

EDUCAÇÃO POPULAR NA AMAZÔNIA PARAENSE: PAULO FREIRE VIVE





Reitor: CLAY ANDERSON NUNES CHAGAS
Vice-Reitora: ILMA PASTANA FERREIRA



FRANCISCODAS CHAGAS
SILVA MELO FILHO (Deputado Chicão)
Presidente



JACQUELINE CUNHA DA SERRA FREIRE
JOÃO COLARES DA MOTA NETO



Coordenação e Chefia de Edição
Nilson Bezerra Neto

Conselho Editorial
Francisca Regina Oliveira Carneiro
Hebe Morganne Campos Ribeiro
Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar
Jofre Jacob da Silva Freitas (Presidente)
Josebel Akel Fares
José Alberto Silva de Sá
Juarez Antônio Simões Quaresma
Lia Braga Vieira
Maria das Graças da Silva
Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva
Marília Brasil Xavier
Núbia Suely Silva Santos
Renato da Costa Teixeira
Robson José de Souza Domingues
Pedro Franco de Sá
Tânia Regina Lobato dos Santos
Valéria Marques Ferreira Normando



Reitor: EMMANUEL ZAGURY TOURINHO
Vice-Reitor: GILMAR PEREIRA DA SILVA



CARLOS ALBERTO BARROS BORDALO
Presidente



MOACIR GADOTTI
ÂNGELA BIZ ANTUNES

Comitê de Artes e Humanidades
Jerusa Pires Ferreira – USP/PUC-SP
Leopoldo Bernucci – UC DAVIS, Califórnia
Menga Lüdke – PUC Rio de Janeiro



EDUCAÇÃO POPULAR NA AMAZÔNIA PARAENSE: PAULO FREIRE VIVE!

ORGANIZADORES/AS

Carlos Alberto Barros Bordalo

Jacqueline Cunha da Serra Freire

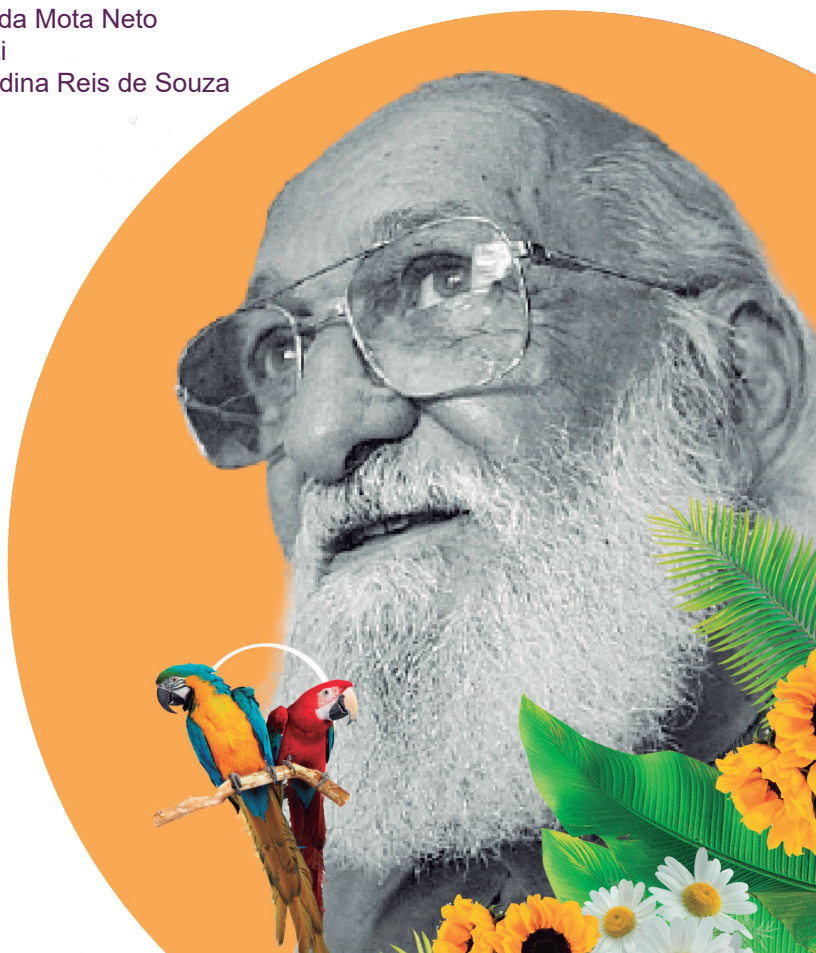
Ângela Biz Antunes

João Colares da Mota Neto

Moacir Gadotti

Priscila Herondina Reis de Souza

Belém | 2023



Design da Capa
Sarah

Revisão
Elisandra Nunes Pereira

Apoio Técnico
Cleyson Chagas
Nathalia Amanda Siqueira dos Santos

Editoração eletrônica
Ione Sena

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Biblioteca

E24 Educação popular na Amazônia paraense: Paulo Freire vive / vários autores; organizado por Carlos Alberto Barros Bordalo, Jacqueline Colares da Mota Neto, Ângela Biz Antunes, Moacir Gadotti, Priscila Herondina Reis de Souza. – Belém, PA: Editora da UEPA, 2023. 318 p. ; 14cm x 21cm.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-88106-49-5.

1. Educação Popular. 2. Paulo Freire. 3. Educação – Amazônia (Pará).
I. Antunes, Ângela Biz. II. Bordalo, Carlos Alberto Barros. III. Mota Neto, Jacqueline Colares da. IV. Gadotti, Moacir. V. Souza, Priscila Herondina Reis de. VI. Título.

CDD: 22.ed. 370.115098116

Elaborado por Diego Leonardo de Souza Fonseca – CRB-11/828

© Direitos Reservados à Editora
Av. Perimetral, nº 1 - Campus Universitário do Guamá, CEP: 66.075-750
Belém, Pará, Brasil

(91) 3201-7231 | editora_anaea@ufpa.br
Reservados direitos às Edições da Uni-CV também?



ORGANIZADORES/AS

ÂNGELA BIZ ANTUNES

Doutora e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da USP (FEUSP-2002 e 1997). Licenciada em Letras (1982), Pedagoga (1985). Pesquisa sobre gestão democrática da escola pública e sobre pedagogia da sustentabilidade. Participou como colaboradora dos livros Paulo Freire: uma biobibliografia Cortez, (1996), Educação de Jovens e Adultos: a experiência do MOVA-SP (MEC/IPF, 1996) e Autonomia da Escola - Princípios e Propostas (Cortez/IPF, 1997). É autora do livro Aceita um conselho: como organizar os colegiados escolares, Editora Cortez, 2002. É organizadora dos Livros: Orçamento Participativo Criança e Formação para e pela participação. Atualmente, é Diretora Pedagógica do Instituto Paulo Freire.

CARLOS ALBERTO BARROS BORDALO

Deputado Estadual pelo Partido dos Trabalhadores. Presidente da Comissão de Direitos Humanos e Defesa do Consumidor (CDHDC) da Assembleia Legislativa do Estado do Pará (ALEPA). No governo democrático popular em Belém do Pará atuou como Administrador do Distrito Administrativo da Sacramenta (Dasac) de 1999 a 2001 e em 2001 assumiu a Secretaria Municipal de Economia, onde dirigiu o Banco do Povo. Em 2004, foi eleito vereador e em 2006, eleito deputado estadual no seu primeiro mandato, tendo sido reeleito em outubro de 2022 para o seu quinto mandato no legislativo estadual.



JACQUELINE CUNHA DA SERRA FREIRE

Professora da Universidade Federal do Pará (UFPA), na Amazônia brasileira. Doutorado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido e Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA) (UFPA/NAEA/PPGDSTU, Capes/conceito 7). Vice Presidente da Associação Internacional de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa (AILPcsh). Compõe a Coordenação da Rede Internacional de Educação Popular Diálogos com África e do projeto interinstitucional de extensão “Djumbai: Educação Popular Antirracista e Cooperação Solidária Amazônia & África”. Na África atuou como Consultora Internacional do UNICEF na Guiné Bissau, na Assessoria Técnica no Instituto Universitário de Educação (IUE) de Cabo Verde.

JOÃO COLARES DA MOTA NETO

Professor da Universidade do Estado do Pará (UEPA), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e à Licenciatura em Pedagogia. Realizou investigações de pós-doutoramento na Universidad de Sevilla e na Universidad de Málaga, Espanha. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará, com Doutorado Sanduíche na Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Atualmente, exerce a função de Coordenador de Relações Internacionais da UEPA. Coordena a Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia e é coordenador adjunto da Cátedra Paulo Freire da Amazônia. Integra a coordenação da Rede Internacional de Educação Popular Diálogos com África e é membro do Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe (CEAAL).

MOACIR GADOTTI

Presidente de honra do Instituto Paulo Freire - Filósofo e pedagogo, doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra, Doutor Honoris Causa pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, foi professor de História e Filosofia da Educação na Universidade Estadual de Campinas

e nas Universidades Católicas de São Paulo e de Campinas. Atualmente é professor aposentado pela Universidade de São Paulo e Presidente de Honra do Instituto Paulo Freire. Entre seus livros, traduzidos em diversas línguas, destacam-se: História das ideias pedagógicas (1993), Pedagogia da Práxis (1995) Paulo Freire: uma biobibliografia (1996), Pedagogia da Terra (2001), Boniteza de um sonho (2011), A escola dos meus sonhos (2019).
Fonte: Acervo Moacir Gadotti - <http://www.gadotti.org.br:8080/jspui/>

PRISCILA HERONDINA REIS DE SOUZA

Bacharel em Direito pela Faculdade Estácio do Pará, FAP. Advogada. Especialista em Direito Agrário. Atualmente é Coordenadora da Comissão de Direitos Humanos e Defesa do Consumidor (CDHDC) da Assembleia Legislativa do Estado do Pará (ALEPA). Membro da Equipe do Projeto Djumbai: Educação Popular Antirracista e Cooperação Solidária Amazônia & África, projeto interinstitucional de extensão da UEPA e da UFPA (2022-2023). Foi membro da Secretaria Operativa do Centenário Paulo Freire da ALEPA (2021). Foi Membro da Comissão de Direitos Humanos da OAB/PA e Membro da Comissão da Mulher Advogada. Atuou como Conselheira do Conselho Estadual sobre Drogas e Conselheira Suplente do Conselho Penitenciário do Estado do Pará, pelos assentos da OAB/PA.



APRESENTAÇÃO

... não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica. Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo. Não sou esperançoso por pura teimosia mas por imperativo existencial e histórico. (PAULO FREIRE, 1992, p. 5)¹.

O esperar de Paulo Freire, em sua clássica obra *Pedagogia da Esperança*, foi o farol da tecitura de seu centenário no estado do Pará, liderado pela Comissão de Direitos Humanos e Defesa do Consumidor da Assembleia Legislativa do Estado do Pará (CDHDC/ALEPA).

A iniciativa da Rede Interdisciplinar de Pesquisa e Diálogos no Sul Global – Rede IntegraSUL – e da Rede Internacional de Educação Popular Diálogos com África, ambas lideradas no estado do Pará pela Universidade Federal do Pará (UFPA), sendo a segunda também liderada em parceria com a Universidade do Estado do Pará (UEPA), em dezembro de 2020, buscar parceria com a CDHDC/ALEPA, foi o marco inicial de uma articulação potente que se constituiu e ampliou ao longo do ano de 2021, cuja presente obra sintetiza uma caminhada com ampla participação e representatividade social.

¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Notas: Ana Maria Araújo Freire Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.



Plenárias, reuniões e comissões de trabalho foram as formas organizativas de planejamento, dinamização e realização das atividades que marcaram as homenagens do centenário de Paulo Freire no Pará, cujo marco do dia 19 de setembro de 2021, data de seus 100 anos, foi celebrado com uma Sessão Especial na ALEPA.

A parceria da CDHDC/ALEPA com o Instituto Paulo Freire (IPF) do Brasil, a Rede Internacional de Educação Popular Diálogos com África e a Campanha Latino-Americana, Caribenha e Africana em Defesa do Legado de Paulo Freire, aliada à força institucional e popular dos membros da Secretaria Operativa Temporária² do Comitê Estadual do Centenário Paulo Freire – Educação Popular, Direitos Humanos e o Legado de Paulo Freire, possibilitou a sinergia de aglutinação de órgãos públicos de diferentes esferas – municipal e estadual – e poderes – Legislativo, Executivo e Judiciário, de movimentos sociais e entidades da sociedade civil, de instituições de ensino superior, entre outras, na construção coletiva e mobilização social do centenário Paulo Freire na Amazônia paraense.

A presente publicação, ao tempo que marca o centenário do educador na Amazônia paraense, soma-se à mobilização nacional e internacional em defesa do legado do Mestre Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira³,

² Portaria Nº 01/2021-CDHDC-ALEPA de 19 de maio de 2021. Trata da Criação da Secretaria Operativa Temporária do Comitê Estadual do Centenário Paulo Freire – Educação Popular, Direitos Humanos e o Legado de Paulo Freire – CDHDC/ALEPA. Composta por Priscila Herondina Reis de Souza, Coordenadora e Assessora Jurídica da CDHDC/ALEPA; 2. Édila Rose Barata Lima, Equipe técnica da CDHDC-ALEPA; 3. Belle Fadul, Estagiária da CDHDC-ALEPA; 4. Maria das Graças Costa, Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional – FASE; 5. Prof. Dr. João Colares da Mota Neto, UEPA, Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe (CEAAL), e Rede Internacional de Educação Popular Diálogos com África; 6. Profa. Dra. Jacqueline Cunha da Serra Freire, UFPA, Rede Interdisciplinar de Pesquisa e Diálogos no Sul Global (Rede IntegraSul) e Rede Internacional de Educação Popular Diálogos com África; 7. Cleidiane dos Santos, Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB; 8. Jane Cabral, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

³ Instituído pela Lei nº 12.612, do dia 13 de abril de 2012.

cuja obra é uma proclamação de esperanças na humanidade, de defesa da democracia e justiça social, em que a educação é uma das radicais possibilidades humanizantes e portadora de potencial de transformação.

Organizado em três seções em torno de uma convergência central – Paulo Freire e a Educação Popular no Pará: Direitos Humanos, Democracia e Emancipação – o livro transita por memórias, pelo tempo presente, denúncia e anúncio no sentido freireano.

Memorial do Centenário no Pará: de Setembro a Setembro, Paulo Freire Vive!, intitula o primeiro capítulo da seção 1. Em palavras e imagens, o texto passa em revista o que foi a construção coletiva e a boniteza do centenário nesse canto da Amazônia, no Pará, que aqui acolheu Paulo Freire nos idos dos anos de 1980 e 1990 com ele aprendeu que vale a pena o tremular de bandeiras e os punhos cerrados das lutas e resistências em defesa da vida e da dignidade humana.

Nomes nacionais emblemáticos da Educação Popular e da educação freireana estiveram presentes, a exemplo de Ana Maria Araújo Freire, viúva de Paulo Freire, e Pedro de Carvalho Pontual. Ângela Biz Antunes, Moacir Gadotti e Sergio Haddad foram presentificados pela tecnologia. Aqui seguem conosco na publicação.

Educadores/as Populares, acadêmicos/as e lideranças de movimentos sociais expressam em seus textos a pujança de memórias, lutas, resistências e esperar na Amazonia paraense. São testemunhos, narrativas, reflexões, que entre o passado e o presente, potencializam o futuro em que Paulo Freire vive em nós, que sua obra e o legado de sua práxis inspira a reinvenção do nosso fazer e anuncia o esperar como sentido da re[ex]istência humana.

Nossos votos é de que o presente livro seja mais uma força indispensável no embate recriador da Educação Popular, atual e imprescindível na organização e mobilização social num contexto em que o Brasil fez sua opção pela democracia, pela defesa do Estado de Direito,

e consagrou nas eleições de 2022 a vitória de um governo democrático e popular, com capacidade política de reconstruir o país e restaurar o patamar de dignidade do povo brasileiro.

Sem medo de ser feliz, a esperança é nosso imperativo existencial.

*Carlos Alberto Barros Bordalo,
Jacqueline Cunha da Serra Freire,
Ângela Biz Antunes,
Moacir Gadotti,
João Colares Mota Neto,
Priscila Herondina Reis de Souza*



PREFÁCIO

Escrever este Prefácio me enche de emoção e esperança. Esta publicação é a expressão da potência e da energia da floresta amazônica que marcaram as celebrações do centenário de Paulo Freire na Amazônia e, em especial no Pará.

Tive o privilégio de estar presente e ser homenageado junto com Ana Maria Araújo Freire, carinhosamente chamada de Nita Freire, no Seminário Estadual do Pará do Centenário de Paulo Freire, realizado nos dias 17 e 18 de novembro de 2021 na Estação das Docas em Belém. Foi uma grande festa e momento significativo de intercâmbio de práticas e de conhecimentos inspirados no legado de Freire e molhados pela realidade da Amazônia.

Os círculos e rodas de diálogo, as apresentações e o cortejo cultural, a feira de economia solidária, literatura e educação popular compuseram a grande riqueza daquele momento de celebração e reinvenção de Paulo Freire, exatamente do modo como tenho certeza Paulo Freire gostaria que acontecesse a celebração do seu centenário.

Vivíamos naquele momento os impactos da pandemia agravando as desigualdades sociais e educacionais e as consequências do desgoverno do pandemônio que ocupava a presidência do país. Um sem-número de violações de direitos do nosso povo assim como da floresta e os constantes ataques ao pensamento de Paulo Freire compunham o cenário conjuntural em que realizamos aquele Seminário Estadual. Mas o cenário também era composto das lutas de resistência e das práticas de Educação Popular desenvolvidas pelos diversos atores sociais ali representados, bem como



pela produção de conhecimentos impulsionada pelas Universidades comprometidas com aquele processo. Também a presença da Assembleia Legislativa do Estado do Pará (ALEPA), por meio da Comissão de Direitos Humanos e Defesa do Consumidor (CDHDC), com a participação ativa do Deputado Estadual Carlos Bordalo (PT), Presidente da CDHDC, mostravam uma sinergia construída entre movimentos sociais, Organizações Não Governamentais (ONGs), Órgãos Públicos, Universidades e Parlamento, inusitados em nosso Brasil.

Esta publicação contém artigos, entrevistas, registros das homenagens, depoimentos que compõem uma importante memória do processo do Centenário de Paulo Freire na região e do seu legado expresso na voz de lideranças de movimentos sociais, educadores(as) populares e acadêmicos(as) que apresentam sistematização de suas práticas e produção de conhecimentos a partir das mesmas.

As seções sobre Educação Popular e Direitos Humanos em Tempos de Resistências: Memórias, Tempo Presente e Esperançar na Amazônia; Educação Popular, Pensamento Freiriano, Diversidade, Inclusão e Práxis Educativa na Amazônia; compõem os eixos temáticos que dão unidade às diversas produções e expressam a abrangência, diversidade e riqueza do legado de Paulo Freire sendo reinventado nas práticas educativas da Amazônia, aliadas à seção de Homenagens e Agradecimentos, em que presencial e virtualmente contamos com discursos que emocionaram.

O conjunto da obra – a celebração do Centenário de Paulo Freire e esta publicação – caracterizam o exercício do ESPERANÇAR em tempos de complexidades por parte dos atores sociais coletivos envolvidos neste processo. Este movimento se articula com o processo dos diálogos com a África, que serão objeto de outra publicação liderada pela Rede Internacional de Educação Popular Diálogos com África, parceira ativa do Seminário Estadual no Pará.

Vivemos felizmente outro momento conjuntural quando lançamos esta publicação. As lutas e resistências travadas neste período possibilitaram que colocássemos um freio nas trágicas políticas neoliberais e nas tentativas de implantar o fascismo e destruir a democracia em nosso país. O resultado das eleições de outubro passado mostrou que a maioria da população quer um projeto de sociedade comprometido com a VIDA e com a dignidade do ser humano, com a justiça social e ambiental e com uma democracia substantiva.

Tenho certeza que esta publicação traz importantes produções para enfrentar os novos desafios que temos para a reconstrução do nosso País.

Dezembro de 2022

Pedro de Carvalho Pontual
Presidente Honorário do Conselho
de Educação Popular da América
Latinae e Caribe (CEAAL)



SUMÁRIO

EDUCAÇÃO POPULAR E DIREITOS HUMANOS EM TEMPOS DE RESISTÊNCIAS: MEMÓRIAS, TEMPO PRESENTE E ESPERANÇAR NA AMAZÔNIA

MEMORIAL DO CENTENÁRIO NO PARÁ: DE SETEMBRO A SETEMBRO, PAULO FREIRE VIVE! 23

Jacqueline Cunha da Serra Freire | Ângela Biz Antunes | Antônio Sávio Vale de Lima | Belle Fadul | Edila Rose Barata de Lima | Lilian Campelo | Maria Felipe Assunção | Priscila Herondina Reis de Souza | Sarah Souza | Thais Peniche

UNIPOP: A EDUCAÇÃO POPULAR NA LUTA POR DIREITOS E DEFESA DA VIDA NA AMAZÔNIA 77

Aldalice Otterloo

O CENTENÁRIO DE PAULO FREIRE: OS DESAFIOS PARA INSERIR A TEMÁTICA DA EDUCAÇÃO POPULAR NO ÂMBITO DO PARLAMENTO, EM TEMPOS DE FASCISMOS, ÓDIO E CRISE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA 97

Carlos Bordalo | Shirle Meira Miranda | Flávia Cristina Silveira Lemos

EDUCAÇÃO POPULAR, DIREITOS HUMANOS: MEMÓRIAS, RESISTÊNCIAS E O ESPERANÇAR DO LEGADO DE PAULO FREIRE NA AMAZÔNIA PARAENSE 115

Jacqueline Cunha da Serra Freire | Jarbas Vasconcelos do Carmo | João Cláudio Tupinambá Arroyo | Maria Betânia de Carvalho Fidalgo Arroyo

A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DA FETAGRI-PA E SUAS ESTRATÉGIAS NA PRÁTICA FORMATIVA 139

Ângela Conceição Lopes de Jesus | Helena Ferreira da Cruz

EDUCAÇÃO POPULAR, LUTAS, RE[EX]SISTÊNCIAS: A POTENTE TRAJETÓRIA DE MARIA DA GRAÇA COSTA, DA FASE AMAZÔNIA, EM SUA INTENSIDADE, BONITEZA E AMOROSIDADE 147

Entrevista com Maria da Graça Costa, por Jacqueline Cunha da Serra Freire



CARLOS BORDALO, RIBEIRINHO, EDUCADOR POPULAR E DEFENSOR DOS DIREITOS HUMANOS NO PARLAMENTO PARAENSE 157
Entrevista com Carlos Bordalo, por Lilian Campelo

LUTAS E RESISTÊNCIAS EM DEFESA DA VIDA: A POTÊNCIA DO MOVIMENTO DE ATINGIDOS POR BARRAGENS (MAB) ... 165
Entrevista Com Iury Paulino, por Jacqueline Cunha da Serra Freire

EDUCAÇÃO POPULAR, PENSAMENTO FREIREANO, DIVERSIDADE, INCLUSÃO E PRÁXIS EDUCATIVA NA AMAZÔNIA

PAULO FREIRE, IMAGINÁRIO E CULTURA AMAZÔNICA: UMA PRÁXIS DE EDUCAÇÃO POPULAR INTERCULTURAL 179
Hanna Tamires Gomes Corrêa Leão Teixeira | Alana Borges Lins | Ivanilde Apoluceno de Oliveira

O MOVIMENTO DE EMAÚS E A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: MARCAS DA MEMÓRIA NA CONCEPÇÃO FREIREANA 201
Georgina Negrão Kalife Cordeiro | Ines Antonia Santos Ribeiro | Maria dos Reis da Costa Almeida

A JORNADA LITERÁRIA: OS ASPECTOS FREIREANOS DE UM PROJETO SOCIAL 207
Aline Fonseca Silva | Dayene Pontes Santiago

DIREITO À EDUCAÇÃO: DIVERSIDADE E RESISTÊNCIA DA EDUCAÇÃO POPULAR EM MOVIMENTO 221
Maria Celeste Gomes de Farias

INTERSECCIONALIDADE PARA UM FEMINISMO AMAZÔNIDA 239
Jéssica Modinne de Souza e Silva

EDUCAÇÃO POPULAR E ECONOMIA SOLIDÁRIA: POR UMA PEDAGOGIA DA SOLIDARIEDADE 237
João Claudio Tupinambá Arroyo | Maria Betânia de Carvalho Fidalgo Arroyo | Jacqueline Cunha da Serra Freire

PAULO FREIRE EM CONVERSÇÕES COM FÉLIX GUATTARI E BELL HOOKS 263

Flávia Cristina Silveira Lemos | Helder Correa Luz | Karla Dalmaso Sousa | Marcelo Ribeiro de Mesquita | Larissa Azevedo Mendes | Ellen Aguiar da Silva | Cristina Simone de Sousa Reis

EDUCAÇÃO DIGITAL E TRANSFORMAÇÃO DEMOCRÁTICA: A MASSIFICAÇÃO DO ENSINO POR MEIO DIGITAL E SEUS REFLEXOS 273

Álvaro de Oliveira Azevedo Neto | Priscila Herondina Reis de Souza | Lygia Barreto do Amaral Cypriano

HOMENAGENS: CONCESSÃO DO TÍTULO DOUTOR HONORIS CAUSA A PAULO FREIRE PELA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ E MEDALHA PAULO FROTA DE DIREITOS HUMANOS DA ALEPA AO INSTITUTO PAULO FREIRE (IPF)

DISCURSO DE ANA MARIA ARAÚJO FREIRE (NITA FREIRE) EM AGRADECIMENTO AO TÍTULO DE DOUTOR *HONORIS CAUSA* A PAULO FREIRE CONCEDIDO PELA UEPA 287

Ana Maria Araújo Freire

EDUCAÇÃO POPULAR, UNIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS 297

João Colares da Mota Neto

MENSAGEM DE AGRADECIMENTO DE MOACIR GADOTTI PELA HOMENAGEM DE CONCESSÃO DA MEDALHA PAULO FROTA DE DIREITOS HUMANOS PELA ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARÁ AO INSTITUTO PAULO FREIRE (IPF) 303

Moacir Gadotti

MINIBIOGRAFIAS 307



**EDUCAÇÃO POPULAR E DIREITOS
HUMANOS EM TEMPOS DE
RESISTÊNCIAS: MEMÓRIAS, TEMPO
PRESENTE E ESPERANÇAR NA AMAZÔNIA**





MEMORIAL DO CENTENÁRIO NO PARÁ: DE SETEMBRO A SETEMBRO, PAULO FREIRE VIVE!

Jacqueline Cunha da Serra Freire
Ângela Biz Antunes
Antônio Sávio Vale de Lima
Belle Fadul
Edila Rose Barata de Lima
Lilian Campelo
Mariza Felipe Assunção
Priscila Herondina Reis de Souza
Sarah Souza
Thais Peniche

O que a fotografia reproduz ao infinito só ocorreu uma vez: ela repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente.

(BARTHES, 1984, p. 13).

Elegemos um excerto da clássica obra de Roland Barthes (1984) – *A Câmara Clara - Notas sobre a Fotografia* – para presentificar com fotografias e imagens fragmentos do que foi vivido nas celebrações do Centenário Paulo Freire, coordenado pela Comissão de Direitos Humanos e Defesa do Consumidor (CDHDC) da Assembleia Legislativa do Estado do Pará (ALEPA) e a rede de parceiros, mais especificamente a partir de dois momentos emblemáticos – a **Sessão Especial na ALEPA** e o **Seminário**



Estadual do Pará, Feira de Economia Solidária, Literatura e Educação Popular intitulado “**Paulo Freire e a Educação Popular no Pará: Direitos Humanos, Democracia e Emancipação**”, realizados, respectivamente, em setembro e novembro de 2021.

Há uma imbricada relação entre memória e fotografia. Barthes (1984) evoca lembranças e com elas presentifica emoções. Sua obra aqui citada contempla uma narrativa em que sua experiência com a fotografia é aprofundada, refletida filosoficamente e abordada poeticamente, em que posiciona sobre seu interesse pela fotografia como uma postura mais cultural. No dizer de Chediak e Oliveira (2018, p. 279) sobre a obra “... o fotógrafo reflete sua interpretação daquele momento em uma imagem. Sendo assim, a fotografia pode ser mais que uma representação técnica, pode tornar-se humanizada e capturar a subjetividade de quem a observa...”.

O centenário é um marco histórico, único. Os 100 anos de Paulo Freire são assim reproduzidos ao infinito daquilo que ali ocorreu em 2021, capturado pela retina e cristalizado nas fotografias, revisitadas pelas autoras do presente artigo, imbuídas do que Barthes (1984) nos inspira.

De 19 de setembro de 1921 a 19 de setembro de 2021 e em todos os dias de setembro a setembro, Paulo Freire Vive em nós! Seu legado é fonte de esperança e, em tempos de obscurantismo no Brasil provocado pela onda neoconservadora, foi refúgio e abrigo de nossas lutas e resistências em defesa da Educação Popular. A Campanha Latino-americana, Caribenha e Africana em Defesa do Legado de Paulo Freire¹, liderada pelo Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe (CEAAL) e sua rede de parceiros, foi uma das mais potentes coalizões em defesa da obra e práxis do mestre Paulo Freire.

O presente memorial objetiva compartilhar registros documentais e reflexivos de uma construção coletiva que mobilizou o poder público – legislativo, executivo e judiciário; movimentos sociais e entidades da

¹ Site CEAAL: <https://ceaal.org/v3/cpf-bienvenida/>

sociedade civil; universidades e instituições diversas², entre outros, aliado ao propósito de constituir-se como um registro imagético de fotografias/imagens que foram capturadas pelas lentes sensíveis de fotógrafos/as que vivenciaram as celebrações em homenagem ao centenário do Patrono da Educação Brasileira³.

A pesquisa documental foi o pilar metodológico deste empreendimento, considerando-se o que a literatura científica nos diz que o documento pode ser escrito ou não escrito, admitindo-se, assim, a fotografia como fonte de pesquisa, de informações (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Assim, recorreu-se ao acervo fotográfico de profissionais da ALEPA e da equipe do Presidente da CDHDC/ALEPA, que acompanharam as celebrações do centenário Paulo Freire, cujos créditos são devidamente registrados.

Conceituar documento é um desafio em si, alertara-nos Cellard (2008), mas, para o autor, “... tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou ‘fonte’” (CELLARD, 2008, p. 296). O memorial fotográfico, objeto do presente artigo, consistiu, assim, num exercício de pesquisa documental para possibilitar traduzir, a partir de imagens e textos, um registro da experiência histórica do centenário Paulo Freire no Pará, a partir de uma ampla rede de parceiros que se aliaram à CDHDC/ALEPA, com o propósito de (re) valorização do legado de Paulo Freire na Amazônia Paraense.

Assim, é que de setembro a setembro, seguimos mobilizadas pelo esperar do legado de Paulo Freire e compartilhamos múltiplos novos olhares sobre as celebrações do centenário, ora presentificadas neste memorial.

² No Apêndice 1 consta a relação de parceiros que estiveram em diálogo na construção do Centenário Paulo Freire no estado do Pará.

³ Lei Nº 12.612, de 13 de abril de 2012. Declara o Educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira.

CONVITE A UMA SESSÃO ESPECIAL: CENTENÁRIO DE PAULO FREIRE, PRESENTE!

Proposta pelo Deputado Estadual Carlos Bordalo, do Partido dos Trabalhadores (PT), Presidente da CDHDC/ALEPA, a Sessão Especial foi aprovada pelo plenário da ALEPA e realizada no dia 24 de setembro de 2021, dias depois do aniversário de 100 anos de Paulo Freire. O convite da CDHDC para a Sessão Especial foi um marco em setembro daquele ano, como consta na Figura 1.

Figura 1: Convite da Sessão Especial em Homenagem ao Centenário Paulo Freire



Para homenagear o legado do educador e seus 100 anos, a Sessão Especial congregou uma ampla diversidade de parceiros – Parlamentares em nível municipal, estadual e federal; representantes do poder público, a exemplo do Governo do Estado, Ministério Público; representantes da sociedade civil e de movimentos sociais, instituições públicas, educadores, estudantes e demais interessados em discutir um projeto de educação libertadora no Pará. A composição oficial da mesa da Sessão Especial, registrada nas Fotos 1 e 2, sintetiza a diversidade de parceiros envolvidos no processo.

Foto 1: Autoridades e Movimentos Sociais compõem a mesa de abertura da Sessão Especial em Homenagem ao Centenário Paulo Freire



Fonte: AID/Alepa - Balthazar Costa.

Foto 2: Convidados e membros da sociedade civil prestigiaram o evento



Fonte: Ascom Bordalo.

Rubem Alves (2002, p. 98) afirmava que “Sem a educação da sensibilidade, todas as habilidades são tolas e sem sentido”. Assim foram os toques sensíveis com poemas, declamações de textos autorais de Paulo Freire e música que presentificaram no momento cultural da Sessão Especial a educação das sensibilidades, sobre a indispensável relação entre afetividade e educação, traduzidos nas fotos a seguir.



Foto 3: Paulo Freire celebrado em múltiplas linguagens

Fonte: Ascom Bordalo

Foto 4: Educadores/as e Artistas nas homenagens ao legado do Patrono da Educação Brasileira



Fonte: Ascom Bordalo

Foto 5: Rita Melém, educadora, declama o poema Paulo Freire, Vive!



Fonte: Ascom Bordalo

Foto 6: Cris Rodrigues, educadora, canta “Ciranda de Sonhos”



Fonte: Ascom Bordalo

Foto 7: Helena Cruz (Fetagri/PA) em homenagem poética à Paulo Freire



Fonte: Ascom Bordalo.

Muitas foram as intervenções que resgataram o legado de Paulo Freire, abordaram sua contribuição e presença no estado do Pará. Autoridades constituídas, lideranças sociais e educadoras emocionaram com seus relatos e testemunhos, cujas imagens-abaixo sintetizam aquele momento.

Foto 8: Deputado Bordalo (PT) falou sobre a importância da Educação Popular e o legado de Paulo Freire à sociedade



Fonte: Ascom Bordalo.

Foto 9: Ângela de Jesus - Presidente da Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado do Pará (Fetagri-PA)



Fonte: Ascom Bordalo.

Foto 10: Jane Cabral - Coordenação Estadual do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST-PA)



Fonte: Ascom Bordalo.

Foto 11: Maria do Socorro Castelo Branco - Faculdade de Medicina da UFPA, apresentou o Projeto Mandala



Fonte: Ascom Bordalo.

Foto 12: Emmanuel Zagury Tourinho
Reitor da Universidade Federal do Pará - UFPA



Fonte: Ascom Bordalo

Foto 13: Elieth Braga - Secretária de Educação do Estado do Pará (SEDUC)



Fonte: Ascom Bordalo

Foto 14: Ursula Vidal - Secretária de Cultura do Estado do Pará (SECULT)



Fonte: Ascom Bordalo

Foto 15: Anna Izabel Santos - Defensora Pública do Estado do Pará



Fonte: Ascom Bordalo

Foto 16: Vivi Reis - Deputada Federal



Fonte: Ascom Bordalo.

O resgate histórico sobre Paulo Freire foi objeto de valoroso trabalho da equipe do Departamento Memorial do Legislativo (DEMELEGIS)⁴ da ALEPA, que produziu o vídeo Memórias de Paulo Freire em Belém, exibido durante a Sessão Especial. Três momentos icônicos de Paulo Freire na capital paraense foram registrados: o primeiro foi sobre sua participação no Seminário Amazônia, Cultura e Poder, em 1982, na UFPA; o segundo, a roda de conversa na casa da Juventude (CAJU), em diálogo com movimentos sociais e populares; o terceiro, na homenagem de concessão do Título de Doutor Honoris Causa pela UFPA, em 1996.

⁴ Diretor Paulo Lourenço. Equipe: Elias Benone, Edinelson Figueira, Luiza Nunes, Maria do Carmo Leal, Silvana Monteiro, Terezinha Amoras e Victor Teixeira.

Presentes simbólicos também foram parte das homenagens, em que o artesanato produzido pela Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado do Pará (FETAGRI-PA); um exemplar de edição especial da clássica obra do mestre Paulo Freire – *Pedagogia do Oprimido* –, enviado pelo Instituto Paulo Freire (IPF) do Brasil em reconhecimento ao trabalho da CDHDC/ALEPA; e rosas entregues para técnicas e estagiária da CDHDC, em reconhecimento ao trabalho dedicado de toda a equipe da Comissão na construção do centenário Paulo Freire, foram momentos marcantes na Sessão Especial, retratados nas fotos a seguir:

Foto 17: Deputado Bordalo recebe de Jacqueline Freire (UFPA) uma edição especial da obra de Paulo Freire: “Pedagogia do Oprimido – manuscritos”, presente enviado pelo Instituto Paulo Freire



Fonte: Ascom Bordalo

Foto 18: Deputado Bordalo presenteado com o busto de Paulo Freire durante discurso de Ângela de Jesus - Presidenta da FETAGRI – Pará



Fonte: Ascom Bordalo.

Foto 19: Estagiária Belle Fadul e Técnicas Edila Lima e Priscila Herondina (CDHDC/Alepa), presenteadas com rosas pela Rede Internacional de Educação Popular Diálogos com África em reconhecimento ao trabalho de apoio



Fonte: Ascom Bordalo.

Movimentos Sociais, Presentes! A força da Educação Popular do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e da FETAGRI-PA fez parte de toda a construção coletiva do Centenário Paulo Freire e foram presenças marcantes na Sessão Especial, como revelam as Fotos 20, 21 e 22.

Foto 20: Deputado Bordalo (PT), Reitor Emmanuel Tourinho (UFPA), Defensora Pública Anna Izabel Santos, Vereador Fernando Carneiro (PSOL), Yuri Paulino Coordenador Nacional e representantes do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB-PA)



Fonte: Ascom Bordalo

Foto 21: Deputado Bordalo (PT), Jane Cabral-MST e Verena Arruda - Coordenadora Estadual do Setorial de Direitos Humanos do Partido dos Trabalhadores (PT-PA)



Fonte: Ascom Bordalo.

Foto 22: Professora Jacqueline Freire - UFPA, Deputado Bordalo (PT), Rosi Borcem - Presidenta do STTR de São Domingos do Capim, Ângela de Jesus- Presidenta e Dirigentes da (Fetagri/PA)



Fonte: Ascom Bordalo.

EDUCAÇÃO POPULAR E MOBILIZAÇÃO SOCIAL: SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA CONSTRUÇÃO COLETIVA DO SEMINÁRIO ESTADUAL, FEIRA DE ECONOMIA SOLIDÁRIA, LITERATURA E EDUCAÇÃO POPULAR

Iniciada em janeiro de 2021, a construção coletiva foi a tônica que perpassou a realização do Centenário Paulo Freire no estado do Pará, cujo **Seminário Estadual, Feira de Economia Solidária, Literatura e Educação Popular** intitulado “**Paulo Freire e a Educação Popular no Pará: Direitos Humanos, Democracia e Emancipação**” foi a culminância de um processo de ampla participação social que aglutinou uma pluralidade de parceiros sob a liderança da CDHDC/ALEPA, do Instituto Paulo Freire do Brasil, da Rede Internacional de Educação Popular Diálogos com África e da Campanha Latino-Americana, Caribenha e Africana em Defesa do Legado de Paulo Freire.

Entre janeiro e outubro de 2021, em diversos espaços e tempos, os parceiros especificados no Apêndice 1 estiveram em diálogo com a construção do Seminário do Centenário Paulo Freire no Pará.

O processo de organização do Seminário foi conduzido ainda pela Secretaria Operativa, coordenada pela CDHDC/ALEPA e composta por representação da Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade do Estado do Pará (UEPA), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento de Trabalhadores Sem Terra (MST), Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE), instituída pela Portaria Nº 01/2021-CDHDC-ALEPA, de 19 de maio de 2021.

A programação do Seminário no Pará, constante no Anexo 1 do presente artigo, evidencia a força da Educação Popular no estado, a pluralidade institucional e social dos parceiros envolvidos, bem como a diversidade cultural, de gênero, étnico-racial e territorial da Amazônia.

A abertura e a programação do primeiro dia da **Feira de Economia Solidária, Literatura e Educação Popular** foram marcadas pela potência da CDHDC/ALEPA, da Educação Popular e de movimentos sociais, da educação pública, da arte e da cultura popular, traduzidas nas fotos seguintes.

Foto 23: Coral de 100 alunos da quinta série da Escola Estadual de Ensino Integral e Fundamental Rui Paranaatinga Barata



Fonte: Ascom Bordalo.

Foto 24: Solenidade de Abertura da Feira de Economia Solidária, Literatura e Educação Popular com a presença do deputado Bordalo (PT), Presidente da Comissão de Direitos Humanos e Defesa do Consumidor (CDH-DC) da ALEPA



Fonte: Ascom Bordalo.

Foto 25: Cortejo Cultural do Grupo de Música, Mística, Voz e Percussão: REBELDIA CABANA (MST)



Fonte: Ascom Bordalo

Foto 26: Registro panorâmico e de atividades culturais no galpão da Feira de Economia Solidária



Fonte: Ascom Bordalo

Foto 27: Bandeiras de lutas de movimentos sociais presentes no Seminário Estadual do centenário Paulo Freire



Fonte: Ascom Bordalo

Foto 28: Estandes com exposição e comercialização de artesanatos, livros, produtos naturais, etc.



Fonte: Ascom Bordalo

Foto 29: Apresentação Cultural: Performance lítero-musical Coletivo de artistas do NACE



Fonte: Ascom Bordalo

Foto 30: Apresentação musical de jovens do Cine Club Terra Firme



Fonte: Ascom Bordalo

Foto 31: Integrantes do Cine Clube Terra Firme em apresentação



Fonte: Ascom Bordalo

Foto 32: Cortejo cultural de manifestações e movimentos durante a ciranda para Paulo Freire



Fonte: Ascom Bordalo

Foto 33: Jovens de escolas públicas municipais e a valorização da cultura popular



Fonte: Ascom Bordalo

A “Exposição “Paulo Freire - Educar para Transformar”, do Instituto Paulo Freire, em parceria com o Projeto Memória da Fundação Banco do Brasil, que, em 2005, homenageou Paulo Freire, foi atualizada pela CDHDC/ALEPA em parceria com o IPF, e se constituiu num momento de resgate e valorização do legado de Paulo Freire.

A atualização da Exposição, liderada pelo IPF e membros da Secretaria Operativa do centenário Paulo Freire no Pará, aliada a parceiras convidadas⁵ para esta finalidade, articulou um duplo movimento, que consistiu em primeiro em preservar ao máximo possível o acervo dos 18 banners originais da edição de 2005, e, o segundo, em abordar marcos históricos após 2005, a exemplo da inserção da Lei que instituiu Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira, bem como destacar a dimensão internacionalista de seu legado, em especial, a partir de experiências em África. É afirmado na Apresentação da Exposição atualizada que:

⁵ Colaboraram na atualização da Exposição Paulo Freire as Prof^{as}. Dr^{as}. Ana Cláudia Duarte Cardoso (FAU/PPGAU/UFPA), Prof^{as}. Dr^{as}. Mariza Felipe Assunção (FAECS/UFPA) e Moana Soto (MN/UFRJ).

