

REVISTA

UniFreire

Universitas
Paulo Freire

ano 7 | edição 7 | dez 2019

ISSN 2357-7266

Esta sétima edição, intitulada “Educação, Democracia e Resistências”, tem por objetivo refletir a contribuição da educação nos processos de resistências pela luta democrática. A atual conjuntura nacional e internacional nos convoca a formulação de novas estratégias que promovam a disputa pela educação emancipadora e a democracia em contraponto aos projetos conservadores e fascistas que negam a participação política, recusam as liberdades democráticas e criminalizam as diferentes formas de resistências.

EXPEDIENTE

Instituto Paulo Freire

Paulo Freire

Patrono

Moacir Gadotti

Presidente de Honra

Ângela Antunes,

Francisca Pini e

Paulo Roberto Padilha

Diretores Pedagógicos

Sheila Ceccon

Coordenadora da UniFreire

Janaina Abreu

Coordenadora Gráfico-Editorial

Pablo Mazzucco

Diagramação e Arte-Final

Organizaram esta edição

Francisca Rodrigues Pini e Janaina Abreu

Participaram desta edição

Adriana Giaqueto Jacinto

Arlete M. Pinheiro Schubert

Carlos Rodrigues Brandão

Eloisa Gabriel

Gisele Schmidt Bechtluft

Lucíola Inês Pessoa Cavalcante

Moacir Gadotti

Nilton Bruno Tomelin

Oscar Jara

Paulo Roberto Padilha

Pedro Benjamim Garcia

Sheila Ceccon

Sonia Couto

Tatiana Pereira Lima

Tatiana Roberta Borges Martins

Wagner Hosokawa

SUMÁRIO

PREFÁCIO

*Francisca Rodrigues de O. Pini
Janaina M. Abreu*

09

A ARTICULAÇÃO DO PROCESSO FORMATIVO NO SUAS E A DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS: A EXPERIÊNCIA DA REGIÃO DE FRANCA

*Adriana Giaqueto Jacinto
Tatiana Roberta Borges Martins*

24

RESISTÊNCIA, EDUCAÇÃO E CULTURAS EM MOVIMENTO

*Arlete M. Pinheiro Schubert
Carlos Rodrigues Brandão*

37

EDUCAÇÃO EMANCIPADORA EM TEMPOS DE CONSERVADORISMO

Eloisa Gabriel

43

PELO PAÍS DAS MARAVILHAS & PELO BOSQUE DO ESPELHO: DIÁLOGOS ENTRE ALICE E PAULO FREIRE

*Gisele Schmidt Bechtluft
Pedro Benjamim Garcia*

56

A ATUALIDADE DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

Lucíola Inês Pessoa Cavalcante

66

RESISTIR À DESCONSTRUÇÃO DE PAULO FREIRE PARA FORTALECER A ESCOLA DEMOCRÁTICA - ALGUNS PONTOS PARA UMA REFLEXÃO CRÍTICA

Moacir Gadotti

80

EDUCAÇÃO PARA (COM)VIVER NA CASA COMUM: A RESISTÊNCIA PELA VIDA COMO COMPROMISSO MAIOR

Nilton Bruno Tomelin

95

DESAFIOS PARA LA EDUCACIÓN POPULAR EN AMÉRICA LATINA HOY

JARA, Oscar

104

A BNCC E OS DESAFIOS DA ESCOLA

Paulo Roberto Padilha

123

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM DIÁLOGO COM OS PRINCÍPIOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS DE PAULO FREIRE: UM ATO POLÍTICO

Sheila Ceccon

132

A CONSTRUÇÃO DO PERTENCIMENTO ÉTICO-RACIAL NO CURRÍCULO ESCOLAR

Sonia Couto

140

O COMITÊ INSTITUCIONAL DE DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADES NA FUNDAÇÃO CASA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Tatiana Pereira Lima

154

A REDE BRASILEIRA DO ORÇAMENTO PARTICIPATIVO E SUA INTERDEPENDÊNCIA POLÍTICO INSTITUCIONAL: REFLEXÕES PARA A DEMOCRACIA PARTICIPATIVA BRASILEIRA

Wagner Hosokawa

PREFÁCIO

Esta edição, intitulada “Educação, Democracia e Resistências”, tem por objetivo refletir a contribuição da educação nos processos de resistências pela luta democrática.

Desde a década de 1990, o Brasil e os países latino-americanos foram impactados pelo neoliberalismo compreendido como um projeto político de privatização do patrimônio público, flexibilização e desmonte dos direitos trabalhistas, focalização das políticas sociais e consequentemente o aumento da desigualdade social e econômica.

Os países latino-americanos, como escreveu Eduardo Galeano, no livro *As Veias Abertas da América Latina* (2009), vivem sob o colonialismo e como consequência a desigualdade social. O que nos provoca a refletir os dados relativos à pobreza para construção de estratégias de resistência que transformem a realidade de exploração.

A democracia conquistada no continente latino-americano, após o rompimento com os golpes militares, manteve as heranças conservadoras e punitivas que vicejam ainda em nossa sociedade, impedindo a materialização do acesso aos direitos sociais, políticos, culturais e econômicos, os quais no século XXI estão cada dia mais em riscos.

O capitalismo alcançou o seu estágio mais avançado de opressão e exploração e, a cada dia, milhões de pessoas estão distantes do acesso da riqueza socialmente produzida pela humanidade. Este sistema tem utilizado de todos os mecanismos para garantir a sua manutenção e a classe trabalhadora tem sido frontalmente atacada, e em seu interior, os trabalhadores desempregados são os que mais têm sido afetados.

Para Achille Mbembe (2011), a necropolítica é um conceito que auxilia a compreensão referente a atuação do Estado sobre a vida das pessoas, os critérios que definem quais corpos vivem ou morrem.

No Brasil isso é facilmente identificado, quando percebemos, conforme o Mapa da Violência 2016 - Homicídios Por Armas De Fogo No Brasil, que houve crescimento na população de 15 a 29 anos de idade; subiu 669,5% em duas décadas (WASELFSZ, 2016). Os números totais são assustadores, pois aproximadamente 25 mil jovens de 15 a 29 anos foram mortos no Brasil em 2014. Isso é o equivalente a quase 70 jovens mortos por dia. O ápice do número de morte acontece por volta de 20 anos, com registro de 67,4 mortes por 100 mil jovens. Os jovens representam um equivalente a 26% da população brasileira, no entanto, equivalem a 58% do número total de homicídios por arma de fogo em 2014.

Números sobre a violência apresentam a diferença entre negros e brancos no Brasil. Segundo a edição do Atlas da Violência de 2019, 75,5% das vítimas de assassinato,

em 2017, eram indivíduos negros, conforme levantamento realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, com base nos dados do Sistema de Informações sobre Mortalidade do Ministério da Saúde (SIM/MS) de 2017.

“É uma realidade que a gente já conhece. É um dado estarrecedor, que mostra como somos uma nação que convive com o racismo e que não consegue tirar da vulnerabilidade metade da sua população, que é negra”, critica Samira Bueno, uma das pesquisadoras do Atlas da Violência e diretora executiva do Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

Recente caso que indignou o Brasil foi a chacina na comunidade de Paraisópolis, na capital de São Paulo, quando nove jovens foram mortos, durante uma ação da Polícia Militar, em um baile funk, momento de lazer da juventude.

A partir do episódio do “massacre do Carandiru”, onde uma rebelião na Casa de Detenção do Estado culminou na morte de 111 presos, em sua grande maioria cometida por policiais, em 2 de outubro de 1992, o governo de São Paulo criou a Secretaria da Administração Penitenciária, como forma de disciplinar e aprisionar os corpos dos homens, pobres e negros. O que confirma a teoria de Mbembe, que o estado decide quem morre e quem vive.

O estado de São Paulo tem a maior população carcerária do Brasil, 33% dos 812 mil presos do país, segundo o Banco de Monitoramento de Prisões, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ). Do total da população prisional do país, 95% é homem, pobre e negro.

Na sociedade do capital, não existem direitos humanos para todos, por isso, a ideologia dominante é a de que uma parcela da humanidade pode ser descartada. Desse modo, a educação emancipadora tem disputado este conceito de educação em direitos humanos, para impulsionar a democracia de base e criar resistências ao conservadorismo e ao fascismo.

No livro *Pedagogia do Oprimido* (1968), Paulo Freire aponta para o mundo a necessidade da descolonização das mentes por meio da educação emancipadora e por meio dela, desconstruir o projeto hegemônico de dominação, que tem na educação o centro de irradiação do poder. As opressões do século XXI tornam esta leitura atual e como um contraponto ao pensamento totalitário nas relações sociais.

Nesse sentido, educação, democracia e resistências vem como contribuição ao pensamento crítico democrático e popular para contribuir com processos que potencializem uma educação em direitos humanos no âmbito da vida social, rompendo a verticalização das relações e qualquer tipo de opressão e intolerância.

Por isso, nesta edição apresentamos este contraponto em 13 densos artigos, escritos por 16 autores que expõem diferentes, mas convergentes olhares sobre a temática. Uma variedade de abordagens, que desdobra os temas da educação, democracia e resistências.

No artigo intitulado “A articulação do processo formativo no SUAS e a defesa dos direitos humanos: a experiência da região de Franca”, as autoras Adriana Giaqueto Jacinto e Tatiana Roberta Borges Martins refletem a trajetória de formação e atuação do Grupo de Estudo e Capacitação Continuada de Trabalhadoras/es do

SUAS (GECCATS), que se configura em uma experiência de educação permanente desenvolvida regionalmente no âmbito da assistência social, em Franca/São Paulo.

Na mesma direção, o artigo “Resistência, educação e culturas em movimento”, a autora Arlete M. Pinheiro Schubert e o autor Carlos Rodrigues Brandão refletem sobre questões emergidas a partir do Movimento de Cultura e Educação Popular no Brasil desde os anos sessenta. Analisam temas e situações reelaboradas pelo reposicionamento conceitual que tais experiências propiciaram e que prosseguem vigentes e ativas na atualidade.

O artigo escrito por Eloisa Gabriel discorre sobre a “Educação emancipadora em tempos de conservadorismo”.

No artigo intitulado “Pelo país das maravilhas & pelo bosque do espelho: diálogos entre Alice e Paulo Freire, a autora Gisele Schmidt Bechtluft e o autor Pedro Benjamim Garcia estabelecem um diálogo entre alguns personagens das obras *Alice no País das Maravilhas* e *Alice através do Espelho*, de Lewis Carroll, e a pedagogia de Paulo Freire.

No artigo, “A atualidade do pensamento de Paulo Freire”, a autora Lucíola Inês Pessoa Cavalcante reflete que o pensamento de Paulo Freire permanece atual e aos que procuram desqualificá-lo, responde, neste texto, com a afirmação da fecundidade e vigor de suas ideias, expressas em seu gosto de perguntar, na necessidade de indignar-se, sempre por ele reforçada, e em seu compromisso com a esperança – por uma pedagogia da esperança.

No artigo “Resistir à desconstrução de Paulo Freire para fortalecer a escola democrática - alguns pontos para uma reflexão crítica”, o autor Moacir Gadotti nos oferece densas reflexões sobre o tempo presente, tempos de Fake News, que é sinônimo de desinformação, falsas notícias, visando desacreditar o adversário na lógica do inimigo. Ele afirma que as Fake News ameaçam o bem viver das pessoas e a própria democracia. Com isso nos oferece argumentos para contrapor as tentativas de desmontar as contribuições da educação crítica democrática e popular.

O autor Nilton Bruno Tomelin nos oferece com o artigo “Educação para (com) viver na casa comum: a resistência pela vida como compromisso maior”, uma reflexão acerca da necessidade de se promover uma educação que qualifique os seres humanos para a convivência na Casa Comum. Diante do cenário nacional e mundial atuais é eminente a necessidade de se promover uma forte resistência em defesa da vida partindo de algumas reflexões e alcançando o grande chamado de Paulo Freire a ler o mundo e seus fenômenos.

O nosso aliado da Costa Rica, o autor Oscar Jara, traz em seu artigo “Desafios para la educación popular en américa latina hoy” reflexões da educação popular na América Latina; os processos de educação popular em todos os campos: saúde, defesa dos direitos, instituições escolares e universitárias, formação agroecológica, dentre outras. Afirma que os sujeitos são desafiados pelas situações e condições do contexto em que são realizadas. Eles não fazem sentido em si mesmos, isolados, mas apenas em termos de resposta prática e teoricamente a esses desafios.

O artigo “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os desafios da escola”, do professor Paulo Roberto Padilha, apresenta as principais características da BNCC

aprovada em 15/12/2017 pelo Conselho Nacional de Educação e os desafios a serem enfrentados pelas escolas públicas e privadas de Educação Infantil e Ensino Fundamental do Brasil, para implementá-la. Discute que se for cumprida como prescrição, deporá contra a autonomia de todos os sujeitos da educação brasileira e negará a Constituição Federal de 1988, que foi chamada de “Constituição Cidadã”.

A autora Sheila Ceccon, em seu artigo “Educação ambiental em diálogo com os princípios político pedagógicos de Paulo Freire: um ato político” estabelece relações entre os princípios filosóficos, políticos e pedagógicos de Paulo Freire, registrados em alguns livros do autor publicados em diferentes momentos de sua vida, e a educação ambiental crítica, na perspectiva do exercício da cidadania. Na sequência promove reflexões sobre a incidência política das práticas educativas.

No artigo “A construção do pertencimento étnico-racial no currículo escolar”, a professora Sonia Couto reflete sobre a ausência do estudo da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar. Ressalta a importância da criação da Lei que institui a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira, e da Lei que passou a exigir a inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

A autora Tatiana Pereira Lima, com o artigo “O Comitê Institucional de Direitos Humanos e diversidades na Fundação Casa: desafios e possibilidades” analisa as motivações e a experiência da criação do Comitê Institucional de Direitos Humanos e Diversidades, instituído na Fundação Casa, em 2018, e reflete sobre os principais avanços e desafios já percebidos no cotidiano dos Centros de Atendimento.

Por fim, o autor Wagner Hosokawa, com o artigo “A Rede Brasileira do Orçamento Participativo e sua interdependência político institucional: reflexões para a democracia participativa brasileira” reflete o golpe político-institucional midiático de 2016 no Brasil e o que representa o ano em que se interrompe parte dos projetos, programas e experiências do período progressista, destes, o Orçamento Participativo (OP), que é impulsionado pela difusão da sua experiência e faz surgir no campo das suas coalisões de defesa a Rede Brasileira do Orçamento Participativo .

Ao ler e refletir também, a partir de cada artigo aqui apresentado, entendemos que é preciso ampliar e intensificar ações para o fortalecimento das lutas e resistências, rumo à transformação social. E Paulo Freire aparece nestas reflexões como a materialização das resistências, diante das ofensivas neoliberais

Por fim, percebemos que não temos um caminho fácil pela frente; temos sim, é um caminho de luta e de resistências, repleto de desejo de transformação, na busca incessante de uma sociedade mais justa, socialmente igual e radicalmente democrática.

Francisca Rodrigues de O. Pini
Janaina M. Abreu

A ARTICULAÇÃO DO PROCESSO FORMATIVO NO SUAS E A DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS: A EXPERIÊNCIA DA REGIÃO DE FRANCA

JACINTO, ADRIANA GIAQUETO
MARTINS, TATIANA ROBERTA BORGES

RESUMO

O artigo aborda a trajetória de formação e atuação do Grupo de Estudo e Capacitação Continuada de Trabalhadoras/es do SUAS (GECCATS), que se configura em uma experiência de educação permanente desenvolvida regionalmente no âmbito da assistência social. Destaca que a necessidade de aprimoramento profissional se dá pela institucionalização do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), que visa à qualificação do atendimento da população e conseqüentemente à garantia dos direitos socioassistenciais. Aponta que o desenvolvimento de processos formativos, quando orientados pela reflexão da realidade social mais ampla, que impacta na sobrevivência dos usuários/as desta política pública, implica necessariamente no compromisso ético de efetivo fortalecimento da visão integral e indivisível dos direitos humanos, nas diferentes ofertas de serviços e benefícios socioassistenciais.

PALAVRAS-CHAVE

Assistência Social. Educação Permanente. Direitos Humanos.

ABSTRACT

The article deals with the formation and performance trajectory of the SUAS Workers Continuous Study and Training Group (GECCATS), which is configured in a regionally developed permanent education experience in the social assistance field. He emphasizes that the need for professional improvement is due to the institutionalization of the Unified Social Assistance System (SUAS), which aims to qualify the population's care and, consequently, to guarantee social assistance rights. Points out that the development of formative processes, when guided by the reflection of the wider social reality, which impacts the survival of users of this public policy, necessarily implies an ethical commitment to effectively strengthen the integral and indivisible vision of human rights, in the different offerings. services and social assistance benefits.

KEYWORDS

Social assistance. Permanent Education. Human rights.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo provocar uma reflexão sobre a articulação da defesa dos direitos da pessoa humana e a educação permanente na política de assistência social, sem, é claro, qualquer pretensão de esgotar estes dois temas de tamanha complexidade.

Nos dias atuais, muito se tem dito sobre os direitos humanos e não são poucas as vezes que o termo aparece de forma pejorativa, carregado de distorções e preconceitos, mas e entre as/os profissionais das áreas humanas, trabalhadoras/es do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) como os direitos têm sido difundidos? Como as equipes de referência das unidades públicas, que visam garantir direitos socioassistenciais abordam sobre estas questões com os usuários e usuárias? Direitos sociais e civis estão descolados dos direitos humanos? Vislumbra-se de fato a assistência social como direito ou ainda como benesse?

Este texto é um convite para a reflexão destas indagações e parte do pressuposto que o lugar de fala das trabalhadoras e trabalhadores do SUAS não permite a acomodação no senso comum, tampouco a repetição das falácias que têm sido constantemente ressaltadas na mídia brasileira, como por exemplo: “direitos humanos para humanos direitos”, “direitos humanos só serve para bandidos”.

Primeiro, porque defender direitos humanos na contemporaneidade significa defender o direito de ser pessoa, de existir, de se constituir como gente, sem desassociar um grupo de pessoas de outro grupo, como se um fosse o ‘do bem’ e considerado portador de direitos e o outro grupo, o ‘do mal’, geralmente o público da assistência social, pertencente à classe trabalhadora, não tivesse dignidade humana.

Os direitos humanos são direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição [...]. Todos merecem estes direitos, sem discriminação. (ONU, 2019, on-line)

Desta forma, toda pessoa, por ser humana, deve contar com os direitos humanos, que na verdade se constituem em um conjunto de garantias e direitos construídos historicamente com a finalidade de proteção da dignidade humana. Nas palavras de Hanna Arendt (1989) “temos direito a ter direitos” e isso nos remete aos princípios da igualdade e equidade e ao pressuposto constitucional de que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 1988, on-line).

Segundo porque não existe divergência entre a defesa dos direitos humanos e o combate à criminalidade, muito pelo contrário, é justamente por se incomodar com a criminalidade que se defendem direitos, dentre eles o da segurança pública. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, diz que: “Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal” (ONU, 2019, on-line), assim os direitos humanos se associam à segurança, portanto, não são matérias destoantes.

Efetivamente, não é a pretensão aprofundar neste espaço o debate sobre criminalidade, mas considera-se imprescindível conectar os processos de trabalho

social no SUAS, sobretudo as demandas da população atendida, à realidade social mais ampla e esta realidade inclui o debate sobre a criminalização da pobreza e conseqüentemente dos direitos humanos, direitos estes construídos em um percurso histórico com a influência internacional e que são entendidos como uma unidade indivisível, interdependente, inter-relacionada e de alcance universal. (ONU, 2019).

Considera-se, ainda, que a negação de direitos básicos traz conseqüências que afetam a vida de todas as pessoas e por saber que o modo como a humanidade se relaciona em sociedade possui raízes na estrutura social, econômica, política e cultural do país e do mundo é que se defendem direitos, individuais e coletivos, a todos, como os direitos humanos, e a quem deles necessitar, como na assistência social.

No que tange a esta área, é necessário pontuar que a assistência social foi reconhecida como política pública na Constituição Federal de 1988, mesma legislação que resguarda a defesa dos direitos humanos no país, mas o modelo de proteção social foi instituído somente em 2003, quando foram deliberadas, na V Conferência Nacional, as bases para a implantação legal do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), normatizado pela Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) nº 12.435 de 2011.

O SUAS desencadeou um processo intenso de construção de normativas institucionais e direcionamentos políticos e técnicos, que impulsionaram o redesenho do trabalho social desenvolvido com a população, até então caracterizado essencialmente pelo seu caráter moralista e clientelista. Este processo tem exigido das/os trabalhadoras/es da área um alinhamento conceitual dos princípios e objetivos inscritos na proteção social brasileira, mas sobretudo, profissionais cada vez mais comprometidos eticamente com a consolidação dos direitos socioassistenciais e dos direitos humanos no país. (BRASIL, 2011a).

As novas requisições para o trabalho na assistência social exigem a capacidade de exercer a autonomia, a crítica e a criatividade, nos processos de desenvolvimento de protagonismo, autonomia e participação no projeto de ampliação de direitos e dos mecanismos democráticos com a reestruturação do setor público na assistência social. (SILVEIRA, 2011, p. 30).

Neste sentido, fica claro que as legislações e orientações técnicas produzidas não são automaticamente aplicáveis, tampouco garantem por si só a preparação dos profissionais para as ações no SUAS e suas articulações com a defesa dos direitos da pessoa humana; é preciso a criação de espaços para que, além de se atualizarem, as/os trabalhadoras/es possam refletir e produzir sentido para aquilo que foi normatizado, bem como para o trabalho profissional.

Ao evidenciar a trajetória de formação e atuação do Grupo de Estudo e Capacitação Continuada de Trabalhadores do SUAS (GECCATS), a pretensão é analisar se este coletivo se configura como um espaço privilegiado de aprimoramento para as/os profissionais que atuam no SUAS em uma determinada região do estado de São

Paulo e, se favorecem às/aos profissionais as reflexões sobre os direitos humanos, além dos direitos socioassistenciais em vistas ao efetivo fortalecimento do processo de afirmação da visão integral e indivisível dos direitos humanos nas ofertas de serviços no âmbito desta política pública, rejeitando todo o ranço assistencialista, pautado nas ações de ajuda e na cultura do favor.

2. O PAPEL ESTRATÉGICO DAS/OS TRABALHADORAS/ES NO SISTEMA ÚNICO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL

Ao adquirir caráter de política pública, a assistência social passou a integrar o tripé da seguridade social, juntamente com as políticas de saúde e previdência social, constituindo-se como dever do Estado e direito do cidadão.

A inserção da Assistência Social como política pública integrante da seguridade social, como direito e responsabilidade estatal, complementares à saúde e previdência social, conforme estabelecido na Constituição Federal, nos artigos 194 a 204 tem como desafio responder de maneira decisiva, em escala de massas, às necessidades sociais da população brasileira. (PAIVA, 2006, p. 13).

Este processo de construção da política de assistência social e a discussão sobre a formulação e a implementação de um sistema público descentralizado e participativo culminou na atual Política Nacional de Assistência Social (PNAS, 2004), com a previsão da sua gestão por meio do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), orientado pela Norma Operacional Básica (NOB/SUAS, 2012), cujo conteúdo enfoca a proteção social, expressa através de seguranças indispensáveis ao desenvolvimento pleno dos cidadãos, com a garantia de direitos sociais e com o envolvimento efetivo de todas as esferas de governo. (BRASIL, 2012).

A qualidade dos serviços públicos prestados depende diretamente da estruturação do trabalho profissional e como avanço há o respaldo da NOB-RH/SUAS (2006), que se refere à gestão do trabalho e ao lugar institucional das/os trabalhadoras/es na política de assistência social, pois prevê a formação de equipes de referência constituídas por servidoras/es efetivas/os, de nível superior e médio, responsáveis pela organização e oferta dos serviços, programas, projetos e benefícios de proteção social, levando em consideração o número das famílias e indivíduos referenciados por porte de municípios, tipos de atendimentos e aquisições e direitos que devem ser garantidos aos usuários e usuárias do sistema público. No entanto, “a concretização da NOB-RH/SUAS ainda é um desafio, se considerarmos as dificuldades para a sua aprovação e os entraves para sua implementação nos estados e municípios.” (RAICHELIS, 2011, p.40).

Ademais, não se pode desconsiderar que grande parte das/os trabalhadoras/es desta política sofrem com a atual configuração do mundo do trabalho, com vínculos não protegidos pelo estatuto público, baixos salários, refletindo a instabilidade, a insegurança e a precarização, não só pela fragilidade de vínculos, como de estrutura e de recursos, que apontam para, entre outras questões, os desafios postos à gestão do trabalho, além da insuficiente formação e qualificação das/

os trabalhadoras/es.

Essa situação não apenas penaliza os trabalhadores. Ela também representa grande barreira à melhoria da qualidade do provimento dos serviços e benefícios ofertados pelo SUAS e grave ameaça à efetiva consolidação da Assistência Social enquanto política pública de direito. (BRASIL, 2013a, p.14).

Ao reconhecer estes desafios éticos, políticos e técnicos e até mesmo o caráter contraditório da constituição da assistência social no campo de disputa da riqueza socialmente produzida, a Política Nacional de Educação Permanente do SUAS (PNEP, 2013) se interpõe no conjunto de iniciativas nacionalmente adotadas, desde a deliberação do SUAS para a ampliação da valorização das/os trabalhadoras/es e a profissionalização do sistema e reverbera a necessidade “de atualização e renovação de conceitos, práticas e atitudes profissionais das equipes de trabalho e diferentes agrupamentos” (BRASIL, 2013a, p.16).

Por ser uma área de prestação de serviços cuja mediação principal é o próprio profissional (SPOSATI, 2006), o trabalho da assistência social está estrategicamente apoiado no conhecimento e na formação teórica, técnica e política do seu quadro de trabalhadores qualificados, e nas condições institucionais de que dispõe para efetivar sua intervenção (RAICHELIS, 2011, p.44).

Sendo assim, este artigo se insere em um contexto o qual evidencia uma estratégia regional conectada à defesa dos direitos da pessoa humana e que privilegia um processo de aprendizado constante, partindo das reais necessidades das/os trabalhadoras/es, ao mesmo tempo em que contribui para o reconhecimento e valorização dos saberes construídos nas experiências cotidianas, no enfrentamento às violações de direitos e ao pensamento conservador, criando oportunidades de formação diretamente ligadas às práticas profissionais e possibilidades de transformações de determinadas realidades.

3. OS DIREITOS HUMANOS NO SISTEMA ÚNICO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL

Além de a assistência social ter como uma de suas principais funções, ao lado da proteção social e da vigilância socioassistencial, a defesa e a garantia dos direitos, a própria Política Nacional de Assistência Social – PNAS (2004) insere o SUAS como um dos sistemas que defende e promove direitos humanos:

São princípios organizativos do SUAS: articulação interinstitucional entre competências e ações com os demais sistemas de defesa de direitos humanos, em específico com aqueles de defesa de direitos de crianças, adolescentes, idosos, pessoas com deficiência, mulheres, negros e outras minorias; de

proteção às vítimas de exploração e violência; e a adolescentes ameaçados de morte; de promoção do direito de convivência familiar; ” (BRASIL, 2004, p 88).

Na NOB SUAS 2012 também aparece a defesa da dignidade da pessoa humana, como princípio ético para a oferta da proteção socioassistencial no SUAS, o que inclui a defesa incondicional da liberdade, da privacidade, da cidadania, da integridade física, moral e psicológica. (BRASIL, 2012).

Não obstante, ao analisar as categorias profissionais que compõem o SUAS, a aproximação com os direitos humanos é revelada em praticamente todos os códigos de ética que disciplinam as áreas de saber integrantes deste sistema:

PROFISSÃO	O QUE DIZ O CÓDIGO DE ÉTICA
Assistente Social	“Defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo”. (Princípios Fundamentais).
Psicóloga/o	“O psicólogo baseará o seu trabalho no respeito e na promoção da liberdade, da dignidade, da igualdade e da integridade do ser humano, apoiado nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos.” (Princípios Fundamentais).
Advogada/o	“O advogado, indispensável à administração da Justiça, é defensor do Estado Democrático de Direito, dos direitos humanos e garantias fundamentais, da cidadania, da moralidade, da Justiça e da paz social.” (Art. 2º).
Pedagoga/o	“O exercício da profissão de Pedagogo pautar-se-á: (...) na definição de suas responsabilidades, direitos e deveres de acordo com os princípios estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos.” (Art. 1º).
Terapeuta ocupacional	“O terapeuta ocupacional avalia sua capacidade técnica e somente aceita atribuição ou assume encargo quando capaz de desempenho seguro para o cliente/paciente/ usuário, família/grupo/comunidade, em respeito aos direitos humanos. (Art. 5º).
Socióloga/o	“O sociólogo tem o compromisso de opor-se ao arbítrio, ao autoritarismo e à opressão, bem como defender os princípios expressos na Declaração Universal dos Direitos do Homem” (Art. 6º)

FONTE: AS AUTORAS (2019)

Sendo assim, é possível afirmar que o SUAS é um mecanismo de extrema relevância

para defesa dos direitos humanos, uma vez que, além de reunir um conjunto de categorias profissionais para mediar a oferta de serviços socioassistenciais à população, é uma área que agrega diferentes projetos profissionais, mas que confluem, ao menos na esfera legal, na afirmação dos direitos humanos.

Para Sposati, antes de qualquer coisa,

[...] a assistência social se alinha como política de defesa de direitos humanos. Defender a vida, independentemente de quaisquer características do sujeito, como é o caso da saúde, é também um preceito que a orienta. (2009, p.25).

Não há como garantir a dignidade humana sem oferecer condições materiais necessárias à sobrevivência e isto associa os direitos humanos aos direitos sociais, econômicos, civis, políticos e culturais. As políticas públicas se constituem na forma mais atual de materializar direitos e, por isso, são também direitos e campo de lutas para a garantia da reprodução social da classe trabalhadora. Assim, a consolidação das políticas sociais e a conquista destes direitos é um desafio cotidiano que deve envolver toda a sociedade com os valores da democracia.

Nesta lógica, a assistência social se configura como um direito e é responsável também por materializar direitos. Sabe-se que hoje a assistência social possui seu campo próprio de atuação, devendo assegurar os direitos traduzidos em seguranças sociais para satisfazer as necessidades básicas humanas como: renda (programas de transferência de renda, benefício de prestação continuada e benefícios eventuais), acolhida (serviços de acolhimento em abrigos, repúblicas, residências inclusivas, casas de passagem, entre outros) e o convívio. (BRASIL, 2013b).

As seguranças de renda e acolhida são palpáveis, consegue-se identificá-las, defendê-las e reconhecer que devem ser ampliadas com ofertas mais diversificadas e efetivas de serviços e benefícios para que haja a garantia de condições mínimas de sobrevivência em meio à gritante desigualdade social que assola a sociedade brasileira. No entanto, a segurança de convívio, que está no campo da prevenção, ainda é um desafio para os/as que trabalham e realizam a gestão do SUAS e o que a segurança de convívio tem a ver com os direitos humanos?

O direito ao convívio só pode ser efetivado com o reconhecimento de que alguns vínculos familiares e comunitários podem ser fragilizados ou rompidos por discriminações e preconceitos que resultam em conflitos, violência, abandono, isolamento e apartação. Na assistência social, estas situações são chamadas de vulnerabilidade relacional, pois fazem parte das relações sociais dos sujeitos atendidos ou não por esta política pública. Neste sentido, a prevenção no âmbito do SUAS deve se atentar para os tipos de relações e convivências que tornam as pessoas mais vulneráveis e desprotegidas e é justamente esta defesa dos grupos mais vulneráveis que identifica o SUAS à afirmação dos direitos humanos.

A atenção às famílias tem por perspectiva fazer avançar o caráter preventivo de proteção social, de modo a fortalecer laços e vínculos sociais de pertencimento entre seus membros e indivíduos, para que suas capacidades e qualidade de

vida levem à concretização de direitos humanos e sociais (BRASIL, 2004, p 90).

Sendo assim, o machismo, a misoginia, o racismo, a intolerância religiosa, a LGBTQI+fobia¹, a xenofobia, o adultocentrismo, o preconceito contra idoso (ageísmo), a discriminação contra a pessoa com deficiência (capacitismo), contra os desempregados, analfabetos, pobres, pessoas em situação de rua, os dependentes de benefícios sociais, entre outros, fazem parte do cotidiano de trabalho na política de assistência social e são questões que trazem sofrimento para as pessoas e, portanto, devem ser trabalhadas fortemente nos serviços do SUAS, por profissionais preparados para vincular a garantia da convivência familiar e comunitária com as lutas mais gerais por reconhecimento social.

4. A CRIAÇÃO DO GECCATS E A SUA RELAÇÃO COM A DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS

A implantação do SUAS colocou em evidência um novo formato de atualização e renovação das práticas profissionais no âmbito da política pública de assistência social. Nesta linha, no ano de 2009 houve um processo de capacitação descentralizada, desenvolvido pela Secretaria Estadual de Desenvolvimento Social (SEDS), voltado às/aos trabalhadoras/es do SUAS em todo o estado de São Paulo, com o objetivo de implantação e aprimoramento dos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS), processo este que teve início e fim no mesmo ano.

Na ocasião, as assistentes sociais do Núcleo de Avaliação e Supervisão da Diretoria Regional de Assistência e Desenvolvimento Social (DRADS) de Franca propuseram às/aos trabalhadoras/es da Proteção Social Básica e das gestões dos 23 municípios abrangidos por esta regional a formação de um grupo de estudo como forma de aprofundar as reflexões desencadeadas nesta capacitação e manter um processo contínuo de estudo para preparar estas equipes para a etapa da política de assistência social que se iniciara. Como evolução, o modo de funcionamento do GECCATS foi se aperfeiçoando, as interlocuções pontuais com as/os trabalhadoras/es da Proteção Social Especial trouxeram a necessidade de ampliação de suas ações para o conjunto das proteções sociais, integrando trabalhadoras/es e coordenadoras/es do CRAS e Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS).

Assim, o GECCATS foi gestado em um momento bastante incipiente do processo de institucionalização do SUAS no país, quando se buscava construir caminhos para a implantação efetiva dos CRAS em uma região composta predominantemente por municípios de pequeno porte, onde a sensação de isolamento profissional é presente e os processos de capacitação bastante escassos.

Via de regra, os municípios de menor porte populacional demandam maior apoio técnico das equipes estaduais, pelas características e condições institucionais mais frágeis que os municípios de médio e grande porte, outrossim, tal atribuição da

¹ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais e o mais (+) é adicionado ao final para representar qualquer outra pessoa que não seja coberta pelas outras iniciais

gestão estadual está claramente garantida nas regulações do SUAS. Reconhecendo esta responsabilidade de apoio técnico, uma das grandes motivações para a criação do grupo foi a necessidade de maior aproximação da equipe do estado, representada pelas profissionais da DRADS de Franca, com as dos municípios, muito embora esta iniciativa das trabalhadoras da Diretoria Regional não tenha tido correspondência a nenhum plano ou orientação da Secretaria Estadual de Desenvolvimento Social (SEDS). (FERREIRA, 2015).

Naquele momento, todas as dúvidas advindas das prerrogativas do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF) pairavam sobre as equipes e a tradicional forma de supervisão e assessoria do estado de São Paulo, até então organizada e difundida de forma verticalizada, mostrou-se insuficiente. Dessa maneira, havia o consenso de que a implantação de um sistema público exigia inovação, produção coletiva e mudança da tônica da supervisão do Estado, no sentido de deslocamento do poder instituído na cultura da SEDS.

Isto posto, o grupo se estruturou com o objetivo principal de propiciar um espaço privilegiado de trocas de experiências, estudo e reflexão acerca dos processos de trabalho no SUAS, de forma participativa, horizontal, descentralizada e intergovernamental, tendo como base as legislações e documentos de orientações existentes.

Os debates e discussões partem da reflexão sobre a realidade da gestão do SUAS, do provimento dos serviços e benefícios às/aos usuárias/os, das vivências, dos saberes acumulados, da promoção da troca, do diálogo, do compartilhamento e das necessidades locais existentes para então poder formular estratégias que podem ajudar a minimizar os problemas, sem desconsiderar tanto os aspectos institucionais, quanto os aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais dos territórios. (BRASIL, 2013a).

Ao longo dos seus dez anos de existência, o modo de funcionamento do GECCATS foi se aperfeiçoando ao ponto de contar com um regimento interno construído coletivamente e atualizado sistematicamente, no qual se definem as condições necessárias para o cumprimento dos objetivos do grupo: participação; representação por porte de municípios; forma de desenvolvimento dos temas; encontros regionais mensais; encontros descentralizados; comissões organizadoras; comissões temáticas de estudo em sub-regiões, comunicação, avaliação, entre outras.

Os encontros regionais acontecem mensalmente e são desenvolvidos temas específicos que são propostos a partir das necessidades emergentes da prática profissional cotidiana, apontados pelas/os participantes do grupo como prioritários. Todavia, são consideradas também as temáticas propostas de maneira individual, uma vez que “a intenção do grupo é reconhecer a legitimidade e operacionalizar estudos de forma democrática e participativa”. (GECCATS, 2011, p. 4).

A defesa dos direitos humanos perpassa por todas temáticas abordadas pelo grupo e que se relacionam intrinsecamente ao trabalho desenvolvido na política e não são raras as vezes que os direitos humanos são debatidos especificamente nos encontros, como por exemplo, nas temáticas sobre questões étnico raciais, de relações de gênero, diversidade sexual e de classe no contexto da assistência social, além das temáticas sobre a ética profissional, as bandeiras de luta dos/as

trabalhadores/as do SUAS, o contexto de violência e suas interfaces nos serviços de assistência social, entre outras.

Todo o processo é mediado pela problematização, reflexão das vivências e valores, comunhão dos saberes, em consonância com a perspectiva da Educação Permanente, não perdendo de vista que “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p.39).

É possível afirmar que, ao fomentar encontros e trocas profissionais, buscando a qualidade dos serviços e o aprimoramento dos processos de trabalho, o GECCATS exercita a gestão democrática e participativa, pois o grupo está estruturado em bases horizontais: “estando todos os membros em situação de paridade, tendo voz e a opinião de igual valor”. (GECCATS, 2011, p. 04). Acredita-se que a construção coletiva de situações problemáticas supera a hierarquização e aproxima as experiências das equipes, com o aprendizado e a finalidade do trabalho. (FERREIRA, 2015).

Participam do grupo, gestoras/es e trabalhadoras/es de nível superior de 23 municípios e da DRADS, totalizando 72 profissionais: assistentes sociais, psicólogas/os, pedagogas/os, advogados/as e terapeutas ocupacionais, categorias profissionais que compõem o SUAS, lotadas/os nos CRAS, CREAS e Órgãos Gestores dos municípios desta região, o que certamente favorece maior aproximação das equipes profissionais, para a formulação de respostas às dificuldades que emergem no cotidiano dos processos de trabalho. (BRASIL, 2013a).

Para cada encontro é instituída uma comissão organizadora que divide responsabilidades de forma que o grupo prime pelo “caráter democrático e participativo, além de propiciar dinâmica pedagógica de aprendizagem de condução de atividades coletivas, já se traduzindo em processos que agregam à competência profissional”. (GECCATS, 2011, p.4).

As atividades de cada encontro conciliam “explicações, apresentações, dinâmicas, trabalhos em subgrupos e em comissões, estudos sociais e relatos de boas práticas sendo desenvolvidas em um processo de interdependência e complementariedade, potencializando a assimilação do conteúdo abordado”. (GECCATS, 2011, p.5).

Ao final de cada encontro é realizada uma avaliação, visando levantar indicadores de aproveitamento quanto ao conteúdo, ao planejamento, à organização, às metodologias adotadas, à relevância do tema para o trabalho desenvolvido, à estrutura física, ao comprometimento pessoal, bem como resultados efetivos de aprendizagem, o que permite reconduzir os trabalhos e dar novos direcionamentos aos encontros, quando necessário. (GECCATS, 2011). Aspectos como assiduidade, contribuições de cada membro, relatos de aplicabilidade da metodologia e resultados das atividades também servem como dimensão da avaliação do desempenho do próprio grupo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a PNEP, a educação permanente “não se confunde com os modelos tradicionais de educar por meio da simples transmissão de conteúdos” (BRASIL, 2013a, p.17), dando autorização para afirmar que o GECCATS, ao seu

modo, possibilita o aprendizado contínuo, trazendo repercussões positivas para toda a região, pois as/os profissionais que atuam na assistência social ganharam um espaço onde trocam experiências, discutem os conceitos da política de assistência social, buscam colocar a defesa dos direitos humanos no topo das agendas das unidades socioassistenciais, sendo possível, ainda, construir novos conhecimentos e desenvolver um trabalho mais assertivo que pode culminar na prestação de serviços com mais qualidade para a população, incorporando suas reivindicações cotidianas e lutas pela dignidade humana na agenda da política pública.

Por conseguinte, o GECCATS vem se fortalecendo cada vez mais como um espaço de proximidade das profissionais do estado de São Paulo e municípios, no qual ocorre um processo de apoio mútuo, o que permite a horizontalidade entre estes entes federados, obedecendo ao que é definido pela Constituição Federal (1988) e normativas do SUAS quanto à participação dos três entes na construção do sistema, em um contexto de transição que implica em “muitos desafios, mas também em oportunidades de criação e inovação, que dependem da intensificação do debate, do enfrentamento de resistências e da necessária conquista de adesões e formação de consensos”. (BRASIL, 2008b, p.44).

O GECCATS integra gestoras/es e trabalhadoras/es da proteção social básica e especial, facilitando o exercício do trabalho interproteção e realiza uma forma de educação permanente, não a forma estruturada e totalmente desenhada nas legislações, mas que possui continuidade e metodologia participativa, fazendo valer a premissa de que a educação permanente não se reconhece como um modelo engessado “de formação e capacitação de pessoas, baseados na apartação dos que pensam, dirigem e planejam, dos que produzem, operam e implementam. Ela também não admite a hierarquização e a fragmentação disciplinar do conhecimento e dos saberes” (BRASILa, 2013, p.17).

O que se procura fortalecer com esta experiência de articulação regional são as estratégias coletivas, tanto na sua maneira de planejar e conduzir os encontros e os processos de aprendizagem, como nos conteúdos que o GECCATS dissemina, porque há o entendimento das equipes envolvidas que dessa forma é possível enfrentar determinadas situações de desproteção social e vislumbrar estratégias de fortalecer a política pública da assistência social, que se encontra altamente tensionada, face às tendências regressivas e de evidências de retrocessos na atual conjuntura. (SILVEIRA, 2017).

No último encontro de avaliação do GECCATS foram pontuadas melhorias a serem implementadas, como, por exemplo, comissões específicas de estudo nas quatro microrregiões existentes, que ficam limitadas pelos poucos profissionais que compõem as equipes de referências nos municípios da região. Outro ponto a ser aperfeiçoado é a atuação das/os participantes como multiplicadoras/es dos conteúdos do GECCATS nos municípios, bem como a ampliação do financiamento do estado de São Paulo especificamente para ações que se comprometem com valores éticos de proteção e dignidade humana.

Nesta perspectiva, a implantação da educação permanente no SUAS exige novas formas de gestão de trabalho, que implica na ampliação do número de

trabalhadoras/es, através da realização de concurso público, elaboração de planos de carreira, melhoria das condições de trabalho com remuneração compatível, entre outras, dando materialidade ao que propõe a NOB-RH/SUAS (2006), uma vez que os recursos humanos se constituem na “tecnologia básica”, ou seja, “a mediação principal é o próprio profissional” (BRASIL, 2008b, p.34).

Para que o processo de educação permanente previsto na Política Nacional (2013) se consolide por completo é preciso uma série de iniciativas conjuntas, envolvendo a participação e o financiamento de todos os entes federados, das universidades e das organizações públicas diretas e indiretas. Por outro lado, não se pode negar que o GECCATS, ao possibilitar esta mobilização e articulação regional executada, de uma forma particular, o papel atribuído à gestão estadual de fomentar capacitações de atualização técnica, além de pactuar e disseminar conteúdos pautados na justiça e no exercício dos direitos humanos para os trabalhadores do SUAS. (BRASIL, 2013a).

Dentro desta perspectiva, a garantia e o aprimoramento de sistemas públicos, como o SUAS, assim como as experiências de humanização atreladas ao compromisso dos processos de formação e desenvolvimento profissional, com vistas à consolidação das políticas sociais é uma maneira de proteger os direitos humanos, além de integrar as lutas mais gerais da classe trabalhadora contra a barbárie.

Conforme dito antes, este texto traz mais questionamentos que respostas. No entanto, considera-se que o GECCATS reúne um grupo de trabalhadoras/es que acredita que a vida humana só faz sentido se houver possibilidades de construções e reconstruções e que é na resistência que se transforma a realidade, pois como alerta Valéria Forti,

[...] entendemos que trabalhar em prol da defesa, da efetivação e ampliação desses direitos [...] significa apreciá-los e efetivar ações profissionais competentes e compatíveis com concepção ampla que tem como referência todos os afetados pelas violações dos direitos [...] significa termos a compreensão de que — sem desconsiderarmos os limites, ou melhor, sem abstrações — a materialização dos Direitos Humanos na sociedade de classes pode ser caminho para o que ainda precisamos alcançar se pretendemos liberdade real, igualdade de fato e fraternidade na prática. (2012, p.279).

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 06 jun. 2019.
- _____. Lei nº 12.435 de 06 de julho de 2011. Altera a Lei nº. 8.742, de 07 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social. Diário Oficial da União. Poder Legislativo, Brasília, DF, 2011c. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12435.htm>. Acesso em: 06 jun. 2019.
- _____. Lei nº 8.742 de 07 de dezembro de 1993. Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS). Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Diário Oficial da União. Poder Legislativo, Brasília, DF, 1993. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Leis/L8742.htm>. Acesso em: 06 jun. 2019.
- _____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Capacita SUAS. SUAS: Configurando os eixos da mudança. Instituto de Estudos Especiais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Brasília, DF: MDS, 2008b. 136p.
- _____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Gestão do Trabalho no âmbito do SUAS: uma contribuição necessária para ressignificar as ofertas e consolidar o direito socioassistencial. Secretaria Nacional de Assistência Social. Brasília, DF: MDS, 2011a. 174p.
- _____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Política Nacional de Capacitação do SUAS. PNC/SUAS. Secretaria Nacional de Assistência Social. Brasília, DF: MDS, 2011b. 60p.
- _____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Política Nacional de Educação Permanente no SUAS. Secretaria Nacional de Assistência Social. Brasília, DF: MDS, 2013a. 57 p.
- _____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Capacita SUAS. Caderno 1. Assistência Social: Política de Direitos e Seguridade Social. Brasília, DF: MDS, 2013b. 57 p.
- _____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Resolução CNAS nº 145 de 15 de outubro de 2004. Aprova a Política Nacional de Assistência Social. Diário Oficial da União. Brasília, DF: MDS, 2004. 175 p.
- _____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Resolução CNAS nº 269 de 13 de dezembro de 2006. Aprova a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social - NOB-RH/SUAS. Diário Oficial da União. Brasília, DF: MDS, 2006. 44p.
- _____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Revista CREAS: Centro de Referência Especializado de Assistência Social. Ano 02, n. 1. Brasília, DF: MDS, 2008a.
- _____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Resolução CNAS nº 33 de 12 de dezembro de 2012. Aprova a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social - NOB/SUAS. Diário Oficial da União. Brasília, DF: 2012.
- CONSELHO FEDERAL DO SERVIÇO SOCIAL (CFESS). Código de Ética Profissional

do Assistente Social. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. 9. ed. rev. e atual. Brasília, DF: Conselho Federal de Serviço Social: 2011. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP2011_CFESS.pdf>. Acesso em 06 jun. 2019.

FERREIRA, Stela da Silva. Educação permanente no Sistema Único de Assistência Social: gestão democrática para uma ética pública. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

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

FORTI, Valeria. Direitos Humanos e Serviço Social: notas para o debate. O Social em Questão. Ano XV. Nº 28 – 2012.

GRUPO DE ESTUDO E CAPACITAÇÃO CONTINUADA DE TRABALHADORES DO SUAS (GECCATS). Regimento Interno do GECCATS. Franca, SP: 2011.

PAIVA, Beatriz Augusto de. O SUAS e os direitos socioassistenciais. In: Revista Serviço Social e Sociedade n. 87. Ano XXVII, set. 2006, p. 05-24.

RAICHELIS, Raquel. O trabalho e os trabalhadores do SUAS: o enfrentamento necessário na assistência social. In: BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Gestão do Trabalho no âmbito do SUAS: uma contribuição necessária. Brasília, DF: MDS/SNAS, 2011. 174p.

SILVEIRA, Jucimeri Isolda. Gestão do Trabalho: concepção e significado para o SUAS. In: _____ . Assistência social em risco: conservadorismo e luta social por direitos. In: Revista Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 130, p. 487-506, set./dez. 2017.

SPOSATI, Aldaíza. Modelo Brasileiro de proteção Social Não Contributiva. In: Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. UNESCO, 2019. 424p.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/> Acesso em dezembro de 2019.

RESISTÊNCIA, EDUCAÇÃO E CULTURAS EM MOVIMENTO

SCHUBERT, ARLETE M. PINHEIRO
BRANDÃO, CARLOS RODRIGUES

RESUMO

Este artigo procura contextualizar e refletir sobre questões emergidas a partir do Movimento de Cultura e Educação Popular no Brasil desde os anos sessenta. Analisa temas e situações reelaboradas pelo reposicionamento conceitual que tais experiências propiciaram e que prosseguem vigentes e ativas na atualidade.

PALAVRAS-CHAVES

Cultura popular. Educação popular. Movimento de Cultura. Paulo Freire.

ABSTRACT

This article aims to contextualize and reflect on strong issues from the Movement of Popular Culture and Education in Brazil since the sixties. It analyzes themes and situations elaborated by the conceptual repositioning that such experiences provided and which continue current and active today.

KEYWORD

Popular culture. Popular education. Culture movement. Paulo Freire.

