectiva radicalmente *relacional* da modernidade e de suas semânticas e configurações do *tempo*¹². Na verdade, Mignolo (2005, p. 91-93) já teve oportunidade de assinalar as deficiências do esquema analítico de Wallerstein ao ressalvar que, a rigor, aquilo que a noção de “geocultura” logra apreender restringe-se apenas ao “componente hegemônico do mundo moderno”, em flagrante desconsideração da dimensão *colonial* desse sistema (Mignolo, 2005, p. 78). O imbróglio estaria em que o pioneirismo outorgado a uma região por demais reduzida da Europa nos faria perder de vista uma plêiade de “histórias forjadas pela colonialidade do poder nas Américas, na Ásia ou na África”, inclusive as “cosmologias anteriores aos contatos com a Europa a partir do século XVI” (Mignolo, 2005, p. 78). Nessa mesma trilha, Quijano (2005, p. 241) sustenta que “a pretensão eurocêntrica de ser a exclusiva

¹¹ Wallerstein (2004, p. 60) refere-se a “duas mudanças fundamentais” da “geocultura do sistema-mundo moderno” advindas na esteira da “Revolução Francesa”: “a normalidade da mudança política e a remodelação do conceito de soberania, agora investido no povo”.

¹² Beneficio-me aqui de debates contemporâneos críticos à orientação *substancialista* da teoria social e que buscam efetuar uma “virada *relacional*” vigorosa no empreendimento sociológico. A esse respeito, veja-se Emirbayer (1997); Prandini (2015); Donati (2013); Powell and Dépelteau (2013); Vandenberghe (2018).

produtora e protagonista da modernidade” – em razão do que “todo processo de modernização de populações não-europeias” haveria de resultar em sua “europeização” – não passaria de “pretensão etnocentrista e além de tudo provinciana”.

Acrescidas às proposições dissidentes do *pensamento brasileiro* supramencionadas, tais formulações nos instigam a considerar que, longe de inerentes a esta ou aquela localidade ou rota sócio-histórica específica, de onde posteriormente se projetariam em direção a contextos diversos, as próprias formas de sociabilidade modernas (acervos cognitivos, modelos institucionais, preceitos ético-normativos, referências estético-expressivas, etc.) delinearam-se na esteira de uma miríade de *enlaces* societários, alguns dos quais simétricos, outros tantos marcadamente desiguais. Tendo em conta os propósitos do artigo, é sugestivo que as críticas de Quijano (2005) avancem no sentido de propugnar que, ao longo de sua escalada global, “os europeus geraram uma nova perspectiva temporal”, responsável por dispor “os povos colonizados, bem como a[s] suas respectivas histórias e culturas, no passado de uma trajetória histórica cuja culminação era a Europa” – embora, de modo algum, em “linha de continuidade com os europeus, mas em outra categoria naturalmente diferente”: a de “raças *inferiores* e – portanto – *anteriores*” àqueles (Quijano, 2005, p. 237-238)¹³. Resta concatenar essas ponderações com os argumentos inicialmente anunciados.

Considerações finais

Atento, em igual medida, às acepções do *tempo* balizadoras do “imaginário do mundo moderno/colonial”, Walter Mignolo salienta que, ao “final do [século] dezoito e o início do século dezenove”, as presumidas disparidades humanas, outrora estimadas com base no domínio da “escrita alfabetica”, enfim assumiram conotações nitidamente cronológicas. No transcurso dessa mudança, os assim chamados “‘Povos sem história’”, hipostasiados “em um tempo ‘antes’ do ‘presente’”, ver-se-iam convertidos em meros objetos discursivos dos autoproclamados “Povos com história” (Mignolo, 2000, p. 3). Isso posto, por meio das noções de *border gnosis* e *border gnoseology*, Mignolo empenha-se em trazer à tona modalidades de cognição erigidas “desde a perspectiva das modernidades coloniais na Ásia, na África e nas Américas/Caribe”. Em geral depreciadas, quando não de todo expungidas, tais “formas de conhecimento” não-hegemônicas, condensadas a partir de posições *subalternas* do “sistema

¹³ Conforme salienta Oliveira (2023, p. 318), “a colonialidade funciona como um dos dispositivos de sincronização temporal, dentro do projeto de universalização da experiência ocidental europeia” – segundo a autora, “mediante a imposição de categorias de classificação (humano/não humano; primitivo/civilizado; moderno/selvagem).”

mundo moderno/colonial”, seriam palco de diferentes “ritmos”, intensidades e “temporalidades” (Mignolo, 2000, p. 11-13, p. 43). A bem dizer, esta é uma problemática igualmente cara ao debate em torno da condição “pós-colonial”. De sua parte, Dipesh Chakrabarty (2000, p. 7) argumenta que a autopercepção europeia como experiência embrionária “do capitalismo, da modernidade, ou do Iluminismo” ancorou-se na premissa “historicista” de que o hiato “cultural” a separá-la de contextos não-ocidentais poderia ser *temporalelmente* aferido. Esse mesmo referencial cognitivo teria contribuído para que a Europa consolidasse seu primado global “no século dezenove” e, desse modo, se elevasse à condição de modelo civilizacional para o mundo – frente ao qual, no entanto, seus *Outros* jamais se mostrariam integralmente aptos a se equiparar. De forma análoga, Partha Chatterjee (2008, p. 57-88) denuncia o alcance seletivo e as incongruências da concepção do “tempo homogêneo e vazio” vinculada à “nação moderna”. Avesso à percepção corrente segundo a qual “resistências” à dinâmica capitalista e ao “nacionalismo cívico” constituem “meras sobrevivências de um passado pré-moderno” – ou mesmo pendências “arcaicas e atrasadas” de outras épocas –, o autor prefere tomá-las por desdobramentos “do encontro com a própria modernidade”¹⁴. Divergindo, pois, daquela caracterização abstrata e linear do *tempo* moderno, Chatterjee apregoa a prevalência contemporânea de um arranjo *temporal* “denso”, intermitente e “heterogêneo”¹⁵.

Aceitas as particularidades de cada um desses programas intelectuais¹⁶, parece-me que suas formulações apontam para saídas auspiciosas aos preceitos *internalistas* e aos alicerces *substancialistas* dos conceitos de “tempo histórico” (Gumbrecht, 2015) e “regime temporal moderno” (Assman, 2020). Para começar, é mister desatrelar os padrões de sociabilidade – sejam eles modelares ou não-modelares – estabelecidos na modernidade de itinerários exclusivos para vislumbrá-los à luz das complexas *interconexões* sócio-históricas que os engendraram (Subrahmanyam, 1997). Por essa visada, ao invés de produto espontâneo de tendências endógenas e vetores inerentes a qualquer contexto específico, há que se conceber o próprio “tempo histórico” como produto e sequela de uma gama intrincada de *intercâmbios*,

¹⁴ Em contraste com o que denomina de “monocultura temporal de uma modernidade singular”, Turin (2022, p. 87) também se remete à existência de “Outros tempos e corpos que sempre estiveram presentes, mas que nunca preencheram devidamente o espaço semântico e o tempo previstos por conceitos como ‘cidadania’, ‘representação’ e ‘soberania’.”

¹⁵ Para Stuart Hall (2009, p. 108), um dos principais legados da produção “pós-colonial” é a ideia de que o que particulariza a experiência moderna frente a outras é justamente o “caráter sobredeterminado, suturado e *suplementar* de suas temporalidades”.

¹⁶ Foge aos objetivos do artigo examinar as divergências teórico-interpretativas entre *decoloniais* e *pós-colonials*. A esse respeito, veja-se as ponderações de Mignolo (2000, p. 18-19).

perpassados por toda sorte de desequilíbrios de poder. Significa com isso admitir que, além de haverem concorrido para a expressiva amplitude de sentidos abrigada no *cronótopo moderno*, as assimetrias (inter e intra) societárias diretamente envolvidas na emergência e nas subsequentes modificações da modernidade foram, também elas, decisivas para a sedimentação daquele enquadramento do “tempo homogêneo, vazio” (Anderson, 1991, p. 24). Essa mudança de perspectiva traz consigo ao menos duas implicações teórico-interpretativas. Primeiramente, a acepção uniforme, progressiva e abstrata no mais das vezes equiparada à *temporalidade moderna* representa tão somente sua semântica hegemônica: mais adequado parece ser retratá-la à maneira de uma configuração composta e intercorrente, saturada por imensa variedade de sentidos, ordenamentos e vivências do *tempo* – alguns dos quais compassados, abrangentes e mutuamente articulados; outros discordes, arrítmicos e apenas contextualmente situados¹⁷. Dito isso, em segundo lugar, também é preciso afastar de vez insinuações *cronológicas* não raro dirigidas às desigualdades e às diferenças posicionais (simbólicas, econômicas, políticas, tecnológicas, epistemológicas, institucionais, normativas, estéticas, etc.) que perfazem esse cenário, insinuações essas codificadas em pares de oposição que frequentemente acompanham comparações entre Centro/Periferia, Norte Global/Sul Global, Ocidente/Oriente, Primeiro Mundo/Terceiro Mundo, etc. – dentre os quais: países *desenvolvidos* vs. *subdesenvolvidos/em desenvolvimento*, experiências *protagonistas* vs. *tributárias* da modernidade, sociedades *adiantadas* vs. *atrasadas/tardias*. Como um antídoto a essas armadilhas terminológicas, urge flagrar tais desigualdades e diferenças em sua *coetaneidade* contenciosa, isto é, na *simultaneidade* contraditória e fraturada que atravessa esses *enlaces* societários¹⁸. Quer-se com isso dizer que, também no que concerne ao *cronótopo moderno*, o protagonismo reside nas *relações* e em suas *propriedades emergentes*, e não em suas partes isoladas.

À guisa de conclusão, não é difícil depreender que tão logo colocado em diálogo com os insights do *pensamento brasileiro* acima contemplados, esse reenquadramento analítico convida a uma mudança de compreensão a respeito do estatuto do país na modernidade: contrariamente à percepção difusa desta como uma sociedade idiossincrática, fruto de

¹⁷Nessa exata direção, Harootunian (2007, p. 474) fala-nos de um cenário marcado pela “colisão de temporalidades”, no qual o “tempo-padrão mundial demandado pelo capital e por sua expansão além-mar (...) chocou-se com diversos tempos e modos de existência locais (...).” A respeito da cena contemporânea, Oliveira (2023, p. 313) também se remete à “coexistência conflituosa” envolvendo diferentes “temporalidades”. Segundo a autora, tal situação “assinalaria as formas e condições desiguais com que os grupos sociais se relacionam com os legados do projeto de Estado-nação e com a própria singularidade temporal que o tornou possível.”

¹⁸ Fabian (2013, p. 169-170) adverte que “a negação da coetaneidade é um ato político, não apenas um fato discursivo.”

trajetória histórica excepcional e apenas tardia e parcialmente incorporada aos códigos modernos, é mais adequado tomá-la como uma experiência *coeva* dos chamados contextos modelares, desde pronto implicada nas transformações e processos que desaguardaram na instauração de um novo padrão de sociabilidade. *Mutatis mutandis*, longe de sintoma de uma formação inconclusa e/ou expressão de sua presença aberrante e desconexa no quadro mundial¹⁹, a estrutura *temporal* “heterogênea” e intermitente do tecido social brasileiro – coabitada por uma profusão de conotações, vivências e significados do *tempo*²⁰ – pode ser vista como ilustrativa das profundas assimetrias e da imensa dispersão semântica da própria *temporalidade moderna*.

Referências

- ANDERSON, Benedict. **Imagined communities**. London: Verso, 1991.
- ASSMAN, Aleida. **Is Time out of Joint? On the Rise and Fall of the Modern Time Regime**. Ithaca and London, Cornell University Press, 2020.
- BASTOS, Elide. A construção do debate sociológico no Brasil. **Ideias – Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas**, Campinas, SP, v. 4, p. 287- 300, 2014.
- BOMFIM, Manoel. **A América Latina: males de origem**. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993.
- CANDIDO, Antonio. **Iniciação à literatura brasileira**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2010.
- CARDOSO, Fernando H. e FALETTO, Enzo. **Dependência e desenvolvimento na América Latina**: Ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- CHAKRABARTY, Dipesh. **Provincializing Europe: postcolonial thought and historical difference**. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2000.
- CHATTERJEE, Partha. **La nación en tiempo heterogéneo y otros estudios subalternos**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.
- CONRAD, Sebastian. **What is global history?** Princeton, NJ: Princeton University Press, 2016.
- COSTA PINTO, Luiz de A. **Sociologia e desenvolvimento: temas e problemas de nosso tempo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1973.

¹⁹ O que, no limite, exigiria um conjunto especial de ferramentas cognitivas (teorias, conceitos, métodos de análise), condizente com as qualidades supostamente ímpares do país.

²⁰ Por exemplo, conforme inventariado por Turin (2022, p. 87), “os tempos dos povos indígenas, da população negra, das mulheres, dos LGBTQIA+, dos trabalhadores precarizados, da natureza, mas também os tempos do neoliberalismo, da elite tradicional, do ressentimento de parte da classe média, dos neofascismos.”

- CUNHA, Euclides da. **Os Sertões**. São Paulo: Ubu Editora, 2016.
- DAMATTA, Roberto. **A casa & a rua**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- DÉPELTEAU, François. “**What is the direction of the ‘relational turn’?**” In: POWELL, Christopher; DÉPELTEAU, François (Eds.). Conceptualizing relational sociology: ontological and theoretical issues, p. 163-185. New York: Palgrave Macmillan, 2013.
- DONATI, Pierpaolo. “**Relational sociology and the globalized society**”. In: DÉPELTEAU, François and POWELL, Christopher. (Eds). Applying relational sociology: Relations, networks, and society. New York, Palgrave Macmillan, p. 1-24, 2013.
- DURKHEIM, Émile. **O suicídio**. Lisboa: Editorial Presença, 1977.
- DURKHEIM, Émile. **The elementary forms of religious life**. New York: The Free Press, 1995.
- DURKHEIM, Émile. **The division of labor in society**. New York: The Free Press, 1997.
- EISENSTADT, Shmuel. **Multiple Modernities**. Daedalus, vol. 129, n. 1, pp. 1-29, 2000.
- ELIAS, Norbert. **What is Sociology?** London, Hutchinson & Co Ltd, 1978.
- EMIRBAYER, Mustafa. **Manifesto for a relational sociology**. American Journal of Sociology, volume 103, Number 2, p. 281-317, 1997.
- FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. São Paulo, Globo, 2001;
- FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. São Paulo: Global Editora, 2008.
- FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**. São Paulo, Globo, 2006.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala: introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos: história da sociedade patriarcal no Brasil**. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural da amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, n. 92/93, p. 69-82, 1988.
- GUERREIRO RAMOS, Alberto. **A redução sociológica**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.
- GUMBRECHT, Hans. **Nosso amplo presente**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

- HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.
- HABERMAS, Jürgen. **The theory of communicative action.** Volume two. Boston: Beacon Press, 1987.
- HALL, Stuart. **Da diáspora.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.
- HARVEY, David. **The condition of postmodernity.** Cambridge: Blackwell, 1990.
- HAROOTUNIAN, Harry. Remembering the historical present. **Critical Inquiry**, v. 33, p. 471-494, 2007.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil.** Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1994.
- KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos.** Rio de Janeiro: Contraponto; Editora PUC-Rio, 2006.
- LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto.** São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- LUHMANN, Niklas. The future cannot begin: temporal structures in modern society. **Social Research**, v. 43, n. 1, p. 130-152, 1976.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã (Feuerbach).** São Paulo: Editora HUCITEC, 1991.
- MIGNOLO, Walter. “**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: CLACSO, p. 71-103, 2005.
- MOURA, Clóvis. Escravismo, colonialismo, imperialismo e racismo. **Afro-Ásia**, pp. 124-137, 1983.
- NABUCO, Joaquim. **O abolicionismo.** São Paulo: Publifolha, 2000.
- NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro.** São Paulo: Perspectivas, 2016.
- OLIVEIRA, Maria da Glória. Espectros da colonialidade-racialidade e os tempos plurais do mesmo. **Esboços**, volume 30, n. 55, p. 310-325, 2023.
- ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional.** São Paulo: Brasiliense, 2006.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. “**O coronelismo numa interpretação sociológica**”. In: O mandonismo local na vida política brasileira e outros ensaios. São Paulo: Alfa-Ômega, 1976.
- PARSONS, Talcott. **The system of modern societies.** Englewood Cliffs: Prentice-Hall Inc., 1971.
- POWELL, Christopher and DÉPELTEAU, François. **Introduction.** In: POWELL, Christopher and François Dépelteau (eds.). Conceptualizing relational sociology: Ontological and theoretical issues. New York, Palgrave Macmillan, p. 1-12, 2013.

PRADO JR., Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PRADO, Paulo. **Retrato do Brasil: ensaio sobre a tristeza brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

PRANDINI, Riccardo. Relational sociology: a well-defined sociological paradigm or a challenging ‘relational turn’ in sociology? **International Review of Sociology**, v. 25, n. 1, p. 1-14, 2015.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RODRIGUES, Raymundo Nina. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Nacional, 1938.

ROMERO, Silvio. **História da literatura brasileira**. Tomo Primeiro. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1949.

ROSA, Harmut. **Social acceleration: a new theory of modernity**. New York: Columbia University Press, 2013.

SCHWARZ, Roberto. **Que horas são?** São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SIMMEL, Georg. **Freedom and the Individual**. In: LEVINE, Donald (ed.). On individuality and social forms. Chicago: University of Chicago Press, p. 217-226, 1971a.

SIMMEL, Georg. **The conflict in modern culture**. In: LEVINE, Donald (ed.). On individuality and social forms. Chicago: University of Chicago Press, p. 375-393, 1971b.

SUBRAHMANYAM, Sanjay. **Connected histories: notes towards a reconfiguration of early modern Eurasia**. Modern Asian Studies, v. 31, n. 3, p. 735-762, 1997.

TAVOLARO, S. B. F. Retratos não-modelares da modernidade: hegemonia e contra-hegemonia no pensamento brasileiro. **Civitas – revista de Ciências Sociais**, v. 17, n. 3, p. 115-141, 2017.

TAVOLARO, Sergio B. F. Stasis, motion and acceleration: The senses and connotations of time in Raízes do Brasil and Sobrados e mucambos (1936). **Sociologia & Antropologia**, v. 10, n. 1, p. 243-266, 2020.

TAVOLARO, Sergio B. F. Interpretações do Brasil e a temporalidade moderna: do sentimento de descompasso à crítica epistemológica. **Sociedade e Estado**, v. 36, n. 3 p. 1059-1081, 2021.

TAVOLARO, Sergio B. F. Entre substâncias e relações: formação e modernização do Brasil em Raízes e Sobrados (1936). **Sociologias**, v. 59, p. 238-263, 2022a.

TAVOLARO, Sergio B. F. A vida social no Brasil e suas dissonâncias temporais: afinidades de Buarque de Holanda, Prado Jr. e Freyre. **Revista Brasileira de Ciência Política**, v. 38, p. 1-27, 2022b.

TAVOLARO, Sergio B. F. Nos confins do tempo histórico: Representações do Brasil na virada para o século XX. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 15, n. 30, p. 413-441, 2023.

TAVOLARO, Sergio B. F. Intercorrências do tempo no Brasil moderno História econômica do Brasil (1945) e Sobrados e mucambos (1936). **Tempo Social**, v. 36, n. 1, p. 189-215, 2024.

TORRES, Alberto. **O problema nacional: introdução a um programa de organização nacional**. Brasília: Companhia Editora Nacional; MEC, 1978.

TURIN, Rodrigo. País do futuro? Conflitos de tempos e historicidade no Brasil contemporâneo. **Estudos Avançados**, v. 36, n. 105, p. 85-104, 2022.

VIANNA, Oliveira. **Evolução do povo brasileiro**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.

TOURAINE, Alain. **Crítica da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

VANDENBERGHE, Frédéric. “The relation as magical operator: Overcoming the divide between relational and processual sociology”. In: DÉPÉLTEAU, François (Ed.). **The Palgrave Handbook of Relational Sociology**. Palgrave MacMillan, p. 35-57, 2018.

WEBER, Max. **The protestant ethic and the spirit of capitalism**. New York: Charles Scribner's Sons, 1958.

WOLF, Eric. **A Europa e os Povos sem História**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

ZERUBAVEL, Eviatar. The standardization of time: A sociohistorical perspective. **American Journal of Sociology**, v. 88, n. p. 1-23, 1982.

Artigo

A BIOPOLÍTICA DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL DOS GOVERNOS FHC A DILMA E A NECROPOLÍTICA DO RETORNO AO MAPA DA FOME SOB TEMER E BOLSONARO¹

Maria Clara dos Santos Batista Fidelis²Augusto Cesar Salomão Mozine³

DOI: 10.29327/2336496.8.2-14

Resumo: Este estudo consiste em uma análise histórica dos programas de combate à fome no Brasil no período de 1995 a 2022, compreendendo sua formação nos governos FHC e Lula e o seu desmonte a partir da transição entre os governos Dilma e Michel Temer e a gestão de Bolsonaro. Assim, a pesquisa apresenta um estado da arte sobre a situação de crise de segurança alimentar e nutricional e agravamento da pobreza no Brasil contemporâneo, a partir de pesquisa bibliográfica, documental e dados oficiais do estado Brasileiro. A análise toma como base as perspectivas da biopolítica (Foucault, 2000) e necropolítica (Mbembe, 2018), buscando entender os efeitos relacionais da fome sobre a sociedade. Nesse sentido, trata do combate à insegurança alimentar grave em perspectiva histórica; de como os governos Temer e Bolsonaro atuaram nas políticas de combate à fome e de como as relações de poder, através dos mecanismos de controle, contribuíram para o retorno do Brasil ao Mapa da Fome.

Palavras-chave: combate à fome, políticas de segurança alimentar e nutricional, biopolítica, necropolítica

LA BIOPOLÍTICA DE SEGURIDAD ALIMENTARIA Y NUTRICIONAL DE LOS GOBIERNOS DE FHC A DILMA Y LA NECROPOLÍTICA DEL RETORNO AL MAPA DEL HAMBRE BAJO TEMER Y BOLSONARO

Resumen: Este estudio presenta un análisis histórico de los programas de lucha contra el hambre en Brasil durante el período de 1995 a 2022, abarcando su desarrollo durante los gobiernos de FHC y Lula, y su desmantelamiento a partir de la transición entre el gobierno de Dilma Rousseff y la administración de Michel Temer, seguido por la gestión de Bolsonaro. La investigación ofrece un estado del arte sobre la crisis de seguridad alimentaria y nutricional y el agravamiento de la pobreza en el Brasil contemporáneo, basado en investigaciones bibliográficas y documentales, así como en datos oficiales del gobierno brasileño. El análisis se fundamenta en los enfoques de la biopolítica (Foucault, 2000) y la necropolítica (Mbembe, 2018), con el objetivo de entender los efectos relacionales del hambre en la sociedad. En este sentido, aborda la lucha contra la inseguridad alimentaria grave desde una perspectiva histórica; analiza cómo los gobiernos de Temer y Bolsonaro actuaron en las políticas de combate al hambre; y explora cómo las relaciones de poder, a través de mecanismos de control, contribuyeron al retorno de Brasil al Mapa del Hambre.

Palabras-clave: combate al hambre, políticas de seguridad alimentaria y nutricional, biopolítica, necropolítica.

THE BIOPOLITICS OF FOOD AND NUTRITIONAL SECURITY FROM

¹ Uma versão preliminar deste texto foi apresentada no 47º Encontro da associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais-ANPOCS.

² Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Vila Velha-ES, Brasil. E-mail: maclarabatista@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2120-6311>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1860942782932661>.

³ Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Vila Velha-ES, Brasil. E-mail: augusto.mozine@uvv.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8969-0025>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1029626423566941>.

THE FHC TO DILMA GOVERNMENTS AND THE NECROPOLITICS OF THE RETURN TO THE HUNGER MAP UNDER TEMER AND BOLSONARO

Abstract: This study presents a historical analysis of hunger-combat programs in Brazil during the period from 1995 to 2022, encompassing their development under the FHC and Lula administrations and their dismantling starting with the transition between Dilma Rousseff's government and Michel Temer's administration, followed by Bolsonaro's tenure. The research provides a state-of-the-art review on the crisis in food and nutritional security and the worsening of poverty in contemporary Brazil, based on bibliographic and documentary research, as well as official data from the Brazilian government. The analysis draws on the frameworks of biopolitics (Foucault, 2000) and necropolitics (Mbembe, 2018), aiming to understand the relational effects of hunger on society. In this context, it addresses the fight against severe food insecurity from a historical perspective, examines the policies implemented by the Temer and Bolsonaro administrations to combat hunger, and explores how power relations and control mechanisms contributed to Brazil's return to the Hunger Map.

Keywords: fight against hunger, food and nutritional security policies, biopolitics, necropolitics

Introdução

A fome é apresentada como uma questão estrutural e persistente no Brasil e ocupa espaço permanente na agenda política, principalmente em tempos de crise socioeconômica. O combate à fome é um fio condutor para a reflexão sobre a relação entre economia, produção e consumo de alimentos e suas consequências em relação à insegurança alimentar e nutricional, às mudanças no padrão e na cultura alimentar e aos impactos degradantes do modelo dominante de produção. Historicamente, a política e o debate acadêmico brasileiro se concentram em discutir a fome do ponto de vista da assistência social, em especial na segunda metade do século XX, apontando sua intrínseca correlação com a pobreza.

Nesse sentido, em especial com a emergência dos governos de esquerda no século XXI, consubstanciada no Brasil por uma coalizão entre os partidos do espectro político da esquerda com partidos progressistas do centro, o binômio pobreza-fome assumiu os contornos do debate em torno das políticas de segurança alimentar e nutricional, conforme marco internacional proposto pela Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura-FAO. Assim, um marco mundialmente reconhecido, em 2014, foi a saída do Brasil do Mapa da Fome da Organização das Nações Unidas-ONU, o que colocou o país no caminho da promoção e garantia ao direito humano à alimentação adequada e saudável. Embora tal fato tenha representado um grande avanço na promoção da igualdade e da justiça social (Fraser, 2009), a sustentação desta condição se viu afetada pela intensa crise política instaurada a partir de 2013, o que levou o país a sair de governos pautados por uma visão desenvolvimentista, retornando a um posicionamento institucional de cunho neoliberal. Assim, em setembro de 2020, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE divulgou

o resultado da Pesquisa de Orçamento Familiar-POF, realizada entre junho de 2017 e julho de 2018, que apontava a volta do Brasil ao Mapa da Fome. Tal situação se viu agravada sobremaneira, a partir de 2020, em função do acirramento da insegurança alimentar provocada no país pela Pandemia de Covid-19 (IBGE, 2023).

Nesse contexto, a pesquisa aqui proposta apoia-se no levantamento de um estado da arte sobre a situação de crise de segurança alimentar e nutricional e agravamento da pobreza no Brasil contemporâneo. Para além da pesquisa bibliográfica, a pesquisa exploratória de caráter documental em relatórios do Governo Federal, do Ministério de Desenvolvimento Social e combate à Fome durante as gestões do Executivo de 1995 a 2022 pautam este estudo, composto, também, com dados do IBGE, da FAO-ONU e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada-IPEA. Além disso, a pesquisa se aprofunda na avaliação das propostas legislativas que tramitaram ou foram aprovadas pelo Congresso Nacional sobre o tema, com a finalidade de demonstrar o perfil das mudanças visualizadas no período mencionado. Objetiva-se, assim, compreender a transição entre os governos Dilma e Temer e a gestão Bolsonaro.

Com isso, propõe-se um levantamento das publicações oficiais, das mudanças no cenário das políticas públicas de combate à fome e as novas estratégias criadas nesse período. Desta maneira, através da pesquisa *ex-post facto* procura-se entender: o contexto das políticas, em termos de formação de uma governamentalidade, de combate à insegurança alimentar grave no Brasil; o enfoque das políticas em um contexto discursivo-biopolítico e seu desmonte, diante da emergência de um governo liberal avançado, pós-impeachment de Dilma Rousseff; e caracterização necropolítica das medidas e mecanismos adotados pelos governos Temer e Bolsonaro que contribuíram para o retorno do Brasil ao Mapa da Fome.

Assim este artigo em buscar entender, a partir das perspectivas da biopolítica (Foucault, 2000; 2008; 1979) e necropolítica (Mbembe, 2018; 2016; 2001), no contexto analítico da Ecologia Política, levando-se em conta as abordagens pós-estruturalista, pós-colonial e crítica (Bryant, 2015), com um enfoque nas relações de poder e as escalas políticas relacionadas aos efeitos que a fome tem sobre a sociedade. Nesse sentido, este artigo inicia por entender o contexto biopolítico da Nova República. Neste sentido, tratar a questão da fome e da segurança alimentar e nutricional para além da questão econômica alimentar, buscando seu enraizamento em estruturas políticas e sociais mais amplas, pode contribuir para o fortalecimento da leitura sociológica sobre o combate à pobreza no Brasil em termos de promoção da justiça social. Assim, compreender o processo político, as decisões

governamentais e como as relações de poder influenciam na disponibilidade, acesso e controle dos recursos alimentares representa um avanço no debate do tema na área.

1. Biopolítica e Necropolítica

O debate das correlações e inter-relações entre Biopolítica e Necropolítica que este artigo adota, vem na esteira de uma série de contribuições acadêmicas brasileiras que vem tratando, nos últimos anos, a re-emergência do neoliberalismo no Brasil, marcada pelo impeachment de Dilma Rousseff (2016) e levada a cabo pelos governos Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019-2022). Assim, o debate aqui proposto acompanha as narrativas desenvolvidas por Costa, Rizzotto e Lobato (2021) sobre a confluência entre fome e necropolítica, por Silva, Moura e Pardini na obra organizada “Ecopolítica, necropolítica e resistências em tempo de pandemia” (2019), em especial as contribuições de Diniz (2019) e Amaral (2019). Além disso, se alia a perspectivas mais amplas do debate conforme Furlan e Alves (2021), Martins (2019) e Bento (2018), sobre as relações coloniais e de sujeição.

No contexto desse debate, por biopolítica, busca-se a noção cunhada por Foucault (2000; 2008) para explicar os processos relativos à mudança nas relações de poder no contexto da modernidade capitalista. Foucault (2000) observa, no que define como “poder disciplinar” que sociedades modernas ampliaram as relações entre governantes e governados, para além do enfoque absolutista fundamentado na violência e opressão, caracterizado pelo domínio dos corpos e vidas dos súditos, permitindo ao “soberano” o exercício do poder de “fazer morrer ou deixar viver” (2000, p 278). Nesse sentido, o exercício do “poder disciplinar” vai ampliar a ação do soberano para algo além, para a elaboração de políticas em forma de normas, denominadas por Foucault (1979) como governamentalidades, que tenham por função “disciplinar e manter a vida dos súditos” em termos de “população”, como fator de consolidação dos elementos fundantes do Estado-nação – território, segurança e população.

Nesse contexto, definido como “biopolítica”, o processo de intervenção e regulamentação das populações, ao incorporar fatores biológicos no campo político, passou a fazer parte do domínio do conhecimento e do poder (Foucault, 2008). Por sua vez, as biopolíticas recorrem à disciplina anátomo-política, de natureza mais individual, para governar as vidas e otimizar as forças da população em prol do novo projeto de sociedade, até se desenvolver em mecanismos de controle da tecnológico da vida, escolhendo em termos biológicos quem deve viver, o que o autor denomina “racismo” (Foucault, 2000).

O biopoder, assim, se caracteriza como uma tecnologia de governança das vidas, transformando a população em um objeto de intervenção política, gestão e governo, com o intuito de alcançar e satisfazer os processos econômicos da vida capitalista moderna (Foucault, 2008; Oels, 2005; Dean, 2010). Isto vai ocorrer, contudo, não de forma “natural”, mas a partir de uma estratégia discursiva que vai emergir das relações saber-poder que consiste em fazer valer um discurso sobre a vida, que justifique a ação política do governante e a aceitação pelos governados da biopolítica instituída. A isto, Foucault (1979) denomina “Regime de Verdade”.

O termo "regime de verdade" refere-se, nessa perspectiva, a um conjunto de normas e práticas que definem o que é considerado verdade em um determinado contexto social e político. Essa concepção se funda no argumento de que a verdade não é uma realidade objetiva, mas sim uma construção social que está ligada a relações de poder e controle, podendo ser alterada conforme se altere a crença no discurso de quem exerce o poder em um determinado momento (Foucault, 1979). Assim, a ética e as decisões políticas são influenciadas por regimes de verdade, que podem ser alterados por mudanças sociais e econômicas, como, no caso em estudo, a ascensão do neoliberalismo (Lemke, 2017; Dean, 2010).

Nesse contexto, o conceito de "regime de verdade" é fundamental para entender como os saberes sociais são conformados em forma de discurso, de retórica, que estarão contidos nas políticas elaboradas pelo Estado. Esse entendimento é crucial para analisar criticamente as políticas públicas e as narrativas sociais que moldam a realidade vivida por diferentes grupos na sociedade. É neste sentido que se cunha, então, a noção de “governamentalidade” (Foucault, 1979), ser representada pela noção de “mentalidade”, enquanto estratégia discursiva, que está contida no governo disciplinar e controle da vida de uma população.

Na genealogia da governamentalidade, Foucault (1979) demonstra como os micropoderes se conectam ao Estado, em estratégia discursiva, sem se limitar a ele. Dessa forma, combinam-se aspectos micropolíticos e questões macropolíticas da governamentalização para explicar o Estado a partir de práticas gerais de governamentalidade, enfraquecendo sua posição como figura central do jogo político e reforçando sua concepção relacional de poder (Dean, 2010). O processo de governamentalidade funciona por meio de uma rede de práticas governamentais que, ao mesmo tempo, individualizam e totalizam, buscando impor ao indivíduo identidades, saberes e condutas pré-definidas (Lemke, 2017).

A partir desta perspectiva, introduz-se o conceito de necropoder e sua expressão governamental, a necropolítica, conforme Mbembe (2018). Partindo de uma lógica colonial e das relações de raça e sujeição, Mbembe (2018; 2001) busca uma reinterpretação do conceito foucaultiano de biopoder. Ele parte do princípio de que a biopolítica não aborda adequadamente a questão do racismo, enfatizando a periferia global no contexto neoliberal como ponto central de análise. Isso decorre da percepção de uma forma específica de controle social que surge com o declínio da sociedade industrial, resultando em um sistema político de sujeição que direciona a morte como elemento orientador das interações sociais, do modo de vida e do pensamento em relação a determinadas populações. A necropolítica é, assim, o processo de estabelecimento de parâmetros que legitimam a submissão da vida pela morte, a partir da definição dos indivíduos descartáveis (Mbembe, 2018). Ou seja, é o contexto do mundo contemporâneo em que a: “[...] criação de ‘mundos de morte’, formas novas e únicas da existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o status de ‘mortos-vivos’” (Mbembe, 2016, p. 146).

Nessa perspectiva, diferentemente da biopolítica que se configura na disciplina e na gestão e controle da vida, a necropolítica aborda não apenas a gestão da morte, mas também as condições de vida precárias que podem levar à fome e à morte por inanição, em um contexto pós-colonial inerente à ótica neoliberal. Essa situação de negação política, ampliada em um contexto em que o número de mortes na pandemia de Covid-19 aumenta rapidamente, atingindo milhares por dia, e aliada a um discurso criminalizador das minorias sociais potencializado por um processo neocolonial liberal, coloca o processo político brasileiro em uma condição que Mbembe (2018) descreve como Necropolítica. É nesse sentido, que a argumentação desenvolvida a seguir busca caracterizar a disputa pelo sentido da fome no cenário de conformação de uma governamentalidade relativa à segurança alimentar e nutricional, no contexto da Nova República e de como esse processo se converte no exercício de um necropoder, sobretudo no contexto de pandemia.

2. Os Antecedentes: A Fome na Disputa Política

O processo de formação de um regime de verdade conduzido pela conformação de uma biopolítica, em sentido foucaultiano (2000; 2008), de segurança alimentar e nutricional remonta, no Brasil, à Nova República de 1988. Embora as políticas de assistência social no Brasil remontam a pouco antes da instauração Estado Novo (Souza, Mexko, Benelli, 2022),

seu enfoque hegemônico se concentra no combate à pobreza sob a via do assistencialismo, ainda nos moldes da influência religiosa das santas Casas de Misericórdia (Bovolenta, 2017). Assim, a trajetória que se apresenta neste trabalho, cujo objeto se concentra na segurança alimentar e nutricional, inicia-se em 1994, a partir do debate eleitoral para o executivo nacional, destacando a disputa entre Fernando Henrique Cardoso-FHC e Luiz Inácio Lula da Silva.

Conforme se depreende de Draibe (2003), de um lado, a ideia central de FHC era um esforço que transitava entre aspectos desenvolvimentistas e neoliberais que pensavam que o crescimento econômico era a única maneira de acabar com a miséria e a pobreza. Se desviou da linha recomendada pelo Consea-Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional⁴ e utilizou a agricultura e a produção em grande escala como estratégia para combater a fome, concentrando-se no acesso ao alimento e indicando a manutenção da lógica assistencialista na distribuição de alimentos (Cardoso, 2008). Por outro, ainda que no âmbito do programa de campanha, Lula manteve a pauta desenvolvimentista, que selou o compromisso de combater as desigualdades sociais, estabelecendo como objetivo principal: “A implantação de políticas estruturais para erradicar a miséria requer muitos anos para gerar frutos consistentes. Mas a fome não espera e segue matando a cada dia, produzindo desagregação social e familiar, doenças, desespero e violência crescentes” (Fundação Perseu Abramo, 2023, p. 43).

Vitoriosa nas urnas, a retórica que acentuadamente assume contornos neoliberais, pautados na estabilidade econômica encontra na era FHC uma política de ajuste fiscal e administrativo e enxugamento do Estado. Sua estratégia envolveu a eliminação do Consea, a criação do Programa Comunidade Solidária em 1995 e a extinção do Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição em 1997, além da criação de uma área técnica no Ministério da Saúde para tratar da questão. Assim, conforme Pinheiro e Carvalho (2010), a área técnica de alimentação e nutrição do Ministério da Saúde seguiu as diretrizes políticas do governo em termos de segurança alimentar e nutricional. Um exemplo disso é a Política Nacional de Alimentação e Nutrição-PNAN, um documento técnico sobre vigilância alimentar e nutricional que incorpora os conceitos de segurança alimentar e nutricional e Direito Humano à Alimentação Adequada-DHAA.