Assim, a rede de parceiros buscou, não apenas preservar a memória do legado de Paulo Freire, mas também em tempos de urgências de afirmação da democracia e garantia de direitos, reconhecer a Educação Popular como instrumento de lutas, resistências, formação política e incidência em políticas públicas. Reafirmar a Educação Popular e seu potencial transformador é presentificar as denúncias e anúncios que Paulo Freire proclamou em sua obra e práxis.

As Fotos 34 e 35 constantes a seguir retratam a Exposição instalada na Estação das Docas, local que sediou a celebração do Centenário Paulo Freire, em novembro de 2021.



Foto 34:
Exposição “Paulo Freire - Educar para Transformar” em homenagem a Paulo Freire

Fonte: Ascom Bordalo

Foto 35: Exposição “Paulo Freire - Educar para Transformar” em homenagem a Paulo Freire



Fonte: Ascom Bordalo

Na noite do dia 17 de novembro, depois de um dia intenso de atividades, foi realizada a abertura do Seminário Estadual **Paulo Freire e a Educação Popular no Pará: Direitos Humanos, Democracia e Emancipação**, momento revestido de muitos simbolismos.

Autoridades dos Poderes Legislativo, Judiciário e do Executivo Estadual e Municipal da capital, e os Reitores das duas universidades públicas que compuseram a Secretaria Operativa do centenário com a CDHDC/ALEPA foram presenças marcantes na Solenidade, aliadas a duas presenças emblemáticas da Educação Popular e Freireana no Brasil – Pedro de Carvalho Pontual, representando o CEAAL, e Ana Maria Araújo Freire, conhecida carinhosamente como Nita Freire, viúva de Paulo Freire. As fotos a seguir retratam esse momento da abertura, prestigiada pelo Presidente da ALEPA, Deputado Estadual Francisco Melo, mais conhecido como Chicão, entre outras autoridades.

Foto 36: Solenidade de Abertura do Seminário Estadual alusivo ao centenário Paulo Freire no estado do Pará



Fonte: Ascom Bordalo

Foto 37: Sociedade civil, comunidade acadêmica e autoridades na Solenidade de Abertura do Seminário Estadual e homenagens a Paulo Freire



Fonte: Ascom Bordalo

Homenagens diversas foram a tônica na Solenidade de Abertura. O Deputado Estadual Francisco Melo, Presidente da ALEPA, e o Deputado Estadual Carlos Bordalo foram agraciados pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) com o busto-homenagem de Paulo Freire⁶, e pela FETAGRI/PA, com pratos artísticos ilustrados com a fisionomia do Patrono da Educação Brasileira, como pode ser visto nas fotos a seguir.

⁶ Busto produzido como ação do Curso Prático de Midiativismo 2, promovido pela ENFOC/CONTAG.

Foto 38: CONTAG presenteia presidente da ALEPA, Deputado Chicão, com busto de Paulo Freire



Fonte: Ascom Bordalo

Foto 39: Fetagri/PA presenteia Presidente da Comissão de Direitos Humanos da ALEPA, Deputado Bordalo, com prato alusivo ao centenário de Paulo Freire



Fonte: Ascom Bordalo

Parceiros diversos se juntaram para presentear autoridades em reconhecimento ao seu compromisso com o centenário Paulo Freire e a Educação Popular. Tecidos africanos foram oferecidos para honrar a memória de irmãos que foram traficados e escravizados no Pará, constituindo a riqueza de nosso estado e que merece atenção de políticas de reparação, e que também foram escolhidos como presentes como homenagem à Paulo Freire, que muito contribuiu com os países irmãos em África no pós-independência.

Outros presentes significativos foram a edição especial do livro *Pedagogia do Oprimido*, enviada pelo Instituto Paulo Freire, oferecidos aos Magníficos Reitores da Universidade Federal do Pará (UFPA) – Emmanuel Zagury Tourinho – e Universidade do Estado do Pará (UEPA) – Clay Anderson Nunes Chagas. Esses momentos estão retratados nas fotos 40, 41, 42, 43 e 44.

Foto 40: Membros da coordenação e de Grupos de Trabalho do Seminário – Graça Costa (FASE), Herena Maués (MPPA), Jacqueline Freire (UFPA) e João Colares (UEPA) registrando os agradecimentos e as homenagens



Fonte: Ascom Bordalo



Fotos 41: Deputado Francisco Melo (Chicão) é apresentado com tecido africano pelo advogado guineense Natanael Fona Gomes

Fonte: Ascom Bordalo

Foto 42: Reitores da UFPA – Emmanuel Tourinho – e da UEPA – Clay Chagas – apresentados pelo Instituto Paulo Freire e Rede Internacional de Educação Popular, representada/o pela/o Professora Jacqueline Freire (UFPA) e João Colares (UEPA)



Fonte: Ascom Bordalo



Foto 43: Deputado Bordalo é apresentado pela Professora Jacqueline Freire com tecido africano e pôster com sua trajetória de Educador Popular

Fonte: Ascom Bordalo

Foto 44: Deputado Bordalo (PT) e Pedro Pontual com os tecidos africanos que foram apresentados pela Rede Internacional de Educação Popular



Fonte: Ascom Bordalo

MEDALHA PAULO FROTA DE DIREITOS HUMANOS: HOMENAGENS À EDUCAÇÃO POPULAR

A Medalha Comemorativa ao “Dia Universal dos Direitos Humanos - Medalha Paulo Frota de Direitos Humanos”¹, uma honraria instituída pelo Poder Legislativo para homenagear personalidades que tenham se destacado em defesa dos direitos humanos no território paraense, foi concedida a autoridades e a Educadores/as na solenidade de abertura do Seminário do Centenário Paulo Freire, revestindo o momento de simbolismos históricos, de reconhecimento às trajetórias de lutas, resistências e dedicação à Educação Popular. Nas fotos 45, 46, 47 e 48 compartilha-se a homenagem a Educadores/as que, para além das convergências em suas histórias de vida e encontros intergeracionais de atuação na Educação Popular, estiveram no ano de 2021 dedicados ao resgate e valorização do legado de Paulo Freire no Pará.

Foto 45: Deputada Marinor (PSOL), Deputado Bordalo (PT) e Deputada Professora Nilse (PDT) entregam a Medalha Paulo Frota de Direitos Humanos à pedagoga e educadora popular Aldalice Otterloo, da UNIPOP



Fonte: Ascom Bordalo

¹ <https://www.alepa.pa.gov.br/condecoracoesmedalhas.asp>



Foto 46: Deputada Mariner (PSOL), Deputado Bordalo (PT) e Deputada Professora Nilse (PDT) entregam a medalha Paulo Frota Mde Direitos Humanos ao Professor da UEPA, João Colares Mota Neto

Fonte: Ascom Bordalo



Foto 47: Deputada Mariner (PSOL), Deputado Bordalo (PT) e Deputada Professora Nilse (PDT) entregam a Medalha Paulo Frota de Direitos Humanos à Professora Jacqueline Freire, da UFPA

Fonte: Ascom Bordalo



Fotos 48: Deputada Mariner (PSOL), Deputado Bordalo (PT) e Deputada Professora Nilse (PDT) entregam a Medalha Paulo Frota de Direitos Humanos ao professor Salomão Hage (UFPA)

Fonte: Ascom Bordalo

A Prefeitura Municipal de Belém (PMB), representada por seu Vice-prefeito Edilson Moura, foi agraciada com a Medalha Paulo Frota de Direitos Humanos, em reconhecimento ao esforço governamental de fazer de Belém uma cidade livre do analfabetismo e o engajamento da atual gestão com a Educação Popular de matriz freireana. Em janeiro de 2021, a PMB já havia lançado as comemorações do Centenário de Paulo Freire: Belém, Cidade Alfabetizada e Educadora. O Programa Alfabetiza Belém, coordenado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), tem sido o baluarte dessa política homenageada pela ALEPA.



Foto 49: Vice-prefeito de Belém, Edilson Moura, recebendo a medalha Paulo Frota de Direitos Humanos da Deputada Marinor (PSOL), Deputado Bordalo (PT) e Deputada Professora Nilse (PDT)

Fonte: Ascom
Bordalo

O reconhecimento do trabalho da Escola Nacional de Formação (ENFOC), da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), no ano em que a ENFOC celebrava seus 15 anos de existência, em 2021, foi traduzido na concessão da Medalha Paulo Frota de Direitos Humanos, recebida pelo dirigente nacional da ENFOC, Carlos Augusto, ex-presidente da FETAGRI/PA, retratado na Foto 50.

Foto 50: Deputada Marinor (PSOL), Deputado Bordalo (PT) e Deputada Professora Nilse (PDT) entregam a Medalha Paulo Frota de Direitos Humanos ao Secretário de Formação e Organização Sindical da CONTAG e da ENFOC, Carlos Augusto (*Guto*)



Fonte: Ascom Bordalo

O reconhecimento do trabalho histórico de Educação Popular da Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE) foi traduzido na homenagem aos 60 anos dessa importante entidade da sociedade civil. O simbolismo da homenagem foi ainda maior, considerando-se ter sido entregue a uma Educadora Popular no ano em que esta celebrava 50 anos de atuação na Educação Popular e na FASE.

Foto 51: Deputado Bordalo (PT) entrega placa de homenagem à Graça Costa, Educadora Popular, em comemoração aos 60 anos da Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE)



Foto: Ascom Bordalo

Quatro importantes personalidades da Educação Popular freireana brasileira foram também contempladas com a Medalha Paulo Frota de Direitos Humanos. Seus trabalhos historicamente tiveram repercussão no estado do Pará, inclusive ao liderarem o Fórum Mundial de Educação (FME) e Fórum Social Mundial (FSM), realizados na capital do estado, em 2009, para além do impacto de suas obras na educação brasileira. Assim, é reconhecido o merecimento da honraria concedida a/aos Educadora/es Populares e intelectuais Nita Freire, Pedro de Carvalho Pontual, Sérgio Haddad, Moacir Gadotti, tendo os dois últimos enviados agradecimentos por meio virtual.

Destaque-se que a homenagem a Moacir Gadotti foi ainda uma homenagem aos 30 anos do Instituto Paulo Freire, importante organização não governamental que há décadas atua na defesa do legado de Paulo Freire e que com o mestre construíram uma longa trajetória de atuação e de companheirismo, inclusive no exílio na década de 1970. Nas fotos abaixo há registros destas homenagens históricas.



Foto 52: Deputada Marinor (PSOL), Deputado Bordalo (PT) e Deputada Professora Nilse (PDT) entregam a Medalha Paulo Frota de Direitos Humanos a Nita Freire

Fonte: Ascom Bordalo



Foto 53: Deputada Marinor (PSOL), Deputado Bordalo (PT) e Deputada Professora Nilse (PDT) entregam Medalha Paulo Frota de Direitos Humanos a Pedro de Carvalho Pontual

Fonte: Ascom Bordalo



Fotos 54: Sérgio Haddad, Educador Popular e Ativista de Direitos Humanos, autor de renomadas obras no Brasil, em mensagem de agradecimento pela honraria concedida com a Medalha Paulo Frota de Direitos Humanos

Fonte: Ascom Bordalo

Foto 55: Moacir Gadotti, Presidente de Honra do Instituto Paulo Freire (IPF), em agradecimento virtual à homenagem aos 30 anos do IPF, agraciado com a Medalha Paulo Frota de Direitos Humanos



No ato solene de concessão da Medalha Paulo Frota de Direitos Humanos, muitas autoridades dos Poderes Legislativo, Judiciário e Executivo foram agraciadas com esta honraria, destacando-se aqui a concessão ao Presidente da ALEPA, que merece todo reconhecimento pelo apoio ao Centenário Paulo Freire, vindo ao encontro de sua marcante trajetória política democrática e espírito público de sua gestão na ALEPA.

Foto 56: Deputado Bordalo (PT), Deputada Marinor (PSOL) e Deputada Professora Nilse (PDT) entregam a Medalha Paulo Frota de Direitos Humanos ao Deputado Chicão (MDB)



Fonte: Ascom Bordalo

DOUTOR HONORIS CAUSA A PAULO FREIRE: HOMENAGEM DA UEPA AO MESTRE

Aprovada a Resolução nº 3481/2019, de 11 de setembro de 2019, pelo Egrégio do Conselho Universitário (CONSUN) da UEPA, que concedeu o título de Doutor *Honoris Causa* a Paulo Freire (*in memoriam*), a sua entrega foi adiada em decorrência da pandemia do coronavírus, tendo este momento sublime de homenagem decorrido na solenidade de abertura do Seminário do Centenário Estadual no Pará, revestindo o momento de mais simbolismos e emocionando o público.

A honraria do título concedido pela UEPA, recebida pela Educadora Nita Freire, viúva de Paulo Freire, é a expressão da trajetória da UEPA na Educação Popular, com destaque ao trabalho do Núcleo de Educação Popular (NEP) Paulo Freire em seus mais de 25 anos de existência, e da Cátedra Paulo Freire da Amazônia, rede interinstitucional de parceiros na região e com coordenação compartilhada pela UEPA.

O rito de entrega do título foi protagonizado pelo Presidente da ALEPA – Deputado Chicão, Reitor e Vice-reitora da UEPA – Prof. Dr. Clay Anderson Nunes Chagas e Prof^a. Dr^a. Ilma Pastana Ferreira – foi marcado por discursos enaltecedores do legado de Paulo Freire, com destaque ao discurso do Prof. Dr. João Colares Mota Neto, e por intensos aplausos da comunidade acadêmica e da sociedade paraense. As Fotos 57, 58 e 59 rememoram aquele momento.

Foto 57: Rito de entrega do título de Doutor Honoris Causa a Paulo Freire, *in memoriam*, a Nita Freire



Fonte: Ascom Bordalo



Foto 58: Presidente da ALEPA, Deputado Chicão (MDB), Vice-Reitora Ilma Pastana Ferreira e Reitor Clay Chagas, da UEPA, concedem o Título Doutor Honoris Causa a Paulo Freire, *in memoriam*, recebido por sua viúva, Nita Freire

Fonte: Ascom Bordalo

Foto 59: Nita Freire, pedagoga, doutora em Educação e viúva de Paulo Freire, discursa sobre a importância da homenagem da UEPA



Fonte: Ascom Bordalo

PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO POPULAR NO PARÁ: DIREITOS HUMANOS, DEMOCRACIA E EMANCIPAÇÃO

A temática central do Seminário Estadual foi amplamente debatida por meio de quatro Mesas Redondas (MRs), que congregaram dirigentes de órgãos públicos e de Instituições de Ensino Superior, lideranças de entidades da sociedade civil e de movimentos sociais da Amazônia, bem como de convidados/as de outras regiões do Brasil.

A multiplicidade de temáticas possibilitou a atualização de reflexões sobre *Educação Popular, Pensamento Freireano e Práxis Educativa na Amazônia*, foco da MR 1, cuja potência do debate foi traduzida pela representatividade de lideranças de movimentos sociais – Central Única dos Trabalhadores (CUT), representada por sua presidenta Euci Ana da Costa, e do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), com a presença de Maria Cristina Vargas, da Coordenação Nacional do Movimento – na confluência de diálogos com a dirigente da Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC) – Márcia Bittencourt – e da academia, com a participação da UFPA, representada pelo Prof. Durbens Martins Nascimento (NAEA e PROEX). As fotos seguintes retratam momento desse debate.

Paulo Freire e sua andarilhagem de utopias na América Latina e África: a solidariedade é internacional foi o tema da MR 2, que possibilitou relatos de experiência e reflexões sobre o legado de Paulo Freire em nível internacional, pelo Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe (CEAAL), representado por Pedro de Carvalho Pontual; Instituto Paulo Freire, com participação virtual da Diretora Pedagógica – Ângela Biz Antunes; da Rede Internacional de Educação Popular Diálogos com África, representada por Jacqueline Freire (UFPA); com mediação da Reitora da Universidade da Amazônia (UNAMA) – Maria Betânia de Carvalho Fidalgo Arroyo e da Coordenadora da Funbosque/PMB – Edinilza Costa, retratadas na Foto 62.

Foto 60: Mesa Redonda 1 “Educação Popular, Pensamento Freireano e Práxis Educativa na Amazônia”



Fonte: AID ALEPA - Balthazar Costa

Foto 61: Público durante a programação de mesa-redonda do Seminário Paulo Freire



Fonte: AID ALEPA - Balthazar Costa

Foto 62: Mesa Redonda 2 “Paulo Freire, andarilho de utopias na América Latina e África: a solidariedade é internacional”



Fonte: AID Alepa - Balthazar Costa

Ó *Direito à Educação, Diversidade e Resistências: a Educação Popular em Movimento* foi objeto da representativa MR 3 retratada na Foto 63, que aglutinou a liderança indígena Puyr Tembê; Promotor/as do Ministério Público do Pará (MPPA) – Carlos Eugenio, Ioná Nunes Silva e Herena Maués; o Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC), representado pelo Prof. Salomão Hage (UFPA); o Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará (CEDENPA), com a presença de Maria Luíza Nunes; a Campanha Nacional pelo Direito à Educação e a Rede Emancipa de Cursinhos Populares, ambas representadas pela professora Letícia Carneiro; com mediação de parceiras da Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado do Pará (Fetagri/PA) – Ângela Lopes – e da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC), com a Prof^a. Celeste Farias.

Foto 63: Mesa Redonda 3 “Direito à Educação, Diversidade e Resistências: a Educação Popular em Movimento”



Fonte: Ascom Bordalo

Da denúncia ao anúncio, como nos ensinara Paulo Freire, a última MR 4 pautou a temática *Educação Popular e Direitos Humanos em Tempos de Resistências: memórias, tempo presente e esperar na Amazônia*, contemplando a participação de lideranças históricas da Educação Popular no Pará, a exemplo de Aldalice Otterloo, pelo Instituto Universidade Popular (UNIPOP), Graça Costa, da FASE-Amazônia, Maria Silva e Inês Ribeiro, da República de Emaús, bem como o Movimento de Atingidos por Barragens (MAB), com mediação de Jacqueline Freire (UFPA).

A presença do Deputado Estadual Carlos Bordalo, historicamente Educador Popular na FASE-Amazônia, atuando na capital e no interior do Pará, assim como no movimento camponês no estado, foi uma oportunidade de passar em revista a Educação Popular na Amazônia paraense. A Foto 64 retrata a MR 4.

Foto 64: Mesa Redonda 4 “Educação Popular e Direitos Humanos em Tempos de Resistências: memórias, tempo presente e esperançar na Amazônia”



Fonte: Ascom Bordalo

A BONITEZA POLÍTICA E AFETIVA DO ENCERRAMENTO: CONFRATERNIZAR IMPORTA!

De volta a um fragmento do pensamento de Barthes (1984, p. 13), o presente Memorial foi lastreado pela compreensão do autor que afirma “... O que a Fotografia reproduz ao infinito só ocorreu uma vez: ela repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente ...”.

O centenário de Paulo Freire foi datado em 19 de setembro de 2021. O **Seminário Estadual do Pará, Feira de Economia Solidária, Literatura e Educação Popular** intitulado “**Paulo Freire e a Educação Popular no Pará: Direitos Humanos, Democracia e Emancipação**” foi um momento histórico e único. Assim, a tecitura deste Memorial, ao articular diferentes linguagens, presentifica a qualquer tempo duas premissas que nos movem: a primeira é de que Paulo Freire vive em nós!; a segunda é que o memorial fotográfico nos possibilita rememorar bonitezas, alegrias, lutas, resistências, encontros e encantos.

O ato político e cultural do encerramento da celebração do centenário Paulo Freire no Pará iniciou ainda no decorrer da MR 4, com novas homenagens da CONTAG e Fetagri/PA, e potentes intervenções de denúncia/anúncio e o esperançar freireano. Foi um momento de

confraternização de um ano de trabalho dedicado de construção do Seminário Estadual, entre outras programações que o precederam.

O encerramento do Seminário Estadual e das celebrações do centenário Paulo Freire no ano de 2021 no Pará, foi a culminância de uma construção coletiva plural, que congregou diversos parceiros irmanados numa convergência: defender e brindar o legado do Patrono da Educação Brasileira. As Fotos 65, 66 e 67 traduzem a essência daquele momento histórico.

Foto 65: Parceiros/as reunidos/as no ato político de encerramento coordenado pelo Deputado estadual Bordalo (PT)



Fonte: AID ALEPA - Balthazar Costa

Foto 66: Ato político cultural de encerramento do Centenário Paulo Freire com a presença do Deputado Bordalo, membros da Coordenação do Seminário Estadual e lideranças de movimentos sociais



Fonte: AID ALEPA - Balthazar Costa.

Foto 67: Ato de encerramento com artistas da cultura popular paraense



Fonte: AID ALEPA - Balthazar Costa.

Foto 68: Roda de carimbó e expressões da cultura popular paraense



Fonte: AID ALEPA - Balthazar Costa.

AGRADECER IMPORTA!

Foram muitos/as os parceiros/as, como já referido no Apêndice 1, mas importa reafirmar os agradecimentos aos realizadores e apoiadores, sintetizados na Figura 2, bem como membros da Comissão Organizadora, que em nome da CDH-DC/ALEPA se agradece a todos/as os parceiros/as, com a alegria e leveza das Fotos 69 e 70.

Paulo Freire Presente! Paulo Freire Vive!

Figura 2: Realização e Apoios no Seminário Estadual



Fonte: AID ALEPA - Balthazar Costa.

Foto 69: Membros da Comissão Organizadora do Centenário Paulo Freire com o Deputado Estadual Bordalo (PT), Presidente da CDH-DC/ALEPA



Fonte: AID ALEPA - Balthazar Costa.

Foto 70: Membros da Comissão Organizadora do Centenário Paulo Freire com Pedro de Carvalho Pontual, do CEEAI



Fonte: AID ALEPA - Balthazar Costa.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. 5. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2002.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v.1, n. 1, 2009. Recuperado de <https://periodicos.furg.br/rbhc/article/view/10351>

APÊNDICE I

Parceiros da CDH-DC/ALEPA no Centenário Paulo Freire no Estado do Pará

ÓRGÃOS PÚBLICOS

Ministério Público do Estado do Pará (MPPA)
Defensoria Pública do Estado do Pará (DPEPA)
Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC)
Secretaria de Estado de Justiça e direitos Humanos do Pará (SEJUDH)
Secretaria de Estado de Administração Penitenciária (SEAP)
Conselho Estadual de Educação (CEE)
Prefeitura Municipal de Belém (PMB)
Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC)
Secretaria Municipal de Administração de Belém (SEMAD)
Secretaria Extraordinária de Cidadania e Direitos Humanos de Belém
Conselho Municipal de Educação de Belém (CME)
Fundação Papa João XXIII (FUNPAPA)
Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque (FUNBOSQUE)

INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Universidade Federal do Pará (UFPA)
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará UNIFESSPA)
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)
Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)
Universidade da Amazônia (UNAMA)
Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU)
Faculdade Estácio de Belém
Faculdade FACI – Wyden
Centro Universitário da Amazônia (ESAMAZ)

PARCEIROS NACIONAIS E INTERNACIONAIS

Instituto Paulo Freire (IPF)

Conselho de Educação Popular de Adultos da América Latina e Caribe (CEAAL)

Campanha Latino-Americana e Caribenha em Defesa do Legado de Paulo Freire

Campanha Nacional pelo Direito à Educação

Rede Internacional de Educação Popular Diálogos com África

Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG)

Escola Nacional de Formação (ENFOC/CONTAG)

ENTIDADES DA SOCIEDADE CIVIL E MOVIMENTOS SOCIAIS

Central Única dos Trabalhadores (CUT) Pará

Escola Sindical Chico Mendes na Amazônia

Conselho Regional de Psicologia (CRP) – 10

Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação Pública do Estado do Pará (SINTEPP)

Sindicato dos Professores do Ensino Superior Público Federal (SINDPROIFES)

Sindicato dos Trabalhadores das Instituições Federais de Ensino Superior no Estado do Pará (SINDTIFES)

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)

Movimento dos Atingidos Por Barragens (MAB)

Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado do Pará (Fetagri-PA)

Fórum Paraense de Educação no Campo (FPEC)

Fórum Estadual de Educação (FEE)

Fórum de Educação Infantil do Estado do Pará

Fórum Social da Pan-Amazônica (FOSPA)

Instituto Universidade Popular (UNIPOP)

Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE)
Coordenação das Associações das Comunidades Remanescentes de
Quilombos do Pará (MALUNGU)
Centro de Estudo e Defesa do Negro (Cedenpa)
Movimento de Mulheres do Nordeste do Pará (MMNEPA)
Coletivo de Mulheres de Ananindeua em Movimento
Movimento República de Emaús
Federação dos Povos Indígenas do Estado do Pará – FEPIPA
Instituto Popular Eduardo Lauande (IPEL)
Instituto Saber Ser Amazônia (ISSAR)
Movimento Paraense de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA)
Núcleo de Educação Popular (NEP) Raimundo Reis
Rede de Bibliotecas Comunitárias Amazônia Literária
Biblioteca Itinerante Comunitária BombomLer
Rede Emancipa Belém e Ananindeua
Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais da Amazônia
Curso Popular Terra Firme – TF Livre
Cine Club – TF
Pastoral da Educação - CNBB Regional Norte 2

ANEXO I

CENTENÁRIO PAULO FREIRE
SEMINÁRIO ESTADUAL DO PARÁ / FEIRA DE ECONOMIA SOLIDÁRIA, LITERATURA E EDUCAÇÃO POPULAR
17 e 18 de novembro de 2021

17/11
A PARTIR DAS 8H

18/11
A PARTIR DAS 8H

Mesas Redondas, Atividades Culturais, Rodas de Diálogos, exposição e comercialização de artesanatos, de livros, de produtos naturais e muito mais

Boulevard 3 - Galpão do Teatro
Teatro Maria Sylvia Nunes - Estação das Docas

TValepa
cdh.alepa
@alepa.official

Não há educação sem amor

Paulo Freire 1921-2021

Realização: Apoio: Parceiros:

**Feira de Economia Solidária
Literatura e Educação Popular**

**Stands de artesanatos, livros,
produtos naturais e muito mais!**

17 e 18 de novembro de 8h às 21h

**Estação das Docas - Boulevard 3,
Galpão do Teatro**

CENTENÁRIO PAULO FREIRE
SEMINÁRIO ESTADUAL DO PARÁ: 17 e 18 de novembro de 2021

Não há educação sem amor

Paulo Freire 1921-2021

Realização: Apoio: Parceiros:

CENTENÁRIO PAULO FREIRE

SEMINÁRIO ESTADUAL DO PARÁ | 17 e 18 de novembro de 2021

PROGRAMAÇÃO – 17 DE NOVEMBRO

Horário: 8h

Local: Boulevard 3 - Galpão do Teatro
Abertura da Feira de Economia Solidária, Literatura e Educação Popular Solenidade com a presença do Presidente da Comissão de Direitos Humanos e Defesa do Consumidor (CDH-DC) da ALEPA

Horário: 8:30h

Local: Boulevard 3 - Galpão do Teatro
Atividade Grupo de Música, Mística, Voz e Percussão: REBELDIA CABANA (MST)

Horário: 8:30h - 21h

Local: Boulevard 3 - Galpão do Teatro
Stands com exposição e comercialização de Artesanatos, Livros, Produtos Naturais, etc

Horário: 9h

Local: Teatro Maria Sylvania Nunes - Estação das Docas
Roda de Diálogo "Educação Freireana na atualidade: desafios da sala de aula virtual"
Debator/a: Prof. Dr. Alvaro de Oliveira Azevedo Neto (FACI) e Alana Lins Borges (Estácio)
Mediação: Profa. M.Sc. Melissa Fecury Nogueira (FACI)

Horário: 10h

Local: Teatro Maria Sylvania Nunes - Estação das Docas
Performance Literomusical Coletivo de Artistas do NACE/SEMEC

Horário: 10h

Local: Boulevard 3 - Galpão do Teatro
Viajando pelo Mundo da Leitura e da Escrita com Paulo Freire (teatro, música e dança)

Horário: 10:15h

Local: Teatro Maria Sylvania Nunes - Estação das Docas
Círculo de Diálogos Freireanos "Práxis Pedagógicas na Rede Municipal de Ensino de Belém"
Prof. M.Sc. Walter Braga (CFPPF/DIED - Centro de Formação de Professores Paulo Freire)
Profa. M.Sc. Fátima Moreira (COEJA/DIED Coordenadoria de Educação de Jovens, Adultos e Idosos)
Profa. Dra. Leticia Carneiro (NIED/DIED- Núcleo de Informática Educativa)
Profa. M.Sc. Paulo Demetrio Pomares da Silva (SIS-MUBE/DIED - Sistema Municipal de Bibliotecas Escolares)
Mediação: Profa. M.Sc. Rita Melém (SISMUBE/DIED)

Horário: 10:30h

Local: Boulevard 3 - Galpão do Teatro
Juventude Negra Periférica do Exterminio ao Protagonismo (Cine Club Terra Firme)

Horário: 14h

Local: Teatro Maria Sylvania Nunes - Estação das Docas
Roda de Diálogos "Educação Popular, Saúde Mental e Coletiva na Luta por Direitos Humanos"
UFPA: Profa. Dra. Flávia Cristina Silveira Lemos e Profa. M.Sc. Maria Eunice Guedes
CRP-10: Jureuda Duarte Guerra (Presidenta)
Movimento Feminista: Dra. Jéssica Modinne
Mediação: Pedagogo Marcelo Mesquita (SEDUC)

Horário: 16h

Local: Boulevard 3 - Galpão do Teatro
Espectáculo "Furo" (UFPA)

Horário: 16h

Local: Teatro Maria Sylvania Nunes - Estação das Docas
Credenciamento no Seminário Estadual

Horário: 17h

Local: Boulevard 3 - Galpão do Teatro
Cortejo Cultural Centenário Paulo Freire - Grupo Chuva Poética e NACE/SEMEC com Cirandas, PalavrasMundo, Carimbó

Horário: 17:15h

Local: Teatro Maria Sylvania Nunes - Estação das Docas
Espectáculo Teatro de Bonecos: "O menino que sonhava ler o mundo". Uma aventura ficcional inspirada na vida e obra de Freire. Homenagem do Grupo Circo Eterio ao Centenário Paulo Freire

Horário: 18h - 21h

Local: Teatro Maria Sylvania Nunes - Estação das Docas
Solenidade de Outorga do Título de Doutor Honoris Causa ao Professor Paulo Reglus Neves Freire (in memoriam), UEPA

Solenidades de Apresentação da Exposição e de Abertura do Seminário Estadual
Presença de Autoridades do Poder Legislativo, Executivo e Judiciário do Estado do Pará
Dra. Ana Maria Freire (Nita Freire, viúva de Paulo Freire)
Dr. Moacir Gadotti (Presidente de Honra do Instituto Paulo Freire do Brasil)
Dr. Pedro Pontual (Presidente Honorário do Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe-CEAAL)
Participantes de Instituições de Ensino Superior, Órgãos Públicos, Entidades da Sociedade Civil, Movimentos Sociais

Homenagens – Outorga da Medalha Paulo Frota de Direitos Humanos

Horário: 21h

Local: Boulevard 3 - Galpão do Teatro
Momento Cultural - Adilson Alcântara (Voz e Violão)

TValepa
cdh.alepa
@alepa.official

Não há educação sem amor



Realização:



Apoio:



Redes parceiras:



CENTENÁRIO PAULO FREIRE

SEMINÁRIO ESTADUAL DO PARÁ | 17 e 18 de novembro de 2021

PROGRAMAÇÃO – 18 DE NOVEMBRO

Horário: 8h

Local: Boulevard 3 - Galpão do Teatro Sarau Poetas Paraenses

Horário: 8h - 21h

Local: Boulevard 3 - Galpão do Teatro Feira de Economia Solidária, Literatura e Educação Popular Solenidade

Stands com exposição e comercialização de Artesanatos, Livros, Produtos Naturais, etc

Horário: 8:30h

Local: Teatro Maria Sylvania Nunes - Estação das Docas

Mesa Redonda 1 – “Educação Popular, Pensamento Freireano e Práxis Educativa na Amazônia”

Dra. Ana Maria (Nita) Freire
Maria Cristina Vargas (MST)
Prof. Dr. Durbens Nascimento (UFPA/NAEA e PROEX)

Euci Ana da Costa (CUT-PA)
Profa. Dra. Márcia Bittencourt (SEMEC/PMB)
Mediação: Prof. Dr. João Colares (UEPA/Cátedra Paulo Freire da Amazônia)

Horário: 10:30h

Local: Boulevard 3 - Galpão do Teatro Banda de Música Jovens do Emaús

Horário: 11h

Local: Teatro Maria Sylvania Nunes - Estação das Docas

Mesa Redonda 2 – “Paulo Freire, andarilho de utopias na América Latina e África: a solidariedade é internacional”

Prof. Dr. Pedro Pontual (Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe)
Dra. Jacqueline Freire (Rede Internacional de Educação Popular Diálogos com África Dr. Sérgio Haddad (Ação Educativa)
Dra. Ângela Antunes (Instituto Paulo Freire)
Mediação: Profa. Dra. Betânia Fidalgo Arroyo (UNAMA e CEE) e Profa. Dra. Edinilza Costa (Funbosque/PMB)

Horário: 14h

Local: Boulevard 3 - Galpão do Teatro Contação de História “Grupo Recontar”

Horário: 14:30h

Local: Teatro Maria Sylvania Nunes - Estação das Docas

Mesa Redonda 3 – “Direito à Educação, Diversidade e Resistências: a Educação Popular em Movimento”

Carlos Eugenio, Ioná Nunes Silva e Herena Mauês (Promotor/as do MPPA)
Prof. Dr. Salomão Hage (FPEC e UFPA)
Maria Luiza de Carvalho Nunes (CEDENPA)
Puyr Tembê (Liderança Indígena)
Profa. Dra. Leticia Carneiro (Campanha Nacional pelo Direito à Educação)
Mediação: Angela Lopes (FETAGR) e Profa. Dra. Celeste Farias (SEDUC)

Horário: 16:30h

Local: Teatro Maria Sylvania Nunes - Estação das Docas

Mesa Redonda 4 – “Educação Popular e Direitos Humanos em Tempos de Resistências: memórias, tempo presente e esperança na Amazônia”

Deputado Estadual Carlos Bordalo (CDH-DC/ALEPA)
Aldalice Oterloo (UNIPOP)
João Gomes da Silva Neto (FASE)
Profa. Dra. Georgina Cordeiro e Profa. Dra. Inês Ribeiro (Movimento República de Emaús)
Prof. Beto Andrade (SINTEPP)
Iury Paulino (MAB/Nacional)
Mediação: Profa. Dra. Socorro Coelho (Sind-Profes) e José Ribamar (SINPRO)

Horário: 18:30h

Local: Boulevard 3 - Galpão do Teatro Apresentação Cultural do Grupo de dança TUCUXI

Encerramento

TVAlepa
cdh.alepa
@alepa.official

Não há educação sem amor

Paulo Freire 1921-2021

Realização:



Redes parceiras:



Apoios:





UNIPOP: A EDUCAÇÃO POPULAR NA LUTA POR DIREITOS E DEFESA DA VIDA NA AMAZÔNIA

Aldalice Otterloo
Instituto Universidade Popular (UNIPOP)

1 INTRODUÇÃO

Este artigo se origina da contribuição da UNIPOP – Instituto Universidade Popular, apresentada no Seminário Centenário Paulo Freire, que ocorreu em Belém do Pará, no período de 17 a 18 /11/21. Resulta das reflexões tecidas a partir do lugar de fala da autora e dos ensinamentos elaborados com base nas obras de Paulo Freire, Moacir Gadotti, Carlos Rodrigues Brandão, Pedro de CarvalhovPontual, entre outros. Envolve também experiências acumuladas na trajetória pessoal e profissional, em que se busca compreender a relevância e o problematizar dos desafios e acertos que cercam a educação popular e os direitos humanos em tempos de resistência e de esperarçar. Para tal se vale também da memória e documentos, a fim de traçar os contextos nos quais a UNIPOP se constituiu com o objetivo de contribuir no processo formativo de lideranças, educadores e juventudes, para atuarem na educação popular.



2 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO POPULAR EM BELÉM: MEMÓRIAS IMPORTAM

2.1 MEMÓRIAS AUTOBIOGRÁFICAS: EXCERTOS DE MINHA TRAJETÓRIA

Como cidadã paraense, nascida e criada em um dos mais antigos bairros da periferia de Belém – Jurunas, desde cedo observei que “meu” bairro era marcado por dois mundos: um lado, semi-urbanizado, ocupado pela classe média, e outro sem urbanização, com forte presença de populações ribeirinhas, que, com o crescimento do êxodo rural, sem condições de sobrevivência e perspectivas de futuro nas suas localidades, chegavam ali, a fim de formar pequenos núcleos “urbanos” nas baixadas de Belém, vivendo em condições subumanas, marcadas pela extrema precariedade de moradia, flagelados pela subnutrição e falta de saneamento básico, mas esperançosos de encontrar novas perspectivas de vida.

Entretanto, o contexto político /econômico, agravado pela instalação da ditadura militar, que vigorou de 1964 a 1985 representou os interesses do grande capital internacional e reduziu a região amazônica a uma terra sem homens, para homens sem-terra. Naquele momento, os povos tradicionais aqui existentes já eram invisibilizados pelas políticas públicas e o estímulo ao êxodo Sul-Norte se fez presente, a partir da instalação de grandes projetos, como rodovias e ferrovias, ditos de desenvolvimento, mas trouxe nesta ocupação os conflitos fundiários. A floresta era, e ainda é, considerada um empecilho que impede que as riquezas do solo sejam exploradas, as rodovias e ferrovias instaladas, a pecuária expandida, tendo como consequência a intensificação da pobreza/marginalização e sua expressão alarmante, com a periferação das pequenas e médias cidades amazônicas e a favelização das baixadas de Belém, capital do estado do Pará.

A profunda e constante convivência com a pobreza e marginalização, junto com a disposição de engajamento, além de fazer-me participar do movimento estudantil secundarista, levou-me, durante a época da formação acadêmica, a viver uma experiência de alfabetização de jovens e adultos, pelo Movimento de Educação de Base - MEB, no próprio bairro. Essa vivência, com pessoas marginalizadas, que chegavam à fase adulta sem saber ler e escrever a sua própria língua, já foi de grande impacto para mim, uma pessoa de classe média, que tinha a educação como uma prioridade familiar.

Foi nesse período que por meio MEB e da Juventude Estudantil Católica – JEC fui apresentada à Pedagogia de Paulo Freire e comecei a entender, através dela, que a educação é sempre coletiva, participativa, relacional e dialógica. Comecei a descobrir e a viver a interação com outra realidade e a conhecer aquelas pessoas para além do nome, por suas histórias de vida. Compreendi nesse momento o significado das palavras de Paulo Freire quando dizia que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Quantas lições de vida naqueles relatos.

Nessa época também, minha percepção foi ampliada por uma experiência pedagógica na área da Teologia da Libertação, naquele momento em franca ascensão em algumas igrejas cristãs. Fui convidada para participar de um curso chamado Dinâmica Cristã, que estimulava uma percepção crítica da sociedade e a superação da religião como alimento de conformação e submissão, para um engajamento transformador, que me possibilitou compreender a origem dos problemas que a comunidade enfrentava no seu cotidiano, consequência da estrutura socioeconômica e política da sociedade, cuja prioridade se baseava nas necessidades do mercado, no lucro, o que estimulava as desigualdades, o individualismo e a competição.

Estes temas, como sociedade, transformação social, entre outros, passaram a fazer parte dos processos educativos da alfabetização, com o objetivo de estimular a consciência crítica a partir da valorização dos

saberes pessoais e profissionais adquiridos na sua luta cotidiana, tanto da comunidade, como dos educadores populares trazidos para o centro das rodas de conversa. Estas reflexões e debates em sala estimulavam a sua participação, a perda do medo de falar, ao reforçar a ideia de que ninguém sabe tudo e ninguém ignora tudo.

Deste modo, junto a outros movimentos do bairro relacionados a teatro, esporte, mutirão de limpeza, luta pela água, foi se gestando uma articulação chamada Comunidades de Base do Jurunas - COBAJUR, em uma clara relação da educação popular com a participação social.

2.2 A EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO POPULAR NO CONTEXTO URBANO DE BELÉM: VER – JULGAR - AGIR

A conjuntura, caracterizada pela luta contra a ditadura ocorrida na década de 1960 até início da primeira metade dos anos 80, além do cerceamento da liberdade e o desrespeito aos direitos humanos, trouxe uma carestia absurda. Mas ao mesmo tempo, gerou uma situação adversa: a luta da periferia pelos direitos básicos. Essa experiência da COBAJUR se insere na articulação com outras lutas que já emergiam nas periferias de Belém como o direito de morar nos bairros do Marco, Pedreira e Sacramenta; escola para todos, nos bairros do Jurunas, Telégrafo, Cremação; luta pelo transporte nos bairros do Bengui, Atalaia; a luta pela água nos bairros do Guamá, Terra Firme, Jurunas e Condor e muitos outros, gestando a Comissão dos Bairros de Belém - CBB e por meio dela se ampliou e articulou essas lutas.

Nesse período, eu já me tornara educadora da Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional - FASE, na qual atuei de 1974 a 1979, a fim de acompanhar o processo organizativo, os conteúdos das reivindicações, o envolvimento das comunidades e as manifestações de rua pela Educação e pelo Direito de Morar e tudo que esses movimentos envolviam: água, saneamento básico, postos de saúde, transporte e escolas.

As manifestações pelo direito de morar provocaram a criação da lei do Uso do Solo, o que possibilitou à população conhecer quem eram os grandes latifundiários urbanos da cidade de Belém e a vivenciar uma participação cidadã. O movimento Escola para Todos, alimentado claramente pelas dezenas de núcleos de educação popular ligados às escolas comunitárias nos bairros, começou a reivindicar o acesso a vagas nas escolas públicas e que fossem criadas novas escolas, o que conseguiram como no bairro do Jurunas: Gonçalo Duarte e Marluce Pacheco Ferreira, cujos nomes foram indicados pela própria comunidade: Gonçalo Duarte era um vereador atuante que dialogava bastante com as comunidades e fazia ressoar na Câmara Municipal suas reivindicações. Marluce Pacheco era uma professora comunitária, atuante líder do Centro Comunitário Honório José dos Santos.

As diretoras das escolas públicas não aceitavam as crianças oriundas das escolas comunitárias, ao alegar que elas tinham dificuldade de se alfabetizar e ficavam repetindo de ano. A CBB decidiu criar turmas de alfabetização nos centros comunitários e nós das organizações que os acompanhavam fazíamos a formação continuada dos/as jovens do bairro que quisessem ser alfabetizadores. Realizávamos encontros mensais com o objetivo de refletir os fundamentos da educação popular e a compreensão da criança como um ser em formação e de direitos, em uma relação dialógica, para estimular suas falas e ouvi-las nas atividades de interação, de ajuda mútua, a fim de exercitar a amorosidade e o aprendizado do senso crítico, da responsabilidade e da solidariedade.