APRESENTAÇÃO

Com o risco da arbitrariedade que estas escolhas sempre apresentam é possível expor alguns temas e características que decorreram das práticas e das reflexões provenientes do Movimento de Cultura e Educação Popular, desde os anos sessenta do século XX, no Brasil e na América Latina.

Procuramos refletir e reafirmar neste texto algumas subversões ocorridas desde essa experiência, tal como o conceito de *cultura*, herdado dos cientistas sociais europeus e que no Brasil e na América Latina que se converteu em palavra-chave de um projeto político cultural e educativo de libertação; as transformações metodológicas que foram elaboradas desde a experiência desse grupo que ousou pensar e embeber-se do próprio contexto e realidade, frutos dos processos colonizadores; sua contribuição para a subversão das realidades instauradas como verdades políticas e conceituais sob a égide de uma epistemologia de contextos que contemplavam, especialmente, o Norte; a concepção de “consciência oprimida” que revelou a interdição das práticas culturais, dos territórios étnicos e dos existentes, mormente quando os diversos segmentos populares se reconhecem como “corpos oprimidos”, colonizados, especialmente a partir da década de noventa, e juntos buscam libertar-se.

Nesse sentido, este texto procura evidenciar alguns aspectos da experiência dos movimentos de cultura e educação popular e discorrer de forma sucinta sobre novas práticas que dela emergiram. São situações que destacaram nichos genuínos de potência para as educações próprias, dentre eles, indígenas, quilombolas, camponeses e que revelam uma vocação mais porosa à democracia, aos direitos humanos, sociais, culturais, territoriais e ambientais e com disposições para a solidariedade e a paz.

Os desdobramentos desse movimento de emancipação popular mostraram que os segmentos populares não podem ser reduzidos a uma única categoria de cidadãos e cidadãs, tal como pretendeu o processo histórico colonizador que refletia especialmente os interesses de certos grupos que desejam universalizar valores e padrões de comportamento. Seguindo uma observação bastante freireana os movimentos de cultura e educação popular se reinventaram e aplicaram, desde o seu contexto, da sua realidade e com seus próprios sujeitos a principal proposição feita por Paulo Freire: “A única maneira que alguém tem de aplicar, no seu contexto, alguma das proposições que fiz é exatamente refazer-me, quer dizer, não seguir-me.” (FREIRE&FAUNDEZ, 1985, p. 41).

1. NAVEGAÇÃO DE LONGO CURSO – MOVIMENTOS DE CULTURA E EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL

Entre os anos sessenta a oitenta do século XX o Continente latino-americano foi perpassado por uma sequência de inovações que envolveram a filosofia, a teologia, a pedagogia, as ciências sociais, as artes, e tiveram forte influência, entre outras instituições, em segmentos de igrejas e organismos religiosos. Claro que

naquele contexto acontecimentos ao Norte e a Leste do Equador provocaram no Continente Latino-Americano impulsos decisivos para que essas inovações tivessem curso. Lembramos, por exemplo, o Concílio Vaticano II, dos anos de 1962 a 1965 e os eventos de Paris, em 1968.¹ Não menos importantes naquelas décadas foi a Revolução Cubana, que culminou com a destituição do ditador Fulgêncio Batista em 1959 e a instauração da primeira sociedade socialista no Continente; bem como as emancipações das ex-colônias africanas, que se estenderam do fim da II Guerra Mundial, em 1945 até 1975, quando da emancipação das Colônias Portuguesas de Moçambique e Angola. Lembramos que durante o seu longo exílio Paulo Freire trabalhou intensamente em programas de educação em tais ex-colônias.

Ao longo de toda a América Latina sucessivos movimentos e embates se instauraram culminando nas dramáticas ditaduras a que foram submetidos países como o Brasil, a Argentina, o Uruguai e o Chile. Entre os “cristãos-militantes” o Concílio Vaticano II foi essencial, ele mesmo provavelmente influenciado por ventos que se originaram e se formaram mais ao Sul do Equador. Não esqueçamos que o próprio Concílio Vaticano II, no entanto, encontrou eco de fato na América Latina, após a Segunda e a Terceira Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano realizadas respectivamente em 1968 em Medellín, na Colômbia, e no ano de 1979 em Puebla, no México. (DUSSEL, 1992, p. 22-31)

A partir desse pano de fundo se torna compreensível o impacto da nascente Teologia da Libertação nos setores populares, e o surgimento das Comunidades Eclesiais de Base, em que a Educação Popular, a partir do método que se convencionou chamar de “Método Paulo Freire” teve papel preponderante e decisivo.

Desde o início dos anos sessenta a experiência de Paulo Freire e sua equipe do serviço de extensão cultural da então universidade do Recife, a partir da experiência de alfabetização de adultos em Angicos, no Rio Grande do Norte, despertou o interesse de muitos grupos, especialmente cristãos, que começaram a usá-la e reproduzi-la nos encontros das comunidades Brasil afora, e que logo encontrou receptividade também em vários outros países da América Latina.²

Inúmeros grupos cristãos e organizações de tendência progressista procuravam realizar contribuições para uma transformação social por meio de projetos educativos *para* as classes populares e o método desenvolvido por Freire e seu grupo permitia articular práticas e teorias sobre bases e relações múltiplas e complexas. Ressaltemos que a revista “cristianismo y sociedad”, de um movimento ecumênico latino-americano, o ISAL – Iglesia y sociedad en América Latina, em um número especial publicou pela primeira vez em artigos sequentes o que vieram os capítulos de *Pedagogia do oprimido*.

1 O Concílio Vaticano II - XXI Concílio Ecumênico - foi convocado pelo papa João XXIII, em 25.12.1961, com a primeira sessão inaugurada em 11.10.1962. Foi encerrado sob o papado de Paulo VI, em 8.12.1965.

2 Por exemplo, na Bolívia os trabalhos de Benito Fernandez e Eduardo Gonzales são de primeira importância para detectar a influência de Paulo Freire na Bolívia, tanto no campo da educação popular como sobre a obra educativa das igrejas. (Fe y Puenlo, 1987, p. 3).

Tal como a educação popular, o teatro do oprimido, a investigação-ação-participativa, a política da libertação e outros movimentos e iniciativas insurgentes e emancipadoras, a teologia da libertação surgiu entre nós quando teólogos saíram de seus nichos e se aventuraram a pensar o diferente, o divergente e insurgente, o profano, o popular, o indígena, a mulher, a música, a poesia. Uma teologia, que ao falar dos céus, aprendeu com os dilemas e desafios do ser humano, encarnado e expropriado, a repensar Deus e a sempre misteriosa relação entre ele e o ser humano, a partir do povo.

Seria muito Improvável que uma Teologia da Libertação surgisse desde a América Latina, sem que teólogos de formação cristã não se fizessem também estudiosos de “filosofias profanas” – inclusive a marxista – assim como de ciências sociais e de pedagogias revolucionárias. Desde essa perspectiva, educadores teólogos, como Preiswerk (1987, p.1-2) consideram que a busca e a elaboração de uma teologia popular deveria passar pela recopilação dos testemunhos da vivência da fé do povo mas também “deveria superar um simples nível de descrição para poder alcançar um sólido marco teológico com uma clara proposta pedagógica”.

A nova proposta que surgia no Brasil no início dos anos sessenta se difundiu pela América Latina, sobretudo, com o nome de Educação Popular, reflete um corpo de ideias e práticas insurgentes e emancipadoras aberto a vários planos de pensamento e de ação que se expressa em seus primeiros documento. E não poderia ser diferente, pois o que se ensejava era uma proposta pedagógica alternativa de trabalho político/prático, amoroso e inter/transdisciplinar.³

Trata-se, portanto, de uma ação múltipla que convocou a interagirem ciências, artes, pedagogias e outras práticas sociais partindo da cultura, e se realizando através da cultura; especialmente a que se denominou *cultura popular*. Viveu-se uma rica experiência porque em diferentes regiões da América Latina grupos de pessoas militantes e pesquisadoras se acercaram do tema da dominação cultural, isto é, a cultura latino-americana, pelo viés da dominação e da exclusão.

A criação de movimentos de cultura popular em várias regiões do Brasil, foi resultado e implicação direta da proposta da Educação Popular e lembramos que em 1964 realizou-se em Recife, por iniciativa da equipe coordenada por Paulo Freire, o *Primeiro Encontro Nacional de Movimentos de Cultura Popular*. Boa parte dos documentos originários foi reunida, anos mais tarde, no livro *Cultura Popular e Educação Popular, memória dos anos sessenta*, organizado por Osmar Fávero, antigo coordenador do Movimento de Educação de Base.⁴ É oportuno lembrar

3 Quem queira conhecer com mais vagar os documentos do movimentos de cultura popular dos anos sessenta no Brasil remetemos a um livro-coletânea organizado pelo professor Osmar Fávero, um dos educadores populares de mais larga trajetória na América Latina: *Memória dos anos sessenta; cultura popular e educação popular*. Nele estão arrolados os principais documentos pioneiros dos movimentos de cultura popular, uma das origens diretas do que veio a ser a educação popular.

4 Podemos encontrar os mais importantes textos e documentos dos “anos sessenta” no livro sugerido do professor Osmar Fávero *Memória dos anos sessenta; cultura popular e educação popular*.

que a maioria deles não sobreviveu ao golpe militar de 1964 no Brasil, mas a relevância, as contribuições de suas ideias originais, causais, permanece visível em uma diversidade de experiências de educação popular seja no Brasil ou na América Latina.⁵ (PREISWERK, 1987;1995).

O trabalho que abriu passagem mais definitiva para esse mar de experiência educativa e popular foi realizado por pessoas provenientes de várias origens sociais *performáticas-poéticos-disciplinares*, como Paulo Freire, Orlando Fals-Borda, Camilo Torres, Gustavo Gutierrez, Augusto Boal, Henrique da Lima Vaz, Leonardo Boff, Enrique Dussel, Martin Baró, Thiago de Mello, Salvador Allende, Víctor Jara, e tantas e tantos outros e outras, que a escreveram e reescreveram, entre a Argentina e o México. Uma ação múltipla como dissemos, que convocou ciências, artes, pedagogias e outras práticas sociais a interagirem, partindo do imenso mar que são as culturas, se realizando através da cultura, especialmente da *cultura popular*.

De forma inédita na história das ideias e das ações que consideramos de vocação popular em sua individualidade e através das suas coletividades, foram elaborações e propostas que derivaram de uma opção de pessoas que escolheram, de forma colaborativa e dialógica, *sulear* as ações culturais para a liberdade, a partir dessa base comum, a metodologia proposta pelo grupo freireano. E na América Latina, para falar de educação popular como prática educativa das igrejas, Paulo Freire é um nome que não pode ficar de lado. (PREISWERK, 1987).

Assinalamos uma escolha responsável por conformar um conjunto de ações e reflexões práticas que coexistiram de modo inter/transdisciplinar, ligadas por um conjunto de conceitos e palavras que foram içadas e posicionadas em acordo com as exigências históricas, no momento do perigo: *insurgente, revolucionário, emancipador, popular, libertador, liberador, participante, engajado, militante, contra-hegemônico, humanizante* e outras mais. No início de seu trabalho Paulo Freire não falou explicitamente de Educação popular, mas utilizou-se de expressões como as que acabamos de listar, bem como de outras, que expressam a educação que vislumbrava.

O pensamento de Paulo Freire “soube adaptar-se e radicalizar-se à medida que as práticas inspiradas em sua teoria se politizavam”. (PREISWERK, 1995, p.40). Segundo o autor ele foi capaz de “articular uma prática educativa transformadora com a síntese filosófica de diversas famílias ideológicas”. Ou seja, seu pensamento ofereceu uma possibilidade de debate para aqueles que se encontravam realizando um exercício “prático e educativo transformador com os sujeitos populares a partir de opções e horizontes diferentes”, conforme analisa.

Dessa forma, podemos dizer que a proposta dos Movimentos de Cultura Popular dos anos sessenta subverteu, de uma maneira politicamente motivada, a essência de seu sentido original. Cultura Popular deixava, assim, de ser um conceito

5 Conf. O livro de Matthias Preiswerk resultado de seu minuciosos estudo de doutorado sobre Educação Popular e Teologia da Libertação com foco nos Movimentos de Cultura e Educação Popular na América Latina, desde a Bolívia.

científico herdado pelos cientistas sociais dos antiquários folcloristas europeus, para converter-se na palavra-chave de um projeto político de transformação social que ousou partir das culturas próprias de camponeses, trabalhadores urbanos e outros atores sociais populares, desafiando educadores/as populares de diversas origens confessionais e sociais, avançando a reflexão.

Assim como as velas de um barco, as palavras “foram içadas”⁶ em favor dos ventos dos processos e saberes dos movimentos de culturas e educação popular, e isso foi decisivo para que palavras velhas e novas fossem transmutadas de conceitos, em palavração, e potência para reorganizações tanto práticas quanto conceituais a respeito de “popular” e de “cultura”. Dada a importância e o alcance realizado pelo reposicionamento conceitual, *cultura e educação popular* puderam ser pautadas em suas ressignificações mesmo em tempos atuais, pelas trajetórias dos movimentos sociais, culturais e étnicos contemporâneos.

2. IÇAR VELAS E ENFRENTAR OS VENTOS - ENTRE MOVIMENTOS SOCIAIS E CULTURAIS

No transcurso dos anos oitenta, a partir de uma visão mais antropológica, se desdobrou uma reflexão sobre uma prática da educação mais alargada para uma forma de “militância”, na qual a arma de luta era a “palavra”. Palavra que não se pretendia como pura repetição da alocação alheia, mas, *palavra verdadeira*, capaz de descobrir, elaborar realidades, adequada a renovar e a transformar situações. Por isso, posicionada como “palavração”.

Partindo de uma visão que situa a origem da Educação Popular no contexto dos grupos sociais não diferenciados por divisão de trabalho⁷ Brandão analisou que as/os educadoras/es populares deveriam interrogar-se sobre o modo como se articulam os sistemas sociais, familiares e extra familiares, de transferência do conhecimento e as relações entre saber e poder, particularmente no interior dos grupos étnicos subalternizados.

Entre críticas e autocríticas sobre o que acontecia no movimento de educação popular, deveria se interrogar sobre o despropósito do volume de estudos sobre a ideologia de determinados grupos sociais populares em oposição à carência de trabalhos a respeito do processo de produção do saber popular. A Educação Popular que nasceu como aliada da cultura popular nem sempre se apresentava como conhecedora das representações simbólicas e da consciência dos setores populares. Caberia, então, interrogar se por traz deste fato não haveria o signo de uma tendência colonizadora da qual a Educação Popular não havia, ainda, conseguido se desvencilhar.

6 Walter Benjamin. Passagens, 2005, p. 515. [N 9, 6].

7 É difícil saber até onde devemos remontar no tempo para encontrar as origens da educação popular. De fato, todo recorte na história já corresponde a uma delimitação de um fenômeno, mas o que fazemos nesse momento é localiza-la dentro de uma perspectiva mais antropológica do que histórica.

À época comparecia uma compreensão que avaliava a cultura popular com graves resquícios de “alienação”, e também como negadora de direitos humanos por ser ela mesma vítima de uma forte imposição de conhecimentos, valores, formas de relacionamentos interpessoais etc. originada de um grupo considerado superior, de forma que essas desigualdades se traduziam na negação de identidades e na expressão da própria experiência no mundo. O/a educador/a popular corria o risco de colocar-se frente ao perigo de avaliar “o universo do saber popular como um lugar carente de lógica e de ordem, parte de uma trama desarticulada de cultura, definindo então sua tarefa como a de descobrir o que existe de autêntico nessa cultura, ou explicá-la com sua própria cultura de educador”, analisa Brandão (1985b, p. 145).

Frente a tal questão, a autocrítica que deveriam fazer-se os/as educadores populares/as era também de fundo antropológico. Seria imprescindível que tivessem diante de si algumas questões de fundo para a Educação popular, para que se interrogarem sobre a importância de compreender o modo como a “transferência” de conhecimentos nos sistemas sociais familiares ou extrafamiliares era articulada nesses grupos, e, em particular, as relações entre saber e poder.

O debate instaurado desde o campo antropológico dizia respeito ao que naquele momento, então, era compreendido como certo “desvencilhamento não assumido da realidade do outro” e que admitia, de certa forma, que os sujeitos fossem percebidos como nós desejamos. Deste modo o/a educador/a popular se sentiria livre e autorizado/a “para atuar sobre ele transformando-o segundo sua imagem e o horizonte que, *a priori*, minha consciência elegeu para ele”. (BRANDÃO, 1985b, p 145). Ou seja, a autocrítica deveria considerar nesse mapa de navegação a possibilidade e o risco de continuarmos colonizando, mesmo na língua e na cultura nativa, de modo análogo ao que fizeram os jesuítas com os povos originários.

A Educação Popular como movimento inclusivo, criativo e revolucionário, como se pretendia no Brasil e na América Latina, trouxe a exigência do reposicionamento da própria prática daqueles que produziam suas teorizações, escrevendo e reescrevendo sobre a educação popular entre e com os seus praticantes. Esse movimento culminou na criação de novos princípios e suscitaram novos horizontes teóricos e metodológicos, que foram vivenciados por meio de propostas praticadas pelos atores sociais que expressavam seu desejo e, como ele, seu papel transgressor e revolucionário com composições conceituais como: *consciência histórica, processo humanizador da história, cultura popular, pedagogia do oprimido, educação libertadora, educação popular, investigação-ação-participativa, sociologia da libertação, teologia da libertação, política da libertação, teatro do oprimido, releitura latino-americana do marxismo, diálogo cristão-marxista, socialismo humanista*, etc.

Entrementes, se encontravam em vigor certas formulações nos segmentos e organizações não hegemônicas da sociedade civil organizada, e que não eram comuns a esses grupos, tais como: *feminismo, feminismo libertário, indígenas, organizações indígenas e negras, movimento negro*, para citar alguns. A nosso ver, essas foram algumas questões que permaneceram na liminaridade e como fronteira prática e reflexiva, insuficientemente apreciadas pelos núcleos que refletiam e

teorizavam o movimento de Educação e Cultura popular.

Naquele contexto os que precariamente aqui chamamos de “não universalizáveis” existiam, e não deixaram de pautar e articular questões de gênero, indígenas, quilombolas, por exemplo. São coletivos que se encontravam presente e, no entanto, subsumidos/as no arcabouço teórico dos universalismos que ainda persistiam nas reflexões dos grupos de educação popular, não obstante os avanços alcançados.

Independente de suas limitações, a experiência do Movimento de Cultura e Educação Popular foi um contexto que nos ajudou a entender e reafirmar o mundo em suas diferenças, o que demandou o reconhecimento da diversidade étnica e cultural que nele habitam e são permanentemente re/elaboradas. Abranger o mundo em suas diferenças, como procurou realizar o Movimento de Cultura e Educação Popular, ensinou que a consciência se manifesta na vida e na prática das classes e dos diferentes grupos e segmentos sociais, antes que na claridade dos discursos. De tal maneira que, “entender a consciência nos termos em que vínhamos fazendo, denota um marcado corte iluminista”, como analisou Marco Raul Mejia. (1988, p. 50).

Entretanto, isso ainda não significou uma ruptura, mas antes um aprendizado de que a “consciência de ser oprimido” somente será alcançada por meio de ações coletivas e colaborativas, que envolvam grupos sociais e étnicos diferenciados. E essa nova forma de ver-se e posicionar-se frente às situações de opressão guarda profunda relação com a retomada da palavra, o pronunciar a verdadeira palavra, sem o uso do espelho do colonizador/opressor.

Em Paulo Freire a palavra sempre teve centralidade especial, pois não há libertação sem a tomada da palavra, que implica também em *palavração*. Porque a palavra é criadora e transformadora da vida e não há palavra verdadeira que não seja uma união inquebrantável entre ação e reflexão e, por fim, que não seja práxis. Daí porque dizer que a palavra verdadeira transforma o mundo. (FREIRE, 1972, p. 97-98). Ao participar de um seminário de Educação Cristã e Educação Popular na Bolívia, em 1987, ele diz:

Tenho a convicção de que nossas culturas populares são ricas em palavras, precisamente, na medida em que sua memória é oral [...]. O baile e o canto é exatamente um contexto teórico, e isso é o que os universitários não percebem; aquele é um contexto teórico, aquele corresponde a meu seminário na universidade, ou teus seminários na universidade, não o fazes cada dia, mas quando o fazes, o fazes até o fim, para ensinar”. (PREISWERK. 1987, p. 21-22).

A palavra inautêntica é aquela com que não se pode transformar a realidade, porque resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constitutivos, de tal modo que “se esgotada a palavra de sua dimensão ativa, se sacrifica também automaticamente a reflexão, transformando-se em palavrório, em mero verbalismo.” (PREISWERK, 1987, p. 24).⁸

8 Documento de trabalho do seminário: Educación cristiana, Educación popular. Apresentação e seleção de trabalhos feita por Matthias Preiswerk na revista Fe y Pueblo.

Retomar a palavra implica também reposicionar os conceitos para ampliar o escopo da reflexão, e isso exige que o conceito sejam içados ao vento das pautas dos movimentos e das lutas sociais contemporâneas, o que demanda um especial percurso, e não abrir mão de considerar a consciência de um determinado “corpo oprimido”. Esse reposicionamento permite-nos associar, por exemplo, as lutas territoriais indígenas às lutas pela recuperação de um território, que também é um corpo e que não pode deixar de ser pensando como um corpo oprimido no contexto brasileiro e latino americano. Consideramos que são embates onde melhor se pode observar a analogia entre opressores e oprimidos, quando esta relação é extensiva, então, à própria Terra.

No corpo oprimido do território se revelam as interdições de uma consciência oprimida por meio das interdições das práticas culturais dos corpos humanos e não humanos cerceados que estão em seus movimentos, em seus deslocamentos, em suas expressões étnicas. E ali podemos reconhecê-lo como corpo oprimido, colonizado, que busca libertar-se, descolonizarem-se por meio de suas culturas próprias, suas lutas e coexistência com outros corpos. Estes também são para Paulo Freire “Os esfarrapados do mundo”, e com quem, descobrindo-nos neles, com eles sofremos e com eles lutamos. (1972, p. 5). Uma consciência crítica e questionadora certamente não deixaria de manifestar nesse corpo territorializado o seu desafio de resistir ao sistema de opressão e colonização, através de ações que assumem o corpo território como corpo étnico em coexistência com o nosso corpo.⁹

Nesse sentido dizemos que os movimentos territoriais atuais demandam uma relação com sua realidade histórica e ancestral, o que envolve assumir um corpo e um pertencimento étnico, como vem ocorrendo com os povos indígenas e negros. Elevar esse corpo a uma condição de autonomia e liberdade exige um processo de libertação e superação da consciência oprimida e colonizada, a fim de elaborar uma consciência crítica que supere a sua condição de subalternidade.

Os termos do embate indígena colocados como demandas territoriais, culturais e por dignidade nos ajudam a ponderar, por exemplo, sobre a agência que os humanos - *os universalizáveis* - assumiram e exerceram sobre a terra, a partir das conquistas e liberdades que lhes permitiu um entendimento que considera alguns humanos superiores aos outros humanos e aos demais seres de vida.

3. NAVEGAÇÃO DE CABOTAGEM – POLÍTICAS DE RESISTÊNCIAS COLABORATIVAS E CORPOS COLETIVOS

“O passado é o único que se encontra à nossa frente, o futuro está atrás, às nossas costas”. (provérbio Aymara). Nesse sentido os movimentos sociais atuais

⁹ Reflexões sobre “consciência oprimida e corpo e território oprimidos” são desenvolvidas na tese de doutorado da autora deste artigo, a partir de pesquisas sobre as lutas territoriais indígenas do povo Tupinikim, no Espírito Santo. A tese é orientada pelo professor Dr Erineu Foerste e coorientada pelo professor Dr. Carlos Brandão. A pesquisa encontra-se em curso no Programa de Pós Graduação em educação da Universidade Federal do Espírito Santo, com defesa prevista em 2020.

continuam a atualizar e expandir temas antes esboçados pelos grupos freireanos, e, ao mesmo tempo, os ressignificam. Muitos indícios e sinais nos chamam a olhar o passado onde encontram-se a origem das grandes contradições em nossas sociedades e sinalizam para as injustiças e desigualdades mais contundentes de nosso tempo.

Alguns temas caros aos estudos freireanos permanecem entre nós como bússolas apropriadas para nos manter *suleando*, com reconhecimento e respeito às culturas no Brasil e na América Latina, em tempos de mar revolto: a *liberdade* como condição para uma vida democrática; o reconhecimento e originalidade da *cultura e do saber popular*; a *educação* como ato político (como produção e não como transmissão de conhecimentos); e, especialmente, a *recusa ao pensamento único*, em equivalência a reelaboração por Souza Santos (2010). Podemos dizer também, no sentido proposto por Clastres, que Paulo Freire foi um “bom chefe”, ou, um “bom cacique” comparável ao que percorre entre os povos originários e expressa a ideia de que não compete ao chefe ordenar, ou aconselhar, com as suas próprias palavras. Antes de tudo cabe ao bom chefe enunciar aos outros as palavras que todos conhecem e que qualquer um pode “dizer”.¹⁰

O que mais reuniu e congregou pessoas em frentes de luta popular não foi propriamente a educação popular, mas sim a “cultura popular”, pensada naquele tempo como uma ação política emancipadora que se realizava através de uma interação entre diferentes atores culturais provenientes da academia, do meio das artes, de comunidades e movimentos populares. A própria expressão *educação popular* surgiu anos mais tarde quando as propostas de Paulo Freire espalharam-se por toda a América Latina, ao final dos anos sessenta e especialmente na década de setenta.¹¹ (BREISWERK, 1995; Brandão,).

Desde essa perspectiva também é possível entender a emergência, nos anos oitenta e noventa, dos segmentos pouco visibilizados como coletivos no cenário da experiência de educação popular. Um conjunto de movimentos ocupou o espaço público, assim também como suas organizações que apresentaram-se constituídas de novos/velhos protagonistas e levantaram suas bandeiras e agendas de lutas, ressignificaram/ressignificam novas e velhas palavras e conceitos.

Na questão indígena, por exemplo, tivemos a *Marcha pela Dignidade e pelo Território*, organizada desde o movimento indígena boliviano, em 1990, e seguido pelo movimento indígena equatoriano, com a organização de uma marcha sob o

10 “A quem serve a educação”. Documento inédito elaborado para o Tercer Encuentro Internacional de Educación Social, realizado em Mendoza, Argentina, pela UNCUYO, entre 14 e 15 de março de 2019: “Pierre Clastres faz em A sociedade contra o estado uma série de retomadas a respeito da “obrigação moral” geradora da reciprocidade e, portanto, da possibilidade da sociedade, tal como pensada por Marcel Mauss. Clastres revisita a vigência da reciprocidade através da circulação de dons e contra-dons entre pessoas e coletivos de pessoas, para estabelecer uma ideia que parece também oportuna para pensarmos a educação.” (2019a., p. 3).

11 “A quem serve a educação”. 2019.

mesmo mote. Em 1994 o movimento Zapatista, em Chiapas, também eclode com sua bandeira de luta pelo direito à dignidade, à autonomia e ao território. Uma distinção que se observa em relação a esses movimentos atuais aos anos setenta e oitenta, especialmente, é a emergência da diversidade de sujeitos de diferentes origens sociais, culturais e étnicas, dentre outras variantes e vocações.

Algumas características como a busca da construção de uma autonomia política e econômico-produtiva dos movimentos camponeses, por exemplo, permanecem marcantes. Eles fazem sua resistência permanecendo fiéis à criação de alternativas de produção, de economia solidária, de produção orgânica, dentre outras. Ao final, a demanda desse movimento é a construção de sua própria autonomia material e simbólica, não apenas em relação às forças capitalistas e neoliberais do mercado, mas também em relação a um Estado que tenta cercear as liberdades e as alternativas de resistência ao modelo capitalista explorador e excludente.

Em seus últimos escritos Paulo Freire revisitou os tempos de antes quando a pedagogia-e-educação era pensada como uma dimensão da cultura que propiciou a recuperação da tradição original dos movimentos de cultura popular dos anos sessenta no Brasil. Dessa forma, abriu-se um diálogo com e entre outras modalidades de educação e ação social vivenciados nesse contexto de experiência entre multi-interações e contribuições provenientes de pluri-diversas teorias e propostas. Permitiu também condições para ampliar olhares sobre questões como as ambientais, por exemplo, o que resultou em estratégias originais na pauta dos movimentos territoriais, em simbiose com estas.

Consideramos, por exemplo, o processo de politização da cultura que ao aprofundar-se colocou em destaque a memória, a tradição e a ancestralidade, e porque essas perspectivas se entrelaçaram questões camponesas, indígena, quilombola, afrodescendente, por exemplo, foram inseridas na dinâmica das lutas e ganharam espaço como fortes mobilizadoras de identidades étnicas e culturais¹².

Até os dias atuais a construção de uma ideia de justiça e de cidadania continua a desafiar a pauta da educação popular da igualdade de gênero e da valorização das diferenças, e se apresenta como forte vetor crítico ao viés colonizante que não foi totalmente superado em importantes debates advindos desses campos.

Uma resistência que sirva a construção da democracia no Brasil necessariamente não deveria abrir mão de cenários simbólicos como a educação. Entremontes, deveria avançar para outras modalidades de práticas pedagógicas que, embora próximas as que requerem um nicho próprio, como a educação indígena, quilombola, do campo, delas diferem porque sua ação não se dirige a um território geográfico-social e a seus sujeitos claramente definidos (índios, quilombolas, camponeses), e nem a um "campo social" como uma cidade. Uma variante de educação que carregue sentidos menos restritos ao curricular e escolar possível encontramos categorias como: *Educação para a Paz*, *Educação Ambiental*, *Educação e Direitos Humanos* e outras de semelhante abrangência. Algumas dessas categorias já ingressaram na escola, outras permanecem à sua margem, e, no entanto, têm originado movimentos e

12 Caracterização do movimento social com base em Souza Santos, 2010.

redes, não raro de abrangência internacional. Lembramos que a coexistência de modalidades de educação e cultura popular com outras práticas criaram redes como o movimento de *educação ambiental popular no Brasil e na América Latina*.¹³ De igual maneira, pensamos que não é verdadeiro que as “educações próprias”, que em um primeiro momento nos parecem restritas a um nicho étnico-social e geográfico reduzido se encontrem realmente limitadas a si mesmas.

Com a experiência do Movimento de Cultura e Educação popular aprendemos que associações e redes colaborativas são potencialmente favoráveis às educações que apresentam uma vocação para os direitos humanos, sociais e culturais, direito ambiental e a paz, para ficarmos apenas em algumas possíveis e desejáveis interações. Ao menos no domínio das práticas pedagógicas, estamos mais aptas/os e abertas/os a descobrir que as teias e redes entre-nós, que saibam criar, consolidar e estender valem mais do que o isolamento, ou cada experiência em seu próprio e único cenário. (2019a, p 14).

Entretanto, não devemos abrir mão da autocrítica e reconhecer que a legitimidade e a inteireza de sistemas próprios de construção e partilha de saberes, de sentidos de significados e de valores, de pessoas, povos e culturas até aqui, de uma forma ou de outra - e com as mais variadas intenções e os mais confessáveis e ou inconfessáveis motivos – têm sido tutelados por nós, por nossas agências e por nossas “pedagogias destinadas a”.

Vivemos um afortunado momento da história em que os povos-testemunho cada vez mais se lançam a retomada da sua palavra, de modo que estão cada vez mais assumindo, por conta própria – com a nossa ajuda e apoio, quando somos convocados para tanto - a sua própria educação e que em algumas regiões da América Latina denominou-se “educação própria”. Sim. Para nós será imprescindível convocar todos e todas a tomarem a palavra, porque dizer a palavra, referida ao mundo que se quer transformar implica um encontro de homens e mulheres com os demais seres de vida, de diferentes origens, para que transformações profundas se realizem.¹⁴

13 A partir deste ponto trazemos algumas considerações amparadas no texto de Carlos Brandão no documento “A quem serve a educação”, escrito para o Tercer Encuentro Internacional de Educación Social que se realizou em Mendoza, Argentina/ UNCUYO, de 14 e 15 de março de 2019.

14 No escrito de Pedagogia da esperança, Freire reconhece que Pedagogia do Oprimido apresentava uma linguagem pouco inclusiva: “ao escrever esta Pedagogia da esperança, em que repenso a alma e corpo da Pedagogia do oprimido, solicitarei das casas editoras que superem a sua linguagem machista. E não se diga que este é um problema menor porque, na verdade, é um problema maior. Não se diga que, sendo o fundamental a mudança do mundo malvado, sua recriação, no sentido de fazê-lo menos perverso, a discussão em torno da superação da fala machista é de menor importância, sobretudo porque mulher não é classe social”. (FREIRE, 1992, p. 68). Grifo nosso.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A quem serve a educação. Tercer Encuentro Internacional de Educación Social. UNCUYO, Mendoza, Argentina. 14 e 15 de março de 2019 -. 2019a.

_____. Cultura, saber e poder. [Inédito]. Curso de Maestria en Educación Popular, Universidad de Lujan. 2019b.

_____. Diálogo entre cristãos e marxistas. 2019c.

_____. Estructuras sociales de reproducción del saber popular. Gajardo (edit.). Teoria e prática da educação popular. OEA-CREFAL-IDRC. Pátzcuro, Michoacán. 1985b.

DUSSEL, Henrique. História liberationis: 500 anos de história da igreja na América Latina. Henrique Dussel (org); [tradução: Rezende Costa]. Edições Paulinas, CEHILA. São Paulo, 1992.

FREIRE, Paulo & Antonio FAUNDEZ. Por uma pedagogia da pergunta. São Paulo: Paz e Terra. 1985.

FREIRE, Paulo. Pedagogia del oprimido. Biblioteca Mayor, Gajardo (edit.). Montevideo-Uruguay, 1972.

_____. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1976.

MEJIA, Marco Raul. Educación Popular: temas y problemas. Tarea, lima, 1988.

PREISWERK, Matthias. Fe y Pueblo. Revista ecumênica de reflexión teológica. Editor: CTP. La Paz-Bolívia. Número 16 y 17, octubre de 1987.

_____. Educación Popular y Teología de la Liberación. CELADEC. Argentina, 1995.

Arlete M. Pinheiro Schubert é historiadora com mestrado em Educação e doutorando do Programa de Pós Graduação em Educação/UFES; pesquisa reelaborações culturais e processos educativos nas lutas territoriais indígenas; integra o grupo de pesquisa Culturas, parcerias e educação do campo coordenado pelo professor Erineu Foerste/UFES. Contato: schubertarlete@gmail.com.

Carlos Rodrigues Brandão é formado em Psicologia. Possui Mestrado e Doutorado em Antropologia e é professor do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Estadual de Campinas. Nesta mesma universidade está vinculado ao GEPEJA, Grupo de Pesquisa de Educação de Jovens e Adultos. Contato: carlosdecaldas@gmail.com.

A BASE DO PENSAMENTO CONSERVADOR E OS ENFRENTAMENTOS POR MEIO DA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

GABRIEL, ELOISA

RESUMO

O artigo reflete a base do pensamento conservador, sua atualização no século XXI e as formas de enfrentamentos por meio da educação emancipadora.

PALAVRAS CHAVE

Conservadorismo. Educação Emancipadora.

ABSTRACT

The article reflects the basis of conservative thinking, its updating in the 21st century and the ways of confronting it through emancipatory education.

KEYWORDS

Conservatism. Emancipatory Education.

INTRODUÇÃO

A abordagem do tema educação emancipadora e conservadorismo será feita, em face da importância na atual conjuntura e se apresenta imperiosa. Em tempos de práticas e expressões conservadoras e de desvalorização de manifestações emancipadoras relativizadas em espaços de redes sociais, instigadas por uma falsa divisão social daqueles que cultivam e incentivam as práticas e expressões conservadoras nas mídias sociais.

Uma das questões acima referida, diz respeito às críticas e perseguições apresentadas no ano de 2019, nas mídias sociais, aos/as professores/as, sejam eles do ensino médio ou do ensino superior, por parte de grupos, pessoas e representantes do governo federal de conteúdo conservador, afirmando inverdades sobre esta categoria profissional e acusando o professor como doutrinador de práticas ideológicas em sala de aula.

Esta opção por aproximação ao tema não significa abstração das dimensões profundas que o tema requer que envolve política, cultura e economia. Elas decorrem prioritariamente de uma simples contribuição ao debate para que possamos nos estimular no aprofundamento do tema tão proeminente em nossa sociedade.

APROXIMAÇÕES AO CONSERVADORISMO

Para compreender o conservadorismo buscamos entender sua origem por meio do artigo publicada na *Revista Serviço Social e Sociedade*, nº 126 de maio/agosto de 2016, pelo professor Doutor da Universidade Federal da Paraíba, Jamerson Murillo Anunciação de Souza.

Em seu artigo, cujo título é *Edmund Burke e a gênese conservadorismo*, nos apresenta o surgimento deste pensamento na Europa nas últimas décadas do século XVIII, que se estendeu para outros países do mundo.

Edmund Burke foi um filósofo conservador e teórico-político irlandês, cujas ideias conservadoras são base para compreensão de pensamentos e atitudes conservadoras nos dias atuais.

Segundo o professor Jamerson, a leitura do pensamento de Edmund Burke é o ponto de partida do conservadorismo clássico. O seu texto publicado em 1790, logo após o processo revolucionário jacobino, foi traduzido e disseminado rapidamente em francês, alemão, italiano e espanhol e bem recebido por setores intelectuais ligados em torno da reação antirrevolucionária.

Afirma que o pensamento de Edmund Burke visa uma transformação onde se garanta as tradições e que seja realizada de cima para baixo, ou seja, através de alguns iluminados que existem na sociedade e que decidem a vida de todos. Jamerson nos alega em seu artigo:

É possível concluir, com base nesses argumentos do autor, que ele anseia por uma “revolução sem revolução”, ou seja, mudanças “pelo alto”, localizadas e específicas, que sirvam para preservar as tradições já estabelecidas e

sejam conduzidas por uma distinta parcela da sociedade: os proprietários. Adicionalmente, essas mudanças deveriam ser realizadas com absoluto distanciamento dos componentes insurrecional e popular, o que exclui também os anseios por democracia e a noção de luta por direitos (2016, p. 370).

Ao nos apresentar os argumentos de Edmund Burke de uma mudança pelo alto, na qual se preserva as tradições, Jamerson nos faz refletir sobre a construção social brasileira com características semelhantes a este pensamento. Um país colonizado por europeus e com uma forte construção de hierarquia, onde somente para aqueles nascidos de famílias tradicionais tem o direito de conduzir uma sociedade e se beneficiar dela.

Ao afirmar que este pensamento exclui o anseio por democracia e luta por direitos, fica evidente a construção ideológica em nosso país advinda de um pensamento conservador europeu, onde democracia e luta por direitos são pensamentos que devem ser excluídos da sociedade, pois o processo democrático garante inclusão e a luta por direitos garante reparação.

A constituição deste pensamento na sociedade brasileira fica evidenciado quando analisamos os dados de desigualdade no Brasil apresentados pelo Instituto de Pesquisa Oxfam, em dezembro de 2017, dos quais, destacamos que 88% dos brasileiros acreditam pertencer a metade mais pobre da sociedade e, que 10% dos mais ricos apresentam uma distância de 320 salários mínimos, em relação aos mais pobres, ou seja, os mais ricos têm um distanciamento de salário fruto de uma histórica concentração de riqueza no país.

A questão estrutural de acesso a serviços públicos – da falta de moradia, de saúde, da educação, trabalho, fruto do racismo e da desigualdade de gênero – apresenta componentes históricos e também um pensamento teórico-conservador, que de várias formas na sociedade é estimulado.

Outra afirmação importante que o professor Jamerson nos apresenta sobre o pensamento de Edmund Burke acerca da propriedade, nos faz refletir sobre uma das principais características do capital que é a propriedade privada. Jamerson nos diz sobre a teoria de Edmund Burke (2016, p. 371):

A característica essencial da propriedade, resultante de princípios combinados de sua aquisição e conservação, consiste em ser desigual. Por conseguinte, torna-se necessário protegê-la da possibilidade de qualquer perigo, uma vez que excita a inveja e estimula a rapacidade. (2014, p. 72).

Esse pensamento afirma ser normal a desigualdade, mediante a propriedade da terra que é um grande negócio do ponto de vista capitalista, por isso, deve ser protegida. Quem não tem acesso à terra tem que se conformar, pois este direito não é para todos.

Com esse pensamento garante-se a concentração de terra nas mãos de poucos e dá para se compreender a construção histórica de distribuição de terras para as famílias definidas pela coroa portuguesa e que nos dias atuais, muitas dessas famílias são detentoras da maioria das terras brasileiras.

Daí uma realidade que não se altera no Brasil, somente aumenta. De acordo com o portal IG, em agosto de 2019, apresentando um estudo da Fundação Getúlio Vargas – FGV, mostra que o Déficit Habitacional atinge maior marca em 10 anos no país. Falta 7,7 milhões de habitação. Em 10 anos, 1,5 milhões de famílias sofrem com ônus excessivo de aluguel.

Estes dados somente confirmam que a terra é para poucos e mesmo os programas sociais que, ocorreram na primeira década deste século, não sanaram uma demanda que é histórica e nem se conseguiu que fosse um direito garantido por lei, para de fato se fazer reparações e diminuir essa desigualdade.

Fica evidente que o pensamento conservador destrói qualquer perspectiva democrática e de efetivação de direitos na sociedade, determinado um lugar de subalternidade para os indivíduos e garantido uma casta social.

APROXIMAÇÕES EMANCIPATÓRIAS

Na oposição ao pensamento conservador, o pensamento de Paulo Freire, principalmente em *Pedagogia do Oprimido* (1985) nos faz refletir sobre a importância de uma educação emancipadora, que tem a liberdade como um valor e um princípio. Em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire diz “do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades” (1996, p. 111).

A construção histórica dominante no Brasil sobre a educação nunca foi na direção de uma prática reflexiva e emancipadora, pois sua base sempre teve presente o pensamento conservador. Por isso, Paulo Freire ao afirmar que os interesses dominantes a educação deva ser imobilizadora e ocultadora de verdades, fica bem visível nos dados sobre a educação.

De acordo com o Pnad em 2018, mais da metade dos que tem 25 anos ou mais não concluiu a educação básica. Este dado reflete que não se tem um compromisso por parte do governo com o incentivo na educação, pois estes jovens, em plena vida produtiva, não conseguem disputar o mercado de trabalho em pé de igualdade mediante a falta de oportunidade de estudos, já que o acesso e as condições das escolas públicas são alvos de reclamações em todo o país.

Paulo Freire nos diz ainda que:

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de “experiência feito” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (1996, p. 116).

Paulo Freire com sua coerência ética em favor da classe oprimida, nos instiga ao pensamento científico crítico e descolonizado, para que possamos construir enfrentamentos com a classe trabalhadora, na direção da democracia de base e da liberdade.

A educação emancipadora vai na contramão do Movimento Escola Sem Partido, criado em 2004, que ganhou notoriedade em 2015, apresentando projetos de lei em câmaras municipais e assembleias legislativas e no Congresso Nacional. Esse movimento tem na sua gênese o pensamento conservador, que não leva o aluno a refletir e a pensar, somente a reproduzir.

Ao defendermos e garantimos uma educação emancipadora, garantimos a liberdade e o confronto de ideias e a defesa de direitos diante da autoridade, seja dos pais, do professor e do Estado, pois emancipar uma nação é garantir que ela caminhe com suas próprias pernas, que construa seu caminho a partir de sua realidade com ética e respeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões aqui registradas têm caráter aproximativo e provisório. Sinalizam pistas para introdução ao debate sobre educação emancipadora e conservadorismo. Em tempos de embate nas redes sociais e de articulação de movimentos conservadores, é urgente um estudo aprofundado, um grupo de discussão e a defesa de modelos democráticos de defesa dos direitos em nossa sociedade.

O caminho da formação, por meio da educação, é fundante para o enfrentamento de ondas conservadoras e imposições de costumes e ideias em nossa sociedade. Esse trabalho tem que ser feito por todos e não importa a quantidade, debater e defender o pensamento que valorize o ser humano e tenha a liberdade como um valor é uma tarefa cotidiana.

Portanto, entendemos que são importantes o estudo aprofundado sobre o conservadorismo clássico e sua influência sobre a construção sócio histórica brasileira.

Importante também é buscar entender o cotidiano e a realidade social das classes subalternas para compreender a influência do pensamento conservador e de uma prática emancipadora na vida das pessoas, através do senso comum que reproduz práticas e ideias ora conservadora, ora emancipadora, dando pistas explicativas para a condição da frágil democracia existente no Brasil.

REFERÊNCIAS

OXFAM. Pesquisa nós e a desigualdades 2017. Acesso em 03/12/2019. Disponível em: <<https://oxfam.org.br/um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/pesquisa-nos-e-as-desigualdades/pesquisa-nos-e-as-desigualdades-2017/>>.

DEFICIT HABITACIONAL ATINGE MAIOR MARCA EM 10 ANOS, SOLUÇÃO PODE VIR DA ACADEMIA. Portal IG. Acesso em 03/12/2019. Disponível em: <<https://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/2019-08-31/deficit-habitacional-atinge-maior-marca-em-10-anos-solucao-pode-vir-da-academia.html>>.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa, São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

PNAD. Anuário brasileiro da Educação Básica. Acesso em 03/12/2019. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/20180824-Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite>.

SOUZA, Jamerson Murillo Anuniação de. Edmund Burke e a gênese do conservadorismo. Serv. Soc. Soc.. São Paulo, n. 125, p. 360-377, maio/ago, 2016.

Eloisa Gabriel é Assistente Social, Doutora e Mestre em Serviço Social pela PUC/SP; especialista na política pública de assistência social e política pública de gênero. É docente do curso de Serviço Social da FMU. Contato: eloisagabriel30@gmail.com.

PELO PAÍS DAS MARAVILHAS & PELO BOSQUE DO ESPELHO: DIÁLOGOS ENTRE ALICE E PAULO FREIRE

BECHTLUFFT, GISELE SCHMIDT
GARCIA, PEDRO BENJAMIM

RESUMO

Este artigo busca estabelecer um diálogo entre alguns personagens das obras Alice no País das Maravilhas e Alice através do Espelho, de Lewis Carroll, e a pedagogia de Paulo Freire. Criaturas como a Lagarta, o Gato de Cheshire, entre outras, surgem no caminho de Alice para fazê-la refletir acerca de sua personalidade, de sua existência no mundo. Há também aquelas que vivem dando ordens à menina, que subestimam sua inteligência ou que se assemelham a professores ministrando aulas, como o homem-ovo Humpty Dumpty. A Tartaruga Falsa e o Grifo desestimulam Alice a fazer perguntas; o Camundongo dá uma aula enfadonha de História; as Rainhas Branca e Vermelha tomam lições da menina sem permitir que ela corrija, justifique ou mesmo dê uma resposta. Todos os “ganchos” foram construídos a partir de mundos oníricos – o País das Maravilhas e o Bosque do Espelho – para o mundo factual da atualidade, com Lewis Carroll e suas fantasias voltadas para a educação vitoriana do seu tempo, e Paulo Freire, com sua educação humanista-libertadora.

PALAVRAS-CHAVE

Filosofia da educação. Lewis Carroll. Paulo Freire. *Alice no País das Maravilhas*. *Alice através do Espelho*.

ABSTRACT

This article seeks to establish a dialogue between some characters from the works Alice's Adventures in Wonderland and Alice through the Looking-glass, by Lewis Carroll, and the pedagogy of Paulo Freire. Creatures such as the Caterpillar, the Cheshire-Cat, among others, cross Alice's way to make her think over her personality, her existence in the world. There are also those who are always giving orders to the girl, the ones who underestimate her intelligence and those who are similar to teachers while giving classes, as the egg-like man Humpty Dumpty. The Mock

Turtle and the Gryphon discourage Alice from asking questions; the Mouse gives a boring History lesson; the Red Queen and the White Queen scrutinize the girl preventing her from correcting herself, justifying or giving an answer. All the connections have been made from a dream worlds – the Wonderland and the Looking-glass World – to the factual world of the present day, with Lewis Carroll and his fantasies turned to the Victorian education of his time, and Paulo Freire, with his humanist-liberating education.

KEYWORDS

Philosophy of Education. Lewis Carroll. Paulo Freire. Alice's Adventures in Wonderland. Through the Looking-glass.

INTRODUÇÃO

Há anos não tínhamos contato com as loucuras do País das Maravilhas, que tanto instigaram nossa imaginação na infância. A Lagarta, o Gato de Cheshire e tantas outras curiosas criaturas pareciam estar nos chamando para um reencontro – como aconteceu com Alice na penúltima versão para o cinema, dirigida por Tim Burton, exibida em 2010.

As criaturas que Alice encontra pelo caminho reproduzem a visão que algumas crianças tinham dos adultos no período vitoriano: quase todas lhe dão ordens, discordam do que ela diz o tempo todo, corrigem sua linguagem, dão respostas estapafúrdias para suas indagações e propõem charadas que não têm solução.

A proposta deste artigo foi “usar” ou mesmo “interpretar” Alice na busca de um diálogo com a educação escolar, tendo como referencial teórico-metodológico os pressupostos da educação humanista-libertadora de Paulo Freire, em contraste a algumas ideias da pedagogia tradicional.

PARA QUE SERVE A FILOSOFIA?

A filosofia, enquanto entendimento da realidade, é necessária à nossa existência, já que não podemos agir sem saber “para onde” e “por que vamos”. E Alice, quando perguntou ao Gato de Cheshire que caminho deveria tomar, ouviu a seguinte resposta: “Depende bastante de para onde quer ir” (CARROLL, 2002, p. 63). Precisamos buscar um sentido para a nossa vida e para as nossas ações. Filosofar não é apenas interpretar o passado ou o presente, mas também interpretar as aspirações e anseios da sociedade, estabelecendo fundamentos e direcionamentos – no caso do presente artigo, fundamentos e direcionamentos para a educação no âmbito escolar.