Em 1998, a disputa eleitoral entre os candidatos Lula e FHC se renova, e se destaca novamente o debate acerca da situação da fome no país. Nesta perspectiva, as condições de

⁴ O Consea foi criado em 1993, como um “espaço de articulação intersetorial e de negociação entre Estado e sociedade civil na construção de políticas na área” (Moraes; Machado; Magalhães, 2021).

miséria e fome foram reconhecidas por FHC, que manteve em sua plataforma política as diretrizes de parceria com a sociedade e estabilizadas para implementar políticas mais distributivas. Outra vez, manteve-se no projeto liberal a liderança nas políticas agrárias e agrícolas, ignorando as pautas de segurança alimentar e nutricional de caráter participativo e popular. De outro lado, retomando a linha argumentativa das campanhas eleitorais anteriores, Lula organizou seu programa em torno da noção de crescimento com distribuição de renda e colocou o enfrentamento da fome como uma de suas prioridades. Isto ficou demonstrado, conforme Brito e Baptista (2021) em sua política de segurança alimentar e nutricional que recria o Consea como base estruturante da gestão da política.

Apesar do discurso de Lula favorável ao combate à fome no Brasil, o projeto de FHC vence novamente as eleições em 1998 e passa-se a observar a integração abordagens mais abrangentes para lidar com a pobreza e a miséria, a partir de sua vinculação aos debates internacionais postos no contexto da FAO, mas que ainda não enfrentavam questões fundamentais como a segurança nutricional e a produção de alimentos. Os programas ainda centrados na assistência – distribuição de alimentos – foram removidos e substituídos por iniciativas vinculadas à recém-criada política de Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável-DLIS, que incluía programas de transferência de renda como o Bolsa-Escola, o Bolsa-Alimentação e o Auxílio-Gás (Draibe, 2003).

A despeito de tais estratégias, as disparidades alimentares persistiam e a questão da fome volta a ser um assunto de discussão política em 2001, se aprofundando no debate presidencial de 2002, após a visita do representante do direito à alimentação da Comissão de Direitos Humanos da ONU ao país. A retórica da fome e da miséria é retomada por Lula – “A fome não espera e segue matando a cada dia” – e a proposta de segurança alimentar e nutricional voltam ao centro do debate, incluindo a reforma agrária, mas dessa vez dando lugar a posicionamentos moderados e conciliadores (Fundação Perseu Abramo, 2023, p. 43).

Nesse contexto, as eleições presidenciais de 2002 foram marcadas pela forte retórica do Partido dos Trabalhadores-PT sobre a fome, pobreza e desigualdades, enquanto o candidato governista, o então ministro da saúde do governo FHC, José Serra, não apresentou propostas além da manutenção da estrutura então criada em sua gestão. Aliado a outros fatores, como agrave crise cambial e econômica do segundo governo FHC, o resultado, desta vez, foi a vitória de Lula pelo PT, após quatro eleições como partido de oposição ao governo. Com isso, Lula reiterou sua insatisfação com a fome persistente quando assumiu o cargo de

presidente do Brasil: “[...] se, ao final do meu mandato, todos os brasileiros tiverem a possibilidade de tomar café da manhã, almoçar e jantar, terei cumprido a missão da minha vida” (Presidência da República, 2023). Com isso, Lula fez uma convocação ao povo brasileiro para um mutirão nacional e colocou como prioridade o Programa Fome Zero.

Lançado em 2003, o Programa Fome Zero foi uma das principais iniciativas do governo para combater a fome e a pobreza, aproximando-se do debate sobre segurança alimentar e nutricional. Buscava-se, assim, garantir o direito à alimentação adequada e promover a inclusão social por meio de ações como o Bolsa Família, fortalecimento da agricultura familiar, acesso à água e saneamento básico, dentre outras medidas. Tais medidas destinavam-se a 44 milhões de pessoas consideradas muito pobres, por ganharem menos de um dólar por dia – o que equivalia à época a R\$ 80,00/mês⁵.

Com a finalidade de implementar o Programa Fome Zero, o governo Lula criou o Ministério Extraordinário de Combate à Fome e trouxe de volta o Consea, com uma nova roupagem. No entanto, em 2004, o Ministério Extraordinário de Combate à Fome foi extinto e seu corpo foi incorporado ao Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, que foi criado posteriormente (Brito; Baptista, 2021). Dessa maneira, no contexto da reforma, promove-se a fusão dos programas Bolsa-Escola, Bolsa-Alimentação, Auxílio-Gás e Cartão Alimentação resultando no lançamento do Programa Bolsa Família (Almeida, 2004).

Como um programa de transferência de renda condicionada, o Programa Bolsa Família busca, então, combater a pobreza e a fome fornecendo auxílio financeiro às famílias em situação de vulnerabilidade, desde que adquiram certos requisitos relacionados à saúde e à educação. Seu objetivo se concentra em criar uma política intersetorial, interministerial e participativa que incentivasse toda a sociedade a lutar contra a fome. Isso exigia, por consequência, uma cooperação e um método de operação próximo à política local. O Programa Bolsa Família começou com uma institucionalizada, de controle e compartilhada entre os entes federativos, estabelecendo assim uma rede de capilaridade para a concessão de benefícios, condicionando sua permanência à supervisão do desenvolvimento das crianças pelas equipes de saúde. Como forma de sustentar o programa, o Programa de Aquisição de Alimentos-PAA foi criado em 2003 com o objetivo de fortalecer a agricultura familiar e garantir o acesso a alimentos para residentes em situação de insegurança alimentar. O programa promove a compra de alimentos produzidos pela agricultura familiar, estabelecendo

⁵ Valor correspondente a R\$268,71 corrigidos pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor-INPC do IBGE, calculado no período de 01/02/2003 a 31/10/2024, conforme cálculos do Banco Central do Brasil.

parcerias com governos locais, cooperativas e associações de agricultores (Almeida, 2004).

Adicionalmente, no período de 2003 a 2010, pautados na difusão de uma governamentalidade (Foucault, 1979) orientada pela consolidação do regime de verdade contido na pauta internacional da segurança alimentar e nutricional, se verificaram diversas medidas tais como: a promulgação da Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional-Losan; a criação do Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional-Sisan; a instituição da Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional-PNSAN, que manteve uma ideia de soberania alimentar e a DHAA; e a aprovação da Emenda Constitucional-EC nº 64/2010, que estabeleceu uma alimentação como direito social. Há que se destacar, no mesmo período, a criação do Programa Nacional de Alimentação Escolar-PNAE, com um aumento significativo nos recursos destinados à alimentação escolar. O Programa buscou garantir uma alimentação adequada e saudável para alunos da educação básica, fortalecendo a agricultura familiar e promovendo a segurança alimentar nas escolas.

Nesse contexto, a partir dos avanços promovidos no combate à fome, sob a alcunha de insegurança alimentar grave, o tema não foi abordado nas II e III Conferências de Segurança Alimentar e Nutricional, realizadas em 2004 e 2007. Tais conferências se concentraram nas mudanças no consumo de alimentos da população, bem como o uso de agrotóxicos e transgênicos na produção de alimentos, são os principais temas, com consequências particulares para grupos específicos e sempre idênticos. No ano de 2005 é publicado o balanço do Programa Bolsa Família indicando um novo cenário de ganho na qualidade alimentar, aumento do controle social e maior capilaridade do Programa, chegando a atender 8,7 milhões de famílias (Brasil, 2023b). Conforme Brito e Baptista:

Com o desenvolvimento das políticas sociais, a retórica da fome não é mais mobilizada nas campanhas presidenciais de 2006 e 2010. A política de combate à fome se materializa com o desenvolvimento da segurança alimentar e nutricional. Em vez de fome, introduz-se a concepção de insegurança alimentar grave, a partir do uso da EBIA. Com essa escala, a fome passa a ser considerada a partir da percepção das pessoas do não acesso ao alimento pela falta de renda, uma abordagem distinta dos indicadores de pobreza e indigência. Também, o termo insegurança alimentar passa a ser usado para identificar outras situações decorrentes da alimentação inadequada, como obesidade, desnutrição e qualidade do alimento, tornando a questão mais complexa e abrangente (2021, p. 11).

Como se pode perceber, o processo biopolítico conformador da política de segurança alimentar e nutricional no contexto da Nova República, para além da transição conformou a passagem de um discurso assistencialista da doação de alimentos como caridade, para a

promoção do direito à alimentação como garantia fundamental, amparada por um regime de segurança nutricional. O forte processo disciplinar, no contexto da biopolítica, reforça o argumento de criação de um sistema de gestão e combate à fome, centrado no sujeito, partindo da gestão do índice de insegurança alimentar através de um emaranhado de técnicas amparadas por uma governamentalidade.

3. O combate à fome nos governos Dilma Rousseff e Michel Temer de 2011 a 2018

As políticas públicas implementadas durante o governo de Lula entre 2003 e 2010, do ponto de vista da formação de uma governamentalidade desenvolvimentista voltada para a promoção da segurança alimentar e nutricional, representaram a consolidação da organização disciplinar biopolítica nesta área no Brasil. No que diz respeito à promoção do bem estar social e ao desenvolvimento econômico, observou-se o aumento do Produto Interno Bruto-PIB, o crescimento industrial, a melhoria da distribuição de renda, o aumento das exportações e a redução da vulnerabilidade externa. Tudo isso é certo para o sucesso eleitoral. Com isso, observou-se um entusiasmo da população diante da alta do consumo interno, com o maior avanço do PIB em vinte anos e o crescimento econômico de 7,5%, segundo o IBGE (2024), em meio à crise mundial. Estes fatores foram essenciais para que as eleições de 2010 fizessem de Dilma Rousseff, a sucessora natural de Lula.

Assim, a presidente Dilma Rousseff assume o cargo em um cenário brasileiro muito favorável no aspecto econômico e social. O país manteve índices aceitáveis de desenvolvimento econômico e mobilidade social, apesar da crise mundial de 2008. Até o final do primeiro mandato em 2014, foi possível iniciar uma nova abordagem desenvolvimentista centrada no combate às desigualdades sociais (Brito; Baptista, 2021). Mantendo o trabalho iniciado no governo de Lula, com o escopo de combater a fome, em 2013 é criado o Plano Brasil sem Miséria, que assume o foco da superação à extrema pobreza. Envolve a transferência de renda, acesso a serviços públicos, como educação, saúde, assistência social, energia elétrica e saneamento, bem como a participação na produção. O Programa Bolsa Família é reforçado pelo Plano, mas continua sendo uma estratégia central do governo Dilma.

Diante dessas iniciativas, o país saiu do Mapa da Fome da ONU em 2014, quando seu nível de alimentação era inferior a 5% (Rodrigues; Kauchakje; Oliveira, 2023). Com isso, o discurso sobre a fome cai em desuso no debate político e o debate em torno do regime de verdade passa a apontar para o Brasil como uma referência internacional. Assim, a abordagem

sobe pobreza, miséria e outras situações de insegurança alimentar, como obesidade e a qualidade dos alimentos consumidos, passam a ser enfatizado na Política Nacional de Alimentação e Nutrição-PNAN de 2013 e nas IV Conferência de Segurança Alimentar e Nutricional-CNSAN (Conselho..., 2022) e V CNSAN em 2015.

A mudança na retórica política é indicativa de um período em que os indicadores sociais melhoraram e uma conduta que foi seguida desde o início do governo Lula foi proclamado. Segundo Brito e Baptista (2021), a adoção de uma retórica positiva para combater a fome em 2014 foi um desafio significativo devido ao contexto de uma nova disputa eleitoral. No entanto, evitar a persistência da fome também foi uma estratégia política que teve um impacto na população e na institucionalidade da própria política de segurança alimentar e nutricional.

Embora Dilma Rousseff tenha sido reeleita, as condições políticas na formação de um governo de coalizão com significativa pulverização de apoio no Congresso Nacional, aliadas à escalada de uma crise orçamentária e financeira, colocaram seu segundo mandato em xeque. Em 29 de outubro de 2015, ampliando a crise de governabilidade, o partido do Vice-Presidente, Michel Temer apresenta o programa Uma Ponte para o Futuro, em direção oposta ao perfil desenvolvimentista do projeto vitorioso nas urnas e apontando para o levante de uma lógica neoliberal que:

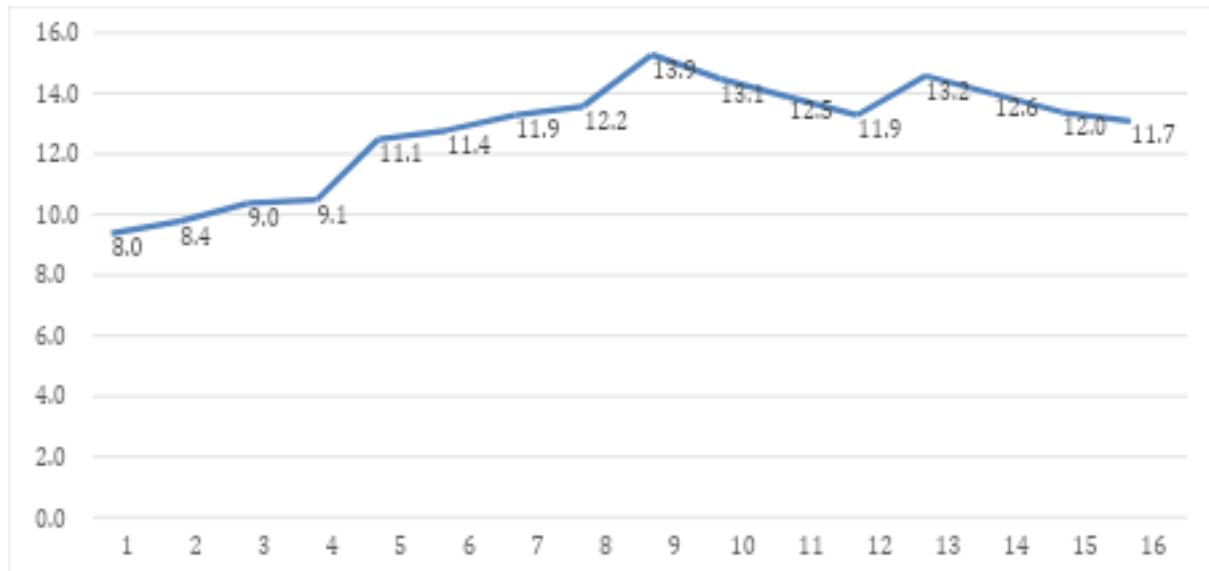
[...] defende a tese do ‘Estado mínimo’, a privatização de empresas, a abertura comercial, a desregulamentação do mercado de trabalho e o desmonte da CLT, a contrarreforma da Previdência, a eliminação ou redução dos programas sociais (sobretudo aqueles voltados para saúde e educação), a revisão da política de valorização do salário mínimo, a eliminação das vinculações e das indexações que ‘engessam o orçamento’, a redução da carga tributária, o das indexações dos salários e dos benefícios previdenciários e reformas constitucionais que beneficiam os grandes investidores nacionais e estrangeiros, tudo isso em detrimento dos interesses do conjunto das classes trabalhadoras. Todas as reformas são apresentadas em nome do fortalecimento da economia de mercado, da livre iniciativa e da liberdade contratual, mas em nenhum momento os movimentos sociais, os sindicatos de trabalhadores, as minorias e os grupos em situação de vulnerabilidade foram mencionados ou levados em consideração (Arruda, 2016, p. 156).

Nessa perspectiva, a baixa governabilidade, os investimentos sociais congelados e o desemprego aumentam, diminuindo significativamente o apoio da população a um governo com características tecnocráticas, pouco carismáticas e de baixa adesão popular. Após esse período, o governo não avançou nos projetos planejados e a fome começou a ser flexível no meio público, agravada pelas políticas de ajuste orçamentário e fiscal integradas (Brito,

Baptista, 2021). Neste sentido, em dezembro de 2015, o ato de impeachment⁶ tornou-se definitivo quando Eduardo Cunha, presidente da Câmara de Deputados da época, do então Partido do Movimento Democrático Brasileiro-PMDB, agora conhecido como MDB, aceitou um dos pedidos de impeachment (Amaral, 2022). Iniciado o processo parlamentar na Câmara dos Deputados, Michel Temer assume interinamente a Presidência da República, sendo empossado Presidente em definitivo após o impeachment no Senado da república em agosto de 2016.

Durante o governo Temer, não houve uma ênfase específica no combate à fome, no entanto, durante sua obrigatoriedade, houve continuidade de alguns programas sociais e de transferência de renda que ocupou o combate à fome, como o Bolsa Família. Importante ressaltar que, embora não tenha extinto por completo os programas sociais de combate à fome, o governo de Michel Temer foi marcado por medidas de austeridade fiscal e cortes de gastos em diversos setores, o que afetou diretamente os esforços de combate à fome e à pobreza. Além disso, durante seu mandato, houve um aumento significativo nos índices de desemprego e queda na renda média da população – ver Gráficos 1 e 2 – o que também pode ter impactado a ocupação da situação de segurança alimentar das famílias mais atendidas.

Gráfico 1 – Taxa Trimestral de Desocupação no Brasil



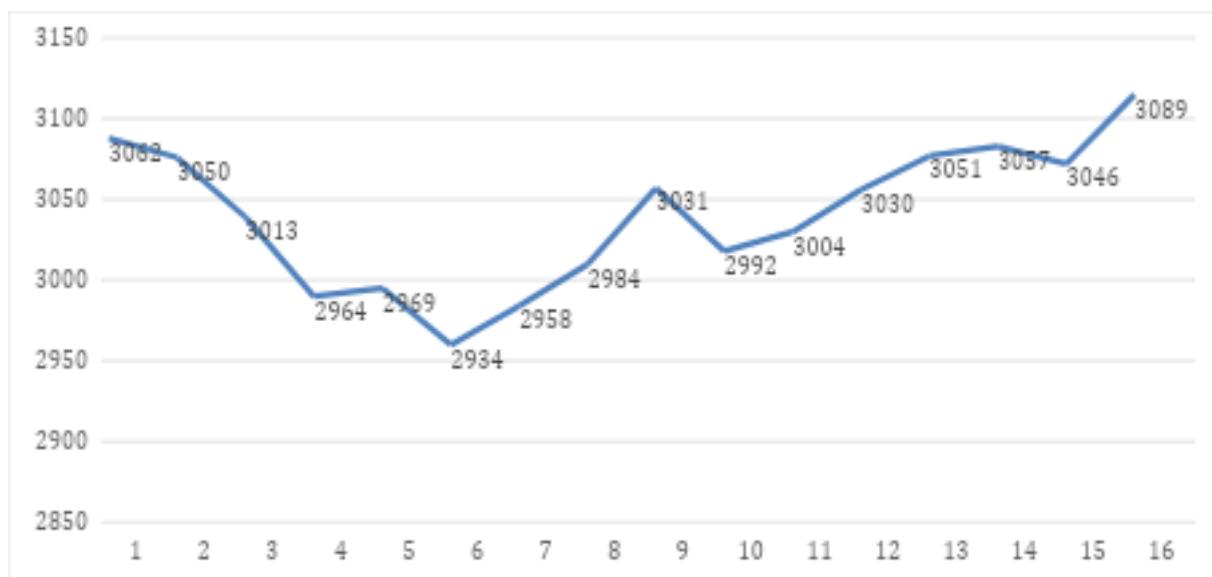
Fonte: Elaboração Própria a partir de PNAD-IBGE, 2024.

Segundo Costa, Rizzotto, Lobato, (2021, 555): “Desde o início, a administração de Michel Temer se alinhou aos princípios neoliberais e implementou medidas que supostamente

⁶ Na literatura é possível encontrar que o processo de impeachment sofrido por Dilma Rousseff foi considerado um golpe parlamentar (Kozicki; Chueiri, 2019).

salvariam uma economia, mas que resultaram em consequências para a população". Dentre as medidas adotadas, tiveram relevo a reforma trabalhista de 2017, que teve como efeito imediato flexibilizar direitos – *e.g.* organização sindical, intervalos de jornada de trabalho, formas de contrato – e, mesmo, permitiu eliminar direitos dos trabalhadores, através da possibilidade das negociações coletivas contrariarem o previsto em lei. Ademais, a Emenda Constitucional 95, suspendeu os investimentos sociais do Governo Federal por 20 anos, uma vez que os vinculou à mera correção orçamentária pela inflação, impedindo a ampliação de programas sociais e aumento real de recursos para saúde e educação. O resultado disso foi o aumento do emprego precarizado, observado na relação uma taxa de desemprego acima dos 11% entre os anos de 2017 a 2018, conforme Gráfico 1 e um rendimento médio do trabalhador com variação inexpressiva de 1,66%, como se vê no Gráfico 2, enquanto a inflação chegou a 3,75% ao ano em 2018⁷, segundo dados do Índice de Preços ao Consumidor Amplo-IPCA.

Gráfico 2 – Rendimento médio do trabalhador (R\$) por trimestre



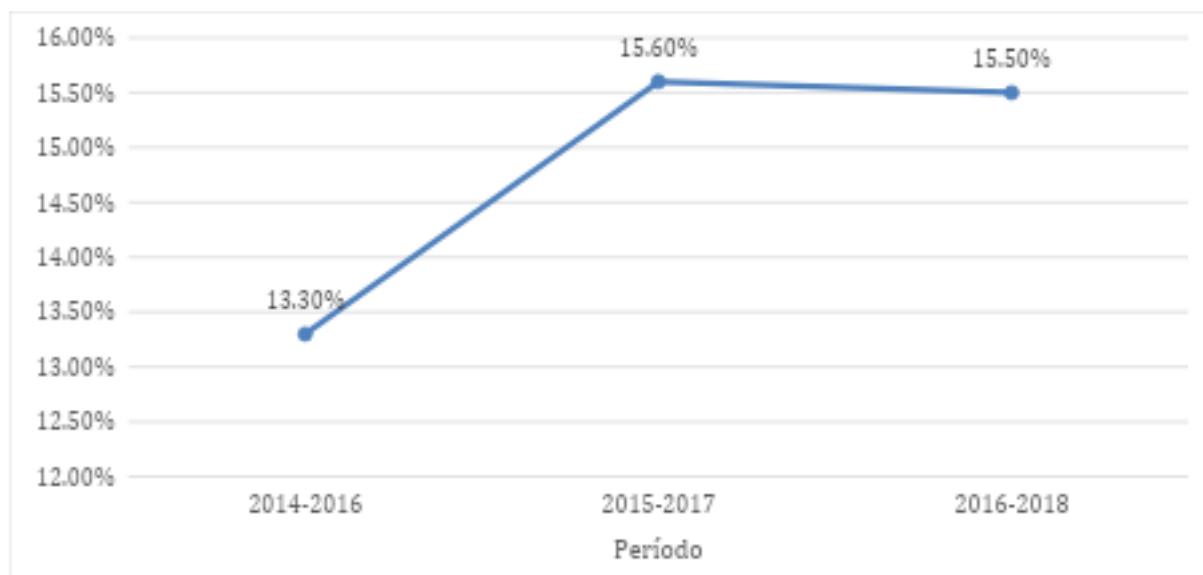
Fonte: Elaboração Própria a partir de PNAD-IBGE, 2024.

Segundo Campelo e Bortoletto (2022) a fome tornou-se novamente tema de discussão na sociedade desde 2016, durante um período de transição e crise. Isto ficou demonstrado, uma vez que o DHAA foi diretamente afetado por diversas medidas adotadas pelo novo

⁷ A título ilustrativo, considerando que a renda média de R\$3030,00 acompanhasse a correção pelo IPCA no período após a promulgação da reforma trabalhista e o final do Governo Temer (novembro de 2017 a dezembro de 2018), seus valores deveriam corresponder a R\$ 3.166,16, calculado no período de 01/11/2017 a 31/12/2018, conforme cálculos do Banco Central do Brasil. Disponível em: <https://www3.bcb.gov.br/CALCIDADAOPublico/corrigirPorIndice.do?method=corrigirPorIndice>.

governo, como a EC nº 95/2016 (Brasil, 2023a), o desmonte dos ministérios da área social, cortes em programas sociais, como o Programa de Aquisição de Alimentos da agricultura familiar, o Programa Um Milhão de Cisternas, o Programa Bolsa Família e o Programa Cestas de Alimentos – destinados a populações indígenas e quilombolas. Isto implicou na consequente perda de espaço político no espaço público para a garantia da segurança alimentar, fazendo com que a tomada de posse do governo interno de Temer representasse um marco significativo no início dessa fragmentação.

Gráfico 3 – Prevalência de insegurança alimentar moderada ou grave na população total (percentual) (média de 3 anos)



Fonte: elaboração própria a partir de FAO, 2024.

A ascensão de Temer ao poder foi acompanhada, como se vê no Gráfico 3 acima, de um aumento acima de 2 pontos percentuais na prevalência da insegurança alimentar moderada e severa. Isto ocorre, pela mudança de direção das políticas de combate à fome que se dá, *a priori*, pela diferença de agenda política, contextos econômicos e abordagens ideológicas entre os governos Lula e Dilma e Michel Temer, que assume o mandato após o impeachment. Isto pode ser observado, também, nos dados de emprego e rendimento do trabalhador conforme Gráficos 1 e 2 acima.

Fica claro que, a partir da posse de Temer, o governo assume uma postura neoliberal que pouco se preocupa com os graves problemas sociais que o país possui. A direita conservadora brasileira fortalece sua prática ideológica neoliberal desfragmentando as conquistas sociais das últimas décadas. Segundo Arruda (2016), o que deveria ser um projeto

continuado acerca do combate à fome, torna-se reduzido, mínimo e reprimido. Sob o falso pretexto de que as políticas inclusivas seriam responsáveis pelo descontrole da dívida pública do país, é posto em prática o projeto neoliberal tão reclamado pela classe dominante.

Como se vê, a transição entre os governos Dilma e Temer representa o início do processo de adoção do, denominado por Oels (2005), “governo liberal avançado”, representativo na literatura foucaultiana (Foucault, 2000, 2008) do estágio da biopolítica em que a adoção das estratégias (neo)liberais e redução dos sujeitos a meros indivíduos a serem alvo de controle do estado mínimo. O início da desarticulação das políticas estruturantes do combate à fome e à insegurança alimentar e nutricional são representativos desse período e se veem ampliados, abrindo espaço para o processo antipolítico da administração seguinte.

4. Bolsonaro de 2019 a 2022: O Projeto Neoliberal e a Necropolítica

Diante do cenário político pós-impeachment, vê-se uma iniciativa da esquerda brasileira de retomar o poder. Contudo, tal iniciativa se vê impedida, quando, durante a campanha eleitoral de 2018 o então juiz Sérgio Moro determinou a prisão do candidato Luiz Inácio Lula da Silva como parte da operação Lava Jato. Na disputa pela presidência da República, Lula era apontado como o único capaz de superar Jair Bolsonaro, candidato do projeto neoliberal conservador, vinculado à extrema-direita. Assim, a assunção nacional de Bolsonaro ocorreu nesse contexto de ascensão de movimentos conservadores e o ódio político às pautas progressistas e, principalmente, contra o PT (Amaral, 2022).

Como uma de suas primeiras ações, o governo de Jair Bolsonaro extinguiu o Consea com a Medida Provisória 870 de e vários outros conselhos de participação social. (Brito, Baptista, 2021). Este processo de desarticulação da governamentalidade instituída se ampliou para as políticas relacionadas ao combate à fome como o PAA com a Medida Provisória 1061/2021 – convertida em Lei nº 14.284 de 2021 – e o PNae, que visavam melhorar o acesso a alimentos para populações vulneráveis. Extinguiu, órgão importante para a formulação de políticas nessa área. Além disso, também promoveu contingenciamento de recursos destinados à assistência social e ao programa Bolsa Família (Brasil, 2023c).

Diante da desestruturação do Sisan e da não conclusão da VI CNSAN, a capacidade do governo brasileiro de garantir o DHAA fica comprometida e o diálogo com a sociedade civil se rompe. Como resposta, a sociedade civil organizou várias mobilizações para chamar atenção para os efeitos dessas decisões. Uma delas foi o Banquetaço Nacional em 2019, que

chamou atenção para isso, aliada à convocação pelo Fórum Brasileiro de Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional-FBSSAN da Conferência Popular de Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional. Ao mesmo tempo, acadêmicos, partidos, movimentos sociais e mídia mobilizam a retórica da fome e começam um novo período de discussão (Santarelli, et al., 2019).

Em meio a essas mudanças, no ano de 2020 a Organização Mundial da Saúde-OMS, informa a existência de um vírus e que se tratava de uma emergência em saúde pública a nível Internacional. Em março de 2020 que o Brasil e o mundo foram informados que vivíamos em uma pandemia, cuja contaminação era alarmante e colocava em risco a vida de toda a população mundial, com ela a economia e o aumento da fome. Visto o impacto da pandemia da Covid-19 na sociedade brasileira, as condições de vida e trabalho, já precárias, foram agravadas por debilidades existentes no sistema de proteção social do país. Como resultado, a pandemia realçou as desigualdades sociais e econômicas, levando a uma situação de fome e pobreza da população (Rede Penssan, 2023).

A postura adotada pelo Presidente da República indicou resistência forte aos alertas de urgência da pandemia da Covid-19 emitidos pela OMS, bem como se opondo às orientações de especialistas e técnicos, tanto da OMS quanto do Ministério da Saúde, o que levou ao agravamento das condições de vida e saúde da população brasileira (Diniz, 2022). A pandemia aumentou as desigualdades sociais e a instabilidade socioeconômica no Brasil. A demora do governo federal em estabelecer diretrizes para enfrentar a Covid-19 agravou a escalada da insegurança alimentar devido à privação de acesso regular a alimentos e à renda insuficiente frente ao processo de isolamento social necessário para conter a pandemia. (Galindo, et al, 2021)

Segundo Costa, Rizzotto, Lobato, tal quadro fica claro na pesquisa do Centro Brasileiro de Estudos de Saúde-Cebes, realizada no final do ano de 2020 revelou que dos domicílios entrevistados, 59% estavam em situação de insegurança alimentar e pelo menos 15% sobreviviam à falta de comida diária e constante. Para os autores: “Esta situação se agravou ao longo de 2021, uma vez que o desemprego aumentou, o auxílio emergencial foi interrompido de janeiro a abril, o valor pago foi reduzido, e a inflação está perto de 8%, sendo a elevação dos preços do grupo dos alimentos os mais representativos” (2021, 556). O indicador oficial de influência da baixa renda, o Índice Nacional de Preços ao Consumidor-INPC, subiu 5,9% de janeiro a setembro de 2021, alcançando uma das maiores

altas registradas no período nos últimos 20 anos, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE.

O impacto da pandemia de Covid-19 veio, então, acompanhado de um processo que já remonta ao Governo Temer. De acordo com a VigiSAN, o aumento da fome no Brasil foi de 27,6% entre 2018 e 2020 durante o governo Bolsonaro. De 10,3 milhões para 19,1 milhões de pessoas passaram fome em apenas dois anos. Quase 9 milhões de brasileiros a mais passaram a sofrer fome diariamente. O aumento nos preços dos alimentos durante a pandemia também está relacionado ao desestímulo de políticas para uma agricultura familiar. O fim dos estoques reguladores de preços do governo foi um resultado dessas políticas de decisão, que incluíram o fechamento e venda dos armazéns da Companhia Nacional de Abastecimento-CONAB (Rede Pensan, 2023).

Além disso, a posição do governo em favor do *lobby* do agronegócio influencia a política brasileira, principalmente em relação à liberalização indiscriminada do uso de agrotóxicos, à criminalização dos movimentos sociais do campo e ao enfraquecimento da demarcação de terras e territórios indígenas e quilombolas, em detrimento de uma política de abastecimento que garantisse a segurança alimentar e nutricional, agrava o caso (Santos; Glass, 2018). Assim, as decisões políticas tomadas pelo governo Bolsonaro passam a apontar a redução dos incentivos aos pequenos produtores, a manutenção de fundos para o agronegócio e uma redução significativa do orçamento das políticas públicas de segurança alimentar e combate à fome são os pilares da política. De acordo com Delgado, na interpretação brasileira do termo, o agronegócio é a combinação de capital industrial e grande propriedade fundiária: “[...] essa associação realiza uma estratégica econômica de capital financeiro, perseguindo o lucro e a renda da terra, sob patrocínio de políticas de Estado” (2005, p. 66).

Essa era a situação social e econômica quando a pandemia de Covid-19 começou em março de 2020. Portanto, o país não deve ser culpado apenas por suas múltiplas crises sanitárias, comida e políticas que se preservaram pelo país. Bolsonaro assumiu o comando em 2019 com uma visão de um Estado voltado para apoiar, expandir e fortalecer o mercado, apoiado por uma política econômica baseada na redução dos gastos públicos e na privatização de grandes empresas do país. Desde seu primeiro ano de mandato, o governo brasileiro falhou em enfrentar o aumento do desemprego, apresentou um PIB inexpressivo e uma falta de projeto. Ao mesmo tempo, o governo promoveu a disseminação de informações falsas,

fomentando o ódio e a intolerância, ao mesmo tempo em que cria uma base de seguidores entusiastas que encorajaram uma intervenção militar e a destruição da democracia. (Costa, Rizzotto, Lobato, 2021)

Nessa perspectiva, esse controle da produção e das políticas voltadas para os modos de utilização da terra e de sua posse; do estabelecimento de políticas agrícolas e comerciais; dos modos e processo direcionados à distribuição dos alimentos e da criação das condições para esta distribuição; da política de geração de renda para a população e de estímulo aos consumos, entre outros, deixam claro que a alimentação se torna objeto do que Michel Foucault (2000, 2008) chama de biopolítica. Para Foucault, o estado exerce várias formas de controle sobre o corpo do sujeito em sociedade, dentre elas, a segregação em manicômios, penitenciárias e hospitais. Toda forma de determinação sobre o corpo do sujeito no espaço pode ser vista como um controle social, por meio do que Foucault chama de biopolítica (Diniz, 2022).

Contudo, o Governo Bolsonaro insere ao ambiente político um aspecto até então inexistente que pode-se caracterizar segundo o que Giorgio Agamben (2010), a partir das observações de Arendt (2016; 1989) e Michel Foucault (1979), define como o conceito de vida nua, reduzindo os sujeitos a *homo sacer*, aqueles que não têm valor político. A ocorrência do *homo sacer* vistas a partir das práticas de biopolítica, colocam a sociedade diante de um espectro de se deparar com um grupo de indivíduos “negados pela política”, com “acesso negado ao espaço público”, alvos do mero controle e disciplina de corpos. Tal situação de negação política, maximizada por uma situação em que o número de mortes na pandemia de Covid-19 encontra uma rápida escalada, chegando aos milhares por dia e aliado a um discurso criminalizador das minorias sociais potencializado por um processo neocolonial liberal, coloca o processo político brasileiro numa condição do que Mbembe (2018; 2016) chama de Necropolítica.

Assim, acompanhando o debate proposto por Furlan e Alves (2021), o que se percebe no Brasil de 2020 a 2022 no que se refere à negação da biopolítica de segurança alimentar e nutricional, refere-se ao que Agamben (2010) afirma como instauração da exceção. Isso ocorre porque existe uma lei no ordenamento que permite que o soberano suspenda a regra, o que faz com que a exceção se mantenha em relação à regra, revelando um dentro e um fora, que exclui o ordenamento sem deixar de estar inserido nele. Com isso, a “matabilidade”, diante da intensa omissão política, amparada pelo discurso da extrema direita de negação da

ciência, promoção da economia e inação diante da morte, passa a caracterizar o estágio antipolítico do que, ou na perspectiva Mbembe (2018; 2016), passa a caracterizaria o poder soberano como necropolítica, na qual o indivíduo com autoridade para tomar decisões sobre sua própria vida e morte se estabeleceu como uma forma de exercício do poder de morte, direcionada aos grupos que, segundo os padrões do sistema econômico, são considerados “descartáveis”.

Nesse contexto, a morte como processo institucionalizado, perde os contornos da tragédia e assume um aspecto discursivo de normalização. É por isso que o poder necropolítico pode multiplicá-la infinitamente, em pequenas doses – o modo celular e molecular – ou com empurrões espasmódicos: “[...] a estratégia dos ‘pequenos massacres’ surpresa, seguindo uma implacável lógica de separação, de estrangulamento e de vivissecção, como se pode ver em todos os terrenos contemporâneos do terror e do contra-terror” (Mbembe, 2018. p. 56).

Portanto, pode-se dizer que, esse poder institucionalizado e normatizado de violências se agrava dentro de um contexto de governo liberal avançado, aos quais mercantilizam a vida em favor do lucro, segregando as vidas e categorizando aquelas que merecem viver e as que não merecem. Sacrificar os repasses às políticas públicas de combate à fome sob a justificativa de “salvar a economia”, a demora no enfrentamento à Covid-19, o desmonte das políticas públicas foram atitudes que atravessaram os dois últimos momentos presidenciais brasileiro que demonstram a desvalorização da vida da população.

Considerações finais

Este ensaio procurou apresentar um panorama do debate, discurso e adoção de uma política de segurança alimentar e nutricional no âmbito do governo federal do Brasil a partir de 1995. Além disso, como parâmetro analítico, buscou demonstrar a caracterização de um cenário biopolítico de construção discursiva do regime de verdade e da governamentalidade sobre a soberania alimentar no até o ponto de sua conversão, ou negação em necropolítica. Importante ressaltar, que esse processo está fortemente vinculado à um retorno à adoção de aproximação e acirramento do discurso liberal, em especial a partir do Governo Temer.

Assim, desde o início, a administração de Michel Temer se alinhou aos princípios neoliberais e adotou medidas que supostamente ajudariam a salvar uma economia, mas que resultaram em consequências muito desfavoráveis para o bem-estar do povo. As instituições

multilaterais já evitaram esse caminho, mas a insistência nele aumentou o desemprego, a fome e as desigualdades sociais sem mover uma economia nacional. O combate à fome nos governos Temer e Bolsonaro concentra-se na promoção da destruição do espaço público e da condição humana, em vez de雇用 uma ideia de política compreendida por Hannah Arendt (2016).

Pode-se considerar, portanto, o posicionamento do governo Bolsonaro em relação à pandemia e à fome como mais um movimento de destruição do espaço público e político que apoia o fomento da vida nua. Indica uma política de morte, uma estratégia que resulta em morrer, esclarecido por Mbembe (2018), como se as vidas não fossem dignas de luto. A necropolítica instaurada, mostra uma de suas faces na política brasileira, nos momentos em que os governos não demonstram planos de ação para o enfrentamento da fome e no desmonte de suas políticas públicas. A banalização e mesmo a banalidade da morte são claramente demonstradas pelo poder do governante sobre a população ao relativizar suas circunstâncias e minimizar sua importância.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer: o poder soberano e a vida nua**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. **A política social no governo Lula**. Novos Estudos. v. 70. p. 7-17, 2004.
- AMARAL, Muriel Emídio Pessoa do. **O discurso doente: Bolsonaro e a Covid-19**. In SILVA, Marly Gonçalves da; MOURA, Edila Arnaud Ferreira Moura; PARDINI, Patrick. (orgs) Ecopolítica, necropolítica e resistências em tempo de pandemia [livro eletrônico]. Ananindeua: Cabana, 2022. p. 358-376.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.
- _____. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- ARRUDA, Paulo Gustavo Fernandes Fassoni. **Ponte para o futuro: uma avaliação das propostas políticas do governo Temer**. RESENDE, Paulo Edgar da Rocha; ANGELO, Vitor Amorim de. (orgs). A crise política brasileira em perspectiva. Coleção Debate Social. V. 3. Florianópolis: Insular. 2016. p. 155 - 172.
- BENTO, Berenice. Necrobiopoder: Quem pode habitar o Estado-nação?. **Cadernos Pagu**, n. 53, p. e185305, Disponível em: <https://doi.org/10.1590/18094449201800530005>. 2018.