Neste processo, havia clareza de que não era nosso papel substituir o Estado, mas lutar para que este direito fosse garantido e as crianças estivessem preparadas para ter um bom desempenho escolar e conquistassem sua autonomia de aprendizagem. O sucesso foi tanto que as diretoras passaram a disputar nossas crianças, pedindo a lista para matrícula. Fortaleceu também a participação das mães, muitas das quais participavam dos encontros formativos.

3 UNIPOP - UM CENTRO DE FORMAÇÃO DE EDUCAÇÃO POPULAR: ARTICULAR, ANALISAR E TRANSFORMAR

Nos meados da década de 80, de efervescência da luta pela redemocratização do país, emergiram muitas lideranças dentro do movimento sindical, dos movimentos populares de bairros e de outros mais específicos como: de mulheres, negros, crianças e adolescentes, direitos humanos, entre outros. E ao analisar essa emergência e as agruras enfrentadas na luta contra a ditadura, alternativas de formação dessas lideranças começam a ser pensadas, tendo como base os fundamentos da democracia e da participação popular na construção de uma sociedade mais fraterna e mais igual onde todos os seres humanos fossem respeitados na sua dignidade de ser humano.

A partir dessas premissas passamos a debater quais os fundamentos necessários para esse processo formativo. Como potencializar processos para construir novas formas de exercer essa liderança, menos sectária, aberta ao diálogo com seus pares e com a sociedade, reconhecendo a pluralidade de ideias e de culturas políticas existentes. Muitas ideias surgiam a partir de autores como Oscar Jara, Paulo Freire, Pedro Pontual, entre outros, buscando construir uma proposta que motivasse essas lideranças emergentes a refletirem conjuntamente, analisarem as práticas vividas em seus movimentos, na perspectiva de sua democratização. A partir dessa perspectiva sentimos necessidade de analisar como a democracia era percebida pelas entidades proponentes. A análise de Pontual (1995) foi um dos pilares:

A concepção republicana tradicional da democracia está assentada no princípio da soberania popular exercida através do voto. Esta definição, embora correta, mostra-se insuficiente diante da realidade criada na prática dos regimes democráticos que não se preocuparam em criar formas efetivas de “participação igual” ou ao menos “mais igual” nas decisões públicas. Também a realidade de enorme exclusão

social na atualidade tanto em regimes democráticos como autoritários vem reforçando a necessidade de mudar esse conceito tradicional de democracia. Trata-se de perseguir um conceito de democracia no qual a conquista do governo, por meio do voto popular, não esgote as possibilidades de participação da sociedade. Trata-se, ao contrário, de iniciar um processo que crie dois focos de poder democrático: um com origem no voto; outro originário de instituições diretas de participação. Enfim propõe-se a combinação da democracia representativa com a democracia direta na constituição de uma democracia participativa.

Com base nessas ideias de articular participação social e democracia na formação de lideranças populares, muitas entidades presentes levantaram a proposta de se trabalhar a Educação Popular na perspectiva paulofreiriana por contribuir na troca de saberes, partindo da visão que as lideranças trariam para os espaços formativos e a necessária problematização com as novas ideias levantadas por Pontual.

O segundo ponto trabalhado para viabilizar essa proposta foi sobre o espaço para sua operacionalização. Organizações Não Governamentais – ONGs, como o Centro de Estudos, Pesquisas e Educação Popular – CEPEPO, o Centro de Defesa do Negro no Pará – CEDENPA, o Movimento de Mulheres do Campo e da Cidade – MMCC, Movimento República de Emaús – MRE, a Sociedade de Defesa dos Direitos Humanos - SDDH, a Comissão dos Bairros de Belém – CBB e a FASE se articularam com a Central Única dos Trabalhadores - CUT, Federação dos Trabalhadores da Agricultura - FETAGRI, Comissão Pastoral da Terra – CPT, Instituto de Pastoral Regional - IPAR, Partidos de esquerda e Igrejas comprometidas com a Teologia da Libertação como Luterana, Metodista, Anglicana, Católica, junto com alguns professores do Núcleo de Altos Estudos da Amazônia – NAEA/UFPA, começaram, em maio de 1985, a pensar em um espaço plural de formação dessas lideranças populares.

Tarefa difícil, haja vista que a produção coletiva de um projeto com a diversidade de tantos atores não fazia parte de nossa cultura política. Mas depois de muitas idas e vindas conseguimos chegar a uma proposta de estrutura organizativa e formativa.

Foi consenso de que o caminho a ser construído deveria possibilitar o acolhimento dessas lideranças, ajudar na sua formação a partir das práticas por elas desenvolvidas. Em outubro de 1987, finalmente, consolidou-se a ideia da construção de uma entidade de educação popular, sem fins lucrativos, com o nome de Instituto Universidade Popular - UNIPOPOP, não no sentido acadêmico, mas de espaço de socialização do conhecimento historicamente acumulado, que dialogasse com a prática vivida por essas lideranças e seus movimentos.

Outro ponto importante foi definir a estrutura de funcionamento, que não reproduzisse a verticalização já consolidada em nossa sociedade. Daí que surgiu a ideia de um Conselho de Representantes - CR, formado pelos representantes de todas as entidades com o poder de monitorar as ações da entidade e eleger a equipe de coordenação executiva para desenvolver o processo administrativo-formativo e financeiro da instituição, constituído por um diretor geral, diretor financeiro e administrativo e uma equipe pedagógica. O primeiro apoio financeiro recebido foi da Igreja Luterana por meio da organização Pão para o Mundo. A primeira turma foi formada por 40 lideranças oriundas dos movimentos populares de bairro e sindical e o corpo docente, todos voluntários, eram de profissionais das universidades e educadores das instituições do CR, comprometidos com a promoção e defesa de direitos e com a democratização da sociedade.

A cada avanço novos desafios precisaram ser enfrentados: a prática mostrou que não basta a intenção, o compromisso político com a luta e a mudança do discurso. Questionamentos sobre: Como esses educadores compreendiam a relação entre Democracia e Educação Popular? Como entender a luta por políticas públicas como um exercício de cidadania ativa? Como ajudar as lideranças, por meio dos processos formativos,

a compreenderem sua prática política como um exercício de educação popular e construção da cidadania? Como nossa prática de educador/a pode estimular o exercício de perceber o outro como sujeito de interação e não como receptor de informações? Como esses elementos podem contribuir para que exerçam sua liderança a partir de uma concepção de participação cidadã? Como disseminar entre esses docentes a concepção paulofreireana de educação popular? Como transformar os encontros formativos em diálogo de saberes para além da transmissão de informações/conteúdos? Como fazer as atividades lúdicas irem além do relaxamento e acolhimento, mas percebidas como elementos constitutivos da nossa integralidade de ser humano? Eram muitas as dúvidas e as inquietações para construir uma proposta de formação sociopolítica, o que exigia buscar os fundamentos teóricos.

Teóricos como Castilho e Osório (1997) estimularam a importância da educação associada aos processos de construção da cidadania, na América Latina. Eles, ao sintetizarem a abordagem de uma Educação para a Cidadania, afirmavam tratar-se de uma educação voltada ao objetivo global de formar cidadãos autônomos e críticos. Isto significa considerar a cidadania como uma qualidade social da democracia e entender que a educação deve orientar-se primordialmente no sentido do fortalecimento da democracia por meio da criação de capacidades que estimulassem os cidadãos a participarem em organizações da sociedade civil, exercessem associativamente o poder de controle sobre o governo e resolvessem pacificamente os conflitos. Referidos autores ao discutirem a temática da Educação para a Cidadania a partir da ótica da Educação Popular, assim sintetizam sua visão acerca da pertinência da Educação Popular em relação à temática acima referida:

Uma EP que promova o desenvolvimento de aprendizagens para a compreensão da realidade complexa em que se vive, e a decisão sobre os modos de intervir sobre a mesma. Neste sentido podemos dizer que a EP é uma pedagogia do público, da decisão, da construção de um sentido do comum. A EP é ela mesma uma educação cidadã, uma

esfera pública. Ao falarmos em EP nos referimos à criação em distintos âmbitos (escolas, bairros, movimentos sociais, famílias) de esferas públicas que permitam que as pessoas se reúnam em lugares diversos para falar, intercambiar informação, escutar, fazer negociações (1997, p. 42-43).

Esses mesmos autores, asseveram no mesmo trabalho, depois de se referirem a algumas das principais concepções de educação cidadã e suas formulações pedagógicas, garantem que o ponto central é constituir uma pedagogia que suscite a necessidade de pensar em novos horizontes e orientações para a prática educativa em todos os espaços sociais. Concluindo sua reflexão, afirmam os autores acerca dos objetivos gerais de uma educação cidadã:

A educação cidadã deve contribuir ao desenvolvimento de estratégias cidadãs de intervenção nas agendas públicas e à capacitação para o lobbying cidadão; às ações de interesse público e à geração de movimentos cidadãos eficientes e criativos, capazes de trabalhar como redes de atores sociais. De igual modo deve promover a apropriação crítica dos temas emergentes da cidadania, especialmente dos relacionados com a justiça, de gênero, as relações interculturais e intergeracionais, empoderamento e governo das cidades e das regiões. (1997, p.63).

Sem superestimar o papel da educação, mas também sem deixar de destacar sua enorme relevância, Paulo Freire assim sintetiza sua visão sobre a relação dialética entre educação e cidadania:

Não dá para dizer que a educação crie a cidadania de quem quer que seja. Mas, sem a educação, é difícil construir a cidadania. A cidadania se cria com uma presença ativa, crítica, decidida, de todos nós com relação à coisa pública. Isso é difícilíssimo, mas é possível. A educação não é a chave para a transformação, mas é indispensável. A educação sozinha não faz, mas sem ela também não é feita a cidadania. (1995 p. 74).

No período em que UNIPOP foi sendo construída, essas questões relacionadas à Educação para a Cidadania, participação popular ainda se apresentavam pouco debatidas. Entretanto, tínhamos clareza de que era preciso fazer uma formação diferenciada que contribuísse na formação de novas lideranças, entendida como pessoas que exercem sua prática a partir de uma visão crítica da realidade e novas atitudes relacionais, baseadas no diálogo e no respeito à ideias divergentes. Mas havia uma questão muito presente relacionada à retomada da democracia e a necessidade de construção de um novo projeto de sociedade. Todavia, a partir do perfil das entidades inseridas no debate, a proposta formativa para UNIPOP acabou se concretizando em três cursos: Curso de Formação Sociopolítica de lideranças dos movimentos populares; Curso de Teologia Popular Ecumênica e Curso de Formação em Arte-Educação, tendo como foco o teatro popular, o que exigiu uma série de experimentações para atender um público composto de lideranças populares e sindicais, agentes pastorais e integrantes de grupos populares ligados ao teatro.

Ao longo da última década do século 20 e da primeira do século 21, muitas alterações foram ocorrendo na proposta pedagógica que redundaram também em mudanças nos Estatutos, pela insurgência de novos sujeitos e de novos temas, a partir da luta em defesa de direitos e construção de novos direitos, que emergiam nas rodas de conversa, com novos elementos estruturantes das desigualdades existentes na sociedade, evidenciadas pelo racismo, machismo, gbltfobia, intolerância religiosa, entre outros.

Esta teia organizativa e estes novos elementos colocaram outros desafios à UNIPOP e à Educação Popular como referencial do seu trabalho social. De um lado, porque a referência ao ‘popular’ e à ‘base’ não eram mais suficientes como explicação do fenômeno em curso, pois exigia uma profunda reflexão teórica fincada na prática social e por outro lado, frente a especificidades e diferenciações de intervenção, várias organizações e movimentos como: Movimento de Trabalhadores Sem Terra - MST, Movimento dos Trabalhadores Sem Teto - MTST, Movimento dos

Atingidos por Barragens - MAB, e a CUT, fundamentados na educação popular foram criando suas próprias escolas de formação, a partir de suas especificidades, mas sempre pensando num projeto mais amplo de sociedade e defesa da democracia.

A cobiça do grande capital pelas riquezas da Amazônia provocando grandes conflitos na região, com invasão de territórios indígenas, assassinatos de lideranças e de defensores de direitos humanos, levou à insurgência de novas lutas protagonizadas pelos povos Indígenas e Quilombolas e de trabalhadores rurais, que exigiam Reforma Agrária, fim do desmatamento e da poluição dos rios, entre outros, se contrapondo a este modelo imposto pelo grande capital. Ao criarem suas próprias organizações também estabelecem conexões com organizações da sociedade civil, entre elas UNIPOP, na perspectiva de um projeto mais amplo de sociedade.

As metodologias próprias, elaboradas a partir de seus objetivos estratégicos, direcionadas ao seu público e às suas proposições teórico-práticas, identificam-se ao ideário da Educação Popular como respeito à cultura, à natureza, à solidariedade, à defesa dos bens comuns, a uma economia voltada para as necessidades humanas e não do mercado, pela defesa da vida, por uma participação cidadã e ao Bem Viver.

Estas lutas ganham força política graças às suas estratégias, possibilitando conquistar apoio e ampliar suas bases organizativas. O MST a partir dos acampamentos garantem trabalho e produção agroecológica a um grande número de trabalhadores rurais, segurança alimentar, criação de escolas de formação em todos os níveis de ensino, a partir de convênios com universidades públicas, organizações da sociedade civil e com a cooperação internacional. No caso dos indígenas e quilombolas, a socialização da Convenção 169/OIT que garante a consulta prévia e defesa de seus territórios, as marchas das populações indígenas, a luta contra o garimpo ilegal em suas terras, aumento da participação das mulheres como liderança nas organizações por eles criadas como COLAB, APIB, entre outras.

Toda esta realidade, trazida em forma de módulos para os processos formativos desenvolvidos por UNIPOP, estimulavam os participantes a compreenderem que são amazônidas e que é necessário ser solidário com estas lutas, se comprometer com a defesa da Amazônia, pois toda essa violação dos direitos da natureza e dos povos amazônicos impacta diretamente nas cidades amazônicas, afetando o clima, provocando as enchentes e os deslizamentos.

Os fundamentos teóricos e práticos da proposta pedagógica da UNIPOP, foram conquistados com apoio de vários estudiosos nacionais da educação popular como: Paulo Freire, Moacir Gadotti, Carlos Rodrigues Brandão, Leonardo Boff, Pedro Pontual; autores internacionais, latinos americanos como: Oscar Jara, Francisco Gutiérrez, e os autores locais, João Colares, Guilherme Carvalho e tantos outros.

Além disso, a nossa inserção nas redes e fóruns de promoção e defesa de direitos e articulação panamazônica, nos possibilitaram reflexões e estudos que ampliaram nossa visão política e permitiram absorver algumas lições sobre o significado e importância da Educação Popular para fortalecimento da democracia e da participação social dos movimentos populares, na perspectiva da transformação social e agora, mais do que nunca, compreender as exigências da Mãe Terra, dos povos indígenas e das questões levantadas por estudiosos que fortalecem este grito, ao dizer que para avançar na luta em defesa da vida precisamos descolonizar nossa forma de pensar o mundo, construir e acreditar no nosso próprio sonho e não viver o sonho que o capitalismo vem nos impondo durante séculos.

A UNIPOP continua a apostar nessa perspectiva da Educação Popular, e a construir processos que ajudem no desenvolvimento de competências e habilidades individuais e coletivas dos sujeitos envolvidos nos processos formativos como juventudes, em toda a sua especificidade como negros, mulheres, trans, glbti+, em cumprimento de medidas socioeducativas, e educadores sociais e arte-educadores a ressignificarem a sua prática a partir de um outro paradigma de sociabilidade, baseado em

novos valores e crenças em relação à raça, gênero, religiosidade, orientação sexual, abertura para o trabalho coletivo, ação em rede, colaborativo e solidário, no sentido de eliminar ou reduzir o individualismo e a competitividade.

4 UNIPOP NO CONTEXTO DE HOJE: QUAIS SÃO SEUS DESAFIOS E DILEMAS? COMO ESPERANÇAR NA AMAZÔNIA?

No seu atual projeto institucional, chamado de “Organizar a Resistência para a defesa de direitos e fortalecimento da democracia na Amazônia”, a UNIPOP reafirma seu compromisso estratégico para o qual foi constituída. O título parece descabido, considerando todos os avanços conquistados nos anos anteriores. Entretanto, os retrocessos políticos, econômicos, sociais e culturais ocorridos, com o golpe de 2016, configuraram a situação de emergência e urgência que se constitui hoje (e talvez constituirá no próximo triênio) num imenso desafio para as organizações da sociedade civil que lutam por direitos.

Em recente análise sobre a conjuntura, o antropólogo Jorge Eduardo Durão¹, a partir de suas reflexões, muitas das quais referendadas pelas organizações presentes, nos levou a seguinte constatação: nos anos de 2020 e 2021, o contexto pandêmico dificultou muito a atuação das Organizações da Sociedade Civil - OSCs, até mesmo na manutenção dos laços com segmentos da população que resistem, cotidianamente, às situações de negação de direitos que marcam a sociedade brasileira, pois, encontram-se ameaçadas na sua sobrevivência, na luta pelo mais primordial de todos os direitos, que é o direito à vida. Além disso, constatam que a partir de 2019, o governo brasileiro pôs em prática uma desastrosa política econômica de mercado, favorecendo as grandes corporações, em especial o agronegócio, destruindo bens comuns – com o estímulo à uma acumulação predatória

¹ Antropólogo e advogado. Foi Diretor Executivo Nacional e atualmente é assessor da Fase. A análise elaborada tomou por base um Documento Interno da Instituição.

social e ambientalmente -, aprofundando o desmonte das políticas sociais, ambientais e territoriais e pondo em prática uma política frente à pandemia orientada pelo “negacionismo” da ciência.

O resultado é um vasto conjunto de retrocessos e contradições inter-relacionados: retorno do Brasil ao mapa da fome, com 19 milhões de pessoas passando fome e 55,2% da população, ou, seja, 116,8 milhões de pessoas, em situação de insegurança alimentar; ataque sistemático à agricultura familiar, povos indígenas e povos e comunidades tradicionais; crescimento do desmatamento e queimadas na Amazônia, no Pantanal e no Cerrado. Por outro lado, um cenário econômico de estagnação, com 12,6% milhões de desempregados, queda acentuada da renda do trabalho e recessão.

Acrescentamos a isso a postura irresponsável do Governo Bolsonaro no tratamento da pandemia de covid-19, o que provocou a morte de mais de 230 mil brasileiros e brasileiras. Destacamos ainda as denúncias e evidências de atitudes que demonstram completo descaso e falta de sensibilidade com a realidade exposta. Um outro aspecto que atinge diretamente este cenário é a agudização do quadro de evasão escolar das juventudes mais pobres, que são as mais impactadas pela pandemia e pela falta de condições de acesso à internet e ao ensino remoto. Sobre a juventude brasileira, nosso público privilegiado, pesaram a necessidade de engajamento no trabalho precarizado.

O contexto pandêmico mostrou certo arrefecimento no segundo semestre de 2021 no Brasil, com aumento da vacinação e redução do número de óbitos, graças às ações das instituições científicas, governos estaduais e municipais, STF e mobilização da sociedade civil. Diante desse quadro, quais desafios se apresentam para UNIPPOP? “Como Organizar a Resistência para a defesa de direitos e fortalecimento da democracia na Amazônia”. A UNIPPOP sabe que sozinha não poderia atingir este objetivo, por ser uma entidade pequena, localizada na Região Metropolitana de Belém. Além disso, tem clareza de que só o trabalho localizado não frutifica.

Sawaia acerca da participação afirma que:

A ação participativa pode e deve ser local, específica e motivada por interesses pessoais e grupais, mas o horizonte deve ser universal para não se tornar corporativista. Os participantes são singularizações do gênero humano e enquanto tal deve orientar suas práticas pela mediação da ética universal, para que ela se contextualize. (1997, p.157)

Na atual conjuntura, a UNIPOP estabeleceu duas linhas prioritárias de ação: Formação de educadores sociais, arte-educadores e juventudes e Incidência política efetivada por meio de articulações em redes e fóruns e como desdobramento dos processos formativos. É de fundamental importância estratégica fortalecer a ação em rede estabelecendo conexões regionais, nacionais e internacionais.

A UNIPOP se expressa na sua inserção nessas três dimensões da luta política transformadora: local, quando se insere no Fórum Estadual de defesa de direitos de Crianças e Adolescentes – Fórum DCA; Conselho Estadual dos Direitos de Crianças e Adolescentes CEDCA. Regional, no Fórum da Amazônia Oriental - FAOR e Fórum Social da Pan Amazônia – FOSPA. Nacional, na Associação Brasileira de ONGs - ABONG, Fórum Ecumênico Brasileiro - FEBrasil, Plataforma dos Movimentos Sociais pela Reforma do Sistema Político - PLATAFORMA, na Campanha Nacional pelo direito à educação e no Movimento Nacional de Direitos Humanos - MNDH. Internacional no Centro Latino Americano de Educação Popular buscando na ação coletiva mais ampla o combate às desigualdades e fortalecimento da luta pela democracia, pela defesa dos bens comuns, e pelo bem viver para todos e todas.

Na articulação política, um dos envolvimento estratégicos da UNIPOP, decorrentes do contexto acima descrito, é sua participação na equipe de Gestão do Fórum Social da Pan Amazônia - FOSPA. Por que essa prioridade? Porque, para exercer e estimular uma participação cidadã, é preciso conhecer a realidade.

Nós vivemos na Amazônia. Aqui, desde a invasão europeia lutamos contra uma colonização predatória, etnocida e genocida, que explora e destrói a floresta e seus povos. Tentaram arrancar nossa raiz, exterminar costumes, idiomas e saberes, mesmo assim seguimos, resistindo. No meio das lutas, com a força das amazonas guerreiras, reinventamos a vida. Nos nossos territórios, a natureza vive e tem direitos. Matas e rios são bens comuns. Buscamos o bem viver. Por isto, as forças movidas pelo lucro nos atacam. Seguimos resistindo. (CARTA FINAL DO ENCONTRO DE SABERES: AMAZÔNIA E AS MUDANÇAS CLIMÁTICAS, 2021).

Este evento revelou a riqueza dos debates e reflexões trazidas por quilombolas, indígenas, cientistas, professores e defensores dos direitos humanos e nos fizeram perceber uma triste realidade e um desafio prioritário a ser enfrentado: Defender a Amazônia e garantir a vida dos povos que aqui habitam, sem destruir o meio ambiente.

Convivemos em uma crise civilizatória que põe questões fundamentais sobre o atual modelo econômico, político, social, cultural e ambiental, que nos foi imposto, como única alternativa possível de estruturação da vida. Mas temos de compreender que existem outras possibilidades, indicadas pelos povos que tem habitado esta terra sem destruí-la. Eles nos ensinam a ser amazônidas.

CONCLUSÃO

Freire (1992) nos anima quando assevera que o futuro temos de produzi-lo com base nos materiais de que dispomos, atentando para a realidade com que nos defrontamos e acrescentamos, tendo por norte o projeto da UNIPOP e desenvolvê-lo.

No tempo de esperar o sentimento de alegria é perceber que estamos acordando, estudando, ouvindo e tendo a humildade de aprender com os povos da Amazônia, e tudo que eles têm a nos oferecer para

enfrentamento dos dilemas e desafios da nossa relação com a natureza. Em recente live realizada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação², alguns pontos, trazidos pelos expositores Salomão Hage e Guilherme Carvalho, estimularam-nos a refletir sobre sua inserção na proposta pedagógica da UNIPOP junto com as juventudes, educadores e arte-educadores, fortalecendo o esperar de um novo projeto de vida e de uma nova forma de participação social. Esses pontos foram:

1 - O Bem Viver: convivência com a natureza e a visão de território como abrigo, que nos protege e cuida de nós, oferece tudo que precisamos para continuar vivendo/existindo, o Bem Viver se contrapondo a esse modelo que ameaça a vida no planeta.

2 - O que podemos aprender com a Amazônia. Como os povos originários, tradicionais, indígenas e quilombolas, resistiram a toda imposição do capitalismo e toda forma de colonialismo. Como resistiram ao genocídio, etnocídio, afirmando o sistema comunal de sua existência, mesmo com novos tipos de invasão, com uso de agrotóxicos, sofisticadas tecnologias e hegemonia desses invasores e ainda mantendo suas narrativas e reprodução de suas formas de vida? Como conseguem viver em uma sociedade individualista, que se sustenta pela exploração e ainda manterem suas práticas cooperativas, suas relações culturais e produtivas e preservar a natureza?

3 - Re(existência) - Esses povos não só resistem, mas também reexistem, ao continuar com o diálogo com esta sociedade que eles sabem ser cada vez mais individualista, urbanocêntrica, tecnocrata e capitalista e não desistirem de disseminar sua visão de mundo, buscando e ampliando a solidariedade local, nacional e internacional.

² Exposições realizadas, em 27/10/21, por Salomão Hage, professor e pesquisador da Educação no Campo, da UFPA e Guilherme Carvalho, historiador e coordenador da FASE AMAZÔNIA

Por isso, vão aperfeiçoando suas formas de luta e avançam além de seu território: sabem que sem visibilizar esses confrontos e essas invasões e sem utilizar as novas tecnologias para fazer repercutir seus gritos, não serão ouvidos, não conquistarão apoio e não terão força de pressão junto aos órgãos que decidem sobre seus territórios e sobre suas vidas. Por esse motivo, a UNIPOP busca cada vez mais amazonizar-se, disseminando a solidariedade, a empatia, o respeito às diferenças, a amorosidade.

REFERÊNCIAS

CASTILLO, Adolfo; OSORIO, Jorge. **Construcción de cidadanias en América Latina: Hacia una agenda de la educacion ciudadana.** [S.L.], 1997.

ENCONTRO DE SABERES: AMAZÔNIA E AS MUDANÇAS CLIMÁTICAS. **CARTA FINAL.** Belém-PA, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

———. Poder local, participação popular e construção da cidadania. *In: FÓRUM DE PARTICIPAÇÃO POPULAR NAS ADMINISTRAÇÕES MUNICIPAIS*, São Paulo: Instituto Pólis, 1995.

PONTUAL, Pedro de Carvalho. Construindo uma Pedagogia Democrática do Poder. **La Piragua: Revista Latino Americana de Educación y Política.** Santiago, Chile: CEAAL, n. 11, 1995. p. 25-35.

SAWAIA, Bader B. A legitimidade subjetiva no processo de participação social na era da globalização. *In: LHULLIER, Louise A.; CAMINO, Leôncio; SANDOVAL, Salvador (ogs.). Estudos sobre Comportamento Político: teoria e pesquisa.* Florianópolis: Letras Contemporâneas., 1997. p. 149-159.



O CENTENÁRIO DE PAULO FREIRE: os desafios para inserir a temática da educação popular no âmbito do Parlamento, em tempos de fascismos, ódio e crise na educação brasileira

Carlos Bordalo

Assembleia Legislativa do Estado do Pará

Shirle Meira Miranda

Assembleia Legislativa do Estado do Pará

Flávia Cristina Silveira Lemos

Universidade Federal do Pará

*“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem.
Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode
fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.”*

Paulo Freire

INTRODUÇÃO

A melhor forma de homenagear um pensador é demonstrar a contemporaneidade e a importância de suas ideias para um determinado momento histórico da sociedade. No centenário de nascimento do educador e filósofo pernambucano, Paulo Reglus Neves Freire



(1921-1997), em 19 de setembro de 2021, diferentes iniciativas espalhadas pelo Brasil e pelo mundo, em sua homenagem, demonstraram a importância do pensamento e da obra desse educador para o século XX e XXI. Portanto, a relevância destas contribuições se irradia pelo mundo e não apenas no campo da educação, mas gerou ressonâncias na saúde, na política, na justiça, nos movimentos sociais, na pesquisa, na cultura e na ciência. A atualidade do seu pensamento, sua obra e práxis foi amplamente divulgada e analisada pela história, presente em diversos continentes.

Paulo Freire é o brasileiro mais homenageado da história, com 35 títulos de Doutor *honoris causa*, concedidos por universidades da Europa e da América, além de ser o detentor do Prêmio “Educação para a Paz da Unesco”, recebido em 1986. Também foi condecorado pela maior honraria da Educação brasileira com o título de Patrono, pela Lei nº 12.612/12.

O método freireano se destacou por trazer uma proposta de trabalho interdisciplinar, por estimular o desenvolvimento do pensamento crítico dos educandos, para que estes pudessem intervir em suas realidades, pela sua crítica ao que chamou “modelo bancário de educação” e pela defesa da educação como um ato libertador. “É preciso desocultar a verdade” (FREIRE, 1996, p.125). A concepção de educação expressa por Paulo Freire requer, além de práticas pedagógicas humanizadas e capazes de provocar uma consciência crítica, requer uma certa dose de rebeldia no sentido de possibilitar que as pessoas possam ser capazes não somente de reconhecer, mas de lutar contra as injustiças de um sistema opressor e violador de direitos.

Desde a década de 1960, uma concepção educacional emancipadora e humanizadora da sociedade, pensada por Paulo Freire tem trazido esperança para o campo da educação e de várias outras áreas do conhecimento com práticas libertárias e solidárias. Para o educador, manter a esperança por um mundo melhor é um ato revolucionário, principalmente, num país como o Brasil. Esperança, não do verbo esperar, como destaca Paulo Freire, em seu livro “Pedagogia da Esperança” (1992):

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (FREIRE, 1992).

No contexto brasileiro, esperançar tornou-se imperativo para fortalecer os processos de resistência às políticas autoritárias e de transformação das realidades extremamente desiguais com intensas violações dos direitos humanos. Lutar pelo enfrentamento à cultura neoconservadora, em especial, no campo da educação em que grupos fundamentalistas tentam a qualquer custo, banir o pensamento de Paulo Freire é crucial e uma ação permanente. Também é fulcral organizar alianças entre os movimentos libertários para extinguir as atrocidades direcionadas ao povo e ao sistema educacional.

O NEOCONSERVADORISMO: DESMONTE E RETROCESSOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O neoconservadorismo que é um conceito que passou a ser utilizado na literatura dos Estados Unidos e Europa para designar um movimento composto por grupos da Nova Direita, teve início por volta de 1960 (APPLE, 2000; 2003). Este movimento fascista tem crescido e se fortalecido no Brasil nos últimos anos, sem precedentes, principalmente o fundamentalismo religioso e as práticas anticomunistas e neonazistas. Os frequentes ataques aos meios de comunicação e às pessoas, em especial, as que apresentam algumas posições autônomas, progressistas e que nem precisam ser necessariamente de esquerda. O simples fato de defender e buscar garantir direitos civis, políticos e sociais se torna uma ameaça a estes grupos neoconservadores que atuam pela lógica da inimizade e do extermínio de pensamentos díspares e dos modos de vida plurais, diversos e democráticos.

Para os defensores da ultradireita de suas posições fascistas, há um explícito e intensivo combate às pautas, tais como: questões de gênero, direitos humanos, racismo, passaporte de vacinação, descriminalização das drogas, aborto, sexualidades, classe social, ecumenismo religioso e defesa do meio ambiente (MOLL, 2015a). A intolerância extremista ancora as práticas violentas e posições moralistas neoconservadoras. Para Miguel (2016), nas últimas duas décadas, houve um evidente e crescente avanço, no debate público, de discursos, notadamente, conservadores e que atualizam uma cultura fascista:

[...] é perceptível uma significativa presença de discursos em que a desigualdade é exaltada como corolário da “meritocracia” e em que tentativas de desfazer hierarquias tradicionais são enquadradas como crime de lesa-natureza. Nestes discursos, também ganha uma nova legitimidade à velha ideia dos direitos humanos como uma fórmula que concede proteção indevida a pessoas com comportamento antissocial. (MIGUEL, 2016, p. 592).

Nessa conjuntura, de forma muito mais contundente e acintosa, desde 2018, Paulo Freire e sua obra passaram a ser alvo de uma execração pública por parte de grupos bolsonaristas e seus representantes em cargos municipais, estaduais e federais, tanto interlocutores de base quanto por gestores e integrantes dos movimentos simpatizantes da cultura política autoritária, em todo o Brasil. A mesma perseguição e escrachos feitos ao trabalho e legado de Paulo Freire vem ocorrendo ao campo da ciência, da pesquisa, das universidades e da educação brasileira de um modo geral, consoante aos constantes ataques que ferem a liberdade de expressão e o pensamento crítico.

Nesse cenário de desmonte e de retrocessos nas políticas educacionais há uma evidente negação a um projeto emancipatório para o país e os ataques a Paulo Freire têm se tornado cada vez mais frequentes, assim como a qualquer prática e valor democrático e libertário. A rejeição ao pensamento de Freire revela uma questão premente de nossa história no

país, qual seja, a de não reconhecer o povo como sujeito de direitos, à defesa aristocrática e autocrática de privilégios e práticas de apologia à violência.

A figura de Paulo Freire se tornou a síntese da busca de uma sociedade autônoma não apenas no Brasil pela história de vida como defensor da democracia, dos direitos humanos, da educação para a emancipação dos povos, da autonomia dos sujeitos, do respeito e da valorização da diversidade. Portanto, os ataques a Paulo Freire não causam surpresa e não são novidade em uma país com resquícios escravagistas e autoritários, não apenas na macropolítica quanto no plano do cotidiano das relações sociais. As ideias e as obras deste educador fizeram e fazem um forte contraponto aos pensamentos e discursos expressos pelos neoconservadores, desde a década de 60, momento em que o educador idealizou a proposta de educação popular. Porém, na conjuntura atual, os discursos de ódio se voltaram com grande articulação contra toda sorte de liberdades democráticas e passaram a se expressar mais difusamente pela expansão das redes sociais e pelo uso arbitrário dos cargos públicos para a realização de perseguições culturais e políticas por representantes do bolsonarismo.

Na atualidade, observa-se que a estratégia discursiva da política dominante vai totalmente contra as garantias de direitos fundamentais defendidas por Paulo Freire. Por meio da disseminação do ódio e informações falsas e fraudulentas, fatos são distorcidos e o desconhecimento da obra do autor têm levado moralistas, incautos e especialistas do terror a atribuírem ao educador e à difusão do pensamento dele a responsabilidade pelos problemas na qualidade da Educação brasileira de um modo extremamente reducionista, acusando Freire e seu pensamento de doutrinador.

Recorre-se à Pedagogia da Autonomia (1996), a última e uma das principais obras de Paulo Freire, para desconstruir essa narrativa. Freire faz uma profunda reflexão sobre o ato de ensinar de educadores e educandos, reafirmando seu compromisso com o movimento dialético entre o fazer, o pensar e o dizer. Expõe de modo contundente a importância que se deve atribuir à curiosidade e ao questionamento, assim como, discute o

papel de ser aprendiz na prática docente. Com efeito, ressalta a demanda pela superação do pensar ingênuo, assumindo a postura do pensar como movimento e modo de produção, em conjunto com a permanente transformação da própria condição de se tornar professor formador. O processo de ensino-aprendizagem é dinâmico, contínuo, dialético e, por sermos constituídos historicamente, culturalmente e socialmente é possível e importante nos reconhecermos nesta dimensão ontológica.

Não se pode, portanto, falar em doutrinador ou atribuir uma suposta má qualidade da educação no país a um educador cujo o discurso é a base da emancipação por meio da conscientização. Educar com o objetivo de que os oprimidos reconheçam o lugar de opressão a que são submetidos é ocupar a posição educativa democrática e participativa relevante para a construção de uma sociedade inclusiva e inventiva, crítica e fraterna. Logo, não se trata de forma alguma de diminuir a qualidade e o rigor da educação; ao contrário, é a própria possibilidade de criar uma política educativa propositiva e ancorada em princípios de um desenvolvimento econômico associado ao social com respeito à complexidade ecológica e cultural.

A diminuição da qualidade da educação ocorre justamente pela destruição do legado de Paulo Freire e pela herança autoritária, tecnicista e conteudista na educação brasileira. Os rastros de um Estado autoritário estão presentes na cultura das experiências cotidianas do país e impedem uma educação que transforma realidades e cria possibilidades de desenvolvimento. O acúmulo de informação sem pensamento crítico e sem respeito mútuo não constrói o bem comum e serve à manutenção de dominações e violências, de acirramento das desigualdades sociais e econômicas. Assim, a baixa qualidade da educação é um projeto de sociedade das elites que visam manter privilégios e não é fruto de modo algum do trabalho e legado de Paulo Freire.

É fundamental a lembrança de que esta metodologia dialógica foi considerada extremamente subversiva pelo regime militar, resultando na expulsão de Freire do país. O educador foi exilado e, mesmo postumamente, não o deixam em paz nem permitem que ele retorne do “exílio”, o que revela o quanto setores reacionários estão atuantes, tanto quanto no período da Ditadura Militar, no Brasil. Quanto à suposta má qualidade da educação, no Brasil, é possível destacar que esta é resultado de múltiplos fatores que interagem entre si. Por exemplo, em abril de 2021, estudantes, educadores e pesquisadores lançaram uma Carta aberta, assinada por mais de 3 mil instituições e pessoas físicas, chamando a atenção para o “risco de apagão educacional” no Brasil.

[...] Em âmbito federal, observamos com preocupação a queda dos investimentos do Ministério da Educação (MEC). Em um dos momentos de maior emergência para a história da educação pública brasileira, o governo federal tem proposto ações extremamente tímidas para coordenar as ações e apoiar redes públicas de educação básica, colocando o país sob ameaça de um apagão educacional. Ao mesmo tempo, vem priorizando pautas negacionistas e ultraconservadoras, estranhas às urgências educacionais do país e marcadamente ligadas aos interesses específicos de determinados grupos ideológicos, num claro aparelhamento das políticas públicas (CARTA ABERTA, 2021).

Além da queda dos investimentos na área, retrocessos representados pela tentativa de implantação do Projeto contra a “doutrinação” nas escolas, denominado “Escola sem Partido”, sob acusação de que “professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas [...]” (BRASIL, 2019), predominantemente comunistas estiveram entre as prioridades de grupos que ocupam, sobretudo o Executivo e Legislativo, nos últimos anos nas várias esferas de governo. Anexo ao Projeto de Lei está uma relação de obrigações que o professor deverá cumprir:

1 - O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.

2 – O Professor não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.

3 – O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.

4 – Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria.

5 – O Professor respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

6 – O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula. (BRASIL, 2019)

Nesse mesmo diapasão está a aprovação de uma lei para regulamentar a educação domiciliar, que afronta de forma direta a Constituição Federal de 1988 e a legislação educacional presente na Lei das Diretrizes e Bases da Educação de 1996; também se encontra nesta mesma linha autoritária o chamado combate à “ideologia de gênero” nas escolas brasileiras e tantas outras proposições que ferem a democracia brasileira. A filósofa Judith Butler, em visita ao Brasil, sofreu agressões por ser considerada uma representante da ideologia de gênero” ao participar de um Seminário no SESC, em São Paulo. A violência foi fomentada pela extrema direita e seus interlocutores.

Esses são exemplos reais do neoconservadorismo e dos retrocessos que imperam no país, nos últimos anos no campo da educação, em completo alinhamento ao modo de produção capitalista financeiro que busca assegurar o dismantelamento do Estado de Bem-Estar. Destroem-se, assim, as possibilidades da constituição de sujeitos críticos, pois

manipula, aprisiona e aterroriza aqueles que não aprenderam a pensar por si, a questionar sua realidade, a superar o pensamento ingênuo a que foram submetidos. Estes grupos sociais têm vivido situações de exclusão e desfiliação, sendo alvo de criminalização e patologização, tortura, exílios, prisões e abandonos.

O processo de subalternização, silenciamento, segregação e violação dos direitos vêm sendo ampliado, no Brasil, desde o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, em 2016, com a tomada de decisões políticas que estão desmontando as políticas sociais e retirando direitos da população, deixando o povo à própria sorte. Com efeito, a tentativa de apagamento da obra e do legado de Paulo Freire tem relação com um conjunto de ações antidemocráticas voltadas para calar o povo e impedir resistências diante das injustiças e mazelas presentes no Brasil.

Nesse contexto, as redes sociais se tornaram espaços altamente disputados pela extrema-direita, na medida em que se tornaram um dispositivo de divulgação das notícias fraudulentas com rapidez e limites pouco transparentes no que tange ao cuidado com critérios éticos na produção e circulação das notícias e, conforme acentuou Muniz Sodré (2021, p. 229) “uma forma social acelerada e viral da comunicação contemporânea”, tendo contribuído, desta forma, para o surgimento de uma onda neofascista no país por meio da disseminação de discursos de ódio, intolerância, estímulo ao uso força e da violência, defesa de um nacionalismo radical e das informações falsas viralizadas em redes sociais.

AS IDEIAS PROGRESSISTAS DE PAULO FREIRE: SEU CENTENÁRIO E SEU LEGADO

No outro extremo estão os ideais progressistas da Pedagogia libertadora de Paulo Freire que inaugurou, no âmbito da educação, na defesa de conceitos imprescindíveis para a efetivação de uma educação para a autonomia, ao garantir aos educandos as condições necessárias para que se

livrassem das vendas e das amarras sociais que são o fundamento do modo de produção capitalista. Paulo Freire, em suas análises, fez duras críticas ao tipo de escola presente nas sociedades capitalistas, industrializadas à época e, na atualidade, empresariais.

A sociedade capitalista opera com as retóricas sobre a igualdade de chances e da educação como fator de meritocracia e acesso às oportunidades; contudo, de fato, trata-se de uma falácia e um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais (FREIRE *et al.*, 1980). Face ao contexto delineado, nunca foi tão necessário dialogar com o legado de Paulo Freire. Nesse sentido, por ocasião de seu centenário, foram reafirmadas, em diferentes lugares do mundo, a atualidade e a importância de sua obra para transformar o modelo tradicional de educação. Apesar de ser muito conhecido pela sua experiência com a alfabetização de adultos, em Angicos, o legado de Paulo Freire vai muito além dessa experiência local, conforme já apontamos.

Seu legado extrapola as fronteiras da educação, atravessando vários outros campos de conhecimento e saberes em diferentes continentes. “Ele deixou marcas profundas em muitas pessoas e profissionais de diferentes áreas. Não apenas pelas suas ideias, mas, sobretudo, pelo seu compromisso ético-político” (GADOTTI, 2021). Não é possível falar de Paulo Freire sem mencionar a valorização da cultura, dos sujeitos de direito e da promoção, garantia e defesa dos direitos humanos. Na biografia do autor, escrita por Nita Freire, é possível ter mais elementos para pensar a educação enquanto um processo que deve transcender o ambiente escolar:

O que Paulo propõe com o seu ‘Método de Alfabetização’ é, pois, muito mais do que fazem os métodos tradicionais de alfabetização [...] o sonho de Paulo foi, indubitavelmente, o de que todos os seres humanos, independentemente de cor, religião, raça, etnia ou gênero, pudessem ser *gente*. [...] *Gente* que possa sonhar os seus sonhos e trazer consigo os de sua família e sociedade para transformá-la. *Gente* que possa entender que ‘mudar é difícil, mas é possível’. (FREIRE, 2017, p. 284)

A proposta pedagógica de Freire não foca apenas no ensino e aprendizagem, mas em uma educação como instrumento que ajude o sujeito a construir possibilidades de ser livre e a ter condições de mediar o exercício da liberdade para que, não apenas possa se sentir com liberdade, mas ser de fato um sujeito de direitos humanos. A comemoração do Centenário Paulo Freire, no âmbito do Parlamento do Estado Pará, promovida pela Comissão Permanente de Direitos Humanos e Defesa do Consumidor da Assembleia Legislativa, em parceria com instituições da sociedade civil e governamental foi um ato de celebração, mas especialmente de resistência no enfrentamento às questões emblemáticas, tais como o desmonte e os retrocessos nas políticas públicas de educação, no Brasil e a negação dos indígenas, dos negros, dos pobres, dos camponeses, dos quilombolas, dos ribeirinhos e dos favelados como sujeitos humanos de direitos, como já alertava Paulo Freire, na década de 60.