As obras de *Alice* sugerem muitas leituras, pela sua riqueza do discurso altamente polissêmico – repleto de trocadilhos, jogos de palavras, neologismos, paródias –, do cenário, da estrutura, dos personagens. É o lúdico na forma de ironia. É o sisudo dando lugar ao riso.

Esperamos que este artigo venha a contribuir com todos que acreditam no potencial que obras literárias como *Alice* possuem para nos fazer refletir sobre a arte de educar.

ACERCA DA IDENTIDADE: QUEM SOU EU?

Depois de seguir o Coelho Branco, mergulhar em sua toca e ir parar em uma sala escura, com uma porta minúscula que dava para um lindo jardim, Alice vivenciou uma situação bastante inusitada. Havia tomado um líquido que a fez diminuir de tamanho. Em seguida, comeu um bolo muito pequeno que a fez ficar enorme.

Ai, ai! Como tudo está esquisito hoje! E ontem as coisas aconteciam exatamente como de costume. Será que fui trocada durante a noite? Deixe-me pensar: eu

era a mesma quando me levantei esta manhã? Tenho uma ligeira lembrança de que me senti um bocadinho diferente. Mas, se não sou a mesma, a próxima pergunta é: 'Afinal de contas quem sou eu?' Ah, este é o grande enigma! (CARROLL, 2002, p. 21).

Para Paulo Freire, este também é o grande enigma:

O homem pergunta-se: quem sou? De onde venho? Onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. (1979, p. 28).

Nós, seres humanos, temos consciência de que somos inacabados e por esse motivo nos educamos. Ao percebermos que não sabemos tudo, buscamos o saber, o conhecimento e o aprimoramento como ser humano. Segundo Freire, aí está a raiz da educação.

O diálogo que Alice trava com a Lagarta evidencia a busca pelo autoconhecimento:

A Lagarta e Alice ficaram olhando uma para a outra algum tempo em silêncio. Finalmente a Lagarta tirou o narguilé da boca e se dirigiu a ela numa voz lânguida, sonolenta:

"Quem é você?" perguntou a Lagarta.

Não era um começo de conversa muito animador. Alice respondeu, meio encabulada: "Eu... mal sei, Sir, neste exato momento... pelo menos sei quem eu era quando me levantei esta manhã, mas acho que já passei por várias mudanças desde então".

"Que quer dizer com isso?" esbravejou a Lagarta. "Explique-se!"

"Receio não poder me explicar", respondeu Alice, "porque não sou eu mesma, entende?" (CARROLL, 2002, p. 45).

Para Freire, a educação tem sentido porque nós, seres humanos, somos tão projetos quanto podemos ter projetos para o mundo, porque aprendemos que é aprendendo que nós nos fazemos e nos refazemos, porque, para sermos homens e mulheres, precisamos de estar sendo. "Se homens e mulheres simplesmente fossem não haveria por que falar em educação" (2000, p. 40).

Em um encontro com Humpty Dumpty, Alice levanta questões sobre memória e identidade. O diálogo a seguir é bastante interessante do ponto de vista filosófico:

"Eu não a reconheceria se nós nos encontrássemos", Humpty Dumpty respondeu num tom desgostoso, dando-lhe um de seus dedos para apertar: "você é tão exatamente igual às outras pessoas".

"Em geral é o rosto que conta", Alice observou, pensativa.

"É justamente do que me queixo", disse Humpty Dumpty. "Seu rosto é igual ao de todo mundo... os dois olhos, tão..." (marcando o lugar deles no ar com

o polegar) “nariz no meio, boca embaixo. É sempre a mesma coisa. Agora, se você tivesse os dois olhos do mesmo lado do nariz, por exemplo... ou a boca no alto... isso seria de alguma ajuda”.

“Não ficaria bonito”, Alice objetou. Mas Humpty Dumpty só fechou os olhos e disse: “Espere até experimentar”. (CARROLL, 2002, p. 211).

Ao possibilitar o autoconhecimento, a descoberta de si mesmo, a aprendizagem, nessa perspectiva, apresenta-se como significativa, pois seu direcionamento volta-se para a realização daquele que aprende. O aluno deixa de ser “igual a todo mundo”, como disse Humpty Dumpty à Alice, e passa a entender como se sente, age e pensa, descobrindo, assim, a sua identidade como pessoa.

O PODER DA PALAVRA

A cena na qual Humpty Dumpty tenta convencer Alice de que é mais vantajoso presente de desaniversário do que de aniversário, tendo em vista a proporção de 364 dias para 1, é bastante interessante do ponto de vista pedagógico. Durante esse debate, o homem-ovo, tentando mostrar a vantagem do desaniversário para Alice, exclamou “É a glória para você!”, ao que Alice replicou:

“Não sei o que quer dizer com ‘glória’”, [...].

Humpty Dumpty sorriu, desdenhoso. “Claro que não sabe... até que eu lhe diga. Quero dizer ‘é um belo e demolidor argumento para você!’”

“Mas ‘glória’ não significa ‘um belo e demolidor argumento’”, Alice objetou. “Quando eu uso uma palavra”, disse Humpty Dumpty num tom bastante desdenhoso, “ela significa exatamente o que quero que signifique: nem mais nem menos”.

“A questão é”, disse Alice, “se pode fazer as palavras significarem tantas coisas diferentes”.

“A questão”, disse Humpty Dumpty, “é saber quem vai mandar – só isto”. (CARROLL, 2002, p. 204).

O professor, na visão tradicional, é aquele que enuncia o conhecido e o consagrado. Tem como missão ser a fala do saber e da norma que deve ser cumprida. E é dessa forma que o próprio Humpty Dumpty se define:

“Parece muito habilidoso para explicar palavras, Sir”, disse Alice. “Faria a gentileza de me dizer o significado do poema chamado ‘Pargarávio?’”

“Vamos ouvi-lo”, disse Humpty Dumpty. “Posso explicar todos os poemas que já foram inventados – e muitos que ainda não o foram.” (CARROLL, 2002, p. 205).

O jogo do poder é exercitado em todos os campos sociais. E, no educacional, não é diferente. Freire, porém, defende que

como professor não devo poupar oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, [...]. Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o “maior”. Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. (1996, p. 135).

Por isso, em sua educação problematizadora, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos” (FREIRE, 1983, p. 78).

Freire (1983) redefine, assim, o papel do professor e do aluno: o primeiro é *educador-educando*, uma vez que tem a função de ensinar, mas também aprende na ação pedagógica; o segundo é *educando-educador*, pois tem o papel de aprender, mas também ensina no processo educativo. “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (FREIRE, 1996, p. 23).

Freire, juntamente com Faundez (1985), analisa a prática educativa com base em duas perspectivas: a *pedagogia da resposta* e a *pedagogia da pergunta*. Na primeira, o ensino é o saber feito, apresentado pelo professor; na segunda, o ensino é a busca do conhecimento, partindo do questionamento, da pergunta, sempre com a participação do aluno.

Para essa reflexão, vejamos este diálogo entre Alice, a Tartaruga Falsa e o Grifo:

“Quando éramos pequenos”, a Tartaruga Falsa finalmente recomeçou, mais calma, embora ainda soluçando um pouquinho vez por outra, “Íamos à escola no mar. O mestre era um Cágado velho... nós o chamávamos de Tartarruga.” “Por que o chamavam de Tartarruga, se ele não era uma?” Alice perguntou. “Nós o chamávamos de Tartarruga porque tinha... tanta ruga!” respondeu a Tartaruga, irritada; “realmente você é muito bronca!” “Devia ter vergonha de fazer uma pergunta tão simples”, acrescentou o Grifo; e em seguida os dois ficaram em silêncio, olhando para a pobre Alice, que teve vontade de se enfiar embaixo da terra. (CARROLL, 2002, pp. 93-4).

Muitas vezes o aluno é desencorajado a fazer perguntas. Silencia-se diante da prática de uma pedagogia da resposta, uma pedagogia da adaptação, fundada no preestabelecido.

No entanto, Alice, contrariando esse modelo de comportamento imposto por alguns educadores, interrompe as falas das criaturas que encontra em seu caminho em vários momentos, enfatizando, assim, o espírito espontâneo, curioso, ousado e criativo das crianças. Para Freire, o caminho é esse, pois “quem estuda não deve perder nenhuma oportunidade, em suas relações com os outros, com a realidade, para assumir uma postura curiosa. A de quem pergunta, a de quem indaga, a de quem busca” (1982, p. 11).

E o bate-papo entre os três personagens continua:

“Nunca ouvi falar de ‘Desembelezação’”, Alice se atreveu a dizer. “O que é?” O Grifo levantou as duas patas de surpresa. “Como? Nunca ouviu falar de desembellezação?” exclamou. “Sabe o que é embeleazar, suponho?” “Sei”, disse Alice sem muita convicção; “significa... tornar... alguma coisa... mais bela”.
“Nesse caso”, continuou o Grifo, “se não sabe o que é desembellezar, você é uma bobalhona”.
Não se sentindo estimulada a fazer mais nenhuma pergunta sobre aquilo, Alice se virou para a Tartaruga Falsa e disse: “Que mais tinha de estudar?” (CARROLL, 2002, pp. 94-5).

Na pedagogia da pergunta de Freire, o ensino é visto como problematização da realidade social, no qual é importante o ato de perguntar, de provocar a dúvida no lugar da transmissão das certezas. Afinal, perguntamos porque temos curiosidade em conhecer.

JÁ DECIFROU O ENIGMA?

Há uma cena em que o Camundongo dá uma explicação de História à Alice e aos animais que nadaram no lago formado pelas lágrimas da menina:

“Ham!” fez o Camundongo com ar importante. “Estão todos prontos? Esta é a coisa mais seca que eu conheço. Silêncio do princípio ao fim, por favor! ‘Guilherme, o Conquistador, cuja causa era apoiada pelo papa, logo se rendeu aos ingleses, que queriam líderes, e andavam ultimamente muito acostumados com usurpação e conquista. Edwin e Morcar, condes da Mércia e da Nortúmbria...’”
“Arre!” soltou o Papagaio, com um arrepio.
“Perdão!” falou o Camundongo, fechando a cara, mas muito polido: “Disse alguma coisa?”
“Eu não!” o Papagaio se apressou em responder.
“Pensei que tinha”, disse o Camundongo. “Continuando: ‘Edwin e Morcar, condes da Mércia e da Nortúmbria, proclamaram seu apoio a ele e até Stigand, o patriótico arcebispo de Canterbury, achando isso oportuno...’”
“Achando o quê?” indagou o Pato.
“Achando isso”, respondeu o Camundongo, bastante irritado. “Suponho que saiba o que ‘isso’ significa.”
“[...] A questão é: o que foi que o arcebispo achou?”
Sem tomar conhecimento da pergunta, o Camundongo se apressou em continuar [...]. (CARROLL, 2002, pp. 27-8).

O Camundongo pretendia, com esse discurso, algo inusitado: fazer com que as criaturas e Alice se secassem – todos estavam encharcados, após terem nadado por um longo tempo na piscina formada pelas lágrimas da menina, quando seu tamanho estava bem acima do normal. E, para tanto, resolveu contar um episódio, que ele próprio denominou de “seco”, da história da Inglaterra.

Como de fato, aulas de História, às vezes, são extremamente “secas”. Isso porque, durante muito tempo (e provavelmente na época de Carroll era assim), não houve esforço por parte dos professores dessa disciplina em contextualizar os eventos históricos, explicar sua importância, suas consequências e sua relação com outros acontecimentos. O incentivo era dado à memorização de datas e nomes “secos”, sem grande relevância à aprendizagem.

Ao final do discurso, o Camundongo perguntou à Alice se ela estava se sentindo melhor. A resposta da menina foi categórica: “Mais molhada do que nunca [...]”. Isso não parece me secar nadinha” (CARROLL, 2002, p. 28).

Segundo Freire,

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos. [...] o educador aparece como seu indiscutível agente [...], cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram [...]. A palavra [...] se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. (1983, p. 57).

Partindo da análise epistemológica da relação professor-aluno, Freire (1983) apresenta duas concepções de educação: a *bancária* (tradicional) e a *problematizadora* ou *libertadora*, já citada anteriormente aqui. Na educação bancária, o professor deposita/transfere valores e conhecimentos aos seus alunos. Por esse motivo, a ação daqueles que recebem conhecimento é minimizada e o processo dialógico na educação é negado, o que contribui para a domesticação dos aprendizes e para a reprodução das contradições existentes na sociedade.

Ensinar, para Freire (1996), não é transferir conhecimento. Ensinar é criar possibilidades para a produção do conhecimento ou para a sua construção. A aula, conforme sua visão, deve ser um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Os alunos devem *cansar*, jamais *dormir*. Cansados devem ficar pelo acompanhamento das idas e vindas do pensamento do professor, pelas surpresas, pelas dúvidas e incertezas.

Assim como Alice ousa fazer perguntas às criaturas que encontra pelo caminho, ela também não se omite na hora de responder às questões propostas por elas.

los corretamente, com a convicção de quem cumpre um dever e não com a malícia de quem faz um favor para receber muito mais em troca. Mas, como escutar implica falar também, ao dever de escutá-los corresponde o direito que igualmente temos de falar a eles. Escutá-los no sentido acima referido é, no fundo, falar com eles, enquanto simplesmente falar a eles seria uma forma de não ouvi-los. (1988, p. 26).

Alice, depois, questiona a própria Rainha Branca acerca da matéria cobrada:

“Ela não sabe nadinha de aritmética!” as Rainhas disseram juntas, com grande ênfase.

“E você sabe?” Alice falou, virando-se de repente para a Rainha Branca, pois não gostava de ser tão criticada.

A Rainha respirou fundo e fechou os olhos. “Eu sei Adição”, disse, “se você me der algum tempo... mas não sei subtrair sob nenhuma circunstância”. (CARROLL, 2002, p. 245).

O interessante, no diálogo acima, é que a Rainha Branca cobrava de Alice uma habilidade, a subtração, que ela mesma não possuía. A esse respeito, Freire é de opinião que “como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei” (1996, p. 95).

SABE RESPONDER PERGUNTAS ÚTEIS?

No Bosque do Espelho, as Rainhas cobram um “saber útil” de Alice:

[...] “Sabe responder perguntas úteis?” disse. “De que é feito o pão?”

“Isso eu sei!” Alice exclamou, animada. “Pega-se um pouco de farinha...”

“Onde se colhe a farinha?” perguntou a Rainha Branca. “Num jardim, ou nas cercas-vivas?”

“Bem, ela não é colhida”, Alice explicou; “é moída...”

“De pancada?” disse a Rainha Branca. “Não devia omitir tantas coisas.”

“Abane-lhe a cabeça!” interrompeu aflita a Rainha Vermelha. “Vai ficar com febre depois de tanta reflexão!” Não perderam tempo e a abanaram com tufos de folhas até ela ter de implorar que parassem, tanto o seu cabelo esvoaçava. (CARROLL, 2002, p. 245).

É fundamental, segundo Freire (1982), buscar as relações entre os conteúdos e outras dimensões afins do conhecimento. Reinventar, recriar, reescrever – tarefa de quem é sujeito e não objeto. Essa atitude crítica deve ser adotada diante de tudo: do mundo, da realidade, da existência.

Alice reclama da “decoreba” à qual é submetida no decorrer de suas andanças pelo País das Maravilhas: “Como as criaturas dão ordens à gente e nos fazem

decorar lições!' pensou Alice. 'É como se eu estivesse na escola neste momento'" (CARROLL, 2002, p. 102). E mostra, lá no início da história, ao cair na toca do Coelho Branco, que o ato de simplesmente decorar lições ou "palavras imponentes para se dizer" não representa aprendizado:

"Quantos quilômetros será que já caí até agora?" disse em voz alta. "Devo estar chegando perto do centro da Terra. Deixe-me ver: isso seria a uns seis mil e quinhentos quilômetros de profundidade, acho..." (pois, como você vê, Alice aprendera várias coisas desse tipo na escola e, embora essa não fosse uma oportunidade muito boa de exibir seu conhecimento, já que não havia ninguém para escutá-la, era sempre bom repassar) "...sim, distância certa é mais ou menos essa... mas, além disso, para que Latitude ou Longitude será que estou indo?" (Alice não tinha a menor ideia do que fosse Latitude, nem do que fosse Longitude, mas lhe pareciam palavras imponentes para se dizer.). (CARROLL, 2002, p. 13).

Ler, decifrar, interpretar. Enfrentar o mundo relacionando-se com um tipo específico de saber: a leitura. Saber que funciona como um modelo geral de construção de sentido. Aí está um dos principais propósitos da educação escolar.

Para Freire, a leitura "não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita" (1988, p. 11). Há dois tipos de leitura que, segundo ele, devem ser considerados: a leitura do mundo e a leitura da palavra. Ler o mundo precede o ato de ler a palavra, por isso a leitura desta não pode prescindir da leitura da realidade que nos cerca.

Ainda na infância, mesmo antes da alfabetização, começamos a ler os "textos", as "palavras", as "letras" do mundo particular no qual nos movíamos. E a leitura de nossas experiências enquanto crianças, quando começamos a perceber as coisas, os sinais, a linguagem, é recriada e revivida em nosso contato com a palavra escrita.

No começo de sua caminhada pelo País das Maravilhas, Alice faz referência a um conhecimento que adquiriu por meio de suas leituras:

Era muito fácil dizer "Beba-me", mas a ajuizada pequena Alice não iria fazer isso assim às pressas. "Não, primeiro vou olhar", disse, "e ver se está escrito 'veneno' ou não"; pois lera muitas historinhas divertidas sobre crianças que tinham ficado queimadas e sido comidas por animais selvagens e outras coisas desagradáveis, tudo porque não se lembravam das regrinhas simples que seus amigos lhes haviam ensinado: que um atizador em brasa acaba queimando sua mão se você insistir em segurá-lo por muito tempo; quando você corta o dedo muito fundo com uma faca, geralmente sai sangue; e ela nunca esquecerá que, se você bebe muito de uma garrafa em que está escrito "veneno", é quase certo que vai se sentir mal, mais cedo ou mais tarde. (CARROLL, 2002, p. 16).

E no final de sua aventura ainda no País das Maravilhas, mostra novamente a importância do que leu para dar forma à sua experiência:

Alice nunca estivera num tribunal antes, mas lera sobre eles em livros, ficando muito satisfeita ao descobrir que sabia o nome de quase tudo ali. “Aquele é o juiz”, disse consigo, “por causa da sua enorme peruca”. [...] “E ali está a banca dos jurados”, pensou Alice, “e aquelas doze criaturas...” [...] “suponho que sejam os jurados”. Repetiu esta última palavra duas ou três vezes para si mesma, com muito orgulho: pois achava, com razão, que muito poucas meninhas da sua idade sabiam o significado daquilo tudo. (CARROLL, 2002, p. 107).

“Quando lia contos de fadas, eu imaginava que aquelas coisas nunca aconteciam, e agora cá estou no meio de uma!” (CARROLL, 2002, p. 37), exclamou Alice. Muitas vezes a vida se completa com um sentido retirado de uma obra de ficção.

Há crianças que, no início de suas vidas escolares, são como Alice: curiosas, ousadas, autoconfiantes. Mas quando os métodos utilizados na escola não estimulam o desenvolvimento dessas características, dão ênfase a repetições mecânicas, a leituras superficiais, não valorizam a experiência e a visão de mundo que trazem, a Alice que existe em cada uma pode não resistir e tornar-se pequenina, quase imperceptível.

A pedagogia da pergunta e a educação problematizadora de Freire é defendida aqui como uma forma de estimular a curiosidade, a ousadia, a autoconfiança. Afinal, ao estimular esses atributos, fica mais fácil conhecer as contribuições que cada criança tem a oferecer, provenientes de suas leituras – da leitura das palavras e da leitura que fazem deste nosso mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há muitas obras literárias escritas na mesma época de *Alice* que abordam o tema da educação escolar, como é o caso de *O Ateneu*, de Raul Pompéia, *David Copperfield*, de Charles Dickens etc. Nessas narrativas, a escola é o espaço principal onde o enredo se desenvolve e os personagens, em sua maioria, são frequentadores desse espaço: diretores, inspetores, professores, alunos.

Mas a obra literária escolhida aqui para reflexões acerca da educação escolar não apresenta essas características. Embora *Alice* ofereça um amplo repertório de situações comparáveis às que encontramos nas salas de aula, e até algumas referências diretas à escola, a história se passa em lugares fantásticos, nos quais só é possível chegar por meio de passagens secretas – tocas de coelhos, portas minúsculas, espelhos. E seus personagens são animais/criaturas falantes ou caricaturas de certos tipos sociais, como o Chapeleiro Maluco e a Duquesa; de cartas do baralho, como a Rainha de Copas; e de peças do jogo de xadrez, como as Rainhas Branca e Vermelha.

Estabelecer inter-relações com a nossa realidade tendo como pano de fundo uma história como essa, repleta de fantasia, humor, ironia, duplos sentidos, foi um grande desafio e, por isso mesmo, uma experiência bastante interessante.

REFERÊNCIAS

- CARROLL, L. Alice: edição comentada. Ilustrações originais de John Tenniel; introdução e notas de Martin Gardner; tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- FREIRE, P. Ação cultural para a liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1988.
- _____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- _____. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____ e FAUNDEZ, A. Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- SOPHIA, G. S. B. Andanças pelo País das Maravilhas e pelo Bosque do Espelho: reflexões de Alice para a Educação. 2015. 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Teologia e Humanidades, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, RJ, 2015.
- SOPHIA, G. S.; GARCIA, P. B. Andanças pelo País das Maravilhas e pelo Bosque do Espelho: reflexões de Alice para a Educação. 136 p. Jundiaí, Paco Editorial: 2015.

Gisele Schmidt Bechtluft é graduada em Letras – Português e Literaturas pela Universidade Veiga de Almeida (2006), com especialização em Língua Portuguesa e Linguística pela Universidade Estácio de Sá (2010) e mestrado em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (2015). Atualmente, é servidora da Universidade Federal do Rio de Janeiro e atua na área de revisão textual. É autora da obra “Andanças pelo País das Maravilhas e pelo Bosque do Espelho: reflexões de Alice para a Educação”. Contato: giselesb3@hotmail.com.

Pedro Benjamim Garcia é Formado em Filosofia (UFRJ), Mestre em Educação (PUC/Rio) e Doutor em Antropologia Social (Museu Nacional–UFRJ). Leciona e é Coordenador Adjunto da Pós-Graduação em Educação da Católica de Petrópolis. Publicou livros e artigos de Educação no Brasil e no exterior e, como Pedro Garcia, livros de poesia, sendo o último, em 2018, denominado Y(poemas), foi parcialmente selecionado e publicado na revista Ciência&Cultura, da Sociedade brasileira para o progresso da Ciência, ano 71, n.2, abr/maio/jun 2019.. Contato: benjamimgarcia@gmail.com

A ATUALIDADE DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

CAVALCANTE, LUCÍOLA INÊS PESSOA

RESUMO

O pensamento de Paulo Freire permanece atual. Aos que procuram desqualificá-lo, respondemos, neste texto, com a afirmação da fecundidade e vigor de suas ideias, expressas em seu gosto de perguntar, na necessidade de indignar-se, sempre por ele reforçada, e em seu compromisso com a esperança – por uma pedagogia da esperança.

PALAVRAS-CHAVE

Fake News. Indignação. Paulo Freire. Pedagogia da esperança.

ABSTRACT

Paulo Freire's thoughts remain up to date. To those who seek to disqualify him, we respond, in this text, with the fruitfulness and strength of his ideas, expressed by his love of questioning, in the need of being indignant, which he always reinforced, and through his commitment to hope – for a pedagogy of hope.

KEYWORDS

Fake News. Indignation. Paulo Freire. Pedagogy of hope.

DE ONDE PARTIMOS

No período compreendido entre maio e junho de 2019, foi oferecido um curso em EaD, pelo Instituto Paulo Freire, intitulado *Paulo Freire em tempos de fake news*. Mesmo partilhando da indignação frente aos ataques infundados, tendenciosos e, portanto, injustos, a Paulo Freire, minha primeira reação foi pensar que se estava dando muita importância a pessoas que sequer mereciam nossa atenção, pelo desconhecimento que revelavam/revelam de sua obra. Num segundo momento, entretanto, ponderei o quão valioso seria esse encontro de pessoas que o estudam, o admiram, o têm como inspiração, ou mesmo para os que desejam conhecê-lo um pouco mais. E assim o foi. Valem, porém, algumas considerações.

A propagação de notícias falsas sempre existiu e continuará proliferando. Se o termo é novo – *fake news* –, a prática é antiga. A diferença reside na velocidade em que essas falsas notícias são divulgadas, em nossos dias, sobretudo via redes sociais. Também não se pode ter a ingenuidade de pensar que os que propagam *fake news* sobre Paulo Freire estão interessados em conhecer o seu pensamento. Quem espalha *notícias falsas* não tem compromisso com a verdade. Se não age com má fé, o faz, no mínimo, por irresponsabilidade, inconsequência.

Os rótulos atribuídos a Paulo Freire, por sua vez, revelam um enorme desconhecimento de seu pensamento, de suas posições tão claramente defendidas, de seu enorme respeito pelo ser humano e seu direito de pensar e expressar suas posições com liberdade. Assim, quando vemos, por exemplo, Paulo Freire apontado como um doutrinador, facilmente se percebe que só mesmo vindo de quem o desconhece, desconhecendo, também, a sua obra, o seu testemunho de vida. Num diálogo com alunos de 7ª e 8ª séries da Escola Vera Cruz, de São Paulo, em 20 de outubro de 1988 (publicado em seu livro organizado por Ana Maria Araújo Freire – *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*), Freire se expressa com clareza a esse respeito, a ponto de afirmar: “[...] para mim, dever de um professor democrático jamais pode ser o de quem pretende domesticar o aluno e impor a este a sua crença, a sua posição política” (p. 109).

Se há uma tentativa de intimidação, de silenciamento, fica muito claro que é porque as ideias de Freire incomodam. Se incomodam, já é um bom sinal, uma vez que se vive um período de obscurantismo, de polarização que se arrasta por muitos anos, de muito discurso, muita retórica e pouca vivência. Há uma desenfreada tendência à banalização. Banaliza-se a violência, a corrupção, a intolerância, a irresponsabilidade com a “coisa pública”, enfim, para onde nos movemos, encontramos discursos justificadores das mais diversas e injustificáveis ações. Tempos de barbárie. Felizmente o tempo não é só *chronos* – tempo do calendário e do relógio – mas *kairós* – tempo de oportunidade e de possibilidade. E é neste *kairós* que a companhia de Freire se mostra, para mim/para nós, imprescindível, para pensar, como ele tão bem defendeu, a história como possibilidade.

Quando se assiste a tanta defesa do pragmatismo e de direitos individuais, em detrimento de direitos coletivos, em que enfrentamos enorme crise moral e no trato do social, lembramo-nos do conhecido educador popular colombiano, Marco

Raúl Mejía (1999), a nos advertir: “[...] essa lógica da sobrevivência individual [nos] livra de co-responsabilidades para com outros e, portanto, [nos] coloca frente a uma moral de situação” (p. 57). Quando a lógica do mercado a tantos fascina e cega, Freire nos convida a entender que a Pedagogia da Indignação é companheira da Pedagogia da Esperança e que é preciso aprofundar a tensão entre a denúncia e o anúncio.

Ao defender uma ética integral do ser humano, Freire coloca em questão a “ética do mercado”, regida pela “lógica do controle”, que naturaliza a desigualdade. Indignando-se sempre com injustiças, com toda forma de opressão e de discriminação, contra elas se posicionando com firmeza, nunca, porém, perdeu a brandura, a amorosidade, a afetividade. Com facilidade compreende-se, portanto, o quanto sua postura incomodou e continua incomodando aos que defendem os seus próprios interesses, justificam a pobreza e a desigualdade porque delas se beneficiam.

Nesse sentido, quando tentam desqualificar Paulo Freire, propagando falsas notícias, deturpando suas ideias, atribuindo-lhe palavras por ele não proferidas, posições por ele não defendidas, eis que ele volta ao palco, que se torna iluminado pela força de seu pensamento, pela fecundidade de suas posições. Assim como “quando o feitiço vira contra o feiticeiro”, diante dos ataques a Freire, o Brasil se mobiliza e o homenageia, multiplicam-se os eventos a celebrá-lo, revelando o quão viva está a sua obra, a importância de seu legado.

A relevância do pensamento de Paulo Freire também pode ser constatada no acervo Paulo Freire, do Instituto Paulo Freire, centro de referência para os estudiosos de sua obra. Aí podem ser encontradas as bibliotecas de Freire pré e pós-exílio, com exemplares de diferentes áreas do conhecimento. Além disso, farto material, envolvendo teses, artigos, publicações variadas que mostram a repercussão de seu pensamento, a sua importância na história das ideias pedagógicas. Foram muitos os títulos de Doutor Honoris Causa, recebidos por Freire em universidades brasileiras e em outros países, que também revelam o reconhecimento internacional ao seu trabalho. De igual modo, é evidenciado esse reconhecimento pelas múltiplas traduções de seus livros em diferentes línguas. É inútil, portanto, quererem desmerecer a sua obra.

Tendo na coerência entre palavras e ações uma de suas expressivas marcas, insurgindo-se contra o entendimento fatalista da história, antes – vale reforçar – vendo-a como possibilidade, fácil é compreender o quanto o seu testemunho incomoda nesses tempos sombrios que estamos vivendo. Como não há interesse em debater ideias, muito pelo contrário, a maneira encontrada pelos que defendem uma escola que não leve o(a) aluno(a) a pensar, é espalhar notícias falsas, para um público, não raro, pouco afeito à reflexão.

Nesse cenário, senti-me estimulada a visitar Freire, destacando a fecundidade de suas ideias, expressas em seu gosto de perguntar, na necessidade, sempre por ele reforçada, de indignar-se e em seu compromisso com a esperança.

DO GOSTO DE PERGUNTAR

“Curiosidade epistemológica” é a expressão que Freire usa para, contrastando com a “curiosidade ingênua”, própria do senso comum, designar o pensar crítico (FREIRE, 1995; 1997). Ressaltando que cabe ao professor(a) respeitar o senso comum com vistas à sua superação, indica, também, que é preciso estimular a consciência criadora do educando, comprometendo-se com o desenvolvimento de sua consciência crítica, uma vez que do pensar ingênuo não se sai automaticamente. Ao educador progressista cabe, portanto, desafiar o educando a ir além da mera descrição do objeto, buscando apreendê-lo, percebê-lo em suas múltiplas relações.

Há na existência, segundo Freire e Faundez (1985), uma radicalidade, “que é a radicalidade do ato de perguntar” (p.51). Burocratiza-se a existência humana quando esta perde a capacidade de assombrar-se, de perguntar e de correr riscos. Daí a pedagogia da resposta ser uma pedagogia da adaptação, do conformismo, da ausência de criatividade, da padronização, da rotina.

Para Freire (1995), uma educação da resposta bloqueia a curiosidade, elemento indispensável ao processo cognitivo, e estabelece uma ruptura entre o responder e o perguntar. Uma educação da pergunta, por seu turno, provoca, estimula e aguça a curiosidade, percebendo-se, pois, a dialética do ato de ensinar e aprender. Perguntar e responder são, portanto, “caminhos constitutivos da curiosidade” (p.19).

Nessa linha de reflexão, aprender a perguntar e ensinar a perguntar são exigências da prática educativa democrática, que não cerceia a expressividade do ser humano em suas relações no mundo e com o mundo. Como salienta Freire (1985), “o educador autoritário tem mais medo da resposta do que da pergunta. Teme a pergunta pela resposta que deve dar” (p.47). O educador progressista, ao contrário, reconhece como sua a tarefa de estimular, em si e nos educandos(as), a curiosidade, a dúvida, a capacidade de criticar, a habilidade de questionar, o gosto de arriscar-se, a aventura de criar e o prazer de viver.

Defender uma “pedagogia da pergunta”, sobretudo no âmbito da escola, tão afeita a imposições, a regras e à estandardização, constitui-se um ato que demanda coragem, posicionamento firme, apoiado em bases sólidas, fruto do que Freire chama de clareza política – que implica uma compreensão mais rigorosa dos fatos.

Por outro lado, uma “pedagogia da pergunta” só pode existir na atitude humilde de quem reconhece o caráter provisório e histórico do conhecimento; na atitude de quem, admitindo sua própria inconclusão, seu inacabamento, move-se na busca.

DA NECESSIDADE DE INDIGNAR-SE

Para romper com toda a herança e prática de acomodação, de passividade, tão cara ao ambiente escolar, é preciso que não se perca a capacidade de indignação: diante de pessoas, fatos, situações, enfim, de toda realidade opressora, injusta e desumana. O ato de indignar-se exige compromisso. E só existe compromisso, prática solidária, dialógica – própria do viver humano – no engajamento, na postura crítica diante da realidade concreta, no ato corajoso de assumir posições, de defendê-las.

Nesse sentido, é preciso compreender que diálogo e conflito não se opõem. Como Gadotti, Freire e Guimarães (1985) ressaltam, “no fundo a Pedagogia do Conflito é dialógica, assim como o diálogo se insere no conflito” (p.123).

Freire nunca perdeu a capacidade de indignar-se. Seu último livro – “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente” – está impregnado de indignação contra a transgressão da eticidade, contra a arrogância dos que se acham cheios de si mesmos, contra qualquer manifestação de discriminação, contra a covardia dos que se ancoram em sua posição de poder para afrontar os outros, contra qualquer forma de dominação. Daí falar “da resistência, da indignação, da ‘justa ira’ dos traídos e dos enganados” (p.113-114). Em entrevista à Nye Ribeiro Silva (1996), Freire, referindo-se ao descaso com que é tratada a educação e seus profissionais em nosso país, conclama os educadores brasileiros a assumir e bradar a sua indignação. E acrescenta: “Eu não morreria em paz sem proclamar que sou um pedagogo indignado” (p.11).

Para sermos decentemente tratados precisamos brigar, reinventar nossas lutas, descobrindo maneiras mais eficazes de resistir. Freire (2004), denuncia haver “um desrespeito vergonhoso e aviltante do Poder Público neste país, desde que inventaram a sociedade brasileira até hoje, com relação à educação de modo geral e com relação à prática docente” (p.10). Calar e acomodar-se diante desse quadro é contribuir para a sua legitimação e perpetuação. A briga diante de tal situação é necessária, é pedagógica.

Num mundo como o nosso, que a tudo banaliza, naturaliza, que desdenha da dor, a voz de Paulo Freire permanece firme, viva, plena de sentido, ressaltada na prática dos que, identificados com o seu pensamento, com as suas ideias, procuram recriá-los em seu dia-a-dia. Suas palavras, valorizadas pelo seu testemunho, inspiram discursos e ações daqueles que se rebelam diante de uma ordem social injusta, excludente.

POR UMA PEDAGOGIA DA ESPERANÇA

Reiteradas vezes Paulo Freire declarou não entender a existência sem esperança e sem sonho. A esperança, alerta-nos, “é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica” (Freire, 1992, p.10). Tendo clareza de que a esperança na libertação, conquanto fundamental, não é tudo, faz-nos sempre lembrar de que é necessário lutar por ela. Se condições historicamente favoráveis a ela não existem ainda, é preciso batalhar para criá-las.

Da esperança e com esperança Freire falou e testemunhou. Não se trata, porém, da defesa de uma esperança ingênua, mas de uma esperança crítica, ancorada na prática, desveladora de possibilidades, parte do próprio processo de buscar, no qual estamos todos envolvidos, como seres inacabados que somos. Nas palavras de Freire (1992), “sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se” (p. 91).

Para Freire (2001), “é impossível existir sem sonhos” (p.35). Mostrando-nos que não é possível haver mudança sem sonho e nem sonho sem esperança, Freire (1992) manteve-se sempre fiel aos seus sonhos, refazendo-os ou retocando-os, quando necessário, e procurando ser o máximo convincente na defesa dos mesmos. Nunca, porém, tentou reduzir tudo à sua verdade, impondo aos outros os seus pontos de vista ou fazendo-os calarem-se quando dele discordavam. Sempre soube respeitar o direito que cada um tem de falar, de pronunciar-se, de opor-se, com seriedade, aos seus argumentos.

Segundo Freire (1995), o que o fazia esperançoso não era tanto a certeza do achado, mas o próprio movimento da busca. Entendendo que “não é possível buscar sem esperança; nem tampouco, na solidão” (p.87), Freire mostra-nos como é imperioso mantermos a esperança, ainda que a dureza da realidade nos deixe abatidos. É mister, por conseguinte, a compreensão de que lutar pela esperança significa denunciar desmandos, negócios espúrios, omissões e irresponsabilidade no trato com a coisa pública. Denunciando-os, adverte-nos, “despertamos nos outros e em nós a necessidade e também o gosto da esperança” (p. 87).

Seu livro “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido” (1992), escrito com indignação, com raiva, mas sempre “com amor, sem o que não há esperança” (p. 12), revela-nos um intelectual cuja prática foi marcada sempre pela busca de tornar viável o sonho pela humanização. Reconhecendo o caráter processual dessa busca, viveu uma pedagogia eminentemente dialógica. De fato, a relação dialógica, impregnada de esperança, sela o ato de conhecer e é fundamento de toda pedagogia emancipatória.

A prática educativa, em suas múltiplas dimensões, é sempre esperançosa. Educadores sem esperança contradizem sua prática, roubando-lhe o vigor e a alegria indispensáveis ao ato de ensinar e aprender. Se deixarmos-nos aprisionar pela desesperança, tornamo-nos, também, presas fáceis da acomodação, do desencanto e do desamor. Abatidos existencialmente, chegamos, facilmente, ao imobilismo, à negação da história como possibilidade. É vital, pois, resistir, compreendendo que, se às vezes é difícil manter a esperança, é impossível existir sem ela, já que somos humanos: seres que se movem na esperança.

O VIGOR DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

Para a obra de Paulo Freire não existem fronteiras. Mundialmente conhecido e reverenciado, como já salientado, Freire não apenas teorizou sobre o ser humano como um ser de relação, incompleto, em busca de sua “completude”, capaz de transcender e de ser sujeito de sua história. Na verdade, essa foi sua experiência de vida. Com tal compreensão, trabalhou sempre com uma visão ampliada do educativo, para além da educação estritamente escolar. Isso não quer dizer, porém, que a educação escolar tenha ficado fora de suas preocupações. A escola pública, democrática, popular, em especial, foi alvo de inúmeras reflexões.

Se a “pedagogia do oprimido” imprime unidade a toda a obra de Freire, em coerência com a sua vida de educador militante, é claro que a “politicidade” da

educação é categoria nela marcante. Educa-se a favor de alguém e contra alguém, dizia ele. A neutralidade é impossível. Esta constatação da “politicidade”, da não neutralidade da educação, nos coloca sempre, como educadores, a nos indagar a quem está servindo o nosso trabalho. Estará contribuindo para o estabelecimento de relações sociais mais justas, de qualidade nova, ou estará reforçando a acomodação, justificando a desigualdade, favorecendo a manutenção do instituído?

Não que Freire deixe de reconhecer os limites da prática educativa. Entretanto, preocupa-se mais em reforçar que se a mudança social não se dará apenas pela via da educação, também não ocorrerá sem o concurso desta. Encarando a pedagogia como uma prática educativa e política, com espaço e tempo na esfera da cultura e, por conseguinte, no mundo das escolas, ajuda-nos a enxergar que nelas a exclusão apresenta características e processos culturais específicos (MEJÍA, 1999)

Para tanto, discute as relações de poder presentes no interior de nossas escolas e argumenta sobre a necessidade de construir uma nova cultura política, radicalmente democrática. Como uma das exigências éticas para essa construção, enfatiza a necessidade de se buscar coerência entre o discurso e a prática. E aqui ganha destaque a sua defesa por atitudes de tolerância e humildade; com o entendimento de que ser tolerante não é ser conivente com o intolerável e de que humildade nada tem a ver com humilhação ou subserviência, mas contra posturas arrogantes, sectárias, que não toleram a diferença, deixando de aproveitar o muito que podemos crescer com as diferenças, consideradas, portanto, como um valor.

Assim, destacando a construção democrática como processo, ressalta que a gestão democrática implica efetiva descentralização do poder na tomada de decisões, por conseguinte, participação. Com a herança autoritária que temos, esta não é uma tarefa fácil; requer perseverança e visão processual. Mas, com Freire aprendemos a capacidade de “esperançar”, de sempre buscar, de não desistir.

E precisamos muito dessa capacidade de esperançar quando nos debruçamos e criamos a coragem de refletir sobre nossas práticas concretas. O agir e o refletir criticamente só se tornam tarefa fácil quando nos colocamos na condição de espectadores. Entretanto, se a crítica só tem sentido se primeiro se faz autocrítica, precisamos de muito exercício de humildade, coisa rara em nossos tempos, para enxergar as mudanças que se fazem necessárias – partindo da autorreflexão para a imprescindível reflexão coletiva, grande motor da esperança.

PAULO FREIRE – SEMPRE PRESENTE E RESSIGNIFICADO

Inspirados em Freire, reconhecemos que precisamos de clareza política para perceber que nem todos “estamos no mesmo barco”, temos o mesmo projeto de sociedade, sonhamos com a construção de um mundo mais humano e justo. Outros sonhos se emparelham aos nossos. Outras lutas, mais abertas ou mais veladas, são travadas na arena social. Então, ponderemos: um educador que sempre teve e defendeu um profundo respeito ao educando(a), aos seus gostos, aos seus saberes, à sua formação; que respeitou intensamente e advogou o respeito à experiência e à identidade cultural dos(as) educandos(as), que defendeu ainda:

- a não neutralidade da educação;
- a formação profissional como formação humana, permanente, que não para nunca;
- a educação como experiência ético-humanista-libertadora;
- a tese da unidade na diversidade;
- a necessidade de investigar como o ser humano aprende;
- a necessidade de aprender a ouvir o outro, ao invés de vociferar e impor suas ideias, este educador, efetivamente, defende posições ameaçadoras ao que está instituído, à pedagogia dos privilégios.

Por fim, trazemos à consideração algo em que ele tanto insistiu: precisamos reinventá-lo e recriá-lo conforme as demandas – pedagógicas e políticas – de cada situação específica. Reinventá-lo significa entender a substantividade de suas ideias, sem querer reduzi-las a mera técnica. E é ele mesmo quem propõe, em sua obra “Pedagogia dos sonhos possíveis” (2001, p. 60-61), a partir de suas convicções políticas e filosóficas:

- a necessidade de respeitar o outro e, portanto, opor-se radicalmente à discriminação racial, à discriminação de gênero, discriminação de classe e discriminação cultural;
- a compreensão da história como possibilidade;
- o amor incondicional pela liberdade e a certeza de que podemos nos tornar seres transformativos e não adaptativos, seres dialógicos com a capacidade de tomar decisões e enfrentar, inclusive, necessárias rupturas;
- o reconhecimento das condições econômicas, culturais, políticas e históricas de cada contexto específico, e que exigem novos requisitos metodológicos e táticos.

A obra de Paulo Freire permanece viva, sobretudo na prática de quantos, acreditando na fecundidade de suas ideias, procuram recriá-las em seu cotidiano. Sua utopia, entendida como relação dialética entre denúncia do presente e anúncio do futuro (FREIRE, 1987), é também nossa utopia. Com Freire acreditamos ser possível a antecipação do amanhã através do que sonhamos hoje. Com ele cremos não ser possível entender a existência humana, e a necessária luta para torná-la melhor, sem sonhos e esperança.

Longe de tentar cristalizar suas ideias, mas entendendo-as como fruto de sua práxis e, portanto, produto existencial e histórico, reconhecemos ser nossa tarefa expandi-las, recriá-las, no pensar e fazer educação na perspectiva das camadas subalternas, dos despossuídos; na compreensão de que a “Pedagogia da esperança” é uma pedagogia eminentemente ética.

Insistimos, pois, que é preciso ressignificar, recriar Freire com urgência. Não podemos esquecer que o tempo é também *chronos*. Mas nos fixemos no modo como os gregos o expressavam – *kairós*. Neste, esperamos que seja proibida a indiferença. Recorramos, pois, à inspiração do grande poeta Mario Quintana, em seu poema

Jardim interior

Todos os jardins deviam ser fechados,
com altos muros de um cinza muito pálido,
onde uma fonte pudesse cantar sozinha
entre o vermelho dos cravos.

O que mata um jardim não é mesmo
alguma ausência
nem o abandono...

O que mata um jardim é esse olhar vazio
De quem por eles passa indiferente.

Que nos disponhamos a romper com a ação cotidiana repetitiva, bem como com a teorização estéril, o que será possível mediante a práxis, que nos impulsiona na busca pela transformação das estruturas que nos desumanizam, ao mesmo tempo em que nos transformamos. Permaneçamos, pois, com a capacidade de esperar renovada. Como tanto nos ensinou nosso querido Paulo Freire – Patrono da Educação Brasileira – mudar é difícil, mas é possível.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. À sombra desta mangueira. São Paulo: Olho d'Água, 1995.
- _____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____. Pedagogia dos sonhos possíveis. Ana Maria Araújo Freire (Org.). São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- _____. Pedagogia da tolerância. Organização e notas Ana Maria Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Trad. Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. Pedagogia: diálogo e conflito. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1985.
- MEJÍA, Marco Raúl. Paulo Freire na mudança de século: um chamamento para reconstruir a práxis impugnadora. In: STRECK, Danilo R. Paulo Freire: ética, utopia e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- SILVA, Nye Ribeiro. Entrevista Paulo Freire – O Profeta da esperança. Dois Pontos, 3 (24): 6-13, jan/fev., 1996.
- QUINTANA, Mario. Jardim interior. Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/ODIwNjY0>>. Acesso em 30 de novembro de 2019.

Lucíola Inês Pessoa Cavalcante é Professora aposentada da Universidade Federal do Amazonas. Doutorado em Educação pela Vanderbilt University (EUA) e Pós-Doutorado pela USP. Experiência na área de Educação, com ênfase em Formação e Práxis do Educador, atuando, principalmente, em: formação de professores; educação escolar indígena; ensino superior; formação docente em saúde. Contato: luciolapessoa@yahoo.com.br.

RESISTIR À DESCONSTRUÇÃO DE PAULO FREIRE PARA FORTALECER A ESCOLA DEMOCRÁTICA - ALGUNS PONTOS PARA UMA REFLEXÃO CRÍTICA

GADOTTI, MOACIR

É necessário se espantar, se indignar e se contagiar, só assim é possível mudar a realidade - Nise da Silveira (1905-1999), médica psiquiatra brasileira.

O convite da Revista *UniFreire* para escrever sobre o tema *Educação, Democracia e Resistências*, para nós, educadores, não é apenas uma convocação. É um dever. Resistir é preciso!

Vivemos hoje tempos sombrios, tempos de Fake News que é sinônimo de desinformação, falsas notícias, visando desacreditar o adversário na lógica do inimigo. Elas ameaçam o bem viver das pessoas e a própria democracia.

Como combater essa onda?

Pela educação, pela educomunicação, pela conscientização. Combatemos Fake News pela verificação, pela responsabilização. Pelo direito de resposta.

Paradoxalmente, meios que supostamente foram criados para nos comunicar, para nos unir, como o FaceBook, o WhatsApp e outros, estão nos separando. Há mais comunicados do que comunicação.

Vivemos na era da pós-verdade, caracterizada pela crença nas informações recebidas sem verificação se é ou não verdade. É resultado da onda de Fake News, notícias falsas, utilizadas como meios para destruir a reputação de pessoas, de fazer luta política guiada apenas pela lógica do inimigo.

Essa onda de Fake News tem atingido também a obra de Paulo Freire.

Mas, o questionamento feito a ele vai além de notícias falsas. Existe um propósito, um projeto por trás dessa tentativa de desconstrução. Ele foi e está sendo questionado, perseguido, expurgado, pelo que ele defendeu e não simplesmente por essas notícias falsas.

E o que ele defendeu?

Defendeu entre outras lutas, a construção da escola democrática. Portanto, não se trata apenas de atacar Paulo Freire. Trata-se de um ataque à escola democrática.

Trata-se, então, de desconstruir Paulo Freire para desconstruir a escola democrática, para substituir relações dialógicas, democráticas e ações educativas libertadoras por relações de mando e subordinação.

Numa escola democrática, plural, pontos de vista diferentes são bem-vindos. É assim que se constrói a ciência, o conhecimento.

Precisamos entender por que isso está acontecendo. É esse nosso papel, como educadores: esclarecer, argumentar, conscientizar. Por isso, minha aposta, frente à pós-verdade, frente às Fake News, como educador, é a via do diálogo, do entendimento, do esclarecimento, enfim, do amor e não do ódio, da intolerância, da lógica da guerra.

No início do século passado H. G. Wells dizia que “a história da humanidade é cada vez mais a disputa de uma corrida entre a educação e a catástrofe”. A julgar pelas duas grandes guerras que marcaram a “História da Humanidade” na primeira metade do Século 20, a catástrofe venceu.

No início dos anos 50 dizia-se que só havia uma alternativa: “socialismo ou barbárie” (Cornelius Castoriadis). E chegamos ao final do século com a derrocada do socialismo burocrático de tipo soviético, de enfraquecimento da ética socialista e da ascensão do neoliberalismo.

E hoje? Venceu a barbárie, de novo? Qual o papel da educação neste novo contexto político e social? Que perspectivas podemos apontar para a educação nesse início do Terceiro Milênio? Para onde vamos?

Na década de 1970, Olivier Reboul, em seu livro *La philosophie de l'éducation*, afirma que “se a crise da educação é a mesma crise de toda a civilização, é também uma das grandes responsáveis por esta crise e é por meio dela que deve chegar a solução” (Reboul, 1971: 98). A escola não é uma ilha dentro de uma sociedade. A resistência deve vir também da escola, da educação, da universidade.

Nos últimos anos recrudescer a disputa entre uma educação humanista e uma educação mercantilista. Uma educação cuja referência é a cidadania, a formação do povo soberano, e outra educação, cuja referência é o mercado. A mercantilização é um conceito, uma concepção da educação que reduz tudo à mercadoria, às exigências do mercado.