BOVOLENTA, Gisele A. Cesta básica e assistência social: notas de uma antiga relação. **Serviço Social & Sociedade**, n. 130, p. 507–525, set. 2017.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016**: Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em 12 jun. 2023.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Programa Bolsa Família. Informe no. 27 de 23 de dezembro de 2005**. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/bolsa_familia/Informes/Informe%2027.pdf. Acesso em set. de 2023b.

_____. Lei nº 14.284 de 29 de dezembro de 2021: **Institui o Programa Auxílio Brasil e o Programa Alimenta Brasil; define metas para taxas de pobreza**. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/35368372>. Acesso em: set. de 2023.

BRYANT, Raymond. L. Reflecting on political ecology. In. _____. (ed). **The international handbook of political ecology**. Cheltenham: Edward Elgar, 2015. p. 14-26.

BRITO, Fernanda Ribeiro dos Santos de Sá; BAPTISTA, Tatiana Wargas de Faria. Sentidos e usos da fome no debate político brasileiro: recorrência e atualidade. **Cad. Saúde Pública**, v. 37, n. 10, p. e00308220. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00308220>. 2021.

CAMPELLO, Teresa; BORTOLETTO, Ana Paula. (org). **Da fome a fome: Diálogos com Josué de Castro**. São Paulo: Cátedra Josué de Castro; Zabelê Comunicação; Elefante, 2022.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Mãos à obra, Brasil: proposta de governo**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais; 2008.

CONSELHO Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. **IV Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional**. Relatório final. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Seguranca_alimentar_IV/relatorio_preliminar_4_conferencia_seguranca_alimentar_nutricional.pdf. Acesso em 15 de março de 2022.

COSTA, Ana Maria; RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon; LOBATO, Lenaura de Vasconcelos Costa. Fome, desemprego, corrupção e mortes evitáveis: faces da necropolítica. **Saúde Debate**, v. 45, n. 130, p. 555-562, 2021.

DEAN, Mitchell. **Governmentality: power and rule in modern society**. 2. ed. Londres: Sage, 2010.

Decomposição da inflação de 2018. [s.l.: s.n.]. Disponível em: <https://www.bcb.gov.br/conteudo/relatorioinflacao/EstudosEspeciais/Decomposicao_da_inflacao_de_2018.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2024.

DELGADO, Guilherme C. A Questão Agrária no Brasil, 1950-2003. In: JACCOUD, Luciana. (org) **Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo**. Brasília: Ipea, 2005. p. 51-90.

DINIZ, Ana Paula Santos. **A necropolítica do atual governo federal brasileiro em tempos de pandemia da Covid-19**. In: SILVA, Marly Gonçalves da; MOURA, Edila Arnaud Ferreira Moura; PARDINI, Patrick. (orgs) Ecopolítica, necropolítica e resistências em tempo de pandemia [livro eletrônico]. Ananindeua: Cabana, 2022. p. 377-394.

DRAIBE, Sônia. A política social no período FHC e o sistema de proteção social. **Tempo Social**. v. 15, p. 63-103, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Nascimento da Biopolítica**. Marins Fontes. São Paulo. 2008.

FRASER, Nancy. Reenquadramento a justiça em um mundo globalizado. Lua Nova: **Revista de Cultura e Política**, n. 77, p. 11–39, 2009.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO - Partido dos Trabalhadores. **Programa de governo 1994. Lula presidente: uma revolução democrática no Brasil**. Bases do programa de governo. Disponível em: <<https://fpabramo.org.br/csbh/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/02-basesdoprogramadegov.pdf>> Acessado em 17 de abril de 2023.

_____. **Programa de governo 2002**. Disponível no site: https://siac.fpabramo.org.br/uploads/acervo/Programa-de-governo-presidencia_2002-14.pdf. Acessado em 01 de julho de 2023.

FAO. **Hunger Map**. Disponível em: <https://www.fao.org/interactive/state-of-food-security-nurition/2-1-1/en>

FURLAN, Vinicius; ALVES, Cecília Pescatore. Biopolítica e fascismo à brasileira em tempos de pandemia. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 21, n. 51, p. 409-420, mai-ago, 2021. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2021000200008&lng=pt&nrm=iso. 2021.

GALINDO, Eryka; TEIXEIRA, Marco Antonio; DE ARAÚJO, Melissa; MOTTA, Renata; PESSOA, Milene; MENDES, Larissa; RENNO, Lúcio. **Efeitos da pandemia na alimentação e na situação da segurança alimentar no Brasil. Food for Justice Working Paper Series**, Berlin: Freie Universität Berlin, n. 4, 2021. Disponível em: <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/29813>. Acesso em: 01 de julho de 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **POF 2017-2018: proporção de domicílios com segurança alimentar fica abaixo do resultado de 2004**. Disponível no site: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/relea>

[ses/28896-pof-2017-2018-proporcao-de-domicilios-com-seguranca-alimentar-fica-abixo-do-resultado-de-2004](https://ses.mds.gov.br/estatisticas/series/28896-pof-2017-2018-proporcao-de-domicilios-com-seguranca-alimentar-fica-abixo-do-resultado-de-2004). Acesso em: 06 jan. 2023.

IBGE. **Divulgação trimestral | IBGE.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=series-historicas&utm_source=landing&utm_medium=explica&utm_campaign=desemprego>. Acesso em: 06 jan. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Contas Nacionais Trimestrais: séries históricas.** Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/contas-nacionais/9300-contas-nacionais-trimestrais.html?=&t=series-historicas&utm_source=landing&utm_medium=explica&utm_campaign=pib#evolucao-taxa. Acesso em: 11 dez. 2024.

KOZICKI, Katya; CHUEIRI, Vera Kaham de. Impeachment: A Arma Nuclear Constitucional. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 108, p. 157–176, set. 2019.

LEMKE, Thomas. **Foucault, governamentalidade e crítica.** São Paulo: Editora Filosófica Politéia, 2017.

MARTINS, Denis. Produção do mundo colonial: homo sacer, a produção da vida nua e necropolítica. **Extraprensa**, v. 16, n. esp., p. 87-103, jul./dez. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/extraprensa2023.220408>. 2023

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte.** Rio de Janeiro: n-1 edições, 2018.

_____. Necropolítica. **Arte & Ensaios**. n. 32, p. 123-151. dez, 2016.

_____. **As formas Africanas de Auto-Inscrição.** Revista Estudos afro-asiáticos. v. 23, n. 1. p. 171-209. 2001.

MORAES, Verena Duarte de; MACHADO, Cristiani Vieira; MAGALHÃES, Rosana. O Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional: dinâmica de atuação e agenda (2006-2016). **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, n. 12, p. 6175–6187, dez. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320212612.33262020>. 2021.

OELS, Agela. **Rendering climate change governable: from biopower to advanced liberal government?.** Journal of Environmental Policy & Planning. v. 7, p.185-207. 2005.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Secretaria de Imprensa e Divulgação. **Discurso do Presidente da República** de 01 de janeiro de 2003. Disponível em <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/discursos/discursos-de-posse/discursodeposse1o-mandato>. Acesso em set. de 2023.

PINHEIRO, Anelise Rizzolo de Oliveira; CARVALHO, Maria de Fátima Cruz Correia de. Transformando o problema da fome em questão alimentar e nutricional: uma crônica desigualdade social. **Ciência e Saúde Coletiva**. v. 15, p. 121-30, 2010.

REDE PENSSAN. VIGISAN: Inquérito nacional sobre a insegurança alimentar no contexto de pandemia da Covid-19 no Brasil. 2021. Disponível em: http://olheparaafome.com.br/VIGISAN_Inseguranca_alimentar.pdf. Acesso em: 15 jun. 2023.

RODRIGUES, Aline Rocha; KAUCHAKJE, Samira; OLIVEIRA, Francisco Henrique de. Mapas, fome e planejamento territorial. **Revista Katálysis**, v. 26, n. 1, p. 32–42, 2023.

SANTARELLI, Mariana; DAVID, Grazielli; BURITY, Valéria; ROCHA, Naiara Côrtes. **Informe Dhana 2019: autoritarismo, negação de direitos e fome.** Brasília: FIAN Brasil; 2019.

SANTOS, Maureen; GLASS, Verena (org.). **Atlas do agronegócio: fatos e números sobre as corporações que controlam o que comemos.** Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2018.

SOUZA, William Azevedo; MEXKO, Sara; BENELLI, Silvio José. Política de Assistência Social e Processo de Estratégia de Hegemonia no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 42, p. e232592, 2022.

UNICEF. **Relatório da ONU: ano pandêmico marcado por aumento da fome no mundo.** Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/relatorio-da-onu-ano-pandemico-marcado-por-aumento-da-fome-no-mundo#:~:text=Fome%3A%20uma%20sensa%C3%A7%C3%A3o%20desconfode%C3%A1vel%20ou,intercambi%C3%A1vel%20com%20subnutri%C3%A7%C3%A3o%20\(cr%C3%B4nica\)](https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/relatorio-da-onu-ano-pandemico-marcado-por-aumento-da-fome-no-mundo#:~:text=Fome%3A%20uma%20sensa%C3%A7%C3%A3o%20desconfode%C3%A1vel%20ou,intercambi%C3%A1vel%20com%20subnutri%C3%A7%C3%A3o%20(cr%C3%B4nica)). Acesso em 16/02/2022.

Artigo

A REPRESENTAÇÃO POLÍTICA NO POPULISMO SEGUNDO A TEORIA DA HEGEMONIA DE ERNESTO LACLAU

María Cecilia Ipar¹

DOI: 10.29327/2336496.8.2-15

Resumo: O seguinte trabalho reflete sobre a noção de representação no populismo tendo como pano de fundo a teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. O artigo pretende mostrar como e por que a análise do populismo permite pensar na representação política para além da ideia de *autorização* ou de *autonomização*, mas como *criação* da vontade política. Isto é, permite pensar a representação política em articulação à criação de laços de identificação que tendem a promover e estabelecer identidades políticas, pois para este autor tanto a identidade do representado como a do representante se forjariam no mesmo ato da representação.

Palavras-chave: representação; populismo; identidade política; hegemonia; antagonismo.

LA REPRESENTACIÓN POLÍTICA EN EL POPULISMO SEGÚN LA TEORÍA DE LA HEGEMONÍA DE ERNESTO LACLAU

Resumen: El siguiente trabajo reflexiona sobre la noción de representación en el populismo tomando como telón de fondo la teoría de la hegemonía de Ernesto Laclau. El artículo pretende mostrar cómo y por qué el análisis del populismo permite pensar a la representación política más allá de la idea de *autorización* o de la de *autonomización*, sino como *creación* de la voluntad política. Es decir, permite pensar a la representación política en articulación con la creación de lazos de identificación que tienden a promover y establecer identidades políticas, puesto que para este autor tanto la identidad del representando como la del representante se forjarían en el mismo acto de la representación.

Palabras clave: representación; populismo; identidad política; hegemonía; antagonismo.

POLITICAL REPRESENTATION IN POPULISM ACCORDING TO ERNESTO LACLAU'S THEORY OF HEGEMONY

Abstract: The following paper reflects on the notion of representation in populism, using Ernesto Laclau's theory of hegemony as a backdrop. The article aims to show how and why the analysis of populism allows us to think of political representation beyond the ideas of *authorization* or *autonomization*, instead as the creation of political will. In other words, he allows us to think of political representation in relation to the creation of bonds of identification that tend to promote and establish political identities. According to this author, both the identity of the represented and that of the representative would be forged in the very act of representation.

Keywords: representation; populism; political identity; hegemony; antagonism.

¹ Pesquisadora do pós-doutorado do Núcleo de Direito e Democracia do CEBRAP desde 2024. Dra. (2022) e Mestre (2015) em Ciência Política pela USP. Bolsista CNPq no mestrado, e bolsista FAPESP no doutorado e no doutorado sanduíche (Universidad Complutense de Madrid). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9562-0709>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/600494539784495>.

Introdução: um Panorama em Torno da Noção de Representação

Segundo o livro de Bernand Manin, *Los principios del gobierno representativo* (1998, p. 8), a democracia representativa é frequentemente associada ao governo indireto do povo, em contraste com a democracia direta, na qual o povo exerce o poder político sem intermediários. Assim, democracia representativa e a democracia direta podem ser vistas como duas variantes de um mesmo conceito: o governo do povo. No entanto, ele argumenta que essa associação é resultado de um processo histórico de transformação dos princípios e arranjos institucionais do governo representativo, que, ao longo do tempo, se distanciaram da ideia original de democracia e da de representação. Por sua vez, os governos representativos que emergiram a partir dos séculos XVII e XVIII enfrentaram dois eixos de problemas substantivos: o eixo da *organização e distribuição do poder institucional* e o eixo da *participação da comunidade política* nos assuntos públicos e na agenda política do governo. No entanto, o quadro histórico que se apresenta como resultado de tal cruzamento contemplaria a uma série de outras formas de comunidades políticas não organizadas sob o governo representativo, como as polis gregas da Antiguidade. Portanto, é essencial para ele distinguir os conceitos de democracia e de governo representativo.

Manin (1998) apresenta argumentos sólidos que desafiam o clássico mito de que a democracia é uma forma de governo com duas variações: a direta (autogoverno popular) e a indireta (governo do povo através de seus representantes). Ele afirma que, na democracia antiga, também existia o mecanismo da eleição, e, igualmente, que o governo representativo não foi inicialmente pensado como governo do povo (Manin, 1998, p. 9-12, 19). Assim, o autor propõe pensar a representação como uma temática mais ampla e anterior ao estabelecimento das democracias modernas, e inclusive presente na Antiguidade, embora que ali adquirisse um sentido diferente. Para além de que os gregos rejeitassem a seleção de representantes por considerá-la um mecanismo oligárquico ou aristocrático, como sustenta o próprio Aristóteles (Manin, 1998, p. 42), isso não impediu que o funcionamento político da cidade incluísse a delegação de certas funções públicas a alguns de seus membros selecionados por fora da assembleia deliberativa.² A combinação de sorteio e eleição, sobre

² Na democracia da antiga Atenas existiam muitos cargos que eram desempenhados por representantes, mas a diferença fundamental entre esta seleção e a inaugurada com a democracia moderna é que na Antiguidade a designação por votação na assembleia soberana se combinava com o mecanismo de seleção por *sorteio*. Por mais de que o poder político emanasse da assembleia deliberativa, é interessante notar que certos cargos e funções administrativas importantes como a das magistraturas (*archai*), os membros do Conselho (*boule*) que pautava em grande parte a agenda dos temas a serem discutidos na assembleia (ademas dos temas propostos diretamente pelos cidadãos) e os tribunais (*heliastai*) eram eleitos por sorteio. Um dos objetivos principais do sorteio na

tudo para a seleção dos magistrados, também foi característica das repúblicas italianas da Idade Média e do Renascimento (Manin, 1998, p. 59), dos municípios italianos dos séculos XI e XII e das cidades-estados italianas nos séculos XIV, XV e XVI. Porém, com o advento das três grandes revoluções modernas dos séculos XVII e XVIII (inglesa, norte-americana e francesa), começa a haver uma separação mais clara entre eleição e sorteio que finalmente deixará de lado a este último mecanismo de legitimação do poder político. Embora filósofos do século XVII e do XVIII, como Harrington, Montesquieu e Rousseau considerassem que o sorteio era um mecanismo mais democrático, se comparado com o efeito aristocratizante da eleição, a matriz do pensamento político moderno ancorada no direito natural –desde Grotius até Rousseau, Hobbes, Locke e Pufendorf– irá convergir na ideia de que o único fundamento de legitimação do poder do soberano, e do dever de obediência do cidadão, é o *consentimento* dos indivíduos (Manin, 1998, pp. 108-110). Assim, uma vez que a fonte de legitimidade do poder político dos governantes ficou identificada com o consentimento ou a vontade dos governados, o sorteio e a eleição serão reavaliados sob uma luz completamente distinta. A partir de então o sorteio não pode ser mais percebido como a expressão de consentimento.

Com o estabelecimento dos governos representativos no sentido moderno começa a se relegar o problema da justiça distributiva na designação de cargos públicos, para passar ao primeiro plano a discussão em torno do consentimento individual como sendo a única fonte de legitimidade da autoridade política. Retomando os eixos esquemáticos com os que começamos esta introdução, poder-se-ia dizer que durante os séculos XVIII e XIX a questão da participação da comunidade política nos assuntos públicos e na determinação da agenda política (segundo eixo) passa a ocupar o lugar preponderante que anteriormente tinha o problema do equilíbrio na organização e distribuição institucional do poder (primeiro eixo). Essa mudança resultou em uma transformação fundamental da noção de representação, que passou a significar algo além da mera eleição de representantes no sentido de delegados de determinadas funções políticas e institucionais. Na modernidade o trabalho dos representantes responde, teórica e praticamente, a uma exigência *nova*: a canalização e materialização dos desejos e sentimentos do povo, de onde emana o poder soberano. Nesse sentido, a representação se torna democrática somente com a chegada da modernidade e a ampliação dos direitos e deveres políticos.

Antiguidade era garantir a rotação dos membros nos cargos, assegurando desta forma certa igualdade de acesso às funções e responsabilidades públicas (Manin, 1998, pp. 23, 30, 31-32)

Contudo, Manin destaca um paradoxo: embora os governos representativos dos séculos XIX e XX tenham ampliado consideravelmente a base da comunidade política, o mecanismo da representação por meio da eleição ainda mantém um certo “espírito” oligárquico que os atenienses combatiam – para além de que agora cada sociedade possa escolher livremente qual será o princípio de distinção a partir do qual legitimar o poder do Estado (como, por exemplo, a fortuna, o prestígio social, a preparação profissional, a predicação ideológica ou ética, o programa de governo dos partidos, a religião, a imagem pública, dentre outros). Teorias democráticas contemporâneas –como a econômica de Schumpeter, e as que decorrem do behaviorismo psicológico, como a teoria da eleição racional– têm se centrado novamente no eixo institucional da questão, levantando preocupações vinculadas à organização e distribuição do poder, independentemente da dimensão participativa. Nesse contexto, os dilemas e as encruzilhadas da tensa relação entre democracia e representação –isto é, entre a construção da vontade popular e os mecanismos institucionais legítimos de sua cristalização– é substituída por uma noção de jogo competitivo que ignora a complexidade vinculada à ideia de soberania popular. Os representantes se autonomizam dos representados, convertendo-se em meros captadores dos votos necessários para acessar aos cobiçados cargos públicos, o que resulta em uma forma de entender a democracia que desconsidera a ideia de consentimento essencial à representação. Assim, a participação popular se instrumentaliza de tal forma que acaba simplificando a dinâmica política a um mero mecanismo formal eleitoral.

Entre os pensadores modernos Carl Schmitt é destacado por Manin como o único que reconheceu criticamente a dupla natureza, democrática e aristocrática, da eleição. Schmitt propõe se afastar da separação radical entre *identidade* e *representação*, como uma forma de entender a representação como a capacidade da atuação autônoma do povo, a qual busca eliminar a diferença entre governantes e governados estabelecendo entre eles uma espécie de fusão. Em *Teoría de la Constitución* (1996), ele argumenta que identidade e representação são os dois princípios político formais contrapostos constitutivos de toda unidade política. Neste sentido, nenhum Estado pode prescindir, em certa medida, de ambos os princípios. Eles são constitutivos de toda unidade política, embora seja impossível encontrá-los em estado puro. Uma identidade plena do povo é impossível na realidade, assim como uma representação estatal que renegue completamente do poder popular constituinte. Dado que, em última instância, o gesto mínimo de participação do povo é a sua votação, e sendo que os indivíduos

que pertencem a ele expressam-se como *cidadãos*, e não como meras pessoas isoladas, inclusive na democracia direta a identidade plena do povo se tornaria algo impossível. Assim, intervir no debate público e nos procedimentos de tomada de decisões em torno à coisa pública supõe sempre algum grau de representação. Por sua vez, não pode haver nenhuma representação política que ignore o público, isto é, uma representação política sem povo ao qual representar. Desta diferenciação teórica dos princípios políticos o que interessa enfatizar aqui é o componente “existencial” presente no mecanismo formal da representação.

A representação não é um fenômeno de caráter normativo, não é um procedimento, mas algo *existencial*. Representar é fazer perceptível e atualizar um ser imperceptível mediante um ser de presença pública [...] Isso não é possível com qualquer espécie de ser, mas supõe uma espécie particular de ser. Uma coisa morta, desvalorizada ou despojada de valor, uma coisa inferior, não pode ser representada. Falta-lhe a superior espécie do ser, que seja suscetível de uma elevação ao ser público, a uma *existência* [...] Aquilo que serve a coisas privadas e interesses privados pode, é verdade, ser representado; pode encontrar seus agentes, advogados e expoentes, mas não ser “representado” em um sentido específico [...] A ideia de representação se baseia em que um povo que existe em tanto unidade política tem uma alta, elevada e intensiva forma de existência, diante da realidade natural de qualquer grupo humano de comunidade de vida. Quando desaparece a sensibilidade para essa singularidade da existência política, e os homens preferem outras formas de sua realidade, desaparece igualmente a possibilidade de entender um conceito como o de representação [...] A *unidade política* é representada *como um todo*. Nessa representação há algo que vai além de qualquer mandato e de qualquer função. Por isso, não é representante qualquer “órgão”. Somente quem *governa* forma parte da representação. O Governo distingue-se da Administração e da gestão de negócios em que aquele representa e concretiza o princípio espiritual da existência política (Schmitt, 1996, pp. 209, 211).³

Carl Schmitt utiliza o verbo “representar” para destacar uma primazia do *comum* por sobre os interesses e preferências individuais que está além do código procedural ou daquilo que pode expressar-se com a linguagem “neutra” da burocracia. Representar é encarnar a vida do povo ausente. A concepção do político que permeia a ideia de representação do autor o distancia, ao mesmo tempo, tanto da concepção de representação como *autorização* (atuar por outros, em nome de outros), como da de *autonomização* (independência total dos representantes em relação ao povo representado que delega a soberania). Desde a perspectiva de Schmitt, o mecanismo da representação não é exclusivo da democracia (em qualquer de suas formas), dado que bem pode conjugar-se com um sistema político eleitoral de participação cidadã, quanto com um ordenamento institucional ditatorial. Retomando o pensamento político moderno, e apoiando-se em uma particular combinatória das obras de Hobbes e Rousseau, Schmitt sustenta que representar ou encarnar a *vontade coletiva* é qualitativamente diferente de assumir esta tarefa em nome de um somatório de

³ Esta e as próximas citas de textos de edições espanholas são traduções próprias.

interesses particulares. Representar a vontade coletiva do povo significa tornar-se o porta-voz do espírito de um povo a partir da delimitação política da relação amigo-inimigo. Atravessando, então, ambos os princípios constitutivos, temos este elemento, ao mesmo tempo existencial e metafísico, do espírito do povo. Agora bem, como se pode pensar a noção de representação e de consentimento no caso do populismo?

Diferentemente da noção de indivíduo no liberalismo, e da classe social no marxismo, a subjetividade que Laclau articula na ideia de identidade política popular não é um suposto ou dado previamente estabelecido. O que está em jogo no populismo não é o somatório do interesse individual, nem o interesse orgânico de uma ou várias classes sociais particulares. A constituição hegemônica da identidade política do povo não pressupõe necessariamente as noções de indivíduo e classe social, pois o objeto a ser representado é estruturalmente ausente e inacabado: trata-se de um movimento coletivo reivindicatório que se forma na prática, a partir da própria experiência política. Passemos agora a analisar de perto os lineamentos teóricos fundamentais da teoria da hegemonia de Laclau e Mouffe que nos permitirão ponderar a importância e a eficácia de suas teses para pensar na noção de representação.

1. A Perspectiva Filosófico-Política da Teoria da Hegemonia de Laclau e Mouffe

Aos efeitos de poder superar o horizonte filosófico da modernidade/pós-modernidade na filosofia política contemporânea, Laclau e Mouffe (2004, pp. 10-11) propõem que a chave para essa transição reside na incorporação radical da premissa da natureza discursiva de toda entidade. Afirmam que as três grandes matrizes do pensamento inauguradas no século XX –a filosofia analítica, a fenomenologia e o estruturalismo– teriam se baseado em três ilusões de *imediatismo*, ou seja, na crença em um acesso *direto* a cada um de seus respectivos objetos do conhecimento: o referente, o fenômeno e o signo. Os autores destacam a significação filosófica da passagem do estruturalismo de Saussure ao pós-estruturalismo linguístico, enfatizando a importância do enfraquecimento da tese que estabelece um limite nítido entre o âmbito linguístico (textual) e o extralingüístico (contextual). Uma desconstrução semelhante à da univocidade entre significante e significado, elaborada previamente pelo pai do estruturalismo linguístico.

A nossa análise rejeita a distinção entre práticas discursivas e práticas não discursivas e afirma: a) que todo objeto se constitui como objeto de discurso, na medida em que nenhum objeto se dá à margem de toda superfície discursiva; b) que toda distinção entre os que usualmente se denominam aspectos linguísticos e práticos (de ação) de uma prática social, ou bem são distinções incorretas, ou bem

devem ter sentido como diferenciações internas à produção social de sentido que se estrutura sob a forma de totalidades discursivas (Laclau; Mouffe, 2004, p.144-145).

Para Laclau e Mouffe todos os eventos e ações sociais têm um significado, e esse significado está sempre constituído de sequências discursivas que articulam elementos linguísticos e extralingüísticos, ao mesmo tempo. No entanto, o fato de que todos os objetos da realidade se constituam como objetos de discurso não é contraditório com o fato de que eles tenham uma existência exterior autônoma e independente da vontade e do pensamento humano. A perspectiva discursiva da política dos autores tampouco deve ser enquadrada no idealismo, em oposição ao realismo ou ao materialismo –como se o discursivo fosse a parte “mental”, e a realidade, a parte “material” do existente (Laclau; Mouffe, 2004, pp. 146,147). Os autores tentam argumentar que para além da ocorrência de fatos, como poderiam ser um trovão ou a queda de um tijolo, a especificidade do sentido desses objetos e eventos em termos, por exemplo, de serem “fenômenos naturais”, “eventos aleatórios” ou “expressões da ira de Deus” depende da estruturação de um determinado campo discursivo, de um contexto de sentido prevalente. Por sua vez, o caráter eminentemente relacional do discurso permite generalizar o modelo linguístico às relações sociais em seu conjunto. Esse “relacionalismo discursivo radical” das entidades sociais aumenta a vulnerabilidade quanto à articulação de relações novas, e, por outro, quanto à sua ambiguidade. No entanto, este efeito de ambiguidade e instabilidade não deve ser confundido com a perspectiva das “formações discursivas” de raiz foucaultiana, ou com a análise das ideologias da tradição marxista althusseriana.

Pelo dito anteriormente, o distanciamento dos autores em relação a Foucault tem a ver fundamentalmente com a separação que ele estabelece entre práticas discursivas e não discursivas (Laclau; Mouffe, 2004, p. 145). Por outra parte, em comparação com o pós-estruturalismo de Foucault, a relação que Laclau estabelece com o althusserianismo (incluindo os próprios trabalhos de Louis Althusser, e os de seus discípulos, diretos e indiretos, como Alain Badiou e Slavoj Žižek) é um tanto mais complexa. Para além do interesse comum pela psicanálise, alinhavado principalmente pela noção de *sobredeterminação* (Ipar, 2019, 2020), há nos escritos de Laclau (Laclau, 2000, 2005, 2008, 2014; Laclau; Mouffe, 2004) um empenho por estabelecer uma distância crítica com o marxismo althusseriano e com a análise das ideologias. Para Laclau, por exemplo, uma oposição entre ciência e ideologia como a que sustenta Althusser, entendida como ponto de vista ideológico versus extra-ideológico, é tão equivocada como a oposição foucaultiana entre

práticas discursivas e extra-discursivas. No entanto, em um artigo chamado “Muerte y resurrección de la teoría de la ideología”, Laclau (2014) concorda parcialmente com a crítica da ideologia elaborada por Žižek, na medida em que esta postula a impossibilidade de conceber um lugar da enunciação extra-ideológico a partir do qual a realidade falaria por si mesma, ou se apresenta *tal qual* é, sem mediações discursivas. Portanto, a operação ideológica por excelência consistiria em assumir o subterfúgio de que tal metalinguagem é realmente possível.

[A crítica da ideologia] começa com a negação de um nível tal metalinguístico, mostrando que os movimentos retórico-discursivos de um texto são irredutíveis e, como consequência, não há um fundamento extra-discursivo a partir do qual uma crítica da ideologia poderia iniciar-se. (Isso não significa, desde já, que a crítica da ideologia seja impossível, o que é impossível é uma crítica da ideologia *em si*, pois todas as críticas serão, necessariamente, intra-ideológicas) (Laclau, 2014, p.24).

Por mais que tal ponto extra-ideológico seja algo inconcebível, isto não deve levar a acreditar na existência de meros discursos incomensuráveis entre si, e a abandonar, sem mais, a noção de *distorção*. Para Ernesto Laclau as ideologias políticas e sociais repousam sobre concepções da realidade que apresentam, sempre e necessariamente, uma distorção. A distorção na representação da realidade social tem a ver com que um sentido particular tende a fechar a significação sobre si mesma e deste modo apresentar-se como uma identidade fechada e sem fissura: “Esta ilusão de fechamento pode ser negociada em várias direções, porém nunca eliminada. A ideologia é uma dimensão que pertence a toda experiência possível” (Laclau, 2000, p. 36). A operação ideológica por excelência consistiria, portanto, em ocultar, obscurecer, disfarçar o fato de que o fechamento da significação efetuado sobre um conteúdo particular é uma operação que, como tal, excede à capacidade de representação possível para tal particular. A negociação no fechamento da significação é sempre uma negociação, um forçamento, não se remite a nenhum sentido originário, dado que não há a correspondência unívoca entre significante e significado. O fechamento da significação depende, segundo ele, de uma lógica hegemônica que combina o jogo das “equivalências” e das “diferenças”.

O fechamento do sentido permite a estabilização do sentido, estabelecer relações de equivalência com outros sentidos particulares e diferentes. O que permite esta negociação do sentido “em vários direcionamentos” é aquilo que dota aos signficantes de uma condição que Laclau chama de “flutuante”. O caráter flutuante dos signficantes é tão necessário à fixação do sentido quanto à possibilidade de sua mudança e transformação. “A relação entre signficante e significado precisa ser já indefinida –pois se o signficante estivesse aderido a

um só significado nenhuma flutuação [e, portanto, nenhuma fixação do sentido] teria lugar.” (Laclau, 2000, p. 26). Os *significantes flutuantes* são, então, aqueles que estão sendo disputados para serem hegemonizados sob o domínio de dois ou mais discursos em conflito. Por tal motivo, adquirem seu sentido específico em função de sua articulação diferencial com outros significantes. Um exemplo concreto poderá mostrar este desenvolvimento teórico. Pensemos, por exemplo, no significante “segurança”. Podemos imaginar uma situação na qual certo protesto social demande ao Estado uma política de maior segurança. Numa articulação significante considerada tipicamente “de direita”, esta demanda estará enlaçada equivalencialmente a outros significantes que poderiam ser “baixar a idade de imputabilidade penal dos menores”, “livre portação de armas”, “volta do governo militar”, etc. No entanto, poderia acontecer de outro setor da sociedade demandar o mesmo, mas associando aquela demanda a outros significantes como no caso de manifestar-se conjuntamente a favor de “elevar o nível de emprego”, “maior controle público para o mercado financeiro”, “luta contra o racismo”, “luta contra a corrupção nas forças de segurança pública”, etc. Desta forma, o sentido inicialmente flutuante do significante “segurança”, se lograsse efetivamente fixar-se a partir daquela série associativa do primeiro discurso, passaria a estar colonizado, hegemonizado, por um discurso político que nós definimos de direita.

Além disso, se ainda este significante “segurança” conseguisse nomear uma queixa que excederia o tema específico da segurança, um mal-estar social geral mais amplo com a ordem política institucional atualmente dominante, e a partir daí tecer laços de identificação política com ampla capilaridade social, cristalizando, desta forma, em um nome que encarne uma fratura política radical dentro da própria comunidade, esse significante seria, ademais, um *significante vazio* capaz de assumir a representação de uma totalidade tendencialmente hegemonic. No populismo, o significante vazio que cumpre esta função de fechamento, parcial e contingente, da hegemonia é o nome do líder que surge da articulação social do movimento de protestos na base. Desta maneira, podemos concluir que o movimento que vai da completa flutuação significante à emergência de um nome que condense a unidade da identidade política é o que completaria o circuito da hegemonia populista. A identidade política popular que resulta de um desenvolvimento discursivo performativo supõe, necessariamente, um marco de significação estável a partir do qual deslocar e substituir os predicados que significam a essa subjetividade histórica que é o povo. Mas a função predicativa é impossível de erradicar.

2. A Constituição Simbólica do Povo

No populismo, a identidade coletiva a ser politicamente representada é o povo. Porém, o povo não é um dado prévio, e sim o resultado de uma lógica política prática que adquire seu estatuto propriamente dito na experiência histórica da qual surge. De maneira que representar politicamente o povo supõe uma operação fundamental que é a da constituição *simbólica* desse povo. Com isso estamos igualmente afirmando que o populismo é um momento essencial da configuração e cristalização das identidades políticas. Para enquadrar melhor a explicação deste fenômeno devemos trazer à tona a diferenciação conceitual entre *o político* e *a política* –implícita em Laclau (Marchart, 2009), e empregada sem ambages por Mouffe.

Concebo ‘o político’ como a dimensão de antagonismo que considero constitutiva das sociedades humanas, enquanto que entendo ‘a política’ como o conjunto de práticas e instituições através das quais se cria uma determinada ordem, organizando a coexistência humana no contexto da conflitividade derivada de ‘o político’ (Mouffe, 2007, p.16).

Definimos *a* política, como ensaios de respostas institucionais à emergência de *o* político, quer dizer, ao surgimento de uma conflitividade determinada pela demanda social. Isso supõe a perspicácia de toda força política de saber mover-se no terreno da associação e do consenso na conjuntura, sem esquecer a dimensão de *o* político, isto é, a capacidade de antagonizar com *o outro*. A cristalização de identidades políticas sob a lógica populista requer da emergência de um antagonismo social que fundamente e articule o descontento social. Promover e organizar a irrupção de *o* político, em contraposição com a mera administração de *a* política dentro de uma ordem institucional estável, é o desafio principal para qualquer projeto de renovação hegemônica. A hegemonia é justamente uma lógica discursiva que permite a unidade e a constituição dos agentes sociais em atores políticos. Por isso analisar o modo pelo qual essa unidade da identidade política é *atingida* supõe a impossibilidade de contemplar como unidade de análise do populismo a “um grupo já constituído” (Laclau, 2005, p.97). Para Laclau o povo é uma construção política discursiva que surge da mesma experiência de insatisfação e de desconforto social. O que significa esta asseveração? Em primeiro lugar, que para este autor não há identidade política à qual representar, nem representantes políticos autorizados a representar a vontade popular, que sejam *anteriores* ao mesmo ato da representação. Contrário da visão moderna da representação plena, mas igualmente afastado da прédica pós-moderna da impossibilidade de toda representação, Laclau propõe pensar a relação entre representantes e representados como uma relação de “mutua

contaminação”, onde tanto a identidade do representado quanto a do representante se formaria no movimento interno à representação.

Não existem condições de perfeita representabilidade, nem do lado do representante nem do representado – e isso não se deve ao empiricamente possível, mas à própria lógica do processo de representação. No que se refere ao representado, se ele precisa ser representado, é por conta do fato de que sua identidade básica é constituída num lugar *A*, enquanto as decisões que podem afetar essa identidade vão ocorrer num lugar *B*. Mas, nesse caso, sua identidade é incompleta e a relação de representação, longe de ser uma identidade plenamente desenvolvida, é um *suplemento* necessário à sua constituição. O problema crucial é saber se esse suplemento pode ser simplesmente *deduzido* do lugar *A*, onde a identidade original do representado se constituiu, ou se é uma adição inteiramente *nova*, em cujo caso a identidade do representado é transformada e ampliada pelo processo de representação. Achamos que este último é sempre o que ocorre (Laclau, 2011, p.147).

Na relação de representação tanto a identidade do representado como a do representante se configuram no movimento interno da representação. Por um lado, o representante, ao inscrever o interesse ou a demanda do representado numa realidade política complexa e diferente, ele acaba modificando aquele interesse e aquela demanda original. Mas, junto com isso, ele acaba igualmente modificando a identidade do representado. Assim, diante da impossibilidade de identidades políticas plenas, toda representação se constitui como seu suplemento, e supõe igualmente uma opacidade, uma impureza essencial (Laclau, 2011, p. 148). Em lugar de pensar a identidade do representante e do representado como dados pré-constituídos, o autor propõe considerar como unidade de análise mínima do populismo a “demanda social” (Laclau, 2005, p. 98). Quer dizer, para Laclau não há populismo nem momento populista da política sem que possam se visibilizar e diferenciar distintas demandas sociais concretas que tendam a desequilibrar e desarticular a ordem social institucionalizada (Ipar; Ávalos, 2021). Em outras palavras, o suposto invariável do que se parte como condicionamento para a emergência do populismo é a existência na sociedade de diversos tipos de demandas sociais que perturbem, de algum modo, a continuidade harmoniosa da sociedade. Ao mesmo tempo, estas demandas sociais devem estar dirigidas a um poder central capaz de satisfazê-las. Mas ele poderá atendê-las ou seguir ignorando-as.

A uma demanda que, satisfeita ou não, permanece isolada, a denominaremos *demandas democráticas*. À pluralidade de demandas que, através de sua articulação equivalencial, constituem uma subjetividade social mais ampla, as denominaremos *demandas populares* (Laclau, 2005, p.99).