Os desafios de discutir temáticas como essas no âmbito das instituições governamentais, marcadamente composta por maioria conservadora é desafiador, implicando a necessidade de maior engajamento da sociedade civil para que, por meio de alianças, as vozes possam ser ouvidas e reconhecidas. No bojo deste contexto foi construída uma homenagem que marcou as comemorações do Centenário Paulo Freire, em todas as fases de seu planejamento e com outras pautas importantes para afirmação de direitos das minorias, apresentadas no parlamento por uma pequena minoria de parlamentares, alinhada aos ideais progressistas.

Em 2021, uma conquista importante para o segmento negro no estado do Pará foi a aprovação da LEI ORDINÁRIA Nº 9.341, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2021, que instituiu o Estatuto da Equidade Racial no Estado do Pará, de autoria do Deputado Carlos Bordalo, Presidente da Comissão de Direitos Humanos e Defesa do Consumidor, gestada com o apoio de segmento negro. A dimensão da importância desta Lei pode ser constatada, já em seu Art. 1º:

Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Equidade Racial no Estado do Pará, adota os preceitos da Lei Federal nº 12.288, de 20 de julho de 2010, e altera a Lei Estadual nº 6.941, de 17 de janeiro de 2007, com a finalidade de garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos raciais individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnico-racial. (PARÁ, 2021) (**grifo nosso**).

As garantias no âmbito da educação estão asseguradas no Capítulo II, DO DIREITO À EDUCAÇÃO, À CULTURA, AO ESPORTE E AO LAZER:

Art. 9º A população negra tem direito a participar de atividades educacionais, culturais, esportivas e de lazer adequadas a seus interesses e condições, de modo a contribuir para o patrimônio cultural de sua comunidade, do Estado e da sociedade brasileira.

Art. 10. Para o cumprimento do disposto no art. 9º, sem prejuízo de participação em iniciativas do governo federal, o governo estadual e as prefeituras municipais adotarão as seguintes providências:

I - promoção de ações para viabilizar e ampliar o acesso da população negra ao ensino gratuito e às atividades esportivas e de lazer;

II - apoio à iniciativa de entidades que mantenham espaço para promoção social e cultural da população negra;

III - desenvolvimento de campanhas educativas, inclusive nas escolas, para que a solidariedade aos membros da população negra faça parte da cultura de toda a sociedade;

IV - implementação de políticas públicas para o fortalecimento da juventude negra paraense. (PARÁ, 2021).

A discriminação e o racismo existem, são reais e devem ser encarados como fatos concretos que precisam ser combatidos e enfrentados. No Brasil ocorrem com maior frequência contra a raça negra e, mais precisamente, em relação aos negros pobres. Nessa perspectiva, a criação do Estatuto da

Igualdade Racial reúne um conjunto de regras e princípios jurídicos para coibir a discriminação racial e definir políticas que promovam a mobilidade social de grupos historicamente discriminados (PARÁ, 2021).

Importa ressaltar, há muito o que fazer ainda no país no que tange aos processos de resistências diante do racismo, apesar das garantias legais já existentes, pois há no Brasil, uma vasta legislação sobre o combate e contra a discriminação do racismo. Com efeito, para que haja eficácia nessa luta, é necessária a existência de uma consciência coletiva que se conquista, fundamentalmente, por meio da educação, ao preconizar o pluralismo de ideias, a justiça e a emancipação desses sujeitos. A escola deve ser um espaço de diálogo permanente, devendo intervir para a desconstrução da ideia negativa que se tem da cultura africana, que se limita à relação da figura do negro vinculada à noção de inferioridade e à escravização por meio da ampla difusão de narrativas que interessam às classes dominantes. Reconhecer e valorizar a cultura africana, enfrentar a intolerância religiosa, entre outros pontos importantes que compõem a história da população negra, deve fazer parte do cotidiano da escola.

Nesse contexto, Paulo Freire discorre sobre a necessidade de uma pedagogia dialógica emancipatória do oprimido, em oposição à pedagogia da classe dominante. A reflexão trazida por Gadotti (2012) nos ajuda a compreender essa dinâmica: “se é pela palavra que o ser humano revela sua humanidade, é no diálogo que ele se encontra com o outro, completando a sua humanidade”; assim, na perspectiva freiriana, “o diálogo dos oprimidos, orientados por uma consciência crítica da realidade, aponta para a superação do conflito desses com seus opressores (2021, p.459).

Porém, é emblemático e desafiador, na atual conjuntura brasileira, assegurar o protagonismo desses sujeitos, em que as prioridades são o cerceamento do lugar de fala do educador que, contumazmente, é acusado de doutrinador, excluindo a possibilidade de uma formação emancipatória dos educandos. Faz-se necessário retomar aqui a discussão do “Programa

Escola sem Partido”, partindo do pressuposto de que não há educação neutra e que o simples fato de vivermos em sociedade implica expressamos nossas concepções e convicções ao nos comunicar e interagir; portanto, qualquer ação que busque restringir a manifestação de ideias em sala de aula é inconstitucional e sem ética.

Portanto, se aprovado, o Programa Escola sem Partido geraria uma insegurança e medo entre os professores, sem precedentes, diante da possibilidade de serem acusados de doutrinadores ao tratar de assuntos polêmicos e polarizados, ainda que esse diálogo fosse fundamental para o desenvolvimento dos alunos. Considerando que a proposta fere a liberdade de cátedra, para garantir que o estado do Pará possa contrapor esse retrocesso, um Projeto de Emenda à Constituição do Estado do Pará nº 03/2021, de autoria do mesmo Deputado, tramita na Assembleia Legislativa, e entre as garantias estabelecidas estão:

Art. 272 .

§ 12 O poder Público estimulará e apoiará o desenvolvimento de propostas educativas diferenciadas com base em novas experiências pedagógicas, através de programas especiais destinados a adultos, crianças, adolescentes, jovens e idosos carentes e trabalhadores, bem como a capacitação e habilitação de recursos humanos para a educação pré-escolar e de adultos.

§ 22 O Poder Público impedirá qualquer forma de: pressão ou coação que represente violação aos princípios constitucionais e demais normas que regem a educação nacional, em especial, quanto a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, sendo vedado:

I - o cerceamento de opiniões de professores, estudantes e funcionários mediante violência, devendo o Estado assegurar que todos sejam livres para expressar seu pensamento e suas opiniões no ambiente escolar da rede Estadual do Pará.

II - ações ou manifestações que configurem a prática de crimes tipificados em lei, tais como calúnia, difamação e injúria, ou atos infracionais. (PARÁ, 2021).

O ensino e a aprendizagem efetivamente plurais somente podem se desenvolver em um ambiente de liberdade de ideias, de expressão, de respeito à enorme diversidade que caracteriza o nosso país e cujo diálogo seja horizontalizado, pois o contrário, forma o educando-massa, conforme nos alerta Gadotti (1996).

O diálogo proposto pelas elites é vertical, forma o educando-massa, impossibilitando-o de se manifestar. Neste suposto diálogo, ao educando cabe apenas escutar e obedecer. Para passar da consciência ingênua a consciência crítica, é necessário um longo percurso, no qual o educando rejeita a hospedagem do opressor dentro de si, que faz com que ele se considere ignorante e incapaz. É o caminho de sua autoafirmação enquanto sujeito (GADOTTI, 1996, p. 84).

Neste sentido, a proposta de Emenda Constitucional visa assegurar Escolas com liberdade e sem censura no estado do Pará, nos termos do Artigo 206 da Constituição Federal, liberdade que implica compromisso de assegurar uma educação problematizadora, horizontalizada e um educador revolucionário, que deve estimular a crença no poder criativo do ser humano.

Por ocasião das comemorações do Centenário Paulo Freire, negros, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, trabalhadores rurais, educadores, políticos notadamente comprometidos com a melhoria da educação, universidades, movimentos sociais e representações jurídicas tiveram suas vozes ecoadas mundo afora, reafirmando o compromisso em manter viva a memória de Paulo Freire, que defendia a educação como ato político libertador das pessoas por meio da consciência crítica, rechaçando, neste contexto, todas as formas de retrocessos e desmontes das políticas públicas no campo da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os aspectos expostos neste capítulo, é basilar sustentar uma postura de luta constante e crítica, permeada por práticas conscientes e estratégicas para construir uma sociedade justa, equitativa, solidária, democrática e libertária. O Centenário Paulo Freire trouxe um respiro para todos que comemoravam e se lembraram da memória potente e forte da presença viva de uma obra que ultrapassou a pessoa de Freire e as fronteiras brasileiras.

A educação popular e a formação humana foram renovadas de forças e marcadas por intensa alegria durante as comemorações do Centenário Paulo Freire, atualizando leituras e discussões, problematizando novos contextos e conjunturas, realizando mais que congressos e publicações. Esta festa fez brilhar mais ainda uma luz que nunca se apagou e, certamente, fez renascer esperanças e alianças.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade.** Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

———. **Política cultural e educação.** Tradução de José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei Programa Escola Sem Partido nº 502 de 2019.** Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostra_rintegra?codteor=1707037&filename=PL+2. Acesso em 18 fev. 2022.

Carta aberta de educadores, pesquisadores e estudantes à sociedade brasileira. São Paulo, 1º de abril de 2021. Disponível em: [https://www.educa2022.com/post/carta-alerta-para-risco-de-apag%C3%A3o-na-educa%C3%A7%C3%A3o#:~:text=Lan%C3%A7ada%20nesta%20quinta%20feira%20\(1%C2%BA,Confira%20a%20%C3%ADntegra%20abaixo.&text=S%C3%A3o%20Paulo%2C%201%C2%BA%20de%20abril%20de%202021](https://www.educa2022.com/post/carta-alerta-para-risco-de-apag%C3%A3o-na-educa%C3%A7%C3%A3o#:~:text=Lan%C3%A7ada%20nesta%20quinta%20feira%20(1%C2%BA,Confira%20a%20%C3%ADntegra%20abaixo.&text=S%C3%A3o%20Paulo%2C%201%C2%BA%20de%20abril%20de%202021). Acesso em 17 fev.2022

FREIRE, Nita. **Paulo Freire**: uma história de vida. Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Ed. Paz e Terra Ltda. Rio de Janeiro, 2008.

_____. Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GADOTTI, Moacir. Por que continuar lendo Pedagogia do oprimido? **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 16, p. 459-461, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3211/321129114017.pdf>. Acesso em 20 fev. 2022.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire**: uma bibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.



MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola sem Partido e as leis da mordaca no parlamento brasileiro. **Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

MOLL, Roberto. **Diferenças entre neoliberalismo e neoconservadorismo**: duas faces da mesma moeda? [S. l.]: Unesp, 2015a. Disponível em: Acesso em: 18 fev. 2022.

PARÁ. **Lei nº 9.341, de 11 de novembro de 2021.** Dispõe sobre o Estatuto da Equidade Racial do Estado do Pará. Belém, Pará. 12 nov.2021. Disponível em: https://www.alepa.pa.gov.br/exibe_proposicao.asp?id=10865&sit=1.

_____. Assembleia Legislativa do Estado do Pará. **Proposta de Emenda a Constituição nº 03, de 2021.** Insere Parágrafo e Incisos ao art. 272, da Constituição do Estado do Pará. Belém, Pa: Assembleia Legislativa, 2021. Disponível em: https://www.alepa.pa.gov.br/exibe_proposicao.asp?id=10865&sit=1.

SODRÉ, Muniz. **A sociedade incivil:** mídia, iliberalismo e finanças. Petrópolis: Vozes, 2021.



EDUCAÇÃO POPULAR & DIREITOS HUMANOS: MEMÓRIAS, RESISTÊNCIAS E O ESPERANÇAR DO LEGADO DE PAULO FREIRE NA AMAZÔNIA PARAENSE

Jacqueline Cunha da Serra Freire
Universidade Federal do Pará

Jarbas Vasconcelos do Carmo
Universidade da Amazônia

João Cláudio Tupinambá Arroyo
Universidade da Amazônia

Maria Betânia Carvalho Fidalgo Arroyo
Universidade da Amazônia á

*Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e,
assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.*

Paulo Freire

Dedicatória de Paulo Freire numa de suas obras mais clássicas – Pedagogia do Oprimido (1968) – a trajetória do Patrono da Educação Brasileira¹ foi um testemunho de comprometimento radical com os oprimidos, os “esfarrapados” do mundo. No dizer de Gadotti (2007, p. 85), Paulo Freire “... criou um pensamento vivo orientado apenas pelo ponto de vista do oprimido. Essa é a ótica básica de sua obra, a qual foi fiel a vida toda: a perspectiva do oprimido”.

1 Patrono da Educação Brasileira instituído pela Lei Nº 12.612, de 13 de abril de 2012.



Elegemos este fragmento que sintetiza a práxis de Paulo Freire para enfocar a Educação Popular na confluência com Direitos Humanos na Amazônia paraense, a partir da evocação de memórias e resistências, fazendo, assim, um tributo às experiências e lideranças históricas no estado do Pará.

Um mosaico de teorias e práticas traduzem a Educação Popular na atualidade, sendo uma das principais convergências o seu compromisso com segmentos excluídos, pobres, subalternizados pela hegemonia capitalista que acentua as desigualdades sociais em escala global.

É marca da Educação Popular conclamar processos de descolonização das mentes, como nos dizia Cabral (1974), líder da independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde, na África, que muito inspirou a radicalização do pensamento e práxis emancipadora de Paulo Freire. Ao evocarmos Amílcar Cabral, merece o registro de que o Mestre Paulo Freire o chamava de Pedagogo da Revolução e, em sua obra *Cartas à Guiné-Bissau*, assim fez a dedicatória “*Amílcar Cabral, educador-educando de seu povo*” (FREIRE, 1978, p. 11). Amílcar Cabral presente, presente!

A Educação Popular implica a recusa à subserviência, à reprodução de assimetrias forjadas em múltiplas facetas da colonização cultural, acadêmica, entre outras. No dizer de Gadotti (2011, p. 25), a Educação Popular situa-se na “... busca de uma ciência social e educativa integradora, radical, cognitiva e afetiva, e, ao mesmo tempo, heurística, consciente de que é impossível separar a ciência dos interesses humanos”.

A Educação Popular na confluência com Direitos Humanos na Amazônia paraense é ora abordada a partir do resgate sintético sobre experiências e lideranças no estado, processo esse tecido não só a partir de pesquisa bibliográfica e documental (CHIZZOTTI, 2000), como procedimentos científicos, mas também como tradução de memórias de experiências vivenciadas pelos/as autores/as do presente artigo.

Sintetizar os propósitos e o modo de produzir este texto foi o foco desta primeira seção. Na segunda, são abordados apontamentos teóricos e reflexivos sobre Educação Popular e Direitos Humanos. Elegeu-se

como central na terceira seção um breve registro sobre experiências que contribuíram significativamente na história da Educação Popular no Pará – o Centro de Intercâmbio de Pesquisas e Estudos Econômicos e Sociais (CIPES), a Associação Comunidade de Base do Jurunas (COBAJUR), o Centro de Estudos, Pesquisas e Educação Popular (CEPEPO), a Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE)² – e que merecem ser lembradas e homenageadas.

Duas destacadas mulheres, lideranças femininas e feministas combativas – Iza Cunha e Rosa Marga Rothe – são o centro da quarta seção, que versa sobre lutas e luto na trajetória da Educação Popular e Direitos Humanos no Pará, cujas histórias são entrecruzadas com uma potência institucional que marca o cenário da Educação Popular e Direitos Humanos no Pará – a Sociedade Paraense em Defesa dos Direitos Humanos (SPDDH). Transversalmente, o Instituto Universidade Popular (UNIPOP) é abordado nestas terceira e quarta seções, posto ser também um valioso contributo de Educação Popular na Amazônia paraense e com histórias entrecruzadas com as demais experiências sintetizadas e as lideranças lembradas. Por último, uma seção à guisa de conclusão.

ENTRELACES DE EDUCAÇÃO POPULAR E DIREITOS HUMANOS: O CENTENÁRIO DE PAULO FREIRE COMO LEGADO E ESPERANÇAR NA AMAZÔNIA PARAENSE

Os entrelaces entre a Educação Popular de matriz freireana e os Direitos Humanos têm sido refletidos nas décadas recentes. Padilha (2008) argumenta que Paulo Freire não faz referências específicas a nenhuma declaração ou tratado de Direitos Humanos, mas considera que “uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta”

² <https://fase.org.br/pt/>

(PADILHA, 2000, p. 43). Nesse sentido, Freire (1987, p. 34) definiu a pedagogia do oprimido como sendo:

[...] aquela que tem que ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas, objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará.

Em seu estudo sobre a complexa concepção de Direitos Humanos no pensamento de Paulo Freire, Góes Júnior (2021) aborda na ótica da filosofia política a busca do entendimento e ressignificação sobre a relação entre ética da solidariedade, direitos humanos e cidadania, o que na sua perspectiva implica discussões sobre socialismo, paz e meio ambiente (mundo). O autor ultrapassa a visão de associar o pensamento de Paulo Freire apenas à educação em direitos humanos, para situar no escopo de uma análise da Filosofia Política e do Direito, em que, para além de ser um pensador do campo educacional e protagonista de uma Teoria da Educação, a epistemologia freireana contempla uma preocupação evidente com a transformação da sociedade, bem como carrega consigo a proposição de mecanismos capazes de convergir para rupturas que possibilitem a superação das abissais desigualdades e das opressões sociais.

O debate sobre os direitos humanos se difunde em quatro obras principais de Paulo Freire, concordando-se com a análise de Góes Junior (2021): *Educação como Prática da Liberdade* (1967), em que a educação é reconhecida com seu potencial transformador diante de suas primeiras análises sobre a sociedade brasileira e o seu firme posicionamento de defesa de uma sociedade justa; a clássica obra *Pedagogia do Oprimido* (1968), que em 2018 completou 50 anos e seguiu sendo celebrada como o pilar estruturante de seu pensamento; *Pedagogia da Esperança* (1992), em que Paulo Freire revisita as bases da Pedagogia do Oprimido já no contexto de novas dinâmicas do capitalismo e do neoliberalismo, de reconstrução de

instituições democráticas e de movimentos sociais no Brasil pós-Ditadura Civil-Militar e redemocratização; *Pedagogia da Autonomia* (1996), em que os saberes necessários à prática educativa são refletidos a partir de um contexto marcado pela globalização e o neoliberalismo no mundo e no Brasil, tendo como centralidade a promoção do sujeito ético-político.

A Educação Popular freireana é abordada por Pini (2021) como práxis da educação em direitos humanos, em que se impõe a reflexão sobre estes num contexto de democracia e do Estado de Direito, em que, no Brasil, nos últimos anos, as instituições democráticas se fragilizaram, tiveram seus pilares atacados, desafiando a sociedade brasileira a se reinventar e pautando novos patamares de lutas sociais para enfrentamentos de novas ordens de disputas por hegemonia, em que, no dizer da autora, é imperativo “... afirmar educação em direitos humanos no debate crítico acerca das múltiplas questões que envolvem a educação, a mídia, o sistema de justiça e segurança pública e a sociedade em geral” (PINI, 2021, p.).

Esta compreensão articula-se também com a ética da justiça universal, mas contextualizada, de Freire (2000), quando nos diz no seu livro *Pedagogia da Indignação*:

... faz tão parte do domínio da ética universal do ser humano a luta em favor dos famintos e destroçados nordestinos, vítimas não só das secas, mas, sobretudo, da malvadez, da gulodice, da insensatez dos poderosos, quanto a briga em favor dos direitos humanos, onde quer que ela se trave. Do direito de ir e vir, do direito de comer, de vestir, de dizer a palavra, de amar, de escolher, de estudar, de trabalhar. Do direito de crer e de não crer, do direito à segurança e à paz. (FREIRE, 2000, p. 129).

Trata-se, por conseguinte de uma militância a favor do “sonho ético-político da superação da realidade injusta” (FREIRE, 2000, p. 43), de modo a que se produza uma mudança do *status quo*, no sentido de fazer do mundo um mundo menos feio, mais humano, mais justo e mais decente.

É imbuído destes pilares que conectam Educação Popular, Direitos

Humanos com democracia, justiça social e emancipação humana, que o legado de Paulo Freire tem lastreado o esperar na Amazônia Paraense e suas experiências pujantes, em meio às contradições da sociedade capitalista e de como estas repercutem na sociedade civil e nos movimentos sociais em diferentes tempos históricos.

O centenário Paulo Freire na Amazônia paraense, liderado pela Comissão de Direitos Humanos e Defesa do Consumidor (CDHDC) da Assembleia Legislativa do Estado do Pará (ALEPA), ao realizar a Sessão Especial na ALEPA e o Seminário Estadual do Pará, Feira de Economia Solidária, Literatura e Educação Popular ao abrigo da temática central intitulada “**Paulo Freire e a Educação Popular no Pará: Direitos Humanos, Democracia e Emancipação**”, possibilitou a congregação de forças institucionais, sociais e populares em torno do legado de Paulo Freire e a (re)valorização da trajetória da Educação Popular no estado, como é evidenciado por Freire *et al.* (2023) no Memorial sobre o centenário no estado.

EDUCAÇÃO POPULAR, ORGANIZAÇÃO E MOBILIZAÇÃO SOCIAL: O LEGADO DE EXPERIÊNCIAS HISTÓRICAS NA AMAZÔNIA PARAENSE

O sentido da Educação Popular é o que nos ensinara Amílcar Cabral, Paulo Freire, entre tantos intelectuais e ativistas potentes no Sul global. É como Leonardo Boff (2007) também nos ensinara “*cada um lê com os olhos que têm. E interpreta a partir de onde os pés pisam ... a cabeça pensar a partir de onde os pés pisam ...*”, e são muitas as valiosas lições que temos de Educação Popular no Pará.

Entre as tantas experiências de Educação Popular na Amazônia paraense, elegemos algumas referências institucionais neste contexto para rememorar. Uma primeira é o Centro de Intercâmbio de Pesquisas e Estudos Econômicos e Sociais (CIPES), sediado em Belém, que, na década de 1980, atuou na assessoria sindical e política ao Sindicato dos Trabalhadores em

Indústrias de Panificação do Estado do Pará e do Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias Metalúrgicas, Mecânicas e de Material Elétrico do Estado do Pará, aliado à assessoria na Associação Comunidade de Base do Jurunas (COBAJUR). Neste último, o trabalho de Educação Popular por meio da alfabetização de jovens e adultos foi marcante.

Destaca-se no trabalho de base do CIPES a inestimável colaboração das ativistas Iza Cunha e Rosa Marga Rothe, grandes expoentes na luta por direitos humanos no Pará e de quem se abordará mais sobre suas histórias na próxima subseção. Rosa Marga Rothe coordenou a equipe de Educação Popular do CIPES, promovendo alfabetização de adultos referenciada na pedagogia freireana³.

O CIPES esteve na década de 1980, juntamente com outras entidades, na base de constituição do Instituto Universidade Popular (UNIPOP). Na Ata de 27 de outubro de 1987, na reunião ordinária de fundação e aprovação do Estatuto da UNIPOP, eleição da presidência e secretaria do Conselho de Representantes e seus respectivos suplentes, eleição do conselho fiscal e nomeação do conselho diretivo, o CIPES esteve representado somando esforços com diversas organizações populares e instituições parceiras naquele momento histórico.

Nos anos seguintes, o CIPES continuou colaborando com a implementação da UNIPOP, inclusive compondo o Conselho de Representantes, conforme registro, por exemplo, nas Edições da Revista Cuíra Ano III-Nº 9 (1993) e Ano V-Nº 14 (1995), publicações estas da UNIPOP que foram de fundamental importância no fomento do debate sobre Educação Popular e questões candentes na Amazônia.

A COBAJUR, com o apoio do CIPES, protagonizou importantes experiências de Educação Popular com centralidade na alfabetização de jovens e adultos, e é uma segunda experiência importante de ser rememorada. A Associação do Jurunas é historicamente reconhecida pelo seu engajamento

³ <https://www.cese.org.br/acervo/2014/rosa-marga-rothe-uma-guerreira-na-luta-pelos-direitos-humanos/>

nas lutas populares, tendo contribuído para a criação da Comissão de Bairros de Belém (CBB), que liderou duas importantes lutas no início da década de 1980 – O Direito de Morar e a Campanha Escola para Todos, bem como a COBAJUR esteve na interface das lutas por direitos humanos em Belém. Silva (2016), em sua dissertação de mestrado e em trabalhos anteriores, analisa experiências dos movimentos sociais no bairro do Jurunas, que marcaram mobilizações sociais no Pará no processo de redemocratização do Brasil nos primeiros anos da década de 1980. A autora aborda, inclusive com imagens históricas, a interface destas lutas nos bairros, com o enfrentamento à Ditadura Civil-Militar, resgatando o contributo do Jornal Resistência produzido pela SPDDH, que divulgava tais mobilizações.

A luta pelo direito à educação protagonizada pela COBAJUR é um marco do movimento popular de Belém. A organização popular em defesa de escolas comunitárias na década de 1970 à implantação de projetos socioeducativos na periferia do Jurunas para beneficiar crianças e adolescentes é constitutiva da identidade da Associação. No estudo de Silva (2008) há registros sobre estas lutas. A Revista Proposta⁴ nº 25/1985, da FASE, é um primoroso trabalho de resgate histórico das Escolas Comunitárias em Belém e retrata a pujança da luta popular mesmo em tempos sombrios e repressivos da Ditadura Civil-Militar no Brasil.

O Centro de Estudos, Pesquisas e Educação Popular (CEPEPO), terceira experiência aqui evocada, está inscrito na memória da Educação Popular na Amazônia paraense. Constituído como uma Organização Não Governamental (ONG) em 1978, em Belém, o CEPEPO teve em Paulo Freire a sua principal inspiração teórica e metodológica.

A comunicação popular assumiu centralidade na atuação do CEPEPO, constituindo-se, por exemplo, numa referência na produção

⁴ A Revista Proposta é uma publicação da FASE, cuja primeira edição remonta a junho de 1976, constituindo-se, assim, há décadas num instrumento de comunicação popular imprescindível na defesa da democracia, dos direitos humanos, da educação popular, da Amazônia e tantas questões candentes no Brasil e no mundo. Disponível em: <https://fase.org.br/pt/acervo/arquivo-revista-proposta/>

de vídeos documentários com parceiros e experiências engajadas nas lutas de seu tempo em defesa dos direitos humanos, da Educação Popular e da Amazônia, como instrumento de mobilização social e formação para a cidadania. Jesus (2001) resgata importantes elementos da história do CEPEPO e seu contributo na comunicação social.

O potencial educativo dos recursos audiovisuais esteve na base do trabalho formativo, desde as fotografias e os slides que predominavam na década de 1980 às mídias que foram desenvolvidas em décadas seguintes, com destaque aos videodocumentários. Em 1994, por exemplo, ao ser publicado um número da Revista Proposta, dedicado ao debate sobre a Amazônia, Fatheuer (1994) relaciona oito vídeos sobre a região, e destes, quatro são de coproduções⁵ com o CEPEPO.

Memórias da Educação de Jovens e Adultos em Práticas de Educação Popular em Belém nas décadas de 1970 e 1980, publicação organizada por Oliveira e Mota Neto (2019), é um importante contributo para o resgate e (re)valorização das experiências abordadas pelos/as diversos/as autores/as.

Leitura atenta de publicações e documentos são reveladores da conexão histórica da Educação Popular com a defesa dos Direitos Humanos no Pará. Um exemplo é a Nota das Escolas Comunitárias de Belém, que, reunidas em Assembleia, em março de 1979, ao protestarem contra as declarações do Secretário Municipal de Educação de Belém à época, sobre as escolas comunitárias, evocam que:

Fere a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição Federal do Brasil e a Consolidação das Leis de Trabalho, a consideração de que Cr\$ 1.000, 00 mensais permitem a alguém sobreviver nos dias que correm. (FASE, Revista Proposta Nº 25, 1985, p. 46).

⁵ O Grito do Campo (VHS,34', 1992, NTSC Produção: FASE Amazônia/Campos/Cepepo e Unipop), Desatando os Nós (VHS,25', 1991, NTSC Produção: FASE Belém/Cepepo), Carajás – Palco de novas lutas? (VHS,40', 1988, NTSC Produção: FASE Regional do Norte/Cepepo), Amazônia Somos Nós VHS,33', 1991, NTSC Produção: FASE Belém/Cepepo. (FATHEUER, 1994, p. 47).

Experiências de base comunitária foram marcantes na trajetória da FASE, entidade que nos ensina há mais de 60 anos, desde sua fundação em 1961, que é nas lutas que sonhos e utopias se fazem realidade. Em especial na nossa região, a atuação da FASE-Amazônia é fundamental na defesa dos direitos da natureza e humanos, na denúncia dos impactos do modelo predatório de desenvolvimento imposto na região, que se materializa, por exemplo, nos grandes projetos de hidrelétricas, mineração e monoculturas.

Sediada em Belém, sua atuação em municípios da região metropolitana e nas regiões do Baixo Tocantins e do Baixo Amazonas, tem em suas marcas programáticas o desenvolvimento regional e a construção de alternativas, como o agroextrativismo e o cooperativismo, assentes na defesa da sustentabilidade socioambiental dos territórios, que está para além da proteção dos recursos naturais e requer a “... luta por justiça ambiental, em defesa dos bens comuns e dos direitos territoriais, valorizando os modos de vida de populações tradicionais extrativistas, de famílias agricultoras, quilombolas, indígenas e pescadores”⁶.

A Educação Popular, historicamente, está no cerne da identidade institucional da FASE. No final da década de 1960 e primeiros anos da década de 1970, a FASE implementou o Movimento de Criatividade Comunitária (MCC), cujo objetivo consistia em formar lideranças para dinamização da organização comunitária. Leising e Leroy (1999) resgatam Carlos Minayo e Victor Valla (1982)⁷ para situar que a proposta pedagógica estava assente em teoria científica de organização humana que concebe uma visão de mundo que contempla quatorze sistemas: parentesco, sanitário, manutenção, lealdade, cooperativismo, lazer, viário, pedagógico, religioso, jurídico, segurança, propriedade, comunicação e administração. Segundo os autores, a Encíclica *Popularum Progressio*, também estava na base da proposta pedagógica (LEISING; LEROY, 1999, p. 39).

⁶ Disponível em: <https://fase.org.br/pt/onde-atuamos/fase-amazonia/>.

⁷ O documento “Subsídios para uma reconstrução histórica da Fase: a primeira década 1961 – 1970”

Ao longo das décadas, diversas propostas pedagógicas foram experienciadas pela FASE. Oliveira e Amaral (2007) analisam os caminhos da Educação Popular na entidade. Em sua tese de doutorado, Souza (2005) analisa diferentes fases da Educação Popular na organização nas décadas de 1970 a 1990. Nos 50 anos da FASE, em 2011, Leroy (2011), na edição da Revista Proposta⁸ alusiva ao cinquentenário da entidade, argumenta “... O que se quer, é que a sociedade se fortaleça – organização e educação popular, diríamos do nosso lugar – para poder pressionar e forçar mudanças reais para além das belas palavras e pinturas de fachada ...” (LEROY, 2011, p. 25).

Ao celebrar 60 anos, a FASE publicou uma Edição Comemorativa da Revista Proposta⁹ e, no artigo de Silveira (2022), é resgatada a centralidade da concepção de desenvolvimento e do trabalho de Educação Popular na estratégia e ação programática institucional, sendo estes pilares que continuam “... caracterizando o nosso fundo e sendo o mais significativo elo direto com o trabalho da FASE”. (SILVEIRA, 2022, p. 119).

Recorrentemente presente neste texto, destaca-se que a UNIPOP também é parte constitutiva da história da Educação Popular no Pará. Configurada institucionalmente como uma entidade civil, sem fins lucrativos, reconhecida como de Utilidade Pública Estadual, por meio da Lei n. 5.797, de 17 de outubro de 1994, e Utilidade Pública Municipal, pela Lei n. 8.275, de 14 de outubro de 2003, a UNIPOP emergiu a partir da mobilização e sinergia de um conjunto de entidades, movimentos sociais e igrejas comprometidas com a teologia da libertação e a construção de um espaço plural de formação de lideranças populares, agentes pastorais e fortalecimento da democracia.

As pesquisas de Fonseca (2011) e Tavares (2015) são alguns dos estudos que resgatam esse protagonismo institucional. A UNIPOP e sua

⁸ Revista de debates da FASE – Proposta. Edição 124, julho / 2011. Ano 35 - Nº 124.

⁹ Revista de debates da FASE – Proposta. 2022 - Ano 45 n. o 131.

pujante história é abordada ainda por Aldalice Otterloo (2023), ativista e reconhecida educadora e liderança da UNIPOP, da Educação Popular no Pará e no Brasil. A UNIPOP teve na sua fundação, implantação e fortalecimento o apoio da FASE e da SPDDH, também estando estas entidades, historicamente, colaborando nas instâncias de gestão da entidade.

Homenageadas com placa alusiva aos 60 anos da FASE e com a Medalha Paulo Frota de Direitos Humanos à UNIPOP, concedidas pela CDHDC e ALEPA, no contexto das celebrações do centenário Paulo Freire, ambas as entidades tiveram seu trabalho reconhecido pelo Poder Legislativo e a reafirmação da relevância social e político-pedagógica de suas trajetórias.

Ao evocarmos memórias destas experiências institucionais, duas lideranças combativas pulsam em nossas lembranças, cujas vidas são entrecruzadas em diferentes espaços institucionais e da militância partidária, com destaque a instituições que tem atravessado décadas e são imprescindíveis na sociedade paraense e brasileira. Com Iza Cunha e Rosa Marga Rothe aprendemos que o luto se faz verbo.

ENTRE LUTAS E LUTOS, UTOPIAS NOS MOVEM: MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO POPULAR E DIREITOS HUMANOS NA AMAZÔNIA PARAENSE

Nossos passos vêm de longe na Educação Popular e Direitos Humanos na Amazônia paraense. Muitos companheiros e companheiras tombaram nas lutas nos campos, nas águas e nas florestas do nosso Pará, da nossa Amazônia. A estes companheiros e a estas companheiras trazemos uma palavra de Paulo Freire (1997), que nos dizia:

Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo

da resistência, da indignação, da ‘justa ira’ dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas. (FREIRE, 1997 p. 113-14).

Ao pensar a memória da Educação Popular e Direitos Humanos na vastidão do nosso Pará, é imperativo rememorar nomes históricos, emblemáticos de lutas e resistências na Amazônia paraense. Mulheres e homens de lutas que nos deixaram em luto com suas partidas, mas cujo luto se faz verbo para seguir nos inspirando e encorajando na convicção de que outro mundo é possível.

Potentes mulheres teceram esta história, entre as quais Izabel Marques Tavares da Cunha, mais conhecida e carinhosamente chamada de Iza Cunha, que tem sido historicamente reconhecida como uma das mulheres imprescindíveis no estado do Pará e no Brasil. Outrora, foi uma das fundadoras na década de 1970 e Presidenta da SPDDH em 1986 e 1987; fundadora do Movimento de Mulheres do Campo e da Cidade (MMCC); militante na política partidária, desde o Partido Revolucionário Comunista (PRC) ao Partido dos Trabalhadores (PT); ativista de movimentos sociais, com especial ênfase na luta em defesa das mulheres e dos direitos humanos na Amazônia.

Fundadora da SPDDH, em 1977, juntamente com valorosos/as companheiros/as engajados nas lutas de seu tempo, a exemplo de Jaime Teixeira, Paulo Fonteles, Luís Maklouf e Egídio Salles Filho, Iza Cunha contribuiu para que a entidade se constituísse numa referência na defesa dos Direitos Humanos, tendo na Educação Popular um dos seus pilares estratégicos e de ação política.

Preso e torturado nos tempos de chumbo da Ditadura Civil-Militar, Iza Cunha resistiu, fez das dores e das marcas no corpo e na alma um mote das lutas que liderou e/ou se engajou, aliada às organizações que colaborou na sua fundação e na afirmação da identidade institucional.

No Jornal Resistência¹⁰, Iza relata a perseguição, prisão, tortura e toda repressão da qual foi vítima. Aquele dezembro de 1971 ficou na sua memória, mas se fez verbos: lutar, resistir, re-existir. E assim proclamou “[...] Apesar de tudo isso, continuo achando o mesmo que achava: que o povo tem o direito de ter melhores condições de vida lutando por todas as formas ao seu alcance inclusive contra a lei, quando ela favorece apenas aos poderosos” (JORNAL RESISTÊNCIA, 1981, p.8).

Em 2015, por ocasião da 92ª Sessão da Caravana da Comissão da Anistia do Ministério de Justiça, em parceria com a Ordem dos Advogados do Pará (OAB/PA)¹¹, realizada em Belém, Iza Cunha foi homenageada, *in memoriam*, juntamente com muitos/as militantes¹² de destaque na luta por Direitos Humanos no Pará.

A história, o ativismo e o legado de Iza Cunha reverbera em diversas produções. Miranda (2020, 2019) e Teixeira (2020) têm importantes estudos e publicações sobre essa liderança feminina e feminista, que não se rendeu diante da repressão e na luta se fez gigante defensora dos Direitos Humanos; tendo sido também uma das fundadoras do CIPES e ativa colaboradora da COBAJUR, sendo o bairro do Jurunas a sua morada por décadas.

¹⁰ Jornal Resistência, SDDH, “O inferno de Izabel”. Belém-PA: março, ano IV, Nº 22, 1981. p 7-8.

¹¹ Presidida à época por Jarbas Vasconcelos do Carmo.

¹² Paulo César Fonteles de Lima, José Carlos Castro, Benedito Monteiro, Pedro Galvão, Isacc Soares, Aurélio do Carmo, Carlos Sampaio, Rui Paranatinga Barata, João Carlos Batista, Edilson Araújo, José Heder Benatti, Gabriel Pimenta, Cleo Bernardo, Itair Silva, Egydio Salles, Egydio Salles Filho, Jorge Farias, João de Jesus Paes Loureiro, Levi Hall de Moura, Marcelo Freitas, Roberto Martins, João Marques, Iza Cunha, Humberto Cunha, Hecilda Veiga, Raimundo Jinkings, Paulo Roberto Ferreira, Cesar Moraes Leite, Raimundo Ferreira Lima, João Canuto de Oliveira, Cacica Terriwere Suruí, Virgílio Serrão Sacramento, Jocelyn Brasil, Sá Pereira, Ronaldo Barata, Heraldo Maués, Roberto Cortez, Mariano Klautau, Amado Tupiassu, Elias Pinto, Edson Luís, Antônio Jorge Abelem, Henrique Santiago, Neuton Miranda, João Batista Filgueiras Marques e Irmã Dorothy Stang. Disponível em: <https://www.oabpa.org.br/noticias/oabpa-abriga-sessao-de-julgamento-da-caravana-da-anistia-do-ministerio-da-justica>

O feminismo de Iza Cunha foi uma marca no seu ativismo. No MMCC, Iza Cunha, ou a “Maria”, que foi seu codinome na clandestinidade, ecoou múltiplas vozes de mulheres, de muitas Marias. Em seu II Congresso, realizado no período de 09 a 11 de julho de 1993, a presença de mulheres da castanha e do palmito, sindicalistas, estudantes, profissionais liberais e representantes de diversas regiões do estado – Sudeste paraense, Baixo Amazonas, Altamira – possibilitou reflexões sobre os rumos do Movimento e a incidência política em questões que afetam historicamente o cotidiano das mulheres, a exemplo da violência em suas múltiplas dimensões, a saúde, os direitos humanos, a sexualidade. O Informativo do MMCC¹³ da época se constitui num importante documento. Miranda (2019) resgata a trajetória de Iza Cunha e seu contributo para a democracia, o feminismo e os direitos humanos no Pará.

O amplo reconhecimento do protagonismo de Iza Cunha e importância do seu legado se traduz também nas muitas homenagens *in memoriam* expressas em nome de rua, de praça e de Unidade de Educação Infantil (UEI) em Belém; de Medalha na Assembleia Legislativa do Estado do Pará (ALEPA) que, desde 2004, anualmente é atribuída ao reconhecimento de mulheres que se destacam no estado, entre outras honrarias.

Iza Cunha Presente! Iza Cunha Vive!

Alemã de nascimento, naturalizada brasileira, e que se fez paraense da gema por opção e comprometimento com a Amazônia, Rosa Marga Rothe, também muito conhecida como Marga Rothe ou Pastora Marga, foi uma mulher que teve na Educação Popular, defesa dos Direitos Humanos e na fé os sentidos do seu viver.

O curso de Teologia na Universidade Federal do Pará (UFPA), nos “anos de chumbo”, oportunizou o encontro com duas mulheres de luta que haviam sido perseguidas, presas e torturadas pelo regime militar:

¹³ Informativo do MMCC, 1993. Disponível em: <http://www.cpvsp.org.br/upload/periodicos/pdf/PMMCCPA091993000.pdf>

Iza Cunha e Hecilda Veiga. Desse encontro potencializaram forças que se somaram a tantas outras que ergueram a SPDDH, entidade da qual Rosa Marga também foi presidenta por dois mandatos, em 1988-1989 e 1990-1991, além de ter sido vice-presidenta em outros dois – 1990-1991 e 1992-1994.

O combate à Ditadura Civil-Militar no Brasil foi assumido por Marga com muito engajamento, destacando-se no Movimento Pela Libertação dos Presos do Araguaia (MPLA), em que dois padres franceses – Aristides Camio e François Gouriou – juntamente com 13 posseiros, foram presos em agosto de 1981, após confronto armado entre posseiros e pistoleiros atuantes na região, tendo sido os padres acusados de autoria intelectual e enquadrados na Lei de Segurança Nacional (LSN).

Ordenada Pastora Luterana na segunda metade da década de 1980, mas atuante na fundação da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB) em Belém, desde a década de 1970, Rosa Marga Rothe reconhece essa experiência do MPLA como a grande sementeira do ecumenismo, que se constituiu em uma importante força de apoio a movimentos populares e sociais no Pará (ROTHE; KUSS, 2004). A trajetória de constituição da Igreja Luterana no Pará e o contributo decisivo da Pastora Marga neste processo é relatado por Rothe e Kuss (2004), bem como analisado por Campos e Farias (2019) e Gomes (2015).