O Brasil passa por um momento crucial de sua história. Ele se apequenou diante do mundo. Os olhos do mundo estavam voltados para o Brasil como uma grande esperança de superação da onda neoliberal. A partir do Brasil, parecia que um outro mundo era possível. Aqui nasceu o Fórum Social Mundial. O Brasil era visto como uma esperança para o resto do mundo e agora é visto como o país do retrocesso político e social.

O alvo da campanha contra Paulo Freire não é só ele: o alvo é o direito à educação pública. Esse movimento de “desconstrução” de Paulo Freire é a expressão da falta de espírito crítico e de reflexão que permeia escola e sociedade, apontada, há décadas pelos educadores. Na falta de argumentação, o que se observa é a ofensa, o preconceito, quando não o ódio, a discriminação e a intolerância.

Nossa tarefa, nesse contexto, é a busca da verdade. Que profissão mais bela do que esta que está a serviço da verdade! Nas palavras de Paulo Freire: “não há ensino-aprendizagem fora da procura, da boniteza e da alegria”. “Lutar pela alegria”, diz ele no prefácio que escreveu para ao livro *Alunos felizes* de Georges Snyders, “é lutar pela transformação do mundo”

Talvez a escola seja a instituição mais importante criada pela humanidade. A escola pode ser um lugar onde a humanidade pensa a si mesma, e constrói os melhores caminhos para prosseguir a caminhada, por mais justiça e mais felicidade para todos e todas.

Devemos reagir contra toda prepotência e arbitrariedade de falsas leituras da realidade que levam ao desencanto do cidadão com a política e a democracia e a perda da nossa própria humanidade, reafirmando nossos direitos fundamentais ameaçados e nossa tarefa de educar para transformar, de educar para e pela cidadania como educação em direitos humanos.

A escola não é apenas um lugar de aprendizagem escolarizada onde a vida real fica do lado de fora. É um lugar onde também se decide o futuro de uma geração que precisa pronunciar-se sobre o país que deseja construir e sobre a educação necessária para construir esse país. Um lugar de convivência democrática.

Aprende-se cidadania e democracia não com lições teóricas de cidadania e democracia. A cidadania e a democracia se aprende exercendo a cidadania e a democracia (desde a infância). A escola é um lugar onde outro país, onde outro mundo, pode estar sendo gestado.

As palavras que mais devemos cultivar na escola são: cuidado, diálogo, humildade, ternura, simplicidade. Elas deveriam estar escritas em todas as paredes de dos corredores de nossas escolas.

E muito cuidado com certas lógicas salvacionistas. Não existem soluções milagrosas. Pensamento único é igual a pensamento autoritário. Por isso devemos ficar atentos e atentas a múltiplos fatores, com humildade, sem a arrogância de quem é dono da verdade. Nos colocar a escuta sem preconceitos.

Quando achamos que já temos a resposta definitiva para nossos desafios educacionais, deixamos de nos perguntar e paramos de aprender.

No último número desta revista dediquei-me a escrever sobre o tema da *Educação em Direitos humanos* fazendo um contraponto ao ódio e à intolerância, focando a resistência democrática, nas ruas, nas escolas, nas redes. Neste número, dedicado ao tema *Educação, Democracia e Resistências*, vou centrar minhas reflexões respondendo a algumas perguntas que chegaram ao Instituto Paulo Freire sobre um processo em curso de (des)construção do legado de Paulo Freire. Ele foi e está sendo questionado, perseguido, expurgado, pelo que ele defende e não simplesmente por essas notícias falsas. Mas, as notícias falsas também fazem parte do projeto de desconstrução de Freire.

Dentre tantas perguntas que recebemos e que também aparecem em veículos de comunicação, gostaria de tratar daquele conjunto que indaga:

I - "Paulo Freire é um doutrinador?"

II - Paulo Freire é marxista?"

III - Paulo Freire é comunista?"

IV - "Que contribuições Paulo Freire trouxe às ideias pedagógicas para ser tão comentado no exterior?"

V - O pensamento de Paulo Freire está ultrapassado?"

1. Sabemos que muitas críticas feitas a Paulo Freire têm se caracterizado por um profundo desconhecimento de suas ideias.

Mas, há críticas que não são fruto da incompreensão da sua obra. São, na verdade, notícias falsas, afirmações equivocadas, não apresentando evidências e dados que fundamentem suas ideias. Esses posicionamentos distorcem e manipulam a opinião pública. Atribuem a Paulo Freire ideias e uma forma de educar que ele jamais defendeu.

Os ataques a Paulo Freire não são de agora. Ele é uma das pessoas exiladas na época do golpe e da ditadura iniciada em 31 de março de 1964. Sua resposta aos ataques sempre foi um convite ao diálogo, à problematização das ideias, ao enfrentamento dos conflitos de forma democrática.

Paulo Freire foi exilado por defender a educação com prática da liberdade, de transformação e o direito de as pessoas viverem num país mais justo, sem privilégios de classe, sem excluídos, sem opressores e sem oprimidos.

Esta foi a razão principal para seu exílio.

2. Sobre Paulo Freire ser ou não um doutrinador (primeira pergunta).

A práxis de Freire é entendida como ação transformadora, que contesta veementemente todo tipo de doutrinação e de alienação, deixando claro que “educação é um ato político”, que se sustenta no diálogo, na problematização, na esperança, na autonomia e, por conseguinte, na emancipação humana.

Ele valorizava muito o saber científico, a reflexão séria, o diálogo entre iguais e diferentes. Defendia o diálogo de saberes: o saber científico, o saber sensível, o saber técnico, tecnológico, o saber popular, sem discriminação, respeitando e valorizando a diversidade e os direitos humanos.

Paulo Freire, em toda sua trajetória, nunca ignorou as críticas. Ele coloca sua prática pedagógica em constante objeto de reflexão. Em *Pedagogia da esperança*, por exemplo, faz uma releitura da *Pedagogia do oprimido*, avaliando sua trajetória como educador, a evolução da sua práxis, respondendo a críticas recebidas e reconhecendo alguns limites de suas ideias iniciais, sem negar suas premissas básicas.

Frente à violência, ao silenciamento, defendeu o direito à liberdade de expressão, ao pensamento crítico.

3. A educação sempre foi isso: um território em disputa, um espaço de problematização do presente e de construção do futuro. Por isso, muitas educações são possíveis, frutos de múltiplas determinações.

É uma disputa de concepção que deve dar-se no campo das ideias, da argumentação, da reflexão crítica.

Uma das virtudes essenciais do educador, da educadora deve ser a humildade se contrapondo ao discurso arrogante. Nunca devemos nos sentir como donos da verdade.

Toda vez que somos arrogantes vamos pagar um preço alto por isso.

Precisamos estar atentos ao essencial, com espírito crítico e reflexivo. Precisamos

estar abertos, à escuta de vozes divergentes, sem medo de assumir nossas fraquezas e nem de se arriscar na aceitação do que nos afugenta.

Existem, na educação, posições extremadas, não são saudáveis. A simplicidade é a mãe de todas as virtudes educacionais. A prática dedicada e a reflexão crítica sobre a prática, obtém melhores resultados.

4. A escola pode tanto empoderar, fortalecer a voz, quanto pode silenciar vozes. O movimento da Escola sem partido que se opõe à pedagogia freiriana, é uma tentativa de silenciamento de todas as vozes, de amordaçar docentes, com ameaças (como já vem ocorrendo), criminalizando a docência (delação do trabalho do professor pelo aluno chamado de “audiência cativa”).

O STF e o Congresso Nacional já se manifestaram contra essa tentativa de suprimir um direito do professor, da professora, que lhe é garantido pela CF de 88 (Art. 205 e 206: “pleno desenvolvimento da pessoa”) e pela LDB (Art. 2º e 3º: “liberdade de ensino”).

A Escola sem partido quer colocar o aparato escolar em favor de uma ideologia. É a burocracia a serviço da ideologia. Nesse caso, a escola deixa de ser um espaço plural para servir a um único senhor, a uma ideologia oficial dos donos do poder.

Isso só se viu na trágica e fracassa experiência do nazismo.

Pensávamos que esses tempos já tinham ficado para trás. Infelizmente eles voltaram. A escola vista como um aparato de violência simbólica contra si mesma, espalhando medo e insegurança. O efeito dessa política sobre as nossas juventudes será dramático, inibindo a participação democrática e o diálogo político nas escolas.

Esse movimento, da Escola Sem Partido, é claramente partidário e doutrinador orientado por uma visão autoritária para a construção de uma sociedade onde predominam relações de mando e subordinação e não relações livres e democráticas. Enfim, representa uma grande ameaça à democracia.

A escola não é o lugar onde só se aprendem conteúdos disciplinares, matérias, mas se ensina a pensar, a fazer escolhas, onde se aprender direitos e valores como a liberdade e a solidariedade, onde eles aprender a distinguir notícias falsas de notícias verdadeiras.

Uma sociedade que entende que os docentes são uma classe perigosa, onde se prega que eles andem armados e cuidem da segurança da escola, inverte totalmente os valores democráticos. Só o Estado deve cuidar da segurança de seus cidadãos e não armar cidadãos para que cuidem da sua segurança e das instituições onde trabalham.

Com o tempo, como presídios, vamos distinguir escolas comuns de escolas de segurança máxima.

É para onde caminha a cultura da militarização da sociedade e das escolas.

5. Incrível que em pleno século XXI tenhamos que nos apropriar de um *Manual de defesa contra a censura nas escolas*, como está sendo apresentado pelas entidades do magistério.

Este *Manual* foi elaborado como uma resposta às agressões dirigidas a professoras e professores. Uma resposta legítima e adequada às violações de direitos individuais

sofridas por docentes, estudantes e escolas e a afirmação de princípios éticos, políticos e jurídicos que são a verdadeira base da educação nacional: o pluralismo de concepções pedagógicas e o pleno desenvolvimento da pessoa, para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, como prevê a Constituição e a LDB.

Trata-se de um conjunto de estratégias e medidas específicas pensadas para se defender contra a censura e promover o debate sobre isso com a comunidade escolar. Neste contexto, é preciso ouvir as inquietações das famílias e dos estudantes.

Isso vale não só para as escolas, mas também para as universidades.

Ameaçar professores é uma covardia, um crime de lesa-pátria. Nada pode tolher nossa liberdade de expressão. A democracia é uma experiência tensa e todo conflito que por ventura existir, para ser formativo, deve ser mediado pelo diálogo entre a escola, os alunos comunidade e trabalhadores em educação, no interior da escola.

Aprender a conviver com as diferenças é um dos fins da educação.

6. Nesses tempos de Fake News, a pedagogia de Paulo Freire representa um ponto de equilíbrio, de sensatez, frente à irresponsabilidade e à irracionalidade.

Por que Paulo Freire?

Vejam.

Ele tem sido estudado e debatido com seriedade, por muitas universidades do mundo todo, universidades de prestígio como Harvard, nos Estados Unidos, onde ele lecionou em 1969, na Inglaterra, em Oxford. Ele está entre os 100 autores mais estudados na sua área em universidades de língua inglesa, na formação de professores.

Essas universidades não veem Paulo Freire como um doutrinador, ultrapassado, mas como um educador sério, respeitável pelas propostas que defende, enraizadas na sua práxis.

Paulo Freire inspirou e continua inspirando muitas escolas dos Estados Unidos e de outros países.

7. A obra de Paulo Freire tem sido reconhecida mundialmente. A sua pedagogia é essencialmente uma ciência transversal. Desde seus primeiros escritos considerou a escola muito mais do que as quatro paredes da sala de aula. Criou o "Círculo de Cultura". Círculos epistemológicos, procedimentos metodológicos para a construção da leitura e da escrita na criança e nos adultos, para a formação intelectual, técnica e científica. Para a produção do conhecimento. Mais tarde Piaget iria desenvolver essas ideias em suas pesquisas sobre epistemologia genética.

Paulo Freire estava preocupado em como se constrói o conhecimento.

Muitas ideias de Paulo Freire já estão incorporadas na práxis educacional em todo mundo e muitos nem sabe que ele as desenvolveu. Isso nos mostra que Paulo Freire é um pensador global.

A pedagogia de Paulo Freire adquiriu um significado universal. Sua obra teórica tem servido como fundamento de trabalhos acadêmicos e inspirando práticas em diversas partes do mundo.

Sua influência abrange as mais diversas áreas do conhecimento.

Paulo Freire era um intelectual rigoroso, um estudioso incansável e amante exigente da verdade.

8. A filosofia de Freire é uma referência mundial para estudiosos da educação. Ela respeita o educando e fortalece o papel do educador.

Vejamos o que ele defende em seu livro mais conhecido: *Pedagogia do oprimido*. Por que essa obra repercutiu tanto no mundo?

Vivendo exilado, no Chile - entre 1964 e 1969 - Paulo Freire encontrou um ambiente político favorável ao desenvolvimento de suas ideias e práticas. Ele escreveu sua *Pedagogia do oprimido* no contexto dos fortes movimentos emancipatórios daquela década, movimentos de mulheres, estudantes, camponeses, trabalhadores, negros, movimentos sociais e populares, movimentos de contra-cultura (*hippies*), a presença da Guerra Fria. Isso também explica sua grande aceitação. Paulo Freire fez um discurso que atende a públicos muito diversos.

O livro ressoou nos mais diversos ambientes, seja na academia, seja na sociedade. Sindicatos, igrejas, movimentos sociais e populares foram responsáveis por uma grande difusão e debate de suas ideias.

Por tudo isso, acusar Paulo Freire de doutrinador é uma grande confissão de ignorância.

9. Paulo Freire é marxista? Paulo Freire era comunista?

Vou tentar responder a essas duas perguntas num só bloco.

A *Pedagogia do oprimido* é sua principal obra e uma referência permanente da educação no mundo. Para realizar essa tarefa Paulo Freire bebeu em muitas fontes. Em *Pedagogia do oprimido* ele cita muitos autores, tanto da fenomenologia, quanto do existencialismo e do marxismo. Ele propõe uma síntese teórica entre cristãos e marxistas.

Ele disse certa vez: "Minhas reuniões com Marx nunca me sugeriram que parasse de ter reuniões com Cristo".

Ele fala em reuniões com Marx, com tanta intimidade, que parece que ele tomava cafezinho com ele. E tomava cafezinho com muita gente pois ele plural. O pluralismo não se confunde com o eclétismo. Eclético é quem mistura um pouco de cada coisa. Plural é aquele que tem uma posição, tem firmeza ideológica, e dialoga com todas as outras posições.

10. *Pedagogia do oprimido* nasceu nas lutas utópicas dos anos 60 que até hoje não se realizaram na prática. Parece que os anos 60 ainda não terminaram. Neste livro ele defende uma tese original: a superação da situação de oprimido não pode dar-se se o oprimido assumir a posição de opressor. A superação da contradição oprimido-opressor não implica em que os oprimidos se tornem opressores, mas a supressão da condição de opressão.

Paulo Freire disse, certa vez, que não leu Marx para, depois, trabalhar com os oprimidos. Disse que a leitura da realidade dos oprimidos o levou a ler Marx para entender melhor essa realidade.

Em Marx ele encontrou certas categorias básicas e explicativas da exploração do trabalho e da situação em que viviam as classes mais empobrecidas.

Em Marx ele encontrou o *conceito de alienação*, e de “autodeterminação”.

E, certamente, estes conceitos têm a ver com a existência de opressores e oprimidos.

Ele explora esses conceitos em sua *Pedagogia do oprimido*. E o marxismo defende, sim, a superação da injustiça social, da luta de classes, da alienação – ideias também defendidas por Freire.

Minha tese sobre esse assunto é que Paulo Freire reinventou Marx inserindo a categoria “subjetividade”. O fracasso do socialismo autoritário deveu-se justamente ao fato de não respeitar a liberdade individual, o direito de cada um dizer a sua palavra e construir a sua própria história.

11. *Pedagogia do oprimido* é a manifestação de algo muito maior - por isso PF, na introdução ao livro nos diz que PO é apenas uma “introdução à pedagogia do oprimido” e não “toda” a pedagogia do oprimido. A pedagogia do oprimido é um projeto de libertação maior do que a escrita de um livro. Ela precisa ser desdobrada, realização, “corporificada” na expressão de Paulo, assumida.

Uma pedagogia a ser completada por outras pedagogias - *Pedagogia do oprimido* é um livro exigente e radical. Ele nos estimula e desafia ao diálogo e, ao mesmo tempo à insurgência. É um livro de apoio à resistência e à luta. O desafio que ele nos apresenta está na sua ideia central de arrancar o opressor de nossas entranhas por meio de um processo de conscientização que liberta a ambos: oprimidos e opressores.

É uma “introdução à pedagogia do oprimido” e não toda a pedagogia do oprimido. Como uma pedagogia da insurgência, os movimentos de resistência e luta, de insurgência vão criando outras pedagogias possíveis como ele mesmo fez: pedagogia da esperança, pedagogia da pergunta, pedagogia da autonomia etc.

Paulo Freire estava escrevendo outro capítulo da *Pedagogia do oprimido*: uma *Pedagogia da Terra* (Gadotti, 2001) como grande oprimida, uma ecopedagogia, depois de ter falado sobre esse assunto, em 1993, com Francisco Gutiérrez que lhe entregou seu livro *Ecopedagogia e cidadania planetária* (Gutiérrez & Prado, 1999).

12. Não se faz uma longa caminhada sem beber em muitas fontes. Da mesma forma, não se vai longe se o futuro não for compreendido como um mundo de novas possibilidades.

Nos livros de sua biblioteca, são inúmeras as obras lidas que contêm anotações de Paulo Freire. Ele ia sublinhando o texto lido e registrando perguntas, reflexões, associações com outros pensamentos. Há papezinhos entre as páginas impressas documentando o diálogo que ele ia construindo com os textos lidos. Também ocupava páginas iniciais e finais das publicações, tecendo seus próprios comentários, atuando como leitor crítico e propositivo dos autores e seus escritos.

Um mosaico de pensadores influenciou Paulo Freire como demonstra este livro: Paulo Freire: uma arqueologia bibliográfica. Difícil enquadrá-lo numa determinada

corrente ou matriz filosófica. Mas isso não significa que Paulo Freire fosse eclético. Ele tinha pontos de vista muito firmes e, a partir deles, dialogava com outros pontos de vista, demonstrando ser um pensador plural, nem eclético, nem sectário.

13. Entre as primeiras influências de seu pensamento, nos anos 1950 e 1960, encontramos os intelectuais reunidos no Instituto de Estudos Brasileiros (ISEB), entre eles Anísio Teixeira e Álvaro Vieira Pinto, que se inspiravam em filósofos e sociólogos europeus, como Karl Mannheim, Karl Jaspers e Gabriel Marcel. Nesse período, foi fortemente influenciado por pensadores católicos, como Jacques Maritain e Emmanuel Mounier, interpretados por brasileiros como Alceu de Amoroso Lima e Herbert José de Souza.

O jovem Freire foi um leitor voraz. Entre os autores estrangeiros, ele cita Durkeim, e Rousseau. Entre os autores nacionais, constantes do rol de Freire, ela cita, entre outros: Antonio Candido, Florestan Fernandes, Euclides da Cunha, Fernando de Azevedo, Carlos Drummond de Andrade e Vinicius de Moraes.

Em seus primeiros escritos, principalmente no seu primeiro livro, *Educação e atualidade brasileira* de 1959, ele cita alguns desses pensadores humanistas ao lado de outros autores - como Caio Prado Júnior e Nelson Werneck Sodré, entre outros - e faz referência ao educador americano John Dewey, particularmente seu livro *Democracia e educação*.

14. Seu pensamento não foi só influenciado por autores e autoras, mas, também, pela análise crítica de sua própria prática, pelas observações em diferentes processos de intervenção e interação nos quais se envolveu e pelos projetos e instituições das quais participou, entre elas o ICIRA (Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária), o IDAC (Instituto de Ação Cultural), o VEREDA (Centro de Estudos em Educação), o CEAAL (Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe), a FWP (Fundação Wilson Pinheiro), o INCA (Instituto Cajamar) e o IPF (Instituto Paulo Freire).

Embora não se possa falar com muita propriedade de fases do pensamento freiriano, pode-se, pelo menos, dizer que a influência do marxismo deu-se depois da influência humanista cristã. São momentos distintos, mas não contraditórios. Como afirma o filósofo alemão Woldietrich Schmied-Kowarzik (1983) em seu livro *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*, Paulo Freire combina temas cristãos e marxistas na sua pedagogia dialógico-dialética.

A afirmação da utopia (Bloch, 1991) como práxis docente e discente lembra o paradigma humanista, cristão e socialista.

Ele fez uma releitura crítica do marxismo e do socialismo.

O que há de original em Freire, com relação ao marxismo, é que ele afirma a subjetividade como condição da transformação social. Daí o papel da educação como conscientização. Ele afirma o papel do sujeito na história e a história como possibilidade, na sua práxis consciente e organizada.

Em 1989 caiu o Muro de Berlim. Naqueles, Paulo Freire era Secretário de Educação de São Paulo. Eu era seu chefe de gabinete e, às vezes, almoçava com ele. A Folha

de São Paulo ligou para ele na casa dele e Paulo atendeu. Perguntaram: Paulo, está vendo a festa que os berlinenses estão fazendo com a queda do socialismo? O socialismo acabou?

Paulo responde: eu também estou celebrando. Mas não foi o socialismo que acabou. O que acabou foi um certo socialismo, um socialismo autoritário. Temos que celebrar o fim do socialismo autoritário. O que nós defendemos é o socialismo com liberdade. Temos que celebrar a queda do muro de Berlim.

Por isso celebramos a queda do Muro de Berlim.

Diante de tantas e complexas influências, ele realiza uma síntese intelectual superadora, criativa e original, oriunda dessas diferentes correntes filosóficas, a partir de uma visão e de uma práxis radicalmente transformadora e emancipadora da sociedade.

15. Quarta pergunta: “Que contribuições Paulo Freire trouxe às ideias pedagógicas para ser tão comentado no exterior?”

O educador norte-americano Henry Giroux (1996) classificou Paulo Freire como um “cruzador de fronteiras”. De fato, ele atravessou as fronteiras das ciências e das artes, das profissões e das culturas, dialogando com operários e camponeses e, ao mesmo tempo, com acadêmicos de universidades, em muitas partes do mundo. Seu pensamento encontrou solo fértil em muitos terrenos: na medicina, na física, na matemática, na sociologia, nas ciências sociais, humanas e naturais.

Ele confessou, certa vez, que se considerava um “menino conectivo”. Esta era mais do que uma característica pessoal. Era uma categoria epistemológica de sua obra. Acho que isso é muito atual. Nos dias que vivemos, de posições extremadas e fundamentalistas, precisamos aprender a pensar, a refletir criticamente, a ouvir o diferente, e, por isso, ainda mais visitar Freire e reinventá-lo, como ele queria, como uma grande referência de um mundo justo, mais produtivo e sustentável.

16. Quinta pergunta: “O pensamento de Paulo Freire está ultrapassado?”

Alguns certamente gostariam de deixar seus livros nas prateleiras, no passado, para trás, na história das ideias pedagógicas; outros gostariam de esquecê-lo, por causa das opções políticas assumidas por Freire. Certamente, sua obra não agrada a todos. Em certos lugares, até hoje, ele é interditado. Mas para os que desejam conhecer e viver uma pedagogia de inspiração humanista, esta é uma obra imprescindível.

A força do seu pensamento não está só na sua teoria do conhecimento, mas em apontar uma direção, mostrar que é possível, urgente e necessário mudar a ordem das coisas.

Paulo Freire não só convenceu tantas pessoas em tantas partes do mundo pelas suas teorias e práticas, mas também porque despertava nelas, pessoalmente ou por meio de seus escritos, a capacidade de sonhar com uma realidade mais humana, menos feia e mais justa. Como legado nos deixou a utopia.

17. “Vivemos tempos tenebrosos” (Ministro Ricardo Lewandowski). Em tempos obscuros como o que estamos vivendo, precisamos de referenciais como os de Paulo Freire, para nos ajudar a encontrar o melhor caminho, de resistência e luta, nessa travessia.

Diante de tudo isso, o que o governo federal nos propõe?

Privatização da gestão contra a gestão democrática, participativa, formativa.

Militarização - gestores contratados e disciplina imposta. Pedagogia do silenciamento. Pedagogia da mordaza. Escutar é renunciar à sua posição de poder.

Mercantilização - mercado como referência.

Para o povo, escolas militarizadas para formar o povo sujeitado, ensinando à criança a obedecer, sob a lógica policial militar, para as elites escolas livres e autônomas para formar os dirigentes. Uns são formados para servir ao mercado e outros para serem cidadãos governantes. Não querem o povo soberano.

Essas políticas estão deixando muitos professores doentes pois não conseguem ligar com esse contexto de agressividade, de silenciamento, de ameaças constantes e de automutilamento.

18. Freire é uma das principais referências do pensamento crítico mundial, visto de forma plural e não sectária. Uma de suas principais expressões é a prática pedagógica emancipadora, popular, descolonizadora, que se estende para além da escola, da universidade, e alcança movimentos sociais e populares e outras instituições e organizações, como igrejas, meios de comunicação, expressões artísticas e culturais, etc.

O que se quer é impedir a escola de exercer sua função precípua de formação para e pela cidadania, tendo como princípio a laicidade, a gratuidade, a gestão democrática e a qualidade socialmente referenciada, bem como amordazar os docentes, pondo fim à liberdade de cátedra e de ensino, impondo um pensamento único e unificador.

Paulo Freire sempre defendeu a liberdade de pensamento, a autonomia do sujeito, a democracia e o respeito às diversidades.

Mas uma coisa é certa: os que apostaram no “expurgo” de Paulo Freire deram um tiro no pé. A editora afirmou que no primeiro semestre deste ano vendeu 66% a mais dos livros dele. Mais de uma dezena de novos livros sobre eles foram lançados neste período, no Brasil e no exterior. Paulo Freire está sendo mais lido agora do que nunca.

19. O que está acontecendo com a escola hoje?

Depois do massacre de Susano (SP) e de outros, como o de Realengo (RJ) diante de cotidianos escolares muito tensos, com violências, precisamos refletir melhor.

Talvez o massacre de Susano possa nos ensinar algumas lições em relação ao tempo que vivemos.

Será que estamos prestando atenção às relações sociais e humanas na escola? Que cuidado temos com essas relações? Prestamos atenção às micro violências que aí acontecem?

Um ambiente saudável, de confiança mútua, de “amorosidade”, como dizia Freire, favorece a aprendizagem. As crianças sentem que a escola é delas? Amam a sua escola? Ou predomina a competição, a lógica da guerra, onde o outro é considerado não só como concorrente, mas como inimigo?

A vida não é algo para ser vencer ou fracassar. Essa não é a finalidade da vida. A vida é para ser feliz juntos com outros que também gostaríamos de ver felizes.

Precisamos investir em princípios de convivência escolar, construídos coletivamente e coletivamente aceitos, não impostos por regulamentos que não prestam para nada.

As escolas precisam aprender a exercitar o diálogo, ouvir mais os jovens.

A segurança vem do coração dos jovens e não das armas que carregam para se defender. Nosso porte não deve ser de armas, mas porte de livros.

20. Gostaria de terminar esse encontro no qual me senti muito feliz falando um pouco de uma pedagogia que devemos exercitar, sobretudo neste momento. Pedagogia da escuta.

Estudantes aprendem e pensar por si sós se forem ouvidos e houver devolutiva da escuta atenta, dar retorno, individual e coletivo. Aprendemos a falar com crianças escutando crianças e nos colocando à altura delas.

Precisamos escutar a criança que existe dentro de nós.

Ao falar o aluno desenvolve a sua inteligência e vai elaborando seu próprio pensamento. Somos feitos pelas palavras que a gente ouve ou lê. A educação começa com o ato de escutar. Interagindo com o ambiente.

Nossos cursos de pedagogia não preparam os professores para a escuta, para o diálogo, ou muito pouco. A escuta não faz parte do currículo e gera sofrimento e desesperança em quem não é escutado.

Não dá para saber o que é ensinar sem entender o que é aprender.

Escutar para descolonizar. Não desvalorizar a fala autoral do professor. Ele pode mudar a vida dos seus alunos.

Escuta é relação, interlocução, contato, comunicação, diálogo.

21. Alguém poderia nos objetar, com razão, que tudo isso é muito utópico.

Eu responderia que as propostas dos grandes pedagogos sempre foram utópicas. A educação é essencialmente um exercício de otimismo. Ela busca explorar os limites das possibilidades reais de transformação.

É verdade: somos utópicos. Nos posicionamos frente a uma nova responsabilidade: a de nos tornarmos críticos da cultura e da civilização atual.

Nossa maior ferramenta na construção dessa escola dos nossos sonhos é a esperança. Não se trata de uma esperança de quem espera acontecer.

Ao contrário, a esperança para o professor, para a professora, encontra sentido na sua própria profissão, a de transformar pessoas, dar nova forma às pessoas, e alimentar, por sua vez, a esperança delas para que consigam construir uma realidade diferente, melhor.

Por que não abrimos mãos de sonhar, de buscar sermos melhores, mais felizes, mais realizados numa profissão que é cada vez mais exigente. Uma profissão que exige de nós, sobretudo no contexto atual, cada vez mais, maior lucidez e força.

Não abrimos mão de nosso dever de deixar esse mundo um pouco melhor do que o encontramos.

REFERÊNCIAS

- BLOCH, Ernst. *Le principe espérance*. Paris, Gallimard, 1991.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1991.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREIRE, Paulo. Prefácio. In: SNYDERS, Georges. *Alunos Felizes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- GADOTTI, Moacir. *A escola dos meus sonhos*. São Paulo: IPF, 2019.
- GIROUX, Henry A. "Um livro para os que cruzam fronteiras". In: GADOTTI, Moacir, org. 1996. *Paulo Freire, uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996, pp. 569-570.
- GUTIÉRREZ, Francisco & Cruz Prado. *Ecopedagogia e cidadania planetária*. São Paulo: Cortez/IPF, 1999.
- MORIN, Edgar. *Ensinar a Viver: Manifesto para Mudar a Educação*. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- REBOUL, Olivier. *La philosophie de l'éducation*. Paris: FUF, 1971.
- SAUL, A. M. Escutar. In: STRECK, D; REDIN, E; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 159-161.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- SNYDERS, Georges. *Alunos Felizes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

Moacir Gadotti é fundador e atual Presidente de Honra do Instituto Paulo Freire; doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra (1977) e professor Titular aposentado da Universidade de São Paulo. É autor de uma extensa obra, incluindo *Pedagogia da Terra* (2001), *Os mestres de Rousseau* e *Educar para a sustentabilidade*, onde desenvolve uma proposta educacional cujos eixos são a formação crítica do educador e a construção da Educação Cidadã numa perspectiva dialética integradora e orientada pelo paradigma da sustentabilidade.

EDUCAÇÃO PARA (COM)VIVER NA CASA COMUM: A RESISTÊNCIA PELA VIDA COMO COMPROMISSO MAIOR

TOMELIN, NILTON BRUNO

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão acerca da necessidade de se promover uma educação que qualifique os seres humanos para a convivência na Casa Comum. Diante do cenário nacional e mundial atuais é eminente a necessidade de se promover uma forte resistência em defesa da vida partindo de algumas reflexões e alcançando o grande chamado de Paulo Freire a ler o mundo e seus fenômenos. Esta leitura permitirá perceber que a discussão ambiental implica no cuidado com a Casa Comum, seus habitantes e com o próprio homem, dissipando mazelas como violência e miséria, frutos de intensa desigualdade social e econômica e desrespeito à diversidade. Desta leitura, com a ajuda de reflexões propostas por Papa Francisco e Edgar Morin, pretende-se exaltar que a resistência ao modelo predador é o único caminho que poderá viabilizar o futuro com vida.

PALAVRAS-CHAVE

Convivência. Futuro com vida. Modelo predador. Resistência.

ABSTRACT

This article presents a reflection on the need to promote an education that qualifies human beings to living together in the Common House. In front of the actual national scenario and world scenario, there is an imminent need to promote a strong resistance in defense of life starting from some reflections and reaching Paulo Freire's big call to read the world and his phenomena. This reading will allow us to perceive that the environmental discussion implies care with the Common House, its inhabitants and with man himself, dispelling ills such as violence and misery, product of intense social and economic inequality and disrespect for diversity. From this Reading, with the help of reflections proposed by Pope Francis and Edgar Morin, it is intended to emphasize that resistance to the predatory model is the only way that can make the future alive.

KEYWORDS

Coexistence. Future with life. Predator model. Resistance.

INTRODUÇÃO

Os séculos de fragmentação científica e cognitiva provocam, contemporaneamente o surgimento de um desejo inspirado na necessidade de tornar a Casa Comum (Terra), habitável e possível à existência. Um desejo de formar crianças e adolescentes capazes de compreender que há um todo, embora inatingível, que orienta currículos e vidas.

Tomando por base para início de discussão a “Carta encíclica ‘*laudato si*’ sobre o cuidado da casa comum”, o grande objetivo desta discussão é o entendimento de que há uma Casa Comum. Uma casa na qual todos e todas devem e podem caber. O não caber produz-se um contingente de seres humanos vistos como inferiores ou de uma humanidade relativa.

Do entendimento de que há uma Casa Comum surge a responsabilidade de todos e todas nos revestimos do dever de cuidar dela como um dos fundamentos civilizatórios. O cuidado e o zelo se opõe à barbárie predatória instalada e sustentada por séculos.

Educar para conviver na Casa Comum é um ato ético, não apenas técnico ou profissional. É um compromisso pautado na responsabilidade coletiva em favor da viabilidade, e não apenas existência, do futuro. Viabilidade discutida pela reflexão do presente por Edgar Morin e Paulo Freire, mas que não se esgota neles.

1. CARTA ENCÍCLICA ‘*LAUDATO SI*’ SOBRE O CUIDADO DA CASA COMUM: UM PONTO DE RECONCILIAÇÃO HISTÓRICA PARA A CONTINUIDADE DE UMA CAMINHADA.

Um dos documentos mais relevantes e profundos na discussão ambiental do século XXI e certamente de outros séculos, a **Carta encíclica ‘*laudato si*’ sobre o cuidado da casa comum** é um excelente meio para, num momento de continuada de caminhada, a humanidade (não apenas a parte cristã/crente) acertar o passo. Por trás do documento não está apenas a figura de Francisco, feito papa para acertar o passo de uma igreja. Está um sujeito latino, testemunha viva de atos de execração da vida em detrimento da exortação do capital e do ter e que por isso tem algo a dizer para além dos muros vaticanos ou para os seguidores de uma religião.

A complexidade do texto e a amplitude de seu alcance inviabilizam uma análise completa tanto de sua complexidade quanto do seu alcance. Tão grande a complexidade que Francisco de Roma evoca do Cântico das Criaturas (de Francisco de Assis) a razão para sua intervenção nesta caminhada testemunhando: “Louvado sejas, meu Senhor, pela nossa irmã, a mãe terra, que nos sustenta e governa e produz variados frutos com flores coloridas e verduras”¹.

A grandiosidade do escrito papal transcende o pensamento de Papa Francisco, o que é confirmado por Leonardo Boff ao afirmar que “ele me solicitou material

1 Canticum delle creature: Fonti Francescane, 263. São Francisco de Assis.

para a 'Laudato si'. Eu o aconselhei e enviei algumas coisas que tinha escrito. Isso ele também utilizou. Certas pessoas me disseram que durante a leitura teriam pensado: 'Ora, isso é **Boff!**'². Da mesma forma o fez em relação a outros intelectuais, segundo Boff.

Em seu documento Francisco (2015, p. 03), anuncia o maior dos equívocos cometidos pela humanidade em relação à Terra, ao afirmar que "crescemos a pensar que éramos seus proprietários e dominadores autorizados a saqueá-la". Os saques foram sustentados por ideias amplamente disseminadas por sistemas de ensino fragmentado que convenientemente apresentam a discussão ambiental como tema setorial a ser abordado por especialistas.

Ao contrário a questão ambiental, obedecendo à conveniências hegemônicas, foi e é apresentada como um verdadeiro empecilho, uma trave para o desenvolvimento e o progresso. A defesa da vida na terra é assim, um ato de profunda intervenção e resistência, como se viu recentemente em relação a destruição da Amazônia pelas queimadas

Assim a integração da discussão ambiental a das questões de ordem econômica, social, política e principalmente humanitária, por isso ética, significam um revés de natureza teórica e principalmente prática.

Este revés inspira para uma luta pelo cuidado por esta Casa Comum. A Terra bem cuidada, assim como o lar, irradia dignidade aos seus habitantes na medida em que todos possam se sentir acolhidos. Como são encantadoras as cidades que, já no seu projeto arquitetônico, estão cheias de espaços que unem, relacionam, favorece o reconhecimento do outro³.

Nesta perspectiva o documento apresenta a discussão ambiental na perspectiva da integralidade e por isso anuncia a disposição de propor uma prática de vivência humana pautada na chamada ecologia e num desenvolvimento integral. Assim Francisco (2015) lembra que uma ecologia integral transcende a linguagem das ciências exatas ou da biologia e nos põem em contato com a essência do ser humano. Exorta ainda que o urgente desafio de proteger a nossa casa comum esta também na busca de um desenvolvimento sustentável e integral. Destaca também que as diferentes espécies não devem ser protegidas pelo seu potencial econômico, mas por que possuem um valor em si mesmas, sendo que nenhuma criatura é supérflua.

Mas como imaginar o ser humano cuidando e zelando pelos seus parceiros (outros espécimes) de caminhada (vida) se nem ao menos é capaz de estender seu olhar fraterno sobre seus pares de espécie? Parece evidente que o óbvio é o essencial neste sentido. É preciso uma forte postura de resistência para romper

2 "O Papa Francisco é um dos nossos": entrevista de Leonardo Boff a Joachim Frank publicada por Kölner Stadt Anzeiger, 25-12-2016.

3 Papa Francisco. Exortação apostólica: *Evangelii gaudium*. 24 de novembro de 2013. Disponível em: <http://www.nsrafatima.org.br/Exorta%C3%A7%C3%A3o%20Apost%C3%B3lica%20Evangelii%20Gaudium.pdf>. Acesso: 18.Jan.2017.

barreiras políticas, econômicas, étnicas e ideológicas pondo fim a indiferença ao sofrimento alheio.

Um outro passo a ser dado em favor de uma caminhada segura e mais plena é compreender que os seres humanos não se relacionam apenas pela via da dimensão econômica. Carlos Mota (2011)⁴, ressalta que Edgar Morin aponta para um aprofundamento das dimensões biológica, social, psicológica, cultural e a transcendental da vida. Assim, a crise mundial não é unidimensional, mas absolutamente plural, não cabendo, portanto, uma análise por um único viés.

Assim o cuidado exaltado por Francisco é fundamental para que seja possível garantir também dignidade às gerações futuras, numa atitude solidária e amorosa da geração atual para com as vindouras. Afinal se hoje colhe-se os frutos da ausência de solidariedade pretérita é justo que com esta lição tomem-se atitudes para não repetir passos revelados trágicos. É neste sentido que se espera uma nova formação para crianças e adolescentes, para que hábitos verdadeiramente civilizatórios assumam o protagonismo esperado em tempos de resistência. Estes hábitos revelam a necessidade de se construir e viver uma verdadeira reconciliação histórica, pautada na renovação da condição humana, como essência do existir da própria humanidade.

2. O CONHECIMENTO NECESSÁRIO PARA VIVER INTEGRALMENTE NA CASA COMUM:

O passar dos séculos elevou quantitativamente o acúmulo de conhecimentos, construídos a partir de experimentos e motivados por matizes diversas, como a curiosidade e a necessidade e princípios menos nobres como a luta pelo poder e pelo acúmulo de riquezas. Uma das formas de dar sustento a este processo consolidado em conveniências, é sua fragmentação, visto que ao trilharem caminhos diversos e não convergentes, as ciências produzem saberes aplicáveis em conformidade com interesses individuais ou setoriais da sociedade. Desta fragmentação emerge a técnica, como instrumento metódico de realizar tarefas de forma repetitiva sem necessariamente associa-la a prática reflexiva, visto que há apenas a visão de uma parte, jamais do todo.

A compreensão do todo infunde nos seres humanos o fundamento de sua existência: ser (verbo) plenamente humano. Por esta razão Francisco (2015, p. 09) já leciona que é preciso “encontrar soluções não só na técnica, mas também numa mudança do ser humano; caso contrário, estaríamos a enfrentar apenas os sintomas”. Portanto mais do que saber é preciso saber o que fazer com o que se sabe e as consequências das escolhas feitas.

Conhecendo as consequências das escolhas pretéritas e analisando-as com necessária honestidade intelectual é preciso dizer que é preciso estabelecer novas formas de viver e existir no presente, se o objetivo é construir o futuro do

4 Carlos Mota, 2011. Departamento de Educação e Psicologia, UTAD, Portugal. Disponível em: www.carlosmota.info/docs/edgar_morin_a_sintese_possivel.ppt. Acesso: 18.Jan.2017

planeta minimamente possível. Assim, o conhecimento já disponível haverá de servir como fonte de resistência em relação à prática predatória que ameaça o futuro da vida na Terra. Resistir, neste caso é compreender que as consequências desastrosas dos últimos séculos de “civilização industrial” não aposta num bem ou numa casa comum.

Francisco (2015, p. 36) ressalta que “a verdadeira sabedoria, fruto da reflexão, do diálogo e do encontro generoso entre as pessoas, não se adquire com uma mera acumulação de dados, que, numa espécie de poluição mental, acabam por saturar e confundir”. Esta confusão é a aposta desta onda conservadora que assombra a humanidade.

Outro fator de sustentação desta lógica é a fragmentação dos saberes a pretexto de sua complexidade. Com isso tem-se pessoas que conhecem muito de muito pouco do ponto de vista da técnica e muito pouco de muito no que diz respeito às relações e contextos histórico, político, econômico e social que geram determinado fato. Assim, a vida torna-se atemporal e refém da técnica a qual é vista como exclusiva forma de interpretar e intervir na existência presente e futura, desprezando povos e culturas tradicionais, por exemplo.

Sobre isso Freire (1997, p. 113) ressalta que “nada justifica a minimização dos seres humano, no caso das maiorias compostas que minorias que não percebem ainda que juntas seriam a maioria”. De outra forma, porém na mesma perspectiva, Francisco (2015, p. 100) enfatiza que “renunciar a investir nas pessoas para se obter maior receita imediata é um péssimo negócio para a sociedade”. E investir em pessoas significa aliar a técnica à ética para que o poder da primeira seja limitado pelos princípios intrínsecos à segunda. Por esta aliança espera-se uma qualidade de vida, e para toda a forma de vida, baseada não apenas nas relações de consumo, mas nas relações solidárias de cooperação em favor de uma sustentabilidade integral.

3. O HISTORICAMENTE ESPERADO PROTAGONISMO DA EDUCAÇÃO

O alerta para a necessidade de uma reconciliação histórica e o conhecimento relativamente aprofundado do comprometimento da integralidade do existir humano e planetário, por vezes ignorada, estabelece a necessidade de se fortalecer a formação desta e das futuras gerações. Daí uma expectativa eminente do protagonismo da educação num contexto de tamanha conturbação. Para além do protagonismo e como seu genitor maior, está o Estado, a quem cabe definir estrategicamente, políticas e ações relativas à educação. Acerca disto, em nível do Brasil, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 já assevera que

... de todos os deveres que se incumbe ao Estado, o que exige maior capacidade de dedicação e justifica maior soma de sacrifícios; aquele com que não é possível transigir sem a perda irreparável de algumas gerações; aquele em cujo cumprimento os erros praticados se projetam mais longe nas suas consequências, agravando-se à medida que recuam no tempo; o dever mais

alto, mais penoso e mais grave é, decerto, o da educação que, dando ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los, entretém, cultiva e perpetua a identidade da consciência nacional, na sua comunhão íntima com a consciência humana (Azevedo et al, 2010, p. 65)

A conclusão destes intelectuais fixa-se portanto, no entendimento de que a educação, como formadora de novas gerações é alicerce indispensável à construção de novas mentalidades. O cenário atual denuncia que, estabeleceu-se uma precarização da formação das massas para que a elite pudesse consolidar sua prática predatória.

Um desenvolvimento econômico previsto e sustentado segundo um modelo de formação como este, gera um universo de excluídos ou simplesmente não incluídos. Não sem razão Galeano (2013, p. 229-327) afirma que “o desenvolvimento é uma viagem com mais naufragos do que navegantes [...] o desenvolvimento é um banquete com escassos convidados”.

A ruptura deste sistema sectário de formação expõe a necessidade de uma educação pautada em valores democráticos, por isso resistentes em tempos de barbárie. Anísio Teixeira (1997, p. 82) pondera que

a escola deve ensinar a todos a viver melhor, a ter a casa mais cuidada e mais higiênica; a dar às tarefas mais atenção, mais meticulosidade, mais esforço e maior eficiência; a manter padrões mais razoáveis de vida familiar e social; a promover o progresso individual, através os cuidados de higiene e os hábitos de leitura e estudo, indagação e crítica, meditação e conhecimento (Teixeira, 1997, p. 82).

De certa forma é preciso fomentar o entendimento de que cabe a escola não apenas promover a discussão de conhecimentos (conteúdos e conceitos), mas relações e elementos de interação zelosa e respeitosa entre seres humanos. Os tempos atuais clamam por uma ampla reflexão para que se dê sequência à caminhada (viabilidade da vida na terra). Rachel Carson, ainda no início dos anos 1960 já afirmava que

Nos encontramos ahora en una encrucijada, em la que divergen dos caminos [...] ambos no son igualmente bellos. El que hemos estado siguiendo desde hace tiempo es de una facilidad engañosa, una autopista llana por la que envazamos a gran velocidad, pero al final de la cual está el desastre. La otra bifurcación (el camino menos transitado) ofrece nuestra última, nuestra única oportunidad de alcanzar una meta que asegure la conservación de nuestra Tierra (Carson, 2010, p. 291-2).

A tendência ao longo dos últimos séculos revela no presente, uma proximidade assustadora de um grande colapso. A encruzilhada ainda se apresenta como

desafio e grande incógnita e para alguns parece inexistente. Novamente é possível evocar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova alertando o que se passava nos anos 1930. Azevedo, *et al* (2010, p. 16) afirma então que “o período em que a nossa evolução adquiriu um ritmo mais acelerado e em que, portanto, começaram a definir-se e a agravar-se os nossos problemas, em toda sua variedade e complexidade, coincidia assim com a fase mais aguda da crise dramática que atravessa a civilização”. O grande desafio posto à educação, neste sentido não é apenas o de buscar soluções para a descrita crise, mas é sensibilizar esta e as futuras gerações de sua existência.

O reconhecimento ora referenciado exige uma capacidade de percepção para além do imediatismo cômodo a que boa parte da humanidade se vê direcionada. A este respeito Carson (2010, p. 200) assevera que “estamos acostumados a buscar los efectos grane e inmediatos e ignorar todo lo demás. A menso que éstos aparezcan rapidamente y en forma tan obvia que no puedan ser ignorados, negamos la existência de los peligros”. A soma destas negações, absolutamente conveniente aos que se servem da prática predatória de existência, a sistemas de ensino fragmentados e fragmentadores financiados e controlados pelos ditos predadores revelam um caminho tortuoso e que não permite perceber a encruzilhada em que se acha a humanidade por várias décadas.

A superação deste modelo econômico predador e de sociedade sectária exige uma educação efetivamente emancipadora, por isso imprescindível. Anísio Teixeira sinaliza os motivos pelos quais uma nova educação torna-se imprescindível:

porque as transformações são tão aceleradas que as instituições mais naturais de educação a família e a própria sociedade não têm elementos para servir à situação nova, tornando-se preciso que a escola amplie as suas responsabilidades, assumindo funções para as quais bastavam, em outros tempos, a família e a sociedade mesmas, (b) porque o novo critério social de democracia exige que todos se habilitem não somente para os deveres de sua tarefa econômica, como para participar da vida coletiva, em todos os sentidos, devendo cada homem ter possibilidades para vir a ser um cidadão com plenos direitos na sociedade, (c) porque a ciência, invadindo o domínio da educação, criou a necessidade de reconstrução dos velhos processos de ensino e de ajustamento de novos materiais de instrução, (d) porque uma concepção nova esclareceu que educação não é simplesmente preparação para a vida, mas a própria vida em permanente desenvolvimento, de sorte que a escola deve-se transformar em um lugar onde se vive e não apenas se prepara para viver (Teixeira, 1997, p.89).

Esta é uma sequencia de características que confere a educação um elevado grau de profundidade quanto a sua razão e forma de ser. Acompanhar a celeridade da evolução da humanidade, participar ativamente dos processos decisórios, inovar na forma de relacionar conhecimento e gentes e converter a escola num espaço vivo são desafios que não se esgotaram e jamais se esgotarão, visto que a escola é o espaço que recebe continuamente sujeitos em formação.

Para esta nova educação (escola) é imprescindível que lhe seja oferecido um(a) novo(a) educador(a). Um sujeito que tenha assimilado também a resistência e tenha por ela um sentimento de pertencimento, através do qual se sinta diretamente responsável por tornar a educação (escola) um espaço de vida e vivências.

4. A CAMINHADA SEGUE, OS PASSOS HAVERÃO DE SER OUTROS: EDUCAR PARA VIVER HUMANAS RELAÇÕES RUMO À UMA NOVA COSMOLOGIA

O documento papal convoca à uma reflexão que se espera, seja capaz de situar a humanidade em sua caminhada e a desafie a traçar seus próximos passos de outra forma. A preocupação com a sustentabilidade e com a necessidade de instituir uma forma de vida humana menos predatória e mais solidária e respeitosa, já conta com décadas de sucessivos alertas. Para tanto é fundamental se prover as massas de uma educação de qualidade, emancipadora e libertadora.

Francisco (2015, p. 162-172) exalta a ideia de que “uma boa educação escolar em tenra idade coloca sementes que podem produzir efeitos durante toda a vida” e assevera que “o cuidado da natureza faz parte dum estilo de vida que implica capacidade de viver juntos e de comunhão”. Portanto é preciso oferecer às crianças e adolescentes uma educação que as habilite a viver em comunhão entre si e com os demais seres vivos, sem que necessariamente ou exclusivamente as ponha em produção.