As demandas sociais democráticas são todas aquelas que conseguem serem atendidas dentro da ordem política vigente, bem como todas as que não são atendidas mas permanecem isoladas. Neste último caso, o que acontece é que o protesto social se expressa de uma forma muito diferenciada e assim não se conseguem forjar sequer mínimos laços de solidariedade

com a indignação proveniente de outras demandas sociais igualmente insatisfeitas. Mas existe também a possibilidade de que estas demandas democráticas se articulem e se transformem em demandas sociais populares mediante a articulação equivalencial coletiva da indignação (Laclau, 2005, p. 99). O que significa articulação *equivalencial*? Pois bem, sendo que as distintas demandas sociais –como poderiam ser a pauta por saneamento básico, aumentos salariais, casamento homossexual, concessão de terras para povos originários etc.– não encontram satisfação por parte do poder capaz de satisfazê-las, elas começam a tornar-se equivalentes entre si. Essa articulação equivalencial das demandas social se consegue não porque haja a identificação recíproca plena entre seus distintos *conteúdos*, mas porque se chega à compreensão superadora dos particularismos de que todas elas têm em comum a insatisfação e a indignação e que, portanto, precisam lutar contra o mesmo poder hostil a elas.

A articulação entre as distintas demandas sociais que não encontram canalização no atual sistema institucional é o que define uma fronteira social interna da qual resulta uma sociedade politicamente dividida em dois campos antagônicos: um dentro e um fora da representação institucional atual. A distância irredutível que separa a experiência social de desconformidade, por um lado, e o regime da representação legítima institucionalizado, por outro –isto é, as demandas populares insatisfeitas vs. o poder hostil a elas– começa a definir um *antagonismo político* no qual aqueles identificados como sendo os responsáveis de que a plenitude da comunidade seja é o reverso da situação atual que se vivencia não podem constituir uma parte legítima dela (Laclau, 2005, p.113). Assim, à consequência da intensificação da mobilização social, e na medida em que avança e se fortalece a articulação da insatisfação coletiva diante da atual ordem vigente, há outra operação política concomitante que é a cristalização de um antagonismo político que delimita muito claramente uma fronteira política radical, uma fratura social no cerne da comunidade.

A definição do antagonismo político que polariza o campo social pressupõe o privilégio de alguns *significantes* que condensam em torno de si a identidade política popular como cadeia equivalencial significativa totalizante, ao mesmo tempo em que determinam, por expulsão, a identidade antagônica do adversário. Mas, por que são necessários estes significantes privilegiados que condensem a unidade da identidade política popular? Ou, em outras palavras, por que para conseguir a articulação recíproca entre as distintas demandas sociais, no que tange à sua insatisfação, se precisa de determinados significantes que as representem como uma totalidade encadeada? Porque se bem as demandas sociais insatisfeitas

corporificam o que *excede* a representação possível dentro do sistema institucional vigente elas não conseguem unificar-se espontaneamente, pois suas especificidades podem decorrer de naturezas muito diversas. É necessário, portanto, que um elemento específico da cadeia de demandas as articule a todas de forma tal de que elas realmente se tornem uma unidade, uma cadeia, um campo político popular mais homogêneo. A operação de *deslocamento* pela qual um significante representante de uma demanda particular, isto é, um elemento diferencial da série de demandas sociais heterogêneas, passa a assumir a representação da totalidade da cadeia, homogeneizando-a, é o que Laclau define como *hegemonia*. Em outras palavras, para que o social se unifique é necessário um desnível que se expressa quando uma particularidade assume a representação dessa totalidade de demandas sociais insatisfeitas, impossível de representar diretamente. No caso do populismo, temos o começo de uma nova hegemonia populista quando uma *plebe* (particularidade) reclama ser o único *povo* (universalidade abstrata) legítimo (hegemônico) (Laclau, 2005, p.108; os parênteses são agregados nossos). Deste modo, se as demandas sociais alcançam certo grau de articulação e de mobilização, essas demandas populares que no começo não passariam de um sentimento de solidariedade vacilante podem chegar a unificarem-se em um *sistema estável de significação*. Neste momento estaríamos assistindo à constituição de uma identidade política popular que é algo qualitativamente diferente do somatório dos laços de solidariedade forjados na conjuntura do primeiro momento de articulação. Os significantes que privilegiadamente conseguem nomear o conjunto, representar o movimento social reivindicatório como totalidade hegemônica, Laclau os denomina *significantes hegemônicos ou vazios*.

Por sua vez, Laclau sustenta que esta homogeneização das demandas sociais particulares, ou este fechamento da identidade política popular, é sempre uma forma de totalização contingente e necessariamente falha. O que significa afirmar que, como diz Laclau (2005), por fora da comunidade política que se constitui através da *hegemonia*, “a sociedade não existe”. Esta asseveração se explica pelo fato e que Laclau e Mouffe (2004) fazem do político uma *ontologia social*, e, igualmente, porque definem o político na base de um enfoque epistemológico *discursivo*. O político cumpre assim a função de *sutura hegemônica*, no sentido de ser a condição de possibilidade para a delimitação do terreno social; ao mesmo tempo em que esta circunscrição política do social, por seu caráter eminentemente discursivo, implica um tipo fechamento com bordas parciais e contingentes, quer dizer, não definitivo (Laclau; Mouffe, 2004, p.77). A diferença fundamental entre uma totalização política de tipo

populista e a de tipo institucionalista é que o discurso institucionalista busca por todos os meios fazer coincidir os limites da formação discursiva instituída com os limites da comunidade per se, homogeneizando assim a sociedade através da identificação da ordem institucionalizada como a ordem social enquanto tal. No populismo ocorre o contrário, pois a fronteira de exclusão que divide a sociedade em dois campos antagônicos contesta a naturalidade das bordas institucionais já instituídas. Por isso o povo não é uma totalidade a priori, mas um componente parcial que aspira a ser identificado não com a única forma de totalidade *possível*, como com a única forma de totalidade *legítima* (Laclau, 2005, pp. 107-108). E da mesma forma que para atingir-se a conformação de uma identidade política popular é necessário que exista um *dentro* mediante as articulações equivalenciais das demandas sociais, é igualmente importante que exista um *fora*, isto é, um limite objetivo sobre o qual dissipar uma alteridade que se expulsa da própria identidade. Esse limite objetivo para Laclau não é outra coisa que uma *nominação discursiva* que diferencie entre a própria identidade e a alteridade antagônica. Aqui o conceito chave de Laclau e Mouffe é o de *antagonismo social*.

3. A Representação Política do Antagonismo Social e o seu Mais-Além

Em *Hegemonía y Estrategia Socialista* (2004) os autores retomam a diferenciação entre contradição lógica e oposição real, trabalhada por Lucio Coletti em “Marxism and the dialectic”, para contrastá-las ao tipo de negatividade presente na categoria de antagonismo social que eles propõem. O que é fundamental da noção de antagonismo social, diferentemente do que aconteceria com a oposição real e a contradição lógica, é que aquele concebe o conflito como o *limite* de toda objetivação e universalização possível. A conflitividade do antagonismo seria, assim, no limite, uma condição de possibilidade para a fixação da unificação política do social. Desta maneira, introduzindo a alteridade *na* própria identidade, a categoria de identidade deixa de ser concebida de forma positiva e plena na sua significação e autonomia.

Há algo que [a oposição real e a contradição lógica] dividem, e é que ambas são relações objetivas –entre objetos conceituais, no segundo caso, e entre objetos reais, no primeiro. Mas em ambos casos é algo que os objetos já são o que torna inteligível a relação. Isto é, nos dois casos se trata de *identidades plenas*. No caso da contradição, é por causa de que A é plenamente A o motivo pelo qual ser ao mesmo tempo não-A é uma contradição –y em consequência, uma impossibilidade. No caso da oposição real, é porque A também é plenamente A o motivo pelo qual a sua relação com B produz um efeito objetivamente determinável. Mas no caso do antagonismo nos encontramos em uma situação diferente, *a presença do Outro me impede ser totalmente eu mesmo. A relação não surge de identidades plenas, mas da*

impossibilidade de constituição das mesmas [...] A oposição real é uma relação objetiva –quer dizer uma relação precisa, definível; a contradição é uma relação entre conceitos igualmente definível; o antagonismo constitui os limites de toda objetividade –que se revela como objetivação parcial e precária (Laclau; Mouffe, 2004, p. 168. O frisado nos pertence).

No antagonismo político o outro me impede e, por isso, ao mesmo tempo, paradoxalmente, me permite ser “eu mesmo”. Em outras palavras, a “outredade” é *uma instância exterior constitutiva* que estabelece o limite que fecha e circunscreve não somente a identidade do adversário, como a minha própria identidade. O antagonismo ensina os limites da sociedade entendida como objetividade, unidade. É uma experiência do limite de toda ordem social, e como tal, condição de possibilidade e impossibilidade de toda ordem (Biglieri; Perelló, 2012, p. 41). Sem antagonismo social a sociedade seria uma totalidade fechada, sem fissuras, enclausurada sobre si mesma, e, portanto, uma sociedade morta. Pode-se estabelecer uma analogia entre o conceito de antagonismo dos autores e a metáfora do espelho com a qual Lacan define o registro imaginário constitutivo do *eu*. Pois as identidades só podem se constituir em relação à imagem do outro, mediante a identificação a um traço que significa uma diferença radical com essa imagem. E o sucesso da afirmação da minha diferença consiste em expulsar “a presença do outro que me impede ser eu mesmo”, ao mesmo tempo em que o eu depende desse outro para sua própria constituição (Biglieri, Perelló, 2012, p. 45). Diante da impossibilidade de uma identidade fechada sobre si mesma, a identidade se constitui através da rivalidade com o outro especular, que da mesma forma em que me faz saber da minha presença, ameaça minha integridade. Por exemplo, no peronismo –um dos populismos amplamente estudados por Laclau– “a oligarquia” é o significante que naquela conjuntura histórica específica nomeia o outro que impede a unidade do povo argentino e torno da identificação com o movimento peronista. A representação da oligarquia é capaz de delimitar um inimigo político, e, ao mesmo tempo, esta designação funciona como limite para o fechamento do imaginário social onde opera toda a potência da identificação política com o “ser” peronista.

Em 1945, o general Perón adotou uma postura nacionalista e asseverou que a opção argentina era a eleição entre Braden (o embaixador estadunidense) e Perón. E, como é sabido, esta alternativa tem lugar em outros discursos através de dicotomias como o povo vs. a oligarquia, as massas trabalhadoras vs. os exploradores, etc. [...] Os males experimentados por diferentes setores do povo vão sendo percebidos como equivalentes entre si no que tange à oposição à oligarquia; são todos *análogos* entre si na sua confrontação contra o poder oligárquico (Laclau, 2005, p. 33-34).

Desta forma, podemos afirmar que o anti-peronismo é constitutivo do peronismo, como duas caras da mesma moeda. Nesse caso, a existência da oligarquia impede o

desenvolvimento e a integridade do povo peronista, mas ao mesmo tempo funciona como aquele exterior que permite circunscrever o próprio campo de significação e de ação da identidade política peronista. Isto não significa dizer que peronismo e anti-peronismo sejam o mesmo. Particularmente pelo fato de que o peronismo tem sido um movimento político muito mais orgânico e melhor estruturado do que o que foi o anti-peronismo. Quando afirmamos que ambos seriam as duas caras da mesma moeda tentamos mostrar, figurativamente, que se o antagonismo é constitutivo da identidade política isso supõe entender que na prática aquilo que faz, pensa e diz o representante do outro antagônico *me concerne*. Portanto, em alguma medida não há como ter um programa de governo, agenda de reformas, ideologia, doutrina, interesses, estratégias e táticas e todo um horizonte de ação política próprio que esteja completamente autonomizado e seja independente da atuação e da opinião política do inimigo.

Sintetizemos agora a sequência lógica de todo o argumento. Em primeiro lugar, dissemos que para Laclau a operação política fundamental que está em jogo no populismo é a constituição simbólica de um povo. Em segundo lugar, afirmamos que esta constituição depende da operação de duas lógicas de configuração, opostas e complementares, denominadas a lógica da equivalência e a lógica da diferença. A matéria-prima do populismo, sobre a qual operam estas duas lógicas, são sempre e necessariamente demandas sociais específicas quanto ao seu conteúdo, que pouco a pouco vão articulando-se e tornando-se demandas populares equivalentes enfrentadas a um poder central que não as atende. Ao mesmo tempo, a solidariedade política inicial entre estas começa a avançar de forma tal que consegue polarizar o tecido social em uma dicotomia política irredutível e irreconciliável. Esta dicotomia, com o tempo, encarna-se em um nome que assume a representação da identidade popular e identifica claramente o outro do antagônico político. O que permite esta síntese das demandas populares insatisfeitas no significante que condensa a identidade popular (que geralmente coincide com o nome próprio do líder do movimento) é um deslocamento de tipo hegemônico. Isto é, o fato de que uma demanda particular, um sentido específico, passe a desempenhar o papel de encarnar a representação de uma pluralidade mais ampla. Segurança, no exemplo que demos anteriormente, poderia assim se tornar o significante hegemônico sob o qual organizar a representação de um campo político popular mais amplo. Em terceiro lugar, dissemos que os significantes privilegiados para desempenhar este papel da representação da hegemonia são significantes vazios. Mas, por que segundo

Laclau os significantes que conseguem nomear a identidade política (e delimitar uma fronteira para identificar o adversário) são *vazios*? Em parte isso tem a ver com a abordagem discursiva do autor, e com a indeterminação *a priori* entre significante e significado –sem a qual nem a flutuação, nem a hegemonia teriam lugar. A dupla atribuição do discurso na constituição das identidades políticas –*articular* as demandas sociais através de significantes que as representam em conjunto e *definir* uma fronteira antagônica interna contra o outro– conduz a Laclau a considerar os significantes hegemonicos como sendo tendencialmente *vazios*. Pois quanto mais ampla seja a cadeia de demandas inclusas no movimento reivindicatório, maior será a perda da especificidade destas. Assim, a identidade política popular se constitui mediante significantes que *tendem* ao vazio: correm o perigo de se coisificarem em um *nada* ao quererem nomeá-lo *tudo*. A este respeito, o autor assinala:

O populismo supõe a divisão do cenário social em dois campos. Esta divisão pré-supõe a presença de alguns significantes privilegiados que condensam em torno de si mesmos a significação de todo um campo antagônico (o “regime”, a “oligarquia”, os “grupos dominantes”, etc., para o inimigo; o “povo”, a “nação”, a “maioria silenciada”, etc., para os oprimidos –quais destes significantes vão adquirir esse papel articulador vai depender, obviamente, de uma história contextual–). Neste processo de condensação devemos diferenciar, no entanto, dois aspectos: o papel *ontológico* da construção discursiva da divisão social, e o conteúdo *ôntrico* que, em certas circunstâncias, cumpre esse papel. O ponto importante é que, em certo momento, o conteúdo ôntrico pode esgotar sua capacidade para desempenhar esse papel, enquanto que permanece, porém, a necessidade desse papel como tal, e que –dada a indeterminação da relação entre conteúdo ôntrico e função ontológica– a função pode ser desempenhada por significantes do signo político completamente oposto. Esta é a razão pela qual entre o populismo de esquerda e o populismo de direita há uma nebulosa terra de ninguém que pode ser atravessada –e tem sido atravessada– em muitas direções (Laclau, 2005, p. 114-115).

Quando Laclau descreve a operação dos significantes vazios com a linguagem da fenomenologia –por exemplo, na citação anterior, quando estabelece uma distinção entre o papel ontológico e o conteúdo ôntrico–, as duas operações básicas da constituição das identidades políticas, a articulação equivalencial e o antagonismo social, são referidas às funções de homogeneidade e heterogeneidade, correspondentemente. Por um lado, à luz da categoria de heterogeneidade radical, o antagonismo social é já uma elaboração simbólica daquela, isto é, sua instância *representável*. Com esta categoria a perspectiva da representação de Laclau ganha maior densidade filosófica, pois consegue definir uma dimensão *para além* da representação do antagonismo político que não é representável. A noção de heterogeneidade radical, bem como a de deslocamento, tenta articular a ideia de que há certa dimensão de *a-representação* imanente à representação da vida social cristalizada mediante o antagonismo social. Numa entrevista realizada nos anos noventa, Laclau foi questionado

sobre quais seriam segundo ele as noções mais produtivas de seu pensamento, e ele respondeu o seguinte:

É a noção de antagonismo, que já tinha sido uma categoria central em *Hegemonia e Estratégia Socialista*; mas o meu modo de ver esta questão tinha uma dificuldade na forma na qual estava pensada naquele texto. A ideia básica é que o antagonismo não forma parte da objetividade social, mas é o limite de toda objetividade [...] O que não convence-me totalmente desta formulação, a pesar de que não a descarto por completo, é que hoje diria que o antagonismo é uma forma de organização do deslocamento mais básico [...] **Quer dizer que falar de antagonismo é falar já de um princípio de estruturação discursiva.** Algo mais profundo é a falta. Agora a este algo mais profundo o chamei em outro texto –*Novas reflexões da revolução de nosso tempo-* de deslocamento. **O deslocamento é o momento do real que não pode ser subsumido dentro do antagonismo** (Laclau [1995] in Buenfil [org.], 1998, p.201. A negrita nos pertence).

Se bem que neste trecho da entrevista o autor menciona o deslocamento, e não a heterogeneidade, o deslocamento e a heterogeneidade radical são formulações equivalentes, que, por sua vez, tentam se aproximar do conceito de *gozo* real impossível de significar, proveniente da psicanálise lacaniana. Em *A razão populista*, Laclau desenvolve mais extensamente os argumentos teóricos trabalhados previamente em torno da noção de deslocamento, alcançando assim o desenvolvimento da noção de heterogeneidade social. Com esta categoria Laclau está interessado em mostrar que a cadeia de equivalências articulável dentro da configuração da hegemonia não se opõe somente ao poder antagônico, como também a algo que não tem acesso a um espaço geral de representação. Para figurar esta definição Laclau põe como exemplo o valor do conceito de “povos sem história” dentro do quadro geral de categorias da filosofia da história de Hegel, como sendo um conceito que, seguindo a filosofia hegeliana, remete a uma realidade que está completamente fora do campo da historicidade possível.

A ruptura envolvida neste tipo de exclusão é mais radical que a inerente à exclusão antagônica: enquanto que o antagonismo ainda pressupõe alguma classe de inscrição discursiva, o tipo de exterioridade à qual nos referimos agora pressupõe não só uma exterioridade a algo dentro de um espaço de representação, mas em relação ao espaço de representação enquanto tal. Esse tipo de exterioridade é o que vamos a denominar *heterogeneidade social*. A heterogeneidade, concebida desta maneira, não significa *diferença*; dois entidades, para serem diferentes, precisam de um espaço dentro do qual essa diferença seja representável, enquanto que o que agora denominamos heterogêneo pressupõe a ausência desse espaço comum (Laclau, 2005, p. 176).

Desta maneira, o antagonismo social, além de ser o limite de toda objetividade possível, denota uma dimensão da representação impossível para além dela. Assim, o antagonismo se torna o limite da objetividade não somente porque condiciona o campo da representação possível, como porque vem estruturar-se como um suplemento à falta

ontológica constitutiva de toda subjetividade (Ipar, 2019, 2020). Da mesma forma que anteriormente dissemos que o antagonismo social determina uma *fronteira* exterior constitutiva do social, uma “alteridade interna” à própria possibilidade de representação de uma ordem social regulada; agora podemos acrescentar que a noção de heterogeneidade supõe um *abismo*, isto é, um exterior radical *excluído da representação enquanto tal*. Neste sentido, Paula Biglieri e Gloria Perelló (2012) sustentam que a noção de heterogeneidade social seria equivalente ao *real lacaniano* para o caso da estruturação psíquica do sujeito.

O antagonismo que habita no discurso supõe já alguma forma de inscrição contingente, mas necessária para a constituição do sistema. O heterogêneo, por sua vez, não se inscreve; seria, do nosso ponto de vista, o real em tanto aquele resíduo que cai como descarte do processo de significação [...] O heterogêneo não se localiza dentro ou fora, como que se aloca em um ponto de *extimidade*. Com este neologismo, *extimidade*, Lacan entende que o mais íntimo encontra-se no exterior e anuncia sua presença como um corpo estranho que reconhece uma ruptura constitutiva da intimidade (Biglieri; Perelló, 2012, p.78).

Desta maneira, podemos concluir dizendo que a problemática teórica que Laclau abarca entre o estabelecimento de significantes vazios que encarnam a dicotomia política radical, por um lado, e a concepção da dinâmica política em termos da heterogeneidade/homogeneidade social, por outro, nos permite vislumbrar o populismo *num mais além* da hegemonia, quer dizer, daquilo que pode ser representado dentro da ordem social estabelecida pela instituição de uma determinada hegemonia política.

Conclusão

Tendo partido do trabalho de Manin (1998), e havendo refletido brevemente sobre os mecanismos e princípios políticos que estão na base do governo representativo em sentido moderno, pudemos passar a pensar na ideia de representação no populismo como constitutiva da identidade política. Mostramos como sob a perspectiva política da hegemonia de Mouffe e Laclau podemos passar do debate em torno daquilo que seria uma “boa” ou “má” representação e de questões tais como o grau de fidelidade ou validade da representação institucional, para uma lógica pela qual se consegue atingir o estabelecimento de laços de identificação que potencialmente possam cumprir a função de articulação de uma identidade política popular. Isso supõe a necessidade de se distanciar, em parte, das conceitualizações da representação que pressupõem a existência de interesses ou vontades políticas dos indivíduos ou das classes sociais definidos com anterioridade à representação política, que estejam para além da necessidade de construção de laços de identificação estabelecidos com base na luta social. O que requer, por sua vez, repensar a noção de consentimento para entendê-la não de

forma passiva, mas como uma aposta na transformação do protesto social em uma ação política mais orgânica e planejada. O conceito de populismo de Laclau permite pensar a eleição dos representantes e a emergência dos líderes políticos em termos do resultado da construção de um lugar da enunciação a partir do qual convalidar um discurso que represente à causa política originada inicialmente nas demandas da sociedade. Estas demandas sociais, que são o cimento do sentido político das iniciativas daqueles que aspirem a representa-las, deveriam logo, de algum modo, transparecer nos respectivos programas da ação política institucional do movimento político em questão. Mas, por sua vez, não há uma forma específica de estas demandas sociais transparecerem por si só. A não ser como tentativas de hegemonização, sempre parciais e contingentes, que dependem da luta pelo poder e da correlação de forças em um determinado cenário histórico específico. Não obstante, em cada uma destas tentativas de hegemonização, como formas de se representar a identidade política popular, há sempre a necessidade de se estabelecer uma fronteira social. Isto é, de fixar discursivamente uma delimitação clara entre o âmbito da representação política do movimento e a distância que separa a este dos outros atores políticos radicalmente opostos com os quais se antagoniza.

Referências

- BIGLIERI, P; PERELLÓ, G. **Los usos del psicoanálisis en la teoría de la hegemonía de Ernesto Laclau**. Buenos Aires: Grama Ediciones, 2012.
- BUENFIL, R. (org.) **Debates Políticos Contemporáneos**, México: Plaza y Valdés, 1998.
- IPAR, C. “Do marxismo ocidental ao pós-marxismo através da noção de sobredeterminação” em **Psicología Política**, vol. 19. nº 46. pp. 631-645. set-dez. 2019. ISSN 2175-1390.
- _____. “A dimensão do afeto e a influência da psicanálise na conceitualização do populismo de Ernesto Laclau” em **Revista Brasileira de Ciência Política** v. 33, set.-dez. 2020. <https://doi.org/10.1590/0103-3352.2020.33.228093>
- _____; ÁVALOS, I. “O Povo como comunidade de afetos. Demanda social e transbordamento da democracia liberal na teoria política populista”. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, v. 26, n. 1, p. 50–67, 2021. DOI: 10.5433/2176-6665.2021v26n1p50. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/42126>.
- LACLAU, E. **Misticismo, retórica y política**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000.

_____ ; MOUFFE, C. **Hegemonía y estrategia socialista**. Buenos Aires : Fondo de Cultura Económica, 2004.

_____ . **La razón populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

_____ . **Debates y combates: por un nuevo horizonte de la política**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.

_____ . **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2011.

_____ . **Los fundamentos retóricos de la sociedad**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014.

MANIN, B. **Los principios del gobierno representativo**. Madrid: Alianza, 1998.

MARCHART, O. **El pensamiento político posfundacional. La diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

MOUFFE, CH. **En torno a lo político**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

SCHMITT, C. **Teoría de la Constitución**. Madrid: Alianza, 1996.

Artigo

O PLANO COLÔMBIA E A PACIFICAÇÃO DOS CORPOS-TERRITÓRIOS DAS MULHERES EM PUTUMAYO E NARIÑO¹

Helena Salim de Castro²

DOI: 10.29327/2336496.8.2-16

Resumo: O Plano Colômbia foi uma política acordada entre a Colômbia e os Estados Unidos para garantir financiamento e apoio operacional no enfrentamento ao narcotráfico e garantir o fortalecimento do Estado colombiano. No entanto, a militarização das ações e o recrudescimento da fumigação dos plantios de folha de coca contribuíram para um aumento da violência e dos confrontos no país. Nesse contexto, as mulheres, particularmente as cocaleiras, campesinas e afro-colombianas, foram alvos de violações por diferentes atores. O objetivo no artigo foi analisar a violência generificada contra as mulheres nos departamentos de Putumayo e Nariño durante a condução do Plano Colômbia. A partir de uma lente de gênero e Decolonial, e por meio do conceito de pacificação, foram investigados os interesses e as ações de implementação do Plano, bem como as denúncias de violência contra as mulheres. Constatou-se que as práticas de violência generificadas foram instrumentais para a pacificação dos corpos-territórios naqueles departamentos, ao gerarem um cenário de medo e terror que contribuiu para os deslocamentos forçados e o controle dos territórios por atores e grupos transnacionais. Nesse sentido, tais práticas podem ser entendidas como instrumentos de garantia de uma ordem (neo)liberal, colonial e patriarcal.

Palavras-chave: Plano Colômbia; Violência generificada; Pacificação; Putumayo; Nariño.

EL PLAN COLOMBIA Y LA PACIFICACIÓN DE LOS CUERPOS-TERRITORIOS DE LAS MUJERES EN PUTUMAYO Y NARIÑO

Resumen: El Plan Colombia fue una política acordada entre Colombia y Estados Unidos para garantizar financiamiento y apoyo operativo en la lucha contra el narcotráfico y asegurar el fortalecimiento del Estado colombiano. Sin embargo, la militarización de las acciones y el recrudecimiento de la fumigación de los cultivos de hoja de coca contribuyeron al aumento de la violencia y los enfrentamientos en el país. En este contexto, las mujeres, especialmente las cultivadoras de coca, campesinas y afrocolombianas fueron víctimas de violaciones por diferentes actores. El objetivo del artículo fue analizar la violencia de género contra las mujeres en los departamentos de Putumayo y Nariño durante la implementación del Plan Colombia. A través de una perspectiva de género y decolonial, y utilizando el concepto de pacificación, se investigaron los intereses y acciones de implementación del Plan, así como las denuncias de violencia contra las mujeres. Se encontró que las prácticas de violencia de género fueron instrumentales para la pacificación de los cuerpos-territorios en esos departamentos, al generar un escenario de miedo y terror que contribuyó a los desplazamientos forzados y al control de los territorios por actores y grupos transnacionales. En este sentido, dichas prácticas pueden entenderse como instrumentos para garantizar un orden (neo)liberal, colonial y patriarcal.

Palabras claves: Plan Colombia; Violencia generificada; Pacificación; Putumayo; Nariño.

¹ Este artigo é parte do resultado do trabalho de Doutorado. A Tese, defendida em março de 2022, está disponível no Repositório Institucional Unesp: <https://repositorio.unesp.br/search?query=Helena%20Salim%20de%20Castro>.

² Doutora e mestre em Relações Internacionais pelo Programa de Pós-Graduação San Tiago Dantas (Unesp/Unicamp/Puc-Sp). Pesquisadora de Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal do Paraná (UFPR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3059-2150>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7315847328245236>.

THE PLAN COLOMBIA AND THE PACIFICATION OF THE BODIES-TERRITORIES OF WOMEN IN *PUTUMAYO* AND *NARIÑO*

Abstract: The Plan Colombia was a policy agreed upon between Colombia and the United States to secure financing and operational support in combating drug trafficking and ensuring the strengthening of the Colombian State. However, the militarization of actions and the escalation of fumigation of coca leaf plantations contributed to an increase in violence and conflicts in the country. In this context, women, particularly coca growers, peasants, and Afro-Colombian women, were targets of violations by different actors. The aim of the article was to analyze the gendered violence against women in the departments of Putumayo and Nariño during the implementation of the Plan Colombia. Through a gender and Decolonial lens, and by means of the concept of pacification, the interests and actions of implementing the Plan were investigated, as well as reports of violence against women. It was found that gendered violence practices were instrumental in pacifying the body-territories in those departments, by generating a scenario of fear and terror that contributed to forced displacements and the control of territories by transnational actors and groups. In this sense, such practices can be understood as instruments to guarantee a (neo)liberal, colonial, and patriarchal order.

Keywords: Plan Colombia; Gendered violence; Pacification; Putumayo; Nariño.

Introdução

A história da Colômbia é marcada por conflitos que envolvem disputas territoriais, seja entre atores estatais e legais, seja entre esses e os grupos insurgentes e paramilitares. As disputas atingem e moldam a vida de considerável parcela da população, como é o caso das mulheres. Os conflitos no território datam desde a consolidação do Estado colombiano³ e ganham novos contornos em períodos específicos da história do país, em que novos atores, domésticos e internacionais, e novas dinâmicas e atividades, como o narcotráfico, estão inseridos.

O objetivo no artigo é analisar a violência generificada⁴ contra as mulheres – principalmente as campesinas e afrocolombianas –, nos departamentos de Putumayo e Nariño, no marco da condução do Plano Colômbia. A partir de uma análise de gênero e Decolonial, argumento que as práticas de violência e violações de direitos contra as mulheres, que ocorreram ao longo da primeira década dos anos 2000, foram instrumentais para a pacificação

³ Entre o final do século XIX e o ano de 1930, dois partidos políticos revezavam-se no comando da Colômbia: o Partido Nacional (1888-1900) e o Partido Conservador (1900-1930), o que deixava parcela da sociedade à margem dos debates e da participação política. A hegemonia conservadora foi rompida em 1930 com a eleição de um liberal à presidência. Essa mudança foi acompanhada do aumento da violência e dos conflitos rurais, envolvendo operários e campesinos contrários aos desmandos de empresas estrangeiras que atuavam no país. Em meados dos anos 1940, com o escalonamento dos confrontos no país, iniciou-se o período que ficou conhecido como a Grande Violência (1948-1958) (Saldanha, 2015)

⁴ O termo “violência generificada”, trabalhado no artigo, vem das reflexões propostas por Laura Shepherd (2008) para analisar os processos de violência na política internacional. A autora argumenta a favor do uso do conceito de “reprodução violenta de gênero”, uma vez que não haveria um entendimento fixo sobre o gênero. Ele é reproduzido por diversos meios, inclusive violentos.

dos corpos-territórios e, com isso, a garantia de manutenção de uma ordem (neo)liberal⁵, colonial e patriarcal.

Uma análise de gênero sobre o cenário de conflito e disputas naqueles territórios permite refletir sobre como os entendimentos de masculinidades e feminilidades permeiam as performances dos diferentes atores. Um olhar Decolonial, por sua vez, questiona como o controle e a violência sobre os corpos de algumas mulheres são práticas que têm origens coloniais e permitem a reprodução de diversas relações hierárquicas. As hierarquias de poder estão presentes desde o nível local (na relação entre os sujeitos que habitam os territórios) até o nível internacional (na relação entre os Estados na economia política global).

O artigo está dividido em três seções para além desta breve introdução e das considerações finais. Na primeira seção apresento as principais definições teórico-conceituais trabalhadas no artigo. Em seguida, exploro o processo de expansão da política de “guerra às drogas” na Colômbia, com ênfase na elaboração e nos objetivos do Plano Colômbia. Na terceira seção analiso a condução desse Plano em dois departamentos colombianos: *Putumayo* e *Nariño*, destacando as práticas de violência generificada presentes nesses cenários. Tais práticas, como abordado ao longo do artigo, podem ser entendidas como práticas de pacificação de corpos e territórios – ou melhor: de corpos-territórios – que atendiam a um propósito de manutenção de uma ordem (neo)liberal-colonial-patriarcal.

1. Definições Teórico-conceituais

Antes de analisar a condução do Plano Colômbia, é importante explanar alguns dos conceitos e das abordagens que nortearam o artigo. O primeiro deles é o conceito de pacificação. Neocleous (2011; 2014) faz um resgate histórico do aparecimento do termo de pacificação, a partir de uma perspectiva neomarxista, a fim de tensionar como ele é usado para legitimar determinadas práticas de segurança. O autor considera que é preciso entender a segurança não como um tipo de valor universal ou transcendental, mas como um modo de governança ou tecnologia política da ordem liberal. É para esse entendimento que entra a categoria de pacificação: um processo, conduzido principalmente por atores estatais, a fim de “assegurar a insegurança” da acumulação capitalista (Neocleous, 2011).

Nesse processo de pacificação, o poder de guerra conecta-se com o poder de polícia com o objetivo de fabricar uma determinada ordem social (a ordem burguesa capitalista) e

⁵ Optei por grifar “(neo)liberal” ao invés de “neoliberal”, pois comprehendo que esse projeto de governança está presente em todas as fases do capitalismo. No entanto, considerando o período em que a análise se concentra, de um capitalismo neoliberal, busquei dar ênfase ao termo.

constitui os sujeitos a ela pertencentes. A partir disso que Neocleous (2011) vai considerar a “guerra às drogas” como uma política de pacificação, em que há o uso do poder estatal para a fabricação e a manutenção da ordem liberal. Nas palavras do autor, os conflitos conduzidos em nome da política antidrogas “envolvem esmagar os movimentos opositores políticos, disciplinar sujeitos e justificar novas formas públicas de guerra e novas tecnologias pelas quais essa guerra será conduzida”. (Neocleous, 2011, p. 202).

O exercício da violência (contra as populações originárias e demais sujeitos desviantes), em conjunto com poderes de disciplina e regulação (sobre os comportamentos e práticas distintos do modelo ocidental eurocêntrico), foi essencial nos momentos de acumulação original do capital, em que era necessário “assegurar a insegurança” da ordem burguesa. Esses mecanismos continuam sendo aplicados para manter e/ou ressignificar o capital nos momentos atuais, em que emergem outros desafios à ordem liberal (Neocleous, 2011).

Nesse sentido, a “guerra às drogas” na América Latina pode ser analisada como um mecanismo para administrar e obscurecer a crise do neoliberalismo e do capitalismo global na região (Paley, 2014; 2020). Como elaborado por Paley (2020), a “guerra às drogas” trata-se de uma Guerra Neoliberal,

que por meio de uma série de discursos confusos e despolitizados, efetivamente assegura as condições para a proliferação do capital em sua forma atual. A guerra neoliberal está ocorrendo em um momento formalmente democrático, diferente das juntas militares de antigamente; [...]. Talvez a chave mais importante da guerra neoliberal seja o gasto militar e policial, que continua a subir: a violência estatal se encontra na raiz das demais violências implementadas (Paley, 2020, p. 14-15, tradução própria).

Como uma política neoliberal, a condução da “guerra às drogas” está relacionada menos com um propósito de proibição do consumo e do tráfico de psicoativos e mais com a intenção de garantir a expansão territorial e social do capitalismo sobre territórios e espaços sociais previamente inacessíveis. No entanto, para além de uma “guerra neoliberal”, essa política na América Latina pode ser entendida como uma guerra da colonialidade/modernidade⁶.

⁶ O termo “colonialidade” aparece, pela primeira vez, no trabalho de Aníbal Quijano, em 1989. O sociólogo peruano desenvolveu o conceito de “colonialidade do poder” para evidenciar como as relações de colonialidade, nas esferas econômica e política, mantiveram-se mesmo após findado o colonialismo. Aquele termo depois foi trabalhado por outros teóricos do chamado Grupo Modernidade – Colonialidade, os quais questionam as estruturas e instituições, impostas pelo colonizador, que permitem a contínua dominação e opressão dos povos latino-americanos.

A condução da “guerra às drogas” contribui para a perpetuação da divisão do sistema político-econômico internacional entre centro e periferia, bem como na produção de divisões entre grupos sociais e econômicos dentro das fronteiras estatais. Como colocado por Curiel (2016), a colonialidade global é sustentada graças às instituições multilaterais capitalistas (como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial) e às organizações militares e agências promotoras de uma cooperação internacional do Norte. Desse modo, as convenções antidrogas e os acordos econômicos internacionais que atravessam os planos de enfrentamento ao narcotráfico também permitem sustentar essa colonialidade.

O modelo da “guerra às drogas” também promove a criminalização e o encarceramento em massa das populações racializadas e generificadas, o que funciona como um mecanismo de controle social (Paley, 2014). Além disso, baseia-se na propagação de uma situação de terror e pânico sobre as populações em cidades e áreas rurais. É nesse contexto que a violência generificada contra os corpos-territórios das mulheres pode ser analisada como uma prática sistemática dos atores armados, legais e ilegais, de promover o terror na sociedade e demarcar o controle sobre o território.

Aqui nos deparamos com um outro conceito, o de corpo-território, que foi desenvolvido por mulheres indígenas centro-americanas e lança luz aos significados da violência sexual e outras violações dirigidas aos corpos das mulheres – bem como de outros atores feminizados, como crianças e homens que fogem do padrão heteronormativo. Para compreender os significados das violações perpetradas contra elas é preciso romper com o pensamento moderno-ocidental sobre o corpo e o território como espaços distintos. Segundo Cruz Hernández (2016, p. 42, tradução própria), a ideia de corpo-território permite “olhar os corpos como territórios vivos e históricos”, bem como “aos territórios como corpos sociais que estão integrados a uma rede da vida”.

O corpo e o território não são espacialidades distintas e nem se referem apenas a locais ou sujeitos individuais, mas, sim, compõem e sustentam a vida coletiva das comunidades, sendo entendidos como um só. Nesse sentido, os corpos-territórios também se levantam e resistem frente às violações e violências perpetradas por diferentes atores. Tal resistência se expressa na individualidade da luta e do desacato promovidos por cada corpo e se expande e tece alianças diante da necessidade das mulheres se organizarem coletivamente na defesa dos territórios. Para Verónica Gago (2020), o corpo como uma imagem-conceito surge a partir das lutas, uma vez que:

[o] corpo-território supõe a hipótese de que as mulheres e as corporalidades dissidentes que nutrem e se nutrem nessas lutas produzem e situam o corpo como território extenso: ou seja, não como confinamento da individualidade, limitado às margens do corpo próprio entendido como “propriedade” respaldada por direitos individuais, mas como matéria ampliada, superfície externa de afetos, trajetórias, recursos e memórias (Gago, 2020, p. 109).