A Igreja Luterana também esteve nas raízes de fundação da UNIPOP, assim como a Igreja Anglicana e a Igreja Católica. O ecumenismo esteve presente nas bases fundadoras e atravessou experiência de formação e Educação Popular na UNIPOP, inclusive, constituindo-se num dos princípios institucionais. Em seu Relatório consta entre os Princípios “Valorização da vida, Justiça socioambiental, Democratização da sociedade, Ecumenismo e Diálogo Inter-religioso” (RELATÓRIO UNIPOP, 2014), bem como ao longo de seus Planos Trienais o ecumenismo foi uma diretriz presente, a exemplo do Plano Trienal 2013-2015; ou seja, 26 anos após a sua fundação, este importante princípio se faz ação.

Ao problematizar a confrontação das ONGs aos contextos locais e às leis do “mercado internacional do desenvolvimento”, Buclet (2002) uma descrição das ONGs e das suas atividades na Amazônia Oriental, aliada a uma análise do seu papel na definição das políticas públicas e em que medida elas participam do modelo socioambiental. Neste contexto, o autor identifica três categorias e uma subcategoria: cristã, militante, socioambiental e pesquisa¹⁴, situando o CIPES, CEPEPO, MMCC, UNIPOP e FASE, entidades aqui citadas¹⁵, como ONGs cristãs. Tais entidades e mais a SPDDH são também reconhecidas como ONGs militantes, politicamente mais envolvidas.

O importante ativismo de Rosa Marga Rothe em defesa dos Direitos Humanos destacou-se ainda mais numa iniciativa inovadora à época, a criação da Ouvidoria do Sistema Estadual de Segurança Pública do Pará. Em sua tese de doutorado, Comparato (2005) registra que o Pará foi o segundo estado brasileiro a instalar uma Ouvidoria, um ano após a institucionalização da Lei nº 5.944, de 2 de fevereiro de 1996, que instituiu o órgão. Ao fazer tal registro, o autor reconhece o contributo de Marga no campo da Educação Popular e Direitos Humanos no Pará. Sua longa permanência como Ouvidora, por quatro mandatos consecutivos, de 1997 a 2005, é reconhecido como um recorde de permanência numa Ouvidoria no país. O qualificado e comprometido trabalho de Marga na Ouvidoria no Pará é historicamente reconhecido, e o estudo de Comparato (2005) é uma evidência inequívoca dessa relevância.

Condecorada como Doutora *Honoris Causa*¹⁶ da Faculdade EST¹⁷, as homenagens são muitas a esta guerreira do povo da Amazônia, cujas honrarias com as quais foi premiada e sua trajetória pujante de lutas e

¹⁴ Subcategoria não baseada numa caracterização ideológica (BUCLET, 2002, p. 6).

¹⁵ Cada categoria e subcategoria abrange amplo leque de entidades além das citadas no presente texto.

¹⁶ <https://kn.org.br/noticias/rosa-marga-rothe-e-condecorada-com-o-titulo-de-doutora-honoris-causa/1250>

¹⁷ Faculdades EST, São Leopoldo, Rio Grande do Sul.

bonitezas estão sintetizadas na Exposição “As rosas Marga” não morrem, da UFPA¹⁸.

Rosa Marga Rothe, Presente! Rosa Marga Rothe Vive!

UMA HISTÓRIA SEM FIM, MAS COM CONSIDERAÇÕES À GUIA DE CONCLUSÃO

A história da Educação Popular na Amazônia Paraense segue pujante. Entre períodos de intensas mobilizações e seus refluxos, a chama se mantém acesa e a celebração do centenário Paulo Freire no Pará, liderada pela CDHDC/ALEPA, congregando três potentes forças da Educação Popular – a FASE, o Movimento de Atingidos por Barragens (MAB) e o Movimento de Trabalhadores Sem Terra (MST) – que somaram esforços na Secretaria Operativa¹⁹, composta ainda por redes vinculadas à Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade do Estado do Pará (UEPA), é uma evidência inequívoca da relevância dessa trajetória.

A Sessão Especial na ALEPA e o Seminário Estadual do Pará, Feira de Economia Solidária, Literatura e Educação Popular ao abrigo da temática central intitulada “**Paulo Freire e a Educação Popular no Pará: Direitos Humanos, Democracia e Emancipação**”, sob coordenação da CDHDC/ALEPA, possibilitou a congregação de forças institucionais, sociais e populares em torno do legado de Paulo Freire e a (re)valorização da trajetória da Educação Popular no estado, como é também evidenciado por Freire *et al.* (2023) no Memorial sobre o centenário no estado.

A pluralidade de parceiros engajados na construção e realização do centenário foi um processo de esperar num contexto em que o Brasil sangrava ante a ausência de “... uma cultura democrática, cidadã, de solidariedade, de companheirismo e de compromisso com a transformação social...”, como analisara Gadotti (2016, p. 151). Tempos intolerância

¹⁸ Disponível em <https://www.cma.ufpa.br/colecaomargarothe.html>

¹⁹ Instituída pela Portaria Nº 01/2021-CDHDC-ALEPA de 19 de maio de 2021.

e de ódio, em que se falhou na formação para uma cultura cidadã, em que a importância da Educação Popular foi minimizada, possibilitando, assim, o enfraquecimento da base social de resistência ao poder das elites (GADOTTI, 2016).

O centenário Paulo Freire, as lutas, resistências e re-existências tecidas nos tempos de um Brasil sombrio em meio a corrosão do Estado de Direito e da Democracia, juntaram-se no enfrentamento da desesperança, que, no dizer de Freire (1992, p. 5), “... nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo em que não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo”. É também na Pedagogia da Esperança que Freire afirma:

... Há uma esperança, não importa que nem sempre audaz, nas esquinas das ruas, no corpo de cada uma e de cada um de nós... não entendo a existência humana e a luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica. Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir ao fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo. Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico... (FREIRE, 1992, p. 5).

REFERÊNCIAS

ANTUNES, A. B.; LIMA, A. S. V. de; FADUL, B.; LIMA, E. R. B. de; FREIRE, J. C. S.; CAMPELO, L.; SOUZA, P. H. R. ; SOUZA, S.; PENICHE, T. Memorial do Centenário no Pará: de Setembro a Setembro, Paulo Freire Vive! Belém: Eduepa, 2023.

CABRAL, **Amílcar. Guiné-Bissau: nação africana forjada na luta.** Lisboa: Nova Aurora, 1974. (Textos Amílcar Cabral, n. 1).

BUCLET, Benjamin. ONGs na Amazônia Oriental Responsabilidades e Poder na Implementação do Modelo Socioambiental. *In*: XXVI Encontro Anual da ANPOCS, 2002, Caxambu. **Anais** do XXVI Encontro Anual da ANPOCS. São Paulo: ANPOCS, 2002

CAMPOS, S. M.; FARIAS, B.R. O Desafio das Igrejas Evangélicas Inclusivas: Uma Reflexão, à Luz da Teologia Reformada, da Teologia Queer em uma Igreja Evangélica de Confissão Luterana da Região Metropolitana de Belém-PA. Belém: **Revista Via Teológica**, v.20, n. 40, p. 69-109, 2019.

CHIZOTTI, A . Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COMPARATO, B. K. **As Ouvidorias de Polícia no Brasil: controle e participação**. 2005. Tese (Doutorado)- Curso de Ciência Política, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

FASE. Escolas Comunitárias: uma vivência de 14 anos. Rio de Janeiro: Revista Proposta, n. 25, 1985.

FATHEUER, Thomas W. Novos caminhos para a Amazônia? O Programa Piloto do G-7: Amazônia no contexto internacional. - Rio de Janeiro: FASE ISACTES, Caderno Proposta, nº 2, 1994.

FONSECA, Simone Farias. **Formação Sócio Política da Universidade Popular (UNIPOP): Fundamentos e contribuições da educação popular na formação de lideranças sociais**. 2010. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 4.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996

Conselho Editorial: Jorge E. Saavedra Durão Jean-Pierre Leroy Carlos Minayo Gomez Maria Emília L. Pacheco Coordenador Editorial: Alfons Klausmeyer

GADOTTI, Moacir. A escola cidadã frente ao “Escola Sem Partido”. In: *Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação* (org.). A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 149-160. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2017/05/escolasempartido_miolo.pdf. Acesso em 15 nov. 2021.

GADOTTI, M. Por que continuar lendo Freire? Instituto Paulo Freire. Disponível em http://www.acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/3390/FPF_PTPF_01_0413.pdf. Acesso em: 5 out. 2021.

GADOTTI, M. *A Escola e o Professor: Paulo Freire e a Paixão de Ensinar*. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GADOTTI, M. Paulo Freire 90 anos: lembranças pessoais e comentários. São Paulo: Revista e-curriculum, v.7, n.3, p.1-22, 2011.

GÓES JUNIOR, José Humberto de. A complexa concepção de direitos humanos no pensamento de Paulo Freire - Paz, mundo e socialismo no processo de libertação do sujeito ético-político. Rio de Janeiro: **Revista Direito e Práxis**, v. 12, p. 2758-2783, 2021.

GOMES, Ronaldo M. (2015). A FÉ MATERIALIZADA EM DIREITOS HUMANOS: A presença da Igreja Evangélica de Confissão Luterana nos movimentos populares do Pará. *Anais Dos Simpósios Da ABHR*, 14. Disponível em <https://revistaplura.emnuvens.com.br/anais/article/view/1079>

IMPERATORE, S. L. B.; GROSS, J. (Org.) . **Diversidade Cultural, Inclusão Social e Direitos Humanos: inquietações eternamente contemporâneas**. Porto Alegre: Editora Fi, v. 1, 2020.

JESUS, L. R. V. Formação Jornalística para cidadania. *In*: XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação, 2001, Campo Grande/MS. Anais do XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação. Campo Grande/MS: INTERCOM, p. 1-15, 2021.

LEISING, Edmund; LEROY, Jean Pierre. FASE: uma forma avançada de servir e educar desde 1961. Rio de Janeiro: Revista Proposta, n.81, p.38-45, 1999.

LEROY, Jean Pierre. A FASE e a questão do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Revista Proposta, n. 124, p. 22-28, 2011.

MIRANDA, R. S. A trajetória de Isabel Tavares da Cunha e sua contribuição para a democracia, feminismo e os Direitos Humanos no Pará. *In*: 30º Simpósio Nacional de História: História e o Futuro da Educação no Brasil, 2019, Recife. **Anais** do 30º Simpósio Nacional de História: História e o Futuro da Educação no Brasil. Recife: ANPUH, v. 1. p. 1-16, 2019.

OLIVEIRA, IVANILDE APOLUCENO DE; MOTA NETO, João Colares da (Org.) . **Memórias da educação de jovens e adultos em práticas de educação popular nas décadas de 1970 e 1980**. Belém: Eduepa, v. 1, p.184,2019.

OLIVEIRA, F.; AMARAL, G.R. Os caminhos da educação popular na FASE. Rio de Janeiro: Revista Proposta, n. 113, p.63-73, 2007.

OTTERLOO, Aldalice. UNIPOP: A Educação Popular na luta por direitos e defesa da vida na Amazônia. *In*: FREIRE, JA C. S. *et al.* Memorial do Centenário no Pará: de Setembro a Setembro, Paulo Freire Vive! Belém: Eduepa, 2023

PADILHA, Paulo Roberto. Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire. São Paulo: Revista Múltiplas Leituras, v.1, n.2, p.23-35, 2008.

PINI, FRANCISCA RODRIGUES DE OLIVEIRA. Educação popular, democracia e Estado: os desafios da educação em direitos humanos. Bauru: **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, v. 9, p. 75-88, 2021.

ROTHER, R. M.; KUSS, C. . A circularidade das mulheres na construção de novos espaços de vida: relato de uma experiência. São Paulo: Estudos Bíblicos, v. 22, n. 83, p. 9–16, 2022. Disponível em: <https://revista.abib.org.br/EB/article/view/706>. Acesso em: 9 abr. 2023.

SILVA, Nádía A.R. da. 2008. Organização comunitária na luta pela moradia no bairro do Jurunas na década de 80. Belém, PA. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Cidades na Amazônia: História, Ambiente e Culturas. Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, 71 p.

SILVA, N. A. R.; **MOVIMENTOS SOCIAIS NO BAIRRO DO JURUNAS: formas de participação política nas últimas décadas**. 2016. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido)- Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

SILVEIRA, Cleia. O Papel dos fundos de apoio e ação transformadora dos pequenos projetos. Rio de Janeiro: Revista Proposta, n. 131, p. 119-121, 2022.

SOUZA, D. L. ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS: Um Estudo de caso da Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE). 2005. 218 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

TAVARES, R. V. **Políticas Públicas Educacionais e ONGs, entre a interação e a ação: um estudo do instituto Universidade Popular-UNIPOP**. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado em educação)- Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

TEIXEIRA, Sandra Regina Alves. “As mulheres são fortes, nada de pensar nesta fraqueza, que impingir sobre a nossa imagem”. Um Estudo sobre a Trajetória Política Iza Cunha. *In: IMPERATORE, S. L. B.; GROSS, J. Diversidade Cultural, Inclusão Social e Direitos Humanos*. Porto Alegre: Editora Fi, p. 217-233, 2020.



A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DA FETAGRI-PA E SUAS ESTRATÉGIAS NA PRÁTICA FORMATIVA

Ângela Conceição Lopes de Jesus
FETAGRI-PA

Helena Ferreira da Cruz
Educadora Popular da ENFOC/PA

A Escola Nacional de Formação Sindical (ENFOC) da Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura - CONTAG é uma escola do Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais que atua em todo o país e tem como objetivo propiciar espaços de formação política sindical e ideológica aos dirigentes, lideranças sindicais e assessorias do Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais – MSTTR, que possam estimular a reflexão permanente sobre o fazer cotidiano da organização, visando discutir sobre os principais temas da atualidade/ realidade primando principalmente pelas discussões que possam potencializar a luta dos trabalhadores e trabalhadoras rurais de modo que estes possam se posicionar criticamente e intervir na realidade vivida no contexto sindical e na sociedade.

A pedagogia que fundamenta a formação política da ENFOC orienta-se pelas matrizes discursivas da Educação Popular: Teologia da Libertação e Freiriana, Marxista e Gramsciana. Estas matrizes orientam as abordagens, os fundamentos político, pedagógico-metodológicos dos processos formativos que a Escola desenvolve.



Tendo como referenciais políticos a Educação Popular e o Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário - PADRSS, a ENFOC/PA se estabelece como um espaço marcado pela construção do conhecimento coletivo, a partir de metodologias críticas, criativas e participativas, da valorização das diferentes experiências, saberes, tempos e espaços de aprendizagens. Ainda, o respeito à diversidade de opiniões, à crítica e à autocrítica sobre o fazer do MSTTR, tendo estes como elementos que potencializam a transformação das práticas conservadoras, primando pelo exercício da participação coletiva e afirmação da mística social e construção do conhecimento articulados aos diversos saberes e fazeres dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, pois entendemos que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p.39).

Desse modo, partindo dos pressupostos da Educação Popular, a formação realizada pela ENFOC/PA tem sido uma fonte de muitos aprendizados, mas também de muitos desafios, principalmente por trabalharmos elementos concretos vivenciados pela base trabalhadora rural.

Neste sentido, a ENFOC tem buscado cada vez mais articular a vivência cotidiana do MSTTR a processos mais sistemáticos, uma vez que são dimensões complementares que nascem do diálogo entre teoria e prática. Nesta perspectiva, sabendo que a formação se dá permanentemente no nosso fazer cotidiano, é que nos desafiamos a aprimorar aquilo que realizamos – formação, pois acreditamos que “é na (in)conclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (FREIRE, 1996, p.58).

Desse modo, pensar a formação dos trabalhadores(as) não há como desarticular dos processos sistemáticos como ação que venha potencializar o processo de luta. Apropriar-se desses elementos é reconhecer o potencial de mulheres e homens capazes de pensar seus próprios processos formativos articulados a atitudes críticas sobre saberes e fazeres.

É partindo dessa vivência e de outros processos formativos com a nossa base que participamos nos dias 17 e 18 de novembro de 2021 do Seminário: “Paulo Freire e a Educação Popular no Pará: Direitos Humanos, Democracia e Emancipação”. No dia 18 de novembro, participamos como mediadoras da mesa redonda: “Direito à educação, diversidade e Resistências: A educação popular”.

Foi uma vivência que nos permitiu fazer autocrítica sobre o processo de ensino-aprendizagem, que oportuniza a apropriação do conhecimento, a ampliação da visão sobre o tema discutido, estimulando a mudança de atitudes e de comportamentos e ainda contribuiu para a integração do grupo.

O diálogo estimulou também a criatividade, a partilha de saberes e fazeres, e debater sobre o exercício de novas práticas educativas. Na mediação do diálogo da mesa redonda foi imprescindível termos a consciência de que o que move o diálogo é a certeza de que todos/as aprendem e ensinam uns aos outros. É ter disponibilidade para viabilizar interações entre seres e saberes, despertando a curiosidade, a pergunta, a escuta e a inquietação. É não ter dúvida de que esta forma é uma pedagogia contra o silêncio, como nos ensinou Paulo Freire.

A mediação do debate na mesa redonda com a participação dos promotores/as do Ministério Público do Pará - MPPA, que tem entre suas competências a atribuição de intervir nas causas de interesse sociais e indispensáveis, como o direito à vida, à saúde, à moradia, à liberdade, à educação e com olhar de valorização para a Educação Popular como instrumento de consciência e revolução na educação tradicional habitual nos encoraja cada vez mais para defender os ensinamentos do grande mestre Paulo Freire.

Dialogar com o movimento negro que traduziu por meio da fala de Maria Luiza de Carvalho todos os esforços de resistência ao longo de décadas contra o preconceito e discriminação que os negros e negras

têm sofrido inclusive no sistema educacional que não consegue construir temáticas curriculares com ênfase na diversidade, possibilitou importantes reflexões no Seminário.

A participação na mesa de diálogo de uma mulher indígena que trouxe todas as dificuldades dos povos indígenas da Amazônia e especialmente do estado do Pará, pautou o desafio de manter seus territórios e ter garantia de respeito, valorização dos costumes, tradições e suas culturas milenares permeada e ensinada pelo sistema educacional.

A representação do Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC) que agrega o conjunto de representações de entidades, tanto da universidade como dos movimentos sociais, trazendo toda a luta e resistência em defesa da permanência das escolas do campo e a discussão da inclusão na matriz curricular com itinerários pedagógicos na percepção da Educação Popular.

A reflexão profunda na mesa com as representações com lugar de fala a partir das experiências e vivências enriqueceu o debate e permitiu a participação do público do Seminário a se manifestar, contribuindo com relatos de práticas pedagógicas existentes ou não existentes nas escolas em seus municípios ou territórios.

Ao pensar a formação dos trabalhadores(as) não há como desarticular dos processos sistêmicos como ação que venha potencializar o processo de luta. Apropriar-se desses elementos é reconhecer o potencial de mulheres e homens capazes de pensar seus próprios processos formativos articulados a atitudes críticas sobre saberes e fazeres.

A formação desenvolvida pela ENFOC/PA tem nos apresentado grandes lições mediante o diálogo com diversas práticas que se estabelecem dentro do MSTTR (Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais), o que tem desencadeado um processo reflexivo do próprio fazer do Movimento, contribuindo com o conjunto de lideranças a questionar e se questionar sobre a prática formativa realizada e principalmente sobre

as práticas e concepções que se realizam no interior da organização, o que vem contribuindo com um debate mais qualificado nos espaços políticos.

Tal elemento se configura de grande relevância, pois ao mesmo tempo que, presenciamos os nossos próprios limites e contradições, a experiência tem contribuído, não apenas o repensar sobre a organicidade do MSTTR na busca de alternativas que potencializem a organização, mas também na reflexão sobre diferentes práticas individuais e coletivas de lideranças e militantes do Movimento Sindical.

Os processos de Educação Popular realizados por décadas como formação emancipadora e em caráter continuado, durante o período que caracterizou a redemocratização do País, perderam força nos anos 1990 e 2000 no âmbito de muitos movimentos sociais brasileiros. Grande parte deles foi substituído por processos formais de capacitação, orientados para o aperfeiçoamento de seus procedimentos internos e das suas capacidades de interlocução/negociação com instituições estabelecidas nas esferas do Estado e do mercado.

A Educação Popular, vista como prática social e cultural, que implica ensino e aprendizagem, favorecidos por relações dialógicas (entre sujeitos, saberes, perspectivas teóricas, metodologias, fundamentos filosóficos) e que se move mediante a intencionalidade política de contribuir para a construção de uma ordem social nos mais diversos espaços sobre os quais incide, que não seja marcada pela exploração, opressão e submissão (FALKEMBACH, 2010).

Neste sentido, esses fazeres nos desafiam a cada dia a buscar novas metodologias e estratégias que nos levam à compreensão de cada momento da formação, sendo necessário saber escutar, aprender a ler o passado, o presente e situa-se nesse conjunto de relações sabendo dos riscos e das contradições.

Ao saber se comunicar com as diversas linguagens, símbolos, olhares, que vão além do dito nas falas, e considerar cada experiência como parte de um todo, a Educação Popular vem afirmar saberes e práticas, como nos

dizia Freire (1996); ela *empodera* os sujeitos a compreenderem sobre si e sobre o mundo e transformar- si e transformar o seu meio “O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação” (FREIRE, 1996, p.21).

Celebrar o centenário de Paulo Freire nos remete a grandes desafios. Mais que reconhecer que a educação é um dos caminhos capaz de transformar a sociedade e suas práticas, é discutir uma pedagogia própria do movimento sindical que se constrói no cotidiano das organizações, contribuindo, assim, na afirmação dos sujeitos, como pessoas individuais e coletivas, potencializando e encorajando-os a pensarem e organizarem seus próprios processos formativos.

Portanto, reconhecer que a educação não se resume apenas nos espaços de escolarização, mesmo afirmando que é um espaço importante e necessário que temos que nos incluir e nos apropriar dos conhecimentos formalizados. No entanto, discutir a formação política e ideológica dos trabalhadores e trabalhadoras vai além do pensado nesses espaços institucionais, mas reconhecer a importância e a necessidade de construir uma escola própria do e para o MSTTR, a partir dos conhecimentos dos trabalhadores e trabalhadoras rurais como sujeitos de história, saberes e fazeres próprios, de conhecimentos que se constroem cotidianamente, nas diversas formas de resistências do processo de organização e luta.

A Fetagri-PA, ao longo de seus 52 anos de existência e lutas, tem buscado por intermédio das grandes ações de massas que realiza, a exemplo do Grito da Terra, Marcha das Margaridas, Festival da Juventude Rural, Seminários, Congressos, entre outros, para que todas as pessoas do campo, das florestas e das águas tenham acesso às políticas públicas, dentre elas uma Educação do Campo e no campo que seja inclusiva e libertadora. “Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”. (Paulo Freire).

REFERÊNCIAS



CONTAG. Enfoc. Multiplicação criativa, um entrelaçar de práticas e saberes. In: LINS, Iara; FALKEMBACH, Elza; OLIVEIRA, Raimunda de (orgs.) **ENFOC**, 2011. 303p.

CONTAG. Enfoc. **Repercussões de um jeito de ser escola**. Orgs. OLIVEIRA, Raimunda Silva [et al.]. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura- Contag, 2010. 166p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática docente**. 39 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura do Estado do Pará. Relatórios I e II da 1ª Turma Estadual da ENFOC. (IMPRESSOS), Belém, 2009.

Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura do Estado do Pará. Relatórios II 2ª Turma Estadual da ENFOC. (IMPRESSOS), Belém, 2010.



EDUCAÇÃO POPULAR, LUTAS, RE[EX]SISTÊNCIAS: a potente trajetória de Maria da Graça Costa, da FASE Amazônia, em sua intensidade, boniteza e amorosidade¹

*Entrevista com Maria da Graça Costa
por Jacqueline Cunha da Serra Freire*

*Aprender na vida, aprender junto do nosso povo,
aprender nos livros e nas experiências dos outros.*

Aprender sempre.
(Amílcar Cabral)²

A entrevista de Maria da Graça Costa, dirigente da FASE-Amazônia, que em seus mais de 50 anos de ativismo traduz a potência da mulher amazônica em suas múltiplas dimensões, é uma narrativa que transborda coragem, compromisso, determinação, saberes populares, engajamento, boniteza, amorosidade e tanta coisa boa que poderia aqui ser registrado.

O ensinamento de Amílcar Cabral, líder da luta da libertação de Guiné-Bissau e Cabo Verde, na África, considerado o Pedagogo da Revolução por Paulo Freire³, sintetiza a entrevista da companheira Graça Costa, que teve a honra e o privilégio de acompanhar, mas principalmente de aprender e me inspirar.

¹ Entrevista concedida por Maria da Graça Costa, da FASE-Amazônia à Jacqueline Cunha da Serra Freire, da Universidade Federal do Pará (UFPA), uma das Organizadoras do presente livro.

² CABRAL, A. **P.A.I.G.C. Unidade e Luta**. Lisboa: Publicações Nova Aurora, 1974.

³ FREIRE, P. Sobre Africanidade: Amílcar Cabral, pedagogo da revolução. In: FREIRE, P; ARAÚJO, A. M. (org.). **Pedagogia da tolerância**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016. p. 115-155.



Assim, apresento a entrevista de Graça Costa na potência de sua voz ecofeminista!

Como você sintetiza sua história de vida, a trajetória sobre quem é a Maria da Graça Costa?

Tenho hoje 74 anos de vida, sou mistura do povo da Amazônia, minha mãe do nordeste paraense, São Miguel do Guamá, meu pai de Soure, no Marajó. Sou filha de um operário que iniciou sua vida de trabalho na Pará Eletrich, empresa inglesa que fornecia a pouca energia elétrica para a cidade de Belém e ainda fazia a gestão dos trilhos na cidade, cuja estação ficava perto do Cais do Porto e o escritório na Avenida Magalhães Barata, onde funcionou a Força e Luz e a Centrais Elétricas do Pará (CELPA). Nesse tempo, as pessoas circulavam na cidade de bonde, de carroça, de trem, de carro de praça, de ônibus e até de zepelim. Meu pai era um dos que “azeitava” os trilhos para a circulação do transporte. Minha mãe era uma dona de casa e eles tiveram quatro filhas e três filhos; minha mãe faleceu aos 32 anos no momento do oitavo parto, junto com seu bebê. Acho que toda a minha vida e tudo o que aconteceu ao longo da minha existência foi mediatizado por essa origem e as condições socioeconômicas dela decorrentes. Um ano depois da morte da minha mãe, meu pai casou pela segunda vez com uma moça jovem de Abaetetuba e dessa união tiveram mais seis filhos e uma filha. Portanto, minha origem marcada pela pobreza foi também de muitos aprendizados construídos entre nós, irmãs e irmãos, onde a maioria teve que abandonar os estudos do curso primário na escola pública para trabalhar na fábrica ou outro lugar, cujo ganho era destinado para dar conta de alimentar e cuidar de tantas crianças. Do primeiro casamento, eu sou a única que completei o ensino médio, me formei professora, passei no concurso público e fui para a sala de aula. Tive experiências fantásticas como professora. Depois abandonei o magistério quando descobri que minha perspectiva era outra.

A entrada na Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE) no início de 1971 e minha longa permanência

representa também o curso superior que não tive condições de cursar normalmente. Posteriormente, a responsabilidade com meus irmãos e irmãs, as tarefas profissionais, as viagens, a militância e a chegada dos três filhos já não permitiram mais realizar. Casei em 74 e tenho três filhos e dois netos.

Eu sou essa. Analiso hoje que sou uma pessoa que deu certo, apesar dos percalços; sinto-me muito realizada por toda a trajetória vivenciada junto com tantas pessoas.

É historicamente reconhecido seu ativismo na Educação Popular e em 2021 a FASE celebrou seus 60 (sessenta) anos, dos quais você faz parte dessa história por cinco décadas, ou seja, por 50 (cinquenta) anos. Conte-nos sobre sua inserção e trajetória na Educação Popular e na FASE.

Até o início da década de 70 estava na sala de aula, passei no concurso no estado, amava minha profissão. Lembro que dava aula no G.E Vilhena Alves que fica na Avenida Magalhães Barata e à noite no Colégio Miguel Pernambuco Filho no final da linha de ônibus do Jurunas com Educação de Adultos. Aos finais de semana, eu me ocupava no trabalho das Comunidades Eclesiais de Base (CEBS). Naquela época, eu estava iniciando uma especialização em Educação Especial, quando recebi o convite para trabalhar na FASE. Não titubeei, pedi uma licença e depois percebi que o trabalho da FASE preenchia minhas expectativas, meus sonhos. Foi ali, iniciei no Baixo Tocantins, em Cametá, onde a FASE tinha um contrato de parceria com a Igreja Católica; o trabalho era com trabalhadores e trabalhadoras rurais, maravilhoso, fazíamos formação em práticas da agricultura e acompanhávamos os processos de constituição das associações comunitárias. Aprendi a conhecer melhor as pessoas do campo, a ouvir suas experiências de vida; aprendi muito com eles e elas. Depois, nossa equipe foi transferida para o Marajó, morei por anos em Ponta de Pedras e andava por toda a região. Por lá fiquei mais uns anos.

No contexto geral da FASE fiz parte da equipe que instalou as equipes sub-regionais na região: no Maranhão, principalmente nos povoados de Santa Inês, Santa Luzia e Barra do Corda, no município de Pindaré Mirim

e em Imperatriz, onde a FASE instalou um programa de perfil urbano; no Pará, onde se constituíram projetos de atuação na região nordeste do Pará, com escritório em Capanema, no baixo Tocantins, com escritório em Abaetetuba, em Marabá, no sudeste do estado e em Santarém, na região Baixo Amazonas.

Em 1974, assumi a coordenação da equipe de Belém, que tinha um trabalho voltado para a dimensão urbana. É a partir dessa época, em pleno governo de exceção, que participei ativamente do processo de construção das organizações populares, nos bairros da periferia de Belém, nas áreas conhecidas como “Baixadas”. São desde os chamados Centros Comunitários, resultado de muitas ações desenvolvidas pelos moradores e moradoras dos bairros, em diferentes lutas pelo acesso e permanência na cidade e a melhoria das condições de vida da população.

Nestas áreas se realizavam os mutirões semanais, tanto para consertar as pontes, limpar as frentes das casas ou mesmo para discutir a falta de água, de moradia e de escola para as crianças. São estas ações de autoajuda que contribuem para a constituição das organizações populares e a ocorrência de lutas reivindicatórias, forjadas em plena Ditadura Militar. Foram grandes mobilizações, como um grande movimento contra a carestia, por moradia popular e o movimento que ficou conhecida como Movimento Educação para Todos, por responsável pela organização de iniciativas de escolas populares (escolas comunitárias), que funcionavam nos centros comunitários e se multiplicaram em quase todos os bairros da periferia de Belém. A atuação da FASE nesta década esteve voltada para o processo formativo para a constituição e fortalecimento das organizações populares e suas lutas.

Já na década de 1980/90, a atuação se volta para a dimensão mais institucional, tendo a FASE priorizado a destinação dos programas de formação para avançar na proposição e implementação de políticas públicas, assim como na participação e controle de políticas públicas através dos conselhos, em diferentes níveis.

Conjuntamente, desse período, é relevante citar nossa participação nas mobilizações do Movimento Pelas Diretas Já, entre 1983 e 1984 e no Movimento dos Caras Pintadas em 1992, contra o Plano Collor.

A partir dos anos 2000, minha motivação e atuação junto aos movimentos de mulheres me levaram a assumir uma tarefa relevante na FASE que tratou da implementação da categoria Gênero no Projeto Político e Educativo da ação institucional. Foram cerca de três anos em que contribuí juntamente com as equipes regionais com o debate e o processo formativo sobre o tema. O momento foi importante porque a FASE passa a reconhecer o sujeito político Movimento Feminista e a ação das mulheres nas organizações sociais mistas como promotores de uma verdadeira revolução cultural e particularmente, na FASE, responsável por mudanças muito qualitativas no seu fazer político educativo.

Em 2013, assumi a coordenação regional do Programa Amazônia da FASE onde pemei, juntamente com meu colega João Gomes, o período de dois mandatos, 8 anos, e a partir de 2020 assumo até o presente, a representação da FASE no Comitê Gestor do Fundo de Justiça Climática e Socioambiental da Amazônia (Fundo Dema), um fundo de apoio a projetos comunitários, que tem a FASE como sua cobertura jurídica.

Ao longo desta trajetória na Educação Popular, quais foram as principais lutas, pautas e agendas em que você esteve envolvida?

Eu carrego com orgulho freireano o fato de ter participado das mais importantes lutas do movimento popular rural e urbano em pleno governo militar, em Belém e em vários lugares do Brasil. Quantas lutas e aprendizados daquela época, a importância dessas lutas no contexto político brasileiro, principalmente devido ao acúmulo de lutas e enfrentamentos vivenciados durante a ditadura civil-militar e no decorrer dos anos de 1980, como falei na primeira pergunta. A importância dos movimentos populares se reafirmou sob condições diferenciadas na década de 1990, diante das lutas e resistências frente à realidade de desigualdade e de repressão à classe trabalhadora, que se intensificou com o neoliberalismo.

Nesse período, os movimentos populares se mantiveram organizados principalmente para manter os direitos conquistados na década de 1980, e para lutar por bandeiras como reforma agrária, emprego e moradia.

No trabalho da FASE e na militância nos movimentos populares, vivi as experiências que principalmente na década de 1990 ajudaram a avançar na construção de lutas por direitos sociais, e com ações de denúncia e resistência, na sociedade brasileira frente ao modelo neoliberal, cito: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), as diferentes organizações do movimento feminista como a Articulação de Mulheres Brasileiras (AMB), a Marcha Mundial de Mulheres (MMM), o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) e mais recentemente a Marcha das Margaridas, as Marchas das Vadias e das Mulheres Negras e Indígenas. Vários destes movimentos continuam protagonizando a resistência na Amazônia e no Brasil e têm apresentado diferentes propostas para novos desafios, como é o fato da proposição da Economia Feminista, do fortalecimento da agricultura familiar de base agroecológica, dos e das comunicadores populares que atuam nos territórios e a lição que o MST e as organizações de mulheres têm dado ao Brasil no que diz respeito à produção de alimentos para a segurança alimentar e nutricional, assim como a defesa dos territórios contra os projetos de morte do agronegócio, da exploração minerária e do desmatamento sistemático da floresta.

Há 10 (dez) anos, em 2012, você recebeu o Prêmio Personalidade de Direitos Humanos da Sociedade Paraense de Defesa dos Direitos Humanos (SDDH). O que representou essa distinção para você?

Tenho sempre a convicção que esse e outros prêmios e homenagens recebidas fazem parte das experiências coletivas que tenho tido o privilégio de participar, tanto pelo trabalho na FASE, minha maior experiência em termos de formação, minha grande universidade, como na oportunidade de ter sido “adotada” por companheiras como Iza Cunha, Luzia Álvares, Hecilda Veiga, Eunice Guedes, entre outras, que me apresentaram o feminismo e as principais leituras e práticas, que fortaleceram e alimentam até hoje minhas convicções de uma sociedade nova, mais humana e igual. Portanto, o prêmio da SDDH faz parte desse processo individual e coletivo da minha existência de muitos aprendizados.

Quais foram suas principais referências (teóricas, políticas, etc.) para atuação na Educação Popular, as mais expressivas? Por quê?

Venho da escola pública, tanto no primeiro grau quanto no curso pedagógico. Tive excelentes professores e professoras, foi uma boa base, sempre li muito, fui dedicada aos estudos. Na militância, li bastante sobre a Teologia da Libertação. Morando em um bairro popular, aproximei-me das Comunidades Eclesiais de Base e das Pastorais Sociais, onde se trabalhava com a perspectiva de auxiliar a população pobre e oprimida na luta por seus direitos; o envolvimento pastoral com as questões sociais; as leituras e debates que nos ajudavam a entender e construir uma forte crítica moral e social do capitalismo dependente e nas CEB's a consolidação de valores de solidariedade com as causas das lutas populares por melhores condições de vida.

A experiência vivida em contato com essa realidade me ajudou a conhecer de perto a posição majoritária da Igreja Católica contrária à Teologia da Libertação, mas também me colocou em contato com religiosos e religiosas que conformavam um chamado campo progressista da igreja e com uma atuação decisiva nas periferias de Belém e em muitos lugares da Amazônia e do Brasil. Aqui são os padres cruzios, os redentoristas, outras denominações, as tantas freiras que apesar de suas congregações religiosas e o machismo reinante na igreja, enfrentaram as superiores e foram viver com o povo nas periferias e nos pequenos municípios. São muitos e muitas, não dá para citar todos e todas.

Na FASE, esse debate perpassava o trabalho de Educação Popular, em especial, durante todo o regime militar. Da Teologia da Libertação não tinha como não estudar o Marxismo, ler Marx. Aprendi a estudar os textos clássicos, desde Max Weber para entender o posicionamento da igreja até Gramsci para entender a perspectiva marxista da Educação Popular.

Durante anos, na FASE, tínhamos na programação das equipes, com dias de estudo teórico e o debate sobre a prática. Lemos e debatemos os

principais livros de Paulo Freire: *A Pedagogia do Oprimido* para entender o papel do Estado em contexto de opressão, as formas de construir o conhecimento; *Pedagogia da Autonomia* com a preocupação de contar com uma ferramenta de construção do saber com perspectiva emancipatória; o livro *Educação como Prática da Liberdade*, entre outros. Hoje estamos tentando re-visitar nosso método a partir dessa mesma proposta.

As minhas amigas feministas me ajudaram a conhecer várias pensadoras que refletiram sobre a criação do Patriarcado, a História da Opressão das Mulheres, pelos homens da Gerda Lerner, *O Segundo Sexo* de nossa amada Simone de Beauvoir, para as teorias de gênero, que é um marco do Feminismo, Safioti, entre outras. Nos últimos tempos me apaixonei por bell hooks – *O Feminismo é para todo mundo* e Djamila Ribeiro para conhecer o Feminismo Negro (*Quem tem medo do Feminismo Negro*). Vou por aí.

Olhando retrospectivamente, quais as aprendizagens mais significativas você reconhece na sua experiência com a Educação Popular?

Tive e tenho muitos aprendizados, que ficaram definitivamente para a vida. Talvez a mais significativa e que não sei exatamente aquilatar é o fato de eu ter me construído como pessoa, cidadã de direitos, apesar das condições objetivas da vida. Aprendi a me inquietar, a não aceitar as injustiças, a opressão, a não naturalizar o sofrimento, a conformação com determinadas situações. Aprendi também e zelo por esse princípio, que a contribuição do meu saber ou saberes que ajudam a fortalecer um movimento popular e a proposição de políticas públicas só terá o efeito desejado se estabelecer o diálogo acolhedor e respeitoso que reconhece os saberes das classes populares a partir de uma postura de construção democrática e compartilhada desse conhecimento. Aprendi que minhas iniciativas como educadora devem reconhecer sempre as condições de vida existentes nas comunidades e atuar a partir da realidade.

Quais os nexos entre Educação Popular e Direitos Humanos, na sua compreensão?

É difícil ter uma resposta bem organizada, mas meu entendimento é que não é qualquer educação que conduz necessariamente ao cumprimento dos anseios de pessoas na busca de seus direitos. A educação que pode contribuir de forma decisiva para o alcance desses anseios é a Educação Popular. O desafio que se coloca como um nexo entre Educação Popular e Direitos Humanos é traduzido pela qualificação posta à educação para os direitos humanos – popular. Por outro lado, a educação deve estar a serviço da promoção da cidadania, da cidadã e do cidadão crítico, com postura democrática e ativa. Essa educação deve também sinalizar para a construção de processos emancipatórios que sinalizem para diferentes dimensões de participação em toda a vida. É o desvelamento dos espaços sociais, como a casa, a escola e a cidade, o território, tornando-os efervescentes ambientes de mobilização e ação, de solidariedade, que avancem para um novo agir individual e político, indo além da razão instrumental apegada simplesmente aos fazeres do dia a dia.

O que significou para você compor a Secretaria Operativa instituída pela CDHDC-ALEPA e realizar o centenário Paulo Freire no Estado do Pará?

Foi uma experiência importante. Senti muito não poder responder de forma mais comprometida às demandas que foram colocadas para a Secretaria Operativa. Gostei muito de estar presente nesse lindo processo, aprendi demais. A Feira de Saberes e Economia Solidária foi também um espaço de convívio e aprendizados muito importantes. Agradeço o convite de estar com pessoas tão maravilhosas nessa experiência.

Atualmente, quais são os principais desafios e possibilidades da Educação Popular, na sua percepção?

É difícil responder por conta das situações mais ou menos específicas em que estamos presentes. Na atual conjuntura, a meu ver, temos que nos preocupar com a realidade brasileira num contexto de um governo construído a partir de um golpe, que resultou como vemos hoje, num país completamente destruído, nas suas conquistas mais elementares. Retrocedemos demais. Ouvi outro dia de um amigo que comparava este momento com a descrição de um livro chamado “O demônio do meio-dia” num cenário onde o pior de nós foi mobilizado, as nossas piores paixões, ódios, ressentimentos como o racismo e a violência, que reivindicam um lugar moral na sociedade. É assim que me sinto muitas vezes, quase sem argumentos para tanta coisa ruim. E muitas vezes quase nos perguntamos: Como é que não enxergamos o que estava acontecendo, cujo ataque mais feroz é aquele sobre a nossa capacidade de imaginar, de propor, de construir.

É nesse contexto que falamos hoje que derrotar esse governo e esse estado de coisas começa no processo eleitoral desse ano. Temos que nos engajar mais uma vez nas mobilizações para isso acontecer. Se tudo der certo, iniciaremos um processo de retomada, de reivindicar futuros possíveis, como dizia meu amigo, ousar no processo de retomada, fazer mais ou menos o que fez a Grande Rio e a Beija-Flor no carnaval do Rio de Janeiro, trazer os temas complexos da retomada, como a crise energética, a emergência climática, a crise ambiental, a necessária sobrevivência dos povos originários e seus modos de vida para a sobrevivência do meio ambiente, de nossas florestas, a segurança alimentar e nutricional, a defesa dos territórios, a defesa da vida humana como princípio fundamental da política pública, entre outros, e esfregar na cara da sociedade com toda a nossa criatividade, tal como aprendemos com Paulo Freire e outros.

É muita coisa, não dou conta de falar de todos os desafios e as possibilidades, mas seguramente, nossos desafios não se responderão apenas na dimensão eleitoral.



CARLOS BORDALO, RIBEIRINHO, EDUCADOR POPULAR E DEFENSOR DOS DIREITOS HUMANOS NO PARLAMENTO PARAENSE

*Entrevista com Carlos Bordalo,
por Lilian Campelo*

A inquietação e o questionamento sobre a desigualdade e a injustiça social sempre permeou o Deputado Estadual Carlos Bordalo, do Partido dos Trabalhadores (PT), e presidente da Comissão de Direitos Humanos e Defesa do Consumidor da Assembleia Legislativa do Estado do Pará (CDHDC/ALEPA), mais conhecido como Bordalo desde os tempos de Educador Popular.