Brandão (2012, p. 69) ressalta este protagonismo educacional ao afirmar que “antes pelo contrário, trata-se de, em primeiro lugar, libertar a própria educação de seu pedagogismo utilitário que, ele sim, aprisiona a cada dia mais a própria escola entre momentos de um ensino centrado em uma progressiva árida funcionalidade”. Assim é fundamental que se perceba o universo (cosmos) noutra perspectiva, não mais de pertencimento, mas de partilha/dádiva. Partilha com quem vive (humano ou não) e dádiva com para as gerações que ainda virão. Com as contribuições de Edgar Morin e Paulo Freire oferece-se a possibilidade de refletir sobre a participação da educação nos passos que virão nesta caminhada.

4.1. Edgar Morin: por um trajeto seguro de humanização despertando os sentidos mais fundamentais da existência

Para Edgar Morin a busca pelos fundamentos da existência revela o elevado grau de complexidade (aprofundamento) necessário para o seu entendimento histórico e contextual. Sobre isso Morin (2015, p.193) considera que “um novo sistema de educação fundado na religação e, por isso, radicalmente diferente do atual, deveria substituí-lo. Esse sistema permitiria favorecer a capacidade da mente para pensar os problemas individuais e coletivos em sua complexidade”. Este novo sistema será também fundamental para que se possa compreender a integralidade dos processos de formação humana, quer seja no âmbito escolar ou em qualquer outra instância.

O pensar coletivo necessariamente está associado ao conceito de diversidade,

intra e interespecífica. Neste sentido Edgar Morin (2002a, p. 55) afirma que

Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana (...). É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno. A educação deverá ilustrar este princípio de unidade/diversidade em todas as esferas (Morin, 2002a, p. 55).

Num país como o Brasil, em que a diversidade humana e biológica é um dos maiores expoentes identitários da nação, educar para o reconhecimento desta diversidade é algo elementar. Porém converte-se num ato de profunda resistência em tempos em que o desprezo pela democracia inspira à agressões profundas à todos e todas que se sintam diferentes.

A partir disto é possível iniciar uma longa e sempre inconclusa caminhada em direção ao complexo universo do direito de cada existente existir. Nota-se que não se fala de ser humano, ou mesmo vivo. A expressão existente sugere o entendimento prévio de que tudo o que há, há para alguma finalidade. Mas atentando para os existentes vivos Morin (2002b, p. 438) assevera que “o ser que nasce não nasce a partir de nada. Emerge *ex autos* e *ex physis*; enquanto indivíduo sujeito, nasce *ex nihilo*. Não havia nada. Eu não era/não era nada. O ser que nasce não pediu para viver, mas logo que nasce, só pede para viver. Nenhum vivo quis viver; no entanto, todo vivo quer viver”. Assim qualquer atitude que ameace a vida se contrapõe deve ser sumariamente condenado, jamais legitimado, especialmente pela educação.

Acerca disto vale lembrar o que Morin (2002c, p 23) destaca ao afirmar que “A educação seria uma prática integradora em que a racionalidade fria e disjuntiva seria superada pela racionalidade crítica, aberta e dialógica. Uma racionalidade que conhece os limites da racionalização e reconhece o mistério que envolve afeto, amor e arrependimento”. Afeto, amor e arrependimento são os grandes atores intrínsecos que motivam e mobilizam os sujeitos a agir para a superação da realidade que se reconhece como inviável para os que ainda almejam uma possibilidade de futuro. São as verdadeiras armas que destroem a violência, o ódio e a arrogância que sustenta o modelo predatório em que estamos mergulhados.

Esta resistência exige uma escolha por uma nova forma de trilhar o caminho (vida) que passa pela unidade, mesmo contando com uma legítima diversidade. Neste sentido é preciso substituir uma educação que fragmenta e separa por um pensamento que seja capaz de distinguir, mas também unir. A caminhada, portanto, não será feita a sós. Os caminhantes poderão materializar seus passos em conformidade com suas possibilidades (diversidade) mas o caminho será apenas um (unidade). E este desafio impõe a existência efetiva de uma ética por vezes ignorada na história humana: a ética da compreensão.

Sobre esta modalidade ética Edgar Morin afirma

A ética da compreensão é a arte de viver que nos demanda, em primeiro lugar, compreender de modo desinteressado; demanda grande esforço, pois não pode esperar nenhuma reciprocidade (...) A ética da compreensão pede que se compreenda a incompreensão. A ética da compreensão pede que se argumente, que se refute em vez de excomungar e anatemizar. A compreensão não desculpa nem acusa: pede que se evite a condenação peremptória, irremediável, como se nós mesmos nunca tivéssemos conhecido a fraqueza nem cometido erros. Se soubermos compreender antes de condenar, estaremos no caminho da humanização das relações humanas (Morin, 2002c, p. 99-100).

Esta ética rompe com a tradicional lógica da resposta a perguntas como “para que”? no que se refere a um suposto retorno/recompensa. O desafio é fazer por que se compreende que é preciso agir não para si, mas para os outros, muitos desconhecidos e outros que sequer serão nossos contemporâneos. Compreender que é preciso deixar um espaço de existência, preferencialmente melhor do que encontramos, exige da educação muito mais que saberes técnicos, mas habilidades e valores como altruísmo, resistência e austeridade até então pouco comuns e que se apresentam contra a corrente que nos conduz por vias que não somos capazes de recusar nesta caminhada (vida).

4.2. Paulo Freire: o ser humano como um ser de relação com os outros e com o mundo

Paulo Freire é um dos grandes expoentes brasileiros no quesito, compreensão do contexto histórico e social do Brasil no século XX e na resistência mobilizadora para romper com a imobilidade política da massa. Para ele ninguém se forja como sujeito senão pelas relações estabelecidas com seus pares e com o mundo. Nestas relações o sujeito é apresentado às mazelas, carências e precariedades que por vezes lhe causam danos irreversíveis ao longo da vida. Conhece também virtudes, motivos para esperar e lutar, além dos prazeres mais singelos e íntimos. Ao descrever algo sobre sua infância Paulo Freire assim disserta

Em Jaboatão perdi meu pai. Em Jaboatão experimentei o que é a fome e compreendi a fome dos demais. Em Jaboatão, criança ainda, converti-me em homem graças à dor e ao sofrimento que não me submergiam nas sombras da desesperação. Em Jaboatão joguei bola com os meninos do povo. Nadei no rio e tive “minha primeira iluminação”: um dia contemplei uma moça despida. Ela me olhou e se pôs a rir (...) Em Jaboatão, quando eu tinha dez anos, comecei a pensar que no mundo muitas coisas não andavam bem. Embora fosse criança comecei a perguntar-me o que poderia fazer para ajudar os homens (Freire, 1980, 14).

Este fragmento autobiográfico revela sem maiores pudores, o quanto uma criança necessita do contato (relação) com a integralidade de seu entorno existente para ser o que é e resistir às imposições sobre o que não é. Experiências que transcendem a escola, no caso sequer a tocam. Sentimentos como luto, fome,

desespero, recreação, libido, indignação e mobilidade atingem a criança sem que houvesse dela ou de outrem qualquer controle ou seletividade. Assim é a aprendizagem integral, fundamental para a emancipação do sujeito, num mundo real existente tal qual ele é de fato.

Mas obviamente estas experiências por si, não seriam suficientes para formar efetivamente o sujeito em sua completude. Por isso Freire (1997, p. 64) enfatiza que “não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou a educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que alicerça a esperança”. Novamente um grande desafio se apresenta à escola, a quem cabe atender e motivar a educabilidade de cada sujeito. Nenhuma inconclusão é igual a outra, visto que cada qual possui uma história única obedecendo o princípio da unidade na diversidade. Há biografias únicas construídas como tal e que assim deverão prosseguir pelas suas próximas páginas. A intervenção escolar não pode orientar-se por uma lógica padronizante e uniformizadora. Embora todos habitem uma Casa Comum, cada um ocupa diferentes cômodos de acordo com seus diferentes costumes, gostos, habilidades e possibilidades.

Esta educação só será possível se se estabelecer entre alunos e professores uma relação democrática de diálogo. Assim, Paulo Freire afirma que

O diálogo entre professores ou professoras e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas (...) A diferença entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo implica um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua (...). Não há diálogo no espontaneísmo como no todo-poderosismo do professor ou da professora. A relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender (Freire, 1992, p. 118).

Portanto, Paulo Freire não apresenta o diálogo como algo conciliador e do qual necessariamente após um confronto surja um vencedor. Ao contrário, sugere uma construção coletiva em que a preservação das identidades seja garantida. O impacto de um diálogo será sempre diverso em cada interlocutor e por isso produzirá efeitos diversos, garantindo que cada sujeito amplie sua diversidade e reconheça a identidade em si e no outro. Quando se vê a democracia ameaçada e por conseguinte a vida, sabe-se que resistir significa necessariamente construir um cenário de diálogo.

Por isso Freire (1997, p.154) enuncia que “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”. A inquietação associada a curiosidade é um ato de rebeldia diante do

que é tacitamente posto, uma vez que a postura inquieta alimenta fortemente a curiosidade e vice-versa.

Uma das razões de ser da educação emancipadora é a inscrição dos sujeitos na história, não como uma questão de atendimento à vaidades ou interesses individuais, mas como direito e dever de compor um protagonismo para além da simples contemplação. Com o diálogo, fundado em argumentos e valores como respeito e ética, o sujeito se apresenta ao mundo e anuncia seu potencial participativo naquele contexto. Sua atuação dependerá da qualidade desta apresentação, que será tanto maior quanto mais abrangente e complexa for sua qualidade de argumentos e valores.

Daí a importância estratégica e funcional de uma educação emancipatória para estabelecer relações que se sustentem e façam sentido. Num tempo em que o ser humano se vê autor e vítima de uma constante e sempre mais grave crise existencial que o conduz e ao planeta, a um verdadeiro processo de adoecimento é importante destacar o que doutrina Leonardo Boff

nós somos a parte consciente e inteligente do universo e da Terra. Pelo fato de sermos portadores dessas capacidades, podemos enfrentar as crises, detectar o esgotamento de certos hábitos culturais (paradigmas) e inventar novas formas de sermos humanos, de produzirmos, consumirmos e convivermos. É a cosmologia da transformação, a expressão da nova era, a era ecozóica (Boff, 2016, p. 23).

A enfermidade, que não é apenas física, mas de composições e formas tão amplas e diversas quanto o são os rostos humanos. Para compreender esta multiplicidade de mazelas e intervir para que sejam ao menos controladas, se não extirpadas, exige-se uma formação para a resistência e emancipação. Por isso é muito pertinente o alerta de Boff (1997, p. 115): "(...) Em nossa opinião o ser mais ameaçado não é a baleia ou o panda, mas o homem, o homem pobre, os milhões de seres humanos que morrem de desnutrição e de enfermidade. A mesma lógica que explora as classes pobres, as nações e os povos, ataca e explora a natureza". Neste sentido o combate à miséria econômica, implica num ostensivo combate à miséria ética, causa última da (de)predação ecológica, social e humanitária da Terra.

CONCLUSÃO

O caos contemporâneo anuncia não exatamente o fim do mundo, mas o fim de um tipo de mundo. A crise civilizatória exige uma educação atenta à necessidade de formar pessoas para a convivência, compreendendo a Casa Comum, como cenário para um grande pacto de preservação e respeito à tudo o que vive e existe. Esta concepção é o que dará sentido à todo o processo de resistência e luta pelo democrático e ético direito de existir à nossa e às futuras gerações.

Resistir significa estabelecer uma consciência coletiva de que a vida na Terra é fruto de milhões de anos de evolução. Portanto assumir ciência de que somos

parte de um processo que não começou e não se findará em nós, parece ser o mais significativo protagonismo da educação. Por ele, assume-se consciência de resistência e também de existência.

Para tanto é preciso lançar-se à profundezas de nossa cultura, para compreender o sentido e o tudo o que sustenta o pensamento que vigora em nosso tempo. A educação capaz de fazer vigorar nova consciência é a que anule diferenças entre ricos e pobres, ocidentais e orientais, neoliberais e socialistas, por exemplo. Uma educação que denuncie e anuncie que todos e todas são igualmente humanos e humanas e as diferenças a serem celebradas são as que nos permite viver de acordo com nosso gosto de viver, sem ferir e violar o do outro. A resistência da e pela vida se dá é pois um desafio, mas também uma verdadeira provocação ética, em que cada sujeito é chamado a contribuir para que a Casa Comum, possa existir como tal.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Fernando de [et al.] **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).
- BOFF, Leonardo. **A Terra na palma da mão: uma nova visão do planeta e da humanidade**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2016.
- BOFF, Leonardo. **Memorias de un teólogo de la liberación**. Conversaciones con Christian Dutilleux. Madri: Spasa Calpe S.A, 1997.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O outro ao meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje**. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 46-71.
- CARSON, Rachel. **Primavera silenciosa**. Tradución castellana: Joandomènec Ros. Barcelona: Crítica. 2010.
- FRANCISCO. **Carta encíclica *laudato si'* sobre o cuidado da casa comum**. 24. Mai.2015. Disponível em: http://w2.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si_po.pdf. Acesso: 17.jan.2017.
- GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Tradução: Sergio Faraco. Porto Alegre (RS): L&PM, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização - teoria e prática da libertação: Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. (Col. Leitura).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- MORIN, Edgar. **A via para o futuro da humanidade**. Tradução: Edgard de Assis Carvalho, Mariza Perassi Bosco. 2ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução: Eloá Jacobina – 11ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- MORIN, Edgar. **A Religação de Saberes**. O desafio do século XXI. Trad. Flávia Nascimento. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a.
- MORIN, Edgar. **O Método 2: a vida da vida**. Trad. Marina Lobo. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2002b.
- MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002c.
- TEIXEIRA, Anísio. (1997). **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ. (Original publicado em 1936).

Nilton Bruno Tomelin é Mestre em Educação e Licenciado em Biologia pela Universidade Regional de Blumenau (FURB), graduado em Direito pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL); pesquisador do associado ao grupo EDUCÓGITANS do PPGE/FURB. Contato: nbt.prof@gmail.com.

DESAFIOS PARA LA EDUCACIÓN POPULAR EN AMÉRICA LATINA HOY

JARA, OSCAR

Los procesos de educación popular en todos los campos (salud, organización, participación, defensa de derechos, instituciones escolares y universitarias, formación agroecológica, etc.) están siempre desafiados por las situaciones y condiciones del contexto en el que se llevan a cabo. No tienen sentido en sí mismos, aislados, sino sólo en función de responder práctica y teóricamente a esos desafíos.

Por ello, cuando nos referimos a los desafíos para la educación popular en América Latina, hoy, necesariamente tenemos que referirnos al contexto latinoamericano y caribeño de este período, que desde los espacios locales, nacionales y regionales nos reta a construir una propuesta de reflexión y acción intencionada basada en los intereses de las mayorías populares de nuestros países.

Quisiéramos, entonces, hacer referencia a cinco aspectos interrelacionados entre sí, que están marcando el contexto de nuestra región latinoamericana y caribeña hoy, aunque con distintos matices y particularidades en cada país, e incluso al interior de ellos, pero que están presentes como tendencia general:

1. DEMOCRACIA LIBERAL DESGASTADA

La primera idea es que la democracia liberal está totalmente desgastada en América Latina. La palabra “desgastada” refleja esa idea que todo aquello que la constituía, ya no tiene la misma influencia ni utilidad que tuvo; significa una disolución de todos aquellos factores que en su constitución le dieron significado, pero que ahora no explican más su sentido: reducida a un momento electoral que está totalmente penetrado por la mercantilización comercial y la manipulación mediática e informática, la base real de representatividad ha quedado desgastada, y la construcción de la participación efectiva en procesos democráticos permanentes, en este momento no son ni siquiera considerados.

Muchos partidos políticos están desligados de la vida cotidiana y de las problemáticas concretas de las personas; el espacio político ha sido ocupado por actores económico- políticos sin relación con las dinámicas de los movimientos sociales, sin diálogo, sin vínculos sólidos y estables con esas personas con las que deben dialogar. Desde los espacios de gobierno (ejecutivo o legislativo) se ejerce un poder vertical y unilateral. Incluso, es una confusión muy común el reducir la política pública a lo que hace el gobierno, pero la política pública debe pensarse

más allá de lo gubernamental: para que sea *pública*, debe pensarse como una política que es apropiada por la ciudadanía, que la analiza, discute y toma un papel protagónico en su formulación, en su ejecución, en la vigilancia sobre su cumplimiento y en su evaluación. Lo “público” no es sólo lo gubernamental; los gobiernos tienen la responsabilidad de dialogar y construir las políticas desde las necesidades y las propuestas de la ciudadanía, y ahí, entonces sí, los sectores y movimientos sociales tienen la posibilidad (y la responsabilidad) de aportar a construir la lógica y el rumbo de estas políticas. Estas dimensiones centrales del ejercicio democrático del poder están cada vez más ausentes hoy en día en nuestra región.

Adicionalmente, la politización y control del aparato judicial por parte de los grandes intereses dominantes, trastocan su rol de vigilante y garante de derechos de toda la ciudadanía, para convertirse en instrumento de facilitación de la impunidad de algunos sectores.

2. FUNDAMENTALISMO DEL MERCADO

Desde hace algunas décadas nuestra región está dominada por políticas neoliberales orientadas a dejar que la economía se rija exclusivamente por las reglas del mercado, reducir el rol del Estado, desregularizar el uso y vigilancia sobre los recursos naturales y privatizar los servicios como energía, agua, salud y educación.

Pero no sólo las políticas neoliberales están siendo predominantes en el manejo económico de nuestra región; se trata también de una manera de pensar individualista y consumista en la que todo se vuelve mercancía y espacio de competencia. Se impone así esa lógica hegemónica en todas las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales. Se vende el conocimiento a través de múltiples formas de privatización y de control. El mercado, la competencia y el lucro son el valor predominante y por lo tanto, es la “ética” que gobierna los bolsillos, las mentes y los corazones.

Este fundamentalismo del mercado es profundamente deshumanizante porque anula directamente los valores de solidaridad, bien común, apoyo mutuo, respeto y cuidado de la naturaleza, equidad y justicia que han caracterizado las costumbres de nuestros pueblos originarios y las aspiraciones de las mayorías populares de nuestra región.

3. OFENSIVA DE RESTAURACIÓN CONSERVADORA

Luego de los procesos de reforma progresista que se vivieron en los últimos 20 años, que no significaron un cambio radical del modelo de sociedad capitalista, pero que buscaron reducir las brechas sociales en varios países de América Latina como Brasil, Argentina, Venezuela, Uruguay, Bolivia, Ecuador, Nicaragua, El Salvador y movilizaciones importantes en otros países, hoy estamos ante una intensa ofensiva de restauración conservadora que vía procesos electorales busca

regresar al pasado en beneficio de los tradicionales sectores dominantes y los poderes transnacionales.

Esta ofensiva está significando una importante pérdida de derechos conquistados, aumento de las desigualdades y de la exclusión social, criminalización de las protestas, mayor depredación de la naturaleza y aumento de la represión. Pero, a su vez, está generando nuevas formas de resistencia, organización y movilización, expresadas en novedosas formas de acción cultural, artística, ecológica, de economía solidaria, salud comunitaria e identidad de género que están acompañadas por procesos de educación popular crítica y transformadora.

4. AUMENTO DE LA DESIGUALDAD, LA EXCLUSIÓN Y LA POLARIZACIÓN SOCIAL Y POLÍTICA

Una expresión de lo señalado anteriormente, es que vivimos hoy en América Latina una desigualdad creciente en términos de condiciones económicas, sociales, políticas y culturales, lo cual refleja un claro retroceso en cuando a la calidad democrática. Cuando hablamos de democracia tenemos que pensar en democracia económica, en democracia social, en democracia cultural y esos niveles de desigualdad y exclusión que vivimos expresan cada vez más relaciones antidemocráticas, autoritarias, discriminatorias y excluyentes.

Además, todo lo señalado anteriormente está creando una mayor polarización entre las personas y fuerzas políticas, que se expresa con una agresividad creciente: no se generan debates con argumentaciones reales, sino que se expresan en una exclusión total y descalificadora de la razón y los argumentos contrarios, como punto de partida.

Es que, en el fondo tenemos en conflicto dos modelos que pertenecen a dos paradigmas en confrontación total: un paradigma del lucro, del mercado, del individualismo, valores que se posicionan en el centro de la política y de la sociedad y, por otro lado, tenemos la propuesta de construir un paradigma de vida, un paradigma de solidaridad, de una idea de democracia, donde podamos caber todas las personas y se respeten todos nuestros derechos. Esta polarización expresa un antagonismo de esos dos modelos. Vivimos una época donde no tenemos posibilidad de ser neutrales, sino más bien estamos disputando cuál de estos modelos va a guiarnos en nuestras sociedades.

Esta ofensiva, que está buscando retroceder en la historia, aunque ha utilizado mecanismos de la democracia formal, es profundamente antidemocrática porque está cargada de agresividad, de violencia, de irrespeto, de negación de los derechos ciudadanos de todas las personas. Así, cada vez más, nuestras sociedades se polarizan y los grupos sociales se enfrentan en posturas cada vez más irreconciliables.

5. REFUERZO DE LÓGICAS Y VALORES DOMINANTES

Debido a lo anterior, en el momento actual, las fuerzas sociales, políticas e ideológicas de las empresas, partidos y medios de comunicación dominantes

refuerzan la *lógica hegemónica* que es capitalista, patriarcal, extractivista, racista y colonial. Y esta lógica unifica todos estos elementos en una amalgama ideológica, bajo una sola forma de dominación, que busca imponerse bajo un discurso y un disfraz falsamente democrático.

La ofensiva conservadora resalta e impone una subjetividad individualista, consumista, conformista, pasiva e intolerante. Que cada quien busque salvarse por su cuenta y aplastando a los demás si es necesario, promoviendo también la resignación ante esta realidad que aparece como la única posible y no tiene sentido pretender cambiarla. Es una subjetividad también fundamentalista y mesiánica en la que se utilizan argumentos religiosos para justificar las políticas neoliberales en lo económico, social, político, ambiental y cultural.

Todo ello genera desmovilización e intolerancia, dos aspectos que destruyen las relaciones democráticas, debido a que, en estas condiciones, es más difícil llegar a generar procesos de un efectivo debate democrático; es un escenario más violento, verbal y físicamente hablando; un contexto de violencia especialmente contra las mujeres y contra todo aquello que signifique pensar en otro mundo posible que sea distinto al existente; la criminalización de la protesta significa la violencia contra todo aquel que se opone y crea que se puede cambiar este modelo. Todo ello provoca procesos de desmovilización, procesos de resignación que interiorizan y generalizan que “no es posible cambiar las cosas”, debilitando así las iniciativas que buscan impulsar un papel protagónico y de incidencia política de los sectores y movimientos populares.

Estos procesos tienen actores que están presentes en las comunidades más pobres y vulnerabilizadas, realizando acciones asistencialistas que logran aliviar muchos de los problemas cotidianos que las políticas públicas abandonan: es el otro extremo de la política neoliberal, pues mientras el Estado abandona a estos sectores, estos grupos trabajan con las personas en sus barrios, en sus comunidades y construyen relaciones de confianza, identidad, seguridad.

6. ¿Y LA EDUCACIÓN POPULAR?

Con base en estas cinco características del contexto actual, me gustaría profundizar algunas ideas sobre la educación popular, la importancia de la creación de identidad, de espacios de construcción común y solidaridad, para pensar y construir una sociedad equitativa y justa.

Cuando hablamos de *Educación Popular* hablamos de algo que siempre debe ser comprendido de acuerdo con los espacios y contextos históricos donde se lleva a cabo. Por eso no podemos hablar de “la” educación popular, como un proceso único, homogéneo o uniforme. Creo que es mejor hablar siempre de *procesos de educación popular*: procesos que corresponden a momentos particulares, a contextos particulares. Debemos comprender qué significa impulsar procesos de educación popular en cada momento histórico; la historia de la educación popular de América Latina nos puede enseñar mucho, pero no para repetirla, sino para inspirarnos hacia el futuro, para enfrentar los desafíos que hoy vivimos.

Todos los procesos de educación popular en América Latina han estado siempre vinculados a un proceso de organización, participación y de aspiración de espacios de construcción de democracia. Por ejemplo, en el siglo XIX cuando se hablaba de educación popular, se entendía como “instrucción pública” y se planteó la noción de que la educación no sólo debía ser un privilegio, como era para los nobles de la colonia, sino que debería ser un derecho para toda la población. Ya desde entonces, encontramos en el término “educación popular” una aspiración democrática. Cuando la revolución cubana llevó a cabo la Campaña Nacional de Alfabetización que era una deuda con la mayoría del pueblo o cuando el gobierno de Allende en Chile en los años setenta creó la propuesta de la “Escuela Nacional Unificada” como parte del programa de gobierno de la Unidad Popular, y los comités de barrios y de fábricas crearon los “Comités de Unidad Popular” pensados como espacio de organización y de formación política, o cuando la Revolución Sandinista en la Nicaragua de los ochenta creó la idea de que toda la educación de Nicaragua, la formal, no formal, informal, desde pre-escolar hasta de personas adultas debería ser una educación popular, estaban en todos los casos afirmando que los procesos de Educación Popular están vinculados a aspiraciones democráticas que fortalecieran el poder de la gente, las capacidades de la gente, la participación de la gente. Cuando el movimiento Zapatista en los años noventa se levanta en insurgencia y crea procesos de valorización de la identidad desde las raíces indígenas con el fin de construir una nueva cultura política democrática donde las Juntas de Buen Gobierno como órganos de autogobierno se rigen por el principio de “mandar obedeciendo” y hablan de una educación popular para construir un mundo “donde quepan todos los mundos”, está presente esa aspiración democratizadora que ha ido acompañando siempre los procesos de educación popular.

Pero es importante comprender que los procesos de educación popular no son solamente un método, no responden sólo a una metodología o al uso de algunas técnicas, sino que están basados en una filosofía, un paradigma emancipador ético, político y pedagógico (Jara, O. 2018). Este paradigma de la solidaridad, este paradigma de las personas como sujetos creadores de las sociedades, es un paradigma que se expresa desde el sentido ético de la vida en la construcción política de otras relaciones de poder, lo cual fundamenta y orienta una pedagogía que- como proceso dialógico, crítico, horizontal y transformador- posibilita construir espacios y sujetos que edifiquen una sociedad democrática y relaciones democráticas en todos los campos y niveles de la vida social, como espacios pre-figurativos en los cuales podemos mostrar y mostrarnos que es posible vivir de otra manera que la que nos impone el sistema. Es una manera también de desaprender las relaciones de poder autoritarias, verticales y patriarcales en que nos hemos formado, explorando otras formas de ejercicio de poder, que sean solidarias, sinérgicas, constructoras de lo colectivo.

Los procesos de educación popular son procesos enraizados en la construcción de la vida y el respeto a todos los derechos de todas las personas a lo largo de toda la vida. En ese sentido, no hay proceso de educación popular que no sea ecologista. No hay proceso de educación popular que no sea feminista. Inspirados en el

ecofeminismo debemos generar otra visión del mundo y de la vida en equilibrio, respeto y equidad. Los procesos de educación popular deben constituirse en espacio de creación de afectos, de cuidado mutuo, de construcción de confianzas y complicidades, de valorización de las características de cada persona en su particularidad. Espacios donde no solo la mente, las ideas o los argumentos están presentes, sino donde transita todo nuestro cuerpo con nuestras emociones, sensibilidades, sensualidades, empeños y frustraciones. Espacios donde se manifiesta de forma viva la esperanza y los sueños compartidos. Espacios de creación y ejercicio de la creatividad, donde todos los lenguajes y forma de expresión tienen cabida para desplegarse libremente.

Por eso la inspiración freiriana de una educación liberadora (Freire, P. 1970) que construye las capacidades de las personas como sujetos comprometidos con una transformación social de la historia, implica una formación integral en que los procesos pedagógicos puedan desarrollar todas nuestras capacidades; sería una contradicción llevar a cabo procesos educativos autoritarios, verticales o doctrinarios, para lograr procesos de convivencia realmente humana y de participación democrática. De ahí la crítica a la educación “bancaria”, por vertical y autoritaria. De ahí la propuesta de una educación problematizadora, dialógica y horizontal, que vincula la práctica con la teoría, que desarrolla el pensamiento crítico, la ecología de saberes (Santos, BS 2010) y la vocación de humanización, por lo tanto, desarrolla las capacidades humanas transformadoras para llegar a ser sujetos de la historia.

Los aportes de Freire nos hacen ver que están íntimamente relacionadas las propuestas de ser sujetos de transformación social y ser sujetos de procesos educativos creadores. Si nos formamos como personas críticas y creativas, ello se expresará en formas de participación social críticas y creativas.

Una idea clave de Freire (1996), en su libro “Pedagogía de la Autonomía”, dice: “Enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las condiciones para su producción o construcción”. Esa idea no nos la hemos apropiado suficientemente. Educar no es transferir contenidos, sino crear condiciones para producir, para crear, para construir conocimientos transformadores. Entonces, la pregunta clave es: ¿cómo creamos condiciones para que sea posible un proceso de aprendizaje, de reflexión crítica, para crear capacidad de análisis, comunicación, sensibilización de problemas para poder trabajar y comprender lo que acontece en nuestro alrededor? En definitiva, para desarrollar nuestras capacidades protagónicas y construir el protagonismo popular en la vida social, política y cultural. Por eso cuando hablamos de procesos de educación popular estamos hablando de procesos que se llevan a cabo en todos los niveles y espacios, creando capacidades que significan contribuciones esenciales para los espacios de democratización, para formar espacios de participación efectiva, por lo tanto, para demandar espacios de institucionalidad y modificar las reglas autoritarias y excluyentes del ejercicio de una democracia formal desgastada.

Si tenemos un paradigma transformador, de una sociedad justa equitativa y democrática, ese paradigma no significa que es un sueño que algún día sucederá, sino

que es un paradigma que debe guiar nuestras acciones cotidianas en búsqueda de reducir las desigualdades y eliminar las injusticias. Las utopías deben manifestarse en la cotidianeidad, expresarse en la acción de las personas, es la forma en que las personas lo construyen desde ahora. No es algo que llega de afuera o que está esperando al final del camino, sino que la utopía se debe construir cotidianamente por los propios actores sociales a partir de sus condiciones, analizando y transformando juntos esa realidad.

No es posible una sociedad democrática, si no construimos espacios de democratización en la familia, la casa, el trabajo, la escuela, en los barrios, sindicatos, partido, organización... en todas las dimensiones donde existan relaciones de poder, tenemos que pensar si esas relaciones de poder ¿son autoritarias o son democráticas?, ¿construyen capacidades de transformación o construyen resignación o pasividad?, ¿qué hacemos cada día con nuestro trabajo: estamos favoreciendo esas condiciones para el protagonismo de las personas o para su conformismo?

De ahí que retomemos la importancia de esa recomendación firme de Paulo Freire (1996, 42), que es realizar siempre una reflexión crítica sobre nuestra propia práctica. Analizarla autocríticamente, sacar lecciones de ellas, considerando que los educadores y educadoras tenemos en nuestra propia práctica la fuente principal de nuestra formación permanente. Las educadoras y educadores populares estamos en proceso de formación todo el tiempo. Nunca terminamos de formarnos. Y precisamente lo que nos puede ayudar a formarnos, en una práctica permanentemente innovadora y creativa, es la reflexión crítica sobre esa práctica. De ahí, que cada vez más, la *sistematización de experiencias* esté siendo asumida como un factor fundamental en los procesos de educación popular, que nos impide la pasividad, el conformismo o la rutina, sino que siempre nos da la capacidad de enriquecer la teoría educativa y la nueva práctica, gracias a los aprendizajes que obtengamos.

El desafío que tenemos, en este momento histórico desde nuestra América Latina es -en todos los espacios posibles- construir y reforzar las capacidades democratizadoras, la posibilidad de crear la utopía de equidad, justicia, respeto a la diversidad y cuidado de la vida, desde los espacios concretos y cotidianos en que nos toca vivir. Por eso es indispensable comprometernos en la transformación de las condiciones que crean esta matriz cultural hegemónica marcada por el individualismo, la mercantilización de la vida, la mentalidad colonizada, el consumismo, la violencia y dominación patriarcal que se expresan en el sistema capitalista actualmente dominante que oprime a las mayorías del mundo.

Ante la ofensiva de restauración conservadora, que ya está mostrando sus límites y debilidades, ante la manipulación mediática e informática, ante los discursos de odio e intolerancia, los procesos de educación popular están desafiados a construir espacios de relación solidarios, autónomos, críticos, capaces de formular argumentos y movilizar convicciones que representen esos nuevos imaginarios con los que podemos generar acciones transformadoras desde el rescate de nuestras identidades. También están llamados a fortalecer la capacidad de análisis, movilización y propuesta que permita incidir en la definición, ejecución, fiscalización

y evaluación de las políticas públicas (de salud, de educación, de vivienda, de pensiones y jubilaciones, de cuidado del medio ambiente y la vida, de manejo de los presupuestos y recursos financieros, etc.) Lo interesante es que ya estamos asumiendo en nuestras prácticas esos desafíos. Tenemos que seguir adelante construyendo contactos, redes, espacios de encuentro e interaprendizaje, para no detener nuestros avances.

San José, setiembre 2019

BIBLIOGRAFÍA

SANTOS, B. de Sousa (2010) **Para descolonizar occidente. Más allá del pensamiento abismal**. Bs.As., Clacso.

FREIRE, P. (1970) **Pedagogía del Oprimido**, Montevideo, Tierra Nueva.

FREIRE, P. (1986) **Pedagogia da Autonomia**- saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra.

JARA, O. (2018) **La Educación Popular Latinoamericana, historia y claves éticas, políticas y pedagógicas**, San José, CEP Alforja, CEAAL, Alboan, Intered.

Oscar Jara é Educador Popular y Sociólogo. Doctor en Educación. Director del CEP Alforja en Costa Rica y Presidente del CEAAL (Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe).

A BNCC E OS DESAFIOS DA ESCOLA

PADILHA, PAULO ROBERTO

RESUMO

Este artigo apresenta as principais características da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em 15/12/2017 pelo Conselho Nacional de Educação e os desafios a serem enfrentados pelas escolas públicas e privadas de Educação Infantil e Ensino Fundamental do Brasil, para implementá-la. Discute que se for cumprida como prescrição, deporá contra a autonomia de todos os sujeitos da educação brasileira e negará a Constituição Federal de 1988, que foi chamada de “Constituição Cidadã”. Até por seu caráter meritocrático, individualista, tecnicista, repleto de descritores de competências e habilidades para todas as áreas do conhecimento, este BNCC inclina-se ao interesse do mercado e exigirá, até mesmo, a adequação dos currículos dos cursos de Licenciatura de todo país, a esta norma. A alternativa para as escolas e redes de ensino será partir de uma reorientação curricular participativa e emancipadora e, depois disso, aproveitar o conteúdo da BNCC como uma das referências para o seu novo planejamento curricular, após analisar, compreender e criticar a mesma para não cair nas armadilhas e nos retrocessos que ela propõe ou impõe à educação brasileira.

PALAVRAS-CHAVE

BNCC. Currículo. Currículo Nacional. Educação emancipadora. Projeto Eco-Político-Pedagógico. Educação Intertranscultural.

ABSTRACT

This article presents the main features of the Common National Curriculum Base (BNCC) approved on 12/15/2017 by the National Board of Education and the challenges to be faced by public and private elementary schools in Brazil to implement it. He argues that if fulfilled as a prescription, he will testify against the autonomy of all subjects of Brazilian education and will deny the Federal Constitution of 1988, which was called the “Citizen Constitution”. Even because of its meritocratic, individualistic, technical character, full of descriptors of competences and skills for

all areas of knowledge, this BNCC is inclined to the interest of the market and will even require the adequacy of curricula of undergraduate courses from all over the country. , to this standard. The alternative for schools and educational networks will be to start from a participatory and emancipatory curriculum reorientation and, after that, to take advantage of the content of the BNCC as a reference for its new curriculum planning, after analyzing, understanding and criticizing it so as not to fall. the pitfalls and setbacks it proposes or imposes on Brazilian education.

KEYWORDS

BNCC. Curriculum. National Curriculum. Emancipatory Education. Eco-Political-Pedagogical Project. Intertranscultural education.

Como educador, sempre considerei importante a possibilidade da existência de Diretrizes Curriculares que servissem de referência para todo o país, mas que não fossem, jamais, totalitárias, unificadoras, ou que significassem a imposição, via lei, de um currículo nacional e, tampouco, de um currículo mínimo.

Toda orientação curricular deveria respeitar as características históricas, culturais, econômicas, educacionais, ambientais e locais das comunidades alcançadas por ela. Isso garantiria o respeito às diferenças regionais e, ao mesmo tempo, a existência de uma certa unidade e/ou conexão curricular, permitindo a escolarização de crianças, jovens, adultos e idosos, o direito de ir, vir e viver em qualquer estado da federação, sem prejuízos aos seus estudos

Agora temos uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada num contexto político pós-golpista, apoiadas pelas forças conservadoras, de direita e as mais reacionárias do país, sem que tenha havido em torno dela, efetivo consenso, e desprezando-se a consulta pública a mais de 12 milhões de educadores e educadoras, na primeira versão do documento.

Cabe-nos tentar compreender o que se passou, o que temos diante de nós e organizarmos as nossas forças no sentido de minimizar os prejuízos diante da atual BNCC que, claramente, apontam para sérios retrocessos da educação brasileira, se considerarmos os avanços observados, principalmente, nos 30 anos da Constituição Federal de 1988 que, não só na educação, mas em todas as áreas, vem neste mesmo contexto, sendo esquartejada, desfigurada.

PODEMOS DIZER QUE TENTAMOS?

Quando a nossa educação foi pensada, realmente, com e para o novo povo? Em nossa história não faltaram esforços contra o que estamos vendo agora acontecer. Um exemplo conhecido vem do Manifesto dos Pioneiros a Educação Nova de 1932, produzido por 26 educadores da então elite intelectual do país, durante o Governo Getúlio Vargas, mas que, mesmo com suas diferenças ideológicas internas, buscavam uma sociedade mais justa, via educação e, por isso, uma escola única, pública, laica, obrigatória, gratuita e integral, diferente do que acontecia até então, por conta da primazia da igreja na educação das crianças e jovens e da existência de uma educação tradicional e altamente conservadora, principalmente a escola pública, já que a elite, como sempre aconteceu, e continua acontecendo hoje com a “Elite do atraso” (Jessé de Souza), reservava para si outras formas de educar seus filhos – inclusive, estudando fora do país.

De lá para cá, nos diferentes Planos Nacionais de Educação elaborados no Brasil, eles nunca foram efetivamente concretizados, até porque os planos poucas vezes buscaram e criaram as condições para a efetiva participação popular na sua elaboração. Tampouco foram destinados recursos suficientes para a educação, que pudessem dar conta das demandas educacionais existentes. A educação popular e a educação para todos e todas nunca foi prioridade em nosso país, salvo exceções localizadas em alguns governos municipais, de caráter mais democrático e popular, sobretudo em nossa história mais recente. Ou então no contexto de programas

especiais de algumas gestões governamentais e, mesmo assim, pouco contando com educadores(as) e educandos, na hora de se decidir as prioridades. Interessante observar: quando houve consulta popular, às vezes por vários anos, na calada da noite os legisladores, “impulsionados” pelo poder executivos de então, acabaram aprovando leis (como foi o caso da própria LDB 9394/96), com mais ranços do que avanços, desprezando debates e discussões de vários anos. Nesse sentido, vale ler o livro intitulado LDB 9394/96 – Ranços e Avanços, do professor Pedro Demo (Papyrus, 23a ed., 1997).

Compreendemos que diretrizes ou parâmetros curriculares nacionais são apenas referências para a educação, e aprendemos com elas, até as valorizamos. Tivemos nos últimos 30 anos, após a Constituição Federal Brasileira de 1988, algumas tentativas de estabelecer Planos Nacionais e Diretrizes e Parâmetros Curriculares que apresentavam ênfases na educação de qualidade – sem contudo, explicitarem de que qualidade estavam falando – exceção feita à experiência do PNE 2014-2024 que, inclusive, estabeleceu o Custo Aluno- Qualidade Inicial (CAQi) e o Custo Aluno-Qualidade (CAQ) – vide: <http://www.custoalunoqualidade.org.br/o-que-e-caqi-e-o-caq>.

Entretanto, chegamos, após os anos 90, a falar em “educação de qualidade social”, ao tratar de currículo – o que já significou novidade satisfatória quando associávamos à palavra qualidade, o adjetivo “social”. Para mim nunca bastou este adjetivo. Sempre defendi e ainda defendo a “qualidade sociocultural e socioambiental da educação” – o que explico, em parte, no meu livro “Educar em Todos os cantos” (2007; 2012). Ver: PADILHA, Paulo Roberto. Educar em Todos os Cantos: por uma educação intertranscultural. São Paulo, Cortez, 2007; Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, São Paulo, 2012).

A BNCC tem de positivo o fato de ter estimulado o debate inicial em torno da questão curricular, mas tem contra si o fato de ter abandonado o mesmo por conta da urgência de se ter um documento aprovado, no contexto do fim de um governo centralizador, conservador, pessimamente avaliado, considerado golpista por mais da metade da população do país, e por ter abandonado grande parte das discussões realizadas sobre a BNCC e as consultas feitas para que ela fosse, de fato, representativa de um debate nacional. Durante sua fase “final” de elaboração – consultas fechadas, virtuais, sem maiores possibilidades de diálogos, foram realizadas, mas pouco contribuíram, após o que a Base virou norma, que agora deve ser cumprida, além de, certamente, passar a ser referência para a liberação de recursos para as escolas de todo o país, dependendo do cumprimento, ou não, do que a BNCC estabelece. Historicamente foi assim e, agora, sobretudo no contexto de um novo governo retrógrado, totalitário e ultraconservador, não será diferente.

JUSTAMENTE POR ISSO, A HORA É DE ENTENDER PARA CRITICAR

Se a BNCC é norma, não podemos, contudo, de deixar de analisar, criticar e buscar aprofundamentos sérios para que possamos contribuir com a qualidade

sociocultural e socioambiental que buscamos, em conexão às escolas do país.

Em sua própria estratégia de implantação – e ainda bem – há certa “flexibilidade” para ajustes locais da Base – outra característica positiva da BNCC, que se deve aproveitar. Mas devo reiterar que a Base foi, na verdade, feita e concluída sem a devida participação e consulta à base: uma Base sem consulta à base.

Como afirmam Cury, Reis e Zanardi (2018, pg. 15), grande parcela da comunidade acadêmica nacional, revistas científicas, universidades, Associação Brasileira de Currículo (AbdC), Associação Nacional da Pós-Graduação (Anped), entre tantas outras, não foram escutados pelo CNE nem pelo MEC. Estes autores observaram

“como principais limites as evasivas quanto à formação de professores, a pouca clareza quanto aos recursos para o financiamento e a efetivação de uma base nacional democrática, federativa e diferenciada. Observamos ainda a pouca participação de crianças e jovens nas definições da BNCC, a dissimulação de um processo de elaboração da BNCC falsamente democrático quando, na realidade, foi parcial, não acolhendo as críticas e os debates que ocorreram em paralelo a sua elaboração” (pg. 15).

Outro aspecto importante a destacar, são as “dez competências gerais” – páginas 9 e 10 da BNCC, com as quais há, se não total, grande concordância com as mesmas – exceto o fato de que considero mais adequado falarmos em “princípios e valores” – ou então em eixos, do que em “competências” – palavra com múltiplos sentidos, mas que, fica-me sempre a sensação de “capacidade, competição, habilidade” – por mais que outros sentidos possamos se associar esta palavra. Vejamos, então, estas “dez competências da educação básica”, que aqui apresento. Vejamos as dez competências gerais:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação

de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Difícil não haver consenso em relação a estas “dez competências”, mesmo que a própria LDB 9394/96, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e as Conferências Municipais, Estaduais e Nacionais que a antecederam, não falem de competências (visão tecnicista – utilizada nos anos 70, da Ditadura Militar), mas em “direitos e objetivos de aprendizagem – terminologias e práticas muito mais adequadas numa concepção de educação democrática, humanizada e transformadora. Na verdade, pelas características da BNCC, o que chamam de direitos de aprendizagem mais parecem “obrigações de aprendizagem”, pois professores são obrigados a ensinar e alunos são obrigados a aprender.

O que define a **qualidade de ensino na BNCC** será o aproveitamento nas avaliações gerais e nacionais – patronizadas, unificadoras, a partir de uma concepção conteudista (via habilidades) meritocrática (via avaliação padronizada), com pouca autonomia para o professor (por serem tão analíticas as propostas de conteúdo e avaliação) e que, por isso mesmo, negam o caráter democrático, participativo, inclusivo e justo que aparece nas dez competências acima. Certamente, todas as escolas estão preocupadas sobre como e o que fazer para se adequar à BNCC. É o tema do momento, sem dúvida. Mas devemos ter calma e refletir sobre o que temos, o que já fazemos, e o que queremos fazer na nossa escola e na nossa educação, para também nos fortalecermos esse processo, agora submetidos à normatização da BNCC, que tem por característica partir de uma concepção seriada, que nega

os próprios avanços da LDB – por exemplo, no que ela flexibiliza em relação aos ciclos de aprendizagem e não apenas à seriação.

DESDE 2012 UMA BASE CONFUSA E SEM BASE

Apesar das idas e vindas, das críticas e dos consensos não obtidos, em 15 de dezembro de 2017, o Conselho Nacional de Educação, num contexto político absolutamente adverso à democracia, aprova um documento incompleto, cheio de problemas, que desconsidera avanços históricos da educação brasileira como questões de gênero, diversidade, religiosidade, deixa de fora a educação de jovens, adultos e idosos, favorece a mercantilização da educação brasileira ao construir uma base curricular que engessa o currículo das escolas porque é altamente prescritiva em seus objetivos e conexão com as avaliações nacionais.

Mesmo assim, vale destacar as palavras de Cesar Callegari, então Presidente da Comissão Bicameral do CNE encarregada da Base Nacional Comum Curricular, quando este, em 2018, abertamente, renunciou continuar a participar da mesma por discordar frontalmente da Proposta Curricular do Ensino Médio, imposta pelo MEC, que afinal, viria para separar dez vezes o Ensino Médio da Educação Básica, contrariando a Constituição Federal de 1988.

Escreveu ele (pg. 14):

*Em que pesem todas as circunstâncias, tensões e conflitos políticos, econômicos e sociais que vêm marcando a atual quadra da história brasileira, pode ser considerada uma grande proeza que o CNE tenha conseguido conduzir, de forma **democrática e produtiva**, a tarefa de elaboração da norma instituidora da BNCC relativa ao Ensino Fundamental e à Educação Infantil. **(grifos meus)**. Atravessamos mares revoltos, seja no ambiente interno, seja no relacionamento com o MEC, seja ainda nas nossas relações com diferentes grupos e segmentos da sociedade. Soubemos organizar e realizar audiências públicas com a mais ampla liberdade de manifestação, assim como participamos de reuniões de trabalho em todas as regiões do Brasil. Com espírito público resolvemos desavenças entre nós, interagimos com inúmeras entidades, grupos e pessoas interessadas no tema e analisamos centenas de documentos do mais variado teor. Fomos atacados e fomos apoiados. Fomos alvo de críticas, mas também destinatários de numerosas e valiosas contribuições. E, ao final, logramos êxito. Por maioria de votos e também pela qualidade da participação daquelas conselheiras que, por votos e ideias, se opuseram à aprovação da BNCC defendendo outras visões, o CNE aprovou o Parecer CNE/CP no 15/2017 e a Resolução CNE/CP no 2/2017. Pela primeira vez na história, o Brasil passa a contar com uma Base Nacional definidora dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, jovens e adultos, a BNCC. (...) **Incompleta e certamente imperfeita, é verdade. Uma norma que sempre estará sujeita a aperfeiçoamentos e complementações.** Um referencial que os educadores brasileiros, seus alunos*

*e suas famílias haverão de analisar, interpretar, discutir e sobre ele criar. Uma obra necessariamente inacabada porque sempre sujeita a modificações. Cberá ao CNE responder em produção normativa complementar a todas as questões que venham a ser levantadas quando a BNCC começar a chegar no “chão da escola”. E, mais importante: cabe ao CNE zelar pelo respeito à norma, fazendo com que sejam observados os dispositivos que asseguram a autonomia das escolas, redes e sistemas de ensino na elaboração e implementação de seus currículos e projetos pedagógicos. Como bem definimos, BNCC não é currículo. O CNE deve ser vigilante contra tentativas de reduzi-la à condição de currículo único e currículo mínimo como lamentavelmente parece já estar acontecendo. (Callegari, Cesar, In: **BNCC: educação infantil e ensino fundamental** / organização Ivan Cláudio Pereira Siqueira. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.).*

Impressionantes as contradições do conselheiro, que afirma ter sido o processo democrático e participativo, mesmo tendo deixado de lado 12 milhões de contribuições para a primeira versão do documento e de ter sido altamente criticada a metodologia de consulta sobre a terceira versão do documento que, afinal, foi aprovado sem as necessárias alterações. Pior ainda, é dizer que caberá ao CNE zelar pelo respeito à norma para que haja autonomia das escolas, escolas estas que não contam sequer com a estrutura básica, sobretudo pedagógica, para se ajustarem às minúcias das exigências da normatização importa ao país. E num momento o próprio CNE já estava desconfigurado ante as forças reacionárias que tomaram o poder. Como atribuir esta responsabilidade a um Conselho, neste contexto político? Só pode mesmo ser uma argumentação inócua e vazia, para validar a posição de quem, por 2 anos, esteve à frente de elaborar uma BNCC com tão pouca e efetiva participação popular. Democracia de fachada que, inclusive, limita e fragiliza a democracia das próprias escolas, quando atribui de cima para baixo a operacionalização da BNCC no interior das escolas.