Assim, entender os significados da violação e das práticas de domínio sobre os corpos-territórios das mulheres, bem como as possibilidades e estratégias de resistência, demanda uma reflexão sobre os simbolismos de gênero presentes nas sociedades patriarcas. Nos ambientes de guerra e conflitos armados, o poder, as armas, a agressividade e a força são elementos entendidos como necessários para manter uma masculinidade hegemônica e militarizada. Tal masculinidade deve ser atestada diante das outras masculinidades subalternas e de feminilidades consideradas inferiores dentro de uma estrutura patriarcal.

A economia política (liberal e colonial) do conflito e o patriarcado são estruturas complementares que explicam a perversidade das violências perpetradas durante os conflitos (Meger, 2016). Tais práticas não são eventos isolados, mas estão vinculadas com “construções de gênero e hierarquias de gênero dentro de uma sociedade.” (Meger, 2016, p. 154, tradução própria). Essas construções e hierarquias sustentam-se sob uma estrutura colonial, onde se justifica (ou se invisibiliza) a violação e o domínio sobre os corpos de algumas mulheres (indígenas, afrodescendentes, campesinas, cocaleiras etc.).

Há, portanto, uma política (neo)liberal, colonial e patriarcal. As violências contra as mulheres na América Latina, como aquelas perpetradas com a “guerra às drogas”, são marcadas por um histórico de colonização e de exploração dos territórios e dos corpos indígenas e afrodescendentes. As várias opressões atravessam “historicamente nossa região desde o colonialismo até a colonialidade contemporânea e como têm se expressado em certos sujeitos que não tiveram privilégios de raça, classe, sexo e sexualidade, como são as mulheres negras, indígenas e campesinas” (Curiel, 2016, p. 80, tradução própria). Esse cenário torna-se mais evidente em determinados períodos, como foi no caso da condução do Plano Colômbia.

2. O contexto e os objetivos do Plano Colômbia

A década de 1990 na Colômbia foi marcada pela expansão da ordem neoliberal, com a privatização do setor de extração de petróleo e a intensificação da “guerra às drogas” patrocinada pelos Estados Unidos. Dois grandes movimentos marcaram esse momento no país: a) o aumento do investimento direto estrangeiro (provindo das grandes multinacionais e dos acordos com instituições financeiras); e b) o aumento das medidas de proteção e

segurança das atividades extrativistas (Dunning; Wirpsa, 2004). Como reflete Scott (2003, p. 72, tradução própria), “[u]ma explicação mais sincera do esforço militar dos Estados Unidos na Colômbia seriam as empresas petroleiras estadunidenses e seus oleodutos...”. As políticas de combate ao narcotráfico e aos grupos insurgentes se inscreveram nestas estratégias de proteção das atividades estrangeiras em território colombiano.

A inclusão da Colômbia na política “guerra às drogas⁷” estadunidense contribuiu para transformar a dinâmica de interação dos diferentes grupos armados do país (forças de segurança, guerrilhas e paramilitares) e na relação entre eles e a atividade do narcotráfico. Um importante movimento em direção ao recrudescimento daquela política ocorreu durante a administração do presidente colombiano Ernesto Samper (1994-1998), o qual autorizou a fumigação aérea de herbicidas nos cultivos de folha de coca. O esforço massivo na estratégia de erradicação fez com que de “3.741 hectares erradicados em 1994, [houvesse um] aumento para 23.402 no ano seguinte” (Villa; Ostos, 2005, p. 4).

A erradicação forçada dos cultivos foi acompanhada de manifestações populares. No mês de novembro de 1994 uma greve iniciada em *Puerto Asís (Putumayo)* espalhou-se para outros municípios na região andino-amazônica, envolvendo mais de cinco mil camponeses. Para além do fim das fumigações, a população demandava a adoção de políticas para atender as necessidades básicas da região (como a pavimentação de estradas e a instalação de rede elétrica). O envolvimento dos camponeses com o cultivo da folha de coca era consequência da ausência de outras oportunidades de trabalho e renda. A demanda das manifestações não era pela legalização do cultivo da planta, mas pelo fim da erradicação forçada e pela responsabilização do Estado perante a situação de precariedade⁸ (Tate, 2015).

Alguns anos depois, em 1997, uma outra ação do governo geraria mais instabilidade social. O Congresso aprovou uma reforma constitucional que permitiu o restabelecimento do acordo de extradição. Sob o âmbito desse acordo, os cidadãos colombianos acusados de envolvimento com o tráfico de drogas poderiam ser julgados nos Estados Unidos. O foco em

⁷ Para acompanhar os parâmetros e as diretrizes da governança global da política de drogas, o governo colombiano implementou uma nova lei em 1986: o Estatuto Nacional de Estupefacientes (Ley 30). Com isso, determinou-se a proibição da produção, fabricação, comércio e posse de estupefacientes que não fossem para fins médicos e científicos. A lei também delimitou as penas de cárcere aplicáveis para os envolvidos com o cultivo de plantas passíveis de produzir qualquer droga acarretadora de dependência, além de definir os procedimentos de destruição das plantações (Colombia, 1986).

⁸ A greve terminou em janeiro de 1995, quando o governo concordou em desenvolver ações de substituição das plantações de coca que contassem com a participação e a organização comunitária. No ano seguinte, um grupo de camponeses em *Putumayo* manifestou-se contra às ações das multinacionais petroleiras e a manutenção da política de erradicação forçada dos cultivos (Tate, 2015).

ações repressivas e o uso da violência no âmbito doméstico fizeram com que o presidente perdesse legitimidade interna, intensificando os confrontos com e entre os grupos armados: as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia – Exército do Povo (FARC-EP) e recém-criada *Autodefensas Unidas de Colombia*⁹ (AUC) (Tickner, 2000; Villa; Ostos, 2005).

Nesse contexto de instabilidade, Andrés Pastrana Aranga foi eleito presidente. O objetivo da administração de Pastrana (1998-2002) era resolver o conflito interno de forma pacífica e com o auxílio da comunidade internacional. Para esse propósito, o presidente buscou o restabelecimento das relações com os Estados Unidos e solicitou recursos econômicos para enfrentar os problemas internos. A internacionalização do conflito armado foi, como analisa Tickner (2007), um movimento estimulado pelo governo colombiano, principalmente no que concerne à admissão da ingerência estadunidense no planejamento e execução do Plano Colômbia.

Denominado de “*Plan for Peace, Prosperity, and the Strengthening of the State*”, o Plano foi pensado inicialmente pelo presidente Pastrana como um pacote econômico para auxiliar na resolução do conflito armado interno por meio de políticas sociais e o diálogo com os grupos guerrilheiros¹⁰ (Centro de Estudios Sociales y Opinión Pública, 2007, p. 3, tradução própria). No entanto, a concepção estadunidense do que seria o Plano era outra. Aqueles, no governo e no congresso dos Estados Unidos, “que apoiavam o Plano Colômbia entendiam o aumento da ajuda militar como uma maneira de apoiar a paz. Em consequência [...] enfatizaram o escalonamento do conflito como um caminho para chegar a sua eventual finalização.” (Tate, 2015, p. 117, tradução própria).

O texto original do Plano foi redigido em inglês ao longo do ano de 1998 com o apoio da Força de Tarefa Interagencial¹¹, unidade criada pelos Estados Unidos para desenhar o documento. De acordo com autoridades e políticos colombianos, a escolha do idioma teria sido uma estratégia para obter o apoio estadunidense e agilizar o processo de negociação (Tate, 2015). Esse e outros elementos do pacote assinado oficialmente no ano 2000 indicam a

⁹ A AUC não é um grupo paramilitar específico, mas “uma cúpula que coordena os esforços de organizações independentes” e que permitiu que “os paramilitares acordem estratégias nacionais e aumentem o número e o alcance de suas operações” (Restrepo, 2005, p. 212-213, tradução nossa).

¹⁰ Em julho de 1998 o presidente Pastrana reuniu-se com o líder das FARC-EP, Manuel Marulanda Vélez, para negociar um acordo de paz. Na ocasião, foi cedida à guerrilha “uma zona desmilitarizada de 42.000 km² na região da selva colombiana” (Santos, 2006, p. 65).

¹¹ Essa Força Tarefa era composta pelas agências de Assuntos Internacionais de Narcóticos e Aplicação da Lei e da Área do Hemisfério Ocidental, ambas do Departamento de Estado, pela Agência para o Desenvolvimento Internacional (AID), o Departamento de Justiça, o Departamento de Defesa e a Agência Central de Inteligência (Tate, 2015).

presença direta de interesses e diretrizes de atores (elites) nacionais e estadunidenses na condução do que seria o maior plano de combate ao narcotráfico e à insurgência guerrilheira na América do Sul.

Para além da negociação entre governos, a elaboração do Plano Colômbia contou com a influência de atores e setores privados. Como argumenta Saldanha (2015, p. 22), o acordo garantiria “o apoio político, econômico e militar dos EUA à liberalização e ao crescimento do setor petroleiro” na Colômbia. Desde meados dos anos 1990 algumas multinacionais petrolíferas, organizadas por meio do consórcio *US Colombia Business Partnership*, realizaram uma campanha de lobby no Congresso estadunidense¹². As empresas demandavam maior assistência militar do governo em território andino, sobretudo para enfrentar as guerrilhas (Richani, 2005; Scott, 2003; Villa; Ostos, 2005).

Outros setores que exerceram um forte lobby para a aprovação do Plano Colômbia foram os militares do Comando Sul, que se dedicaram ativamente para conseguir recursos financeiros e expandir suas relações com seus pares (Tate, 2015), e o setor de empresas militares privadas (Villa; Ostos, 2005). No início dos anos 2000, 17 empresas militares privadas estadunidenses atuavam na Colômbia. Elas realizavam tanto operações antidrogas como ações de contra insurgência. Parte dos recursos financeiros do Plano foi utilizada para a compra de materiais bélicos dessas empresas, como a *Bell Textron* e *United Technologies* (Santos, 2006).

Da parte colombiana, o governo central se dispôs a assinar acordos de livre comércio para conseguir o apoio e o investimento da comunidade internacional. Essa estratégia era essencial, uma vez que o montante de 4 bilhões de dólares para execução do Plano, de responsabilidade da Colômbia, seria obtido por meio de financiamentos externos (80% do valor) e de ajustes fiscais controlados pelo FMI (20% do valor) (Santos, 2006). Desse modo, o governo deveria estabelecer medidas de austeridade fiscal que ajudariam a recuperar a credibilidade internacional, como a privatização de empresas e bancos estatais (CENTRO DE ESTUDIOS SOCIALES Y OPINIÓN PÚBLICA, 2007).

Previsto para durar até dezembro de 2005, o acordo final do Plano Colômbia consistiu em um pacote de U\$7,5 bilhões a ser dividido em três principais componentes: 1)

¹² De acordo com Richani (2005, p. 131, tradução própria): “[a]s grandes corporações multinacionais de petróleo gastaram por volta de U\$ 25 milhões em *lobby* no Congresso entre 1995 e 2000 para garantir seus interesses na Colômbia”. Em troca, o governo colombiano prometeu maiores concessões para as empresas de extração petrolífera, aumentando a importância dessa atividade para a economia do país. Em 2000, 41,5% das exportações foram de petróleo e carvão, sendo os Estados Unidos o principal destino do petróleo exportado (Saldanha, 2015).

“aproximação do Estado colombiano com as populações afetadas pela violência por meio de investimentos sociais e a substituição de plantios de coca” – com recursos no montante de 4 bilhões de dólares; 2) “assistência técnica, militar e financeira dos EUA”, no valor de 1,3 bilhão de dólares, “para o combate ao narcotráfico em toda região andina”; e 3) “contribuição europeia para a paz” (Villa; Ostos 2005, p. 9-10). Além disso, foram anexados alguns projetos e programas complementares ao documento principal. Um deles é o *Programa de Mejoramiento del Sistema Penitenciario Colombiano*.

Apresentado como o Apêndice 11 do Plano Colômbia, o Programa foi assinado em julho de 2001 pela embaixadora dos Estados Unidos em Bogotá e o ministro de Justiça e Direito do país andino e tinha como objetivo promover a formação militar dos funcionários dos presídios e prover recursos para a construção e melhoria de instalações prisionais no país (Colombia, 2001). No marco desse Programa, o Instituto Nacional Penitenciário e Carcerário (INPEC) construiu, com o apoio do Escritório de Prisões dos Estados Unidos, novos centros de reclusão, principalmente nas áreas rurais, “com unidades de isolamento ‘supermax’ e a normalização do uso da força para reprimir as pessoas privadas de liberdade” (Prison Insider, 2017, tradução própria).

O intuito do Programa era desenvolver uma Nova Cultura Carcerária, baseada em um modelo importado dos Estados Unidos e fundamentada na militarização do sistema carcerário colombiano (Prison Insider, 2017). Os novos centros de reclusão receberiam os guerrilheiros capturados e muitos indivíduos presos por delitos de drogas (inclusive cultivadores de folha de coca). Desse modo, garantir-se-ia o domínio não só do território físico, por meio das operações antidrogas, mas dos corpos e comportamentos desviantes.

De modo geral, a maioria dos recursos reportados no âmbito do Plano Colômbia foi canalizada para as operações de erradicação dos plantios de folha de coca e para o enfrentamento dos grupos narcotraficantes e insurgentes. A militarização do território intensificou as disputas entre os grupos armados e aumentou a violência contra a população civil. Nesse cenário, a violência contra os corpos das mulheres foi instrumental para o projeto político e econômico em jogo, como pode ser observado nos departamentos de *Putumayo* e *Nariño*.

3. O Plano Colômbia em *Putumayo* e *Nariño* e a violência generificada

Apesar de ser apresentada como uma política de alcance nacional, as ações de militarização do combate às drogas e à insurgência no marco do Plano Colômbia foram mais intensas em algumas regiões do país, como nos departamentos de *Putumayo* e *Nariño*. O foco nessas regiões se justificava pela forte presença da guerrilha das FARC-EP que controlava grandes áreas de cultivo de folha de coca e, como foi constatado posteriormente, pelo interesse do governo de retomar a exploração petroleira (Ramirez, 2012; Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015; Cuadros, 2015).

A história do departamento de *Putumayo* é marcada, por um lado, pela presença militarizada do Estado na luta contra os grupos armados e narcotraficantes e para a proteção das indústrias extrativistas e, por outro, por uma população mobilizada que busca suprir as suas próprias necessidades sociais e econômicas (Revelo *et al.*, 2018). Desde o início dos anos 1980, com o esgotamento das reservas de petróleo e a ausência de políticas públicas e opções econômicas viáveis, o cultivo da folha de coca começou a ser uma opção econômica e de sobrevivência para a população local. O cultivo da planta logo atraiu a guerrilha das FARC-EP na intenção de regular e cobrar impostos sobre essa atividade. As plantações concentraram-se principalmente na região do Baixo *Putumayo*, onde estão os municípios de *Puerto Asís*, *Puerto Caicedo*, *Orito*, *Valle del Guamuez*, *San Miguel* e *Puerto Leguízamo* (Astroz; Díaz; Díaz, 2017).

A expansão da economia cocaleira no departamento e a possibilidade de novas explorações petroleiras atraiu a atenção do Estado e de grupos paramilitares no final da década de 1990 (Ramirez, 2012). O *Bloque Sur* da AUC instalou-se em *Putumayo* em 1997 com o objetivo de expulsar os guerrilheiros e obter o controle dos corpos-territórios. Dois anos depois, o grupo anunciou “sua intenção de ficar na região e de conquistá-la com o uso espetacular da violência pública” (Tate, 2015, p. 157, tradução própria). O *Bloque Sur* e as FARC-EP travaram uma disputa pelo controle do tráfico de drogas na região até 2006, na qual se somaram as forças militares do Estado para a retirada de diferentes estruturas da guerrilha (Astroz; Díaz; Díaz, 2017).

De forma similar à *Putumayo*, em *Nariño* a dinâmica econômica e política local se desenvolveu à margem do governo central. Ao longo do século XX, o governo colombiano delegou o poder administrativo às elites da região, formadas por famílias de origem europeia e que buscaram proteção em grupos armados privados. A economia do pacífico nariñense,

sustentada na prática de contrabando de minérios e vegetação, ganhou maior dinamismo no final dos anos 1990. Houve um aumento das trocas entre o litoral e a área andina devido ao uso de novas rotas criadas pela ilegalidade, principalmente a atividade do tráfico de coca e cocaína. Esse novo cenário também atraiu os grupos paramilitares e as forças de segurança do Estado, aumentando os níveis de violência no departamento na virada do século (Cuadros, 2015).

Para Cuadros (2015, p. 52, tradução própria), a violência armada em *Nariño* é característica do contexto do final dos anos 1990, em que há “uma guerrilha cada vez menos política e mais militar e narcotraficante, um paramilitarismo muito envolvido com o tráfico de drogas e as forças armadas que se fortaleciam pouco a pouco com as grandes somas de dinheiro investidas pelos Estados Unidos para o Plano Colômbia”. A ofensiva militar em *Putumayo* empurraria, inclusive, o cultivo e o tráfico de folha de coca para o pacífico nariñense.

Com o Plano Colômbia e o objetivo de consolidar o controle estatal, o governo colombiano deu início à militarização desses territórios que por décadas ficaram à margem das políticas públicas. No segundo semestre de 2000 o governo criou a Brigada Contra o Narcotráfico que, com o apoio e orientações do Comando Sul dos Estados Unidos, “introduziu o conceito de operações conjuntas entre o Exército, a Armada e a Força Aérea” (Ramirez, 2012, p. 56, tradução própria). Como apresentado em um informe do Centro Nacional de Memória Histórica (CNMH), a campanha “*Empuje hacia el Sur de Colombia*” contra o narcotráfico tinha como objetivos principais destruir os cultivos de folha de coca e recuperar o controle do território das mãos da guerrilha. No departamento de *Putumayo*, a presença do exército passou de 18 para 31 brigadas no primeiro ano de execução do Plano Colômbia (Ramirez, 2012).

As duas principais estratégias de operacionalização do Plano foram: a militarização do território e a fumigação indiscriminada dos cultivos ilícitos (Ramirez, 2012; Revelo *et al.*, 2018). No entanto, para garantir o domínio dos corpos-territórios, também ocorreram práticas de terror e violência. Todos os grupos armados no país (estatais e não-estatais) perpetravam ações violentas com o objetivo de gerar medo na população e garantir a expulsão dos grupos inimigos dos territórios. Segundo Ramirez (2012, p. 61, tradução própria), coordenadora do informe do CNMH, a política antidrogas “implicou que a violência gerada pela disputa entre paramilitares e guerrilha se somasse à chegada da ofensiva estatal contra insurgente,

acompanhada das fumigações aéreas, mas, sobretudo, da ampliação tanto da cobertura da Polícia como do Exército.”.

A ideia do presidente Pastrana de “paz negociada” com as guerrilhas, quando das negociações para elaboração do Plano Colômbia, seria abandonada nos primeiros anos do século XXI¹³. Os oficiais colombianos e o presidente aproveitaram o contexto de “guerra ao terror” para aumentar a assistência militar e financeira estrangeira (Dunning; Wipsa, 2004). A mudança de discurso sobre o vínculo das FARC-EP com o terrorismo, por parte do presidente Pastrana, visava “inserir a Colômbia dentro do novo mapa de prioridades de Washington” (Tickner, 2007, p. 102, tradução própria).

Como resultado, foram instaladas bases militares dos Estados Unidos no país e criados batalhões antinarcóticos em áreas de selva para a erradicação da folha de coca e a proteção dos oleodutos das grandes multinacionais petroleiras. Os recursos destinados para esse fim foram canalizados por meio do Programa de Proteção de Infraestrutura Econômica, acordado no início de 2001 entre os governos dos Estados Unidos e da Colômbia (CENTRO DE ESTUDIOS SOCIALES Y OPINIÓN PÚBLICA, 2007). A condução da política de segurança de “guerra às drogas” estava vinculada à adoção de políticas econômicas direcionadas à consolidação das instituições sob um modelo neoliberal.

A administração seguinte, do presidente Álvaro Uribe (2002-2006), reforçou as políticas de repressão doméstica e deu fim à proposta de uma paz negociada com os guerrilheiros (Villa; Ostos, 2005). Alinhando-se aos Estados Unidos, o governo colombiano também adotou o termo terrorista para referir-se aos grupos guerrilheiros e aos narcotraficantes (Villa; Viana, 2010). Nesse ínterim, novas políticas foram desenhadas, como a *Política de Defensa y Seguridad Democrática* e o Plano Patriota, que, de maneira geral, mantinham o diagnóstico sobre a debilidade do Estado colombiano e o fato de que o país representava um problema para a segurança hemisférica. O governo de Uribe justificava, portanto, a necessidade de manter a relação do país com os Estados Unidos, visto como um aliado indispensável para enfrentar o problema das drogas e do terrorismo (Tickner, 2007).

Nesse contexto, o presidente retirou todas as restrições com relação à fumigação área de cultivos ilícitos, o que afetou particularmente a vida de indígenas e afrodescendentes (principalmente na região do caribe nariñense). Em 2011, a *Defensoría del Pueblo da Colômbia e o Programa Integral contra Violências de Género* (MDG-F) produziram um

¹³ Dois principais acontecimentos teriam contribuído para isso: o início da “guerra global ao terror” e a eleição de Álvaro Uribe Vélez para a presidência da Colômbia.

informe temático sobre violência sexual contra as mulheres no departamento de *Nariño*. Segundo o documento, as políticas antidrogas baseadas na fumigação aérea e na expropriação do território geraram uma situação de escassez de alimentos e danos à saúde sexual e reprodutiva, assim como ao direito à uma maternidade segura (Gómez Osorio, 2011).

A fumigação dos cultivos e a militarização do território também forçaram a retirada de centenas de famílias campesinas e comunidade indígenas de terras que seriam exploradas pelo capital estrangeiro. Os indivíduos que não pudessem ser assimilados ao projeto de modernização do Estado (por exemplo, trabalhadores explorados pelas empresas transnacionais) deveriam ser aniquilados (seja física ou simbolicamente, considerando a sua expulsão das terras originárias). Apenas em *Putumayo*, no ano de 2002, mais de 10 mil pessoas foram deslocadas devido às fumigações aéreas de pesticidas (Revelo *et al.*, 2018).

A partir de 2003 o governo central iniciou um conjunto de reformas institucionais para aumentar os contratos de exploração de petróleo. Junto com as novas condições de segurança promovidas pelo Plano Colômbia, essas reformas impulsionaram o surgimento de novos campos petrolíferos em *Putumayo*. Destaca-se o estabelecimento do Decreto 1760, em 26 de junho de 2003, que garantiu a divisão e a modificação da estrutura da Empresa Colombiana de Petróleo (ECOPETROL) e a criação da Agência Nacional de Hidrocarburos (ANH). Com esse Decreto, o governo tornou possível os contratos de concessão entre a ANH e empresas petrolíferas privadas com capital estrangeiro (CNMH, 2015).

Para a população de *Putumayo*, “a presença estatal, por meio da força pública, obedece principalmente às exigências de segurança e ordem pública, que demandam a indústria petrolífera” (CNMH, 2015, p. 149, tradução própria). Muitas mulheres cocaleiras da região denunciavam que havia uma vinculação entre a política de “guerra às drogas” e os interesses das petrolíferas, o que, ademais, significava “um ataque contra as populações locais e a sociedade civil” (Revelo *et al.*, 2018, p. 81, tradução própria):

[...] se a coca aqui no departamento de *Putumayo* não é nova, leva muitos anos desde os anos 1970 e alguma coisa [...] eram muitos os cultivos de coca (...) qualquer pessoa cega podia ver que eram cultivos de coca. Então, por que desde essa época o governo não se interessou em fazer algo para que não se tornasse a economia de base estrutural para a população de *Putumayo*? Isso se começa a ver um pouco, quando há interesses de ordem nacional e internacional na exploração de petróleo e mineração. É aí que eles começam a ver as plantações de coca e a economia da coca como um problema (*Mujer del Bajo Putumayo*, Puerto Caicedo, *apud* Astroz; Díaz; Díaz, 2017, p. 49, tradução própria).

As ações de erradicação forçada e o uso do poder militar e paramilitar permitiram o ressurgimento da atividade petrolífera, modificando a organização demográfica e

socioeconômica da região e aumentando os níveis de violência (CNMH, 2015; Revelo *et al.*, 2018). Os paramilitares funcionavam como agentes da violência terceirizados pelo Estado e pelas companhias multinacionais extrativistas para a guerra contra as drogas e a guerra contra a insurgência. Como argumenta Tate (2015, p. 133, tradução própria): “Enquanto os membros do exército estavam em seus quartéis ou ocupavam pequenos povoados uma vez que esses haviam sido ‘pacificados’, os paramilitares estavam em combate levando adiante a guerra contra insurgente, principalmente dirigida contra os civis.”.

A dinâmica de conflitos e as disputas entre os grupos armados (estatais e não-estatais) no marco das ações do Plano Colômbia (re)produziram um ambiente de violência generificada, em que os corpos das mulheres serviram de palco para as disputas e como demarcador de controle territorial. Os grupos armados estabeleciam um conjunto de normas comportamentais (papeis a serem seguidos e vestimentas consideradas adequadas) a ser adotado por homens e mulheres, que tinha como objetivo manter uma ordem social hierárquica e garantir o controle e o domínio sobre os territórios conquistados. Tanto os paramilitares, quanto as FARC-EP, impunham um determinado modelo de feminilidade, baseado no exercício disciplinado da sexualidade feminina. As mulheres deveriam seguir padrões tradicionais e estereótipos de gênero e exercer uma sexualidade passiva (Quintero Benavides *et al.*, 2009).

Como relatado em informes do CNMH, as punições e castigos também eram aplicados sobre os homens que não respeitavam as normas impostas - como em casos de adultério, uso de drogas, prostituição e/ou orientação sexual distinta do padrão heteronormativo (Ramirez, 2012; Sánchez, 2011). No entanto, enquanto as punições contra eles eram reconhecidas pelos paramilitares como parte da política de organização, “[o]s repertórios de violência empregados contra as mulheres são minimizados, justificados e inclusive naturalizados pelos paramilitares.” (Ramirez, 2012, p. 264, tradução própria). Nesse sentido, comprehende-se que as práticas perpetradas contra as mulheres muitas vezes estão inscritas em uma situação de contínua violência, que é historicamente naturalizada e legitimada dentro de uma sociedade patriarcal e colonial.

Os corpos das mulheres latino-americanas, indígenas, afrodescendentes e cocaleiras são caracterizados como inferiores. As normas impostas e as práticas de violência contra elas são atravessadas por preconceitos étnicos, raciais e culturais. Na região de *El Placer*, uma das sete fiscalizações policiais que compõem o município de *Valle del Guamuez* (*Putumayo*), há

relatos de castigos e violações perpetrados por paramilitares contra mulheres que praticavam bruxaria e xamanismo. Essas práticas, que eram comuns na região para curar doenças e proteger o corpo, eram desconhecidas e punidas por parte do paramilitares vindos de outros locais (Ramirez, 2012).

As mulheres afro-colombianas em *Nariño*, particularmente na costa do Pacífico, também tiveram seus corpos atravessados por preconceitos de gênero e raça. Nos municípios de *Tumaco* e *Buenaventura*, regiões portuárias utilizadas para o escoamento da folha de coca e da cocaína colombiana, as mulheres afrodescendentes relataram três situações nas quais são vítimas de violência sexual:

[...] em primeiro lugar, por parte dos atores armados que habitam seus territórios, ou seja, nos espaços de militarização. Em segundo lugar, quando estão em condição de deslocamento [...]; e, finalmente, as adolescentes e mulheres jovens são vítimas de redes de tráfico de pessoas com objetivo de exploração sexual (CNMH, 2017, p. 297, tradução própria).

Nos locais de produção e processamento da coca é comum a instalação de redes de prostituição e de recrutamento forçado de pessoas para o trabalho nos cultivos ilegais. Em um contexto de ausência de direitos sobre a posse da terra, as mulheres nariñenses enfrentam dificuldades de acesso a créditos e bens para melhorar as condições de vida, o que as colocam em uma situação de vulnerabilidade econômica e social, particularmente as indígenas e afrodescendentes (Gómez Osorio, 2011). Além da violência contra os seus corpos, essas mulheres, uma vez que recorrem às atividades de cultivo da folha de coca e/ou de produção da cocaína para sobreviverem ou como imposição dos atores armados, também acabam sendo alvos das políticas estatais de combate às drogas.

A marginalização e a criminalização da população rural e camponesa foram estratégias empregadas tanto pelos paramilitares quanto pelos agentes estatais para justificar os ataques e a arbitrariedade cometidos no âmbito da política de “guerra às drogas” e da contra insurgência. A população que habita os locais de conflito é estigmatizada como narcotraficante, o que permite que a Força Pública a considere como inimiga do Estado. As mulheres, principalmente as cocaleiras, enfrentam formas adicionais de estigmatização e vulnerabilidade, pois, além de estarem vinculadas a uma economia ilegal, vivenciam outros tipos de opressão por serem mulheres, camponesas, pobres e vítimas do conflito armado.

De acordo com a investigação e os relatos coletados no encontro de mulheres do sul da Colômbia, em 2017, pôde-se constatar que “[o] Plano Colômbia, apresentado com grande êxito para alguns, foi para essas mulheres e famílias uma tragédia que aprofundou a

marginalização do mundo rural andino-amazônico.” (Revelo *et al.*, 2018, p. 85, tradução própria). Durante o apogeu cocaleiro dos anos 1990, o cultivo da folha coca representava uma oportunidade para as mulheres terem acesso a direitos e bens básicos e terem autonomia em espaços tradicionalmente patriarcais. Com o Plano Colômbia, a presença da coca passou a significar a possibilidade de riscos e maior vulnerabilidade. A militarização dos territórios promovida pelo Estado e a presença de grupos armados vinculados ao narcotráfico criaram um ambiente de violência e temor.

O envolvimento com o cultivo de folha de coca ou simplesmente habitar áreas de plantação eram motivos que poderiam vincular essas mulheres aos grupos guerrilheiros. O fato de ser parceira, esposa, filha, mãe ou até vizinha de membros da guerrilha fazia da mulher alvo de paramilitares (Quintero Benavides *et al.*, 2009). Muitas eram acusadas de ter relações afetivas com guerrilheiros ou de fazer parte dos grupos. Elas eram obrigadas a se deslocar para outras regiões e/ou eram vítimas de violência sexual e assassinato.

A estigmatização de corpos e territórios faz com que “a violência sexual exercida sobre as mulheres-territórios-inimigos se encarrega de enunciar de maneira específica a dominação e força do grupo armado, através da conquista, da submissão e do constrangimento dos corpos” (CNMH 2017, p. 79, tradução própria). Em *El Placer* muitas das disputas entre guerrilheiros e grupos paramilitares eram travadas sobre o controle dos corpos femininos/feminizados. Segundo relatos da população local, os paramilitares utilizavam a violência sexual como castigo e forma de “limpeza” dos corpos das mulheres guerrilheiras ou que teriam se envolvido sexualmente com membros das FARC-EP. O corpo das guerrilheiras, que desafia a feminilidade pacífica esperada pelos paramilitares, era um território de continuação da batalha (Ramirez, 2012).

Os corpos e sujeitos nos quais se inscrevem a violência generificada decorrente, assim como possibilitadora, da “guerra às drogas” não devem, entretanto, ser considerados apenas como vítimas inertes do conflito. A situação de violência, amplificada com as políticas antidrogas do Plano Colômbia, gerou mobilizações por parte das mulheres no sudeste do país. Em novembro de 2003, as mulheres realizaram uma marcha em Putumayo para denunciar as ações de fumigação de glifosato promovidas no âmbito do Plano Colômbia, que afetavam a produção de alimentos e contribuía para a deterioração social e familiar. De acordo com a coordenadora da Ruta Pacífica em Putumayo, a decisão de realizar a manifestação ocorreu por causa da intensificação das ações paramilitares, o aumento da fumigação e dos

deslocamentos forçados. Diante da situação de violência, as mulheres da região transformaram o medo e a tristeza em ação (Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento, 2004; Ramirez, 2012).

Ao final do período previsto de execução do Plano Colômbia, o governo Uribe formulou um documento denominado de Estratégia de Fortalecimento da Democracia e o Desenvolvimento Social 2007-2013 (EFDDS), o qual apresentava os resultados do Plano e uma proposta de continuação dessa política. Tanto o documento da EFDDS como outros relatórios dos governos colombiano e estadunidense apresentaram uma avaliação positiva, principalmente no que se refere ao âmbito da segurança (controle territorial, combate da guerrilha e desmantelamento do paramilitarismo) (Colombia, 2007; Rojas, 2007; 2013).

No entanto, vários indicadores refletem outra possível avaliação. Um deles está vinculado ao aumento do encarceramento de parcela da população¹⁴. A desproporcionalidade das penas e a criminalização da atividade cocaleira afetaram diretamente as mulheres cultivadoras de folha de coca que têm essa planta como uma fonte de subsistência financeira e de autonomia (Revelo *et al.*, 2018). A maioria das colombianas presas por delitos de drogas possui um perfil específico: são mulheres pobres, chefes de família, sem oportunidades para ingressar no mercado de trabalho formal e que são responsáveis pelo cuidado (afetivo e econômico) de filhos e demais familiares. Além disso, muitas das que são presas ocupavam posições de alto risco e baixa remuneração nas redes de oferta de droga, como as “mulas” (Yepes *et al.*, 2016).

Outros resultados do Plano Colômbia ilustram o que, a priori, poderia ser considerado como um fracasso da política de “guerra às drogas”. Mesmo com todo esforço ofensivo desde o início do Plano, os resultados referentes ao controle das drogas foram aquém do esperado. Houve “uma redução da produção de cocaína em 36%, [...] sendo que a meta original do plano era de 50%” (Santos, 2006, p. 76). Com relação ao cultivo da folha de coca, apesar da redução da áreas cultivadas entre 2001 e 2005, houve uma alta taxa de replantio e a ocorrência do fenômeno do “efeito balão”, com a expansão do cultivo para países vizinhos e outras regiões do país, como parques e reservas naturais (Santos, 2006).

¹⁴ O número de pessoas presas na Colômbia tem aumentado desde 2001: “a taxa de encarceramento passou de 128 pessoas privadas de liberdade por 100.000 habitantes, no ano 2000, para 235 [pessoas por 100.000 hab.] em 2016” (Prison Insider, 2017, tradução própria). Com relação à população carcerária feminina, quase 5 em cada 10 mulheres estão presas por delitos relacionados às drogas, totalizando 46% das encarceradas (Yepes et al., 2016).

Além disso, os resultados não se sustentaram ao longo do tempo. A repressão e a militarização em *Putumayo* nos primeiros anos do Plano Colômbia promoveram o deslocamento dos atores armados para *Nariño*. O departamento tornar-se-ia um dos epicentros do cultivo e do tráfico de drogas. A área cultivada de folha de coca alcançou 180.000 hectares em 2005, representando 20% do cultivo do país (em comparação com os 5% de 2001). Os cultivos concentram-se principalmente na sub-região do pacífico e são controlados por guerrilheiros e paramilitares que escoam a droga pelos portos colombianos. A política de fumigação do governo central nesses locais, longe de combater o tráfico, tem afetado os cultivos lícitos que são o sustento de homens e mulheres afrodescendentes (Gómez Osorio, 2011).

Mesmo em *Putumayo*, os cultivos de folha de coca voltaram a crescer em 2011 (Ramirez, 2012). Nesse sentido, Paley (2015) assinala que, se considerarmos a abertura econômica, ao invés do combate às drogas, como o verdadeiro objetivo do Plano Colômbia é possível afirmar que houve sucesso. As ações e negociações abriram espaço para a assinatura de um acordo de livre-comércio entre os governos estadunidense e colombiano, que entrou em vigência em maio de 2012. Houve, também, um aumento substancial do investimento direto estrangeiro na Colômbia, especialmente nos setores de mineração – aumento de “US\$ 47 milhões em 1994 para mais de US\$ 2 bilhões em 2012” - e de extração de petróleo – “passando de menos de um décimo em meados da década de 90 para mais de um terço em 2012, quando atingiu US\$ 5,389 bilhões” (Paley, 2015, p. 115, tradução própria).

Com o fim do Plano Colômbia, o país vivenciou um impulso econômico proporcionado tanto pelas “reformas legais e financeiras instituídas como parte do programa ‘antinarcóticos’”, quanto pela “ordem social repressiva e a militarização impostas durante (e depois) da iniciativa” (Paley, 2015, p. 117, tradução própria). A militarização do território colombiano, apoiada e financiada pelo governo e setores do Estados Unidos, atendeu aos interesses econômicos desses atores. Porém, ao custo do aumento da violência contra a população.

Ao garantir a exploração dos recursos minerais pelas grandes companhias transnacionais, as ações do Plano Colômbia promoveram a sistematização da violência generificada contra os corpos-territórios das mulheres. A violência e o terror impulsionaram o deslocamento de mulheres e crianças. Em 2008, mulheres, meninas e adolescentes representavam 52% da população deslocada no país, sendo que “17% de 2100 mulheres

entrevistadas [...] admitiram situações de deslocamento forçado como consequência de agressões e violência sexual” (Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento 2009, 5, tradução nossa). Em *Nariño*, do total de pessoas deslocadas em 2009, 52,8% eram mulheres (Gómez Osorio, 2011).

O deslocamento não significa, entretanto, o fim da violência, uma vez que gera uma dupla eliminação da identidade do indivíduo: “por um lado deixam de existir em suas terras e por outro são cidadãos não desejados nos espaços urbanos aonde chegam” (Sánchez, 2007, 131, tradução nossa). Homens e mulheres deslocados têm dificuldade de conseguir emprego nesses novos locais e acabam ingressando no mercado laboral informal e ilegal. O status de deslocada também torna as mulheres vulneráveis à violência sexual e à prostituição forçada, realidade encontrada por muitas daquelas que chegaram no centro urbano de *Pasto* fugindo da violência e do conflito armado nas áreas rurais de *Nariño* no início dos anos 2000 (Gómez Osorio, 2011).

Considerações Finais

O Plano Colômbia deve ser analisado como um instrumento de garantia do sistema capitalista ao invés de meramente uma política preocupada com o problema das drogas. Desse modo, é possível compreender os motivos para a adoção dos diversos mecanismos e das políticas que o compõem, bem como os resultados alcançados. Os altos índices de encarceramento e o perfil das mulheres presas na Colômbia demonstram, por exemplo, como o pacote de estratégias antidrogas – composto por legislações, o investimento na reestruturação prisional e as operações de erradicação de cultivos e de extração de indivíduos – garantiu a pacificação e a marginalização de parcela população.