Ainda menino, ribeirinho da Vila do Piriá, de Curalinho, município no Arquipélago do Marajó, na Amazônia paraense, olhava atento as disparidades sociais expostas e desnudas na capital, Belém, quando aqui chegou com a família. A Igreja Católica, a Pastoral da Juventude, com base na Teologia da Libertação e na Educação Popular foram o alicerce para que Bordalo pudesse entender e encontrar o caminho da luta e da resistência por justiça social. Nesta entrevista, o parlamentar volta a ser o Carlos Alberto Barros Bordalo e narra uma parte de sua história que poucos conhecem, aliado a registros de sua vida pública, marcada pela radicalidade do compromisso com os oprimidos.

Como o senhor sintetiza a história de quem é Carlos Bordalo?

Eu sou de Curalinho, sou marajoara com muito orgulho, e a minha vida inteira eu sempre estive em constante inquietação e questionamento sobre os problemas sociais, em que eu e minha família estávamos inseridos,



portanto, eu sou um ribeirinho que saiu da comunidade da Vila do Piriá, uma comunidade ribeirinha de Currealinho, no Arquipélago do Marajó, município pobre, em que as mulheres tinham que se deslocar para o município de Breves, para garantir um parto com melhores condições.

Eu morei na Vila do Piriá até os 11 anos, quando a minha família se mudou para Belém, em busca de melhores condições de vida, mas com 6 (seis) meses de chegada na capital, o meu pai morreu com meningite, doença que depois levaria o meu irmão também, o mais novo. A família então foi morar na casa da minha avó, no bairro da Sacramenta, na periferia da capital, e com muitos custos, a minha mãe me matriculou no Colégio Catarina Labouré, um colégio de freiras, onde recebi uma boa educação. Então, o Carlos Bordalo tem sua vida transformada de ribeirinho para um menino da periferia da Sacramenta, onde tive contato com os problemas sociais de uma capital, como Belém. Na Paróquia de São Sebastião, igreja católica do bairro, foi onde eu iniciei então meu processo de participação política, a partir da Pastoral da Juventude (PJ).

Historicamente é reconhecido o seu ativismo na Educação Popular. Conte um pouco sobre a sua inserção e trajetória na Educação Popular.

Eu comecei a desenvolver uma atuação, que cada vez mais foi me levando para relações muito pedagógicas, muito de formação política. Originalmente foi na Igreja Católica, a partir da perspectiva religiosa evangélica, me envolvi muito com as lutas pelo direito de morar, luta por transporte. A auto-organização popular, por meio da religião, que foi um projeto muito abrangente no bairro da Sacramenta, em Belém, capital do estado do Pará, ou seja, aproveitar a janela que é permitida pela religião e transformar a catequese, a liturgia, a organização de jovens, em espaços de formação libertadora para as pessoas.

Depois, eu fui então convidado para participar da Federação de Órgãos para a Assistência Social Educacional, a FASE, onde eu pude então

vivenciar com muitos quadros (dirigentes) importantes. Por exemplo, eu lembro aqui o Jaime Teixeira, que foi um Economista, Professor da Universidade da Amazônia (Unama), muito importante; a Hecilda Veiga, que é uma militante que veio da luta contra a Ditadura Militar, foi torturada, uma professora universitária que me ajudou muito; e o Padre Afonso Florick, um padre oblato que me inseriu no debate sobre a questão do mundo do trabalho, das relações de trabalho, e isso foi se somando ao que eu trazia da igreja.

Então, junto com minha formação mais clássica, eu não tenho curso universitário completo, pois faltaram seis meses para eu concluir meu curso de licenciatura em Letras, pela Universidade Federal do Pará (UFPA), mas eu digo que esta formação tradicional foi importante. Mas a grande formação que eu tive vem deste período da Pastoral da Juventude, da construção de uma teologia da libertação, traduzido em organizações concretas de luta por moradia, por transporte, defesa da educação libertadora. E quando então eu ingresso na FASE, eu tenho um tipo de refinamento dessa minha formação.

Então, a Educação Popular vem daí, vem desse compromisso que foi se cristalizando, da ideia de que os humanos podem transformar a humanidade, que nada externamente aos indivíduos será capaz de transformar a realidade senão os próprios indivíduos que vivem na realidade, então onde eu vou atuar, eu levarei comigo estes preceitos, seja como Parlamentar, seja como por exemplo, gestor público, como eu fui na Secretaria Municipal de Economia da capital, ou Administrador Regional; a Educação Popular, ela estará sempre presente na minha concepção e na minha ação.

A partir exatamente desse histórico da FASE, ao longo dessa trajetória da Educação Popular, quais foram as principais lutas e pautas e agendas que o senhor esteve envolvido? Inserido na FASE conte um pouco sobre essa sua relação com o interior, com a região nordeste do Pará, como foi?

Na FASE, eu desenvolvi em Belém uma inserção no trabalho urbano, a construção de movimentos sindicais de oposição à estrutura de pelegos que tinha se estabelecido com a Ditadura Militar nos sindicatos urbanos. Então, eu, por exemplo, ajudei a formar; foi partir da equipe de assistência trabalhista da FASE que eu fiz parte, que nós ajudamos a estruturar a oposição sindical da construção civil, dos rodoviários, principalmente dos rodoviários e da construção civil, onde me envolvi muito, me envolvi na construção de organizações por local de trabalho. Muitas vezes, eu ia almoçar com peão em obras para ajudá-los, naquela hora, a entender a relação na qual eles estavam imersos, a ver quem se motivava para luta sindical, criar grupos de oposição, então me envolvi com esse mundo urbano da luta sindical.

Depois, eu fui para o interior, fiquei uns 13 anos em toda a região do nordeste do Pará, mas especificamente na região bragantina de Belém/ Brasília, fazendo o mesmo trabalho, mas junto à agricultura familiar, aos camponeses, para mudar também o perfil da organização sindical e para iniciar processos de construção, de alternativas, de produção de comercialização desses agricultores.



Bordalo como Educador Popular na FASE-Capanema: marco do início da construção da corrente sindical Lavradores Unidos de Nova Timboteua, município situado no nordeste paraense.

Um dos orgulhos que eu tenho nessa trajetória foi ter contribuído para a construção e realização do I Grito da Terra, em 1991, liderado pela Federação dos Trabalhadores da Agricultura no Pará (FETAGRI-PA), que pautava as principais lutas e reivindicações do sindicalismo rural. A partir de então, a experiência foi replicada em escala nacional pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), sendo o primeiro Grito da Terra Brasil organizado em 1995. Nesses mais de 30 anos de mobilizações no Pará e em mais de 20 anos no país, as conquistas têm sido extremamente significativas em termos de garantia de políticas públicas para os povos do campo e o sindicalismo rural em nível estadual e nacional, oportunidade na qual participaram o presidente da Casa Legislativa, o Secretário Estadual de Agricultura do Pará, representantes da Emater, do Banco da Amazônia e do Instituto de Terras do Pará (ITERPA), junto com a direção da Fetagri e cerca de 500 trabalhadores rurais.



1º Grito da terra em frente ao Palácio Lauro Sodré, do Governo do Estado do Pará.: época de Carlos Bordalo como Educador Popular da FASE (Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional), contribuindo na formação e organização do movimento sindical.

E depois, voltei para cidade, para Belém e aí eu começo uma nova etapa da minha vida, que é o mundo da institucionalidade democrática, da gestão pública, quando eu fui Administrador Regional da própria Sacramenta de onde eu vinha. Eu voltei pra lá como Administrador Regional, enfrentando já nesse período as lutas pela macrodrenagem da Bacia do Una, pela construção da participação popular na área e no segundo governo, do Partido dos Trabalhadores (PT) no primeiro ciclo – 1996-2000 e 2001-2004. Com Edmilson Rodrigues, Prefeito, eu já assumo a Secretaria Municipal de Economia, eu já vou entrar em outro nível, não outro nível, outra dimensão do trabalho, que é lidar com a economia da cidade, lidar com as feiras, lidar com o empresariado, lidar também com construção de alternativa de agricultura, como, por exemplo, o projeto quintal vivo, que nós criamos para incentivar a agricultura urbana nos quintais, nos terrenos, ou a condução que fizemos do Banco do Povo, dos programas de microcrédito, para estimular a Economia Solidária e Popular na cidade, e aí veio a etapa então que eu estou até hoje, que é o papel de Parlamentar, seja como Vereador da capital, e já no quarto Mandato como Deputado Estadual pelo Partido dos Trabalhadores.

Quais as principais referências teóricas e políticas para a atuação na educação popular, as mais expressivas?

A mais expressiva é o evangelho de Jesus Cristo, a Bíblia, que as pessoas não conseguem perceber a força, simbólica e teórica que tem o evangelho. Segundo é Paulo Freire, que desde que eu conheci, eu procuro sempre ter em Paulo Freire uma referência para discutir meu trabalho, principalmente o livro Pedagogia do Oprimido, ou a obra Educação como Prática de Liberdade. Impulsionei por Marx, Lenin, por Gramsci, e acho que a minha predileção é por Gramsci, que junta com o Evangelho, que se junta com Paulo Freire; eu acho que fez uma formação extremamente voltada à pedagogia, educação.

Olhando retrospectivamente, quais os aprendizados mais significativos você reconhece na sua experiência com a Educação Popular?

De que o ser humano, ele sempre terá uma chance de se reencontrar consigo mesmo. É equivocado achar que qualquer indivíduo não pode reescrever a sua própria história e, muitas vezes, a própria esquerda herda ao achar que o povo não tem sabedoria. Existem, infelizmente, algumas visões equivocadas de esquerda, que acham que a vanguarda bem formada ideologicamente será capaz de “arrastar as massas”. Eu sou daqueles que acreditam que o povo terá que se libertar por si mesmo, que o povo terá que se organizar para se libertar, que ninguém vai libertar o povo, e que movimentos que são de agitação e propaganda puramente, tem um efeito efêmero e imediato, mas jamais se escreverão como elementos subjetivos permanentes na ação do povo.

Quais os nexos entre Educação Popular e Direitos Humanos na sua compreensão? O que significou para você a Comissão de Direitos Humanos e Defesa do Consumidor (CDHDC) da Assembleia Legislativa do Estado do Pará (ALEPA), sob sua liderança, coordenar o centenário Paulo Freire no estado do Pará para realizar ações marcantes em 2021?



Como eu já concebo que tudo que eu faço está ligado com Educação Popular, Direitos Humanos é constitutivo da Educação Popular, como a Educação Popular é constitutivo de quem busca a construção de humanidade renovada, humanidade que respeite efetivamente os primórdios da própria sobrevivência humana. A humanidade precisa descobrir cada vez mais o seu próprio destino, o seu próprio lugar de ser no mundo.

E o centenário Paulo Freire foi uma oportunidade importantíssima para que esses valores civilizatórios, de uma civilização democrática, da construção de uma autonomia individual e coletiva do povo, da valorização

da pedagogia enquanto ferramenta fundamental para a libertação humana, dentro de um contexto de ataque a soberania popular, de ataque a própria noção de educação como prática da liberdade, levada a feita pelo governo Bolsonaro. O centenário nos permitiu recuperar valores que estavam amortecidos e apontar possibilidades. Eu acho que foi uma engenharia extremamente importante pela participação de centenas de estudiosos, de professores/as, de educadores/as que estão no chão da escola, que estão nos mecanismos de construção política, educacional, da motivação daqueles que vieram para a Feira de Economia Solidária, redescobrimo a própria identidade, e foi um momento importante, porque em plena pandemia foi também um grande reencontro, de utopias de perspectivas coletivas, já que a gente estava num processo de individualização muito grande com a pandemia, então acho que foi um encontro maravilhoso.

E para encerrar, quais são os principais desafios e possibilidades da educação popular na sua percepção atualmente?

Recuperar a noção de condição civilizatória no Brasil, esse é o principal desafio; trabalhar para que a gente recupere as possibilidades de se construir uma civilização democrática no Brasil. Se não for conquistado isso, a nossa tarefa futura será combater a barbárie institucionalizada, o que significa talvez o retorno a formas de lutas que nós pensávamos que jamais voltaríamos a utilizar.



LUTAS E RESISTÊNCIAS EM DEFESA DA VIDA: A POTÊNCIA DO MOVIMENTO DE ATINGIDOS POR BARRAGENS

*Entrevista com Iury Paulinho
por Jacqueline Cunha da Serra Freire*

*A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem.
Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode
fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.
(FREIRE, 1967).*

Educação como prática da liberdade, clássica obra de Paulo Freire, é uma das referências do MAB. A radicalidade das reflexões abordadas por Iury Paulino, dirigente do Movimento de Atingidos por Barragens (MAB), expressa a potência de um movimento vocacionado para a defesa da vida em suas múltiplas dimensões.

Da defesa das águas à dignidade humana, as lutas e resistências do MAB são atravessadas por práticas de Educação Popular, desde processos formativos a amplas formas de mobilização social, como são reveladas na presente entrevista. A citação que a introduz, excerto de Paulo Freire em *Educação como prática da liberdade* (FREIRE, 1967) é reveladora dessa fonte inspiradora do MAB, que ensina e aprende com a força da organização popular.

A entrevista de Iury Paulino é um convite para melhor se conhecer o MAB, suas lutas, princípios, saberes e fazeres.



Como você sintetiza os sentidos e a trajetória de Educação Popular no Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), em especial, na Amazônia e no Pará?

O MAB é um movimento nacional e tem uma estratégia política organizativa que responde primeiro a uma concepção de mundo. É uma leitura, é uma teoria que nos ajuda a ter uma concepção de mundo. Óbvio que é uma concepção de mundo nessa perspectiva de transformação deste mundo e nós compreendemos que a concepção que mais ajuda na nossa construção é a concepção marxista.

Essa concepção aponta para uma prática da militância. Tem que ser uma prática numa perspectiva revolucionária, mudar pela raiz as estruturas injustas da sociedade, haja vista que a gente não acredita no sistema capitalista, que seja possível de trazer dignidade à vida. Então, a nossa luta é para transformar pela raiz essa sociedade e isso leva a uma formação construída no movimento, que serve para orientar e fortalecer essa concepção.

O MAB em nível nacional obedece a essas questões. Na Amazônia, apesar das suas especificidades, a gente continua alinhado nessa mesma construção, nessa mesma trajetória e a Educação Popular, o método de educação numa perspectiva popular, haja vista que o MAB, como movimento de massa, ele é fundamental, é a raiz profunda do nosso processo de luta e de resistência. Então, as demais questões, a gente vai seguir explicando. A iniciativa de Educação Popular também se aplica à região amazônica, onde o MAB atua e, sobretudo, no estado do Pará também, dado que fazemos parte de uma estrutura nacional, de um movimento que nasce da resistência de trabalhadores, um movimento que tem diferencial de ter uma pauta sindical, que faz um movimento político, que faz análise dessa sociedade e propõe fazer uma transformação revolucionária dessa sociedade e organiza os sujeitos e a Educação Popular é base fundante desse processo de organização e desse processo de resistência. Então, dizer que

no Pará nós somos uma síntese, um resultado disso.

A nossa trajetória como uma organização, como um movimento popular, como movimento de luta no Pará, é a trajetória fundada nos princípios da organização popular, fundada nos princípios da educação para resistência e educação para luta. A educação para transformação e educação é um dos pilares centrais, como já falei nessa perspectiva. As imagens em seguida são de um momento histórico importante no *II Encontro dos Atingidos e Atingidas da Amazônia: Enraizando Resistências em Defesa da Vida e da Soberania*, em 2022:



Fonte: <https://mab.org.br/2022/07/30/carta-do-ii-encontro-dos-atingidos-e-atingidas-da-amazonia-enraizando-resistencia-em-defesa-da-vida-e-da-soberania/>

Como você sintetiza sua história de vida, a trajetória sobre quem é o Iury Paulino no MAB?

Contar história de vida sempre não é tarefa simples, mas a minha história de vida é de uma família de trabalhadores, que é atingida pela barragem. No caso, essa barragem, no Ceará, chamada Castanhão, que provocou o deslocamento de milhares de famílias e essas famílias perderam suas terras, perderam seu modo de vida, perderam a forma de produzir o seu sustento e, por conta desse empreendimento e, sobretudo, responsável para abastecer um processo industrial na região metropolitana de Fortaleza. A partir daí, com um processo organizativo do Movimento dos Atingidos por Barragens nesta região, que eu me inseri na luta. As imagens a seguir retratam essa luta.



Fonte: <https://mab.org.br/2012/06/06/atingidos-fazem-marcha-e-ato-politico-na-barragem-castanh/>

A inserção é a partir de uma demanda concreta da perda pessoal que a gente sofreu com relação à barragem, mas a luta, a história, a formação do movimento fazem com que a gente se engaje na luta pensando na forma coletiva e muito mais do que na pauta individual. Então, a pauta individual é uma porta de entrada para luta, mas a formação, a Educação Popular, ajuda a gente a compreender e, sobretudo, nos ajuda a refletir e a perceber o quanto a gente é alienado com relação ao mundo, com relação ao processo de opressões que atinge o povo de trabalhador. E quando a gente avança, é como assim, se tivesse acendido uma luz.

A Educação Popular ajuda a acender uma luz no meio da escuridão e a gente passa a defender a pauta para além de questões individuais ou familiares. Então, essa construção inicial no MAB, é a partir daí, que me coloquei para ajudar o Movimento em vários estados no Brasil, sempre na perspectiva de fortalecer e de fazer a resistência coletiva, até chegar então à Região Norte, no Pará, onde já faz dez anos que a gente atua nesse estado.

Inicialmente, comecei a trajetória de militante no Pará, na região do Rio Tapajós, construí organização diante da ameaça de projetos de Barragens. Posteriormente, nós atuamos no auge da construção da hidrelétrica de Belo Monte, no Rio Xingu, onde ajudamos na resistência ainda na denúncia de todas as violências acontecidas naquela Barragem, e depois aqui, na cidade de Belém, onde a gente continua atuando como militante.

Então, em síntese, é a história de um trabalhador rural que tem sua vida e a vida da sua família toda alterada e mudada por conta da construção de uma barragem, que se insere no Movimento através da Educação Popular e consegue compreender a dimensão do processo de opressão, dos motivos que levaram, inclusive, à construção daquela barragem, e se colocar na luta para ajudar mais pessoas a fazer transformação, que agora acredito seja necessário para a gente poder ter dignidade humana, dignidade de vida.



Fonte: <https://mab.org.br/2022/07/29/ii-encontro-de-atingidos-da-amazonia-destaca-importancia-de-marco-nacional-sobre-direitos-humanos-e-empresas/>

Ao longo da trajetória na Educação Popular, quais foram as principais lutas, pautas e agendas que o MAB esteve/está envolvido?

Nas palavras de Paulo Freire, educação é política. Considerando isto e que a Educação Popular pressupõe vínculo com a realidade, as necessidades e reivindicações da classe trabalhadora, destacamos ações do Movimento:

- A luta pelos direitos das populações atingidas por barragens – pela aprovação da Política Nacional de Direitos das Populações Atingidas por Barragens (PNAB) e reparação integral dos direitos contra as barragens e os rompimentos de barragens, construída ao longo dos 30 anos de organização do MAB;
- Diversas negociações da pauta dos atingidos por barragens em todos os estados organizados no Brasil.

➤ Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Programa de Alfabetização

- De 2004 a 2007, em 14 estados do Brasil implementou-se a EJA pelo MAB, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), por meio do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e a Eletrobras. Esta experiência significou a primeira prática massiva do MAB com educação em nível nacional.

- Entre os anos de 2014 a 2016, o MAB desenvolveu no estado do Maranhão, em parceria com o Instituto Paulo Freire (IPF), Federação Única dos Petroleiros (FUP) e a Petrobras, com apoio do MEC, 30 turmas de alfabetização no primeiro ano e 45 turmas no segundo ano, em áreas de abrangência do Projeto Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA-Brasil), como retrata a imagem a seguir.



Fonte: <https://mab.org.br/2015/06/22/no-maranh-mab-alfabetiza-atingidos-atrav-s-do-m-todo-paulo-freire/>

➤ Curso de Especialização e Extensão em **Energia e Sociedade no Capitalismo Contemporâneo**, parceria do MAB com a Universidade da Cidadania e o Instituto de Planejamento Urbano e Regional – IPPUR da UFRJ. Este curso iniciou em 2008, e está em andamento até hoje, encontrando-se já na 5ª turma. <https://mab.org.br/2022/07/19/5a-turma-do-curso-de-energia-e-sociedade-no-capitalismo-contemporaneo-se-forma-na-ufrj/>

➤ Educação Infantil - **Ciranda do MAB**: “*As crianças estão presentes na luta, são sujeitas no mundo*”.

Inicialmente a Ciranda surge apenas como um espaço do “cuidado”. Ao longo do processo, as Cirandas vão se constituindo como um espaço educativo dentro do Movimento.

A primeira Ciranda Nacional das Crianças Atingidas por Barragens, em 2006, durante o V Encontro Nacional do MAB, e já nessa primeira ciranda nacional foi pensado um programa político e pedagógico para as crianças, na dimensão da educação não formal.

➤ **Formação específica para as Mulheres**

A partir de 2009 se intensifica com o processo de auto-organização das mulheres no MAB, que segue até hoje, contemplando, inclusive, formação mista sobre as questões de gênero, iniciada em 2021.

➤ Educação em Direitos Humanos;

➤ Formação política como elemento essencial da organicidade do Movimento.

Para Freire, ao saber que a educação é necessariamente política, o educador precisa fazer sua opção política; deve-se perguntar a favor e contra quem está educando. O educador do povo precisa ser, necessariamente, um verdadeiro militante, um mobilizador e organizador do povo, porque só a fase da alfabetização não é suficiente para discutir com profundidade os problemas que afligem a comunidade. Precisa não só ir até os educandos (as), mas também relacionar-se com a comunidade.

Freire reafirma (1982, p.18) “O que queremos dizer com isto? Simplesmente isto: que, em certas situações, o importante é organizar a população para, com ela, através de grupos, discutir suas realidades e assumir práticas de ação”.

Paulo Freire afirmava que não é possível ler a palavra sem antes lermos o mundo. A Leitura do Mundo objetiva sair da realidade aparente e analisar de forma crítica os fenômenos sociais que estão ao nosso redor. Só assim é possível intervir na sociedade de forma justa e coerente, e afirmava ainda que somente os oprimidos e oprimidas são capazes de fazer a revolução. O que exige de nós consciência política. As citações de Freire

“Ela deve servir para preparar homens conscientes, profundamente críticos e criar revolucionários capazes de enfrentar, sem vacilo, as dificuldades encontradas no caminho da construção de uma nova sociedade” (FREIRE, 1985, p.13).
“Só os oprimidos, como classe social, proibida de dizer a sua palavra, podem chegar a ser utópicos, proféticos e esperançosos, na medida em que o seu futuro não é mera repetição reformada de seu presente. O seu futuro é a concretização da sua libertação, sem o qual não lhes é possível ser. Só eles têm condições de denunciar a ordem que os esmaga e, na ação de 21 transformação desta ordem, anunciar um mundo novo que deve ser feito constantemente.” (FREIRE, 1982, p.21).

Conforme aponta Freire (1978), “a conscientização não pode ser um blá blá blá alienante, mas sim um esforço crítico de pôr a claro a realidade. Não existe conscientização se a prática não nos leva à ação consciente dos oprimidos como classe social explorada na luta pela sua libertação”

Quais foram e têm sido as principais REFERÊNCIAS (teóricas, políticas, etc.) do MAB para atuação na Educação Popular, as mais expressivas? Por quê?

Nossas principais referências para Educação Popular dentro do MAB são:

➤ A visão do mundo baseada na concepção marxista sobre a realidade – Materialismo Histórico-Dialético;

➤ Os valores e princípios socialistas;

➤ A obra e o legado de Paulo Freire (1921-1997) - *Educação como prática da liberdade* – *Educação Dialógica* – *Educação Emancipadora* - como princípio e prática de construção de uma outra educação, capaz de intervir de forma consciente na realidade e que se diferencie do modelo de educação vigente no Brasil, que sempre buscou atender aos interesses burgueses, alicerçados numa pedagogia elitista, colonizadora e excludente. A adoção da educação emancipadora nos espaços internos da organização e nas experiências de projetos de alfabetização de atingidos por barragens em nosso país, nos programas de alfabetização como o Brasil Alfabetizado, em diversos estados, e em projetos como o MOVA-Brasil, no estado do Maranhão realizados pelo MAB;

➤ **CEPIS - Centro de Educação Popular:** há décadas vem cumprindo o papel de ajudar na formação de militantes das organizações e movimentos populares na Amazônia e no Brasil;

➤ **Formação política:** como instrumento interno de formação e preparação da militância para transformar a realidade e como instrumento fundamental e de permanente construção e qualificação da estratégia e de todos os eixos de atuação do MAB. A organização dos atingidos e atingidas por barragens em grupos de famílias, com coordenação coletiva e paritária, é também um exemplo de prática ligada à educação popular;

➤ A Luta/Pressão popular como prática social da população atingida por barragem;

➤ A construção e a defesa da Educação do Campo/Pedagogia da Alternância, experiência histórica construída nos últimos 20 anos com os movimentos camponeses organizados na Via Campesina e junto ao Programa de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), como eixo formativo pedagógico e como política pública, isto é, pauta reivindicatória de movimentos frente aos Governos federal, estadual e municipal, de modo que possa atender às necessidades locais dos municípios, fazendo com que a Educação Básica de crianças, jovens e adultos aconteça a partir de uma perspectiva que contemple a realidade e a necessidade local.

Olhando retrospectivamente, quais as aprendizagens mais significativas você reconhece na sua experiência com a Educação Popular?

Uma das maiores aprendizagens é a compreensão individual e coletiva de que a promoção dos direitos humanos é fruto de um processo histórico de lutas populares protagonizadas pela classe trabalhadora mundial e nos países. Neste bojo de lutas, a Educação Popular nasce no Brasil como uma concepção e uma prática social originada pelos movimentos populares e pelo educador Paulo Freire. Deste modo, é central o entendimento de que o conceito de Educação Popular está intimamente associado às lutas populares, ou seja, a Educação Popular só se realiza em sua plenitude se estiver associada à visão de mundo e às práticas sociais de organização, formação/educação e de luta da e para a classe trabalhadora.

Quais os nexos entre Educação Popular e Direitos Humanos, na sua compreensão?

Paulo Freire chama-nos a refletir que a educação é política. Isto significa dizer que não existe neutralidade na política e que a educação também tem um lado, ou seja, atende aos interesses de alguém, mais

precisamente, de uma classe. Deste ponto de vista podemos enfatizar que a Educação Popular está intrinsicamente ligada à promoção dos direitos humanos da pessoa humana ou à negação/violação dos direitos humanos. Na perspectiva da Educação Popular é preciso romper com a educação vigente que prima por um modelo colonizador, mercantil e bancário e avançar para a construção de uma educação como prática para a liberdade, para a emancipação humana; a educação como prática política e dialógica da classe trabalhadora que necessita, antes de tudo, compreender o mundo para, a partir disso, poder dominar o processo de letramento. Quando falamos disso, estamos falando da promoção dos direitos humanos.

O que significou para o MAB compor a Secretaria Operativa instituída pela CDHDC-ALEPA e realizar o centenário Paulo Freire no estado do Pará?

Primeiro é muito importante, é muito engrandecedor para o Movimento, poder usufruir dessa confiança de construir uma atividade tão importante. Tudo que se trata do professor Paulo Freire é muito importante e simbólico para o Movimento, porque se trata das raízes da construção dos princípios fundamentais na organização e na luta política. E o Professor Paulo Freire é um dos principais teóricos, e as suas obras, seus principais instrumentos de fortalecimento das nossas convicções da construção da organização, sobretudo, no seu método de atuação, na sua metodologia e, acima de tudo, porque a linha para uma compreensão de mundo libertadora da qual nós somos defensores e acreditamos que somos construtores dela. Então participar de qualquer atividade que ajude nesse fortalecimento é extremamente importante. Então a gente acha bastante importante a participação e, para nós, foi uma missão desafiadora, mas uma missão que deu muito orgulho à militância do MAB poder compor essa construção.

Atualmente, quais são os principais DESAFIOS e POSSIBILIDADES da Educação Popular, na sua percepção e do MAB?

✓ Defender o legado histórico e os acúmulos da Educação Popular e toda a obra de Paulo Freire na atualidade, dada a conjuntura de ascensão do fascismo no Brasil;

✓ Defender o conceito e o legado da Educação Popular em um momento em que predominam diversos conceitos e compreensões sobre o que é Educação Popular. Em muitos casos, isso tem levado a um rebaixamento do conceito de Educação Popular para um basismo. Não cair no basismo é fundamental;

✓ Seguir construindo, afirmando e exercitando a prática da Educação Popular como um eixo essencial que, historicamente, serviu de fundamentos para a construção do método de trabalho de base de diversas organizações populares no Brasil;

✓ Lutar por um outro modelo de educação no Brasil, uma Educação Popular, uma educação com perspectiva emancipadora, dialógica e libertadora, associada a um Projeto Energético Popular para o Brasil. Como escreve Gadotti (1982, p. 53): “A educação brasileira é a história da educação do colonizador. A pedagogia do colonizador forma gente submissa, obediente ao autoritarismo do colonizador. Nessa pedagogia, o educador tem por função policial a educação para que não se desvie da ideologia do dominador”. Neste sentido, o nosso desafio está em construir um outro projeto de educação formal no Brasil, com base na Educação Popular, originado pelos movimentos populares e no legado de Paulo Freire.



**EDUCAÇÃO POPULAR, PENSAMENTO
FREIREANO, DIVERSIDADE, INCLUSÃO E
PRÁXIS EDUCATIVA NA AMAZÔNIA**





PAULO FREIRE, IMAGINÁRIO E CULTURA AMAZÔNICA: uma Práxis de Educação Popular Intercultural

Hanna Tamires Gomes Corrêa Leão Teixeira
Universidade do Estado do Pará

Alana Borges Lins
Universidade Autônoma de Assunção

Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

INTRODUÇÃO

A educação na Amazônia envolve uma pluralidade de sujeitos: ribeirinhos, quilombolas, indígenas, assentados, entre outros, que convivem em um contexto cultural diverso de saberes, sabores, cores, valores, poéticas e formas de compreender a realidade social, e habitam áreas de terra firme, várzea, igapós, rurais e urbanas. Neste sentido, são:

Camponeses e citadinos de diferentes matrizes étnicas e religiosas, com diversos valores e modos de vida, assumindo uma variedade de ocupações, e em interação com a rica e atrativa biodiversidade presente nos ecossistemas aquáticos e terrestres da Amazônia (RODRIGUES *et.al.*, 2007, p. 30).

Desta forma, há uma pluralidade cultural na Amazônia que precisa ser considerada na educação escolar, na medida em que o processo de aquisição de conhecimentos envolve relações de saberes (da experiência, populares e científicos) e de contextos (locais e universais).



Entretanto, a escola pública vem historicamente silenciando e neutralizando os indivíduos de grupos sociais e étnicos diferentes, ignorando seus saberes e especificidades culturais, entre os quais a população ribeirinha, quilombola e indígena da Amazônia.

Walsh (2009) divide a Interculturalidade em **relacional, funcional e crítica**. A Interculturalidade relacional tem como foco o contato, a relação, o intercâmbio entre diferentes culturas, de forma harmoniosa, a minimizar e neutralizar os conflitos e as relações de poder. A Interculturalidade funcional é eficaz ao sistema vigente, pois reconhece a diferença com o intuito de neutralizá-la, controlá-la e administrá-la. Por outro lado, a Interculturalidade crítica possui como ponto de partida o problema estrutural-colonial-racial e é uma estratégia em construção e processo pelos sujeitos oprimidos e objetiva transformar as estruturas, nas esferas políticas, sociais, culturais, do saber e do ser, buscando viabilizar novas maneiras de viver.

Assim, a educação intercultural é vista como estratégia política de viabilizar a superação da situação de opressão vivenciada por diversos grupos sociais. O pensamento de Freire (2015) acrescenta ao debate da interculturalidade, pois Paulo Freire é uma das bases epistemológicas e políticas dos movimentos sociais e a interculturalidade no Brasil possui sua base nos movimentos sociais. Além disso, o pensamento educacional de Paulo Freire e a interculturalidade crítica no Brasil presam por uma epistemologia dos sujeitos, considerando seus seres e saberes. Freire e a Interculturalidade crítica também possuem como aproximação sua utopia de transformação social por meio de estratégias de empoderamento, tais como estímulo e valorização dos seres e saberes dos sujeitos à margem, ou seja, sujeitos da cultura popular.

O objetivo deste artigo é analisar como a interculturalidade crítica freireana dialoga com a cultura e com o imaginário amazônico em práxis de educação popular em escola pública em um bairro periférico da cidade de Belém, no estado do Pará.

A fundamentação teórica está baseada em autores que abordam a diversidade, a cultura e o imaginário na Amazônia; destacamos Rodrigues *et al.* (2007) e Loureiro (2000) pela diversidade de sujeitos, de contextos, de saberes, sabores e cores da região, além de Freire (2015) e autores que apontam as suas contribuições sobre interculturalidade crítica (OLIVEIRA, 2015) e de autores que debatem a própria interculturalidade (CANDAU, 2008).

Esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa de abordagem qualitativa; os procedimentos metodológicos utilizados foram: levantamento bibliográfico e documental, utilizando relatórios das práticas de ensino, sendo realizada a técnica de categorização da análise de conteúdo de Bardin (2011) na sistematização e análise dos dados. Os nomes dos docentes e alunos/as citados/as são fictícios.

No decorrer do texto busca-se apresentar a sua concepção de educação popular de Paulo Freire e em seguida dialogar por meio dela a interculturalidade crítica com a cultura amazônica em quatro eixos temáticos que foram elencados a partir da análise de conteúdo realizada no relatório de educação popular: a) aspectos do imaginário amazônico; b) Saberes que revelam seres; c) Dualidade: sujeito amazônida não vendo a si como tal; e d) Diferença na cultura amazônica.

1 EDUCAÇÃO POPULAR DE PAULO FREIRE

Corrêa (2007) elenca estudos e fatores constituintes da Educação Popular, a fim de expor um breve rastro histórico. O autor discorre desde a literatura da Grécia Antiga de Hesíodo, em que é possível perceber que a base das práticas educativas se encontrava no trabalho humano na terra, ou seja, na realidade concreta dos sujeitos enquanto ponto de partida e chegada da educação e eram práticas educativas que se diferenciavam da educação da nobreza, que era direcionada para a contemplação do belo.

Além disso, Corrêa (2007) destaca a Revolução Francesa como constituinte da compreensão de educação popular por ser um marco em

que os setores populares lutam por liberdade, igualdade e fraternidade. O autor também destaca a emergência do pensamento marxista, no qual se busca uma educação a partir dos setores de luta.

Diante disso, cabe destacar que a educação popular está e esteve em diversos contextos; assim, é crucial destacar que esse trabalho se refere a Educação Popular Libertadora de Paulo Freire, não integracionista ou nacional-populista, conforme classificação de Wanderley (1994), que pontua que a educação popular na primeira metade do século XX era *Integracionista*, pois acreditava integrar, por meio da educação para todos, possibilitando participação na democracia. Entretanto, o autor afirma que era uma forma de integrar o campesinato ao capitalismo.

Outra modalidade da educação popular apresentada por este autor refere-se à *nacional-populista*, que era uma estratégia útil à ideologia nacional desenvolvimentista, na qual classes populares e dominantes buscavam o desenvolvimento do país. Entretanto, “quando grupos de seus intelectuais orgânicos começam a influir nas decisões de planos nacionais de cultura e educação popular, e setores dominantes temerosos mudam sua orientação de apoio aquele pacto social” (WANDERLEY, 1994, p.63).

Além desta diferenciação apresentada por Wanderley (1994), destacamos a seguir a educação popular como um acumulado histórico, marcado por cinco troncos, como contribui Mejía (2013), sendo: a) lutas de independência, momento o qual a educação popular é vista como capaz de ajudar o sujeito a se diferenciar, a ser inventor de sua própria história; b) universidades populares, tentativas de sua construção: educação que direcionava os educandos a buscar os seus interesses, a partir de uma tomada de consciência do seu lugar e papel no contexto social, histórico e político; c) escola própria, também tentativa de construção, tendo como base a prática educativa conforme a cultura dos indígenas e uma pedagogia baseada no trabalho; d) projetos educativos ao serviço dos grupos desprotegidos na sociedade, que busca a mudança social por meio de fé e alegria, justiça integral e educação ampla e qualificada; o ultimo tronco e) Pedagogia de Paulo Freire: período de construções conceituais e práticas.

A Educação Popular Libertadora possui seu primeiro momento fundacional na luta dos movimentos populares, os quais produziam cultura popular e resistência. Neles se deram as primeiras experiências de Educação Popular no Brasil. O segundo momento se refere a pertinência do marxismo na formação de educadores populares, conforme Mota Neto (20015, p. 123):

Conceitos como os de classe social, luta de classe, infra e superestrutura, consciência de classe, revolução, socialismo, vanguarda, intelectual orgânico, hegemonia, bloco histórico, alienação estão fortemente presentes na literatura da educação popular, especialmente as dos anos 70 e 80.

Esta Educação Popular Libertadora, de acordo com Brandão (1980), é *com* os povos, não *para* os povos. Por isso, reforça e valoriza as potencialidades do povo (WANDERLEY, 1994), percebe os sujeitos como protagonistas da transformação social. Assim, busca “diminuir o impacto da crise social na pobreza e dar voz à indignação e ao desespero moral do pobre, do oprimido, do indígena, do camponês, da mulher, do afro-americano, do analfabeto e do trabalhador industrial” (GADOTTI; TORRES, 1994, p. 8).

Brandão (2002), na obra *Escola Cidadã*, apresenta a trajetória histórica da educação popular no Brasil, a iniciar no fim do século XIX e início do XX com projetos de educação à operários e seus filhos e com colégios católicos, direcionados a pessoas carentes. Já o segundo momento teve início nos anos 20, buscando a democratização do ensino por meio de escolas públicas e cultura laica, objetivando o fim da hegemonia católica na educação. O terceiro momento da Educação Popular, anos 60, é marcado pela presença de Paulo Freire e dos movimentos de cultura popular, por meio de reflexões e ações. Os anos 70 e 80 são o quarto momento, no qual a educação popular assume dimensão latino-americana, e a associação entre educação popular e movimentos sociais se intensifica. Já o quinto e último momento destacado pelo autor se refere aos anos 80, com projetos governamentais de escolarização popular.

Neste momento da pesquisa damos ênfase ao terceiro marco histórico apresentado pelo autor, devido ao nosso foco estar na Educação Popular de Paulo Freire. Conforme Brandão (2002), a escola deste período era direcionada aos interesses da classe dominante, visando manter a lógica do sistema capitalista. Daí surge a necessidade de uma educação popular *com* o povo, de criar novas maneiras de possibilitar às classes populares o acesso ao conhecimento das ciências. Para Oliveira (2015, p. 29):

A educação popular surge como crítica à educação institucionalizada oficial e com propostas de mudança na escola, mas é por meio dos movimentos populares que se efetiva em espaços não escolares. Por meio de educação de jovens e adultos visava-se um trabalho educativo que se iniciava na cultura popular.

A cultura popular consiste em um conceito-chave na educação popular, pois não é compreendida como algo dado e imposto, mas como algo em construção, ligado à ética, política e transformação social.

Assim, a educação popular lida com o saber e seus intercâmbios, destacando a importância de não dicotomizar os saberes em científicos/eruditos e populares, sendo o saber científico visto como rigoroso, sistemático, culto e centralizado, enquanto o saber popular é visto como senso comum, inculto e difuso. A educação popular na perspectiva freireana busca a legitimação do saber popular como conhecimento, o que implica em respeitar o saber dos educandos.

Os movimentos de cultura popular também possuem papel protagonista neste período da educação popular, pois a gênese da atuação de Paulo Freire com jovens e adultos resulta da sua participação no Movimento de Cultura Popular. Esse movimento objetiva oferecer educação a todos, com base na sua comunidade e sua cultura, por meio de “centros de cultura” e “círculos de cultura”, criados por Paulo Freire, sendo esses um espaço

Em que se conhecia em lugar de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produzia conhecimento em lugar de justaposição ou superposição de conhecimento feitas pelo educador a ou sobre o educando. Em que se construíam novas hipóteses de leitura do mundo (FREIRE, 2003, p. 161)

Diante disso, a pedagogia humanista e libertadora de Paulo Freire (2005a) apresenta a libertação como conquista e não como doação, que inclui as lutas de classes, etnia, gênero, idade, entre outros. É uma pedagogia militante que liberta o homem a partir de suas conquistas, desconstruindo o olhar do oprimido e possibilitando a escola que liberta.

Na concepção de educação freireana, a “função da escola é preparar criticamente o indivíduo, integrando-o à sociedade, contribuindo para a transformação social” (OLIVEIRA, 2006, p. 122); com isso, compreende-se que a educação pode transformar a realidade por meio dos sujeitos, tendo como o principal método o diálogo, a considerar que o indivíduo está em constante transformação e relação com o contexto, em problematização, refletindo e agindo em seu mundo de vivência e de construção de saberes.

Na prática pedagógica, conforme Freire (2015), é importante que haja diálogo crítico e libertador, o qual deve ser vivenciado com os oprimidos independentemente do grau de luta por libertação que ele esteja, pois o diálogo é uma ação política e cultural para a liberdade. Para Freire (2011), o educador, ainda que esteja em alto grau de luta por libertação, deve saber ouvir nesse diálogo.

Além disso, é fundamental destacar o caráter ético desta prática educativa, visto que educandos e educadores são seres históricos e sociais, “capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos” (FREIRE, 2011, p. 34). A prática pedagógica não pode ou deve se dar de forma distanciada da formação moral, com caráter somente técnico, superficial e estático. Dessa forma, a prática pedagógica dialógica, ética e cultural “é tudo isso: afetividade,

alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (FREIRE, 2011, p, 140).

O pensamento educacional de Paulo Freire, como afirma Oliveira (2006, p.122), também faz parte da Educação multicultural crítica, elaborada por Moacir Gadotti e por Paulo Freire; sendo definida como Pedagogia humanista-libertadora, que compreende a educação:

como comunicação, diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos que buscam o conhecimento. A educação apresenta-se como situação gnosiológica e prática de liberdade, na qual os sujeitos, mediatizados pelo mundo, conhecem e comunicam-se sobre a realidade conhecida.

Diante do exposto é notável que a contribuição de Paulo Freire se aplica a inúmeras áreas, em especial à Educação Popular, vista como uma ação política contra a opressão, uma educação do povo e *com* o povo.

2 PRÁXIS DE EDUCAÇÃO POPULAR NA AMAZÔNIA

2.1 ASPECTOS DO IMAGINÁRIO AMAZÔNICO

Loureiro (2000) aponta que todas as histórias dos povos possuem um começo fabuloso; entretanto, na Amazônia continuamos imersos neste estado de começo fabuloso. Ainda somos guiados por memória, pela palavra oralizada e pelo maravilhamento no e com o cotidiano. Descobrimos o mundo por meio do estranhamento e pelo desejo de conhecer.