Não há dúvidas: a BNCC desconsidera os saberes e as experiências dos professores, das professoras, e desrespeita sua capacidade crítica e criativa, ao prever analítica e prescritivamente para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, aos conhecimentos essenciais, as competências e habilidades esperadas ao longo de toda a escolaridade básica. É um conjunto inteiro de objetivos que deverão ser copiados, colados e aplicados pela escola, no que estão chamando de nova proposta curricular da escola. Nesse sentido, ao contrário das palavras ilusórias do citado conselheiro, configura-se mais do que um currículo formal, descontextualizado, mínimo, imposto para todo o território nacional, o que jamais deveria se configurar uma BNCC.

Não se trata de pessimismo. Trata-se de reconhecermos a realidade: temos uma história de lutas, no país, por uma educação nacional com qualidade sociocultural e socioambiental, democrática, participativa, conectada ao que de mais contemporâneo existe na educação mundial. E, por conta de um governo neoliberal, conservador, num contexto de estado de exceção, em 2017 é aprovada uma BNCC que cria as

condições para que, em 2018, um novo governo neoliberal, agora totalitário e profascista, que se permitirá destruir os avanços da educação nacional, propondo esta visão reducionista de currículo, ao propor e a fragmentação e o retrocesso da educação nacional, via BNCC.

CURRÍCULO ESCOLAR, CURRÍCULO DA ESCOLA E A BNCC: POR UMA REORIENTAÇÃO CURRICULAR EMANCIPADORA

Estamos aqui preocupados com a relação entre o currículo escolar, com o currículo da escola e sua relação com a BNCC. Mais do que isso: estamos absolutamente preocupados com os impactos para a educação de nossas crianças e jovens, dessa Base que não nasceu com as bases, dessa imposição curricular, traduzida num conjunto de competências e habilidades que, se efetivada como está, trará prejuízos imensos à formação cidadã, humanizada, sensível, crítica, política e transformadora às nossas atuais e futuras gerações. É disso que estamos falando, prioritariamente.

É uma questão complexa pois, ao mesmo tempo que a BNCC é norma, é lei, por outro lado resulta de um processo que afirma uma concepção de educação e de currículo ultraconservadores, tecnicistas, que acabem colocando sob sério risco a luta de tantos anos por uma emancipadora, Educação Cidadã, e, inclusive, por uma Escola Pública Popular, com a qual vimos sonhando. Por isso mesmo, é que quando pensamos “**por onde começar**”, devemos enfrentar o desafio de frente, acreditando nas experiências dos professores, das professoras, dos(as) estudantes e das comunidades escolares, das nossas comunidades tradicionais que, historicamente, têm resistido como podem às imposições de políticas públicas educacionais que são contrárias aos interesses públicos e às propostas, padrões, referências, parâmetros e sugestões de bases curriculares que negam os interesses da “base”.

Nesse sentido, vejamos primeiro as **nossas possibilidades** e, depois, como podemos lidar com os **cuidados diante dos desafios e dos riscos de retrocessos**. Claro, algumas sugestões e orientações possíveis, que exigirão aprofundamentos no contexto de nossos futuros diálogos e práticas escolares.

Em primeiro lugar, devemos entender que o **currículo escolar** (o instituído) e o currículo da escola (o instituinte, que está sendo vivenciado), não começam nem terminam pela discussão do tema currículo, nem da própria BNCC. Digo isto porque o currículo deve ser o processo e o resultado de um percurso, que começa num ponto de partida bem específico. Explico melhor: **nosso ponto de partida para discutir o currículo**, para além de todo o aparato legal ou regimental da educação brasileira – e até mesmo por não poder negá-lo, pois é lei, **são as pessoas, as relações que elas estabelecem entre si e com o mundo**, diante do desafio de organizar o projeto eco-político-pedagógico da escola, sua proposta pedagógica, seus planos de ação e, portanto, considerando um movimento participativo e dialógico de planejamento escolar.

Será esta relação inicial que estabelecerá a necessidade e o sentido verdadeiro

da gestão democrática da unidade educacional, gestão esta, que pressupõe a autonomia da escola, mas que também é negada, na prática, pela análise das “competências” e das “habilidades” da BNCC – pois lá, o que avaliará as aprendizagens dos(as) alunos(a) no final das contas, será o resultado de avaliações externas, hierarquizantes, avaliação nacional, única, sem respeito às diferenças e à autonomia das escolas, como já mencionei.

A gestão democrática não consta do “currículo” da BNCC. Mas precisa constar. Ou seja, independentemente da BNCC, a escola, que deseja um currículo realmente inclusivo não prescindirá de ações voltadas à discussão do conceito e da prática da gestão democrática, do exercício da cidadania desde a infância, do fortalecimento de cada segmento escolar, dos colegiados escolares e das decisões participativas em torno do projeto e do currículo da escola.

Temos acumulado experiências que denominamos “Reorientação Curricular nas escolas – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens, Adultos e Idosos, na perspectiva da Escola ou da Educação Cidadã. O início do processo acontece, como já disse antes, pelo diálogo entre as pessoas e destas com o mundo, com a leitura do mundo organizada democraticamente em eixos educacionais, a partir de princípios de convivência, de valores e referenciais prático-teóricos de aprendizagem ativa e significativa, no contexto de “Círculos de Cultura”, Por isso, trabalhamos com os seguintes princípios, valores e experiências (vide meu livro Currículo Intertranscultural – São Paulo, Cortez/IPF, 2004 – PDF disponível no meu site <https://www.professorpadilha.com>

I – **Relações Humanas e de aprendizagem** – valorizando as relações interpessoais e intertransculturais entre as pessoas, entendendo por intertransculturalidade a criação de espaços de diálogos que mobilizam a emoção, a razão, a sensibilidade, a afetividade, as artes e as ciências para que, juntos, se conheçam sujeitos históricos, culturais e que, portanto, reconhecem, valorizam e convivem respeitosa e com as suas diferentes diferenças e múltiplas semelhanças. Dá-se o conhecimento da realidade, do real, das culturas, lendo o mundo e interpretando o mundo coletivamente.

II – **Gestão democrática e parcerias comunitárias e sociais** – Envolve a gestão sociocultural e socioambiental da unidade escolar, em diálogo com a comunidade local, fortalecendo a gestão democrática, combinando experiências de participação comunitária na gestão dos interesses e do patrimônio público, com ênfase às aprendizagens participativas de todos os segmentos escolares. E tais aprendizagens são partes constitutivas fundamentais do currículo, o que não acontece numa gestão autocrática, conservadora e puramente legalista.

III – **Gestão sociocultural das aprendizagens** – Representa a ressignificação das aprendizagens na escola e a filtragem das informações para que estas possam se transformar em processos de (re)construção do conhecimento a partir da escola e da comunidade escolar. Trata-se do aprofundamento das questões demandadas pelas escolas, para além das convencionalidades e dos limites até agora estabelecidos (por exemplo, pelo conteudismo, pelas habilidades ou competências), seja no que se refere às relações humanas, seja no que se refere às diferentes multidimensionais

manifestações do conhecimento, do saber e dos aprenderes do ser humano.

IV – Avaliação dialógica continuada e formação humana – para além de avaliações externas globalizantes e hierarquizantes; refere-se à avaliação permanente, processual, continuada, institucional, geral e específica. E combinada à necessária formação continuada dos(as) professores(as).

V – Projeto eco-político-pedagógico da escola – trata-se da educação enquanto princípios diretrizes e propostas de ação, fundados no diálogo, na ecologia, na ecopedagogia, na ética, estética, sensível, científica, criativa, crítica e transformadora. Projetar como pensar o futuro a partir do conhecimento profundo da realidade, das demandas sociais, da “Felicidade Interna Bruta” (FIB), dos valores humanos e da educação em direitos humanos. Planejar com base na Leitura do Mundo.

Estes eixos devem ser a referência central para a Reorientação Curricular à qual nos referimos, da Educação Infantil ao Ensino Médio, passado pela Educação de Jovens e Adultos, pela Formação Profissional, Tecnológica, Artística e, certamente, científica.

Em diálogo com o que já temos estudado na escola, com o currículo que ela já pratica, e com a participação ativa e processual de todos os segmentos escolares, organiza-se todo um trabalho de reorientação curricular com base nos seguintes princípios, valores e orientações práticas, que serão levados em conta quando da definição do currículo da escola (o que estamos vivenciando na vida cotidiana da escola, o currículo “instituinte”), também a partir do currículo escolar (as normas, as determinações e o que já está instituído na e para a escola – suas normas, seus costumes, práticas, projetos exitosos, projetos não exitosos, outras experiências – ou seja, o currículo “instituído”).

Como entendemos, **é aí, ou aqui, que entra a BNCC**, como uma norma, ou uma determinação, que deve ser considerada, estudada e analisada criticamente, mas com o cuidado para que não apenas as inúmeras “competências e habilidades” nela previstas, condicionem o currículo da escola, mas também suas metodologias de ensino que devem ser ativas e significativas, nem tampouco as avaliações a serem implementadas e praticadas na escola.

Uma reorientação curricular que parta das experiências da escola, da vida das pessoas, das propostas pedagógicas de cada curso ou período, do projeto político-pedagógico ou do projeto eco-político-pedagógico que ela já tem, ou que está atualizando, tendo por referência viva a sua proposta pedagógica para cada curso ou período, e do diálogo permanente da comunidade escolar sobre o seu currículo, não terá dificuldades, num processo coletivo, desde que traçados objetivos, metas, indicadores de qualidade socioculturais e socioambientais da educação, de dialogar com a BNCC, fazendo os necessários filtros e tendo alguns cuidados para evitar cair na teia de uma Base que se construiu sem efetivamente dialogar com a base, como disse antes, e evidenciar apenas centenas de objetivos relacionados a competências e habilidades que desconsideram temas fundamentais à vida das pessoas e do próprio planeta.

CONHECER PARA TRANSFORMAR

Não é possível transformar sem conhecer, nem planejar sem “ler o mundo”, o que dá na mesma. Portanto, diante do necessário desafio de analisarmos a BNCC e, no processo de elaboração do Projeto Eco-Político-Pedagógico da Escola, de todas as suas etapas, até a definição de um Plano de Ação com objetivos, metas, indicadores de qualidade sociocultural e socioambiental da educação e de uma avaliação dialógica, continuada, formativa e ascendente, fará parte de todo processo de reorientação curricular, um conhecer profundo e processual da BNCC. Até por isso, importante é realizarmos, a partir do movimento e dos princípios e práticas acima sugeridos, as críticas já existentes à atual Base Nacional Comum Curricular. Diálogos coletivos, críticos, participativos, com os(as) docentes, com os vários segmentos escolares, com as coordenações das Secretarias de Educação Municipais e Estaduais para que, a partir daí, possamos dar continuidade ao nosso movimento de Reorientação Curricular.

Até 2016 havia, na sociedade educacional brasileira, num contexto do acompanhamento das metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e da discussão de uma “Base Comum Nacional”, com a participação ativa de educadoras e educadores de todo o país, um clima de otimismo e de movimentos participativos e educadores e educadoras. Isso acontecia por conta das várias Conferências Municipais, Estaduais e Nacional de Educação (CONAEs), dos vários Fóruns Mundiais de Educação, dos quais participávamos ativamente, bem como do trabalho da Campanha Nacional de Educação, entre outras importantes lutas e iniciativas que visavam ao fortalecimento da educação nacional. A luta era pela defesa da Educação Cidadã.

Nós, que desde a década de 90 lutamos pela Escola Pública Popular e Escola Cidadã, sempre associada à garantia dos direitos humanos e à educação em direitos humanos, acompanhamos de perto toda esta movimentação, até que veio o impeachment da presidenta eleita Dilma Rousseff. Após isso, forças neoconservadoras da sociedade brasileira – por razões que hoje compreendemos ainda mais, inclusive pelos métodos utilizados – que acompanhamos hoje pela imprensa alternativa nacional e internacional -, que colocaram e seguem colocando em risco o Estado Democrático de Direitos, o Governo Temer assumiu a coordenação do que veio a se chamar, posteriormente, de “Base Nacional Comum Curricular”. Esta normatização resultou de consultas e diálogos sobre a Base Comum Nacional interrompidos, substituídos por consultas apressadas para aprovar, a toque de caixa, antes do fim daquela gestão Temer, a BNCC.

Como sabemos, pela recentíssima história, a concepção de educação e de currículo, que antes visava à formação cidadã e ao exercício da autonomia, pelas crianças, jovens, adultos e idosos, que afirmava a educação humanista, crítica, política e transformadora, respeitosa às diferenças e à diversidade cultural, passou a ser negada, desconsiderando os saberes locais e a fortalecendo uma visão conservadora, tecnicista, além do mais grave ainda: uma avaliação padronizada e única para todo o país, alimentando a indústria do livro didático, dos sistemas de

ensino, do apostilamento desenfreado que tira dos(as) professores(as) as suas autonomias pedagógicas.

Trata-se da busca infindável de lucros com a educação, mas não apenas isso. A nova BNCC, não tenhamos dúvidas, fortalece os interesses das fundações e empresas privadas, a mercantilização da educação (a “*mercoescola*”) para acabar de vez com a educação e com a escola pública, ao condicionar recursos para elas, submetidas a um financiamento fruto de suas avaliações hierarquizantes, padronizadas e meritocráticas, que alimentarão ainda mais a indústria do livro didático no país, com sempre aconteceu, mas sucateando ainda mais a educação pública e tornando a escola pública ainda mais vulnerável. Trata-se de um verdadeiro massacre da Educação pública no Brasil.

Leia-se: quando falo “sucatear a educação pública” estou afirmando que tudo na vida cotidiana da escola, que pode ganhar as redes de ensino do país. Todos são prejudicados: o cerceamento do trabalho docente e o fim dos direitos trabalhistas, com o respectivo sucateamento salarial, a falta de formação continuada para os diversos trabalhadores em educação, a falta de recursos públicos para materiais, despesas de custeio, para equipamentos, para a informatização das escolas, impedindo que as unidades educacionais tenham acesso às tecnologias da comunicação e da informação, como já acontece nas escolas privadas do país. Como nunca se dá e se dará o enfraquecimento da escola pública.

Não é demais lembrar da que o então Presidente Interino, Michel Temer, conseguiu que o Congresso Nacional – o mais conservador de todos os tempos no Brasil – aprovasse, a “PEC da Morte”, ou seja, a PEC 241/2016, que congelou os gastos públicos por 20 anos, atingindo sobretudo a educação, a saúde e a cultura, para que sobrassem recursos para pagamento da dívida pública do governo federal, que consome quase 50% do orçamento do país – e sabemos que maioria desta dívida com os grandes brancos privados. Claro que esta é uma tendência deste capitalismo não democrático que é comandado pelas grandes corporações internacionais. Nesse sentido, vale ler “A era do capital improdutivo - A nova arquitetura do poder: dominação financeira, sequestro da democracia e destruição do planeta”, do professor Ladislau Dowbor. (São Paulo, Autonomia Literária, 2017). Vide também o ótimo site deste autor: www.dowbor.org. PDF gratuito do livro em: http://dowbor.org/blog/wp-content/uploads/2012/06/a_era_do_capital_improdutivo_2_impress%C3%A3oV2.pdf

Evidentemente que não estou falando apenas de uma responsabilidade da BNCC, mas de uma política nacional de educação, submetida à lógica neoconservadora que hoje domina o mundo, que, por sua vez, bebe na fonte do ideário neoliberal contemporâneo, que está acabando, no Brasil e em quase todo o planeta, com o próprio capitalismo democrático. Vivemos novos tempos, muito complexos, bastante difíceis, que nos exigem coragem, sabedoria, paciência-impaciente, resistência, trabalho e, sobretudo, esperança sem espera. Sem esperança não avançaremos. E, diante do medo, que é um sentimento natural e concreto, que temos, cabe afirmar e lutar com ousadia, como escreveu Paulo Freire – a que eu acrescento: com muita criatividade, visando à vida pacífica, que só pode ser afirmada pela

justiça social e pela dignidade humana.

Para fundamentar os argumentos acima, relacionados à BNCC, é importante resgatar a apresentação da publicação intitulada “A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas (Refica, ANPAE, 2018, pg. 7), organizada por Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>], além de outros documentos críticos à BNCC, que podem ser acessados facilmente pela internet. Aproveito para indicar também o ótimo livro intitulado “Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas” (de Carlos Roberto Jamil Cury, Magali Reis, Teodoro Adriano Costa Zannardi. - São Paulo, Cortez, 2018). Nas linhas finais deste livro, os autores afirmam:

A dúvida, a incerteza e a pergunta não têm encontrado no ambiente escolar o espaço e o tempo para o seu desenvolvimento. A compreensão de que o currículo é um produto que possibilita resultados quantificáveis e padronizados implica em um reducionismo do processo educativo enquanto humanizador. A lógica do capital é a lógica da certeza da meritocracia. Por isso, a escola precisa inverter essa lógica para que sejam demonstradas suas consequências e suas promessas que nunca se realizam. Desvelar a BNCC se constitui em obrigação dos educadores para compreensão dos projetos que se colocam em disputa na sociedade e no interior da escola. O currículo nacional, apesar não ser natimorto, é moribundo, pois se insere na escolarização a partir da visão excludente e desigual e não tem a vocação transformadora que somente o diálogo problematizador na relação entre sujeitos poderia proporcionar (Cury, Reis & Nannardi, 2018, p. 130).

Quando falamos na realização de um processo de Reorientação Curricular nas escolas, na perspectiva emancipatória, com ações participativas, democráticas, planejadas, com condições de tempo, de recurso, de estrutura e de formação interna processual para todos os segmentos escolares participarem e realizar, efetivamente, a atualização de sua proposta curricular – incorporando inclusive as referências da BNCC, vamos na direção acima descrita pelos citados autores. Isso nos faz visualizar possibilidades, apontar novos caminhos e direções, para além do caminho cinzento dessa Base, que tem uma só direção: a do retrocesso curricular, em desacordo com as teorias de currículo que temos estudado e praticado no Brasil e no mundo. Esta é a hora do “inédito viável diante da situação-limite”, da “impaciência impaciente”, da “justa ira”, da “esperança sem espera”, da “do-discência”, do “anúncio seguido do anúncio” e da ação transformadora que nasce da educação popular em diálogo com os direitos humanos, com consciência crítica e com a consciência epistemológica, tão bem definidos e defendidos por Paulo Freire em toda a sua práxis. Esta é a hora de praticarmos a Educação Intertranscultural e o Currículo Intertransdisciplinar, dos quais tanto falamos há vários anos (Padilha, 2004; 2007/ 2010/ 2012). E é o momento de nos abraçarmos, darmos as mãos, de ninguém soltar a mão de ninguém, na luta e resistência pela educação como prática

da liberdade, contra um currículo fragmentado, que desfigurará a identidade da educação brasileira, que se encontrava no caminho da superação de seus limites, do respeito, da convivência e valorização de todas as diversidades. E, nesse sentido, falamos não apenas na perspectiva da educação no Brasil, mas também de uma Educação para a Cidadania Planetária (Padilha et alii, 2011).

Não podemos permitir a privatização e a mercantilização da educação nacional, via BNCC. Com efeito, essa Base tem sido o carro-chefe das políticas educacionais desenhadas pelo Ministério da Educação, especialmente após o impeachment da Presidenta eleita Dilma Rousseff. Impacta de forma direta as políticas direcionadas aos currículos escolares, à formação dos profissionais de educação, bem como os processos avaliativos nas escolas e sistemas de ensino. Ao secundarizar a articulação federativa, a institucionalização do Sistema Nacional de Educação e **dada à concepção restrita de educação e currículo**, centrada nas competências e habilidades, que estruturam a BNCC, direcionada para a educação infantil e ensino fundamental, se contrapõe a uma concepção crítica de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e, neste contexto, evidentemente, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 vem sendo deixado de lado.

Para concluir esta breve reflexão, e para tentar **colaborar com os cuidados necessários em relação ao diálogo a ser feito entre as nossas experiências curriculares prévias**, a reorientação curricular que estamos pretendendo fazer, e considerar a BNCC que é tão recente, podemos ter como referência, entre tantas outras críticas possíveis, uma análise bastante contundente que foi feita pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação-ANPED, em 2015, durante o processo de discussão da BNCC que começou em 2013 e foi perdendo espaço e força no país. A maioria destas questões não foram resolvidas e, portanto, a BNCC foi lançada apressadamente em fins de 2017, sem resolver estes problemas – muitos, que se referem à própria Concepção de Educação, de Aprendizagem, de Currículo e de Avaliação. Daí eu aproveitar este texto para que as escolas do país possam ter algumas referências iniciais, antes de elaborar o seu currículo com base na base. Certamente, estas não são as únicas nem as últimas críticas à BNCC, mas é um documento importante, necessário, para que a escola conheça e possa ter uma compreensão crítica pelos vários segmentos escolares. Você encontra este documento na íntegra, na internet, pelo seguinte endereço: http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf/Acesso em 30/07/2019.

Este documento da ANPED, produzido pelo Grupo de Trabalho 12: Currículo, e com o apoio da ABdC/Associação Brasileira de Currículo”, que se manifestou em 2015, junto ao MEC/SEB, contrariamente ao documento orientador de políticas para Educação Básica, afirmou inicialmente o seguinte:

Nossa posição é sustentada no entendimento de que a desejável diversidade, fundamental ao projeto de nação democrática expresso na Constituição Brasileira e que se reflete na LDB/1996, não é reconhecida na proposta da BNCC, na medida em que nesta está subentendida a hegemonia de uma única forma de ver os estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens, bem como as escolas, o trabalho

dos professores, os currículos e as avaliações, imprópria à escola pública universal, gratuita, laica e de qualidade para todos. (..) Entendemos que o documento Base Nacional Comum Curricular apresenta, naquilo que Ítalo Dutra, Diretor de Currículos e Educação Integral da SEB/MEC, denomina “estrutura do documento e de seus fundamentos”, uma descaracterização do estudante em sua condição de diferença, bem como da desumanização do trabalho docente em sua condição criativa e desconsideração da complexidade da vida na escola. A conversão do direito a aprender dos estudantes numa lista de objetivos conteudistas e atitudinais a serem aprendidos, retira deste direito seu caráter social, democrático e humano. Apesar das constantes críticas dos especialistas da área, constatamos que, ao longo destes últimos dois (2) anos, progressivamente, o MEC foi silenciando sobre os debates, avanços e políticas no sentido de democratização e valorização da diversidade, cedendo voz ao projeto unificador e mercadológico na direção que apontam as tendências internacionais de uniformização/centralização curricular + testagem larga escala + responsabilização de professores e gestores traduzido na BNCC e suas complementares e hierarquizantes avaliações padronizadas externas.

Como já viemos verificando em estudos e debates nacionais e internacionais, essa tríade orientada para os valores do mercado tem gerado, conseqüentemente, a desvalorização e privatização dos sistemas públicos de ensino e seus atores em diversas dimensões. (idem link indicado acima).

E depois disso, apresentou 9 motivos que colocam em evidência os vários problemas da BNCC, que podem ser localizados na internet (nota de rodapé 3), e versam sobre os seguintes aspectos: 1. Diversidade *versus* Uniformização; 2. Nacional como homogêneo: um perigo para a democracia; 3. Os entendimentos do Direito à Aprendizagem; 3. Conteúdo não é base; 5. O que não se diz de experiências internacionais; 6. Gestão democrática *versus* Responsabilização; 7. A Base e a avaliação (contribuição do Prof. Luiz Carlos de Freitas); 8. Desqualificação do trabalho docente: unificação curricular e avaliação externa; e, 9. Metodologia da Construção: pressa, indicação e indefinição.

Estas são apenas algumas críticas, dentre as tantas, feitas, por exemplo, pelos próprios membros do Conselho Nacional de Educação que aprovaram a BNCC e por três membros que reprovaram o documento e a proposta. Portanto, estamos de uma BNCC que não foi consenso nem no Conselho Nacional de Educação da Época e que foi muitíssimo bem criticada pelos votantes.

Para concluir esta breve reflexão sobre a BNCC, e ao mesmo tempo incentivar processos de reorientação curricular pelas escolas, mas que incluam os docentes e representações dos diversos segmentos escolares na sua definição, numa perspectiva intertranscultural (PADILHA, Paulo Roberto. Currículo Intertranscultural: novos itinerários para a educação. São Paulo, Cortez, 2004)., apresento e finalizo indicando alguns princípios e valores, orientações gerais e práticas que podem ser levados em conta na construção do currículo da escola, que eu chamo de “Currículo Intertranscultural (idem), e com a própria análise crítica e interpretação da BNCC:

Eis alguns princípios e valores, orientações gerais e práticas que podem ser levados em conta na construção de um currículo intertranscultural, como resultado de todo o processo precedente de discussão do projeto, da proposta pedagógica,

dos planos de ação, em diálogo com o currículo que se tem e com o currículo que escola quer ter:

- Englobar, no conceito de currículo, todas as ações e relações desenvolvidas na escola, incluindo a sua organização democrática dinâmica, direta, participativa e representativa e aberta à comunidade escolar.
- Tornar a escola significativa e alegre para a vida dos educandos e de todas as pessoas que nela convivem.
- Valorizar a escola como espaço de construção individual e coletiva da ação pedagógica e das trocas intertransculturais.
- Visar à formação permanente de todas as pessoas que participam e atuam direta ou indiretamente na escola, para o exercício da cidadania planetária.
- Assumir uma postura dialógico-dialética e complexa diante da realidade, abrindo-se para toda manifestação de sensibilidade, expressividade, espiritualidade, do sentimento e do conhecimento humanos.
- Questionar todo e qualquer discurso, informação, conhecimento e processo de ensino – e – aprendizagem que se autodenomine neutro ou que se apresente numa perspectiva homogeneizadora.
- Valorizar o intercâmbio e o diálogo entre os grupos culturais e seu mútuo enriquecimento, questionar e buscar a superação de qualquer manifestação que pretenda, sob qualquer alegação, naturalizar o predomínio de uma cultura sobre a outra.
- Trabalhar o conhecimento na escola com base nas relações e nas trocas intertransculturais e valorizar os Círculos de Cultura como espaços privilegiados para as mesmas.
- Promover a superação de toda e qualquer lógica binária e analisar a multidimensionalidade do ser humano.
- Criar novos contextos educativos para a integração criativa, cooperativa, solidária, emancipadora e humanizadora entre os diferentes sujeitos, grupos de pessoas e comunidades.
- Posicionar-se frontalmente contra qualquer tipo de manifestação preconceituosa, etnocêntrica, violenta, que promova a desigualdade e a exclusão social.
- Superar o modelo de controle da exclusão social por um Estado que “pilota” as políticas sociais como “tutelador” e não como gestor, alterando as formas de relação entre Estado educador e educação escolar.
- Trabalhar os processos de reconstrução do conhecimento sempre visando à justiça social e à humanização da educação, estimulando a aprendizagem como forma de intercâmbio e partilha.
- Respeitar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, os princípios da Carta da Terra, bem como todos aqueles já consagrados nas cartas e nos documentos surgidos nas amplas discussões nacionais e internacionais, como demanda dos povos.
- Sigamos dialogando sobre este artigo e sobre as temáticas nele tratadas. Sigamos juntos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Angela da S. E DOURADO, Luiz Fernandes. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas** (Revista, ANPAE, 2018, pg. 7), [Livro Eletrônico: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>].
- BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2018.
- BRASIL, MEC. **Constituição Federativa do Brasil**. 1988. Brasília: MEC, 1989.
- BRASIL, MEC. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** Lei n. 13.005, de 2014. Brasília, Presidência da República, 2016.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 1996. Brasília, Senado, 1996.
- CALEGGARI, Cesa. In: SIQUEIRA, Ivan Cláudio Pereira. (Org.). **BNCC: educação infantil e ensino fundamental**. São Paulo: Fundação Santilhana, 2019.
- CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali & ZANNARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.
- Custo Aluno - **Qualidade Inicial (CAQi) e o Custo Aluno-Qualidade (CAQ)** – vide: <http://www.custoalunoqualidade.org.br/o-que-e-caqi-e-o-caq>.
- DEMO, Pedro. **LDB 9394/96 – Ranços e Avanços**. São Paulo, Papirus, 23a ed., 1997.
- DOWBOR, Ladislau. **A era do capital improdutivo - A nova arquitetura do poder: dominação financeira, sequestro da democracia e destruição do planeta**”, (São Paulo, Autonomia Literária, 2017). Disponível no site: www.dowbor.org. PDF.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 28 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.
- PADILHA, Paulo Roberto Padilha. **Currículo Intertranscultural. Novos itinerários para a educação**. São Paulo, Cortez/IPF 2004. PDF disponível no site <https://www.professorpadilha.com>.
- PADILHA, Paulo Roberto Padilha. **Educar em todos os cantos: por uma educação intertranscultural**. São Paulo, Cortez/IPF, 2007; Ed,L, 2012.
- PADILHA, Paulo Roberto; FAVARÃO, Maria José; MORRIS, Eric & MARINE, Luiz (Orgs.). **Educação para a cidadania planetária: currículo intertransdisciplinar em Osasco**. São Paulo, Ed,L, 2011.
- SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.
- Outros sites e links indicados:
<http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>
http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf/Acesso em 30/07/2019.

Paulo Roberto Padilha é doutor e mestre em Educação pela FE-USP, Pedagogo, Bacharel em Ciências Contábeis e Músico. Está diretor pedagógico e coordenador geral da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire e diretor executivo e pedagógico das instituições “Sociedade da Terra” e “Peixe Voa Educação, Arte e Comunicação”. Autor de vários livros, entre eles, *Planejamento dialógico* (2001; 2017), *‘Currículo Intertranscultural* (2004) e *“Educar em Todos os Cantos”* (2007;2012). É palestrante, pesquisador na área do currículo e do planejamento, músico e compositor musical. Site: <http://www.professorpadilha.com> - Contatos: paulo.padilha@paulofreire.org ou contato@peixevoa.com.br

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM DIÁLOGO COM OS PRINCÍPIOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS DE PAULO FREIRE: UM ATO POLÍTICO

CECCON, SHEILA

RESUMO

Este artigo estabelece relações entre os princípios filosóficos, políticos e pedagógicos de Paulo Freire, registrados em alguns livros do autor publicados em diferentes momentos de sua vida, e a educação ambiental crítica, na perspectiva do exercício da cidadania. Na sequência promove reflexões sobre a incidência política das práticas educativas.

PALAVRAS CHAVE

Pedagogia freiriana. Educação ambiental crítica. Exercício de cidadania.

ABSTRACT

This article establishes relationships between Paulo Freire's philosophical, political and pedagogical principles, recorded in some of the author's books published at different times in his life, and critical environmental education, from the perspective of exercising citizenship. Following, reflections are promoted on the political impact of educational practices.

KEYWORDS

Freirean pedagogy. Critical environmental education. Exercise of citizenship.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E O LEGADO DE PAULO FREIRE

Paulo Freire não dedicou nenhuma de suas obras explicitamente à educação ambiental, entretanto, não são poucas as contribuições que encontramos em seus escritos relacionadas à educação ambiental crítica, politizadora e comprometida com a transformação das pessoas e do mundo. Sua obra traz princípios filosóficos, políticos e pedagógicos que fortalecem a importância da formação de sujeitos que valorizam a vida, em todas as suas formas, e que respeitam a si mesmos, aos outros e ao mundo. Cidadãos/ãs cujas práticas diárias são intencionais, impregnadas de sentido, que percebem a inter-relação existente entre as atitudes individuais e os impactos socioambientais locais, regionais e planetários. Pessoas que não se contentam em agir individualmente de forma responsável, mas ocupam os espaços de participação social buscando contribuir para a transformação de atitudes de tantos outros sujeitos. Homens e mulheres que exercem ativamente sua cidadania, acreditando na possibilidade de transformar a realidade tornando-a mais justa e mais feliz.

A importância da formação desses sujeitos, que se posicionam frente a realidade não se deixando enredar pela massificação de comportamentos tão comum em nossa sociedade, que nos faz abrir mão do direito a decidir o que queremos ser ou fazer, foi explicitada por Paulo Freire já na década de 1960, em seu livro “Educação como Prática da Liberdade”. Nele, Freire dizia que uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez mais, sem o saber, à sua capacidade de decidir. (FREIRE, 1967 p. 51)

Cinco décadas depois, seguimos esgotando elementos da natureza e contribuindo para o aviltamento das relações trabalhistas por meio da competição acirrada entre produtos com origens geográficas das mais variadas e contextos políticos e socioeconômicos absolutamente diferentes. Consumir é o lema. A obsolescência programada é um fato com o qual convivemos passivamente, ou seja, produtos têm sua vida útil intencionalmente curta, para que novos modelos sejam adquiridos. Como resultado temos o esgotamento de recursos naturais sendo acelerado, solos, água e ar sendo contaminados mais rapidamente, depósitos de rejeitos se multiplicam, uma grande parcela da população se endivida e, em contrapartida, uma minoria torna-se cada vez mais rica.

Temos renunciado à nossa capacidade de decidir, embalados pela força dos mitos e comandados pela publicidade organizada, sem que nos perguntemos a favor de que e de quem estão esses valores. Temos nos deixado “expulsar da órbita das decisões”, como escreveu Paulo Freire no mesmo livro. Segundo ele,

(...) as tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma elite que as interpreta e lhas entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E quando julga que se salva seguindo

prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. (FREIRE, 1967 p. 51)

Problematizar a realidade buscando compreendê-la, posicionar-se em relação a ela e repensar valores e atitudes, é uma ação educativa de fundamental importância, em todos os contextos. É uma prática que forma “cidadãos”. Compreender a realidade e construir possibilidades de nela intervir torna vivo o conhecimento, escolar ou não, e mobiliza, engaja, fortalece o hábito de buscar construir novas realidades frente aos desafios encontrados.

Na década de 1970, em seu livro “Pedagogia do Oprimido”, Paulo Freire escreveu que quanto mais os educandos problematizam a realidade, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentem desafiados. E quanto mais desafiados, mais se sentem obrigados a responder ao desafio. Afirma que

(...) desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. (FREIRE, 1970, pg. 70)

Formar sujeitos comprometidos com a preservação da vida, que percebem a humanidade como uma grande família integrada ao planeta Terra e sentem-se responsáveis por agir no sentido de tornar o mundo um lugar melhor, não é algo simples, possível de ser conquistado seguindo o “passo a passo” de livros, sem que as especificidades de territórios e comunidades sejam consideradas. É preciso ler o mundo mais próximo, identificar potencialidades e desafios, compreendê-los e, em uma estreita relação entre escola e vida, livros e mundo, construir coletivamente possibilidades de intervenção. Segundo Freire, a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente de homens. A reflexão que esta educação propõe, é sobre os homens e sua relação com o mundo. (FREIRE, 1970, pg. 70)

No livro “Pedagogia da Indignação”, publicado pouco tempo após a sua morte, Freire faz um apelo:

Urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas. Não creio na amorosidade entre homens e mulheres, se não nos tornamos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador. (FREIRE, 2000, p 67)

As injustiças sociais e os crimes ambientais praticados recorrentemente não

podem ser motivo de desânimo, mas de desafio. Desafiados devemos seguir, juntos/as, construindo estratégias para transformar a realidade.

A importância da problematização da vida cotidiana e da construção do conhecimento a partir dos saberes que dela fazem parte, já estava registrado no livro “Cartas a Cristina”, publicado em 1995. Nele, Paulo Freire argumentava a favor do reconhecimento dos saberes produzidos no dia a dia das classes sociais:

O que vem ocorrendo é que, de modo geral, a escola autoritária e elitista que aí está não leva em consideração, na organização curricular e na maneira como trata os conteúdos programáticos, os saberes que vêm se gerando na cotidianidade dramática das classes sociais submetidas e exploradas. Passa-se por muito longe do fato de que as condições difíceis, por mais esmagadoras que sejam, geram nos e nas que as vivem saberes sem os quais não lhes seria possível sobreviver. (...) Saberes que, em última análise, são expressões de sua resistência. Estou convencido de que as dificuldades referidas diminuiriam se a escola levasse em consideração a cultura dos oprimidos, sua linguagem, sua forma de fazer contas, seu saber fragmentário do mundo de onde afinal transitariam até o saber mais sistematizado, que cabe à escola trabalhar. (FREIRE, 1995, p.35)

Quase tudo o que o ser humano vive é realização de seu fazer, de seu trabalho. É uma construção cultural na sociedade. E é, assim como a história, transitório e transformável. Assim, as diferentes expressões e dimensões das “culturas populares” não devem ser apenas “levadas em conta” como fragmentos folclóricos de modos de ser, pensar, viver e agir populares, mas devem ser **assumidas como a substância social que fundamenta nossa proposta de educação.** (BRANDÃO, 2008, in PADILHA et al, 2011)

A EDUCAÇÃO É UM ATO POLÍTICO: HAVENDO INTENCIONALIDADE OU NÃO

Uma reflexão a qual não podemos nos furtar, enquanto educadores/as comprometidos com a transformação social, diz respeito ao impacto provocado por nossas práticas educativas. Elas têm contribuído para a perpetuação ou para a transformação da realidade atual?

Responder a essa pergunta implica assumir posições, explicitar princípios políticos e pedagógicos, refletir sobre o sentido do nosso fazer educativo. E, vale destacar, as diferentes posições assumidas têm a ver com o lugar de onde falamos, com “o chão onde pisamos”, com o lugar em que nos posicionamos para mirar a mesma realidade.

Paulo Freire nunca se resignou à realidade, não a aceitou como algo dado. Pelo contrário, defendeu a busca do inédito viável, do sonho possível que jamais pode desaparecer da linha do horizonte. Para Paulo Freire a história está sempre encharcada de possibilidades. São as ações humanas que fazem a história e a permanente

incompletude dos seres humanos são a base para a busca constante por “ser mais”.

Uma educação que constrói a compreensão de que a realidade pode ser outra, de que o mundo pode ser melhor, de que a história não é algo dado, mas construído por cada um de nós, cotidianamente, e que estamos e estaremos todos e todas em permanente processo de formação, é uma educação transformadora, libertadora. Que “anima”, dá alma à caminhada.

Entretanto, vivemos tempos onde o pensamento utópico vem perdendo espaço. Onde o fatalismo vem se sobrepondo aos sonhos. As necessidades imediatas do cotidiano teimam em tentar sufocar a busca por alternativas, em ofuscar a visão, reduzir esperanças. Tendemos a seguir as orientações e os projetos político pedagógicos que nos são apresentados evitando maiores questionamentos. Muitas vezes, poupamos a energia que seria dispensada em enfrentamentos e acabamos permitindo que ela seja sugada por nossas frustrações. Precisamos recuperar nossos sonhos de um mundo melhor, mais justo, mais feliz. Da mesma forma, precisamos conhecer os sujeitos com os quais compartilhamos o processo de ensino-aprendizagem.

Em geral, concordamos com a afirmação de que os currículos devem dialogar com os/as estudantes e seus mundos, suas realidades. Mas, sabemos quais os sonhos dos/as estudantes com os/as quais convivemos? Quais saberes trazem consigo? Qual sua cultura, sua história? Que mundo gostariam de viver e como se dispõem a construí-lo? Responder a essas questões exige o olhar sensível e a escuta atenta. Cada um/a traz em si um mundo de possibilidades de abordagem de conteúdos impregnados de sentido, um mundo de possibilidades de práticas educativas provocadoras da curiosidade, despertadoras do interesse de mais conhecimento, de mais desafios, de engajamento.

Paulo Freire escreveu que “ninguém chega a parte alguma só”, trazemos junto conosco nossa história:

Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas de infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase provavelmente já olvidada por quem disse (Freire, 2011, p.45)

Uma educação comprometida com a formação de pessoas éticas, críticas, criativas e participativas, engajadas na construção de uma sociedade mais justa e mais responsável social e ambientalmente, não pode desconsiderar as histórias dos/as estudantes, suas culturas, suas memórias e seus sonhos. Nesse sentido, os conteúdos abordados precisam partir da realidade concreta dos sujeitos com quem estamos compartilhando a experiência educativa. Mas não basta apenas constatar os fatos, é preciso abordá-los criticamente, problematizá-los. É preciso partir da realidade, considerá-la, compreendê-la e construir possibilidades de incidência

coletiva no sentido de torná-la melhor. Nessa perspectiva, o começo da vida escolar das crianças, assim como o começo ou recomeço da vivência escolar de jovens ou adultos, pode proporcionar experiências com “gostos” e “cores” bem distintos.

Paulo Freire nos fez compreender que a primeira aproximação que fazemos com o mundo é espontânea, não crítica, se dá numa perspectiva ingênua. Estar conscientizado, entretanto, implica que essa esfera espontânea de apreensão da realidade dê lugar a uma apreensão crítica. Quanto mais nos conscientizamos mais vamos desvelando a realidade, vamos analisando-a, descobrindo nuances percebidos a partir de nossos próprios valores, experiências e repertório. Pouco a pouco, passo a passo, começamos a olhar mais autonomamente para o mundo, não mais ingenuamente, não mais sobre “lentes” alheias. Mas esse processo de transformação não se dá por mágica. Requer intencionalidade pedagógica, identificação de oportunidades e elaboração de atividades que promovam evolução nesse sentido. A conscientização não se dá sem que exista um processo autêntico de ação e reflexão. Por isso a afirmação anterior de que não basta observar a realidade, constatar os fatos. É preciso construir a convicção de que é possível transformar a realidade - para melhor- e que guardamos, em cada um/a de nós, o potencial necessário para isso.

Em um seminário realizado na Itália, em 1970, Paulo Freire disse que por ser uma forma de inserção crítica na história, a conscientização implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Ela exige que os homens criem a própria existência com o material que a vida lhes oferece. (Seminário de Paulo Freire sobre “A conscientização e a alfabetização de adultos”, Roma, 17 a 19 de abril de 1970)

O quanto temos considerado a possibilidade dos/as nossos/as alunos/as “*fazerem e refazerem o mundo*” nos planejamentos que elaboramos, nos diferentes espaços educativos nos quais atuamos?

Não são poucas as experiências educativas já registradas que nos levam a repensar os lugares e os tempos de ensinar e aprender, assim como o sentido dos currículos, tanto os explícitos como os ocultos. Muitas escolas foram transformadas porque decidiram que a realidade da comunidade seria o ponto de partida e o ponto de chegada da sua ação educativa. Nesse processo, ampliaram olhares, descobriram lugares e tempos onde crianças e jovens aprendem e ensinam. Partiram do território onde as escolas estavam inseridas, buscando conhecê-lo, e “chegaram” a ele no sentido de contribuir para a sua transformação.

Entretanto, mundo a fora, vivemos um movimento no sentido oposto. Prega-se o acúmulo de informações previamente selecionadas para atingir objetivos sempre no horizonte. Estuda-se para conquistar transformações futuras, em geral numa perspectiva individualista, enquanto a vida e a sociedade atuais permanecem veladas, “intocadas”. Não há intenção de que o conhecimento construído na escola incida na realidade vivida pelos/as estudantes. Escola e vida seguem caminhos paralelos.

Mas quem decide o que “entra” ou não nos currículos?

E qual a intencionalidade política dessas decisões, dessas escolhas?

Muitas vezes a ausência de compromisso social observada nos currículos

reveste-se da argumentação de que escola não é lugar de política. Nesse sentido, é pertinente recuperar um trecho de Paulo Freire no livro *Pedagogia da Esperança*:

Não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso e convencer ou tentar convencer os incautos de que essa é a verdade é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. Tão política quanto a outra, a que não esconde, pelo contrário, proclama, sua politicidade. (Freire, 2011, p.108)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há como dissociar educação e política. Os conteúdos curriculares, de todas as áreas de conhecimento, não podem seguir sendo apresentados como se seu sentido se encerrasse em si mesmo. Educar é mais do que isso. Nosso compromisso com a formação das crianças, jovens e adultos com os/as quais convivemos cotidianamente pode ser bem maior do que isso. Sabemos disso, mas nem sempre agimos coerentemente com o que pensamos. A coerência é e será sempre um imenso desafio.

Uma das inúmeras possibilidades de estreitar laços entre o conteúdo de diferentes disciplinas e o mundo vivido pelos/as nossos/as alunos/as, favorecendo o exercício de cidadania ativa, é por meio da educação ambiental. Motivar o levantamento de informações sobre as questões ambientais é uma excelente oportunidade de estabelecer estreita relação entre “o texto e o contexto”, na perspectiva da transformação da percepção ingênua para a apreensão crítica.

Qual a situação do município, do país ou do mundo hoje, na perspectiva do meio ambiente? Que ações provocaram as condições atuais do ar, dos solos, das florestas, das águas, das cidades e das pessoas que vivem em todos esses espaços? Que políticas públicas poderiam dar conta de soluções em larga escala? Por que será que não foram tomadas? Quais os espaços de participação social onde podemos incidir na construção e monitoramento de políticas públicas? São perguntas que, havendo intenção, podem promover a abordagem e a vivência de conteúdos curriculares que efetivamente dialogam com a realidade concreta dos sujeitos envolvidos no processo educativo – todos eles, sejam estudantes ou educadores, familiares ou gestores. “Olhar” atentamente para as questões ambientais, problematizá-las, compreendê-las e construir possibilidades de incidência coletiva no sentido de buscar soluções, é uma excelente oportunidade de vivenciar processos educativos que contribuem para a formação de cidadãos/ãs éticos, criativos, críticos e participativos, comprometidos com o bem comum, com compromisso social.

É inegável o papel desempenhado pela educação na manutenção ou na transformação das sociedades. Podemos decidir seguir em frente, anestesiados pelo dia a dia, alheios a isso. Mas também podemos rever nosso fazer educativo e identificar possibilidades de transformá-lo.

Concluo com Paulo Freire quando afirmou que:

O ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo é, científica, política e pedagogicamente, capenga. Há risco de influenciar alunos? Não é possível viver, muito menos existir, sem riscos. O fundamental é nos prepararmos para corrê-los bem. (Freire, 2011, p.109)

REFERÊNCIAS

- BOFF, Leonardo, 1999. **Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra.** Petrópolis: Vozes.
- FREIRE, Paulo (1989). **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez.
- _____ (1995). **Cartas a Cristina.** Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____ (1967). **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____ (1996). **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- _____ (1992). **Pedagogia da Esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____ (1970). **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____ (2000). **Pedagogia da Indignação:** Cartas Pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP.
- GADOTTI, Moacir, 2002. **Pedagogia da Terra.** São Paulo: Instituto Paulo Freire
- GADOTTI, Moacir, 2009. **Educar para a sustentabilidade:** uma contribuição à Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- GADOTTI, Moacir, 2010. **A Carta da Terra na Educação.** São Paulo: Instituto Paulo Freire
- GUTTIÉRREZ, Francisco e PRADO, Cruz, 1998. **Ecopedagogia e cidadania planetária.** São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire.
- LOVELOCK, James, 1987. **Gaia:** um novo olhar sobre a vida na Terra. Lisboa: Edições 70.
- PADILHA, Paulo Roberto et al (2011). **Educação para a Cidadania Planetária.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire
- SANTOS, Milton, 2000. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** São Paulo, Record.

Sheila Ceccon é Engenheira agrônoma, especialista em Horticultura pela Universidade de Pisa-Itália, mestre em Ensino e História de Ciências da Terra, pelo Instituto de Geociências da UNICAMP. Atua na área de meio ambiente e educação. No Instituto Paulo Freire, desde março de 2010, coordena a UniFreire, é responsável pela dimensão socioambiental de projetos e assessorias e representa a instituição no Movimento de Educação Popular da América Latina e Caribe (CEAAL) e nos Conselhos Internacionais do Fórum Social Mundial e do Fórum Mundial de Educação. Contato: sheila.ceccon@paulofreire.org.

A CONSTRUÇÃO DO PERTENCIMENTO ÉTICO-RACIAL NO CURRÍCULO ESCOLAR

COUTO, SONIA

RESUMO

Este artigo traz uma reflexão sobre a ausência do estudo da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar. Ressalta a importância da criação da Lei nº 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira, e da Lei nº 11.645/2008, que passou a exigir a inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. O artigo nos convida a refletir sobre a relação entre racismo e opressão, mostrando que são duas faces da mesma moeda. Conclui enfatizando a necessidade de fortalecer as políticas de valorização da história e cultura afro-brasileira e africana e da efetiva inclusão desse debate no currículo escolar.

PALAVRAS CHAVE

Educação. Currículo. Racismo. Opressão. Lei 10.639/2003.

ABSTRACT

This article reflects on the lack of study of Afro-Brazilian history and culture in the school curriculum. Stresses the importance of the creation of Law N° 10.639/2003, which establishes the obligation to study Afro-Brazilian history and culture, and Law N°. 11,645 / 2008, which now requires the inclusion in the official curriculum of the school system. study of Afro-Brazilian and indigenous history and culture. The article invites us to reflect on the relationship between racism and oppression, showing that they are two sides of the same coin. It concludes by emphasizing the need to strengthen policies for the appreciation of Afro-Brazilian and African history and culture and the effective inclusion of this debate in the school curriculum.

KEYWORDS

Education. Curriculum. Racism. Oppression. Law N° 10.639/2003.

O NÃO LUGAR DA CULTURA NEGRA NO CURRÍCULO ESCOLAR

Durante os primeiros anos de minha escolaridade comecei a formar minha visão de mundo. É fato que as demais experiências que tive ao longo da vida ajudaram a compor a visão que tenho hoje, mas a base veio das aprendizagens que tive naquele período. E o que aprendi ali?

Quais conceitos permeavam as práticas daquela escola? Mais do que isso, o que eu não aprendi? O que não me foi ensinado?

Na condição de menina negra, nunca me foi contada nenhuma história dos meus antepassados, antes de terem sido escravizados. O que via nos livros eram meus ancestrais acorrentados, açoitados, humilhados. Nenhuma imagem do que eles eram antes de serem capturados. Nenhuma história da cultura, das artes, da ciência, da religião, das práticas sociais desses povos em suas origens. Era como se eles passassem a existir a partir do momento em que entravam nos navios negreiros.

Vinham sem passado, sem identidade, sem história. O currículo vigente naquela escola não me permitiu conhecer minha ancestralidade nos seus diferentes aspectos. Conheci a história contada pelos colonizadores que procuravam mostrar o caráter servil dos negros. Nos livros didáticos apareciam em condições subalternas, como serviçais. Mesmo quando se falava da resistência dos negros escravizados, como era o caso dos quilombos, isso era mostrado como insubmissão, rebeldia, desobediência. Mais do que isso, eram vistos como foras da lei, bandidos, criminosos e, portanto, passível de castigos e punições.