A contínua desvalorização de alguns corpos, a criminalização de determinadas atividades e a interiorização de políticas econômicas são estratégias que atendem interesses econômicos transnacionais. A expansão e ressignificação do capitalismo dependem da assimilação de projetos e modos de vida ao pensamento moderno-colonial, o que ocorre por meio da violência e da implementação de medidas de controle social. O capitalismo, particularmente em seu modelo neoliberal, necessita não só da expropriação de terras, mas da apropriação e pacificação de corpos e subjetividades.

A condução do Plano Colômbia nos departamentos de *Putumayo* e *Nariño* intensificou o cenário de violência e conflito armado, trazendo medo e insegurança para muitas mulheres

cocaleiras que tinham no cultivo da folha de coca uma atividade econômica e de sobrevivência. Nesse contexto de militarização e acirramento de disputas pelos corpos-territórios, foram perpetradas práticas de violência generificadas, que visaram impor uma determinada ordem social, liderada pelos grupos armados, bem como garantiram a “limpeza” dos territórios por meio do deslocamento forçado. Conforme observado, esses territórios entrariam no circuito da economia política global, na medida em que se intensificaria o investimento estrangeiro nas atividades de mineração e extração petroleira.

Assim, a partir do estudo das dinâmicas presentes nos departamentos colombianos, foi possível concluir que as práticas de violência generificadas, perpetradas durante os anos de execução do Plano Colômbia, podem ser lidas como instrumentos para a manutenção de uma governança (neo)liberal-colonial-patriarcal. Tais práticas se somam a um conjunto de tecnologias e dispositivos de segurança que é implementado sempre que aquela governança precisa ser ressignificada.

Referências bibliográficas

ASTROZ, Irina C., DÍAZ, Génica M. y DÍAZ, Aura María D. **Mujeres y la economía cocalera en el Putumayo:** roles, prácticas y riesgos. Bogotá: *Fundación Ideas para la Paz - Informes*, 28, 2017. ISBN: 978-958-59924-0-5

CENTRO DE ESTUDIOS SOCIALES Y OPINIÓN PÚBLICA. **Plan Colombia:** “Plan para la paz, la prosperidad y el fortalecimiento del Estado” (Compilación). Carpeta Informativa, junio de 2007.

CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA (Colombia). **La guerra inscrita en el cuerpo.** Informe nacional de violencia sexual en el conflicto armado. Bogotá: CNMH, 2017. Disponível em: <http://www.centrodememor>

CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA (Colombia). **Petróleo, coca, despojo territorial y organización social en Putumayo.** Bogotá: CNMH, 2015. Disponível em: <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2016/petroleo/petroleo-coca-despojo-territorial.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2021

COLOMBIA. **Ley 30 de 1986.** Por lo cual se adopta el Estatuto Nacional de Estupefacientes y se dictan otras disposiciones. Congreso de Colombia, 31 enero 1986. Disponível em: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/LEY-0030-DE-1986.pdf>. Acesso em: 27 abril 2020.

COLOMBIA. **Estrategia de Fortalecimiento de La Democracia y el Desarrollo Social (2007-2013).** Departamento Nacional de Planeación (DNP) - Dirección de Justicia y Seguridad (DJS), febrero de 2007. Disponível em: https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Justicia%20Seguridad%20y%20Gobierno/estrategia_version_espanol.pdf. Acesso em: 27 abril 2020.

COLOMBIA. PROYECTO: PROGRAMA DE MEJORAMIENTO DEL SISTEMA PENITENCIARIO COLOMBIANO. Apéndice 11 al Anexo al Acuerdo General Sobre Asistencia Económica, Técnica Y Otras Asistencias Relacionadas Entre El Gobierno De Los Estados Unidos Y El Gobierno De La República De Colombia. Bogotá: 9 de julio de 2001. Disponible em: <https://doczz.net/doc/7721532/programa-de-mejoramiento-del-sistema-penitenciario-colomb>. Acesso em: 17 ago. 2021.

CONSULTORÍA PARA LOS DERECHOS HUMANOS Y EL DESPLAZAMIENTO. Las mujeres en la guerra: De la desigualdad a la autonomía política. Boletín de la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento. No. 48. Bogotá, 24 de abril de 2004. Disponible em: https://issuu.com/codhes/docs/boletin_48_mujeres_y_guerra. Acesso em: 29 jun. 2020.

CONSULTORÍA PARA LOS DERECHOS HUMANOS Y EL DESPLAZAMIENTO. Víctimas emergentes: Desplazamiento, derechos humanos y conflicto armado em 2008. Boletín de la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento, No. 75. Bogotá, 22 de abril de 2009. Disponible em: <https://reliefweb.int/report/colombia/colombia-v%C3%ADctimas-emergentes-desplazamiento-derechos-humanos-y-conflicto-armado-en>. Acesso em: 23 jun. 2020.

CRUZ HERNÁNDEZ, Delmy T. Una mirada muy otra a los territorios-cuerpos femeninos. *Solar*, v. 12, n. 1, p. 46, 2016. DOI: 10.20939/solar.2016.12.0103

CUADROS, José D. R. Génesis, actores y dinámicas de la violencia política en el Pacífico nariñense. Colección Territorio, Poder y Conflicto. Bogotá: Odecofi-Cinep. Primera edición. Marzo, 2015. ISBN: 978-958-644-183-4

CURIEL, Ochy. De las identidades a la imbricación de las opresiones. In: FLAUZINA, Ana; PIRES, Thula (org.). *Encrespando - Anais do I Seminário Internacional: Refletindo a Década Internacional dos Afrodescendentes (ONU, 2015-2024)*. Brasília: Brado Negro, p. 75-89, 2016. Disponible em: <https://bradonegro.com/Encrespando.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2021.

DUNNING, Thad; WIRPSA, Leslie. Oil and the political economy of conflict in Colombia and beyond: a linkages approach. *Geopolitics*, v. 9, n. 1, p. 81-108, 2004. DOI: 10.1080/14650040412331307842

GAGO, Verônica. A potência feminista, ou o desejo de transformar tudo. São Paulo: Editora Elefante, 2020. 256p. ISBN: 9788593115653

GÓMEZ OSORIO, Dorian J.. Violencia sexual contra las mujeres en Nariño y la situación de derechos de las mujeres víctimas em Pasto. Informe Temático, Colômbia: Defensoría del Pueblo, 2011. Disponible em: <https://www.refworld.org.es/pdfid/5bb52c304.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2020.

MEGER, Sara. Rape Loot Pillage. The Political Economy of Sexual Violence in Armed Conflict. New York: Oxford University Press, 2016. ISBN: 9780190277666

NEOCLEOUS, Mark. ‘A Brighter and Nicer New Life’: Security as Pacification. *Social & Legal Studies*, v. 20, n. 2, p. 191–208, 2011.

NEOCLEOUS, Mark. **War Power, Police Power.** Edinburgh University Press, 2014.

PALEY, Dawn. **Drug War as Neoliberal Trojan Horse.** *Latin American Perspectives*, v. 42, n. 5, p. 109-132, 2015. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/24574871>. Acesso em: 20 março 2020.

PALEY, Dawn. **Drug war capitalism.** AK Press, 2014.

PALEY, Dawn M. **Guerra Neoliberal.** Desaparición y búsqueda en el norte de México. México: Libertad bajo palabra, 1^a ed., 2020.

PRISON INSIDER. **Introducción.** Colombia, año 2017. Disponível em: <https://www.prison-insider.com/fichapais/prisionesdecolombia#introduction-5d00f804351ce>. Acesso em: 29 abril 2020.

QUINTERO BENAVIDES, Alexandra; CELY GÓMEZ, Laura; IDROBO ARAGÓN, Natalia; RAMÍREZ CARDONA, Claudia; CHAPARRO MORENO, Liliana. **Mujeres en Conflicto: Violencia Sexual y Paramilitarismo.** Bogotá: Corporación Sisma Mujer, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/54060>. Acesso em: 9 abril 2020.

RAMIREZ, Maria Clemencia (Coord.). **El Placer: Mujeres, Coca Y Guerra en el Bajo Putumayo.** Informe del Centro de Memoria Histórica, 2012. Disponível em: <http://centrodememoriahistorica.gov.co/el-placer-mujeres-coca-y-guerra-en-el-bajo-Putumayo/>. Acesso em: 21 abril 2020.

RESTREPO, Andrés L. **Conflictido interno y narcotráfico entre 1970 y 2005.** In: DUNCAN, Gustato et al. (Eds). *Narcotráfico en Colombia: Economía y Violencia.* Bogotá, D.C: Fundación Seguridad y Democracia, 2005, p. 183-226. ISBN: 958-33-8291-4

REVELO, Ana J. B.; NIÑO, Blanca C.; OLIVEIRA, Luis F. C.; OSORIO, Margarita M.; ARANA, Isabel P.; BOLÍVAR, Lucía R. **Voces Desde el Cocal.** Mujeres que construyen territorio. Bogotá, D.C., Colombia, junio 2018. ISBN 978-958-5441-39-2

RICHANI, Nazih. **Multinational corporations, rentier capitalism, and the war system in Colombia.** *Latin American Politics and Society*, v. 47, n. 3, p. 113-144, 2005. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/4490420>. Acesso em: 20 março 2020.

ROJAS, Diana M. **Much More than a War on Drugs:** elementos para un balance del Plan Colombia. *Análisis Político*, v. 26, n. 77, p. 113-132, 2013. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-47052013000100005&script=sci_abstract&tlng=en. Acesso em: 30 ago. 2021.

ROJAS, Diana M. **Plan Colombia II: ¿más de lo mismo?** *Colombia internacional*, n. 65, p. 14-37, 2007. Disponível em: <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/abs/10.7440/colombiaint65.2007.01>. Acesso em: 27 ago. 2021.

SALDANHA, Ana Maria. **A luta pela terra na colômbia: questão central para a compreensão do conflito armado.** *Acta académica: XXX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/38387747/A_luta_pela_terra_na_col%C3%B4mbia_quest%C3%A3o_central_para_a_compreens%C3%A3o_do_conflito_armado. Acesso em: 10 abril 2020.

SÁNCHEZ, Gonzalo (Coord.). **Mujeres y Guerra:** víctimas y resistentes en el Caribe colombiano. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica, noviembre de 2011. ISBN: 978-958-758-344-1

SÁNCHEZ, Margarita M. **Voces desplazadas:** testimonios de mujeres víctimas de la violencia en Colombia. Letras Femeninas, v. 33, n. esp., p. 119-152, 2007.

SANTOS, Marcelo. **O Plano Colômbia e o primeiro mandato de Álvaro Uribe (2002-2006).** *Cena Internacional*, v. 8, n. 2, p. 63-83, 2006. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CENAInternational/2006/vol8/no2/3.pdf>. Acesso em: 29 abril 2020.

SCOTT, Peter D. **Drugs, oil, and war:** the United States in Afghanistan, Colombia, and Indochina. Lanham - Boulder - New York – Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, INC., 2003. ISBN 0-7425-2521-X

SHEPHERD, Laura J. **Gender, Violence and Security:** Discourse as Practice. London & New York: Zed Books, 2008. ISBN 978 1 84277 928 6

TATE, Winifred. **Drugs, thugs, and diplomats:** US policymaking in Colombia. Stanford University Press, 2015.

TICKNER, Arlene B. **Intervención por invitación:** Claves de la política exterior colombiana y de sus debilidades principales. *Colombia internacional*, n. 65, p. 90-111, 2007. ISSN 0121-5612

TICKNER, Arlene B. **Tensiones y consecuencias indeseables de la política exterior estadounidense en Colombia.** *Colombia internacional*, n. 49-50, p. 40-61, 2000. Disponível em: <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.7440/colombiaint49-50.2000.02>. Acesso em: 20 março 2020.

VILLA, Rafael Duarte; OSTOS, Maria Del Pilar. **As relações Colômbia, países vizinhos e Estados Unidos:** visões em torno da agenda de segurança. *Revista Brasileira de Política Internacional*, v. 48, n. 2, p. 86-110, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-73292005000200005&script=sci_arttext&tlang=pt. Acesso em: 17 abril 2020.

VILLA, Rafael Duarte; VIANA, Manuela Trindade. **Os anos Uribe na Colômbia:** Segurança interna e aliança estratégica com EUA na construção do Estado-nação. *Carta Internacional*, v. 5, n. 2, p. 56-73, 2010. Disponível em: <https://cartainternacional.abri.org.br/Carta/article/view/549>. Acesso em: 20 abril 2020.

YEPES, Rodrigo U.; OSORIO, Margarita M.; OLIVERA, Luis Felipe C.; HERNÁNDEZ, Sergio C.; GONZÁLEZ, Nina C. **Mujeres, Políticas de Drogas y Encarcelamiento:** una guía para la reforma de políticas en Colombia. Dejusticia. Bogotá, D.C., Colombia, 2016. ISBN 978-958-59496-2-1

Artigo

POLÍTICA CULTURAL DE BASE COMUNITÁRIA: O CULTURA VIVA E O IBERCULTURA VIVA COMO EXERCÍCIOS DE DIPLOMACIA CULTURAL

Deborah Rebello Lima¹
 DOI: 10.29327/2336496.8.2-17

Resumo: O esforço deste artigo é oferecer contribuições na análise de um exemplo de cooperação internacional, o IberCultura Viva, vislumbrando os eixos programáticos da ação com outras políticas nacionais, marcadamente, o exemplo brasileiro: o Programa Nacional Cultura, Arte, Educação e Cidadania, criado em 2004 e institucionalizado como política pública em 2014: Política Nacional de Cultura Viva. Considera-se que o exemplo aqui retratado percebe de forma importante esta nova relação entre Estado e sociedade e a necessidade que se construiu de oferecer políticas culturais com olhar atento para as práticas e saberes comunitários. As bases de inspiração do modelo Iber aqui analisado, dão conta deste cenário e trazem uma nova camada de reflexão sobre o objetivo de um programa de cooperação internacional: contribuir para a potência de práticas na esfera dos sujeitos e não apenas (ou prioritariamente) na dinâmica das políticas ou administrações centrais de cada um dos países envolvidos.

Palavras-chave: Cultura Viva; IberCultura Viva; políticas culturais latino-americanas; cooperação internacional

POLÍTICA CULTURAL COMUNITÁRIA: CULTURA VIVA E IBERCULTURA VIVA COMO EJERCICIOS DE DIPLOMACIA CULTURAL

Resumen: El objetivo de este artículo es ofrecer contribuciones para el análisis de un ejemplo de cooperación internacional, IberCultura Viva, vislumbrando los ejes programáticos de acción con otras políticas nacionales, en particular, el ejemplo brasileño: el Programa Nacional de Cultura, Arte, Educación y Ciudadanía, creado en 2004 e institucionalizado como política pública en 2014: Política Nacional de Cultura Viva. Se considera que el ejemplo aquí retratado comprende de manera importante esta nueva relación entre Estado y Sociedad y la necesidad que se ha construido de ofrecer políticas culturales con una mirada cercana a las prácticas y saberes comunitarios. Las bases de inspiración del modelo Iber aquí analizadas dan cuenta de este escenario y aportan una nueva capa de reflexión sobre el objetivo de un programa de cooperación internacional: contribuir a la potencia de las prácticas en el ámbito de los sujetos y no solo (o principalmente) en la dinámica de las políticas o administraciones centrales de cada uno de los países involucrados.

Palabras clave: Cultura Viva; IberCultura Viva; Políticas Culturales Latinoamericanas; cooperación internacional.

COMMUNITY-BASED CULTURAL POLICY: CULTURA VIVA AND IBERCULTURA VIVA AS AN EXERCIZE IN CULTURAL DIPLOMACY

Abstract: The aim of this article is to offer contributions to the analysis of an example of international cooperation, IberCultura Viva, envisioning the programmatic axes of action with other national policies, notably the Brazilian example (the National Program for Culture, Art, Education and Citizenship, created in 2004 and institutionalized as a public policy in 2014: National Policy for Living Culture). It is considered that the example portrayed here understands in an important way this new relationship between State and Society and the need

¹Doutora em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora do Departamento de Artes e Vice-Coordenadora do Bacharelado em Produção Cultural da Universidade Federal do Paraná, Brasil. E-mail: deborahrebello@ufpr.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9838154979199581>. OrcID: <https://orcid.org/0000-0002-4598-5347>.

that has been built to offer cultural policies with a close look at community practices and knowledge. The bases of inspiration of the Iber model analyzed here account for this scenario and bring a new layer of reflection on the objective of an international cooperation program: to contribute to the potency of practices in the sphere of the subjects and not only (or primarily) in the dynamics of the central policies or administrations of each of the countries involved.

Keywords: Cultura Viva; IberCultura Viva; Latin American Cultural Policies, international cooperation.

Introdução

O corte contemporâneo de políticas culturais, especialmente as desenvolvidas na (e para a) América Latina acenderam um debate fundamental: a redefinição da relação entre Estado e Sociedade Civil pois, como sugeriu García Canclini (1990, p. 26), a política cultural é um: “*conjunto de intervenciones realizadas por el Estado, las instituciones civiles y los grupos comunitarios organizados a fin de orientar el desarrollo simbólico, satisfacer las necesidades culturales de la población y obtener consenso para un tipo de orden o de transformación social*”. Podemos ponderar que o acionamento de termos e conceitos que privilegiam a defesa e valorização da diversidade cultural dos territórios; a autonomia e respeito a manifestações tradicionais dos grupos sociais e o pleno exercício dos direitos culturais, não restritos à fruição de práticas e saberes, mas também vinculados à possibilidade de participação nas decisões dos rumos do campo; reforçam que a relação entre agentes sociais e públicos também precisa ser analisada por novos prismas. Neste sentido, o esforço deste artigo é oferecer contribuições na análise de um exemplo de cooperação internacional, o programa IberCultura Viva, vislumbrando as relações entre os eixos programáticos da ação e outras políticas nacionais, marcadamente, o exemplo brasileiro: o "Programa Nacional Cultura, Arte, Educação e Cidadania" - criado em 2004 e institucionalizado como política pública em 2014 -, mas sem perder de vista o diálogo com outros exemplos que vinham sendo gestados e organizados no continente.

Considera-se que o caso aqui retratado percebe de forma importante esta nova relação entre Estado e sociedade e a necessidade que se construiu de oferecer políticas culturais com olhar atento para as práticas e saberes comunitários. As bases de inspiração do modelo de cooperação ibero-americano, analisado aqui a partir do IberCultura Viva, dão conta deste cenário e trazem uma nova camada de reflexão sobre o objetivo de um programa de cooperação internacional: contribuir para a potência de práticas na esfera dos sujeitos e não apenas (ou prioritariamente) na dinâmica das políticas ou administrações centrais de cada um dos países envolvidos.

Para tanto, o esforço empreendido aqui vincula-se a uma análise da formação do IberCultura Viva, ponderando especialmente sobre a influência brasileira em sua criação. Vincula-se, neste debate, como o conceito Cultura Viva está entremeado por dinâmicas de reconhecimento de práticas culturais como um mecanismo potente de valorização da diversidade cultural - na chave, inclusive, proposta pela Convenção UNESCO de 2005 -, bem como um poderoso instrumento de diplomacia cultural e de fomento a múltiplos arranjos de relações culturais internacionais. Além do histórico de construção do programa, serão analisados os relatórios de gestão disponibilizados, com o intuito de ponderar o histórico do programa de cooperação, utilizando como fontes essenciais: os informes PIPA - Programas, Iniciativas e projetos adstritos da cooperação Ibero-Americana entre os anos de 2014 e 2022; e as reuniões do conselho intergovernamental do IberCultura Viva, que também realizou atividades de forma contínua no período. Vale enfatizar que o IberCultura Viva completou dez anos de existência em 2023 e, em 2024, alcançará 10 anos de operação efetiva. Fazer um balanço desta magnitude contribui para um quadro analítico potente das políticas culturais latino-americanas. Ao mesmo tempo, visamos contribuir com o debate sobre experiências locais que estimulam a reflexão sobre disputas contra-hegemônicas nas políticas culturais, as necessidades e especificidades territoriais e a potência organizativa de múltiplos grupos sociais latino-americanos.

1. Cultura e democracia

Partimos da concepção ampliada de cultura, para além da sua relação com as artes, em sua importância para a transformação social, como ressalta Víctor Vich (2015). Por mais que os estudos, em especial do campo da Antropologia, já venham buscando consolidar esse sentido ampliado da cultura, ligada aos valores, crenças, costumes e modos de vida; ainda se percebe a permanência de visões redutoras sobre a noção de cultura, especialmente quando se observa a construção de políticas para o setor, marcadamente durante os anos 1980-1990. Naquele período, a tônica principal das políticas culturais, especialmente no Brasil, indicava uma concepção de cultura estritamente ligada às artes, sobretudo às artes canônicas e consolidadas. Tal visão contribuiu para que os diversos sujeitos sociais não se percebessem como produtores de cultura e mesmo não considerassem suas práticas como práticas culturais. Isto tende a inviabilizar que os diferentes sujeitos e grupos disputem políticas públicas de cultura apoiadas na diversidade cultural, no reconhecimento das diversas e diferentes práticas,

e mesmo que os sujeitos se percebam como construtores e partícipes das políticas, não apenas as culturais. Voltaremos a estes pontos mais adiante.

Néstor García Canclini em texto de 1987² já asseverava que cultura pode ser definida como "o conjunto de processos a partir dos quais a significação das estruturas sociais é elaborada, reproduzida e transformada por meio de operações simbólicas" (García Canclini, 2019, p. 55). Portanto, o autor retirava a cultura de sua ligação estrita com as artes ao reforçar sua acepção antropológica, o que, ainda segundo García Canclini (*idem*), "torna possível vê-la como parte da socialização das classes e dos grupos na formação das concepções políticas e no estilo que a sociedade adota quanto às diferentes linhas de desenvolvimento". Neste mesmo texto, o autor definiu políticas culturais (como já apontamos) para além das ações governamentais. Tal concepção serviu de base para os estudos das políticas culturais e para embasar a noção de gestão compartilhada da cultura e de suas políticas desde então: todos construímos políticas culturais e disputamos agendas a serem implementadas pelas políticas públicas de cultura.

A cultura concebida a partir das perspectivas aqui apontadas reforça a capacidade/possibilidade de que ela seja entendida como forma de transformação social, e até mesmo contribua para a desconstrução de bases opressoras que também constituem as bases culturais, agindo na perspectiva de *desculturalizar* a cultura - como apontado por Víctor Vich ([2014] 2022). Pensar as políticas públicas de cultura pela sua potência contra-hegemônica é também ponderar o papel do Estado como um mediador de processos sociais e o agente público como um "agente" que atua na realidade social dos territórios, como também ilustra Vich (2022). O caso retratado aqui, com forte acento para dinâmicas territoriais e de grupos comunitários, reforça a possibilidade de se repensar os contornos das políticas públicas de cultura na chave contemporânea com enfoque protagonista na dimensão do exercício de direitos culturais.

Esta dimensão da cultura de base comunitária, política e cidadã encontrou eco nas políticas federais de cultura no Brasil a partir de 2003, durante os dois primeiros mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em especial o período que teve Gilberto Gil como ministro da pasta cultural. A gestão do ministro Gil buscou assegurar a cultura a partir de uma tríplice dimensão: simbólica (as práticas culturais em perspectiva polifônica e antropológica),

²Texto publicado como uma introdução ao livro *Políticas Culturales en América Latina*, traduzido e integrado ao livro organizado por Renata Rocha e Juan Ignacio Brizuela em 2019 intitulado *Política cultural: conceito, trajetória e reflexões* (García Canclini, 2019).

econômica (o potencial de desenvolvimento econômico e de geração de renda, para além da lógica vigente ligada principalmente aos mercados hegemônicos) e cidadã (cultura como um direito - de fruição, de criação e produção, e também de participação no planejamento das políticas públicas). Uma das principais ações programáticas da gestão de Gilberto Gil foi o Programa Cultura Viva com seus *pontos de cultura* – uma alusão à metáfora utilizada por Gil em seu discurso de posse: promover um verdadeiro “*do-in* antropológico” (ver Calabre; Lima, 2014). Segundo trecho descrito abaixo, em especial o segmento grifado:

Não cabe ao Estado fazer cultura, mas, sim, criar condições de acesso universal aos bens simbólicos. Não cabe ao Estado fazer cultura, mas, sim, proporcionar condições necessárias para a criação e a produção de bens culturais, sejam eles artefatos ou mentefatos. Não cabe ao Estado fazer cultura, mas, sim, promover o desenvolvimento cultural geral da sociedade. Porque o acesso à cultura é um direito básico de cidadania, assim como o direito à educação, à saúde, à vida num meio ambiente saudável. Porque, ao investir nas condições de criação e produção, estaremos tomando uma iniciativa de consequências imprevisíveis, mas certamente brilhantes e profundas - já que a criatividade popular brasileira, dos primeiros tempos coloniais aos dias de hoje, foi sempre muito além do que permitiam as condições educacionais, sociais e econômicas de nossa existência. Na verdade, o Estado nunca esteve à altura do fazer de nosso povo, nos mais variados ramos da grande árvore da criação simbólica brasileira. (...)

O Ministério não pode, portanto, ser apenas uma caixa de repasse de verbas para uma clientela preferencial. Tenho, então, de fazer a ressalva: não cabe ao Estado fazer cultura, a não ser num sentido muito específico e inevitável. No sentido de que formular políticas públicas para a cultura é, também, produzir cultura. No sentido de que toda política cultural faz parte da cultura política de uma sociedade e de um povo, num determinado momento de sua existência. **No sentido de que toda política cultural não pode deixar nunca de expressar aspectos essenciais da cultura desse mesmo povo.** Mas, também, **no sentido de que é preciso intervir. Não segundo a cartilha do velho modelo estatizante, mas paraclarear caminhos, abrir clareiras, estimular, abrigar. Para fazer uma espécie de "do-in" antropológico, massageando pontos vitais, mas momentaneamente desprezados ou adormecidos, do corpo cultural do país.** Enfim, para avivar o velho e atiçar o novo. Porque a cultura brasileira não pode ser pensada fora desse jogo, dessa dialética permanente entre a tradição e a invenção, numa encruzilhada de matrizes milenares e informações e tecnologias de ponta (Gil; Ministério da Cultura, 2003, p. 2).

É pertinente indicar, por exemplo, que o programa IberCultura Viva, analisado neste artigo, se vincula de maneira proeminente ao que se construiu conceitualmente como ideário de políticas públicas de cultura com ênfase em dinâmicas territoriais e comunitárias. Sendo especialmente relevante a ênfase no protagonismo e na autonomia dos sujeitos e a promoção da diversidade cultural. Na seção seguinte, apresentaremos, com mais riqueza de detalhes, o Programa Cultura Viva, chave para a criação do IberCultura Viva.

2. Cultura Viva: um ponto de virada programática

A chegada de Gilberto Gil na gestão do Ministério da Cultura no Brasil representou uma mudança programática importante: a redefinição do conceito de cultura e do papel do Estado, como ilustra o trecho do discurso sinalizado anteriormente. Lima (2020) define que as alterações empreendidas na gestão foram percebidas nas seguintes dimensões: programática, estrutural e na criação de garantias regulatórias ao setor. Para o debate proposto neste artigo, enfatiza-se a importância da vertente programática desta nova gestão. As transformações citadas foram o fundamento essencial para a criação de novas formas de investimento e atuação governamental no setor e uma nova tipologia de diálogo entre Estado e sociedade civil. Inúmeras políticas e ações governamentais foram criadas no período com o intuito de dialogar com essa nova matriz de reflexão sobre políticas públicas de cultura, o Programa Arte, Educação e Cidadania - Cultura Viva, criado em 2004 por meio da portaria ministerial nº 156 do Ministério da Cultura, delineava como objetivo em seu artigo 1º:

Criar o Programa Nacional de Cultura, Educação e Cidadania - CULTURA VIVA, com o objetivo de promover o acesso aos meios de fruição, produção e difusão cultural, assim como de potencializar energias sociais e culturais, visando a construção de novos valores de cooperação e solidariedade (Minc, 2004, p. 1).

A ação foi lançada como um edital para a seleção de cinquenta organizações sociais espalhadas pelo território brasileiro com o intuito de apoiar atividades programadas de forma autônoma e que refletissem o diálogo com as comunidades em que estavam inseridas. Na prática, a ação governamental significou uma estrutura de fomento para organizações sociais comunitárias que, em sua maioria, não estavam inseridas em grandes circuitos de produção e circulação simbólica - entendendo circuitos como define José Joaquín Brunner (1985a, 1985b *apud* Lima; Rodrigues, 2014).³

Rapidamente a ação ganhou corações e mentes e foi se expandindo pelo Brasil. Ainda que ancorada em um processo de gestão simples - a concessão de recursos para gestão autônoma -, ela acionou dinâmicas pouco aplicadas no país: a inclusão de sujeitos no acesso a recursos públicos no setor cultural, a circulação e o fomento a práticas culturais de base comunitária, a valorização de práticas simbólicas ancestrais, periféricas, comunitárias, dentre inúmeras outras matrizes da diversidade cultural do país. Os partícipes da política rapidamente passaram a se reconhecer e autointitular como “ponteiros” e a propor novas

³ Brunner aponta reflexões na perspectiva de se construir aportes avaliativos das políticas culturais, sugerindo uma matriz de diagnóstico que cruze as instâncias organizativas dos circuitos (mercado, administração pública e comunidade) com os quatro tipos de agentes que ele identifica: produtores profissionais; empresa privada; agência pública; e associação voluntária. Cada “cruzamento” matricial (instância versus agente), o autor entende como um circuito, com seu sistema próprio de produção cultural.

formas de agenciamento e gestão, baseados na lógica do compartilhamento de responsabilidades entre Estado e grupos sociais. Da mesma maneira, a experiência chamou a atenção de estudiosos do tema, de outros países e de organismos internacionais. Como sinalizado por Lima (2013, p. 72), “a construção do ideário acerca desta política é baseada em diversos discursos: poéticos, políticos, acadêmicos, societários.” Reforça-se, com isso, que a gestão empreendida pelo modelo brasileiro trouxe novos aportes para a agenda governamental da região e para a reflexão sobre outros modelos de políticas públicas no campo cultural.

O êxito e disseminação do modelo brasileiro proporcionou dois movimentos bastante interessantes: primeiro, a necessidade de se pensar alternativas que assegurassem a continuidade deste programa governamental de forma institucionalizada (garantindo o exercício de direitos culturais aos brasileiros); em segundo lugar, o amplo interesse de outros países latino-americanos em criar ou colocar em diálogo suas experiências de políticas públicas de base comunitária com o caso vivido no Brasil. Tais esforços proporcionaram duas frentes importantes. No âmbito interno, e em diálogo com o percurso de institucionalização do setor no país, esforços societários relevantes foram feitos com o propósito de aprovar uma legislação que garantisse a institucionalidade do programa: em 2014, dez anos após sua criação, foi aprovada a lei 13.018 que permitiu a criação de Política Nacional de Cultura Viva (PNCV). A institucionalização foi importante politicamente, mas não garantiu a pujança da ação no país, que sofreu com severas reduções de recursos e espaço político nacionalmente a partir de 2015. No âmbito externo, o amplo interesse pelo modelo foi percebido em distintas esferas, detalhadas na seção seguinte.

3. Diversidade, reconhecimento e participação social - contribuições conceituais para e a partir do IberCultura Viva

O tema da diversidade cultural assumiu centralidade na agenda pública de países em desenvolvimento e também na América Latina, como o Brasil, Argentina e Colômbia, entre outros. Embora se perceba variações importantes em suas pautas de reconhecimento - da diversidade de práticas culturais às afirmações identitárias de gênero, raça, território etc.; considera-se que o conceito foi um importante alicerce para a agenda de políticas públicas de cultura do início dos anos 2000. Além de buscar fortalecer e reafirmar a noção de diversidade cultural e de participação social presentes nos exemplos retratados neste artigo, reforçamos aqui a questão acionada por Nancy Fraser (2006) ao chamar atenção para o fato de que as

premissas do reconhecimento multicultural não são plenas sem justiça social. Justiça social e garantia de direitos devem se complementar para assegurar o reconhecimento multicultural efetivo. No caso brasileiro, historicamente, os direitos culturais são incluídos na nossa Constituição Cidadã (a Constituição Federal de 1988), porém, a prática política cotidiana sinaliza que é um rol de direitos ainda em disputa, a serem efetivamente garantidos pelo estado brasileiro. (Re)Conhecer realidades a partir de discursos e expectativas polifônicas é avançar nesta ruptura e a PNCV pode contribuir sobremaneira com tal questão.

Indica-se, com isso, que o exercício de política pública oferecido a partir do caso brasileiro coloca em evidência a potência da associação entre agentes culturais, e a possibilidade de incentivo e garantia de meios de representação por parte do Estado, como focos de um novo modelo de desenvolvimento cultural. Tal movimento, internamente, produz efeitos importantes na cultura política dos grupos comunitários envolvidos. Afinal, o incentivo à autonomia dos sujeitos como centralidade da prática cultural retira o vício paternalista e tutelar de políticas baseadas no reconhecimento, mas também no “congelamento” de práticas. Fazemos eco às palavras do idealizador do Cultura Viva, Célio Turino (2010, p. 200):

Escutar mais e assumir uma postura mais humilde e menos impositiva quanto à proposição e execução de programas faz a administração pública crescer e a coloca no importante papel de articuladora de recursos e potencialidades. Com isso, podemos romper com a ideia do Estado onipresente e autoritário, reconhecendo na sociedade – e em todos os cidadãos - a principal fonte de produção da cultura. Este é o caminho que, ao longo de cinco anos, busquei trilhar com o programa Cultura Viva e os Pontos de Cultura.

Queremos, com isso, reforçar que o campo das políticas culturais deve criar condições de expressão para todos os sujeitos sociais em seus mais diversos universos simbólicos, satisfazendo e ampliando repertórios estéticos e relacionais, e reforçando condições de coesão social. Sublinhamos que ainda tem se mostrado necessário retirar a compreensão sobre cultura de sua suposta ligação somente com a arte, a determinados padrões e valores estéticos e/ou apenas à valorização de determinadas práticas e concepções de mundo. Como sinalizado por Luiz Augusto Rodrigues (2014, p. 9):

A compreensão de uma ampla visão que articula a a gestão de compartilhar a cultura e a arte enquanto produção de sentido, bem como elemento de coesão e de sociabilidade deve abranger os distintos atores sociais: aqueles que operam no campo da gestão institucional; os agentes mediadores de grupos culturais; produtores executivos responsáveis dos comércios entre produção/criação e usufruto dos bens culturais; os temas sociais em seu conjunto. Quer dizer, deve ser a visão ampla da cultura que deve estar presente nos valores dos secretários, dos diretores de espaços culturais e equipes, nós, membros dos conselhos e outros órgãos da área, os ativistas culturais vinculados a grupos e entidades, bem como em seu próprio tema da criação

cultural/produção. Na produção cultural onde seus agentes operam nesta dimensão, há a possibilidade de uma dimensão constitutiva e não apenas estabelecida (*a priori*).⁴

Pensar o percurso de transbordamento de fronteira deste ideário e a construção de um programa de cooperação internacional que fomenta o intercâmbio de práticas culturais entre distintos países é um exercício interessante e aprofundado na seção seguinte:

4. Perspectivas latino-americanas de cultura viva de base comunitária e a criação do Programa IberCultura Viva

O Cultura Viva foi um programa que se iniciou timidamente, em 2004, cresceu exponencialmente e deu lugar a uma política institucionalizada e operada em escala nacional, a PNCV. Tal política despertou interesse e fascínio no país, bem como em outros países e organismos multilaterais. No desenvolvimento da ação, houve o que se pode denominar como transbordamento de fronteira. No que tange ao olhar internacional, é interessante destacar três movimentos importantes, que garantiram a projeção do tema para além do território brasileiro: 1º) a iniciativa de grupos da sociedade civil; 2º) a proposta de outras políticas inspiradas no ideário da brasileira por governos de outros países e 3º) a iniciativa de criação de um programa de cooperação internacional via organismo multilateral, a OEI (Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura) e a SEGIB (Secretaria-Geral Ibero-Americana). Vejamos a seguir, brevemente, cada um desses percursos.

No que diz respeito ao movimento realizado por grupos da sociedade civil, destaca-se a construção da Plataforma Puente, em 2010, reunindo mais de cem organizações da sociedade civil de toda América Latina em torno da defesa de pautas e movimentações sobre a construção de programas e ações governamentais inspiradas no ideário de uma “política de cultura viva” em seus países. Nesse sentido, houve o que se pode definir como o contágio de agenda, uma espécie de partilha conceitual dos ganhos com o investimento em uma política essencialmente territorializada e a própria sociedade civil de outros países passou a pressionar seus governos locais.

Além do enfoque social, é interessante perceber como o tema foi sendo absorvido pelas agendas públicas de países, marcadamente da América Latina, através de ações governamentais (mais ou menos institucionalizadas): Argentina (2010, Programa Nacional de Puntos de Cultura), Colômbia (2011, Programa Cultura Viva Comunitária na Cidade de

⁴ Tradução livre dos autores.

Medelín), Peru (2012, Registro Nacional de Pontos de Cultura), El Salvador (2015, programa Puntos de Cultura), Costa Rica (2015, primeira convocatória para pontos de cultura com amparo na Ley General de Culturas) e Perú (2016, Ley de Promoción de Puntos de Cultura).

Em terceiro enfoque, destaca-se o movimento de criação de um programa de cooperação, inspirado nos aportes conceituais previstos no caso brasileiro. No âmbito da 23ª Cúpula Ibero-americana de chefes de Estado e de governo, realizada no Paraná, em 2013, foi aprovado o programa IberCultura Viva, no qual são signatários atualmente os seguintes países: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, El Salvador, Espanha, México, Paraguai, Peru e Uruguai, fruto de proposição da Secretaria Geral Ibero-americana (SEGIB) e do governo brasileiro. Apresentando o objetivo principal de fortalecer as culturas vivas de base comunitária a partir da promoção de políticas públicas e do desenvolvimento de ações que promovam a cidadania e a colaboração e cooperação ibero-americana, o programa foi um capítulo importante de reforço a políticas e ações de base comunitária existentes no território latino-americano. Caracterizou-se, especialmente, pela ênfase na colaboração técnica e financeira entre os países membros com interesse no incremento de ações de base comunitária nos territórios.

O contexto de inspiração e fomento à criação do IberCultura Viva dá conta de um certo encantamento político vivido a partir da experiência brasileira, como descrito na seção anterior. No entanto, alguns outros eventos ou fatos históricos relevantes podem ser apensados neste percurso de contágio de agenda. Por exemplo, durante o Fórum Social Mundial, realizado no Brasil em 2009, houve um engajamento bastante importante de movimentos sociais em apresentarem as experiências de políticas de chave comunitária vividas nos países do Cone Sul, marcadamente Brasil e Argentina.