Conforme o autor, a imensidão da Amazônia possibilita um lugar do devaneio, um pensamento vago, o qual ainda que tecido por palavras não é totalmente revelado por elas, é marcado por uma emoção poetizada, assim, é uma linguagem produzida pela imaginação: “Revelando a beleza escondida do mundo, a poesia alarga o círculo da imaginação, alimentando o pensamento com sua forma, ação, linguagem e repercussão na cultura” (LOUREIRO, 2000, p. 52).

Nos relatórios de observação da escola pesquisada, notou-se por meio de conversas dos educandos em momentos de intervalo ou em sala de aula, que o tema das lendas amazônicas era citado com frequência. Um destes momentos foi de discussão sobre a veracidade das lendas em uma turma do 2º ano do ensino fundamental:

- *Lá no interior do meu tio tem uma cobra grande, todo mundo tem medo dela.* (A-Elder)
 - *Isso é tudo mentira, isso é só história.* (A - Fernanda)
 - *Mas meu tio já até viu o olho dela acender no rio.* (A - Elder).
- (RELAT. 2, 2017)

Neste diálogo observamos que a cobra grande, que faz parte da lenda da Amazônia, tanto desperta interesse, como provoca o debate sobre a veracidade de sua existência.

Oliveira e Mota Neto (2008) explicam que as águas da Amazônia trazem um imaginário permeado por entidades que se caracterizam por meio de figuras de animais reais, mas envolvidos de mistérios, forças e poderes sobrenaturais. Esses seres são vistos como reais e suas histórias verdadeiras, porque é sempre alguém da família, tios, avós, pais, que narram a experiência vivida com os entes, no cotidiano social.

O interesse pelo imaginário amazônico contribui à prática pedagógica, por exercitar a criatividade e imaginação dos educandos, como relata a professora da turma do 1º ano, deixando evidente que utiliza as lendas da Amazônia em suas aulas:

- *Trouxe a lenda da Matinta Perêra, trouxe o boto, o curupira. Principalmente por causa da idade deles, com muita imaginação, eles participam muito. É mais quem conta caso “que a mamãe contou... que a vovó contou”.*
- (P-DAYSE – RELATÓRIO. 21, 2017)

Essa criatividade é alimentada pelas histórias orais narradas pelos familiares e também pelos filmes, com personagens extraordinários, que em muitos casos são inspirados em mitos e lendas, os quais fazem com

que as crianças em suas brincadeiras admirem e “usem” seus poderes e habilidades, como é notório nesta conversa de alunos no 1º ano:

- *Vamos brincar, gente!* (A- DARIO)
 - *Eu sou o Thor!* (A- IVAN)
 - *Eu sou a Mulher Maravilha.* (A- DINAIR)
- (RELATÓRIO. 27, 2017)

Essas histórias orais, marcadas pelo imaginário, além de se relacionarem com as personalidades em construção dos educandos, as quais são corajosas, arditosas, tímidas ou extrovertidas, relacionam-se com o contexto concreto em que os educandos vivem que é a Amazônia, com a presença marcante de matas e rios.

Desta forma, as lendas de acordo com Bettelhem (2012, p. 11) contribuem para a formação integral da criança.

Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar a sua curiosidade. Contudo, para enriquecer a sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar clara suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam.

O brincar com lendas e personagens usando a imaginação e criatividade das crianças, está no fato do lúdico ser essencial ao desenvolvimento infantil. Assim, é por meio do lúdico que a criança constrói conhecimentos, não conhecimentos isolados em si só, mas conhecimento de realidade, de si e do outro. Por meio da criatividade, da imaginação e da brincadeira é que:

a criança se expressa, se comunica, explora o meio em que vive, relaciona-se com o outro, com a natureza, interage com o mundo e vivencia sua realidade, ao mesmo tempo

em que desenvolve sua capacidade de interpretar o mundo e experimentar a alegria de ser ela mesma. (CARVALHO, 2016, p. 175).

Em suma, os aspectos do imaginário amazônico são necessários de serem abordados nas escolas, pois surgem nos seus cotidianos e possuem grande potencial ao desenvolvimento dos educandos. Além disso, valoriza os saberes culturais locais.

2.2 SABERES QUE REVELAM SERES

De acordo com Albuquerque e Sousa (2016), além das margens do conhecimento científico existem outros saberes, os quais também possuem inteligibilidade, sistematização, regras, coerências, complexidade e organização. Para os autores é necessário que a noção clássica de racionalidade seja expandida, para que abarque as diferentes epistemologias; com isso, os saberes do imaginário são saberes culturais da Amazônia.

Nas falas dos educadores percebemos existir o reconhecimento dos saberes culturais dos educandos, o que implica em reconhecer o ser de sujeitos, que muitas vezes são negados e possuem seus saberes semelhantemente negados ou considerados inferiores.

No diálogo com os alunos, a professora Eneida enfatizou o valor dado aos diferentes saberes e às diferentes formas de aprendizagem.

- *os filhotes de gatinho aprendem muitas coisas.* (P- ELEANOR)
- *mas eles não têm escola!* (A- FERNANDA)
- *Nós só aprendemos aqui na escola?* (P- ELEANOR)
- *não, em casa, na família.* (A- GILMAR)
- *Fora da escola a gente também aprende a ter educação.* (A- HILDA)
- *respeitar os mais velhos.* (A- RUI)
- *respeitar quem está falando.* (A- JAIR)
- *as pessoas em todo lugar ensinam tudo, a andar, a falar, a comer.* (A- FERNANDA)

- *Ensinam até a comer peixe, que é difícil.* (A- KARLA)
 - *Ensinam a andar de bicicleta* (A- LEONARDO)
 - E outros 12 alunos se inscreveram para falar e falaram sobre suas experiências referentes a aprender a andar de bicicleta.*
 - *nossa vida de estudante dura a vida toda, por isso precisamos sempre das outras pessoas* (P- ELEANOR)
 - *é verdade, professora, o primo da minha mãe é analfabeto, porque ele só estudou até a 4ª série, mas ele sabe de um monte de coisa que aprendeu com os outros.* (A- João)
- (RELAT. 9, 2016)

Observamos que por meio de uma única e simples indagação feita pela professora Eleanor “Nós só aprendemos aqui na escola?”, os educandos conseguem construir raciocínios lógicos e argumentos para defender a ideia de que existe outros saberes.

Estas falas também evidenciam uma postura intercultural, pelo fato de os educandos concluírem que não aprendem unicamente na escola, que aprendem no decorrer da vida por meio da relação com os outros. Assim, o outro se torna essencial ao desenvolvimento do eu.

Tubino (2016, p. 12) explica que

o diálogo de saberes pressupõe não apenas que há distintas maneiras de compreender e organizar a realidade, mas que os indivíduos e povos de diversas culturas compartilham o mesmo esforço análogo de compreender o mundo e de se compreenderem a si mesmos no mundo.

Dessa forma, a construção do conhecimento se dão a partir da relação entre diferentes culturas e seus saberes; da problematização sobre quais saberes são reconhecidos; e da necessidade de diálogo entre os saberes para a compreensão de si e da realidade.

A professora Dayse contribui a essa reflexão com a seguinte fala:

*Lá no mês de junho, trabalhei muito com lendas com eles.
O que é muito legal disso, é que tu tocas num assunto e eles vão levar para o pai, para mãe, para os avós.*

Teve um aluno que veio contar toda a história para mim de como os avós e o pai dele fazem farinha, lá no interior (RELAT. 21, 2017).

As conversas entre os alunos evidenciam também a expressão de saberes adquiridos no convívio social, proveniente da medicina popular.

- *Égua, lá em casa tem muito carapanã!* (A- GILMAR)
- *Cuidado para ti não pegar dengue.* (A - HILDA)
- *para não pegar dengue, a minha vó lá em Ourem faz um repelente e passa na gente, ela faz com álcool, óleo e umas plantas.* (A - RUI) (RELAT. 2, 2016)

Desta forma, os saberes provenientes das práticas sociais contribuem para a formação dos sujeitos e para o diálogo em sala de aula. E nos mostra que as crianças aprendem pelo saber da experiência, pelo ouvir, pelo observar. A criança aprende no meio social e com o meio social ao qual se legitima como sujeito.

2.3 DUALIDADE: O SUJEITO DA AMAZÔNIA NÃO VENDENDO A SI COMO TAL

“Dualidade” é o conceito apresentado por Freire (2015) na Pedagogia do Oprimido, que se remete ao sujeito oprimido que hospeda em si o opressor, introjetando suas características “São eles e ao mesmo tempo são o outro” (FREIRE, 2015, p. 67). Sujeitos entranhados em alienação, buscam se parecer o máximo com o opressor.

Esta categoria foi percebida durante a observação participante na seguinte fala “Tia, olha o meu caderno de desenho, são meus cantores preferidos, Anitta, Biel, MC Gui” (A- ERITA). (RELAT. 4, 2016).

Nesta citação podemos notar que a educanda só possui cantores preferidos de fora da região, possui preferência até mesmo por um cantor norte-americano, que canta em um idioma o qual a aluna não domina, do que preferência por cantores e compositores paraenses. Inquietação que a

professora Eleanor, regente desta turma possui e já levanta uma possível explicação para tal preferência dos alunos

Eles dominam poucos aspectos da cultura amazônica, porque não é o que eles escutam na mídia, isso é o que a escola precisa trabalhar mais. A gente trabalhou na festa junina o carimbó, algumas músicas no Nilson Chaves. E eles pouco se reconhecem como sendo deles (P- ELEANOR). (RELAT. 22, 2016).

Explicação essa a qual apontamos que se aplica para além das músicas, apontamos que parte de uma visão colonial, pois os sujeitos amazônicos e latino-americanos no geral tendem a ter preferência pelo que é de fora, o eurocentrismo é forte na universidade, na música, na literatura e na vida. Daí a importância de uma pedagogia decolonial, que procure repensar a epistemologia a partir dos subalternos, dos saberes negados, a partir de obras da Amazônia, ou seja, fazer questionamento crítico do legado europeu e norte americano na vida de sujeitos amazônidas.

De acordo com Mota Neto (2015, p. 312), pedagogias decoloniais pensam a partir da compreensão de conhecimentos distintos, não considerando que há somente uma forma de pensar correta:

As pedagogias decoloniais estimulam o pensar a partir de genealogias, racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e de vida distintos. São pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de outro modo, pedagogias encaminhadas em direção a processos e projetos de caráter, horizonte e intenção decoloniais.

2.4 DIFERENÇA NA CULTURA AMAZÔNICA

Um tema que surgiu na sala de aula foi a **diferença**; as crianças das turmas pesquisadas apresentavam grande dificuldade em lidar com as diferenças, sempre associando diferença à desigualdade, vendo-as de forma

negativa e, por consequência, não usufruindo das grandes conquistas e possibilidades que existem nas relações interculturais.

No diálogo, a seguir, extremamente simples e direto, fica evidente a necessidade em se abordar as diferenças na sala de aula:

- *É bom ser diferente?* (P- DAYSE)

- *Não!* (ALUNOS EM CORO)

- *Nossas mãos não têm dedos iguais, mas é bom perder algum?*
(P- DAYSE)

[Alunos em silêncio]

- Ah, então a gente precisa das diferenças às vezes? (A - FÁBIO)

- *Às vezes não, sempre! Sempre precisamos das diferenças.* (P- DAYSE). (RELAT. 12, 2016).

A professora ao inserir a temática “diferenças” na turma, tanto a primeira resposta da turma quanto o silêncio evidenciam o quanto o padrão de normatividade já atua nas mentalidades dos educandos, os fazendo acreditar que o correto é ser igual.

O trabalho das professoras, então, foi trazer para a sala de aula o cotidiano cultural dos alunos e por meio dele tratar questões da interculturalidade crítica, como a valorização dos saberes e da cultura local. A partir dos pressupostos da interculturalidade crítica freireana, o olhar para a cultura amazônica é a que considera os sujeitos da Amazônia como capazes de produzir conhecimento, por meio de suas práticas sociais. Sujeitos ribeirinhos, indígenas, quilombolas, entre outros, que não possuem suas realidades representadas nos livros didáticos, e tão pouco nas provas nacionais; sujeitos estes que não possuem seus saberes, falas e culturas reconhecidos socialmente e na educação.

A educação intercultural de Paulo Freire compreende a cultura de forma histórica e intersubjetiva. Assim, existem várias culturas, as quais devem ser levadas em consideração na prática educacional. Neste contexto, na Amazônia não existe apenas uma cultura, mas culturas. Fares

(2008, p. 102) destaca que não existe uma cultura nem uma identidade amazônica no singular, “a compreensão deste espaço é sempre concebida no plural. As diferentes manifestações culturais trazem marcas do híbrido, da mestiçagem, e reconhecem as presenças indígenas, africanas, libanesas, nipônicas, entre tantas outras”.

Quando se trata de cultura nos referimos a processo, construção, movimento, pois não é algo estático e pronto por si mesmo. Desta forma, na cultura amazônica, esse movimento se torna ainda mais intenso pela vastidão de territórios, indivíduos e saberes.

A cultura amazônica, segundo Loureiro (2000, p.31) é “aquela que tem sua origem ou está influenciada, em primeira instância, pela cultura do caboclo” e este caboclo “pode ser entendido para além das limitações que a questão étnica poderia impor”. Assim, a cultura amazônica cabocla está presente em toda a Amazônia.

Na educação de Freire (2014, p. 94), é importante respeitar a movimentação interna das culturas. No movimento de uma cultura com a outra. Ele destaca ser o problema “de relação: a verdade não está nem na cultura de lá e nem na minha, a verdade do ponto de vista da minha compreensão, está na relação das duas”. Se o foco está na relação entre as culturas não podemos partir do pressuposto que há sujeitos superiores e inferiores, culturas modernas e primitivas; devemos considerar as potencialidades e peculiaridades de todas.

Esse julgar o outro superior a si, que constitui a mentalidade brasileira, que idealiza o europeu, resulta por considerar os sujeitos amazônicos como primitivos, folclóricos e com nada a contribuir com a sociedade brasileira. Com isso, os processos interculturais da Amazônia, em relação ao restante do país, foram reduzidos desde o período colonial. Entretanto, a diversidade de sujeitos, saberes, valores e práticas sociais, em interação com a biodiversidades dos ecossistemas aquáticos e terrestres da Amazônia (OLIVEIRA; SANTOS, 2009), evidencia as grandes possibilidades que a Amazônia possui em exercer relações interculturais em seus contextos diversos e com o restante do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a interculturalidade crítica de Paulo Freire se faz importante na educação popular na Amazônia, tendo como ponto de partida as culturas dos educandos; prática educativa que se dá a partir dos conhecimentos e dos imaginários dos sujeitos contribuindo em sua formação por ser contextualizada.

O contexto amazônico é formado por uma diversidade de saberes e espaços culturais. Nele existem variados saberes sobre ecossistemas, mitos, lendas, culinária e trabalho, que podem participar na aprendizagem significativa dos educandos, atuando como conhecimentos subsunçores, basilares a novos conhecimentos. Assim, diante de um contexto tão diverso em conhecimentos e expressões culturais não há sentido o hierarquizar em relação a outros conhecimentos e outras culturas.

Estudar a Amazônia é compreendê-la como um espaço em que muitas culturas convivem e contribuem entre si, a manter a identidade de cada povo. A diversidade amazônica é evidente desde seus aspectos físicos, sua biodiversidade e seus ecossistemas.

Desta forma, a diversidade amazônica se estende do nível físico ao simbólico, cultural e social. Além da diversidade de verde, há a diversidade de seres, saberes e culturas. Esta variedade cultural na Amazônia é quem define a identidade de cada um dos sujeitos, os quais a constituem. Portanto, a interculturalidade na educação popular na Amazônia envolve essa articulação entre os conflitos das diferenças, conflitos estes que contribuem na formação da identidade do sujeito amazônico.

A interculturalidade na Amazônia se refere a uma educação popular que tem seu ponto de partida, sua diretriz nos múltiplos saberes e inteligências presentes nesses povos. Enfim, a interculturalidade crítica contribui de forma metodológica, política e epistemológica à educação popular freireana na Amazônia, por considerar as diversidades de saberes e a riqueza que os constitui, dando voz aos sujeitos invisibilizados em sua cultura e saberes.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M.B.; SOUSA, Márcio Barradas Sousa. Saberes Culturais. In: ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de. PACHECO, Agenor Sarraf. (Orgs.). **Uajuru**: dicionário analítico. Rio Branco: Nepan Editora, 2016, p. 230-250. Disponível em: http://www.mel.unir.br/uploads/56565656/arquivos/Uwa_k_r_Dicion_rio_Anal_tico_1877679675.pdf
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. 27e. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação Popular na Escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. Da educação fundamental ao fundamental da educação. **Cadernos do CEDES 1**: Concepções e experiências de educação popular, São Paulo, Cortez/Autores Associados/CEDES, ano I, n. 1, 1980.
- CANDAU, Vera; MOREIRA, Antônio Flávio. **Multiculturalismo**: Diferenças Culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis –RJ: Vozes, 2008.
- CARVALHO, Nazaré C. Obrincar na ilha de colares. In: ALBUQUERQUE, Maria Betânia. **Saberes da experiência, saberes escolares**: Diálogos interculturais. Belém: EDUEPA, 2016.
- FARES, Josebel. Cartografia Poética. In: OLIVEIRA, Ivanilde (org). **Cartografias Ribeirinhas**: Saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas. 2e. Belém: CCSE-UEPA, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 59e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- _____. **Pedagogia da Tolerância**. 2e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Cartas a Cristina:** Reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2e. São Paulo: UNESP, 2003.

_____. **Educação & Atualidade Brasileira.** 2e. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. Poder e desejo: a Educação Popular como modelo teórico e como prática social. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Educação Popular:** Utopia Latino-Americana. São Paulo: Cortez: EDUSP, 1994.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica:** uma poética do imaginário. Tese (Doutorado em Comunicação Social) Belém: Cejup, 2000.

MEJÍA, Marco Raúl. Posfácio – La Educación Popular: uma construcción colectiva desde el sur y desde abajo. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Educação Popular:** Lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda.** 2015. 368f. Tese (Doutorado em Educaçã-) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Paulo Freire:** gênese da Interculturalidade no Brasil. Curitiba: Vozes, 2015.

_____. **Filosofia da Educação:** reflexões e debates. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

_____; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. A Cultura Amazônica em Práticas Pedagógicas de Educadores Populares. In: OLIVEIRA (org.). **Caderno de Atividades Pedagógicas em Educação Popular:** Relatos de Pesquisas e de Experiências dos Grupos de Estudos e Trabalhos. Belém: EDUEPA, 2009.

_____.; MOTA NETO, João. Saberes da terra, da mata e das águas, saberes culturais e educação. In: OLIVEIRA, Ivanilde (org). **Cartografias Ribeirinhas**: Saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas. 2e. Belém: CCSE-UEPA, 2008.

_____. **Filosofia da Educação**: reflexões e debates. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.



RELATÓRIO N°2. **Prática de Educação Popular**. Belém, 2016.

RODRIGUES, Denise *et al.* Cultura, cultura popular Amazônia e a construção imaginária da realidade. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. **A cultura amazônica em práticas pedagógicas de educadores populares**. Belém: EDUEPA, 2007.

TUBINO, Fidel. Porque a formação cidadã é necessária na educação intercultural. In: CANDAU, Vera. **Interculturalizar, Descolonizar, Democratizar**: uma educação “outra”. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WANDERLEY, Luis Eduardo. Formas e orientações da educação popular na América Latina. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Educação Popular**: Utopia Latino-Americana. São Paulo: Cortez; EDUSP, 1994.



O MOVIMENTO DE EMAÚS E A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: Marcas da Memória na Concepção Freireana

Georgina Negrão Kalife Cordeiro

Universidade Federal do Pará (UFPA) e
Membro do Conselho Geral do Movimento República de Emaús

Ines Antonia Santos Ribeiro

Universidade Federal do Pará (UFPA)

Maria dos Reis da Costa Almeida

Membro do Conselho Geral do Movimento República de Emaús

O que é hoje conhecido como Movimento República de Emaús iniciou como uma prática despretensiosa, de uma vontade de um grupo de jovens da periferia de Belém, liderados por um padre salesiano, Bruno Sechi. Esse grupo, motivado pelo desejo de viver o Evangelho na prática, indo ao encontro dos marginalizados – e no meio dos marginalizados – com um olhar especial para os meninos e meninas que trabalhavam, desde muito cedo, para ajudar suas famílias. O padre Bruno costumava dizer “não começou como um projeto, mas como uma presença solidária junto aos meninos do Ver-o-Peso”, e, uma vez se voltando para esse segmento, fez com eles toda uma experiência de trabalho, e ao mesmo tempo, uma experiência de vida, porque provocou mudanças e rupturas na maneira de ser, de pensar – de estar no mundo!



Essa experiência de vida tinha como problematização inicial a privação dos direitos das crianças e adolescentes em situação de rua. Em situação de rua estavam os que vendiam picolé, sacola nas feiras, loterias, jornal e engraxates; também os que estavam sem ocupação, sem casa, fazendo da rua seu espaço de sobrevivência. Como atração primeira se organizou um restaurante, o Restaurante do Pequeno Vendedor, para que, comprando a comida, passassem a sentir o poder de decisão que tinham, de comprar ou não, participar ou não, e não um lugar de obter esmola. Esse poder de decisão traduzido na possibilidade de participação e organização do trabalho deu força para chamar-se de República de Emaús. A perspectiva da organização e o envolvimento de voluntários apontou para um projeto de Arte-Educação, cuja pedagogia fosse a do oprimido; não uma pedagogia para eles e elas, senão uma pedagogia das artes que fizessem os meninos e meninas tomar consciência de si, para assim, apropriarem-se criticamente da sua dura realidade. Para Freire (2001, p.90) «[...] aqueles que estão conscientizados apoderam-se de sua própria situação, inserem-se nela para transformá-la, ao menos com seu projeto e com seus esforços».

Um projeto piloto de arte-educação, realizado nas ruas de Belém, configurou-se em um espaço de encontro dos educadores sociais com os meninos e meninas que trabalhavam e viviam na rua, iniciando um processo de enfrentamento das suas situações de opressão na periferia da vida.

Nessa primeira fase, a partir do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, inicialmente foi proposto pelo Centro de Formação do MRE¹, um projeto piloto que inicialmente foi às ruas com uma equipe multidisciplinar² que teve as primeiras experiências como educador social de rua.

A partir dessa experiência, a equipe multidisciplinar³ desenvolveu uma formação em arte para 134 pessoas que se candidataram para ser educadores sociais de rua. Destes, trinta foram selecionados para

¹ Desenvolvia formação com Educador de Rua

² Lea Sales, Ana Cristina, Anibal Pacha, Wlad Lima

³ Universidade Popular, Universidade Federal do Pará, Técnicos do MRE

desenvolverem atividades artísticas com os meninos e meninas a partir de quatro zonas de trabalho. Inicialmente iniciou na Avenida Nazaré, ao lado da Basílica, e, a partir da reivindicação dos meninos e meninas de outros bairros, o projeto se ampliou para as zonas urbanas de São Braz e do Centro de Belém, no Ver-O-Peso.

Nesse processo, iniciou-se a construção de um projeto de formação para os arte-educadores sociais, que na mesma posição da experiência dos meninos e meninas, demonstrassem as possibilidades de criação a partir daquele mínimo que faz parte das condições permanentes da vida na rua. Claro que os formadores poderiam desenvolver inúmeras atividades, mas a grande lição humana que o educador de rua possibilitou foi criar atividades artísticas, a partir das mesmas condições que os participantes das oficinas tinham.

Essa atividade artística nas ruas teve como proposição metodológica voltar-se para o ensino a partir da experiência das crianças e da juventude, criar espaços de sociabilidade, no sentido de proporcionar uma autorreflexão crítica, a valorização de seus projetos de vida, entrar em estado de diálogos com os participantes e não aliená-los do contexto histórico. Para tanto, durante as visitas às ruas, o representante de cada área artística (educador social de rua) ministrava uma oficina valorizando **as situações-limites das crianças e as possibilidades locais de criação na rua**, no propósito de discutir o contexto sociocultural das relações de opressão em que as crianças e adolescentes encontravam-se situados. Freire (2001), nos afirma que os sujeitos enquanto *seres – em – situação encontram-se* submersos em condições espaço-temporais que influem neles e nas quais eles igualmente influem.

Esse projeto, com caráter popular, teve em seu modelo a Arte como potencializadora da atenção aos meninos e meninas em situação de rua e de reparação de violações à direitos fundamentais das crianças subvertendo o senso comum da sociedade. Nesse sentido, na época com o nome de República do Pequeno Vendedor, o MRE teve como diretriz interferir junto com a sociedade, cada uma cumprindo o seu papel, para repensar os

condicionantes econômicos e por meio dessa reflexão organizar referenciais que contribuíssem com que eles saíssem das ruas e fossem para um espaço de acolhimento, localizado no bairro de São Braz, Belém, a partir de uma construção de um projeto intitulado *Programa Conquistando a vida*.

A formação do educador social de rua tinha como eixos : a) ter com uma metodologia para abordar as crianças sem comunicação violenta; b) atender ao menino ou menina na rua e de rua sem tirá-lo(a) do ambiente, respeitando a sua liberdade; c) vê-los como sujeitos e não objetos da ação educativa; e) A Arte-educação como geradora de diálogo e relação horizontal.

Para entender estes amplos propósitos, trazemos, na voz da professora Wlad Lima⁴, a marca da memória do início do processo de formação em arte-educação do MRE.

Audio Visual- Levantamento Preliminar Memorial da Infância – MRE (2021)

Acesso QR-Code



O MRE, no ano de 1989, enviou uma equipe de educadores-sociais de rua para se encontrarem com Paulo Freire e discutir o referido programa com outros educadores sociais de outros projetos não institucionalizados

⁴ Atriz, Educadora Popular na UNIPOP, Dramaturga, Professora Dr^a Wladilene Lima/ Escola de Teatro e Dança da UFPA.

de outros estados, que vão dar suporte para o livro *Educadores de Rua. Uma abordagem crítica: Alternativas de atendimento aos meninos de rua*, fazendo menção especial para o Educador de Rua, chave do êxito dos projetos que atendem meninos e meninas de rua e na rua, sem tirá-los a liberdade, fortalecendo seus vínculos com a família e a sua comunidade e procurando a satisfação de suas necessidades básicas (FREIRE, 1989, p.8).

A experiência do MRE, antes chamado de República do Pequeno Vendedor, tem grande destaque a nível nacional e internacional quando é afirmado que:

É necessário razão esforço para divulgação do material escrito audiovisual correspondente a projeto como tais como o de Coatzacoalcos, no México, os resultados obtidos conforme modelo de atenção da «**República do Pequeno Vendedor**», em Belém do Pará; Jaboatão (Recife), no Brasil; o modelo aplicado para gerar renda no Salão do Encontro, localizado em Betim, Estado de Minas Gerais, Brasil; projeto de ação Guambras, no Equador ; assim como os que foram avaliados no Colômbia, entre os quais devem se ressaltados os de Bucaramanga e Bogotá desenvolvida por instituições do setor público e privado estreitamente vinculados ao Unicef (FREIRE, p. 8, grifo meu).

Assim, o grupo de Educadores Social de Rua do MRE, em Outubro de 1985, ao participar em São Paulo, do Encontro com Paulo Freire, desenvolveu um profundo debate compartilhando com Freire suas amplas e inovadoras práticas nas ruas de Belém, em relação aos papéis, desejos e aspirações e objetivos dos educadores de rua e dos meninos e meninas de e na rua. Paulo Freire deu bastante apoio e incentivo aos Educadores de Rua participantes do projetos atuantes na América Latina.

Padre Bruno, fundador do MRE, no mesmo sentido de Paulo Freire, pensou no Memorial MRE, a fim de colaborar em preservar as marcas da memória social do Movimento de Emaús sobre a reparação às violações dos direitos das crianças, como também à reflexão crítica sobre alternativas de atendimento as crianças e jovens. A preservação inicial

do Patrimônio Cultural do MRE inicia em 2021, por meio do Projeto Museu Emaús e tem continuidade, ainda no mesmo ano, com o projeto de extensão “Memorial Cultural da Infância e Adolescência na Amazônia”, da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará com o objetivo de valorizar e divulgar a história e MRE.

Por fim, terminamos referendando os dois HUMANISTAS, Padre Bruno e Paulo Freire, que acreditaram em uma pedagogia artístico-cultural que jamais fosse autoritária ou silenciosa, mas cheia de Esperança, amorosidade e encantamento, que deixaram marcas da memória situadas no nível da fé e do Amor.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação:** uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Educadores de Rua. Uma abordagem crítica:** Alternativas de atendimento aos meninos de rua. Série Metodológica, v. 01. UNICEF. São Paulo :1989.



A JORNADA LITERÁRIA: OS ASPECTOS FREIREANOS DE UM PROJETO SOCIAL

Aline Fonseca Silva

Centro Educacional Rui Barbosa

Dayene Pontes Santiago

ADESC

INTRODUÇÃO

“[...] Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1968. p. 43). Esse fragmento é um dos mais conhecidos trechos do educador e filósofo brasileiro Paulo Freire, no qual ele expressa precisamente as ideias abordadas em seus livros. Autor de obras como *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire teceu críticas ao que ele chamou de Educação Bancária, marcada pela superioridade da figura do professor e da passividade do aluno em relação ao seu próprio processo de aprendizagem. Em contrapartida, ele defendia uma educação crítica e problematizadora, na qual professores e alunos, ao mesmo tempo, ensinam e aprendem. Com significativas contribuições no âmbito educacional, Freire tornou-se um grande símbolo da pedagogia mundial, de modo que as suas ideias são estudadas, defendidas e aplicadas, consciente ou inconscientemente, mesmo após mais de vinte anos do seu falecimento. Prova disso foi a celebração de seu centenário, em 2021, que levou educadores e artistas, por exemplo, a relembrem sua vida e obra.



Tendo em vista o caráter atual das ideias desse pensador e a comemoração recente de seu centenário, este relato tem como objetivo fazer a descrição e a análise do evento intitulado Jornada Literária, que ocorre anualmente no município de Santa Maria do Pará, e relacioná-lo aos conceitos abordados por Paulo Freire, como forma de ressaltar a importância de projetos de cunho literário e as suas contribuições na formação do estudante, tomando como base o que esse educador defendia no processo de ensino-aprendizagem.

A Jornada Literária é uma forma de incentivo à leitura e propagação cultural que completará em 2022 nove anos de atividade. O evento foi idealizado pela professora, socióloga e historiadora Anaise Patrícia do Nascimento e visa levar para a sala de aula o incentivo ao hábito de ler e a integração dos alunos com suas realidades sociais, ressaltando o pensamento crítico, abordagens de temas problematizadores e possibilitando o protagonismo do estudante, além de promover o enriquecimento cultural dos envolvidos e uma interação mais efetiva entre a comunidade escolar e a sociedade da cidade de Santa Maria do Pará.

Nesse sentido, esta pesquisa busca ressaltar a relevância social da Jornada Literária e as suas contribuições na formação dos estudantes participantes do evento, uma vez que foram esses dois aspectos os motivadores desta pesquisa. Assim, este relato busca também incentivar e destacar a importância da implantação de novos projetos relacionados à leitura, não apenas em Santa Maria, mas também em outras cidades, especialmente nos demais municípios paraenses.

Nesse caso, as informações apresentadas neste relato partem do contato e da nossa participação na Jornada Literária, bem como das informações obtidas a partir de diálogos com a fundadora do projeto. Sabendo disso, esta é uma pesquisa descritiva, baseada na revisão de literatura, de modo que a análise realizada parte da revisão de textos como *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Autonomia* e *A Importância do Ato de Ler*. Além disso, este estudo é de cunho qualitativo, visto que os dados analisados são subjetivos.

Em relação a sua estrutura, inicialmente será feita uma abordagem da Jornada Literária, com o intuito de apresentar o evento e a sua origem. Posteriormente, a análise será direcionada à última edição realizada presencialmente, em 2019, antes da pandemia causada pelo novo coronavírus, para que seja possível entender como ocorre a organização e a realização do evento, assim como as suas proporções. Por fim, o tópico seguinte será destinado a uma abordagem mais detalhada dos aspectos do evento que vão ao encontro das ideias de Freire, de modo a comprovar as bases freirianias da Jornada Literária e o potencial de expansão e influência desse projeto.

AS ORIGENS DA JORNADA LITERÁRIA

Idealizado pela professora, socióloga e historiadora licenciada Anaise Patrícia, a Jornada Literária é um evento que, atualmente, tem grandes proporções, embora, inicialmente, não tenha tido grande visibilidade. Segundo a sua idealizadora, esse projeto teve como peça inicial a criação do clube de leitura Mais Que Palavras, fundado também pela professora Patrícia em conjunto com outras duas amigas no ano de 2011.

Pouco tempo após sua fundação, o Mais Que Palavras já contava com mais de 30 membros e foi devido a esse sucesso que, um ano após a sua formação, a docente decidiu criar um segundo grupo de leitura na instituição onde ela trabalhava e na qual permanece atualmente, a escola João Gabriel da Silva, instituição que daria nome a esse segundo grupo, o Clube de Leitura EJGS, que visava ser composto por alunos da escola que tivessem o interesse ou o hábito da leitura, ideia que foi bem recebida pelos estudantes.

Apesar dessas bases, Patrícia afirma que a maior motivação para a criação da Jornada Literária foi a sua participação em um evento promovido pelo blog Garota Pai D'égua em parceria com a Editora Arqueiro, que ocorreu na capital paraense, Belém, alguns meses depois da criação do Clube EJGS. Isso porque o evento, que promoveu um ambiente

de comunhão literária, gerou nela o desejo de realizar algo semelhante em seu município, de modo a promover, a partir do Clube EJGS, o interesse pela leitura na comunidade de Santa Maria do Pará.

Tendo isso em vista, a docente retornou ao seu município e elaborou o projeto. Com o intuito de obter a autorização necessária para a sua aplicação, ela solicitou uma reunião com a coordenação da instituição onde trabalhava e apresentou a sua proposta, que foi aprovada pelo corpo pedagógico da escola João Gabriel da Silva. A escola concordou, ainda, em colaborar o máximo possível na aplicação do projeto; no entanto, a instituição não possuía recursos econômicos para custeá-lo.

Dessa forma, a proposta foi apresentada ao Clube EJGS como um desafio, pois os seus integrantes precisariam organizar e elaborar um evento literário que ocuparia dois dias letivos da escola em tempo integral e que movimentaria não apenas os estudantes, mas toda a comunidade escolar. Com o evento pensado e nomeado, os alunos envolvidos precisariam trabalhar bastante para que, em menos de um mês, eles conseguissem organizar os livros a serem trabalhados, a forma como isso seria feito, a realização das inscrições, além da confecção de cenários, figurinos, brindes e, o mais importante, conseguir dinheiro para financiar a concretização do projeto. Sendo assim, o clube de leitura foi dividido em grupos, de modo que cada um ficou responsável por organizar uma sala temática. Além deles, houve a participação de integrantes do grupo Mais Que Palavras, a colaboração do comércio local, que contribuiu com dinheiro e materiais para a confecção das salas, assim como o apoio da Associação de Desenvolvimento Comunitário de Santa Maria do Pará (ADESC), que apoiou o projeto em todas as suas fases de desenvolvimento e que ainda mantém parceria com a Jornada.

Após a organização do aspecto literário do projeto, o foco foi direcionado à sua face cultural. Para isso, realizou-se um levantamento a respeito de autores que aceitariam ir até o município para participar da proposta. O objetivo era a realização de uma mesa de conversa, abordando os

desafios e prazeres de ser um escritor, criando, então, o chamado “encontro com autores”. Por fim, para o encerramento do evento, Patrícia pontua que foi planejada a realização de um sarau, que contaria com música e poesia. Finalmente, após todo o trabalho realizado pelos estudantes e com o apoio recebido pelo projeto, a concretização da Jornada Literária foi possível e todo o planejamento para a sua execução foi cumprido. Sendo assim, o evento ocorreu pela primeira vez em 2014 e os seus resultados foram tão positivos que esse trabalho permanece sendo realizado anualmente, transformando-se e atingindo um público cada vez maior.

NOS PASSOS DA JORNADA

A realização da primeira Jornada foi um sucesso e, conseqüentemente, foi impossível controlar a animação dos participantes, de maneira que, segundo Patrícia, todos os envolvidos no evento ficaram eufóricos com a ideia de trabalhar em uma nova edição. No entanto, apesar dos inúmeros pontos positivos, o projeto ainda precisava de ajustes, por isso, após a primeira realização, a sua coordenação iniciou o processo de adequação para as possíveis demandas fornecidas pelos alunos da escola João Gabriel.

A primeira mudança feita foi em relação ao tempo de preparação, em vez de ser trabalhada apenas próximo ao evento, a Jornada passou a contar com todo o ano letivo para organizar seus preparativos. Com isso, ficou mais fácil estruturar as suas mudanças, como a captação de recursos, por exemplo, principalmente porque a responsabilidade não era mais somente do corpo discente. Além do período para sua preparação e outras mudanças, alterou-se a quantidade de salas temáticas e números de sessões. Mesmo com os ajustes realizados, grande parte da proposta original se manteve, especialmente o protagonismo dos alunos, que ficam à frente do projeto, sendo eles os maiores responsáveis pela realização do evento. Nesse sentido, as alterações mantiveram os alunos e o Clube EJGS na coordenação das salas, com o auxílio do corpo pedagógico da escola. Ficou definido,

portanto, que os discentes ainda se subdividiriam em equipes e que cada equipe seria responsável por organizar sua sala em todos os âmbitos já conhecidos da Jornada, como a confecção de cenário, figurinos, brindes e a captação de recursos. Foi acrescentado ao seu planejamento também um segundo projeto em escala menor, conhecido como o “Concurso de Contos e Poemas”, o qual tinha o objetivo de incentivar a produção escrita dos alunos da escola, com regras e um edital próprio, este adendo também passou a ser realizado anualmente. Com tudo isso estipulado, iniciou-se no ano de 2015 os preparativos para a segunda Jornada Literária, que passou a ocorrer sempre no mês de novembro.

Com o decorrer dos anos, outras mudanças e avanços ocorreram. Ao passo que a proposta ficava maior, mais reconhecimento ela adquiria, isso abriu portas para a abordagem de variados temas sociais, o que conquistou a atenção de diferentes instituições de renome interessadas em financiar o projeto em algum ano de sua execução. Intermediada pela ADESC e sempre apoiada pelo clube Mais Que Palavras, além da própria escola, a Jornada conseguiu atenção no cenário internacional, e o reconhecimento governamental do estado do Pará, este que presenteou a escola-sede do projeto com a medalha Paulo Frota no ano de 2018 o que, por sua vez, proporcionou a possibilidade de interação com autores que há muito tempo tiveram seus livros trabalhos no evento, dos quais podemos destacar a escritora Marina Carvalho, autora de *Simplesmente Ana*, que prestigiou a Jornada Literária pessoalmente no mesmo ano.

A edição seguinte, enfoque deste relato, foi a Jornada do ano de 2019, a última realizada presencialmente, devido à pandemia causada pelo novo coronavírus, e a que melhor representa a atual organização e proporção do projeto. À vista disso, sexta edição da Jornada teve como tema “*Ler: um caminho para novos mundos*” e contou com seis salas temáticas, nas quais foram trabalhados os seguintes livros: a sala ***Fantasia*** trabalhou a saga Harry Potter, a saga Percy Jackson e a trilogia A Seleção; a sala ***Livros versus Filmes*** trabalhou os livros *Cinderela Pop*, *O ódio que você semeia* e *O*

sol também é uma estrela; a sala **Feito no Brasil** trabalhou os livros *Corda no pescoço*, *Confusões de um garoto*, *A Consultora teen* e *A história de Malikah*; já a sala **Geek** trabalhou os mangás de Dr. Stone, *Tales of demons and gods* e o HQ do Capitão América; a sala **Jovem Adulto** trabalhou os livros *Um caso perdido*, *O som de um coração vazio* e *Mil palavras*; por fim, a sala **Infantil** trabalhou os livros *Serafina* e *Jeremy Fink*. No que se refere aos eventos culturais do projeto, a “sala” *encontro com autores* teve a composição de sua mesa com os seguintes autores: Laércio Braga, Andreza Brito, Vitoria da Gloria, Geovane Belo, Gelcimar Fernandes e o representante da Academia Capanemense de Letras e Artes; já nas atrações da noite do sarau apresentaram-se as declamações dos alunos tanto da escola João Gabriel da Silva como de outras escolas do município, além de música ao vivo dos estudantes da instituição.

Devido ao seu tempo de realização, pressupõe-se que na sua sexta edição o evento contou com inúmeras diferenças desde a sua primeira realização. Nesse momento, as salas temáticas já possuíam uma sub-liderança, composta por alunos responsáveis por organizar e coordenar outros discentes integrantes da respectiva sala. Essa sub-liderança mantinha contato direto com a coordenação geral da Jornada que intermediava os acontecimentos do planejamento interno para o externo.

Como em outras edições, os alunos precisavam estar à frente do projeto, pois esse não contava mais com a ajuda da maioria dos professores da escola João Gabriel. A partir da observação das realizações da Jornada, subentendeu-se que a causa disso tenha sido o fato de o evento exigir um grande esforço e planejamento voluntário que a maioria dos docentes não estavam dispostos a oferecer. Nesse caso, a professora Patrícia e os demais professores que ainda participavam do projeto precisaram se reorganizar e, segundo ela, os alunos mais engajados de cada equipe acabaram assumindo a responsabilidade de liderar as salas temáticas.

Outra mudança significativa em relação a algumas edições anteriores do evento, que foram realizadas na escola João Gabriel, foi a realização

da Jornada de 2019 em um salão de festas do município de Santa Maria, mudança essa que ocorreu no ano de 2017 e que resultou em um maior conforto para os alunos à frente da sua organização como também para o público, afinal, o novo local era maior e climatizado, possibilitando a recepção de uma maior quantidade de participantes e, conseqüentemente, um número menor de sessões, de modo que a execução do trabalho tornou-se menos cansativa para as equipes responsáveis pelas salas temáticas. Também como resultado dessa mudança no local, a “Jornada dos Caminhos”, como foi apelidada essa edição, pôde estender seus dias de apresentação; assim, ela contou com três noites e dois dias de apresentações variadas.

Na primeira noite, dia 25 de novembro de 2019, às 19h00, o encontro com autores foi o responsável pela abertura do evento, que no dia 26 de novembro de 2019 teria continuidade com as salas temáticas que foram organizadas da seguinte forma: das 07h15min às 9h:30min realizou-se a sala temática Infanto-Juvenil; das 10h00 às 12h00 apresentou-se a sala Livros versus Filme; logo após houve uma pausa para o almoço. A sua continuidade foi à tarde, às 13h15min, a sala Geek começou a sua apresentação encerrando às 15h30min, nos trinta minutos de pausa para que a próxima sala começasse foi feita a apresentação do projeto *Recicleia*, com o objetivo de conscientizar sobre a importância da reciclagem. Em seguida, às 16h00, a sala Fantasia iniciou sua apresentação que durou até as 18h00. Novamente, foi feita uma pausa e o evento continuou às 19h30min com a apresentação da sala Jovem Adulto que encerraria as atividades do dia 26 às 21h30 min.