Do ponto de vista estético, eram vistos como desprovidos de beleza e muitas expressões pejorativas surgiram para reforçar essa ideia.

Essa visão pautou a indústria da beleza e uma menina de pele escura tentou, durante muito tempo, comprar meia “cor da pele”, mas da sua pele, assim como produtos para o seu cabelo étnico e maquiagem para sua pele escura.

Uma menina negra durante décadas não se via representada com uma boneca negra e não podia colorir a sua imagem no papel com um lápis da cor de sua pele.

Eu diria que é quase impossível para uma criança negra não incorporar essa visão de inferioridade que a história apresenta.

Não se pode admitir a reprodução de histórias tendenciosas e unilaterais com os estudantes das diferentes modalidades. Não se admite mais deixá-los fora da reflexão urgente e necessária acerca da construção do pertencimento étnico-racial.

O relato que acabamos de ler mostra o “não lugar” da história da diáspora africana no currículo escolar. A abordagem sobre a questão étnica só começou a ganhar espaço na década passada com a aprovação da Lei nº 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira, e da Lei nº 11.645/2008, que passou a exigir a inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Para a efetivação das políticas educacionais para a diversidade étnico-racial, a partir de 2003, foi alterada a LDB, acrescentando o artigo 26-A que dispõe:

“Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput de este artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”

A Lei nº 10.639/2003 foi uma conquista da sociedade brasileira que, por mais de 500 anos vem se beneficiando do patrimônio cultural trazido pelos povos escravizados.

Segundo Francisca Pini (2009, p. 23),

A história do Brasil é marcada por desigualdade e injustiça. Somente para lembrar, a abolição da escravatura ocorreu oficialmente em 1888, isso deixou registrado para a humanidade que o Brasil foi o último país do mundo a abolir a escravidão.

Essa desigualdade marcou severamente a população negra, conforme expressam os indicadores sociais. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2007 revelam que as famílias negras têm rendimento três vezes menor que as famílias brancas, e que a taxa de mortalidade infantil de crianças negras até cinco anos de idade é de 76,1 por mil, contra 45,7 por mil de crianças brancas.

Para criar condições de conhecer a história e para nela intervir, foram criadas a Lei nº 10.639/2003, que altera a (LDB) para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, para “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Essas conquistas são frutos da organização e da resistência dos povos negros, indígenas e do conjunto dos movimentos sociais que coadunam com essa bandeira de luta. O significado social das leis reside na mudança curricular. As matrizes curriculares serão obrigadas a dialogarem com esses conteúdos que historicamente não foram trabalhados. Agora com “o estudo da História da África, dos Africanos e Indígenas”, a organização dos negros e indígenas, suas contribuições na formação da sociedade nacional, nas dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais farão parte desse conjunto de conhecimento que o ensino fundamental e médio terão direito de estudar na escola.

Mas, mesmo que garantidas por meio de um aparato legal, essas leis ainda não estão sendo amplamente cumpridas e os currículos ainda não as incorporam com a densidade e qualidade necessárias o trato destas questões.

Mais do que nunca é preciso debater a questão racial na escola, pois o Brasil tem uma dívida social com 54,10% da população brasileira e a desigualdade racial compromete oportunidades de trabalho e desenvolvimento humano; em pleno século XXI, a cor da pele é componente central na estruturação das desigualdades no Brasil, afetando o acesso ao emprego e a maiores níveis de desenvolvimento.

Segundo a agência Lupa (<https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2019/11/20/consciencia-negra-numeros-brasil/>), dos 209,2 milhões de habitantes do país, 19,2 milhões se assumem como pretos, enquanto 89,7 milhões se declaram pardos. O IBGE conceitua como negros a soma de pretos e pardos.

No que tange às questões de empregabilidade, entre aqueles que não têm emprego ou estão subocupados, negros são a maior parte. Cerca de dois terços das pessoas que não têm emprego são negras. Segundo o IBGE, o rendimento médio domiciliar per capita de pretos e pardos era de R\$ 934 em 2018. No mesmo ano, os brancos ganhavam, em média, R\$ 1.846 – quase o dobro.

Com relação à violência, negros são a maior parte entre as vítimas de homicídio e compõem mais de 60% da população carcerária do país. Negros são as maiores vítimas de homicídios no Brasil. Segundo o Atlas da Violência, em 2017, 75,5% das pessoas assassinadas no país eram pretas ou pardas. A chance de um jovem negro ser vítima de homicídio no Brasil é 2,5 vezes maior do que a de um jovem branco.

As mulheres negras são vítimas mais recorrentes de homicídios. Segundo o Atlas da Violência, a taxa de assassinatos dessas mulheres cresceu 29,9% de 2007 a 2017. No mesmo período, o índice de homicídio de mulheres não-negras cresceu 4,5%, somado à questão da violência, a pobreza se faz presente de forma mais acentuada em mulheres negras.

Como afirma Werneck:

“Ao associar-se ao sexismo, o racismo vai determinar sobrecargas adicionais às mulheres negras, desafios nem sempre traduzidos em números, conferindo a elas maior participação na pobreza e indigência quando comparadas às mulheres e homens brancos ou aos homens negros.” (Werneck, 2006, p.11)

Negros também são maioria entre os que morrem em decorrência de ações de agentes de segurança do Estado. De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2019, 74,5% das pessoas assassinadas em intervenção policial são pretas ou pardas.

No que se refere à Educação, a taxa de analfabetismo entre negros de 15 anos ou mais diminuiu nos últimos anos – de 9,8% em 2016 para 9,1% em 2018. Ainda assim, é maior do que o dobro da taxa de analfabetismo entre brancos da mesma idade, que ficou em 3,9% no ano passado, segundo o IBGE.

Uma notícia animadora é que pela primeira vez, os negros são maioria no ensino superior. Segundo o estudo Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil, do IBGE, em 2018, 50,3% dos estudantes das instituições superiores eram pretos ou pardos.

Nos cargos do Poder Legislativo, pardos e pretos são minoria, apesar de esta representação ser vital para a construção de debates e projetos que diminuam a

desigualdade no Brasil. Negros são apenas 24,4% dos deputados federais e 28,9% dos deputados estaduais eleitos em 2018. No Judiciário, dados do Conselho Nacional de Justiça, mostram que havia 14,2% magistrados pardos e 1,4% magistrados pretos em 2013 – último ano com informações disponíveis. A imensa maioria dos magistrados são brancos (83,8%).

No entanto, cabe também registrar alguns avanços para a população negra surgidos na década passada em relação às ações afirmativas. Destacamos a criação da Secretaria Nacional de Políticas de Igualdade Racial – SEPPIR, a implementação, monitoramento e fiscalização das cotas nas instituições federais na aplicação da Lei nº 12.711/2012, o Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, o Selo Educação para a Igualdade Racial - Lei 10.639/03, o Projeto A Cor da Cultura, entre outros.

RACISMO E OPRESSÃO

Desde a abolição da escravatura, aliás, muito antes dela, o povo negro é oprimido. Para acabar com a opressão é preciso construir uma força coletiva e construir narrativas de libertação da opressão. Tomemos como exemplo as palavras de Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (14ª edição, 2005. pp. 160 e 161)

“Na medida em que as minorias, submetendo as majorias a seu domínio, as oprimem, dividi-las e mantê-las divididas são condição indispensável à continuidade de seu poder. Daí que toda ação que possa, mesmo incipientemente, proporcionar às classes oprimidas o despertar para que se unam é imediatamente freada pelos opressores através de métodos, inclusive, fisicamente violentos. Conceitos como os de união, de organização, de luta são timbrados, sem demora, como perigosos e realmente o são, mas para os opressores. (...) O que interessa ao poder opressor é enfraquecer os oprimidos mais do que já estão, ilhando-os, criando e aprofundando cisões entre eles, através de uma gama variada de métodos e processos”.

Torna-se cada vez mais urgente romper esse ciclo de exclusão e opressão a que são submetidos mais da metade da população brasileira. Podemos dizer que racismo e opressão são duas faces da mesma moeda.

Segundo Benilda Brito, em um vídeo sobre educação Antirracista (Canal Preto), o racismo provoca um estrago na cabeça da criança, pois é uma violência que nunca se apaga e não se discute avanço educacional sem discutir racismo e sem trabalhar a autoestima do estudante negro. A desigualdade entre negros e brancos está na escola. Crianças negras atrasadas na escola são o dobro das brancas. Se negros são geneticamente capacitados e a ciência já comprovou isso, então por que o negro está congelado no lugar do não saber?

Segundo Benilda, isso acontece porque todo o modelo que a escola traz em telação ao negro é negativo. Conta-se a história da escravidão, mas não é contada a história dos reis e rainhas da África. A atitude do educador é um ritual pedagógico que fortalece o racismo.

Benilda afirma ainda que pais e educadores não devem considerar algumas “brincadeiras” como Bullying. Esse tipo de atitude não é bullying, é racismo. Ela afirma que “o bullying te desnaturaliza, mas o racismo te desumaniza”. Muitas vezes são situações aparentemente sutis, mas capazes de deformar a pessoa para o resto da vida.

Para Paulo Freire (1996), qualquer prática preconceituosa ofende o ser humano. Deste modo, a educação deve estar comprometida com a superação de todas as formas de discriminação, comprometida com a construção de uma escola crítica e transformadora. Ele afirma que o racismo é uma questão ética inaceitável.

É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência. O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber. Paulo Freire - Pedagogia da Autonomia, 1996, p.35.

O racismo, o preconceito e a discriminação são construções socioculturais que correspondem a uma ideologia: a da dominação de povos por outros que os submetem a trabalho forçado e a todo tipo de humilhação e constrangimento. O racismo reforça a sensação de não pertencimento social e atribui inferioridade a uma raça, pautado apenas em atributos negativos atribuídos a ela. Ele está baseado em relações de poder, legitimadas pela cultura dominante (Munanga, 1996).

No Brasil, o racismo contra a população negra foi idealizado pelas classes dominantes antes, durante e depois da escravização do povo negro. A resolução do Conselho Nacional de Educação, nº 1 de 17 de julho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, foi um importante avanço da sociedade brasileira na luta contra o racismo e a discriminação racial, uma vez que o País assume sua parcela de responsabilidade frente à construção do racismo e, por sua vez, considera que é dever da nação estabelecer políticas públicas de enfrentamento a esta questão.

Mas, como trabalhar a questão étnico-racial no currículo escolar? Como combater o racismo dentro da escola? O que nós educadores precisamos saber para que nossas práticas pedagógicas não fortaleçam o racismo?

É importante que educadores e educadoras fiquem atentos à naturalização das brincadeiras, o cuidado com a linguagem, com os apelidos, com a indiferença e outras formas sutis de discriminação.

Portanto, cabe aos educadores e educadoras não reproduzir histórias tendenciosas e unilaterais para que aqueles e aquelas que cresceram ouvindo histórias de outrem, passem a se perceber protagonistas das verdadeiras histórias e ajudem a reconstruir, dialogicamente, a história deste País.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Potencializar o debate crítico acerca de uma educação que rejeita qualquer forma de discriminação, conforme os ensinamentos de Paulo Freire, é um desafio para os pesquisadores das ciências sociais e da educação e, prioritariamente para a formação de professores e professoras.

Um grande passo foi dado com a promulgação da Lei 10.639/2003, mas somente ter a lei não basta! É preciso ter vontade política para fazer valer a lei e humildade para reconhecer a contribuição dos povos da África na construção de nossa nação, tão nossa quanto desse contingente de homens e mulheres que foram arrancados de suas raízes. É preciso generosidade para reconhecer a luta pela sobrevivência e dignidade deste povo, que sofreu ao longo destes anos toda sorte de humilhações em razão da cor da sua pele. É preciso, acima de tudo, sabedoria para perceber que o Brasil seria menos bonito não fosse o legado cultural africano, com suas tradições, ritmos, cores e sabores. Seria menos bonito não fosse a miscigenação que permitiu vários tons, matizes e misturas que caracterizam a diversidade do povo brasileiro.

Para além da obrigatoriedade da lei é preciso escrever uma outra história que coloque esses personagens como protagonistas. Esse é, sem dúvida, um papel que cabe à educação.

Referenciados nos princípios freirianos, acreditamos que a educação pode contribuir para a transformação das pessoas, criando uma nova cultura, que reconheça as mazelas históricas e sociais cometidas no passado e que se comprometa com a elaboração de políticas públicas, a fim de promover a “instauração de um novo pensamento e linguagem” (FREIRE, 1981, p. 20).

Podemos concluir que, mesmo com os limites inerentes a um processo em construção, as políticas no âmbito da valorização da história e cultura afro-brasileira e africana, buscam corrigir as distorções históricas que relegaram milhares de pessoas à múltiplos fatores de exclusão.

REFERÊNCIAS

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Cidadania em preto e branco**. São Paulo, Ática. 2002.

BRASIL. Lei nº **10. 639/03 e a 11. 645/08**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf. Acessado em dezembro de 2019.

CAVALLERO, Eliane dos Santos. Discriminação Racial e Pluralismo nas Escolas Públicas da Cidade de São Paulo. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

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

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários para a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home>>. Acesso em: mai. 2013.

PINI, Francisca. A diversidade de sujeitos e currículo. In: FEITOSA, Sonia Couto Souza (Org.). **Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos do Município de Osasco**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. p. 3-45.

MUNANGA, Kabengele (org.), **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**, São Paulo: EdUSP, 1996.

AFONSO, Nathália. Dia da Consciência Negra: números expõem desigualdade racial no Brasil. Site Agência Lupa: Disponível em: <<https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2019/11/20/consciencia-negra-numeros-brasil/>>.

WERNECK, Cláudia. Quem Cabe no Seu Todos? Rio de Janeiro: Ed. WVA, 2006.

Sonia Couto é mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP (FE-USP). Licenciada em Letras e Pedagogia, é professora aposentada da Rede Municipal de Educação de São Paulo. É autora do livro *Método Paulo Freire, a reinvenção de um legado* (Brasília: Liber livros, 2011) e de livros didáticos para EJA na perspectiva freiriana. Faz parte da comissão julgadora do Prêmio Paulo Freire, da Câmara Municipal de São Paulo e da Medalha Paulo Freire do Ministério da Educação - MEC. Coordena o Centro de Referência Paulo Freire que tem como missão socializar e dar continuidade ao legado freiriano. Contato: sonia.couto@paulofreire.org.

O COMITÊ INSTITUCIONAL DE DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADES NA FUNDAÇÃO CASA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

LIMA, TATIANA PEREIRA

RESUMO

Este artigo pretende analisar as motivações e a experiência da criação do Comitê Institucional de Direitos Humanos e Diversidades instituído na Fundação CASA em 2018. Pesquisar como se constitui e refletir sobre os principais avanços e desafios já percebidos no cotidiano dos Centros de Atendimento. O método utilizado para elaboração deste artigo foi análise bibliográfica, documental e pesquisa-ação no processo de elaboração e desenvolvimento deste comitê.

PALAVRAS-CHAVE

Comitê Institucional; Direitos Humanos; Fundação CASA; Medidas socioeducativas em meio fechado.

ABSTRACT

This article aims to analyze the motivations and experience of the creation of the Institutional Committee on Human Rights and Diversity established at the CASA Foundation in 2018. Research how it constitutes and reflect on the main advances and challenges already perceived in the daily life of care centers. The method used to elaborate this article was bibliographic, documentary analysis and action research in the process of elaboration and development of this committee

KEYWORDS

Institutional Committee. Human Rights. CASA Foundation. Socio-educational measures in closed environment.

APRESENTAÇÃO

O presente artigo proposto quer analisar e refletir sobre Comitê Institucional de Direitos Humanos e Diversidades na Fundação CASA. Da metodologia, este artigo trouxe levantamento de dados, referências bibliográficas, levantamento documental, além do uso da pesquisa-ação, a qual o Antônio Joaquim Severino, define que:

“A pesquisa ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas”. (SEVERINO, 2007. pg.120).

Inicialmente faremos um resgate histórico da instituição, que passa pela FUNABEM (Fundo Nacional do Bem-estar do Menor), FEBEM (Fundação Estadual de Bem-estar ao Menor), até institucionalmente se denominar Fundação CASA (Centro de Atendimento Socioeducativo), seus marcos legais sobre adolescente em conflito com a lei no Brasil.

No segundo tópico aborda dados do perfil socioeconômico, racial, de gênero e condições de violências, ao qual, o/a adolescente que permeiam o cumprimento de medida socioeducativa na instituição.

O terceiro tópico analisa as motivações que constituíram o Comitê Institucional de Direitos Humanos e Diversidades na Fundação CASA, como, porque foi criado e como funciona político institucionalmente?

Por fim, a última parte desse artigo faz refletir sobre as dificuldades e avanços que este Comitê apresenta desde a sua constituição a até em sua manutenção e atualizando informações quanto ao novo momento de reformulação em que ele se encontra.

UM BREVE HISTÓRICO DA FUNDAÇÃO CASA E MARCO LEGAL

A Fundação CASA (Centro de Atendimento Socioeducativo), antiga FEBEM (Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor) é o primeiro modelo de atenção e proteção à infância previsto em Lei foi no Período Imperial onde no Artigo 18 da Constituição dessa época, citava:

“A escrava, durante a prenhez e passado o terceiro mês, não será obrigada a serviços violentos e aturados; no oitavo mês só será ocupada em casa, depois do parto terá um mês de convalescença e, passado este, durante um ano, não trabalhará longe da cria.” (s/d.)

Evidente que a questão do negro no Brasil desde a escravidão até as medidas de sua “libertação” lenta e gradual, desde a “lei do ventre livre” que considerava

livre todos os/as filhos/as de mulheres escravas nascidos/as a partir da data de promulgação da mesma, porém, a sua execução na vida real da população negra colaborou para o aumento de crianças e adolescentes abandonados. Seguido pela forma em que se deu a abolição e tendo como resposta do Estado em 1894 a criação de uma instituição específica para crianças e adolescentes em conflito com a Lei, que até esse momento ficavam em cadeias junto com adultos.

No ano de 1964, durante o regime militar, foi instituído o FUNABEM (Fundo Nacional do Bem-estar do Menor), que legalmente regulamentava o Código de Menores com a proposta de coordenar instituições estaduais de proteção e amparo a crianças e adolescentes, onde um marco importante para a regulamentação do trabalho a essa população jovem, foi a criação logo depois de 1967 com a Secretaria da Promoção Social do Estado de São Paulo, a CESE (Coordenadoria dos Estabelecimentos Sociais do Estado).

Dado a grande demanda e baixa capacidade estatal de resposta aos atendimentos que iam criança, adolescente em situação de rua, migrantes, usuários de substâncias psicoativas como álcool e outros, famílias “carentes”, etc., a CESE cria a Fundação Paulista de Promoção Social do Menor (Pró-Menor), em 1974 para “cuidar” somente do atendimento a crianças e adolescentes e mais tarde seria denominada de FEBEM (Fundação Estadual de Bem-estar ao Menor) em 1976, atendendo às exigências da FUNABEM.

A FEBEM, criada para cuidar de “carentes e infratores” teve seu objetivo alterado a partir da implantação do ECA¹ (Estatuto da Criança e Adolescente), em 1990 a instituição atua no atendimento de adolescentes em conflito com a Lei, seguindo a perspectiva de fortalecimento do sistema de proteção, respeito e garantia de direitos a crianças e adolescentes no Brasil.

Em 1998 a gestão Covas implanta o “Programa novo Olhar”, para o processo de descentralização, interiorização, regionalização, desativação dos “grandes complexos”, elaborar ação de diretrizes para uma política de atendimento socioeducativo para adolescentes em conflito com a lei.

“A Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA), anteriormente chamada Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor (FEBEM), é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo (Brasil) vinculada à Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania. Sua função é executar as medidas socioeducativas aplicadas pelo Poder Judiciário aos adolescentes autores de atos infracionais com idade de 12 a 21 anos incompletos, conforme determina o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).” (s/d)

Dos marcos legais principais para a garantia de direitos dos e das adolescentes

1 Em 1988 como marco legal teve a Constituição da República Federativa do Brasil, conhecida como a “Constituição Cidadã”, que cita em seu artigo 228, “são penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos” e que estes estão sujeitos às normas da legislação especial.

está à Instituição do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), por meio da Lei Federal nº 8.242, de 12 de outubro de 1991, e do Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (Condeca), Lei nº 8.074, de 21 de outubro de 1992.

A mudança de nome de “Febem” para Fundação CASA foi através da Lei Estadual 12.469/2006, mudança que possibilitou a construção de um novo modelo físico dos Centros de Atendimento, com a estrutura para atender cerca de cinquenta e seis adolescentes sendo quarenta na Internação previsto no Artigo 122 do ECA e dezesseis em Internação Provisória Artigo 108 deste mesmo Estatuto, sendo estes Centros de gestão plena ou gestão compartilhada com OSCIPs (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público).

Essas alterações de políticas no atendimento proporcionaram quedas no número de “rebeliões” ao qual caíram de 80 ocorrências em 2003, para apenas uma, em 2009, bem como a diminuição de reincidência onde de 29% em 2006, a taxa caiu para 15% no final de 2015, contudo, dados estes extraídos do site da Fundação Casa, e que segundo SOUZA “o processo de formulação de política é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real” (2003.p.13).

Um importante avanço, fruto das inúmeras denúncias dos movimentos e fóruns ligados a defesa do ECA e de direitos humanos, permitiu a desativação do Complexo Tatuapé, que era marcado por grande foco de risco e violência generalizadas que não garantiam a integridade dos adolescentes.

Uma mudança que articula os anseios pela humanização do sistema foi a criação do “plano individual de atendimento” (PIA) conforme prevê na Lei do SINASE (Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, em seu capítulo IV).

A elaboração do plano individual de Atendimento é de responsabilidade da equipe técnica da entidade, tomando por base a escuta do adolescente e do seu grupo familiar, bem como os relatórios e pareceres das equipes técnicas de todos os órgãos públicos, programas e entidades que lhes presta atendimento.

Pois, reorienta o sistema socioeducativo para sua verdadeira perspectiva de contextualizar a realidade de cada adolescente, sua trajetória de vida, formação, vivências, desafios no cotidiano, entre outras. Ainda é um desafio alinhar institucionalmente todo sistema socioeducativo seja Fundação CASA, poder judiciário, profissionais, enfim, porém, permite essa visão de prioridade sobre o sujeito em desenvolvimento vitimado em uma sociedade com grandes desigualdades e injustiça social.

Há desafios que fogem da lógica institucional do sistema e que de tempos em tempos vai provocando seus avanços e retrocessos, que vão desde a redução de recursos públicos, grau de desigualdade que afeta os adolescentes nas periferias, mudanças de concepção de governo, compreensão dos papéis e atribuições dos profissionais no sistema, enfim, questões ainda em aberto para analisarmos e que nem tudo são “flores” conforme dados analisados na sequência.

QUEM É O(A) ADOLESCENTE E JOVEM QUE SE ENCONTRA NA FUNDAÇÃO CASA?

A partir de dados do Núcleo de Produção de Informações Estratégicas (NUPRIE) em seu Boletim Estatístico Semanal da Fundação CASA 8.041 adolescentes que estão em cumprimento de medida socioeducativa de 12 à 21 anos incompletos, destes 95,81% classificado com o gênero masculino e 4,19% com o gênero feminino.

Esse dado populacional coloca o Estado de São Paulo no ranking dos estados como o que possui o maior número de adolescentes do Brasil nessa condição de cumprimento de medida socioeducativa.

Destes, os atos infracionais cometidos por esses adolescentes estão em sua maioria relacionada ao tráfico de drogas, percentual de 47,88%, seguido de roubo qualificado, 33,60%, e todas as classificações de homicídio (doloso, doloso privilegiado, doloso qualificado, doloso qualificado tentado, simples, simples tentado) não ultrapassam a 3,18%, esse último desmonta o mito do “caos social” cometido pelos mesmos, e reafirma a necessidade de maior investimento em políticas públicas para adolescentes e jovens.

Isso nos leva a reflexão que BORGES traz quando verifica que a “punição já foi naturalizada no imaginário social. Nesse sentido, muitas vezes ativistas que questionam o status punitivista e chegam até a defender o chamado abolicionismo penal” (2019. pg.35) frente a frequente internação de adolescentes que poderiam ter escolhas a partir do investimento em políticas públicas universais e regulares como a educação, entre outras.

E evidente que o quesito cor representa parte do processo histórico de negligência social e econômica na qual a população negra foi vítima, sendo negado direitos à reparação ou equidade de direitos, onde no que se refere às violências, o jovem negro é o que se encontra em maior risco social de ser vítima de homicídios por arma de fogo, em um país onde não há disseminação do porte de arma civil. Não por acaso que, em 2016, 26% das vítimas de “mortes decorrentes de oposição à intervenção policial” tinham entre 15 e 19 anos, pois,

A violência institucional, racial e socioeconômica é clara na vida desses jovens. Segundo o estudo, cerca de 90% dos entrevistados sofreu agressões físicas de policiais, principalmente em abordagens e apreensões, além dos corriqueiros relatos de humilhações perpetradas por policiais e outros agentes de segurança. Entre os jovens, 25% também relatou ter sofrido espancamento nas unidades de internação provisória e centros socioeducativos da Fundação CASA”. (PEKNY, 2018).

A violência da qual é algo bastante presente na vida desses e dessas adolescentes negros e negras, e são de vários tipos: violência doméstica que presenciam suas genitoras sofrerem devido a relacionamentos abusivos, violência urbana (como vítimas e ou protagonistas nas ruas), violência sexual (geralmente como vítimas), violência moral (geralmente como vítimas), violência patrimonial (geralmente como protagonistas), entre outras.

Estes dados são associados ao contraditório relativo ao acesso ao direito a educação e escolarização desses e dessas adolescentes e jovens. Segundo dados da ONG “Todos pela Educação” apontou em estudo de dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios) cerca de 62% dos jovens entre 15 a 17 anos, estavam fora da escola, em sua maioria negros/as. Estes altos números de evasão e de defasagem escolar, se concentram principalmente em regiões periféricas.

Isso reflete também na população adolescente atendida na Fundação CASA, pois segundo dado consolidado pela sua Gerência Escolar, no que se refere a defasagem idade x série/ano, há um percentual de praticamente 97%. Sendo que mais de 10% não são alfabetizados. Afinal o analfabetismo nesse modelo de sociedade atual tem se efetivado como uma das maneiras mais cruéis de exclusão.

A grande maioria reside em periferias, não tem emprego formal e foram para o meio ilícito no desejo de consumo, ou seja, ter dinheiro para adquirir bens materiais e de lazer para si ou outros membros da família e amigos, tais como: comprar um tênis, dinheiro para uma balada, comprar um celular, entre outros. Então podemos dizer, que uma parte dos adolescentes que se inserem no meio ilícito está relacionado ao modelo de sociedade capitalista que causa a desigualdade social e os anseios pelo “bem-estar”. Para Ana Pekny “Todo mundo quer consumir, todo mundo quer ter coisas, para esse adolescente ter algo é uma forma de ser alguém no mundo”. (2018)

Parte da tragédia social reside no seu cotidiano que vai desde não possuírem uma alimentação saudável e regular ou nunca ter ido a uma consulta odontológica ou no caso das meninas uma consulta ao ginecologista e às gestantes um acompanhamento de pré-natal, isso antes de cometerem o ato infracional e receberem tais direitos sociais apenas no cumprimento da medida socioeducativa na Fundação CASA. Um número bastante expressivo de adolescentes mora com a mãe e/ou avós, não tendo a figura paterna presente ou conhecida.

Conforme pesquisa do Instituto Sou da Paz de 2018, uma das razões para a reentrada na instituição, que atualmente chega a 66,6%, está relacionada as dificuldades como o acesso à escola e no mercado de trabalho devido à discriminação, ao qual, culmina de certa maneira com a continuidade do ciclo infracional.

A análise do perfil, seus dados e informações apenas contextualizam a necessidade de que esse e essa adolescente devem ser inseridas em uma medida que vise uma prática educativa para o exercício da cidadania e transformadora, que esta passe pelo “estar junto do educando”, através de uma relação que envolve consentimento, reciprocidade e respeito mútuo. Oferecendo à eles a compreensão da leitura de mundo e conscientização de que eles são sujeito de direitos.

NO CONTRAPONTO AOS PROJETOS CONSERVADORES E FACISTAS: PORQUE DA CRIAÇÃO DE UM COMITÊ INSTITUCIONAL DE DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADES NA FUNDAÇÃO CASA

A Fundação CASA, como instituição executora de uma política pública, apresenta historicamente problemas estruturais, tendo em vista o passado e os desafios do presente.

E como instituição onde o estigma atribuído é de separar os “maus” dos “bons”, agravado pelo fato do seu público ser formado de adolescentes e, portanto, associar ainda a questão dos “enjeitados” da sociedade faz com que a violência urbana e a discriminação operem sobre esses “futuros adultos criminosos”. Tais definições conservadoras recaem sobre o cotidiano destes adolescentes e os profissionais de diversas áreas que ficam, de certa forma, “apartados do mundo”, isolados numa relação de “ordem”.

Assim como Guy Debord define em sua obra “A sociedade do espetáculo”, o “espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediatizada por imagens” (2003, p. 14) se tornou “comum” a realidade da Fundação CASA ser apresentada externamente, em particular, pela mídia como um lugar onde práticas de violência cercam o cotidiano de adolescentes e profissionais em uma “guerra interna” pela sobrevivência, ou quando não ambos são estigmatizados das mais variadas formas.

Entendendo que além das matérias relacionadas às rebeliões ou ações violentas cometidas por adolescentes na instituição, é importante relacionar aquelas relativas aos seus profissionais, trabalhadores do sistema socioeducativo.

Podemos citar destas inúmeras notícias, algumas como no site “G1 SP” de 14/03/2018 em que relata sobre funcionários que denunciam perseguição após presenciar maus-tratos e devido a esta ocorrência, Fundação CASA é condenada a pagar 200 mil reais de assédio moral ou a uma publicada no site do (Tribunal Superior do Trabalho) TST, de 28/04/19 relata sobre a indenização que a Fundação CASA deverá pagar a funcionário mandado embora de maneira desrespeitosa.

Já as que envolvem os seus profissionais, como uma outra notícia do site da Lex Magister Editora, relata o caso da Justiça de Mauá que solicitou o afastamento de funcionários da Fundação CASA por caso de agressão a internos, onde segundo despacho os servidores aplicavam, ainda, medidas disciplinares sem qualquer previsão legal. Ou no site “G1” de 12/06/2019 que informa que a Defensoria Pública estadual abriu uma ação contra a Fundação CASA por suspeita de tortura e agressão contra ao menos 22 adolescentes em SP. E até denúncias mais graves publicadas no jornal Folha de São Paulo, via site da UOL, de 31/08/2019, sobre a denúncia do caso do adolescente que perdeu o baço e parte do pâncreas após agressão na Fundação CASA, situação envolvendo cinco funcionários, incluindo o Diretor de Centro que foram afastados ou demitidos, mesmo que estejam ainda sendo analisadas pela justiça.

Tais coberturas jornalísticas trazem no seu conteúdo, direto ou indireto, grave violação de direitos humanos, só sinalizam o quanto a instituição ainda precisa avançar nessa pauta, para não permitir situações como estas e que expõem seus profissionais. Sendo necessário refletir porque ainda é alto número de agentes de apoio socioeducativos demitidos por possíveis denúncias de agressão, por exemplo, situações de violências que não deveriam nem ocorrer.

Em contraponto ao que é denunciado, constituir formas de compreender e prevenir o outro lado, dos abusos físicos, psicológicos que infelizmente ainda ocorrem nas dependências dos Centros de Atendimento, mas que afetam tanto

adolescentes, quanto seus próprios profissionais. Já que mesmo a existência de setores ou meios de denúncia como: Ouvidoria, Corregedoria, Ficha de Notificação de Violência, Sala de Situação, que tem possibilitado o acesso, a apuração dos fatos, ainda assim não impulsionam meios para reflexão e erradicação destas praticas.

Em 2006, a Fundação CASA criou o Comitê Institucional Quesito Cor, ao qual possibilitou a inserção de propostas temáticas com discussões nas questões relativas à diversidade étnico-racial desenvolvendo ações que, por meio de seus servidores e parceiros que caminharam para um conceito de integração e implementação da política de atendimento aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, onde foram realizados inúmeros eventos inicialmente de sensibilização à adolescentes, familiares e profissionais que culminaram em significativos avanços no compromisso institucional de reconhecimento do Eixo Étnico Racial como uma das diretrizes do trabalho pedagógico.

Contudo, as discussões referentes à temática de Direitos Humanos trouxeram uma emergência histórica relativo a necessidade de ampliar os temas e as ações e a outras demandas, tais como as especificidades de gênero e da população LGBT, no final do ano de 2017 iniciam-se reuniões para a criação de um diagnóstico sobre o Comitê Quesito Cor e concomitantes as discussões para a Criação de um Comitê com uma maior abordagem temática, mas seguindo os mesmos princípios de sensibilização e formação.

Do ponto de partida podemos primeiramente observar qual a percepção geral da sociedade brasileira e em especial sobre o corpo funcional da Fundação CASA, é possível que haja sobre o assunto dos Direitos Humanos não somente o desconhecimento sobre o tema, mas sobretudo a interpretação equivocada dada e ele.

De acordo com a pesquisa da Ipsos Public Affairs, Pulso Brasil, de maio/2018, 30% dos brasileiros entrevistados se declararam contra os direitos humanos, enquanto 66% afirmaram que os maiores beneficiados pelos direitos humanos são os bandidos. Sete em cada dez brasileiros (69%) dos entrevistados querem entender melhor o significado dos direitos humanos, e 73% querem entender melhor a atuação dos direitos humanos.

Então nessa compreensão de que a temática sobre Direitos Humanos necessitaria de uma abordagem mais qualificada aos e as profissionais, pois, a instituição precisava dar uma resposta as instituições externas de controle e defesa, com as quais atua e que seguem os princípios do SINASE² (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo) como em seu Art.35. Parágrafo VIII- “não discriminação do adolescente, notadamente em razão de etnia, gênero, nacionalidade, classe social, orientação religiosa, política ou sexual, ou associação ou pertencimento a qualquer minoria ou status”. Além também do que consta no Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de São Paulo.

Este Plano Decenal elaborado em 2014, prevê em alguns dos seus eixos, metas relacionadas a temática de Direitos Humanos, no eixo “promoção e garantia de

2 Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012.

direitos humanos” é sua meta: o fortalecimento da abordagem curricular com temas transversais sobre questões da adolescência, vulnerabilidade social, atos infracionais e direitos humanos; garantir ao respeito e à identidade de gênero de travestis e transexuais, inclusive o uso do nome social; garantia do encaminhamento para serviços de saúde os/as adolescentes autoidentificados/as como travestis ou transexuais.

Isso associado ao eixo “qualificação das ações do sistema socioeducativo” que prevê as seguintes metas: intensificação de formação continuada de gestores e docentes em uma perspectiva dos Direitos Humanos; O fortalecimento de programa relativo ao eixo etnicorracial; Promoção de formação em temas relacionados aos direitos humanos e cidadania aos/as adolescentes e profissionais, entre outras.

Mas, também sem dúvida, a Fundação CASA deveria fortalecer um compromisso ético e político com a temática e o desejo de alterar a realidade institucional, no que se refere, à prática de repressão para a socioeducação, de respeito e reconhecimento da diversidade da população atendida. Então cria-se o Comitê Institucional de Direitos Humanos e Diversidades.

Ele não veio com a ideia de acabar com o Comitê Quesito Cor, e sim, surgiu para dar mais força ao debate étnico-racial, mas também fazer as discussões de outras demandas voltadas por exemplo aos adolescentes transexual, gays, lésbicas, meninas e os deficientes.

Então, a partir de Portaria Normativa nº 192/2018, cria-se oficialmente o Comitê Institucional de Direitos Humanos e Diversidades na Fundação CASA. Este Comitê para chegar ao modelo que permanecerá até final de 2020, foi pensado e construído de maneira bastante participativa.

Do processo de construção, foram realizadas reuniões com representantes das Superintendências de Saúde, Pedagógica, Segurança, EFCP (Escola de Formação e Capacitação Profissional), DRH (Divisão de Recursos Humanos), sob coordenação da AMSE (Assessoria de Medida Socioeducativa), com o intuito de escrever o Projeto e Plano de Ação, bem como o diálogo com todas as 11 Divisões Regionais³ da Fundação CASA, a partir de encontros com toda a Gestão Regional, Supervisores Técnicos, Diretores dos Centros de Atendimento foram realizadas discussões sobre como estavam essas discussões na ponta e como poderiam ser o futuro comitê.

Desses encontros regionais, por exemplo, saíram as sugestões da formação de representantes de todas às áreas para compor as Comissões Regionais e as Comissões nos Centros de atendimento, ao qual posteriormente foi publicada em Portaria Normativa nº 221/2018, de 24/02/2018, que define a composição onde todas possuem a sua Comissão Regional de Direitos Humanos e Diversidades, com representantes das áreas: Técnica, Saúde, Segurança e Administrativa, com titulares e suplentes, totalizando 08 profissionais.

3 Atualmente todas as 11 Divisões Regionais no Estado de São Paulo, a saber: Regional Metropolitana I (Franco da Rocha), Regional Metropolitana IV (Oeste), Regional Metropolitana V (Norte), Regional Litoral, Regional Campinas, Regional Vale do Paraíba, Regional Oeste, Regional Norte, Regional Sudoeste e Polo ABCD.

E, cabe ressaltar que todos os 142 Centros de Atendimento no Estado de São Paulo, estes possuem as suas Comissões de Direitos Humanos e Diversidades, com representantes das áreas: Pedagógica, Psicossocial, Segurança, Saúde e Administrativa, chegando a até 10 profissionais. Então podemos dizer que atualmente entre: o Comitê Institucional, Comissão Regional e Comissão do Centro, existem cerca de 1500 multiplicadores responsáveis por levarem a temática de Direitos Humanos e Diversidades na Fundação CASA.

Ou seja, no seu desenho institucional este Comitê tem como público-alvo: servidores/as tendo em vista que é de suma importância trabalhar o profissional para que ele execute na ponta um trabalho mais adequado, parceiros pensando que eles também em alguns casos também necessitam de orientações sobre estas temáticas, no que se refere principalmente à não rotularem ou até mesmo fazer pré-julgamentos sobre os e as adolescentes. Com envolvimento de familiares prioritariamente no que se refere as temáticas de violência contra a mulher, direito à educação, racismo estrutural, entre outros; e, claro que essencialmente os e as adolescentes em uma compreensão que eles e elas chegaram até a Fundação CASA.

Desde então, quais ações que esse Comitê Institucional, proporciona a partir de parcerias constantemente cursos presenciais? Articulação e participação em atividades que vão desde a formação de cursos de educação continuada por meio de parcerias, tais como: com o Museu Afro Brasil, Memorial da Resistência, Museu da Diversidade Sexual. Realizam e fomentam no Estado Palestras Temáticas, referentes a questão conceitual de Direitos Humanos, pautas específicas de Mulheres, Masculinidades, População Negra, População LGBTQIA+, População com Deficiência, entre outras. Além de orientações constantes e acompanhamento sistemáticos dos registros das atividades realizadas em um sistema interno da Fundação CASA, que é o SIG (Sistema de Informação de Gestão), onde representantes das Comissões Regionais e dos Centros relatam as atividades realizadas sobre as temáticas do Comitê Institucional.

E elencando qual objetivo destas parcerias, isso vem sendo uma busca por orientar a gestão na Fundação CASA para pensar outras alternativas e sugestões de trabalho, tais como: trocas de experiências, divulgação de bibliografias, melhora em articulação entre as áreas, definição de temática prioritária, orientações específicas, entre outras.

Numa tentativa de mudança de postura, o papel da formação é fundamental, a saber é que todos os servidores do Estado, gestores ou não, já passaram ou passarão por uma formação pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem de Direitos Humanos e Socioeducação, realizada pela EFCP (Escola de Formação e Capacitação Profissional) e atual UniCASA (Universidade Corporativa da Fundação CASA).

Mas, cabe ressaltar que as mudanças de governo que ocorrem após o processo eleitoral provocam também mudanças na visão da gestão, e na transição do governo Alckmin para gestão Dória, os novos gestores na Fundação CASA propõem também mudanças no desenho institucional, como vemos a partir da publicação em Diário Oficial da Portaria Administrativa nº 1107, de 20/09/2019, onde o Comitê Institucional de Direitos Humanos e Diversidades, passou por uma reformulação conceitual de suas atribuições. E a partir desse momento ele passou para o Comitê

de Direitos Humanos e Enfrentamento à Violência, acumulando atribuições do próprio CIDHD com o extinto, também nesta data, do Observatório de Violência. E este novo Comitê prevê em suas competências, o que é apresentado abaixo:

Artigo 10 – O Comitê Institucional de Direitos Humanos e enfrentamento à Violência – CIDHEV tem as seguintes competências: I- ampliar e qualificar a discussão acerca dos Direitos Humanos, Minorias e Diversidade na Fundação CASA; II- estimular a organização das discussões e ações a serem realizadas nos Centros de Atendimento; III- estimular a participação dos Conselhos Temáticos para propiciar discussões destinadas aos profissionais da Fundação CASA; IV- gerir as estatísticas oficiais sobre a violência nos centros de atendimento da Fundação CASA-SP e na violação dos seus direitos; V- analisar relatórios a partir dos dados oficiais e públicos; VI- articular projetos sobre políticas de prevenção e de combate a violência; VII- emitir diretrizes para ações formativas sobre a temática e sobre combate a violência identificada”.

Portanto, o Comitê Institucional de Direitos Humanos e Diversidades que tinha o foco na formação e sensibilização, passa para o Comitê Institucional de Direitos Humanos e Enfrentamento à Violência com uma concepção ampliada também de atuação imediata na ocorrência de violação de direitos humanos. Podendo parecer uma “ampliação” de funções, mas que também sinaliza “reunir” um conjunto de tarefas, sem prévia avaliação político-institucional, demandando atribuições diversas sem considerar as prioridades na sua execução.

RESISTÊNCIAS X CONSERVADORISMO: AVANÇOS E DIFICULDADES

De fato, a sensibilização temática ainda não conseguiu atingir o grupo todo de profissionais, principalmente os Agentes de Apoio Socioeducativo, embora, estejam tendo vários profissionais dessa área com destaque na atuação em defesa dos direitos humanos e outros bastante articulados de maneira positiva com desejo de aprender uma nova abordagem de trabalho. E as mudanças institucionais propostas desconsideram a especificidade do comitê criado na sua origem e que dialoga com as dificuldades também não está só no corpo funcional de base, existem também gestores que não consideram importante trabalhar com a temática de Direitos Humanos, principalmente os que apresentam visão conservadora e dogmas religiosos.

Outro fator que traz dificuldade para efetivar os objetivos do comitê é o baixo recurso financeiro disponibilizado para execução de suas tarefas, porque todo o trabalho realizado até o momento foi feito a partir de parcerias que não necessitaram de dinheiro, mas que se tivesse poderia ter tido muitas outras iniciativas.

Em contrapartida um dos avanços é que o Comitê Institucional de Direitos Humanos e Diversidades foi criado para ser uma proposta de trabalho continua e não apenas uma agenda de atividades pontual, onde a ideia levada nessa proposta

foi de que este Comitê seja uma mudança no trabalho institucional, ou seja, a garantia dos direitos humanos deve ser uma política de atendimento, por isso que ela tem que passar por todas as áreas.

Por essas e outras razões que o Comitê e as Comissões são compostas por todas as áreas, tendo em vista que a violação de direitos pode ocorrer de qualquer pessoa, assim também como o respeito aos Direitos Humanos que é dever de todos os que compõem a comunidade socioeducativa. E isso, sem dúvida, é um avanço na leitura institucional.

É esse o grande papel e desafio da educação orientada para defesa dos direitos humanos: Promover uma Educação com respeito integral aos direitos de todas as pessoas e uma formação cidadã, em que elas possam ser agentes e atores do projeto de uma sociedade livre, igualitária, solidária e socialmente justa – uma sociedade, de fato democrática, fundamentada nos pilares da igualdade de direitos e na liberdade”. (MONTEIRO, 2012).

Trazer à tona as discussões também sobre o reconhecimento de que existe a violência na instituição e de que ele precisa ser erradicado é um avanço institucional importante, como por exemplo, discussões sobre masculinidades, tanto para adolescentes quanto para servidores, onde sua maioria são do sexo masculino, o comitê tem possibilitado o início desse debate, em contraposição ao padrão do indivíduo “homem”, que podem responder a diversas situações de violência que ocorrem na vida particular e na vida institucional dessa população.

Outro avanço está relacionada com a formação dos e das profissionais, onde a partir de articulação realizada pelo Comitê Institucional, ampliando o número de parcerias para cursos de formação inicial e continuada, além de atividades pontuais sobre a temática de Direitos Humanos na instituição, desmistificando a ideia de senso comum do que é Direitos Humanos. Este Comitê também vem possibilitando essa pauta para serem refletidas e reformuladas nos próprios documentos internos da instituição, tais como: Regimento Interno, Caderno de Atenção ao Gênero Feminino, Caderno da Superintendências, Portarias Administrativas e Normativas.

Parte dos resultados e reflexões trazidas pelos participantes evidenciam a urgência pela qual deve passar a Fundação CASA que pertence ao conjunto de instituições que deveriam ser norteadas por princípios de Direitos Humanos, mas que ainda se encontra preso à lógica funcional da instituição. A possibilidade de constituir para si tais princípios podem construir uma práxis político institucional socioeducativa transformadora, e a experiência do Comitê Institucional de Direitos Humanos e Diversidades aponta para essa possibilidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988.

_____. Presidência da República. **Estatuto da criança e do adolescente**, Lei

federal nº 8069, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Brasília, DF, 1990.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SDH) / Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Brasília: Presidência da República. 1. ed., 2006.

_____. **Lei nº 12.594**, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/_ato2011-2014/2012//lei/11594.htm. Acesso em: 08 de agosto de 2019.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília. Presidência da República, 2018.

CERSOSIMO, Danilo. **63% dos brasileiros são a favor dos direitos humanos**. Ipsos, 2018. Disponível em: <https://www.ipsos.com/pt-br/63-dos-brasileiros-sao-favor-dos-direitos-humanos>, pesquisado em: 26/11/2019.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Pedagogia da Presença: Da solidão ao encontro**. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1997.

DEBORD, GUY. **A sociedade do espetáculo**. Projeto Periferia, 2003.

DUARTE, J.D.D. **Meninas e Território: criminalização da pobreza e seletividade jurídica**. – São Paulo: Cortez, 2018. – (Coleção temas sociojurídicos / coordenação Maria Liduína de Oliveira e Silva, Silvia Tejedas).

FUNDAÇÃO CASA. **Educação e Medida Socioeducativo: Conceito, Diretrizes e Procedimentos**. Superintendência Pedagógica. São Paulo, 2010.

_____. **Boletim Estatístico**. Núcleo de Produção de Informações Estratégicas. Posição 10/05/2019. Disponível em: <<http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/View.aspx?title=boletim-estat%C3%ADstico&d=79>>. Acesso em: 24 de novembro de 2019.

_____. Portaria Normativa nº 192/2018, 20/02/2018. **Cria uma nova estrutura da Diretoria Técnica**. São Paulo, 2018.

_____. Portaria Normativa nº 221/2018, 24/02/2018. **Designa representantes para o Comitê Institucional de Direitos Humanos e Diversidades**. São Paulo, 2018.

_____. Portaria Normativa nº 1107/2019, de 20/09/2019. **Cria uma nova estrutura**. São Paulo, 2019.

FLORESTAN, F. **A Revolução Burguesa no Brasil: Ensaio de interpretação sociológico**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 63ª ed. – Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

IBGE. **Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílios Contínua (PNAD)**. Educação: Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317educacao.html>>. Pesquisado em: 20 de novembro, 2019.

INSTITUTO SOU DA PAZ. Boletim Sou da Paz Analisa: **Estudo sobre a Reincidência Infracional do Adolescente no Estado de São Paulo**. São Paulo, 2018.

SÃO PAULO. **Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo**. São Paulo, 2014.

SÃO PAULO. Comitê Estadual dos Direitos Humanos de São Paulo. **Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos: 2017**: Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania, 2018.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42ª Edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção Polêmicas do nosso tempo; 5).

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, A.F. **Integração SUAS/SINASE: O Sistema Socioeducativo e a Lei 12.594/2012**. São Paulo: Veras Editora, 2012. (Série Temas; 9).

VOLPI, M. **O adolescente e o ato infracional**. 9ª.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Tatiana Pereira Lima é Pedagoga, Especialista em Diversidade e Inclusão Social pela USF; Gestão de Políticas Públicas pela FESPSP; Educação Profissional para Educação de Jovens e Adultos pelo IFSP; Mestranda em: Estado, Governo e Políticas Públicas pela FLACSO; Pedagoga concursada na Fundação CASA. Contato: tatisasc@gmail.com.

A REDE BRASILEIRA DO ORÇAMENTO PARTICIPATIVO E SUA INTERDEPENDÊNCIA POLÍTICO INSTITUCIONAL: REFLEXÕES PARA A DEMOCRACIA PARTICIPATIVA BRASILEIRA

HOSOKAWA, WAGNER

RESUMO

No Brasil o golpe político-institucional-midiático (SINGER et. al.) de 2016 representa o ano em que se interrompe parte dos projetos, programas e experiências do período progressista, destes, o Orçamento Participativo (OP) é impulsionado pela difusão da sua experiência e faz surgir no campo das suas coalisões de defesa a Rede Brasileira do Orçamento Participativo (RBOP). O estudo analisa a contribuição da RBOP a partir da sua experiência político-institucional e contribuição à democracia participativa. Para isso recorreremos como linha metodológica uma revisão bibliográfica e foco na análise dessa rede a partir do ACF (Advocacy Coalition Framework) ou Modelo de Coalizão de Defesa (MDC).