Da mesma maneira, ainda em 2009, foi realizado o II Congresso Ibero-Americano de Cultura pela OEI, no estado de São Paulo, ação vinculada à Carta Cultural Ibero-Americana, aprovada em Montevidéu em 2006. Cabe ressaltar que a Carta é um importante instrumento de valorização da temática cultural no leque de debate da cooperação internacional. Sendo um documento com caráter inovador, por ser o primeiro instrumento internacional seguindo os dispositivos da Convenção da UNESCO de 2005 sobre proteção e promoção das diversidades culturais, Os objetivos descritos na carta reforçavam o valor da cultura, a diversidade cultural, os intercâmbios e diálogo interculturais e a urgência de fomento, proteção e patrimônio cultural (material e imaterial). Nesse sentido, cabe enfatizar, que o II Congresso

Ibero-American de Cultura, realizado em São Paulo, representou um momento em que os dispositivos da Carta e seu programa foram especialmente debatidos por representantes dos países participantes. O evento possibilitou, inclusive, que quinze autoridades presentes assinassem, conjuntamente, a "Declaração de São Paulo", a qual, dentre várias temáticas importantes que gravitam em torno da agenda de valorização de ações e políticas culturais, incluía explicitamente a proposta de apoiar o movimento brasileiro de criação do IberCultura Viva, fruto da experiência de base comunitária vivida no Brasil (artigo 22). Tais movimentos foram especialmente importantes para o engajamento político em torno da criação do IberCultura Viva.

Reforça-se, com isso, o protagonismo brasileiro na construção de uma política cultural que teve como foco prioritário a população brasileira no país, mas que alcançou novas dinâmicas e se relacionou de maneira evidente com a política cultural exterior do país, nos moldes defendidos pelos autores Edgard Telles Ribeiro (1989, 2011) e Mônica Lessa (2004; 2011), por exemplo.

Aqui nos parece importante ressaltar a projeção brasileira no âmbito internacional durante os dois primeiros mandatos de Lula da Silva, em um esforço de ação conjunta dos Ministérios das Relações Exteriores e da Cultura. Em um franco exercício de uma forma de relações culturais internacionais denominada "diplomacia cultural", em que o Estado, por meio do Ministério das Relações Exteriores, como no caso brasileiro, é o principal agente de sua política cultural no exterior. A busca de projeção na cena internacional fez com que o Brasil utilizasse de um programa que alcava sucesso domesticamente para a cooperação internacional no âmbito da cultura, em um claro convencimento de que as manifestações culturais têm papel importante na representação de uma nação, que busca, também, realizar finalidades específicas, não apenas no campo cultural, como também político, comercial e econômico, como bem ressaltou Ribeiro (1989, 2011). Exportar o Programa Cultura Viva nos parece, assim, uma forma de sublinhar os valores nacionais articulados no período em uma estratégia brasileira de busca de projeção no cenário internacional de forma mais ampla.

Entende-se, portanto, que, assim como o Programa Cultura Viva na esfera nacional foi ganhando mais espaço político pelo incentivo à participação social como uma chave para o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural, o mesmo se deu na estrutura formativa da proposta de cooperação Ibero-americana. Reforça-se, portanto, ambos os movimentos como esforços brasileiros no intuito de estabelecer ações dentro do país e em

colaboração internacional na chave proposta pela Convenção de Proteção, Promoção da Diversidade de Expressões Culturais, aprovada no foro da Unesco em 2005 e ratificada pelo governo brasileiro no ano seguinte.

Neste sentido, Emiliano Fuentes (ex-secretário executivo da unidade técnica do Programa IberCultura Viva) (2018) reforça essa dimensão relevante da ação de cooperação internacional proposta como um catalisador para outra forma de interação entre Estados e grupos sociais comunitários contemporaneamente, algo previsto no evento de inspiração proposto no Brasil e em várias outras políticas públicas que apresentaram como chave programática a valorização de práticas, saberes e pertencimentos comunitários. Segundo Fuentes:

Como mencionaba antes, probablemente el rasgo más sobresaliente de las políticas culturales que inspiraron la creación del programa IberCultura Viva es el enfoque diferencial que proponen sobre la relación entre gobiernos y movimientos sociales. En estos casos, para ambos sectores pasa a ser vital la idea de la construcción conjunta de las políticas públicas. Además, se ratifica la centralidad del Estado para la dinamización, desarrollo y equilibrio del sector cultural, que también es reconocido como diverso, plural, desigual y, en algunos aspectos, hasta contradictorio. Este enfoque permitió la emergencia de nuevos diálogos y nuevas articulaciones. Allí los movimientos sociales encontraron un espacio fértil para su reconocimiento como actores activos en la disputa de las políticas de cultura, y los gobiernos, un laboratorio para el ensayo de nuevas formas de participación y cogestión de los programas que administran (Fuentes, 2018, p. 205).

Tratar de cooperação internacional pelo prisma dos sujeitos, da prática comunitária, das singularidades e especificidades territoriais não é efetivamente um desenho corriqueiro. Esta especificidade do caso retratado reforça novas dinâmicas deste percurso de interação entre distintos Estados-Nação, de movimentos de reconhecimento e fomento a práticas culturais identitárias e, em alguma medida, também exercícios de diplomacia cultural ancorados em questões presentes nas políticas culturais contemporâneas. Tendo em vista que transmissão dos costumes, valores e ideias, é possível à medida em que o país define aquilo que considera mais relevante ou estrategicamente eficiente para representar-se no exterior (Ferreira Menezes, 2011), entende-se, também, que o Cultura Viva foi instrumentalizado a fim de garantir a promoção brasileira a partir da cultura junto a seus pares na América Latina.

Desta forma, como era de se esperar, a implementação do Programa IberCultura Viva ficou a cargo da articulação brasileira, com a realização das primeiras reuniões de trabalho e planejamento já em 2014. Naquele contexto, fundiam-se os cenários de reflexão e gestão do programa nacional e da ação de cooperação internacional. Por exemplo, a primeira reunião

Ibero aconteceu como uma das atividades paralelas da Teia da Diversidade⁵, ocorrida em 2014, em Natal – Rio Grande do Norte.

A experiência empreendida neste estudo de caso é especialmente interessante por ser fruto de política pública desenvolvida pelo governo brasileiro em escala nacional e que ganhou grande interesse de outros países na América Latina. A experiência IberCultura Viva é um capítulo no exercício de cooperação internacional focado na dimensão cultural e na percepção deste com um direito, retomando as palavras de Machado (2017) nesta mesma direção: “**a cooperação cultural é um direito e um dever de todos os povos e de todas as nações, que devem compartilhar o seu saber e os seus conhecimentos**” (Machado, 2007, p. 9).

Se a ação realizada pelo governo brasileiro já fora ancorada pela valorização de práticas e saberes culturais na perspectiva do amplo exercício de direitos culturais a transformação desta abordagem em uma ação de cooperação internacional, funcional como uma especial potência para o reconhecimento de práticas e fazedores de cultura. Pondera-se, portanto, que o exemplo retratado possui uma característica importante, o foco nos sujeitos e nas práticas artísticas e não na política cultural em escala nacional. Como pondera Lia Calabre (2017), a ênfase no fomento desta ação de cooperação internacional ancora-se na visão proposta pelo próprio programa de inspiração, o Cultura Viva, a noção de que contemporaneamente a relação entre Estado e sociedade deve ser pautada por bases participativas que fomentem uma efetiva valorização da diversidade cultural.

Vale enfatizar que o compromisso assumido pelos países que aderiram ao programa estava focado, primeiramente, em duas dimensões principais; o fomento a uma rede de colaboração/intercâmbio e a de criação e fortalecimento de políticas locais que tivessem as mesmas preocupações de valorização de práticas comunitárias. Como ilustra trecho de documento de criação da ação:

Los gobiernos que acepten integrarse en el Programa IBERCULTURA Viva y Comunitaria se comprometen a crear y aplicar políticas culturales de base comunitaria ya impulsar las iniciativas culturales ya existentes en sus países, cuyos proyectos e instalaciones se extenderán con nuevas capacidades para ampliar las posibilidades de hacer cultura y la acción continua junto a las comunidades. Asimismo, los gobiernos tendrán que promover el intercambio de experiencias entre las instituciones gubernamentales y la sociedad civil de los países iberoamericanos, protegiendo y enriqueciendo las identidades, las diversidades y el valioso acervo cultural de Iberoamérica. Dicho intercambio de experiencias se realizará, básicamente, mediante la celebración de encuentros periódicos de gestores públicos,

⁵As Teias eram os encontros nacionais da rede de agentes culturais comunitários e organizações da sociedade civil envolvidas na execução da experiência brasileira do Cultura Viva.

así como también con el envío de representantes de las instituciones de la sociedad civil al resto de países participantes para realizar una pasantía (“residencia”) en instituciones homólogas (SEGIB, 2014, sp).

5. Análise de dados - histórico de operação do IberCultura Viva: exercício de diplomacia cultural e relações culturais internacionais

É imperioso sinalizar a dificuldade de analisar e ponderar efeitos sobre uma ação de cooperação internacional com múltiplos vínculos e enfoques. O objetivo, portanto, deste artigo ficou direcionado em analisar o histórico do Programa de Cooperação, com base em duas fontes principais: os informes PIPA - Programas, Iniciativas e projetos adstritos da cooperação Ibero-Americana entre os anos de 2014 e 2022, disponibilizados na plataforma <https://cooperacioniberoamericana.org/pt>; e, como segunda fonte e objeto de seleção de informações complementares destacam-se as reuniões do conselho intergovernamental do IberCultura Viva, que se reuniu anualmente e possui seus registros disponíveis em: <https://iberculturaviva.org/atas/>.

Por meio da análise das fontes, destacam-se alguns elementos fundamentais para a compreensão histórica. A primeira é em relação ao grupo formador do programa e ao rol de países envolvidos ao longo deste percurso. É interessante ponderar uma certa flutuação, por exemplo, nove países fizeram o movimento de apoio a criação do Programa, são eles: Brasil, Argentina, Bolívia, Costa Rica, Chile, El Salvador, Espanha, Paraguai e Uruguai. No entanto, a Bolívia acabou não compondo o desenho inicial, ao qual se somou o México. Tal desenho se manteve nos primeiros três anos do programa, ao final dos quais, em 2017, o Paraguai se retirou e Equador e Guatemala se juntaram ao grupo. Em 2020, uma nova mudança com a entrada da Colômbia e a retirada da Guatemala. Atualmente, o programa é composto por Argentina, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Chile, Equador, El Salvador, Espanha, México, Peru e Uruguai.

Em segundo aspecto, cruzamos a análise desta flutuação de países que compuseram o grupo em conjunto com o histórico dos estados-nação que ocuparam a unidade técnica\ a presidência do IberCultura Viva e o comitê executivo, conforme apresenta tabela a seguir:

Tabela 1 – Presidência e Comitês Executivo do IberCultura Viva, 2014-2023

	Presidência \Unidade Técnica	Comitê Executivo
2014 - 2016	Brasil	Costa Rica e Chile
2017-2020	Argentina	El Salvador, Peru e Brasil
2021-2023	México	Chile, Colômbia e Costa Rica

Fonte: Elaboração própria com base nos documentos oficiais.

Estes dois aspectos nos sinalizam o escopo de atuação de diálogo do programa de cooperação, bem como o protagonismo de alguns desses países ao longo do processo. O Brasil ficou marcadamente na fundação/criação da proposta derivada da experiência exitosa oferecida no país. Sendo, posteriormente, substituído pela presidência argentina que também se destacou não apenas em oferecer políticas de base comunitária na mesma chave do Cultura Viva, como sendo um dos primeiros países a criar sua política de “*puntos de cultura*”, seguindo a agenda política levantada pelo Brasil.

É possível visualizar que o Brasil ocupa um protagonismo importante não apenas no primeiro triênio, por ter sido o estado-nação proponente, como por ter se mantido na presidência e posteriormente no comitê executivo do programa. Contudo, a análise das atas evidencia que o país perde, em especial a partir de 2017, esta centralidade na gestão do IberCultura Viva, muito possivelmente por também ter como gestão federal perspectivas políticas que não vislumbravam no campo cultural lócus importante de investimento público. Uma comparação importante é que o orçamento nacional para a Política Nacional de Cultura Viva manteve-se em valores muito baixos no mesmo período. O país perde espaço na diplomacia cultural e não incentiva as relações culturais internacionais. Outro dado importante neste contexto é o impacto das mudanças ocorridas nas gestões majoritárias e a diferenciação de ênfase ao tema da cultura e relações internacionais. Algo que já era presente na gestão de Dilma Rousseff, entre 2011 e 2016, mas que se acentua após seu impedimento e a chegada de Michel Temer, entre 2016 e 2018.

No que tange à análise orçamentária do programa, uma visão mais transversal é oferecida abaixo com o montante total do fundo em cada um dos anos de funcionamento:

Tabela 2 – Aportes orçamentários no programa IberCultura Viva 2014-2022

	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Aportes em (dólares americanos)	160.222	501.991	410.427	457.607	619.005	592.767	580.835	621.613	384.900

Fonte: Elaboração própria com base nos documentos oficiais

No que tange ao desenho macro do fundo de sustentabilidade do programa, há um movimento de crescimento na acumulação nos primeiros anos de implementação, com ênfase entre 2014-2015 e 2017-2018. Tal cenário sofre alterações marcantes no ano de 2022, provavelmente pelo impacto da pandemia de Covid-19. Neste quesito, ressalta-se a mudança na gestão orçamentária da OEI para a SEGIB, conforme trecho da ata VI Reunião do Conselho Intergovernamental, realizada em Montevidéu (Uruguai), em maio de 2017.

Los/las representantes acordaron la transferencia y administración del fondo de IberCultura Viva de la Organización de los Estados Iberoamericanos - Oficina Regional Brasilia a las Secretaría General Iberoamericana SEGIB, Oficina Subregional Cono Sur. Se solicita a SEGIB la formalización de este acuerdo en el menor plazo posible y a la OEI que realice los compromisos pendientes y los pagos hasta el 30 de junio de 2017, previo al traspaso del fondo. Los/las miembros de este consejo agradecen a OEI por el trabajo realizado y su contribución a la implantación y consolidación del programa. Se agradece también a la SEGIB asumir la administración del fondo IberCultura Viva y el compromiso asumido en la colaboración técnica con el programa.

Este percurso analítico também permite ponderar que esses anos de atuação do programa foram evidenciados por duas frentes principais: a primeira na dificuldade de estruturação do programa e da unidade técnica. Em especial, pelas mudanças políticas ocorridas no Brasil e na Argentina, que podem ser tomadas como arrefecimento de agendas políticas de incentivo a políticas culturais, com especial ênfase nas de base comunitária. O segundo aspecto dá conta da tentativa de arregimentação da rede de base comunitária via fomento a eventos e a articulação da própria rede, que a esta altura já tinha interações transnacionais bastante fortes.

Entende-se que o objeto retratado aqui acende a importância de perceber a cooperação cultural internacional como um dos elos do direito à cultura. Como postulou a "Declaração de Princípios de Cooperação Cultural Internacional" publicada em 1966, entendendo-a como "um direito e um dever de todos os povos e de todas as nações, que devem compartilhar o seu saber e os seus conhecimentos" (1966, p. 9). Reforça-se, com isso, o argumento de que o

objeto de estudo aqui tratado dialoga de maneira bastante interessante com a projeção que o Brasil cunhava de sua atuação no cenário internacional. Especialmente direcionando sua prática para interlocuções voltadas à autonomia dos agentes e processos, buscando pontes mais profícias com a América Latina. Neste sentido, reforça-se, na dimensão proposta por Frank (2012), o quanto a ação empenhada via cooperação internacional oferece pontes para a política externa de cada um dos países envolvidos. Afinal, como destaca Clarice Ferreira Menezes (2015, p. 43):

No campo das Relações Internacionais, a análise da manipulação de fatores culturais pelos Estados como mecanismo de projeção de poder tem ocupado, até o presente momento, um lugar periférico, como destacam alguns autores (RIBEIRO, 1989; NYE, 2002, 2004; MONTIEL, 2009). No campo estritamente da História, percebe-se que não apenas a análise da história cultural tem se apresentado como um campo extremamente profícuo para a pesquisa, como também os seus parâmetros têm sido importantes para a compreensão sobre a utilização política que se faz da própria história cultural.

Exatamente por isso, a observação atenta de casos como o retratado neste artigo é mecanismo interessante por vincular o debate de política externa com desenhos contemporâneos de políticas culturais que justamente colocam em questão a relação entre Estado e grupos sociais comunitários, como o caso dos partícipes da Política Nacional de Cultura Viva e de muitos dos programas e organizações sociais financiados pelo Programa IberCultura Viva.

Ressalta-se, com isso, que a experiência empreendida por esta ação de cooperação internacional reforça o mútuo benefício entre países, facilitando e\ou arregimentando intercâmbios e interações socioculturais inclusive já existentes. Postula valores de incentivo ao bem-viver, à valorização de práticas ancestrais, ao diálogo com os territórios e ao pertencimento de sujeitos a suas localidades.

Pode-se considerar que, enquanto norteador macro, o programa Cultura Viva e o Cultura Viva Comunitária apontam/objetivam o fortalecimento da autonomia dos sujeitos, numa perspectiva de que as políticas públicas devem ultrapassar a dimensão de incluir os agentes da sociedade como beneficiários, na direção de tê-los como partícipes que possam, inclusive, participar nas formulações das políticas, em especial neste setor. Tal postura coaduna com a necessidade de rupturas com hegemonias construídas em relação à América Latina e demais regiões periféricas, ruptura com o que Aníbal Quijano (2000) identifica como colonialidade do poder, processo que legitima as hierarquizações entre civilizações (e que repercutem também internamente, cremos, entre sujeitos e diferentes esferas no interior de uma mesma nação).

Fruto do colonialismo e sua dominação ideológica e simbólica, muitos países e grupos sociais foram submetidas à supremacia da cultura racionalista sedimentada sobretudo em alguns centros da Europa e América do Norte, ao que Walter Mignolo (2003, p. 31) alerta sobre a necessidade de se construir/consolidar outros paradigmas: “el pensamiento de un sujeto que no quiera que le den la libertad sino que quiera tomarla por sí mismo, construyendo su propio proyecto em um paradigma outro”. A proposição de Mignolo corrobora a construção da autonomia, como viemos refletindo neste trabalho. Buscar políticas culturais para a diversidade é fortalecer a capacidade de protagonismo e participação de uma diversidade de grupos e sujeitos sociais. Como tão bem sinaliza Catherine Walsh (2005, p. 42), apoiada no pensamento de Quijano: “la colonialidad del poder instaló una diferencia que no es simplemente étnica y racial, sino colonial y epistémica”.

Considerações finais

Queremos aqui reforçar que as ações e políticas de cultura de base comunitária, tanto no Brasil como na América Latina, podem contribuir com posturas e possibilidades de ruptura com a herança de subalternização que nos atinge, na direção da pavimentação e fortalecimento da dimensão público-política dos sujeitos sociais e de sua autonomia, do reconhecimento das diversidades sem atrofia e de práticas mais participativas.

Discutir o papel das políticas de cultura no enfrentamento dos desafios e na identificação de novas possibilidades e alternativas é fundamental nos processos nos quais vivemos e construímos o mundo. As relações de poder existentes são resultados e conformam práticas de atores heterogêneos, as quais são centrais para a compreensão das políticas públicas, e devem ser entendidas como modos interativos de dizer, de fazer e de pensar coletivos e correspondem a um agir plural que precisa ser mapeado e tensionado. Em outras palavras, as políticas públicas acontecem em rede, pois dependem do agir plural dos diversos sujeitos sociais envolvidos. A política e seus resultados, bem como seus efeitos inesperados, só podem ser compreendidos a partir das performances relacionais dos sujeitos sociais, indo na direção da construção de projetos de mundo pela via democrática (Mouffe, 1999). Assim, a atual retomada da PNCV e a recriação do Ministério da Cultura em 2023 tem o potencial de estimular criticamente o campo, seja junto aos agentes da gestão pública de cultura, seja junto aos partícipes da política de Cultura Viva. É preciso *desculturalizar* (Vich, [2014] 2022) a noção de cultura para que as políticas de cultura sejam mais amplas, inclusivas, integradas,

estruturantes, instituintes; enfim, políticas culturais que reforcem também universos éticos ampliados, maiores vínculos sociais e sociabilidades mais plenas.

Enfatizamos que a política Cultura Viva é um exemplo primordial não apenas pela sua capilaridade, mas pelo impacto não previsto na reflexão do campo sobre políticas públicas de cultura. É a partir dos seus debates, em conjunto com outras experiências, que se mergulha no conceito de política pública de cultura de base comunitária como um outro olhar para o setor e a saída para o investimento em organizações de impacto territorial evidente. Como já reportado, o ideário proposto na política Cultura Viva alcançou múltiplos lugares e interesses, possibilitando a ativação de uma rede com vários enfoques.

Referências

- BRUNNER, José Joaquín. **La cultura como objeto de políticas.** Santiago de Chile: FLACSO, 1985. Programa n. 74, out. 1985a.
- BRUNNER, José Joaquín. **A propósito de políticas culturales y democracia: um ejercicio formal.** Santiago de Chile: FLACSO, 1985. Programa n. 254, ago. 1985b.
- CALABRE, Lia; LIMA, Deborah Rebello. **Do do-in antropológico à política de base comunitária - 10 anos do Programa Cultura Viva: uma trajetória da relação entre Estado e Sociedade.** *Políticas Culturais em Revista*, v. 2, n. 7, p. 6-25, 2014.
- FRASER, Nancy. **Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era pós-socialista”.** *Cadernos de campo*, São Paulo, n. 14/15, p. 231-239, 2006.
- FUENTES FIRMANI, Emiliano. “**Ibercultura Viva: cooperación cultural, gobierno, y organizaciones**”. In.: PRATO, Anna Valéria; SEGURA, María Soledad. *Estado, sociedad civil e políticas culturales - rupturas y continuidades en Argentina (2003-2007)*. Argentina: Caseros: REC Libros, 2018, p. 201-230.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Política cultural: conceito, trajetórias e reflexões.** [organizadores Renata Rocha e Juan Ignacio Brizuela]. Salvador: EDUFBA, 2019.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (Ed.). **Políticas culturales en América Latina.** México, D.F.: Editorial Grijalbo, 1990.
- GIL, Gilberto; MINISTÉRIO DA CULTURA. **Discurso de posse do ministro Gilberto Gil.** Brasília, 15 de janeiro de 2003. Disponível em: <https://rubi.casaruibarbosa.gov.br/xmlui/handle/20.500.11997/6330>. Acesso em: 01 mar. 2017.
- LESSA, Mônica Leite; SARAIVA, Miriam Gomes; MAPA, Dhiego de Moura. **Entre o Palácio Itamaraty e o Palácio Capanema: perspectivas e desafios de uma diplomacia cultural no governo Lula.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

LESSA, Mônica Leite; SUPPO, H. R. **O estudo da dimensão cultural nas Relações Internacionais: contribuições teóricas e metodológicas.** Buenos Aires: FEUBA, 2004.

LIMA, Deborah Rebello. **As teias de uma rede: uma análise do Programa Cultura Viva.** Rio de Janeiro, 2013, 214f. Dissertação de Mestrado em História, Política e Bens Culturais – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2013.

LIMA, Deborah; RODRIGUES, Luiz Augusto. “**Culture stations: new typologies for cultural fostering – a Brazilian example**”. In: *Colonialisms, Post-colonialisms and Lusophonies – Proceedings of the 4th International Congress in Cultural Studies*. Aveiro: Programa Doutoral em Estudos Culturais ; IRENNE, 2014. p. 835-841.

MACHADO, Bernardo Novais da Mata. **Direitos Humanos e Direitos Culturais.** 2007. Disponível em: Acesso:21 nov. 2017.

MENEZES, Clarice Cristine Ferreira. **Representações identitárias e projeção internacional: a diplomacia cultural brasileira (2003-2009).** Tese (Doutorado em História, Política e Bens Culturais) - FGV - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2015.

MIGNOLO, Walter. Um paradigma otro': colonialidad global, pensamento fronterizo y cosmopolitismo crítico. In: **Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo.** Madrid: Akal, 2003. p. 19-60.

MINC. PORTARIA Nº 156, DE 06 DE JULHO DE 2004 - **Cria o Programa Nacional de Cultura, Educação e Cidadania** - CULTURA VIVA. Disponível em: https://www.gov.br/culturaviva/pt-br/biblioteca-cultura-viva/normativos/PortariaNº156_06.07.2004ProgramaCulturaViva.pdf. Acesso em: 09/10/2023.

MOUFFE, Chantal. **El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical.** Barcelona: Paidós, 1999.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder y clasificación social.** *Journal of World-Systems Research* – Special Issue: Festchrift for Immanuel Wallerstein – Part I, v. 6, n. 2, p. 342-386, jun./set. 2000. Disponível em: <https://jwsr.pitt.edu/ojs/jwsr/article/view/228>. Acesso em: 06 out. 2023.

RIBEIRO, Edgar Telles. **Diplomacia Cultural: seu papel na política externa brasileira –** Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, 1989/2011.

RODRIGUES, Luiz Augusto. Puntos de cultura y juventud: estrategias de participación. *Anales do 1º Congreso Latinoamericano de Gestión Cultural.* Chile: Red Latinoamericana de Gestión Cultural, 2014. p. 1-10.

SEGIB. Secretaria-Geral Ibero-Americana. Iniciativa de Fomento de la Política Cultural de Base Comunitaria. **IBERCULTURA Viva y Comunitaria. 2014.** Disponível em: https://www.segib.org/wp-content/uploads/DOCUMENTO_FORMULACION_IBERCULTURA_VIVA.pdf. Acesso em: 17 fev. 2024.

TURINO, Célio. **Ponto de cultura: o Brasil de baixo para cima.** São Paulo: Anita Garibaldi, 2010.

VICH, Víctor. **Desculturalizar a cultura: desafios atuais das políticas culturais.** *PragMATIZES - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura*, Niterói, ano 5, n. 8, p. 11-21, mar. 2015.

VICH, Víctor. **Desculturalizar a cultura – teoria crítica e gestão cultural.** [tradução do original de 2014] Maricá: Instituto Grão ; Niterói: LABAC-UFF, 2022.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. Perspectivas y convergencias.** *Signo y Pensamiento*, Bogotá, v. 24, n. 46, p. 39-50, jan./jun. 2005. Disponível [em: https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4663](https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4663). Acesso em: 06/10/2023.

YÚDICE, George. **A conveniência da cultura: usos da cultura na era global.** Belo Horizonte: UFMG, 2014.

Artigo

CONVENÇÃO INTERAMERICANA CONTRA O RACISMO, A DISCRIMINAÇÃO RACIAL E FORMAS CORRELATAS DE INTOLERÂNCIA: LIMITES E CONTRIBUIÇÕES

Eduardo Gonçalves Blondet¹

DOI: 10.29327/2336496.8.2-18

Resumo: O presente artigo objetiva analisar as contribuições e limites da Convenção Interamericana Contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância, aprovada em 2013 pela Organização dos Estados Americanos, para a luta antirracista. Através de pesquisa documental e, tendo por referência pesquisas historiográficas sobre a escravidão racial implantada nas Américas, compara-se o referido instrumento regional com os documentos finais aprovados nas Conferências de Santiago e Durban. Conclui-se que a Convenção Interamericana representa avanço significativo para a promoção da igualdade, mas revela suas limitações pela não incorporação dos aportes fornecidos pelas Conferências.

Palavras-chave: Colonialismo; Escravidão racial; Racismo; Discriminação racial; OEA.

CONVENCIÓN INTERAMERICANA CONTRA EL RACISMO, LA DISCRIMINACIÓN RACIAL Y FORMAS RELACIONADAS DE INTOLERANCIA: LÍMITES Y CONTRIBUCIONES

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar los aportes y límites de la Convención Interamericana contra el Racismo, la Discriminación Racial y las Formas Conexas de Intolerancia, aprobada en 2013 por la Organización de los Estados Americanos, para la lucha antirracista. A través de la investigación documental y teniendo como referencia la investigación historiográfica sobre la esclavitud racial implementada en las Américas, se compara el mencionado instrumento regional con los documentos finales aprobados en las Conferencias de Santiago y Durban. Se concluye que la Convención Interamericana representa un avance significativo para la promoción de la igualdad pero revela sus limitaciones por la no incorporación de los aportes brindados por las Conferencias.

Palabras claves: Colonialismo; Esclavitud racial; Racismo; Discriminación racial; OEA.

INTER-AMERICAN CONVENTION AGAINST RACISM, RACIAL DISCRIMINATION AND RELATED FORMS OF INTOLERANCE: LIMITS AND CONTRIBUTIONS

Abstract: This article aims to analyze the contributions and limits of the Inter-American Convention against Racism, Racial Discrimination and Related Forms of Intolerance, approved in 2013 by the Organization of American States, for the antiracist struggle. Through documentary research and, with reference to historiographic research on racial slavery implemented in the Americas, this regional instrument is compared with the final documents approved at the Santiago and Durban Conferences. We conclude that the Inter-American Convention represents a significant advance for the promotion of equality but reveals its limitations in that it does not incorporate the contributions made by the Conferences.

Keywords: Colonialism; Racial slavery; Racism; Racial discrimination; OAS.

¹ Mestre em Direito - Estácio de Sá, UNESA (2021), Especialização em Advocacia Cível - FESMP/RS (2023), Especialização em Direito Processual Civil - UNOPAR (2022), Graduação em Direito - Estácio de Sá, UNESA (2016). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9426264356867220> ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5206-0538>

Introdução

O tema do racismo e da discriminação racial não é novo. Nas Américas, o passado colonial e séculos de escravidão negra deixaram feridas até hoje abertas. A inegável exclusão pela qual passam imensos setores da sociedade demonstrou a insuficiência do princípio da igualdade formal, soprado mundo afora pelos ventos da revolução francesa.

A afirmação da igualdade jurídica em textos constitucionais, a despeito de sua importância histórica, demonstrou sua fraqueza diante da avassaladora desigualdade material. Com a finalidade de sanar ou atenuar tais discrepâncias objetivas, vimos a aprovação de variadas normas jurídicas, sobretudo a partir da segunda metade do século XX. Resistindo ao esforço normativo, contudo, no que concerne à discriminação racial, o estigma segue como realidade tétrica. Ao seu lado, a disparidade econômico-social persiste, cindindo acentuadamente nossas sociedades. E as pesquisas comprovam: nos países americanos as populações negras são as mais afetadas:

Existe una gran diversidad étnica y racial en todos los países de las Américas, aunque tristemente la riqueza de esta diversidad no tienen paralelo justo en las condiciones de vida de las poblaciones indígenas y afrodescendientes, que enfrentan a lo largo de todo el Hemisferio mayores niveles de pobreza y exclusión (OEA, [201-], p. 264-265).

Com mais de cinco décadas de vigência a Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial está longe de atingir seu objetivo. Do mesmo modo, em âmbito regional, ainda é tímido o impacto da Convenção Interamericana Contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância, aprovada em 2013, e ratificada por apenas seis² dos trinta e cinco países membros da Organização dos Estados Americanos (OEA). De modo geral, quanto se verifique adoção de inúmeras medidas no plano interno, mostra-se muito insatisfatório o cumprimento, pelos Estados, da obrigação de garantir a igualdade e a não discriminação.

O presente trabalho tem como escopo analisar as contribuições da Convenção Interamericana Contra o Racismo para o desígnio democrático de erradicação do racismo e da discriminação baseada em cor, raça, ascendência e origem nacional ou étnica.

Para tanto, parte-se do pressuposto de que a escravidão implantada nas Américas, diferentemente de outros sistemas escravistas, baseou-se no estigma da cor da pele e o deixou como herança enraizada. Busca-se contrastar a Convenção Interamericana com os documentos aprovados pela Conferência Regional das Américas, realizada em 2000, e pela III

² Depositaram o instrumento de ratificação os seguintes países: Costa Rica (2016), Uruguai (2017), Antigua e Barbuda (2018), Equador (2020), México (2020) e Brasil (2021).

Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban no ano de 2001. Ademais, analisa-se a resposta dos Estados membros da OEA ao questionário que instaurou o processo de elaboração do documento interamericano.

1. A Conferência Regional das Américas

A Conferência Regional, organizada como atividade preparatória à Conferência Mundial da ONU, foi realizada em Santiago, Chile, em dezembro do ano 2000 e contou com ampla mobilização dos Estados e da sociedade civil, tendo mais de 1700 participantes. Ela se revelou crucial ao processo de luta contra o racismo e a discriminação pois verticalizou o entendimento sobre os temas, contextualizando-os, apontando suas raízes, fontes, formas, conteúdos, e, situando no espaço e no tempo as ideias e práticas racistas. Superou-se, em alguns itens aprovados, as afirmações genéricas de igualdade e não discriminação para delinear a desigualdade e a exclusão de forma concreta.

No item 2 da Declaração registra-se “que la negación de la existencia de discriminación y racismo, tanto a nivel del Estado como de la sociedad, contribuye directa e indirectamente a perpetuar las prácticas del racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerância” (Conferencia Regional De Las Américas[CRA], 2000) em franca crítica às diversas matizes da posição negacionista que grassou no continente por muitas décadas. Vale lembrar, por exemplo, o discurso do Ministro de Estado das Relações Exteriores do Brasil, durante sessão da Assembleia Geral da ONU, em 1966, ao ratificar a convenção contra a discriminação racial:

No campo dos problemas sociais e das relações humanas, o Brasil orgulha-se de ter sido o primeiro país a assinar a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, aprovada pela última sessão da Assembléia Geral. Dentro das fronteiras do Brasil, na realidade, tal documento não seria tão necessário, uma vez que o Brasil é há muito tempo um exemplo proeminente, e eu diria até o primeiro, de uma verdadeira democracia racial, onde muitas raças vivem e trabalham juntas e se mesclam livremente, sem medo ou favores, sem ódio ou discriminação (Magalhães, 1966, apud IPEA, 1990, p. 26).

É dizer, ao tempo em que se tornava signatário de um documento normativo para combater o racismo, o governo brasileiro afirmava que no país havia autêntica democracia racial.

É nesse sentido que a afirmação do segundo ponto da Declaração (CRA, 2000) mostra-se importante ao clamar pelo reconhecimento do racismo como realidade por parte dos Estados e da sociedade e alertar que sua negação contribui para a perpetuação do problema.

O item três (CRA, 2000) também se mostra de enorme relevância para o enfrentamento do problema pois admite que o colonialismo e a escravidão foram uma fonte de racismo, reconhecendo ainda que esta última é a raiz da profunda desigualdade social e econômica a que estão submetidos os afrodescendentes. Tal análise aparece em outros itens do documento e atinge sua expressão mais completa no ponto 70 (CRA, 2000), quando se afirma que a escravidão, formas de servidão e o tráfico de escravos, além de moralmente reprováveis, constituíram, em alguns casos, crime conforme a legislação interna³. Além disso, declara que os Estados que se beneficiaram materialmente de tais práticas deveriam adotar medidas visando à reparação dos danos econômico, cultural e político que até hoje afetam determinadas comunidades e populações. Vale ressaltar que, o Canadá e os EUA não concordaram com a inclusão deste item.

Tal conclusão abre possibilidades várias como a própria exigência de reparação a ser sustentada pelos Estados europeus colonizadores. Exemplo disso é o programa de dez pontos adotado em 2014 pela Comunidade do Caribe (CARICOM), bloco que reúne países da região, para reparação das populações indígenas e descendentes de africanos pelo genocídio, escravização e tráfico suportados por seus ascendentes.

Ao avaliar que as consequências desses processos amargam sobremaneira a vida de milhões de pessoas atualmente, propuseram dez medidas: 1. **Pedido formal de desculpas**; 2. **Repatriação**, isso porque se considera que o tráfico causou migração forçada de pessoas e prevê o direito de os descendentes retornarem à sua terra natal; 3. **Programa de desenvolvimento dos povos indígenas**; 4. **Instituições culturais**, já que é necessário a instalação de museus e centros de pesquisa para desenvolver a compreensão sobre os crimes cometidos e a experiência vivida pelas populações afetadas; 5. **Crise de saúde pública**, visto que a população com ascendência africana no Caribe tem a maior incidência no mundo de doenças crônicas como diabetes tipo dois e hipertensão. Afirma-se que tal situação é consequência da experiência nutricional, agressão física e emocional e outras formas de estresse associadas ao *apartheid*, genocídio e à escravidão e, por conseguinte, conclui-se que os Estados colonizadores devem participar das medidas para alívio do problema; 6. **Erradicação do analfabetismo**, em que os governos do Caribe devem destinar 70% do orçamento a gastos com saúde e educação e que os Estados europeus, em particular o britânico, por levar as comunidades negras e indígenas a um estado geral de analfabetismo,

³ No Brasil, por exemplo, a “Lei Feijó” de 1831 impôs penas a quem importasse escravos, sendo certo que o comércio transatlântico de escravos continuou após sua vigência (ARAÚJO, 2018; GRINBERG, 2018).

necessitam contribuir para esta meta); 7. **Programa de conhecimento da África**, porque considera-se que o tráfico de escravos gerou uma alienação social e cultural de identidade e de pertencimento. Dessa forma, dispõe-se a construção de redes de conhecimento – como intercâmbios acadêmicos, roteiros culturais etc – como forma de reabilitar a comunidade; 8. **Reabilitação psicológica**; 9. **Transferência de tecnologia**, uma vez que leva-se em consideração que a região exerceu o papel de produtor e exportador de matéria-prima e foi impossibilitada de participar do processo de industrialização europeu. Pede-se, assim, a transferência de tecnologia e compartilhamento científico como forma de desenvolvimento dos povos; por último, propõe-se o 10. **Cancelamento da dívida internacional**, bem como apoio para pagamento das dívidas internas, como forma de reparação do colonialismo e da escravidão que deixaram um legado de pobreza e crise na região (CARICOM Reparations Commission, 2014).

Com efeito, o documento oficial aprovado na Conferência Regional solicita aos Estados colonizadores “que iniciem um diálogo construtivo com os afrodescendentes a fim de identificar e aplicar medidas de satisfação ética, moral e outras que puderem ser combinadas” (2000, p. 30).