PALAVRAS CHAVE

Orçamento Participativo. Democracia Participativa. Rede Brasileira do OP. Advocacy Coalition Framework.

ABSTRACT

In Brazil, the political-institutional-media coup (Singer et. al.) of 2016 represents the year in which part of the projects, programs and experiences of the progressive period are interrupted, of these, the Participatory Budget (OP) is driven by the dissemination of its experience and brings up in the field of its defense coalitions the Brazilian Participatory Budget Network (RBOP). The study analyzes the contribution of RBOP from its political-institutional experience and contribution to participatory democracy. For this we resort as a methodological line a bibliographic review and focus on the analysis of this network from the Advocacy Coalition Framework (ACF) or Defense Coalition Model (MDC).

KEYWORDS

Participatory Budget. Participatory Democracy. Brazilian OP Network. Advocacy Coalition Framework.

APRESENTAÇÃO

A “onda” neoliberal redefine o capitalismo global, seduz com o discurso da estabilização monetária e do consumo parcelas significativas da sociedade e orienta suas forças políticas alinhadas a esse pensamento neoliberal. O combate *hayekiano*¹ em favor de uma liberdade do mercado contra a igualdade e, portanto, contra a democracia se deve a um novo tipo de populismo de massas, sob o aspecto econômico, o projeto ideopolítico neoliberal estabelece bases objetivas, que segundo Boron (2001, p.254-255) “o prefixo “neo”, lhe dá um ar de frescor e juventude e não se compadece com a velhice de seus postulados fundamentais”, construindo a partir de narrativas que são difundidas pela mídia, como o “acesso ao consumo” via importações, em detrimento da indústria nacional, “combate à inflação e estabilidade da moeda” ao custo de privatizações e redução do “Estado corrupto”, terceiro setor como “resposta” da sociedade civil pelo bem comum, etc., são linhas defendidas pelos seus representantes políticos, articulados a partir da superestrutura, penetram em setores da sociedade civil para argumentar e justificar que a viabilidade do seu projeto depende de uma palavra: reformas.

Rancière (2014), traz para o debate contemporâneo o papel da democracia, ou porquê não dizer “democracias”, pois se refere ao paradigma conceitual da democracia, seus críticos e seus usos pelos sistemas políticos que agora assumem uma nova questão que ele considera ser “o novo ódio à democracia”, ou seja, se apropria do processo democrático moderno ao utilizá-lo para um *ad referendum* de suas posições, frente a apatia política da sociedade civil, em particular da classe trabalhadora, diante do Estado gerencial que promove as elites econômico-financeiras em detrimento da maioria da população.

Na estratégia de resistência da esquerda latino-americana ao projeto neoliberal Sader (2009) explica que há diferenças de táticas entre os países, e alguns adotaram inovações democráticas no campo institucional, como as experiências do Orçamento Participativo e a consolidação dos partidos de esquerda para tipo de Estado Social, por meio das políticas sociais públicas e valorização da cidadania plena, e tem como tática a conciliação política e governos de coalizão, isso ocorre no Brasil, Chile, Uruguai e Argentina. Já nos países como Bolívia, Venezuela e Equador as tensões sociais e lutas populares desembocaram em alternativas eleitorais mais radicalizadas que lograram mudar inclusive o caráter do Estado, com um programa de transformações político-econômicas e culturais por meio de constituintes e centralização do poder do Estado.

Porém, o que essas vitórias eleitorais, mudanças constitucionais e sociais não previam foi o movimento das forças políticas (internas e externas) apoiadas na financeirização do capital e que visavam retomar ao poder. Há uma mudança significativa na conjuntura latino-americana que vai desde o falecimento de Chávez na Venezuela, onde permanece no poder numa articulação político-civil-militar do “chavismo” a frente do governo e que resiste com dificuldades, houve golpes

1 Hayek, economista e intelectual do pensamento neoliberal.

institucionais impulsionado por maiorias parlamentares que derrubaram por meio de impeachment os presidentes de Honduras (Zelaya), no Paraguai (Lugo), no Brasil (Dilma) e recentemente na Bolívia (Evo Morales).

No Brasil em particular a vitória eleitoral de Jair Bolsonaro, por fora da polaridade PT e PSDB, faz um governo que assume o caráter conservador e moralizante na política guiado por um programa ultraliberal de reformas é parte do resultado negativo do período, pois, setores da classe dominante buscaram por meio de golpes retomar o poder desrespeitando as regras do jogo institucional, evidenciando as fragilidades do processo democrático liberal, ainda muito alheio as massas, com forte instabilidade política, econômica e social, representando um retrocesso no período mais longo da democracia no Brasil.

O presente artigo estudo foca na Rede Brasileira do OP e a sua relação de interdependência institucional, utilizando do modelo de análise do ACF (Advocacy Coalition Framework) o objetivo é refletir sobre as possibilidades, desafios e reflexões sobre democracia participativa no contexto brasileiro.

DEMOCRACIA PARTICIPATIVA BRASILEIRA E EXPERIÊNCIA POLÍTICO INSTITUCIONAL: O PAPEL DO OP.

Na década de 1990, o Orçamento Participativo (OP) é proposto e realizado por partidos de esquerda, em especial o Partido dos Trabalhadores (PT), à frente de governos municipais a partir da “onda de redemocratização” do Brasil, com o fim do regime militar e a nova constituição de 1988. É neste mesmo período que a implementação do OP amplia-se significativamente, atravessando a primeira década do século XXI, e isso se deu pela sua internacionalização em 1996 até 2012 decorrentes de uma ampla difusão de OPs enquanto referência de “boa governança”. Segundo Wampler (2003; 2008) e Frey (2003; 2005) se amplia inclusive o “leque” de partidos até de centro e direita, bem como organismos internacionais como o Banco Mundial, que passam a propor modelos de consultas participativas com vistas a “melhorar” o grau de *accountability* das finanças públicas.

O orçamento público representa lugar central para efetivação dos ideais constitucionais, já que a materialidade dos direitos e do funcionamento do Estado dependem inclusive de recursos que perpassam pela arrecadação de impostos e tributos, receita e despesa da máquina pública, entre outros. Salvador (2010, p.79), nos apresenta que “o fundo público ocupa um papel relevante na articulação das políticas sociais e na relação com a reprodução do capital”, sendo importante para que um “novo” Estado brasileiro surgisse. Avritzer (2009) argumenta que para isso a participação da sociedade civil e criação das instituições participativas no Brasil foi fundamental para incidir sobre o fundo público, em particular, nas políticas de Seguridade Social, em especial nas políticas de Saúde e Assistência Social, avançando para as demais políticas públicas na figura dos Conselhos de Políticas Públicas ou de Controle Social como são conhecidos.

Já o OP representou uma “[...] forma de balancear a articulação entre representação e participação ampla da população por meio da cessão da soberania por aqueles que a detêm” (2009, p. 37), mediante um processo deliberativo complexo que

envolve essa população em assembleias com ampla participação da população local e com o estabelecimento de conselhos com representantes da população local por região, com ações aprovadas que ainda passariam pelo crivo da vontade política do governante, que em contrapartida assume o compromisso de executá-las.

Boaventura (2002) aponta três características do OP: 1) participação aberta a todos/as cidadãos sem nenhum status especial atribuído, inclusive às organizações da sociedade civil; 2) cominação da democracia direta e representativa, com dinâmica institucional definida entre os seus participantes; 3) alocação de recursos e investimento público combinado com critérios gerais e técnicos que orientam a ação estatal.

O *boom* das experiências do OP, segundo Avritzer (2009), dar-se-á em 1997 com expansão e pluralidade partidária, consolidando-se em 2004 com cerca de 170 experiências em administrações municipais. Ainda concentradas muito no Sul, lugar da primeira experiência em Porto Alegre (RS) e no Sudeste, com crescimento considerável no Nordeste, explicado pelo espraiamento da cultura política participativa que entra na agenda política local, associados ao êxito em combinar serviços e obras públicas deliberadas pela população local.

Neste ponto, a difusão internacional do OP representa elemento fundamental para que outras cidades em outros continentes no mundo pudessem conhecer e se apropriar da experiência brasileira do OP, e onde é certo que a “gênese das formas de participação social, (...) é seguida pela transferência do OP de Porto Alegre para o contexto local e, por fim, a ascensão nacional.” (OLIVEIRA, 2013, p. 157). Porém, esse processo de difusão do OP fora do Brasil, explica Sintomer et al. (2012), que a experiência do OP no mundo² não se dá da mesma forma que em Porto Alegre, ao pesquisar o conjunto de experiências de OP e similares, mostra que os modelos que se desdobraram dessa adaptação para os cinco continentes foi adquirindo formas que vão desde o maior controle do orçamento público até reformas administrativas, em outros casos o modelo deliberativo foi substituído por outros de caráter consultivo dos seus cidadãos.

Outro modelo que se desdobra do OP *portalegrense* são aqueles propostos por organismos financeiros internacionais, em particular o World Bank (Banco Mundial) que, ao incorporarem a experiência do OP, redimensionam seus objetivos numa outra perspectiva: fortalecimento e ampliação da democracia liberal, e realoca-os para conceitos de governança participativa num aspecto mais “técnico” voltados para conceitos de *empowerment* e *accountability*, a ser utilizado enquanto ferramenta de gestão pública em vários contextos locais e até nacionais, porém, devendo passar por um processo de “destilação ideológica” (OLIVEIRA, 2013, p.142), centrado no objetivo de responsabilidade social e fiscal dos gestores públicos e governos no geral.

2 Em Sintomer et. al. a publicação “Aprendendo com o Sul: O Orçamento Participativo no mundo – um convite à cooperação global.” – Caderno Diálogo Global nº 25/ Agência Alemã “Engagement Global gGmbH, Service für Entwicklungsiniatieven”, mar. 2012, é um dos mais atualizados estudos sobre a internacionalização dos OPs nos mais variados modelos implantados.

ANÁLISE DA REDE BRASILEIRA DO ORÇAMENTO PARTICIPATIVO (RBOP) A PARTIR DO MODELO DE COALIZÃO DE DEFESA

Os estudos de Oliveira (2017; 2016; 2013a; 2013b) analisam o que considera o “ponto de virada” que deflagrou o processo de difusão internacional do OP que perpassa por três experiências internacionalizadas, a saber, Porto Alegre (1996), Belo Horizonte (2003) e Recife (2004), e o espaço de cooperação e articulação dos seus protagonistas será durante o Fórum Social Mundial, cujas primeiras edições são realizadas no Brasil, em especial em Porto Alegre, conforme explica Gadotti, “o FSM foi o acontecimento mais importante desse início de século. Eu diria que o novo milênio começou, realmente, como algo novo, em Porto Alegre (...) janeiro de 2001” e completa afirmando que “(...) ele se tornou um símbolo da esperança coletiva e a expressão mais visível da sociedade civil global.” (GADOTTI, 2000, p. 13)

Sediando as primeiras articulações das redes de cooperação e disseminação do OP pelo mundo, lá se fortalecem as relações da rede “*Démocratiser Radicalment la Démocratie*” originária das relações entre cidades francesas e Porto Alegre, da rede “Fórum de Autoridades Locais” (Rede FAL) e redes de cooperação internacional via organismos ligados a ONU (Organização das Nações Unidas). Destaca-se, entre elas, o Programa de Gestão Urbana (PGU) e o Programa de Cooperação da União Europeia com governos locais da América Latina (URB-AL, bem como o desdobramento de redes de cooperação regional no caso da experiência dos países sul-americanos ligados ao Mercosul, surgindo a articulação via Mercocidades (em Unidades Temáticas) e a Rede Brasileira do OP, enquanto articulação brasileira que se insere nesse processo.

Ao mesmo tempo, surgem inúmeras redes de cooperação e parceria, como a URB-AL, CGLU (Fórum de Cidades e Governos Locais), PGU-ALC (ONU-Habitat), CIGU (Centro Internacional de Gestão Urbana), GTZ (alemã), Portugal Participa, ODIP (Observatório Internacional para a Democracia Participativa) situada em Barcelona, na Espanha, entre outras.

Estas redes se constituem em espaços onde a política é conduzida por atores e instituições que, segundo Capella e Brasil (2015, p. 452), estão “*reunidos em grupos mais ou menos coesos, que acabam se especializando e direcionando seus esforços para alguns aspectos específicos de uma política*”, que segundo o modelo de análise, o ACF (Advocacy Coalition Framework), desenvolvido por Sabatier e McQueen e Weible tem por método de análise compreender o sistema de crenças e as coalizões de defesa que surgem dentro do objetivo de influenciar autoridades públicas na perspectiva de incorporar seu sistema de crenças no desenvolvimento de políticas públicas.

Segundo Sabatier e Weible (2007), o ACF como modelo de análise assume que nas sociedades modernas a formulação de políticas se tornou complexa, substantiva ou legalmente, exigindo dos seus participantes um grau de especialização e articulação para criar possíveis oportunidades de influência. Portanto, identificar o subsistema é o aspecto mais importante, compreendendo que é nele que residem o sistema de crenças e os fatores externos que determinam a formulação das políticas.

A coalizão de defesa surge a partir da iniciativa dos participantes que em torno de um subsistema político, compartilham um determinado sistema de crenças, atuando coordenadamente com vias de tornar seus posicionamentos influentes nos programas de governo e governantes (Capella e Brasil, 2015).

Assim o subsistema mediado por estas coalizões, deverão sempre vir acompanhados de condicionantes endógenos, que Sabatier e Weible denominam de “parâmetros relativamente estáveis do sistema” e suas “estruturas de oportunidade das coalizões”, centrado na relação entre os participantes na coalizão, sua interação e interdependência. Já os elementos exógenos à coalizão, denominados “eventos externos”, já que se referem a mudanças na conjuntura, podendo ser institucionais, socioeconômicas e outros dos quais os participantes na coalizão não tem necessariamente controle.

Para visualizar esse modelo de análise, apresentamos o diagrama elaborado por Vicente e Calmon (2011) adaptada dos seus autores.

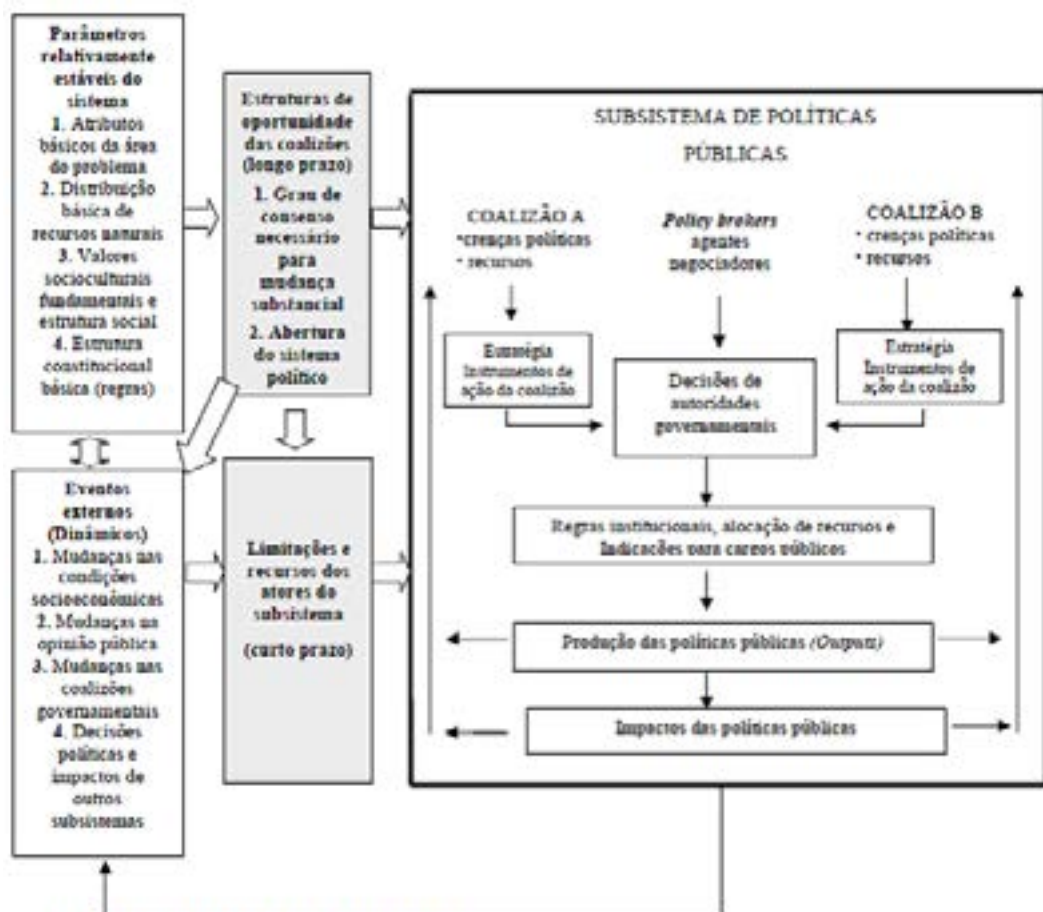


Figura 1: Diagrama do MCD (2007).

Fonte: adaptado de Weible, Sabatier e McQueen (2009, p. 123).

O OP, representado aqui enquanto subsistema de políticas públicas, reúne o seu sistema de crenças, conforme apresentado é uma experiência de política pública que reúne elementos que vai pela democracia participativa intervindo no orçamento público por instrumentos de participação e deliberação direta da população.

Queremos portanto analisar a Rede Brasileira do OP enquanto principal coalizão de defesa, primeiro resgatando seu processo histórico de criação e sua emergência em apoio ao sistema de crenças representada pelo OP, sua estrutura de oportunidades, em particular sua dinâmica interna, funcionamento e associação entre outros, bem como os parâmetros estáveis da coalizão apoiada na sua estrutura: autoridade legal formal de tomada de decisões; opinião pública; informação; tropas mobilizáveis; e recursos financeiros (Sabatier e Weible, 2007, p. 201-203) para no final abordar empiricamente os elementos ligados aos “eventos externos” que podem provocar mudanças na coalizão.

Primeiro como nasce a RBOP? Destacamos que durante a pesquisa detectamos uma insuficiência bibliográfica sobre às informações da RBOP, onde foram coletadas do próprio site oficial da RBOP (www.redeopbrasil.com.br), e de documentação disponível como apresentações de terceiros (outros trabalhos de pesquisa acadêmica, porém com baixo grau de informações), apresentações oficiais da Coordenação da RBOP, com destaque para: Balanço de Atividades (2007-2009); Censo OP 2008 (2009); Relatório do Seminário Internacional do OP em Belo Horizonte (2008); e Conferência Internacional Portugal Participa (2016). Também foi possível obter algumas informações a partir da condição de observador-participante durante o 9º Encontro Nacional da RBOP (2016) e de entrevistas feitas com os seus dois últimos coordenadores, realizadas especialmente para a presente pesquisa³.

O fato que permite a criação da Rede Brasileira do Orçamento Participativo (RBOP) é a difusão nacional e internacional do OP, sendo que por meio da cooperação internacional entre municípios e suas experiências no campo da democracia participativa trazem no cenário do OP a necessidade criar esta coalizão de defesa. O projeto denominado “Instrumentos de articulação entre Planejamento Territorial e Orçamento Participativo”, desenvolvido entre 2005- 007 pelo município de Belo Horizonte, em articulação com o Centro Internacional de Gestão Urbana (CIGU), privilegiou o debate das experiências de Orçamento Participativo e a sua articulação com processos de planejamento urbano, com foco no diálogo reúne a reflexão entre as cidades brasileiras de Belo Horizonte e Guarulhos, da Argentina, Bella Vista, da Itália, Ariccia e de Córdoba, na Espanha.

Dois pontos foram fundamentais para a iniciativa de criação da RBOP:

“Inexistência de um sistema organizacional no Brasil para reunir, de forma democrática, as experiências de Orçamento Participativo. Necessidade de criação de um espaço descentralizado, com flexibilidade e conectividade, de interlocução sobre tais experiências, e que considerem as particularidades ou a natureza do OP.” (RBOP, 2009)

E em “outubro de 2007 foi criada a Rede Brasileira de OP, pois desde 1989, quando

³ Pesquisa de doutorado concluída em 2018 pelo autor, por meio do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais pela UFABC, onde o autor analisa o surgimento da Rede Brasileira do OP e suas características como “rede”, bem como sua dinâmica e desenvolvimento.

oficialmente surgiu o projeto, não havia uma organização que pudesse coordenar as cidades que quisessem desenvolver tais iniciativas.” (RBOP, s.d.) os fatores políticos e conjunturais que reúne as cidades que desenvolvem OP estimuladas pelo papel da difusão nacional e internacional, em cooperação institucional vai integrando interesses comuns. Essa evolução do OP faz desenvolver, a partir do seu sistema de crenças, não apenas a expansão das cidades que a adotam, mas estimula pelo seu processo, a criação da RBOP enquanto coalizão de defesa, conforme observamos no Quadro 1:

Quadro 1 - Linha histórica da expansão do OP no Brasil.



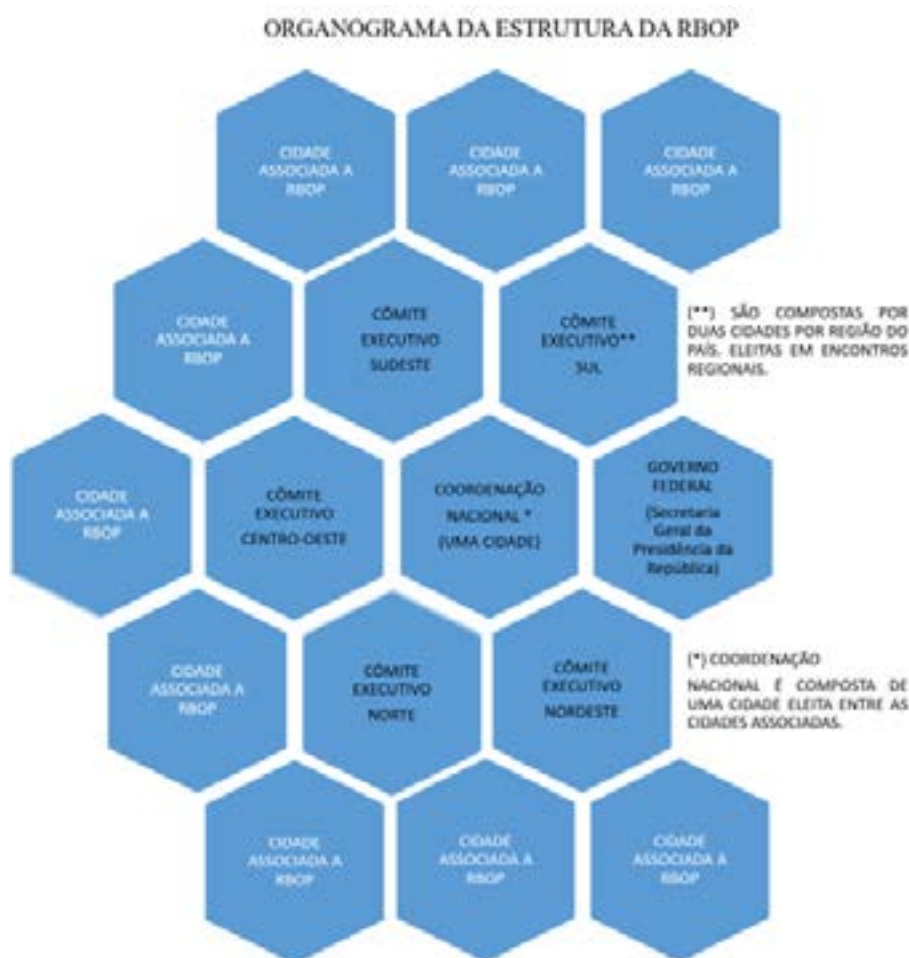
FONTE: EXTRAÍDO DA APRESENTAÇÃO DA RBOP À CONFERÊNCIA INTERNACIONAL PORTUGAL PARTICIPA (2016).

A RBOP adotará uma “Carta de Princípios” tendo como seus principais objetivos o intercâmbio de conhecimento, a superação de desafios e o mapeamento das experiências brasileiras de Orçamento Participativo, buscando reunir primeiro as cidades que desenvolvem OP ou experiências similares com foco na democracia participativa. Buscando seguir o próprio exemplo do seu sistema de crenças propõe uma organização com uma estrutura horizontal e colaborativa, e define como seus princípios norteadores:

*“O Orçamento Participativo – e/ou programas similares de participação popular – deve constituir-se no fundamento político da democracia participativa nas **cidades participantes da Rede e deve estar no rol de prioridades das prefeituras das cidades participantes da Rede**, independentemente dos processos de alternância de poderes. (RBOP, s.d.) (grifo nosso)*

Reafirma internamente, na perspectiva de fortalecer as relações interativas dos participantes que o *“comitê organizador da Rede Brasileira de Orçamento Participativo buscará sempre alcançar o consenso no processo de tomada de decisões”* (RBOP, s.d.) e delibera como forma de associação à RBOP o município. Estabelece como normativa que a associação se dá na figura do prefeito(a) como autoridade local que vincula sua gestão municipal comprometendo diretamente o prefeito (a), onde a contrapartida oferecida é a possibilidade colaborativa, de cooperação e reconhecimento de gestão democrática participativa.

Organiza seu desenho institucional por uma “Coordenação Nacional”, comitês regionais que apoiam a nacional, encontros nacionais anuais que aprovam um Plano de Trabalho que é realizado com apoio de “grupos de trabalho” que mudam suas prioridades mediante as discussões e deliberações de cada encontro nacional anual. O organograma a seguir detalha esta estrutura:



FONTE: O AUTOR (2017)

A Coordenação Nacional, segundo consta nos documentos da rede, deveria exercer a “função de articular os trabalhos durante o período de 02 (dois) anos”, mas o que observamos é que não há uma alternância de coordenação, visto que ao longo da sua trajetória de uma década, de 2007 a 2017, a RBOP teve, ao todo,

quatro cidades “Coordenadoras Nacionais”. O presente estudo não chegou a uma resposta conclusiva sobre esta situação, mas, supõe-se que advém da relação de interdependência institucional da RBOP e de estrutura/ recursos à rede. As cidades-coordenadoras nacionais da RBOP desde a sua criação foram Belo Horizonte/ MG (2007-2009); Guarulhos/ SP (2010-2012) e Canoas/RS (2013-2015) e Rio Grande (RS)⁴.

Dos elementos de desenvolvimento endógenos denominados “parâmetros estáveis” seguindo o modelo do *Advocacy Coalition Framework*, a cooperação promovida pela RBOP é o seu maior capital social, pois a representa grande parte das ações, cumpre papel no processo de associação das cidades à rede, e está ligada ao que o ACF discute sobre o aprendizado produzido no interior das coalizões de defesa e qualificam a influência dos participantes sobre os sistemas políticos. Importante lembrar que dos nove encontros nacionais da RBOP, seis deles estavam vinculados a eventos de cooperação, integração ou difusão internacional com o foco na troca de experiências e contribuição do OP para o desenvolvimento da gestão pública em várias temáticas ligadas ao orçamento público, planejamento territorial, elaboração de novas políticas públicas, entre outras cooperações.

Outro ponto forte é o vínculo que RBOP faz junto a Frente Nacional de Prefeitos (FNP), essa aliança serviu para conferir certa legitimidade à rede. Pois, através da FNP ela articulou as cidades associadas, obteve novas adesões, promoveu sua difusão e recursos financeiros para o desenvolvimento de suas atividades. Esta relação com os/as prefeitos (as) funciona em dois aspectos: a) captar recursos para realização de encontros nacionais e outras atividades, aproveitando o “guarda-chuva” institucional da FNP para firmar convênios junto aos governos nos níveis federal, estadual e municipal; e b) sensibilizar os prefeitos(as) a apoiar as ações da RBOP nas suas demandas, mantendo-se acima das disputas político-eleitorais e partidárias, ao assumir a democracia participativa por meio do OP e similares como projeto de inovação de gestão pública.

Porém, a questão da interdependência institucional ainda é um ponto fraco na coalizão de defesa representada pela RBOP, visto que com relação aos participantes da coalizão e sua interação, analisamos que no período de 2009 até 2014, havia 87 membros associados, porém, já neste período cerca de 07 (sete) cidades foram desligadas da RBOP por “deixaram de fazer OP”, isso em decorrência da mudança de governo/partido à frente destas cidades, e aqui há o primeiro elemento crítico da coalizão. Há também uma queda de cidades associadas, comprovada por este estudo, ao analisar o quadro de associados, onde em 2016 houve uma queda das 87 cidades citadas para 70. Observamos que esta queda pode estar associada a dois fatores: (1) Mudança de governo/partido nestas cidades; (2) Mudança de prioridades com relação ao desenvolvimento do OP, levando ao seu enfraquecimento ou extinção.

4 Rio Grande é a nova Coordenadora Nacional da Rede Brasileira de OP. Publicado em: 29 de dezembro de 2016. Site: <http://www.sul21.com.br/jornal/rio-grande-e-a-nova-coordenadora-nacional-da-rede-brasileira-de-op/> Consulta realizada em: 15/06/2017.

Para compreender a questão da interdependência político institucional na RBOP, já que a figura do compromisso do/a governante é central tanto na associação a rede, recorreremos a uma análise de dados empírica utilizando a lista de cidades associadas correspondente ao ano 2016 referente ao período dos prefeitos (as) eleitos (as) para o mandato de 2013-2016, realizando um levantamento dos partidos políticos aos quais pertenciam esses prefeitos (as).

E em outro levantamento comparativo, reunimos os dados do resultado das eleições municipais de 2016, elencando a que partido pertenciam os novos prefeitos (as) eleitos (as) que tomaram posse em 2017, referente ao período de mandato de 2017-2020, na mesma configuração de cidades associadas à RBOP. Verificando assim, possíveis mudanças na coalizão.

RESULTADOS E REFLEXÕES RELATIVAS AS MUDANÇAS NA COALIZÃO

Analisando a lista das cidades associadas em 2016 observamos que o PT governava 26 municípios dos 78 associados à rede e ocupava a posição majoritária nesta relação. No campo político-ideológico a que pertence, é seguido por PDT (08) e PSB (07) e, logo atrás, PCdoB (02), o que evidencia ainda uma forte tendência à esquerda na adesão tanto ao OP e similares. Podemos observar no Quadro 2 o espectro político-partidário na RBOP no período de 2013-2016 com a seguinte configuração:

Quadro 2 – Cidades associadas à RBOP, por partidos – 2013-2016

PT	26
PMDB	09
PDT	08
PSDB	08
PSB	07
PP	03
PV	03
PCdoB	02
PPS	02
PTB	02
PSD	02
REDE	01
PR	01
PTdoB	01
DEM	01
PROS	01
S/Part.	01
Total	78

Das cidades associadas que podemos considerar serem governadas por partidos de “centro”, temos o PMDB (09), PP (03) e PV (03) representando o segundo bloco de “governo/partidos” na RBOP. E já aqueles considerados como partidos de “direita”, estão representados por prefeitos (as) do PSDB (08), PTB (02), PSD (02) e DEM (01). O que chama atenção nesses dados é a pulverização e o predomínio de inúmeros partidos com inúmeras identidades político-ideológicas que se encontram associados à rede, evidenciando que ela se torna uma coalizão de defesa suprapartidária.

Importante analisar o destaque na trajetória da história da Rede Brasileira do OP relativo à hegemonia do Partido dos Trabalhadores (PT) na rede. Em síntese o PT foi o primeiro partido a implantar o OP nas cidades que governava e é certo afirma que entre os seus quadros partidários há um aprendizado e uma tecnologia sociopolítica acumulada que permite inclusive

FONTE: ELABORAÇÃO DO AUTOR, A PARTIR DE MATERIAL EMPÍRICO COLETADO

compor na RBOP todas as coordenações por meio das cidades em que o partido governa. Esse elemento é importante na análise a seguir.

Em 2016 o Brasil realiza eleições municipais, isso comparativamente, muda o quadro interno das cidades associadas a RBOP, e segundo o Quadro 3 o grau de mudança do perfil governo/partido se altera significativamente:

Quadro 3 - Cidades associadas à RBOP, por partidos – 2017-2020

PSDB	15
PDT	10
PSB	08
PSD	07
PMDB	07
PT	06
PP	05
PV	03
PTB	03
PROB	03
SD	02
PHS	02
DEM	02
PTN	01
PR	01
PPS	01
Total	78

FONTE: ELABORAÇÃO DO
AUTOR, A PARTIR DE MATERIAL
EMPÍRICO COLETADO

O número de prefeituras governadas pelo PT reduziu de 26 para 06 na rede, inversamente, o PSDB passa a governar 15 cidades se tornando o partido com maior número de cidades associadas na RBOP, seguida dos partidos considerados de “centro” e de “direita” que também ampliam: o PMDB e o PSD com sete e o PP com cinco.

A redução da representação partidária do PT não é apenas numérica para RBOP a partir de 2017. O fato é que os eventos externos da conjuntura representam parte do que, segundo o Modelo de Coalizão de Defesa (MCD), podem causar profundas alterações nas relações internas e posições da RBOP.

Recordamos que parte dessa mudança político-eleitoral decorre de eventos externos na conjuntura política brasileira em que o campo de força política de oposição ao governo do PT no plano federal, constitui sua posição no “combate à corrupção” e promove coesão dos seus interesses político-institucionais no plano jurídico, midiático e de parte da classe assalariada de renda média, criando uma polarização política que enveredou para uma pauta conservadora contrária às medidas redistributivas do governo de Lula e Dilma, eclodindo no golpe institucional de 2016 (Singer et. al.), e essa combinação de fatores na conjuntura fez o processo eleitoral que ocorre em 2016 se contaminasse ao clima político construído no processo de impeachment da presidente Dilma, e seus efeitos influenciaram o resultado das eleições nos municípios, diminuindo as prefeituras governadas pelo PT no Brasil, bem como sua influência política.

O que é certo afirmar que o enfraquecimento do subsistema, nesse caso, se deu por um choque externo de mudanças, pois são nas cidades, em particular, é que o sistema de crenças apoiado no OP tem sua principal força. A alteração do quadro político partidário nas cidades associadas à rede, principalmente com a redução da influência de cidades governadas pelo PT reduz consideravelmente o grau de influência dos participantes, já que parte do domínio deste aprendizado está presente nos seus participantes, com o risco de ocorrer um choque interno na coalizão, onde Sabatier e Weible argumentam que isso indica falhas na política e no comportamento da coalizão, levando a dúvidas sobre o sistema de crenças,

pondo em questão a eficácia de suas políticas (2007, p. 204-205), risco que está, no Brasil, diretamente ligada ao tipo de democracia exercida e o campo de forças antagônicas que disputam por meio desta o poder.

CONCLUSÃO

A democracia brasileira pós 1988 “não anula a efetividade da dominação que se estabelece nos espaços considerados pré-políticos, como no mundo do trabalho e a esfera doméstica” (Miguel, 2016, p. 36), já que o pacto que restabelece a nossa versão de democracia liberal deixou impune os crimes cometidos no período da ditadura militar, manteve uma estrutura de segurança estatal contrária ao interesse público, mantendo o privilegio da classe dominante e perpetuando as desigualdades e injustiças sociais constituem parte do acúmulo de insatisfações que vão ser depositadas na promessa da democracia como resposta às problemas estruturais do Estado e da sociedade brasileira.

As insatisfações que culminaram nas manifestações de 2013 a partir da luta contra o aumento nos ônibus se amplia e se dispersa em inúmeras bandeiras de lutas sociais por educação e saúde no contexto dos gastos com as obras da Copa do Mundo, até alcançarem setores da classe assalariada média insatisfeitas com a narrativa da “corrupção política” genericamente.

Ainda nesse contexto político, parte da resposta da ex-presidente Dilma às mobilizações de 2013 centra na publicação do decreto que criava o “Plano Nacional de Participação Social” (PNPS)⁵ em 2014, que apenas promove o reconhecimento e o fortalecimento dos instrumentos de participação social, consultivas ou deliberativas, como conselhos, conferências, OP’s, entre outros, do ponto de vista legal apenas organiza e dá centralidade a estes instrumentos, ou seja, a “PNPS aponta, em seu art. 3º, (...) a proposta do decreto em consolidar as formas democráticas brasileiras em um sistema de diálogo e atuação conjunta.” (Ribas et al., 2015, p. 92)

Tal medida recebe reação duríssima dos representantes dos partidos e setores tradicionais-conservadores, onde setores de partidos de oposição como DEM e PSDB, bem como as representações de bancadas como a ruralista, aproveitaram o momento político para se posicionarem no Congresso Nacional e execrar o decreto, ao mesmo tempo que se apoiam no modelo democrático liberal limitado. O decreto é derrubado na Câmara dos Deputados, que sustou os efeitos da PNPS em um momento de tensão na política nacional que antecede o processo de impeachment em 2016, conforme analisa Ribas et. al.,

“Diante do debate acalorado sobre a PNPS, principalmente após a reeleição da presidente Dilma Rousseff, fica claro que muito da oposição ao decreto deve-se aos conflitos decorrentes do processo eleitoral que, no 2º turno, polarizou a política partidária brasileira. Nesta polarização, o embate travado

5 Decreto nº 8.243, de 23 de maio de 2014 Institui a Política Nacional de Participação Social - PNPS e o Sistema Nacional de Participação Social - SNPS, e dá outras providências.

sobre a PNPS foi o primeiro ícone que demonstra a luta entre os partidos que, de forma explícita, parecem não ter aceitado o resultado das eleições presidenciais que deram vitória ao PT.” (Ribas et al., 2015, p. 91).

O processo de ruptura institucional em 2016 no Brasil também é marcado pela mudança rápida do no padrão de governabilidade, que passa a assumir novamente o padrão de radicalização das reformas neoliberais, alterando diretamente à vontade política dos prefeitos (as) e um exemplo disso é o congelamento de gastos implantado pela emenda 95 aprovada pelo governo interino de Michel Temer afetando as prefeituras principalmente no quesito investimento, central para realização do OP. Na análise técnica do Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc)⁶ em 2017 “(...) **haverá um corte adicional de despesas de R\$ 38,9 bilhões, o chamado contingenciamento (...) os gastos sociais serão submetidos a um duplo constrangimento: a EC 95 e a meta de superávit primário.** (INESC, 2017) (grifo do autor).

Há pesquisas recentes que relacionam a redução no interesse dos governantes em implantarem o OP a partir da hipótese de Bezerra (2016) de que o declínio dos OPs advém da influência da “*change in socio-economic conditions*”⁷, já que as reformas fiscais e legais brasileiras já que têm condicionado um tipo de *accountability* no campo da política fiscal, com meta de *superávit* nas finanças públicas, mudando o padrão de “modelo de governo” e desestimulando a continuidade dos OPs diante de uma realidade orçamentária e fiscal cada vez mais engessada pela lógica neoliberal.

Em outra perspectiva está a mudança no padrão de governança, a “*change in systemic governing coalition*”⁸ e as “*policy decisions and impacts from other subsystems*”⁹ deliberada por influência de ideias hegemônicas associadas à introdução de formas de gestão privada à gestão estatal, o tema não é novo, mas retornou ao cenário sob um discurso conservador de *anti-establishment* enfraquecendo a possibilidade no campo da vontade política do governante em desenvolver governanças do tipo participativa e interativa (Frey, 2004; Frey et al., 2005; Frey e Procopiuck, 2009) pois os argumentos empregados discorrem sobre o “gasto de recursos financeiros e de tempo”, e a figura do “bom gestor” é associada a indivíduos e não sua capacidade de interagir com o público, seja sociedade civil organizada ou não.

6 A análise intitulada “Orçamento 2017 prova: teto dos gastos achata despesas sociais e beneficia sistema financeiro”, publicado originalmente em 14/03/2017. Consulta feita em 27/08/2018. Link do site: <http://www.inesc.org.br/noticias/noticias-do-inesc/2017/marco/orcamento-2017-prova-teto-dos-gastos-achata-despesas-sociais-e-beneficia-sistema-financeiro>.

7 “mudança nas condições socioeconômicas”

8 “mudança sistêmica na coalizão governamental”

9 “decisões sobre políticas e impactos de outros subsistemas”

Outro desmonte com relação a democracia participativa vem pela iniciativa do governo federal que a partir do governo Bolsonaro publica o decreto 9759 de abril de 2019 que “extingue e limita” o papel dos colegiados [de políticas públicas] na administração federal se baseia inclusive na responsabilidade fiscal para justificar o fechamento dos conselhos de controle social em flagrante oposição a participação da sociedade civil organizada, usa autoritariamente os instrumentos normativos do Poder Executivo contra a própria democratização do Estado.

Diante dos riscos apresentados ao estudarmos a RBOP a partir do ACF (Advocacy Coalition Framework), compreendemos que sua perspectiva de análise se apresenta concretamente diante dos elementos favoráveis a sua criação e desenvolvimento enquanto coalizão de defesa do OP como subsistema de políticas com um forte sistema de crenças que atravessa quase duas décadas, ampliando pela difusão (nacional e internacionalmente) até o momento de entaves, em especial, de choques externos que ameaçam a sua principal coalizão.

Nessa perspectiva a análise a interdependência político-institucional da RBOP na relação governos/ partidos, reitera que estas mudanças devem ser levadas em consideração ao ponto de se buscar construir reflexão crítica acerca da sua superação e manutenção da RBOP. Evidente que tais fatores externos influenciam, mas a contribuição reversa desenvolvida pela rede demonstra que há condições num eventual declínio do subsistema, é onde o sistema de crenças pode continuar vivo e se desenvolver a partir da sua coalizão, desde considere o elemento principal já levantado no início deste parágrafo.

O lugar das cidades ainda representa um vasto campo de articulação, mobilização e efetivação de qualquer processo de democracia participativa no Brasil e este é outro elemento que não se deve desprezar em nossa reflexão.

REFERÊNCIAS

- AVRITZER, Leonardo. **Teoria democrática e deliberação pública**. Lua Nova, São Paulo, n. 49, 2000.
- _____. Modelos de deliberação democrática: uma análise do orçamento participativo no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 561-592.
- _____. **O Orçamento Participativo e a teoria democrática: um balanço crítico**. 2007. Curso apresentado em Coimbra: Portugal, Auditório do CEFA, Os Orçamentos Participativos na Europa: uma apresentação não convencional, 22 a 23 jun. 2007.
- _____. (Org.). **Experiências nacionais de participação social**. São Paulo: Cortez, 2009.
- BELO HORIZONTE. **15 Anos: Orçamento Participativo de Belo Horizonte (1993 – 2008)**. Prefeitura de Belo Horizonte (MG), 2008.
- BEZERRA, Carla Paiva de. **Por que o Orçamento Participativo entrou em declínio no Brasil?** Mudanças na legislação fiscal e seu impacto sobre a estratégia partidária. Texto apresentado no 7º Seminário Discente da Pós-Graduação em Ciência Política da USP, São Paulo, 08 a 12 de maio de 2016.
- BORON, Atilio A. **A coruja de minerva: mercado contra democracia**. Tradução de Ana Carla Ferreira. Petrópolis (RJ): Vozes, 2001.
- CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt; Brasil, Felipe Gonçalves. **Subsistemas, comunidades e redes para a análise da participação no processo de políticas públicas**. Revista Brasileira de Políticas Públicas Vol. 4, n.2 jul-dez, 2014.
- CONFERÊNCIA INTERNACIONAL PORTUGAL PARTICIPA. **Apresentação da Rede Brasileira do Orçamento Participativo** - Lisboa, Portugal, 12 abr. 2016.
- FREY, Klaus; PROCOPIUCK, Mario. **Redes de Políticas Públicas e de Governança e sua análise a partir da websphere analysis**. Revista Sociologia e Política, Curitiba (PR), v. 17, n. 34, p. 63-83, out. 2009.
- GADOTTI, Moacir. In: **Orçamento Participativo: múltiplos olhares**. LIMA, Kátia Cacilda Pereira; PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira (Org.). 1.ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014. p. 06-13.
- _____. **Fórum Social Mundial em processo/** Moacir Gadotti (org.). – São Paulo: Publisher Brasil, 2010.
- HAYEK, Friedrich August von. **O caminho da servidão** Tradução de Anna LIMA, Kátia Cacilda Pereira; PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira (Org.). **Orçamento Participativo: múltiplos olhares**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.
- Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.
- KOSOKAWA, Wagner. **Orçamento Participativo**. Uma experiência de Articulação entre poder o local e a democracia participativa na cidade de Guarulhos (2011-2011). São Paulo: Porto de Ideias, 2018.
- OLIVEIRA, Osmany Porto de. **Embaixadores da participação: A difusão internacional do Orçamento Participativo a partir do Brasil**. Tese (Doutorado) – Universidade

de São Paulo, Departamento de Ciência Política, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2013.

_____. **Do ponto de virada à difusão massiva:** mecanismos da internacionalização do Orçamento Participativo. Texto apresentado no 7º Congresso de Ceisal: memória, presente y porvenir. Porto: Portugal, 2013.

_____. **Mecanismos da difusão global do Orçamento Participativo: indução internacional, construção social e circulação de indivíduos.** Opinião Pública, Campinas, v. 22, ago. 2016.

_____. Promovendo conexões transnacionais: as redes e a difusão do Orçamento Participativo. **Revista Brasileira de Políticas Públicas Internacionais**, Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública e Cooperação (PGPCI/UFPB), 2017.

POR QUE GRITAMOS GOLPE?: para entender o impeachment e a crise política no Brasil/ André Singer [et. al.]; org. Ivana Jinkings, Kim Doria, Murilo Cleto. 1.ed. – São Paulo: Boitempo, 2016.

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia.** Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Ed. Boitempo, 2014.

REDE BRASILEIRA DE ORÇAMENTO PARTICIPATIVO. In: ENCONTRO NACIONAL DA REDE BRASILEIRA DE ORÇAMENTO PARTICIPATIVO, 4., 2009, Vitória. **Balanco de Atividades (2007-2009).** Vitória (ES), 2009. Disponível em: <<http://antigo.redeopbrasil.com.br>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

_____. **Papel da Rede Brasileira de Orçamento Participativo -** Limites e avanços na radicalização da democracia em Cidades do OP - Balanço de Atividades (2007-2009). Canoas (RS), 2010. Disponível em:<<http://antigo.redeopbrasil.com.br>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

_____. **Apresentação da Rede Brasileira do Orçamento Participativo.** Brasil, 2013. Disponível em:<<https://prezi.com/yry0oqt1k1mm/balanco-de-atividades-e-acoes-da-rede-brasileira-de-orcamento-participativo/>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

_____. Apresentação em evento: **MERCOCIDADES - Unidade temática de autonomia, gestão e participação.** Plano de Trabalho 2014. Coordenação: Prefeitura de Canoas, Brasil, s/d.

RIBAS, João André Nascimento; Pires, Valdirene da Rocha; Luiz, Danuta Estrufika Cantoia. **A Política Nacional de Participação Social: apontamentos sobre a relação do Estado com a sociedade civil brasileira.** SER Social, Brasília, v. 17, n. 36, p. 84-103, jan.-jun./2015.

SABATIER, P.A. An Advocacy Coalition Model of Policy Change and the Role of Policy-Oriented Learning Therein. **Policy Sciences**, v. 21, n. 2/3, p. 129-168, 1988.

SABATIER, P.A.; JENKINS-SMITH, H. The advocacy coalition framework: An assessment, revisions, and implications for scholars and practitioners. In: SABATIER, P.A.; JENKINS-SMITH, H.C. (Ed.). **Policy change and learning: an advocacy coalition approach.** Boulder: Western Press, 1993. p. 211-235.

SABATIER, P.A.; Weible, C. M. **The Advocacy Coalition Framework: innovations and clarifications** in. Theories of the policy process. org. Paul A. Sabatier. WestvienPress, 2007.

SADER, Emir. **A nova toupeira:** os caminhos da esquerda latino-americana. São

Paulo: Ed. Boitempo, 2009.

SALVADOR, Evilasio. **Fundo Público e Seguridade Social no Brasil**. São Paulo: Ed. Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: OLIVEIRA, Francisco; PAOLI, Maria Célia (Org.). **Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global**. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: Núcleo de Estudos dos Direitos da Cidadania – Nedic, 1999. p. 83-129.

_____. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2002.

_____. **A difícil democracia: reinventar as esquerdas**. São Paulo: Ed. Boitempo, 2016.

SINTOMER, Yves et al. **Aprendendo com o Sul: o Orçamento Participativo no mundo – um convite à cooperação global [estudo]**. Tradução de Nelson Dias. Bona, Alemanha: Engagement Global gGmbH, Service für Entwicklungsinitiativen, 2012. (Diálogo Global, n. 25).

TEIXEIRA, Ana Claudia Chaves. **Para além do voto: uma narrativa sobre a democracia participativa no Brasil (1975-2010)**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2013.

THE WORLD BANK. **O Banco Mundial No Brasil: uma parceria de resultados**. Brasília: DF, s.d.

VICENTE, Victor Manuel Barbosa; Calmon, Paulo Carlos Du Pin. **A Análise de Políticas Públicas na Perspectiva do Modelo de Coalizões de Defesa**. XXXV Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro, 2011.

VICENTE, Victor Manuel Barbosa. **A análise de políticas públicas na perspectiva do Modelo de Coalizões de Defesa**. R. Pol. Públ., São Luís, v. 19, n. 1, p. 77-90, jan./jun. 2015.

WAMPLER, Brian. **Orçamento participativo: uma explicação para ampla variação nos resultados**. In: AVRITZER, Leonardo, NAVARRO, Zander (Org.). **A inovação democrática no Brasil: o orçamento participativo**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 61-86.

_____. A difusão do Orçamento Participativo brasileiro: “boas práticas” devem ser promovidas? **Opinião Pública**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 65-95, jun. 2008.

Wagner Hosokawa é Assistente Social na Prefeitura de Guarulhos; Graduado e Mestre em Serviço Social pela PUC/SP; Especialista em Gestão e Políticas Públicas pela FESPSP; Doutor em Ciências Humanas e Sociais pela UFABC. Foi da gestão do CRESS SP (2006-2011); Ex-secretário da Assistência Social da Prefeitura de Guarulhos (2009-2010). Contato: wagnerhosokawa@gmail.com.