A Proposta de Santiago – conforme se autodenomina o documento aprovado na Conferência – é extensa e abrange variada temática. É dividida basicamente em duas partes: a declaração e o plano de ação. Em ambas as partes, compostas no total por 224 itens, faz-se uma subdivisão de assuntos através de títulos como “Generalidades”, “Democracia e direitos políticos”, “Vítimas do racismo”, “Populações indígenas”, “Afrodescendentes”, “Migrantes”, “Mulheres”, “Crianças”, e muitos outros. Percebe-se a existência de diversos posicionamentos e interessantes contribuições. Como recorte do artigo, contudo, optamos por destacar as referências que relacionam a escravidão, o tráfico transatlântico e o colonialismo com a situação atual de discriminação, o que a nosso ver, permite uma virada significativa na compreensão e solução do problema.

2. Sobre a escravidão racial

Os apontamentos aprovados na Proposta de Santiago estão de acordo com a historiografia mais recente. E, como já dissemos, permitem a compreensão mais completa sobre o surgimento das ideias e atividades racistas, seus desenvolvimentos e perpetuação de instituições e práticas até hoje em voga.

Ninguém duvida que a escravidão acompanhou a história da humanidade por muito tempo. São conhecidas as leis da Roma Antiga que amparavam essa prática. O livro Digesto, elaborado no século VI sob comando do imperador Justiniano, com o objetivo de compilar mais de mil anos de construção do direito romano, fornece boa ideia de como a escravidão fora tratada. Ilustrativamente, transcrevemos passagem do famoso jurista Ulpiano:

Isso vem do direito das gentes, uma vez que, pelo direito natural, todos nascem livres, nem se conhecia a alforria, pois não havia escravidão. Mas introduzida a escravidão pelo direito das gentes, surgiu o benefício da alforria e, embora todos sejamos chamados por um só nome natural – homem –, pelo direito das gentes tiveram inicio três classes de homem: os livres e, em oposição a esses, os escravos, e uma terceira classe, os libertos, isto é, aqueles que deixam de ser escravos (TRF1, 2017, p.63).

Na Grécia Antiga a escravidão também parece ter sido uma instituição sólida e conhecida é a posição de Aristóteles para quem a mesma decorre da desigualdade natural dos homens:

el señor es simplemente señor del esclavo, pero no depende esencialmente de él; el esclavo, por lo contrario, no es sólo esclavo del señor, sino que depende de éste absolutamente. Esto prueba claramente lo que el esclavo es en sí y lo que puede ser. El que por una ley natural no se pertenece a sí mismo, sino que, no obstante ser hombre, pertenece a otro, es naturalmente esclavo. Es hombre de otro el que, en tanto que hombre, se convierte en una propiedad, y como propiedad es un instrumento de uso y completamente individual (Aristoteles, [20--], p. 12).

Por muito tempo a escravidão moderna foi vista sob a ótica vigente na Antiguidade, bem como dos seus resquícios que atravessaram a Idade Média. O historiador Robin Blackburn, contudo, em densa pesquisa intitulada *A construção do escravismo no Novo Mundo, 1492-1800*, demonstra que a escravidão colonial nas Américas, conquanto composta por características aparentemente semelhantes à tradicional, encerra caráter “radicalmente novo” (Blackburn, 2003, p. 15). No que concerne ao objetivo deste trabalho, importa destacar o aspecto racial desta inovação.

Foram as conquistas militares, tanto da República, quanto do Império, que engrossaram as fileiras da escravidão romana. Afirma o autor que a lei romana caracterizava-se pelo desprezo à origem étnica ou racial do escravo e destaca a possibilidade de libertação: “as instituições da escravidão e da alforria provocaram tal mistura de nações que depois de uma ou duas gerações, ou até antes, a população resultante era formada de escravos romanos e homens ou mulheres livres romanos” (Blackburn, 2003, p. 51). Também enfatiza que não havia distinção religiosa a justificar a escravização, sendo, por exemplo, “perfeitamente lícito que um senhor cristão possuísse escravos cristãos” (Blackburn, 2003, p. 53).

Diferentemente da concepção antiga, a escravização moderna buscou a produção e comercialização, e foi marcada pela racialização. O autor constata que a lógica lucrativa da escravidão moderna, à semelhança de organizações empresárias, mostra-se dissonante das características da prática na Antiguidade:

O caráter totalmente comercial da maior parte da escravatura no Novo Mundo torna-a diferente de práticas escravistas mais antigas. No ápice da escravidão no Velho Mundo – mais ou menos de 200 a.C. a 200 d.C. – os exércitos romanos capturaram um número muito grande de escravos, depois distribuídos ou vendidos de formas que refletiam a política do estado ou de um general em particular, e não segundo o jogo das forças econômicas. Pode-se dizer que muitos escravos romanos foram vendidos por terem sido capturados, enquanto muitos escravos africanos foram capturados para serem vendidos. Da mesma maneira, os estados do Império Romano costumavam vender menos sua produção e contar menos com compras externas do que as *plantations* da América (Blackburn, 2003, p. 23).

É no desenvolvimento da *plantation*, sobretudo com o início do século XVIII, em consonância com o desenvolvimento do capitalismo nos países europeus, que o autor vê grande fortalecimento da escravidão negra. As extensas propriedades de terras, organizadas sob um sistema contábil expressivo, passaram a abastecer a Europa com mercadorias (algodão, anil, café, açúcar, tabaco...) produzidas por trabalho escravo em escala crescente.

Abdias do Nascimento, ao denunciar a falaciosa libertação de cativos no Brasil, também enfatiza o aspecto econômico:

Depois de sete anos de trabalho, o velho, o doente, o aleijado e o mutilado – aqueles que sobreviveram aos horrores da escravidão e não podiam continuar mantendo satisfatória capacidade produtiva – eram atirados à rua, à própria sorte, qual lixo humano indesejável; estes eram chamados de "africanos livres". Não passava, a liberdade sob tais condições, de pura e simples forma de legalizado assassinio coletivo (Nascimento, 1978, p. 65).

Se nos países europeus a escravidão era vista com tremenda antipatia, as justificativas ideológicas fomentadas nesse processo permitiram a tolerância com a escravização de negros africanos. Desenvolveram-se diversos sistemas de classificação racial baseados em religião, cor da pele e nacionalidade que deram aval para essas nações – as mesmas que condenavam a prática em suas terras e consolidavam a liberdade individual como bandeira – subjugando negros africanos (Blackburn, 2003). Uma das crenças edificada pelos novos racismos era de que estes não pertenciam a um Estado, ou seja, não tinham direitos ou deveres. Como bens móveis, adquiriam a nacionalidade de seu dono. O pensamento colonialista criou um “Outro” passível de subjugação e humilhação não tolerados por povos europeus em seus próprios países (Blackburn, 2003). Nas palavras do autor, “a exclusão racial tornou aceitável que africanos fossem tratados de forma jamais permitida para um europeu” (Blackburn, 2003, p. 397). É dizer, por meio de sua “história única” (Adichie, 2019) o colonizador europeu conseguiu

construir uma imagem tão depreciativa do negro que possibilitou seu reconhecimento como coisa, em contraposição ao cidadão dotado de direitos tutelados pelo então emergente liberalismo.

O emprego de trabalhadores prisioneiros ou servos europeus foi progressivamente preferido em favor da exploração racial negra (Blackburn, 2003). Diversos fatores concorreram para isso, sendo certo que a própria quantidade de escravos trazidos da África foi muito superior à capacidade de enviar trabalhadores forçados dos países europeus. Nas palavras de outro autor, que enfatiza o aspecto comercial, “só o tráfico de escravos africanos fornecia um abastecimento de mão de obra em grande escala e relativamente estável, que acabou por fazer dos africanos escravizados as vítimas preferenciais(...)” (Schwartz, 2018, p. 222).

Para justificar a submissão racial erigiu-se um sistema de ideias baseado no medo racial e na manutenção do privilégio.

As leis sobre escravos atualizaram a legislação romana e medieval e trataram os escravos como propriedade privada, como ameaça permanente à ordem civil, como equivalentes ao servo mais preguiçoso e rebelde em termos de autoridade e comparáveis a animais de carga na maioria dos outros aspectos[...] O costume permanente de considerar os escravos como bestas de carga é revelado nos inventários, em que escravos e animais são listados lado a lado (Blackburn, 2003, p.393).

Aspectos simbólicos também concorreram para o desenvolvimento da ideia de supremacia racial. São exemplos os nomes dados pelos fazendeiros aos escravos – os mesmos usados para nominar animais, tais como “Saltador”, “Brincalhão” etc. Ademais “o escravo adulto também podia ser conhecido por um diminutivo, e não costumava ter sobrenome de família” (Blackburn, 2003, p. 393).

Não esqueçamos, ademais, da perseguição sofrida pelas culturas africanas que desembarcaram juntamente com as pessoas escravizadas. Em franca tentativa de apagamento, houve sistemática repressão aos costumes, tradições e valores dos povos africanos:

Não é exagero afirmar-se que desde os inícios da colonização, as culturas africanas, chegadas nos navios negreiros, foram mantidas num verdadeiro estado de sítio. Há um indiscutível caráter mais ou menos violento nas formas, às vezes sutis, da agressão espiritual a que era submetida a população africana, a começar pelo batismo ao qual o escravo estava sujeito nos portos africanos de embarque ou nos portos brasileiros de desembarque (Nascimento, 1978, p. 101).

Desse modo, percebe-se que ao lado da estrutura jurídica a sustentar o regime de escravidão formou-se também um arcabouço justificativo através da religião, da linguagem,

da política e de aspectos culturais que contribuíram para moldar ideias e instituições racistas no continente americano e além-mar.

3. A Conferência de Durban

Reconhecemos e profundamente lamentamos os enormes sofrimentos humanos e o trágico padecimento de milhões de homens, mulheres e crianças causado pela escravidão, pelo tráfico de escravos, pelo tráfico transatlântico de escravos, pelo *apartheid*, pelo colonialismo e pelo genocídio, e convocamos os Estados a se preocuparem em honrar a memória das vítimas de tragédias do passado, e afirmamos que onde e quando quer que tenham ocorrido, devem ser condenados e sua recorrência evitada. Lamentamos que estas práticas e estruturas políticas, sócio-econômicas e culturais tenham levado ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e à intolerância correlata (Conferência Mundial de Combate ao Racismo, 2001, p. 20).

A breve inflexão no texto para discorrer sobre a construção da escravidão racial teve como objetivo apontar, ainda que de maneira superficial, para pesquisas que sustentam as posições fundamentais aprovadas na Conferência Regional das Américas que, como veremos, também lograram destaque no encontro mundial.

A III Conferência Mundial organizada pela Nações Unidas teve lugar na cidade de Durban, terceira cidade mais populosa da África do Sul, no ano 2001. Participaram da atividade delegações de cerca de 170 países e milhares de organizações da sociedade civil. Ao final, foi aprovado um documento contendo 122 pontos referentes à Declaração e um Plano de Ação com 219 itens. Um extenso documento, portanto, e que não será aqui analisado em sua íntegra.

Propõe-se apenas demonstrar que, dentre as mais variadas concepções, explicadas pela diversidade ímpar de posicionamentos econômicos, políticos e culturais, entre milhares de pessoas presentes, deliberou-se pelo entendimento, até então não visto nas Nações Unidas, de relacionar o colonialismo e a escravidão com o racismo moderno.

No item 12 da Declaração, condena-se a escravidão e o tráfico escravo como crimes contra a humanidade e, no ponto seguinte, reconhece-se que “o colonialismo levou ao racismo” e lamenta-se que “os efeitos e a persistência dessas estruturas e práticas estejam entre os fatores que contribuem para a continuidade das desigualdades sociais e econômicas em muitas partes do mundo ainda hoje” (2001, p. 7).

Percebe-se a intenção de superar as condenações abstratas para indicar com maior solidez os problemas. É o que se vê com indicação no item 17 da relação cíclica entre pobreza, desigualdade e marginalização com o racismo atualmente, o que, na análise de

Flavia Piovesan, constitui verdadeiro “ciclo vicioso, em que a exclusão implica discriminação e a discriminação implica exclusão” (Piovesan, 2008, p. 894).

Outro exemplo é a afirmação no item 33: “em muitos países, a desigualdade histórica em termos de acesso, inter alia, à educação, ao sistema de saúde, à moradia tem sido uma causa profunda das disparidades socioeconômicas que os afeta” (2001, p. 10) que revela como a exclusão se apresenta na vida das pessoas.

Outra questão fundamental abordada, assim como na Conferência de Santiago, é a preocupação com o direito à terra das populações subjugadas. A instituição do latifúndio, engendrada pelo sistema colonial nas Américas e fundamental para a escravidão, atravessou os séculos com poucas mudanças, sendo a reforma agrária inexistente ou muito discreta nos países da América Central e do Sul (Oliveira, 2007).

Importante também é o reconhecimento da responsabilidade estatal pelo combate ao racismo (Conferência Mundial de Combate ao Racismo, 2001, p. 20) na medida em que o reforça como problema atinente à estrutura da sociedade e não restrito às relações pessoais.

Portanto, Durban impactou o debate sobre o tema, pois jogou luz sobre o processo histórico que deu causa ao racismo e às desigualdades raciais que se apresentam hoje nos países do continente africano bem como da diáspora africana. Para Luana Xavier Pinto Coelho, “Durban introduz elementos paradigmáticos para o direito internacional (...) pois proclama a escravidão e o tráfico de escravizados como crime contra a humanidade e, ainda, reconhece o papel histórico do colonialismo como causa da persistência do racismo na atualidade” (2019, p. 1988).

Especificamente sobre os reflexos de afirmar-se a relação do colonialismo, tráfico e escravidão com o racismo, declararam dois autores, entre eles um diplomata brasileiro delegado à Conferência de Durban, que:

A discussão de questões dessa natureza pressupunha, por sua vez, a definição das vítimas do racismo e da discriminação, em todos seus aspectos, e se vinculava estreitamente ao tema do direito a diferentes formas de reparação e compensação que deveria ser reconhecido às vítimas. Para os países africanos, esse ponto se revestia de importância fundamental: o impacto negativo do tráfico de escravos e do colonialismo estaria na base da situação de desvantagem relativa em que, até hoje, se encontram aqueles países, bem como os indivíduos na diáspora africana. Essa relação de causa e efeito justificaria uma consideração econômica especial por parte dos Estados que se beneficiaram economicamente do tráfico de escravos e da escravidão (Porto; Saboia, [20--]).

Parece irrefutável, assim, que a Conferência Mundial elevou a compreensão sobre o problema, possibilitando Estados, organizações e pessoas a travarem o combate ao racismo e

à discriminação racial em nova dimensão. Nesse sentido, a questão que se apresenta é: como a Declaração e o Plano de Ação aprovados em Durban e em Santiago impactaram a Convenção Interamericana contra o Racismo que, relembremos, começou seu processo de construção no mesmo período de realização das Conferências?

4. Convenção Interamericana e situação das vítimas de discriminação racial

Coube à delegação brasileira, em reunião da Comissão de Assuntos Jurídicos e Políticos da OEA (CAJP) realizada em setembro de 2000, a apresentação formal do ponto de pauta referente à elaboração da Convenção.

Como método para início da elaboração do documento, ficou aprovado, conforme proposta do representante brasileiro, o envio de questionário aos Estados-membros para que se manifestassem sobre o conteúdo a ser contemplado na futura Convenção.

Conforme se extrai das informações contidas no sítio eletrônico da OEA, apenas treze Estados responderam ao questionário⁴. Soa no mínimo curioso que, sob a ambiência da Conferência Regional e dos preparativos da Conferência Mundial e, ainda, da reinvenção da África do Sul, abalada por décadas de *apartheid*, menos da metade dos países membros respondessem ao formulário que visou iniciar a construção do documento regional.

Todas as respostas foram emitidas após a Conferência Regional de Santiago e antes da Conferência de Durban. Dos dez países, EUA e Antígua e Barbuda, declararam discordar da elaboração de uma Convenção Interamericana. Percebe-se, entre os que concordaram com a criação, divergências significativas quanto à pergunta três – sobre a necessidade de mecanismo específico para assegurar o cumprimento das normas estabelecidas. Enquanto, por exemplo, o Panamá afirmou que “a Convenção não deverá ter um mecanismo para o cumprimento de suas normas” (Panamá, 2000) a Guatemala, em sentido contrário, manifestou aguda preocupação:

Consideramos que seja necessário que a Convenção disponha de um mecanismo que assegure o cumprimento de seu conteúdo, pois, em caso contrário, ela seria apenas uma a mais na lista de tantas convenções que, apesar de sua importância, são adotadas pelos Estados como simples enunciados por não possuírem mecanismos realmente coercitivos que tornem obrigatória sua aplicação (Guatemala, 2000).

⁴ Estados que responderam ao questionário: Antigua e Barbuda, Argentina, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Dominica, Equador, Estados Unidos, Guatemala, México, Panamá, Peru e Uruguai. Não foi possível analisar a resposta do Uruguai, Colômbia e Brasil por erro nos arquivos eletrônicos disponibilizados no sítio da OEA.

Além das formas de discriminação elencadas no próprio questionário, aceitas por todos, muitos países solicitaram a inclusão de outras (por gênero, idade, doenças, por situação de imigrante, apátrida, refugiado etc). Esta posição de alargamento do espectro de ação para além da discriminação racial, como historicamente entendida, parece ter sido uma tendência que acompanhou os trabalhos de construção do texto normativo durante anos e traduz verdadeira simplificação do tema, tão caro aos povos do continente, conforme a crítica de Luana Xavier Pinto Coelho:

Finalmente, talvez a forma mais perversa seja a própria evasão pura e simples do debate do racismo. Ao trazer para a discussão no grupo de trabalho outras causas de discriminação, certamente importante, como a causa LGBTI, dos portadores de HIV e todas as 28 causas enumeradas no primeiro esboço consolidado da convenção, leva-se o debate para um âmbito moral difícil de contestar. Afinal, o resultado das negociações somente foi diferente, com a aprovação de duas convenções em separado, por atuação dos próprios grupos da sociedade civil organizada e movimentos sociais, pois convinha a todos que os temas fossem tratados em foro próprio que evitasse reduzir tudo ao mínimo denominador comum (Coelho, 2019, p. 2001).

Explica a autora que, somente em 2011, o Grupo de Trabalho desmembrou o projeto em duas Convenções distintas, conforme aprovação em 2013⁵. Embora o resultado final tenha sido a aprovação da Convenção específica sobre o racismo, como forma de expressar sua peculiaridade, mormente por sua historicidade e enraizamento desde a gênese dos países do continente, parece-nos razoável sustentar que os debates se revelaram insuficientes às necessidades que o problema exige.

Levando-se em conta o início do trabalho de elaboração da Convenção, pode-se inferir uma equivocada ênfase nas relações interpessoais e, na mesma proporção, certo desprezo ao papel do Estado. Percebe-se que os debates remetem muito mais à ideia de comportamentos praticados por alguns indivíduos do que à noção de racismo edificado desde a chegada das caravelas europeias ao continente e, portanto, racismo que desde o início se mostra presente em todas as esferas da vida. Afinal, estamos falando sobre condutas de ódio baseadas em raça, cor, ascendência, origem nacional ou étnica (fatores nos quais se baseia a discriminação, nos termos da Convenção) ou sobre o estigma e a desvantagem que setores (racializados) da população sofrem, crônica e ininterruptamente, para acessar e exercer o direito à educação, à saúde, à vida, à segurança, à moradia adequada, ao saneamento, ao trabalho, ao lazer para para alcançar uma vida digna?

⁵ Trata-se da “Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e formas Conexas de Intolerância” e da “Convenção Interamericana contra toda forma de Discriminação e Intolerância”.

Ao que parece, as Conferências de Santiago e de Durban abriram caminho à segunda interpretação. É irrefutável que o Estado tem o dever de prevenir, tipificar e punir condutas de indivíduos ou grupos que atentem contra a igualdade. É positiva, assim, a ampliação feita pela Convenção Interamericana do conceito de discriminação racial em relação à Convenção Internacional: inseriu-se (art.1) como discriminatória a ação praticada também na esfera privada. Todavia, não pode ser essa a principal meta da luta antirracista. É imprescindível que a centralidade do debate seja o processo histórico que alijou, principalmente negros no continente, dos direitos humanos mais elementares, e de como tal exclusão se manifesta e se reproduz hoje. Se se reconhece que a afirmação de igualdade em textos normativos não acabou com a desigualdade histórica, mostra-se crucial e urgente a intervenção estatal para corrigir o problema. O racismo não aparece pontualmente na vida social; ao reverso, o racismo estruturou nossas sociedades. Ele não é fruto de ações individuais; é produto das relações sociais.

É nesse sentido que se apresentam descabidas as posições que não levam em consideração a especificidade da discriminação racial e o processo histórico de sua construção. A resposta do México talvez seja a mais emblemática nesse sentido. Ao propugnar que o “instrumento contenha primordialmente um enfoque preventivo” (México, 2000) o país parece esquecer-se que já houve brutal genocídio e escravização no continente; que os países europeus assenhорaram-se de nossas terras; que trouxeram mais de doze milhões de cativos da África (Slavevoyages, [200-?]) e os submeteram durante séculos a situações desumanas. Antes de pensar em prevenção, é preciso pensar em como estancar o problema, pois a discriminação concretamente já ocorreu e o estigma e a desigualdade por ela deixados seguem se reproduzindo dia após dia.

É isto o que a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) comprovou com divulgação de pesquisa em 2011 sobre a situação dos afrodescendentes. Preliminarmente, como mostra do descaso com que muitos Estados abordam o problema – e temos de lembrar que em 2011 já se contavam 11 anos do início da elaboração da Convenção Interamericana – a pesquisa indica que apenas 13 países membros⁶ responderam ao questionário inicial para investigação da discriminação racial: “la Comisión advierte que el escaso número de respuestas recibidas confirma la perpetuación de la situación de invisibilización de la población afrodescendiente...” (CIDH, 2011, p. 5).

⁶ Bolivia, Canadá, Chile, Colombia, Costa Rica, Estados Unidos, Guiana, Honduras, México, Perú, São Cristóvão e Nevis, Uruguai e Venezuela.

Outro exemplo de menosprezo é a constatação de que “no existe información sistemática y confiable sobre la autoidentificación y condiciones de vida de la población afrodescendiente en las Américas” (CIDH, 2011, p.8), situação “relacionada con la persistencia de la concepción de las “democracias raciales” en la región” (CIDH, 2011, p.9). Tendo em vista a necessidade basilar de se levantar dados e formular estatísticas para conhecer e enfrentar a discriminação, é valiosa a norma do artigo 12 da Convenção Interamericana que reclama dos Estados a elaboração de pesquisas sobre racismo, além da coleta, divulgação e compilação de dados sobre a situação das vítimas.

Não há como enfatizar a prevenção enquanto as pesquisas indicarem persistência de uma discriminação sistêmica. Como afirma a pesquisa da CIDH: “la información sugiere en forma consistente que la población afrodescendiente en las Américas padece una situación de discriminación estructural” (2011, p. 16).

Constata-se que os negros compõem de maneira desproporcional as áreas residenciais mais pobres e com déficit habitacional, com meios inadequados de transporte e com maior exposição ao crime e à violência (CIDH, 2011). Outros aspectos também são abordados no documento:

Asimismo, la situación de discriminación estructural se verifica en los indicadores de acceso a vivienda, créditos y préstamos, salud y educación de calidad índice de expectativa de vida y tasa de nutrición, y en las dificultades para el uso del espacio público el acceso a determinados lugares de recreación (2011, p. 18).

Afirma ainda, no que toca ao direito ao trabalho, que os afrodescendentes ocupam os postos mais baixos e majoritariamente exercem tarefas informais e de baixa qualificação ou com menor remuneração (CIDH, 2011).

Outro ponto denunciado pela pesquisa é a adoção de perfis raciais nas atividades policiais – acusações infundadas ou prisões arbitrárias baseadas em estereótipos. No capítulo III da Convenção (Deveres do Estado) ficou definida a proibição do Estado de praticar ação repressiva fundamentada nos critérios de raça, cor, ascendência, origem nacional ou étnica. Pode-se cogitar que as forças armadas e instituições de policiamento, muitas formadas no período de escravidão negra, não se desprenderam de suas raízes.

São inúmeros os dados relevantes da pesquisa, entre eles a constatação da situação especial que recai sobre as mulheres e o problema do acesso à justiça, mas para não nos alongarmos mais, vamos apenas transcrever parte do documento que, ao parafrasear os documentos de Durban e Santiago, corrobora a posição aqui defendida:

La información disponible evidencia el patrón de discriminación racial y exclusión histórica y sistemática que afecta a la población afrodescendiente en las Américas. En efecto, es posible advertir que el fenómeno de la esclavitud y la posterior falta de acciones positivas adoptadas para neutralizar y revertir sus efectos, concluyeron en la perpetuación de mecanismos de discriminación directa e indirecta hacia la población afrodescendiente (CIDH, 2011, p. 36).

Urge, portanto, que o problema da discriminação racial não seja visto isoladamente. É preciso vê-lo no tempo e no espaço; compreender suas conexões; seu desenvolvimento no continente americano, desde a colonização até nossos dias. É necessário reconhecer que a situação atual está umbilicalmente ligada à implantação da escravidão racial. Focar no comportamento de indivíduos, em condutas ou em manifestações de racismo, seria tratar o problema de forma unilateral.

Como explicar, por exemplo, que a pandemia de COVID-19 atingiu mais severamente os negros? A resposta será encontrada no estudo das condições de vida das populações negras, em sua maioria. A desigualdade no acesso à moradia, ao sistema de saúde, à alimentação adequada, a condições dignas de trabalho, entre outros, ou seja, questões pertinentes à estrutura econômico-social, historicamente determinadas, constituem o rol de elementos que explicam tamanho assombro (Oliveira et al., 2020).

A noção inovadora de *discriminação indireta*, contida no artigo 1 da Convenção regional, facilita tal compreensão. Afirma-se que ela ocorre “quando um dispositivo, prática ou critério aparentemente neutro tem a capacidade de acarretar uma desvantagem particular para pessoas pertencentes a um grupo específico” (OEA, 2013). Se é certo que tais parâmetros não são encontrados no vírus – que acomete a todos, independentemente da cor da pele – não menos correta é a percepção de que o estado de vida precário que estão submetidos grande parte da população negra nas Américas se mostra como fator determinante para a desigualdade frente à doença. E estas condições de vida, aparentemente neutras, pois se apresentam como um dado (ainda que lamentável) da realidade, na verdade nada têm de neutras. São contextos historicamente construídos. De forma direta: os negros padecem mais pois foram subjugados e espoliados no passado e, até hoje, tal desvantagem não foi estancada e segue se reproduzindo.

Considerações Finais

Em lugar de democracia, racial verifica-se um sistema racial de divisão da sociedade implantado desde a colonização com o tráfico transatlântico e o emprego de pessoas escravizadas como força laboral, com marcas tão profundas que fizeram perdurar a

desigualdade até os dias atuais. Séculos de escravidão e ausência de medidas efetivas para reversão da disparidade histórica estão na base da situação vivida pelas vítimas de discriminação racial atualmente. A advertência da historiografia segue dilacerante: “ainda temos de descartar todas as ideologias e instituições produzidas na era da escravidão racial” (Blackburn, 2003, p.18).

Nesse sentido, para contribuir com a erradicação do racismo, o direito precisa se comprometer com dois aspectos do problema: por um lado combater as ideologias racistas nascidas com o escravismo racial e, por outro, cessar a desigualdade material que lhe serve de base. Quanto à primeira questão, o art. 12 representa importante contribuição. Medida fundamental, que poderia constar na Convenção, é o dever de os Estados honrarem memória das vítimas, conforme levantado na Conferência de Durban⁷. Quanto ao segundo problema, a norma mais efetiva é o compromisso de adoção de ações afirmativas. Mas tal norma já estava prevista na Convenção da ONU de 1965. Se pouco foi feito pelos Estados signatários durante cinco décadas, por que motivo poderíamos ficar otimistas agora, com praticamente uma transcrição da norma no documento interamericano?

De modo geral é inegável que a aprovação da Convenção Interamericana soma esforços no combate ao racismo. Vários são os pontos inovadores, que tornam o instrumento regional mais fortalecido do que o documento das Nações Unidas, de 1965. Além disso, conforme afirmou a Costa Rica, sua vigência abre nova via processual às vítimas (Costa Rica, 2000). Contudo, pode-se dizer que a Convenção poderia ter avançado mais em questões estruturais, como a efetivação de direitos fundamentais, e na instituição de mecanismos de proteção e acompanhamento mais rígidos.

Mas o principal obstáculo do combate ao racismo parece situar-se fora do instrumento normativo: são frágeis o compromisso e a ousadia política dos Estados-membros. Parece que os Estados da OEA, quando não contribuem para a invisibilização do problema, emprestam maior ênfase às relações interpessoais. É o que expressa o número pífio de instrumentos de ratificação depositados e a resistência em levar a cabo efetiva mudança nas relações sociais.

Há muito os Estados partes proclamaram o compromisso de erradicar o racismo e a discriminação racial. Mas não é possível pensar na morte – seja das ideias ou da prática social – sem antes compreender seu nascimento e desenvolvimento. O estigma racial, inventado para

⁷ O sítio slavevoyages.org, através de extensa pesquisa realizada por equipe multidisciplinar, oferece diversos dados sobre o comércio transatlântico de escravos, como nome da pessoa escravizada, idade, local de embarque e desembarque etc. A criação de instituições de pesquisa, centros de referência, museus, enfim, poderia contribuir para a memória das vítimas e condenação das ideologias racistas.

justificar a subjugação, tornou-se realidade e materializou-se pelas relações sociais da escravidão. Sua inscrição segue gravada em nossas consciências e no funcionamento da sociedade. O racismo de hoje precisa ser encarado como reflexo das relações estabelecidas no passado, mas também das consequências geradas, como a desigualdade econômica e a exclusão social, que teimosamente persistem em todos os países do continente.

Para além da igualdade jurídica, da equiparação diante das leis e do Estado, vê-se como necessidade premente a igualdade material dos indivíduos. A luta pela efetivação da igualdade formal é indispensável, mas não se pode descuidar do objetivo inarredável de transformar o atual estado de coisas, isto é, a disparidade gerada desde a chegada do colonizador. Duas décadas após as Conferências de Santiago e Durban, parece que ainda não assimilamos sua lição.

Referências

ANTIGUA E BARBUDA. **Respuesta al cuestionario sobre la “elaboración de un proyecto de convención interamericana contra el racismo y toda forma de discriminación e intolerancia”.** Washington, 2001. Disponível em <http://www.oas.org/consejo/sp/cajp/racismo.asp>. Acesso em 20 abr. 2020.

ARAÚJO, Carlos Eduardo Moreira. **Fim do tráfico.** In: Dicionário da Escravidão e Liberdade: 50 textos críticos/ Lilia Moritz Schwarcz e Flávio dos Santos Gomes (orgs.). 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ARGENTINA. **Respuesta al cuestionario sobre la “elaboración de un proyecto de convención interamericana contra el racismo y toda forma de discriminación e intolerancia”.** Buenos Aires, 2000. Disponível em <http://www.oas.org/consejo/sp/cajp/racismo.asp>. Acesso em 20 abr. 2020.

ARISTOTELES. **Política.** [S.l.: s.n.], [20--]. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bk000426.pdf>. Acesso em 20 abr. 2020.

BATISTA, Amanda et al. **Análise socioeconômica da taxa de letalidade da COVID-19 no Brasil.** Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1tSU7mV4OPnLRFMMY47JIXZgzkklvkydO/view>. Acesso em 06 jun. 2020.

BLACKBURN, Robin. **A construção do escravismo no Novo Mundo, 1492-1800.** Rio de Janeiro: Record, 2003.

CARICOM REPARATIONS COMMISSION. **10-point reparation plan.** Disponível em <http://caricomreparations.org/caricom/caricoms-10-point-reparation-plan/>. Acesso em 30 abr. 2020.

COELHO, Luana Xavier Pinto. “Nem tudo é sobre raça”: evadindo o debate sobre racismo no marco jurídico-político latino-americano. *Revista Direito Práxis*, Rio de Janeiro, vol. 10, n. 03, p. 1981-2006, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/43880>. Acesso em 25 abr. 2020

COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS. **La situación de las personas afrodescendientes en las américas**, [S.I.], 2011. Disponível em <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2012/8311.pdf>. Acesso em 28 abr. 2020.

CONFERENCIA MUNDIAL DE COMBATE AO RACISMO. **Declaração e Programa de Ação**. Durban, 2001. Disponível em <https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20adotado%20pela%20Terceira%20Confer%C3%A7%C3%A3o%20Mundial%20contra%20o%20Racismo,%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial,%20Xenofobia%20e%20Formas%20Conexas%20de%20Intoler%C3%A2ncia.pdf>. Acesso em 20 abr. 2020.

CONFERENCIA REGIONAL DE LAS AMÉRICAS. **Proyecto de declaración y plan de acción**. Santiago de Chile, 2000. Disponível em: https://www.oas.org/dil/esp/afrodescendentes_tematica_declaracion_conferencia Regional_santiago_chile_2000.pdf. Acesso em 20 abr. 2020.

COSTA RICA. **Respuesta al cuestionario sobre la “elaboración de un proyecto de convención interamericana contra el racismo y toda forma de discriminación e intolerancia”**. Washington, 2001. Disponível em <http://www.oas.org/consejo/sp/cajp/racismo.asp>. Acesso em 20 abr. 2020.

EQUADOR. **Respuesta al cuestionario sobre la “elaboración de un proyecto de convención interamericana contra el racismo y toda forma de discriminación e intolerancia”**. Washington, 2001. Disponível em <http://www.oas.org/consejo/sp/cajp/racismo.asp>. Acesso em 20 abr. 2020.

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA. **Respuesta al cuestionario sobre la “elaboración de un proyecto de convención interamericana contra el racismo y toda forma de discriminación e intolerancia”**, Washington, 2001. Disponível em <http://www.oas.org/consejo/sp/cajp/racismo.asp>. Acesso em 20 abr. 2020.

GRINBERG, Keila; MAMIGONIAN, Beatriz Gallotti. **Lei de 1831**. In: Dicionário da Escravidão e Liberdade: 50 textos críticos/ Lilia Moritz Schwarcz e Flávio dos Santos Gomes (orgs.). 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

GUATEMALA. **Respuesta al cuestionario sobre la “elaboración de un proyecto de convención interamericana contra el racismo y toda forma de discriminación e intolerancia”**. Washington, 2001. Disponível em <http://www.oas.org/consejo/sp/cajp/racismo.asp>. Acesso em 20 abr. 2020.

IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **O regime internacional de combate ao racismo e à discriminação racial**. Brasília, 1990.

MENA, Fernanda. **Pretos e pardos são 1 em cada 4 hospitalizados por Covid-19, mas 1 em cada 3 mortos.** Folha de São Paulo. São Paulo, 10 abr. 2020. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/04/coronavirus-e-mais-lethal-entre-negros-no-brasil-apontam-dados-da-saude.shtml>. Acesso em 30 abr. 2020.

MEXICO. **Respuesta al cuestionario sobre la “elaboración de un proyecto de convención interamericana contra el racismo y toda forma de discriminación e intolerancia”.** Washington, 2001. Disponível em <http://www.oas.org/consejo/sp/cajp/racismo.asp>. Acesso em 20 abr. 2020.

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

OLIVEIRA, Roberta Gondim de et al. **Desigualdades raciais e a morte como horizonte: considerações sobre a COVID-19 e o racismo estrutural.** Cadernos de Saúde Pública, v. 36, n. 9, p. 1-14, 2020. Disponível em <http://cadernos.ensp.fiocruz.br/csp/artigo/1177/desigualdades-raciais-e-a-morte-como-horizonte-consideracoes-sobre-a-covid-19-e-o-racismo-estrutural/informacoes-suplementares>. Acesso em: 13 mar. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial.** Disponível em [https://www.oas.org/dil/port/1965%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20Internacional%20sobre%20a%20Elimina%C3%A7%C3%A3o%20de%20Todas%20as%20Formas%20de%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial.%20Adoptada%20e%20aberta%20C3%A0%20assinatura%20e%20ratifica%C3%A7%C3%A3o%20por%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20da%20Assembleia%20Geral%20de%202010%20\(XX\)%20de%202021%20de%20dezembro%20de%201965.pdf](https://www.oas.org/dil/port/1965%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20Internacional%20sobre%20a%20Elimina%C3%A7%C3%A3o%20de%20Todas%20as%20Formas%20de%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial.%20Adoptada%20e%20aberta%20C3%A0%20assinatura%20e%20ratifica%C3%A7%C3%A3o%20por%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20da%20Assembleia%20Geral%20de%202010%20(XX)%20de%202021%20de%20dezembro%20de%201965.pdf). Acesso em 20 abr. 2020.

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS. **Desigualdad e inclusión social en las Américas: 14 ensayos.** Disponível em <https://www.oas.org/docs/desigualdad/libro-desigualdad.pdf>. Acesso em 20 abr. 2020.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção interamericana contra o racismo, a discriminação racial e formas correlatas de intolerância.** Disponível em https://www.oas.org/en/sla/dil/docs/inter_american_treaties_A-68_Convencao_Interamericana_racismo_POR.pdf. Acesso em 20 abr. 2020.

PERU. **Respuesta al cuestionario sobre la “elaboración de un proyecto de convención interamericana contra el racismo y toda forma de discriminación e intolerancia”.** [S.l.], 2000. Disponível em <http://www.oas.org/consejo/sp/cajp/racismo.asp>. Acesso em 20 abr. 2020.

PIOVESAN, Flavia. **Ações afirmativas no brasil: desafios e perspectivas.** *Revista Estudos Feministas*, vol. 16, n. 3, p. 887-896, 2008.

PORTO, Alexandre José Vidal; SABOIA, Gilberto Vergne. **A conferência mundial de Durban e o Brasil.** Disponível em <https://sistemas.mre.gov.br/kitweb/datafiles/NovaDelhi/pt-br/file/dh-03.pdf>. Acesso em 18 abr. 2020.

SCHWARTZ, Stuart B. **Escravidão indígena e o início da escravidão africana.** In: Dicionário da Escravidão e Liberdade: 50 textos críticos/ Lilia Moritz Schwarcz e Flavio dos Santos Gomes (orgs.). 1^a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SCOTT, Eugene. **4 reasons coronavirus is hitting black communities so hard.** Washington Post. Washington, 10 abr. 2020. Disponível em <https://www.washingtonpost.com/politics/2020/04/10/4-reasons-coronavirus-is-hitting-black-communities-so-hard/> Acesso em 30 abr. 2020.

SLAVEVOYAGES.ORG. **Viagens: O Banco de Dados do Tráfico de Escravos Transatlântico.** Disponível em <https://www.slavevoyages.org/>. Acesso em 18 abr. 2020.

TRIBUNAL REGIONAL FEDERAL DA 1^a REGIÃO. **Corpus iuris civilis: digesto: livro I, livro L.** Brasília: TRF1, 2017.