No dia seguinte, 27 de novembro de 2019, o evento continuou pela manhã, às 7h15min para a segunda sessão da sala Livros versus Filmes, que, devido a sua alta demanda, concordou em realizar uma sessão extra, encerrada às 9h30min. Após o fim dessa sala, houve mais uma palestra do projeto *Recicleia*, que antecedeu a oficina e roda de conversa sobre gravidez na adolescência, ministrada pela representante do Movimento de Mulheres do Nordeste Paraense (MMNEPA), Rita Teixeira; às 14h00, as

salas temáticas tiveram continuidade com a apresentação da sala Feito no Brasil, que contou com a participação do autor de *Corda no Pescoço*, Ingo Muller, encerrando as atividades da tarde às 18h00. Para finalizar a sua realização, às 19h00 ocorreu o sarau, com apresentações e as comemorações pela realização de mais um ano da Jornada Literária. Todos os anos, uma pessoa é homenageada na Jornada; em sua edição de 2019, o evento homenageou o doutor, escritor e poeta João de Jesus Paes Loureiro, que não pôde comparecer. Ainda assim, a noite há muito tempo planejada foi extremamente rica e produtiva, sendo finalizada às 22h30min e encerrando mais uma edição.

Sabendo disso, fica evidente que as proporções alcançadas pela Jornada Literária teriam um custo proporcional ao seu reconhecimento. Para superar esse empecilho, a coordenação e os estudantes desenvolveram diversas formas para conseguir recursos econômicos. A coordenação geral, por exemplo, ficou responsável por conseguir o financiamento de instituições, com a Coordenadoria Ecumênicas de Serviços (CESE) e a Fundação Brasil Foundation, enquanto as coordenações internas (as equipes de alunos) buscavam métodos que não envolvessem questões burocráticas, como a realização de “cinemas” na escola no último final de semana de cada mês, nas quais eram vendidas comidas e bebidas não alcoólicas também como a finalidade de conseguir dinheiro para a Jornada.

As equipes também vendiam bebidas e guloseimas nos eventos internos da escola com a mesma finalidade, por exemplo, nos jogos extraclasse e nas festas juninas. Em relação ao comércio local, os pedidos de patrocínio continuaram sendo realizados a partir de oficinas, assim como na primeira edição do evento, e essa contribuição continuou acontecendo, mas de maneira mais escassa. A arrecadação desses recursos, como foi mencionado, é direcionada aos materiais para a montagem das salas temáticas, que, em grande parte das vezes, é feito totalmente à mão pelos alunos, da mesma forma os brindes distribuídos são formulados e confeccionados artesanalmente por eles; já os figurinos utilizados ou são

emprestados pelos familiares dos alunos ou são confeccionados do zero por costureiras da comunidade. Os mais importantes elementos são, contudo, os livros, visto que são eles a base do projeto. Infelizmente, ele não pode dispor de muitos exemplares, tendo em vista o preço dos livros, apesar disso, anualmente a coordenação do evento analisa quais os temas serão abordados na Jornada e escolhe os livros mais acessíveis para serem comprados e disponibilizados àqueles que tiverem interesse em conhecer a história e participar das rodas de conversa informais entre os alunos que são criadas para debater as temáticas abordadas nos textos, o que também ocorreu em 2019.

UMA JORNADA FREIREANA

Após uma retrospectiva da história da Jornada Literária, torna-se evidente a relação da sua estrutura com as ideias de Paulo Freire, embora a idealizadora e presidente da coordenação pedagógica do evento, a professora Patrícia, afirme que nenhum desses conceitos tenha sido pensado e executado de maneira consciente e que seu único objetivo era tornar a leitura um refúgio para os alunos e um instrumento para levá-los a resistir e existir como cidadãos. Apesar disso, o principal ponto de encontro entre as características da Jornada e os conceitos defendidos por Freire é, de fato, o protagonismo do aluno.

Em à Pedagogia do Oprimido, uma das suas principais obras, o autor discute sobre os conceitos que ele nomeia de Educação Bancária e Educação Problematicadora. A educação bancária é assim intitulada porque, segundo ele, é caracterizada pela noção de que o professor é o detentor do conhecimento, enquanto o aluno é limitado a ser um mero objeto no processo de ensino; ou seja, o estudante deve ser passivo e apenas receber e acumular os conhecimentos repassados pelo professor. Por outro lado, na educação problematicadora/libertadora, professores e alunos são sujeitos nesse processo, de forma que nenhum dos pontos de vista

é desconsiderado e a sala de aula torna-se um espaço de diálogo na qual ambos ensinam e aprendem, por isso os conceitos utilizados por Freire: educador-educando e educando-educador.

Assim, quando a Jornada Literária dá aos alunos a possibilidade de opinar sobre o evento, de escolher o que gostam e o que não gostam, de dialogar com o corpo docente e, principalmente, de participar de toda a organização desse trabalho. O que acontece é a construção de um espaço de troca no qual professores e alunos encontram-se em um mesmo nível, aprendendo um com o outro e não apenas impondo seus pontos de vista, o que é essencial na formação do estudante. Além da criação desse espaço, onde o aluno é visto como sujeito, cabe destacar o potencial de incentivo à leitura desse evento, o que também é de suma importância na formação de um indivíduo que pensa, questiona e reflete sobre o mundo ao seu redor. Isso porque, para Freire, ler não se resume à decodificação; em vez disso, requer interpretação, questionamento e conscientização, aspectos que são trabalhados pela Jornada ao permitir que os alunos dialoguem, compartilhando suas leituras e pensamentos.

Essa forma de apresentar a leitura possibilita, ainda, que outros estudantes que não possuem o hábito de ler identifiquem-se com os textos apresentados no evento e, conseqüentemente, criem o interesse em lê-los, uma vez que os maiores responsáveis pela realização da Jornada são jovens estudantes, ou seja, pessoas que possuem pensamentos, realidades e gostos semelhantes.

De acordo com Paulo Freire (1968, p. 36), no que diz respeito à educação bancária, “educador e educando se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber”. Ele, porém, não é o único a lutar contra essa forma de ensinar. Deleuze e Guattari, em sua abordagem sobre a formação da criança, tratam sobre a chamada Pedagogia do Desastre marcada pelo “falar pelo outro, pensar para o outro, fabricar a criança [...]” (LINS, p. 1236). Para os autores, fabricar os indivíduos equivale a ofuscá-los.

Segundo eles, a criança é uma obra em construção e a escola pode ter papel privilegiado nesse processo, desde que a transmissão do saber não seja uma transmissão de poder, ambos pontuam, inclusive, que o saber não pode ser transportado, aprende-se a partir da observação e da comparação, por exemplo. Suas ideias também vão ao encontro dos pensamentos de Paulo Freire quando afirmam que a criança não é uma “mata virgem”; em vez disso, possuem pensamentos, conhecimentos e experiências desde a mais tenra infância, o que não pode ser desconsiderado no processo de ensino. Esse aluno, que não é vazio, não pode ser ofuscado, reduzido e visto como uma folha em branco que precisa receber o conhecimento de forma passiva.

Apesar da Jornada Literária não ser exclusivamente voltada ao público infantil, é possível relacioná-la também aos conceitos apresentados por Deleuze e Guattari, de modo que essa proposta não é apenas uma forma de falar sobre leitura, mas também um meio de resistência contra as maneiras tradicionais de educar, uma forma de lutar contra a educação bancária, contra a pedagogia do desastre, visto que é um evento que estimula a criatividade, possibilita o diálogo e a troca de saberes. É um projeto que contribui positivamente para a formação do aluno e do professor, que pode expandir seus horizontes a partir do conhecimento de mundo dos participantes da Jornada e levar os textos apresentados no evento para a sala de aula, partindo da leitura de mundo dos discentes para apresentar a eles novos conhecimentos, uma vez que “é preciso que o aluno se aprofunde naquilo que já sabe e descubra o que não sabe” (LINS, P. 1243)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com todas essas considerações, comprova-se, portanto, a relevância social da Jornada Literária, por ser um evento que ultrapassa as barreiras escolares e que atua no município de Santa Maria do Pará, atingindo

públicos de todas as idades, e que possibilita o contato com temas de extrema relevância para a comunidade de maneira geral, além de valorizar e propagar diferentes culturas. Para Paulo Freire, quebrar essas barreiras escolares é extremamente necessário, porque contribui com a desconstrução da visão de que é possível aprender apenas no ambiente escolar. No que se refere ao seu projeto de alfabetização de adultos em São Tomé e Príncipe, Freire destaca que nenhum conhecimento pode ser ignorado e que é possível aprender em diversas situações ou lugares. Todavia, apesar dos inúmeros aspectos positivos, a Jornada é um evento que traz à tona o conformismo no qual os docentes ainda se encontram, visto que os alunos têm a possibilidade de participar ativamente do projeto, porém, só assumem a maior parte da responsabilidade porque grande maioria dos professores da escola tem pouco ou nenhum envolvimento com esse trabalho.

Nota-se, também, uma falta de colaboração do Estado enquanto unidade governamental, pois não auxilia, divulga, tampouco incentiva a criação de planos semelhantes a esse. Nesse sentido, projetos como a Jornada precisam de investimento e incentivo, uma vez que a realização desse evento se tornou possível porque os envolvidos na proposta receberam o auxílio de instituições e do comércio do município, foi a partir dessa união que a Jornada pôde ser concretizada, ter visibilidade e destaque. Mas, antes desse apoio, foi preciso que uma educadora agisse diante de uma inquietação, diante do desejo de mudar algo em seu município, e que a escola onde ela trabalhava apoiasse as suas ideias, ainda que não possuísse recursos para financiá-las.

Ou seja, para que projetos como esse existam, é preciso que os professores repensem as suas formas de ensinar, que lutem contra a educação bancária, contra a pedagogia do desastre, contra a educação tradicional, limitada à escola e aos materiais didáticos. É preciso que os professores compreendam a importância da leitura, que, ao contrário de como é tratada, não é instrumento necessário apenas para as aulas de língua portuguesa, literatura e redação; em vez disso, é essencial para um bom

desempenho do estudante em todas as disciplinas e em diversas outras áreas da sua vida. Mas, além dos professores, é preciso que as escolas não limitem a atuação dos docentes e que deem espaço para a implantação de projetos e ações como a Jornada Literária. Em síntese, as discussões de Deleuze e Guattari e, especialmente, as de Paulo Freire, são atuais, porque o modelo de educação vigente no país continua distante de uma educação libertadora e ainda é preciso lutar para a mudança desse cenário. Para tanto, é de extrema importância a realização, em outras escolas e municípios, de eventos que não apenas incentivem a leitura, como também deem aos alunos e a outros indivíduos a possibilidade de dialogar, pensar, refletir e agir sobre o meio em que vivem, pois, ao contribuir com a formação de cidadãos, esse projeto possibilita resultados a longo prazo que beneficiam os estudantes, professores e toda a comunidade envolvida na Jornada, afinal, “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”.



REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. ed. 18. Paz & Terra. São Paulo, 2007.

———. **Pedagogia do Oprimido**. ed. 80. Paz & Terra. São Paulo, 2019.

———. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se complementam**. ed. 51. Cortez Editora. São Paulo, 2017.

LINS, Daniel. Manguê's School ou Por Uma Pedagogia Rizomática. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 93, p. 1229-1256, Set./Dez. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>



DIREITO À EDUCAÇÃO: DIVERSIDADE E RESISTÊNCIA DA EDUCAÇÃO POPULAR EM MOVIMENTO

Maria Celeste Gomes de Farias
Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA)

O texto objetiva refletir sobre o tema Direito à Educação, destacando a importância da diversidade dos sujeitos de direitos e os princípios da Educação Popular com base em Freire. Os princípios são analisados à luz da perspectiva de que os sujeitos são orientadores das práticas educativas, tanto no que diz respeito à educação formal, quanto às lutas dos diversos movimentos sociais pelo direito à educação. Para tanto, faz-se por meio de pesquisa bibliográfica a exposição do entendimento do que seja direito à educação, e os dispositivos normativos que a legislação vigente assegura o papel do Estado em garantir tal direito. Ao fim considera-se a pertinência dos princípios freirianos abordados na Educação Popular como elementos fundamentais para as lutas e resistências no contexto atual.

No Brasil, devido ao histórico de constituição de nossa sociedade escravocrata, em que à maioria da população, constituída por pretos, índios, pobres e trabalhadores, foi negada diversos direitos, a educação constitui um destes que historicamente foi furtado. Nesse sentido, as lutas pelo direito à educação também são históricas e têm uma grande diversidade de sujeitos, movimentos sociais, instituições que organizados em coletivos na cidade e no campo veem lutando pelo direito à educação a todos os brasileiros. São os que Arroyo (2007, p.5) chama de “sujeitos de direitos” que reivindicam o fim da educação como privilégio apenas



da classe econômica dominante e sua garantia com qualidade para todos independente de condição social, cultural, econômica.

Assim, ao menos no aspecto legal, a educação passa a ser entendida como direito humano desde 1948 na Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH da União das Nações Unidas-ONU ao expor que toda pessoa tem direito a educação gratuita e obrigatória nos graus elementares, além de:

(...) a instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos” (ONU, 1948. art. 26).

Para Haddad (2012), o reconhecimento da educação como direito humano significa incluí-la entre os direitos necessários à realização da dignidade humana. Dessa forma, “dizer que algo é um direito humano é dizer que ele deve ser garantido a todos os seres humanos, independentemente de qualquer condição pessoal” (p. 215). A educação é um direito humano, que gera condições para a garantia de outros direitos, pela possibilidade que ela tem de empoderar e proporcionar os sujeitos a lutarem por outros direitos perante o Estado capitalista dividido em classes sociais que privilegiam poucos em detrimento de muitos da sociedade (ONU, 1948).

Assim, os sujeitos sociais que têm acesso aos processos educativos de qualidade que os ajudem a contextualizar, a compreenderem a realidade social, as contradições da sociedade capitalista “exercem melhor sua cidadania, pois têm melhores condições de realizar e defender os outros direitos humanos (saúde, habitação, meio ambiente, participação política, etc.)” (HADDAD, 2012, p. 216). O referido autor destaca que a educação escolar, sendo direito humano, é considerada como direito de síntese:

A educação escolar é base constitutiva na formação das pessoas, assim como as auxilia na defesa e na promoção de outros direitos. Por isso, também é chamada um *direito de síntese*, porque, ao mesmo tempo em que é um fim em si mesma, ela possibilita e potencializa a garantia de outros direitos, tanto no sentido de exigí-los quanto no de desfrutá-los (HADDAD, 2012, p. 219).

Conforme Alfonsin (2012, p. 225), os direitos humanos são “direitos *inerentes* a cada pessoa individualmente, e a todas as pessoas, consideradas socialmente”. Dessa forma, o Estado brasileiro tem o dever legal de promover e proteger a educação como direito humano, essencial, fundamental a todos os cidadãos. Nesse aspecto, Haddad (2012) descreve os deveres que o Brasil deve atentar para garantir a educação, tais como

O dever de respeitar significa que o Estado não pode criar obstáculos ou impedir o exercício do direito humano à educação. O dever de proteger exige que o Estado resguarde o direito para evitar que terceiros (pessoas, grupos ou empresas, por exemplo) impeçam o seu exercício. Por fim, o dever de promover é a principal obrigação ativa do Estado e refere-se às ações públicas que devem ser adotadas para a realização e o exercício pleno dos direitos humanos (p. 218).

O dever do Estado brasileiro de promover o acesso à educação de qualidade que garanta o desenvolvimento das habilidades e potencialidades humanas passa pela necessidade e importância de construção de políticas educacionais efetivas. Contudo, desde a promulgação da Carta de Direitos Humanos da ONU até o contexto atual, a educação como direito para todos continua sendo exigida pelos atores sociais, uma vez que o Estado brasileiro se omite na garantia de ofertar vagas suficientes para níveis e etapas como na Educação Básica, com a insuficiência para a educação infantil, a não universalização completa do Ensino Fundamental e na Educação Superior com os cursos concentrados no setor privado que geram lucros exorbitantes aos conglomerados de instituições privadas de

ensino superior, ao que Sguissardi (2018) denomina de privado mercantil e o consequente enfraquecimento das instituições universitárias públicas do ensino superior. O Estado nega o direito à educação no momento em que oferece uma educação de péssima qualidade com turmas lotadas, com escolas sucateadas e sem condições de trabalho e a desvalorização salarial do docente da escola pública, além da ausência de políticas de formação adequadas aos professores.

Ainda para Haddad (2012), o direito à educação é considerado um direito humano, e o Estado deve promover a sua universalização sem discriminação, em todas as formas, níveis, etapas e modalidades. Para tanto, deve conter quatro características inter-relacionadas: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade:

Disponibilidade – significa que a educação gratuita deve estar à disposição de todas as pessoas. Acessibilidade – é a garantia de acesso à educação pública disponível, sem qualquer tipo de discriminação. A não discriminação é um dos princípios primordiais das normas internacionais de direitos humanos e se aplica a todos os direitos. A não discriminação deve ser de aplicação imediata e plena. Aceitabilidade – é a garantia da qualidade da educação, relacionada aos programas de estudos, aos métodos pedagógicos e à qualificação dos (as) professores(as). O Estado está obrigado a assegurar que todas as escolas se ajustem aos critérios mínimos de qualidade. Adaptabilidade – requer que a escola se adapte a seus alunos e alunas e que a educação corresponda à realidade imediata das pessoas – respeitando sua cultura, costumes, religião e diferenças –, assim como às realidades mundiais, em rápida evolução (p.219, grifos do autor).

Ao expormos as características acima, podemos perceber que apesar de o Estado brasileiro ser signatário da Carta dos Direitos Humanos desde 1948, ainda falta muito a ser feito para que o direito à educação enquanto direito humano se efetive plenamente. Os dados do III Relatório de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL,

2020) registram que na educação infantil, o atendimento em relação a creches com crianças de 0 a 3 anos, o percentual é de somente 35%. No Pará, esse atendimento é de apenas 20,1%. Por sua vez, o atendimento de 4 a 5 anos no Brasil é de 93,8% e no Pará, em 2018, esse percentual chega a 89,7%.

No que diz respeito ao Ensino Fundamental, o Relatório aponta que a universalização no Brasil chega a 98,2%. No Pará, esse atendimento chega a 97,2%, estado em que ainda não é possível identificar se os 2,8% restantes da população na faixa etária do Ensino Fundamental que falta ser atendida para garantir a universalização de 100% deve ser atendida pela rede estadual, ou se são as redes municipais que precisam garantir o atendimento em municípios nos quais o Ensino Fundamental é municipalizado.

No Ensino Médio, o Brasil atendia a 92,9% na faixa etária de 15 a 17 anos em 2019. No Pará, esse atendimento chegou a 90,3% com grande concentração no meio urbano, deixando a maioria da população do campo sem atendimento.

Assim, no Brasil em que pese toda legislação educacional, o direito à educação escolar de qualidade ainda é um a ser conquistado para todos os brasileiros, independente de cor, sexo, gênero, classe social, campo, cidade, pois ainda temos cerca de 14,1% milhões de jovens e adultos analfabetos funcionais. No Pará, o analfabetismo funcional chega a 18,5% da população (BRASIL, 2020).

Alfonsin (2012) expõe que os direitos humanos como a educação são “universais, indivisíveis, interdependentes e inalienáveis” (p.226). Assim, a ausência de tais características é o suficiente para se ter certeza de que o direito está sendo negado. No Brasil, apesar do avanço na expansão de matrículas na etapa do Ensino Fundamental, o direito à educação escolar é negligenciado para a grande maioria na Educação Infantil, no Ensino Superior, na Educação de Jovens e Adultos.

No campo da legislação educacional é importante ressaltar o conjunto de leis que garantem o direito a educação a todos os cidadãos. Na Constituição Federal de 1988 temos o art. 6º, no qual são descritos direitos sociais à educação, à saúde, à alimentação, ao trabalho, à moradia e ao lazer, e o art.205, que aponta a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/1996 reafirma o direito a educação explicitado na Constituição Federal, e ratifica os deveres do Estado relação à educação escolar formal na garantia da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, abrangendo a pré-escola ao ensino médio; porém, o acesso à educação superior continua sendo por mérito.

O histórico de negação do direito à educação pelo Estado capitalista é o fator principal que impulsionou diversos coletivos de sujeitos sociais a lutarem pela Educação Popular na América Latina e no Brasil desde meados de 1960 a 1990, educação que tem as classes populares como referência (PALUDO, 2012); uma concepção de educação crítica de inspiração socialista que contribua para que os sujeitos transformem a realidade social na qual estão inseridos (FREIRE, 1979).

Assim, Paludo (2012) ressalta que a concepção de Educação Popular a partir dos sujeitos da classe trabalhadora tem como direcionamento central nos processos educativos o de estar a serviço dos interesses e das necessidades das classes populares. Brandão (2006) expõe quatros sentidos da Educação Popular: “1) como a educação da comunidade primitiva anterior à divisão social do saber; 2) como a educação do ensino público; 3) como educação das classes populares; 4) 3) como a educação da sociedade igualitária” (p.6).

Dessa forma, Brandão (2006, p.16) ressalta que no processo do saber geral, a Educação Popular considera o saber das comunidades, o saber popular, “um *saber da comunidade* torna-se o saber das frações (classes, grupos, povos, tribos) subalternas da sociedade desigual”. No âmbito da democratização do saber escolar, a Educação Popular precisa se

materializar no ensino público em princípios com uma formação política sólida, a cultura, o trabalho e os saberes dos diversos sujeitos populares como referência dos processos educativos. Na busca pela libertação, pela transformação das condições sociais, políticas, econômicas e culturais de opressão da classe dominante para com a classe trabalhadora a Educação Popular deve ser vista como a educação das diversas classes populares. Brandão (2006) destaca o papel importante do educador com as classes populares a partir do trabalho pedagógico e político ao explicar que a educação popular “não é método conscientizador, mas é um trabalho sobre a cultura que faz da consciência de classe um indicador de direções” (p.50).

Percebe-se que a origem da concepção de Educação Popular emerge a partir das lutas das classes populares ou trabalhadores mais empobrecidos do Brasil e América Latina na defesa de seus direitos, entre eles o direito à educação. Paludo (2012, p. 284) demarca as raízes da Educação Popular:

As raízes da educação popular são as experiências históricas de enfrentamento do capital pelos trabalhadores na Europa, as experiências socialistas do Leste Europeu, o pensamento pedagógico socialista, as lutas pela independência na América Latina, a teoria de Paulo Freire, a teologia da libertação e as elaborações do novo sindicalismo e dos Centros de Educação e Promoção Popular. Enfim, são as múltiplas experiências concretas ocorridas no continente latino-americano e o avanço obtido pelas ciências humanas e sociais na formulação teórica para o entendimento da sociedade latino-americana. A educação popular vai se firmando como teoria e prática educativas alternativas às pedagogias e às práticas tradicionais e liberais, que estavam a serviço da manutenção das estruturas de poder político, de exploração da força de trabalho e de domínio cultural. Por isso mesmo, nasce e constitui-se como “Pedagogia do oprimido”, vinculada ao processo de organização e protagonismo dos trabalhadores do campo e da cidade, visando à transformação social.

Dessa forma, a Educação Popular se contrapõe à concepção de educação liberal que visa tão somente à transmissão de conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos a socialização submissa do aluno ao mercado de trabalho, a naturalização, a aceitação e a reprodução da sociedade dividida em classes.

Tanto na América Latina como no Brasil, a Educação Popular tem em sua gênese, concepção e referência os princípios de Freire da Pedagogia do Oprimido que se materializou nos anos de 1950 a meados de 1970 em ações como os Centros Populares de Cultura – CPCs e o Movimento de Educação de Base – MEB. Nesse sentido, Gadotti (2007) historiciza as inúmeras contribuições de Freire com a EP ao expor que:

Paulo Freire. Ele deixou, por onde passou as sementes de uma concepção popular emancipadora da educação. Essas sementes floresceram em numerosos grupos e organizações, nas últimas décadas, unindo conscientização e organização popular. (...) a educação popular nasceu, na América Latina, no calor das lutas populares, dentro e fora do Estado (p.4, grifo do autor).

No Centenário de Paulo Freire, debater suas contribuições para a materialidade da Educação Popular no Brasil é algo atual e necessário, uma vez que ainda vivemos relações opressoras na educação e na sociedade em geral, continuamos lutando por uma educação emancipadora, humanizadora que contribua para que os homens transformem a realidade social e econômica que a classe dominante submete à classe trabalhadora.

Os princípios freireanos continuam referendando a Educação Popular; destaca-se aqui o saber de experiência feito, pois um dos princípios de origem é o respeito aos saberes do “senso comum das camadas populares em sua prática cotidiana, problematizando-o, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário” (GADOTTI, 2007, p.5). Assim, o autor ressalta

que a Educação Popular no momento em que problematiza a realidade social, econômica e cultural com os setores populares se constitui como paradigma teórico, ao

(...) codificar e descodificar os temas geradores das lutas populares e ao busca colaborar com os movimentos sociais e os partidos políticos que expressam essas lutas. Trata de diminuir o impacto da crise social na pobreza, e de dar voz à indignação e ao desespero moral do pobre, do oprimido, do indígena, do camponês, da mulher, do negro, do analfabeto e do trabalhador industrial (p.6).

Aqui nos reportamos à referência de Freire (1996), de que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, e por isso mesmo o professor e a escola devem respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo, os das classes populares, trazem de suas vivências, pois são saberes socialmente construídos na prática comunitária. Na escola deve-se discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino das áreas de conhecimento e articulá-los com conteúdos que fazem sentido aos sujeitos do processo educativo.

Nesse sentido, reforça-se a atualidade e a necessidade da Educação Popular e dos princípios freireanos tanto na educação dita formal, regular, como nas práticas educativas populares que resistem e se movimentam em lutas contra-hegemônicas, diante da educação liberal, dominante e mercadológica:

As possibilidades de futuro da educação popular são enormes e suas intuições originais estão presentes, como a obra de Paulo Freire, em muitas práticas educativas, entre eles: a ênfase nas condições gnosiológicas da prática educativa; a educação como produção e não meramente como transmissão do conhecimento; a luta por uma educação emancipadora que suspeita do arbitrário cultural o qual, necessariamente, esconde um momento de dominação; a defesa de uma educação para a liberdade, precondição da vida democrática; a recusa do autoritarismo,

da manipulação, da ideologização que surge também ao estabelecer hierarquias rígidas entre o professor que sabe (e por isso ensina) e o aluno que tem que aprender (e por isso estuda); a defesa da educação como um ato de diálogo no descobrimento rigoroso, porém, por sua vez, imaginativo, da razão de ser das coisas; a noção de uma ciência aberta às necessidades populares e um planejamento comunitário e participativo (GADOTTI, 2007, p. 7).

No ano do Centenário de Paulo Freire (2021), os seus princípios são atuais nas práticas de Educação Popular, pois as lutas pelo direito a uma educação problematizadora, emancipadora, dialógica, libertadora, crítica, a educação como práxis é urgente e necessária.

Assim, a libertação como força impulsionadora da pedagogia freireana busca trabalhar na perspectiva da emancipação social dos oprimidos. É uma pedagogia que se corporifica no processo histórico da classe trabalhadora oprimida em suas lutas pela libertação econômica e sociocultural; pedagogia engajada nos processos de emancipação social, e como tal, provoca reações e retaliações do *status quo* vigente, uma vez que incomoda a classe dominante, que não tem interesse na emancipação da classe trabalhadora.

O sentido de libertação está vinculado à liberdade, conscientização e revolução social, pois em Pedagogia do Oprimido Freire descreve a libertação como uma práxis que se constitui na relação de movimento intrínseca da teoria e prática, a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1979; 1987). Assim, as experiências educativas populares comprometidas com a humanização revelam o potencial de construirmos a educação para a libertação a partir do diálogo crítico-problematizador.

A educação freireana problematiza as diferenças culturais, políticas, econômicas dos sujeitos sociais e busca construir a partir do diálogo a consciência crítica dos atores do processo educativo para a transformação da realidade de opressão, no movimento dialético de práxis transformadora.

Na Educação Popular com os princípios freireanos reafirma-se a politicidade do ato educativo; não existe educação neutra. A educação vista como construção e reconstrução contínua de significados de uma dada realidade prevê a ação do homem sobre essa realidade. A práxis educativa de Freire busca promover uma tomada de consciência que exige, por sua vez, uma intervenção na realidade (TORRES, 1979).

Outro princípio de Freire intrínseco às práticas de Educação Popular, dentro e fora da escola, é a dialogicidade do ato educativo, relação pedagógica que necessita ser, acima de tudo, uma relação dialógica, entre educador e educando e o objeto do conhecimento (1987). O diálogo como forma de conscientização, deve ser a garantia de que ambas as partes são sujeitos de seus atos e não apenas o ensinante como sujeito ativo e o aprendiz objeto passivo. Como base, o diálogo é pressuposto indispensável que os dois lados do diálogo se levem a sério e se encontrem. Tal entendimento remete a outro princípio de Freire, o de Síntese Cultural, que é toda ação cultural de caráter dialógico, realizada com os atores nos seus próprios contextos culturais diversos. A Educação Popular de base freireana respeita as culturas dos sujeitos educativos e afirma a intercurricularidade, dos diversos sujeitos socioculturais.

Nas práticas de Educação Popular de base freireana, a leitura de mundo precede a leitura da palavra, pois ler o mundo significa ler os signos sociais, os objetos, os sinais. O objetivo da educação na escola e fora dela deve ser o de ensinar o educando a ler o mundo para transformá-lo. É fundamental que a educação conscientizadora trabalhe com o educando sua situação de opressão e construa a consciência crítica a respeito do “seu próprio mundo e do mundo em si” (FREIRE, 1987, p. 54).

Os princípios de Freire continuam atuais e são base para que a Educação Popular no contexto atual intensifique suas lutas de resistências pelo direito à educação problematizadora. Todavia, Paludo (2012) ressalta que o modelo padrão da educação hegemônica dominante dificulta no Brasil instituir a concepção de Educação Popular na escola como política pública, mas a autora enfatiza que é preciso voltar às origens e construir e projeto e propostas de resistência:

(...) O que se pode e se deve fazer é retomar o seu sentido de origem e construir projetos e propostas de resistência, com esperança, mas sem ilusões, porque, sob o capital, a escola pública e popular sempre será algo pelo qual vale lutar, dada a importância da educação dos trabalhadores, e para os processos transformadores (...). Como resistência e, portanto, como contra hegemonia, ela demanda que, além da atuação no interior das escolas, a inserção dos educadores seja também ativa nas lutas dos trabalhadores, ou seja, há uma opção política de “fazer com”. A resistência exige “um pé na escola e um pé na sociedade”, nos espaços de organização dos trabalhadores” (p.286).

Compreendemos a autora quando enfatiza a necessidade da Educação Popular na formação política da classe trabalhadora seja referência e resistência no contexto atual, nas lutas pelo direito à educação crítica, que visa contribuir para a transformação social ao reforçar: “A educação popular, em sua origem, indica a necessidade de reconhecer o movimento do povo em busca de direitos como formador, e também de voltar a reconhecer que a vivência organizativa e de luta é formadora” (PALUDO, 2012, p. 288).

Para tanto, a autora destaca princípios teóricos e metodológicos imprescindíveis que a ressignificação da Educação Popular de resistência nas práticas dos diversos movimentos sociais precisa considerar no cenário atual de avanço do capital, tal como o trabalho educativo, tanto na escola quanto nos espaços não formais, visando formar sujeitos que interfiram para transformar a realidade. Ela se constituiu, ao mesmo tempo, como uma ação cultural, um movimento de Educação Popular e uma teoria da educação. Destaca o Movimento de Educação do Campo e o Movimento dos Trabalhadores sem Terra que na atualidade buscam materializar e ressignificar os princípios da Educação Popular em suas práticas educativas.

Nesse sentido, Paludo (2015) destaca que a concepção de EP como campo de conhecimento e como prática educativa e de contra-hegemonia

que se constituiu nos anos de 1960, em exercício permanente de crítica ao modelo societário do capital, construída nos processos de luta e resistência das classes populares que vinculava educação e política na busca da emancipação humana. Vem no contexto atual passando pelo debate em torno de sua “ressignificação, reconceitualização e refundamentação” (p.16) necessárias para fazer frente ao cenário atual do capital e sua ideologia como única possibilidade de sociedade.

Esse é o momento vivido pelo Movimento da Educação Popular na atualidade. Ele constitui-se de um mosaico de orientações teóricas metodológicas. (...) Isso remete para a necessidade do estabelecimento das relações entre o campo político e sociocultural de cada país, o Movimento da Educação Popular e a concepção de Educação Popular que busca efetivar-se (p.16).

A autora enfatiza que é preciso adentrar na teoria para reorientar as práticas de Educação Popular e sua refundamentação passa pela exigência da afirmação dos princípios teóricos e metodológicos de origens. Assim, reafirma:

Um grande desafio teórico-metodológico colocado para a Educação Popular indica um cenário esgotado, no que diz respeito às análises fragmentadas, temáticas, parciais, pragmáticas e/ou idealizadas. O tempo presente requer análises que recuperem o ponto de vista da totalidade e da historicidade, rearticulando conhecimento teórico e prática política, fortemente alicerçada na firmeza da convicção (p.19).

Entre nossas considerações reafirmamos que educação é um direito humano ao qual todo brasileiro tem o direito de acesso, mas não a uma educação modeladora de comportamento, de perfil de educando adequado ao que a sociedade capitalista almeja para o mercado de trabalho, não uma educação reprodutora do status quo social. Na educação como direito humano que acreditamos, as práticas educativas procuram materializar uma formação política, construir consciência crítica que contribui para

que a classe trabalhadora popular lute, construa estratégias coletivas de emancipação social. Nessa perspectiva é que reafirmamos os princípios teóricos e políticos da educação problematizadora de Paulo Freire na atualidade da Educação Popular que resiste.

REFERÊNCIAS

ALFONSIN, Jacques Távora. Direitos Humanos. In: CALDART, Roseli; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ARROYO, Miguel. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, maio-ago. 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE - 2020**. Brasília. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da

Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 23 dez. 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006 (Coleção Primeiros Passos).

_____. **Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

_____. **Ação cultural Para a Liberdade**. 5. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

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

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo, Cortez, 1996.

_____. **Educação Como Prática da Liberdade**: 14. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.

HADDAD, Sergio. Direito à Educação. In: CALDART, R.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire e a Educação Popular. **Proposta: Revista trimestral de Debate da FASE**, n. 113, p. 21- 27, jul./set., 2007.

ONU. **Carta de Declaração dos Direitos**. 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr_translations/por.pdf. Acesso em: 01 mar. 2022.

PALUDO, Conceição. Educação Popular – Dialogando com Redes Latino-Americanas (2002-2003). In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (organizadores). **Educação Popular na América Latina**: diálogos e perspectivas. – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006.

_____. Educação Popular. In: CALDART, Roseli; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b.

_____. **Educação Popular como Resistência e Emancipação Humana**. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio-ago, 2015.

SGUISSARDI, Valdemar. **Educação Superior no Brasil é refém do mercado financeiro**, 2015. Disponível em: <http://adufes.org.br/portal/noticias/37-adufes/1043-educacao-superiornobrasil-e-refem-do-mercado-financeiro.html>. Acesso em: 01 fev. 2018.

TORRES, Carlos Alberto. **Consciência e história**: A práxis educativa em Paulo Freire. São Paulo: Edições Loyola, 1979.



INTERSECCIONALIDADE PARA UM FEMINISMO AMAZÔNIDA

Jéssica Modinne de Souza e Silva
Programa de Pós-Graduação em Psicologia da
Universidade Federal do Pará (PPGP/UFPA)

A interseccionalidade como caminho para pensarmos um feminismo amazônida é urgente. Não a interseccionalidade discursada e defendida superficialmente, não como uma simples palavra de ordem que podemos ver sendo repetida em rasos protestos. A interseccionalidade é o que ela faz; a ação que se mantém nesta plataforma tem muito mais valor às lutas de mulheres do que uma possível definição geral do termo.

Para Collins e Bilge (2020), o foco de análise que privilegia a interseccionalidade está mais ligado à ação do que ao seu conceito final – ligado à uma perspectiva social específica. Em casos em que o debate analítico sobre interseccionalidade se preocupa mais com a sua definição do que com as práticas em torno do termo, é possível revisitarmos práticas de colonialidade atreladas aos discursos de apagamento de algumas subjetividades. Pensar interseccionalidade é, efetivamente, pô-la em prática, torná-la ação. Mas de que forma podemos utilizar, em nossas práticas diárias, a interseccionalidade? Quais ações podem ser interseccionais? E por que isso beneficia a luta das mulheres amazônidas?

A interseccionalidade pensada a partir de território é um ponto ainda pouco abordado e problematizado nas grandes discussões dos saberes feministas, sobretudo, saberes estes engendrados a partir de teorias anglófonas e/ou europeias. O apagamento trazido pela utilização equivocada do termo interseccionalidade é sutilmente mascarado por



um senso de generalização que coaduna com o discurso da existência de “as outras” mulheres: negras, ribeirinhas, indígenas, parteiras das comunidades, pobres, atingidas por barragens, desterritorializadas de seus lares, assassinadas por reivindicarem seus direitos.

Notar o problema que descrevo aqui exige e ainda exige uma transversalização, um olhar que não obedeça às linhas duras, mas, sim, flexíveis, capazes de nomadizar, problematizar os feminismos de matriz hegemônica, como os feminismos brancos, com força e solidez, tornando o caminho da crítica uma espécie de vivência criativa para o devir deste movimento, ou seja, tornando o caminho uma resistência por si só.

Não busco a “invenção” de um novo feminismo e nem poderia fazê-lo sozinha. Por ser um movimento social, ele necessariamente precisa que muitas vivências, em suas multiplicidades, estejam em mínima sintonia. Busco muito mais incitar a temática deste ensaio como um agenciamento para fomentar diálogo; busco uma artesanania de preservação de memória, história e de vivências nossas, mulheres da Amazônia brasileira.

Delmy Hernández (2017), feminista indígena mexicana, frisa a importância de se submeter a um ato de situar-se. Para ela, situar-se é defender o lugar de enunciação que implica despir-se, repensar-se e definir a subjetividade. O local no qual me encontro constrói a perspectiva com que escrevo neste breve ensaio; por isso, a importância de contar a minha história como atravessamento contextualizador do que busco aqui transversalizar.

Sou uma mulher branca – no Brasil, mas latina (ou seja, não branca) fora dele –, classe trabalhadora, moradora da área urbana de Belém (estado do Pará), cidade que faz parte da Amazônia Brasileira; sou pesquisadora, escritora, artista visual e militante feminista; dessa forma, me situo também como sujeita política por desenvolver e acompanhar as produções discursivas, especialmente, sobre violências contra as mulheres no Brasil, dedicando-me, neste momento, a escrever sobre violência contra as mulheres da região em que nasci e vivo. Sou uma mulher amazônida, não apenas pela documentação que diz onde nasci, mas por fatores que constituem a minha produção subjetiva.

É a partir destas considerações que engendro minha ética para pensar em lutas de mulheres; é impossível realizarmos nossas resistências sem nos pensarmos e nos considerarmos no plural, sem que consideramos a interseccionalidade como um ponto de partida possível em nossas vidas políticas. O contrário disso é um resquício colonial que encripta a maioria de nós como “as outras” – não brancas, não europeias, não anglófonas –, dignas de um processo de identitarismo importado em nome de controle territorial, portanto, controle de corpos-territórios. Amazônia, florestas, campos, águas, mulheres: somos nossos corpos e nossos corpos são o nosso primeiro território físico e subjetivo.

Em nosso estado, Pará, a lógica desenvolvimentista tem trabalhado sob as plataformas genocida e ecocida, onde a queima de enormes espaços das florestas também representa o assassinato de vidas. Esta tragédia amazônica é o fruto de um pensamento perigoso de história única (ADICHIE, 2019): como é de costume pensar, a ideia de que a Amazônia é um espaço de muitas riquezas, sobretudo, ao que diz respeito à água, ao minério, etc., eliminam-se muitas possibilidades de enxergá-la como um território que abriga vidas. Este pensamento, mais do que silenciador de realidades, atrela os corpos inseridos neste território como matérias primas para a produção de capital. Tal assassinato não se materializa apenas na morte física das comunidades e populações que aqui vivem, mas também está explícito nas vidas de sobreviventes do que aqui quero chamar de terrorismo colonial. São abandonos, perdas e chagas subjetivas que acompanham vidas inteiras; esta violência, tecnologia de controle de corpos, é perpetrada principalmente contra as mulheres de nossa região, pois são as primeiras a serem atingidas em nome do acúmulo de capital – seus corpos são formas de acumulação de capital, um espólio de uma guerra branca e europeia.

Nossos corpos-territórios têm sido constantemente saqueados de suas realidades e postos à venda. O banditismo colonial desconsidera a memória de povos que não são considerados desenvolvidos (coisa que

sempre ocorreu na região amazônica) como matéria-prima para outros produtos que podem ser comercializados. Somos isoladas, sequestradas, estupradas, assassinadas e temos os nossos saberes ancestrais esquarterados para, logo em seguida, serem vendidos fora do contexto histórico no qual foram cultivados. O que foi instituído como “desenvolvido” não comporta as realidades ditas dissidentes, pois estas não estão constituídas dos padrões e privilégios de raça, cor, etnia, classe e, principalmente, território.

Em termos interseccionais, o retrato não pode ser alienado das práticas de colonialidade que se perpetuam sobre as relações de gênero no Sul Global. Não demarcar o gênero enquanto território de conflitos de poder é um apagamento que corrobora com a violência contra as mulheres. Nestas condições, não diria que o quadro apresentado se constitui como um simples descaso, mas, sim, como um efeito da cultura elitizada e colonizada que dá o último nó nas “verdades” sobre nós, mulheres da Amazônia, amplamente difundidas dentro e fora do Brasil. No entanto, atravessar o mar Atlântico para retornar à Amazônia, problematizar o que ocorre entre nós, ainda é uma novidade, especialmente para os feminismos anglófonos, mesmo que estes tenham passado por tantas transformações ao longo de suas existências.

Dessa forma, urge a busca de saberes diversos que possam subsidiar o que aqui busco analisar. Longe de me tornar uma fetichista territorial, que apenas valoriza o que defende, que faz uso de discursos anticoloniais como uma borracha histórica. Retornar aos tempos em que a colonização inexistia é impossível, portanto, esta tarefa de aceitar apenas o que vem do meu continente, do meu país, ou da Amazônia, parece-me uma armadilha colonialista em que muitas pessoas caem, inclusive, pessoal que se encontra dentro da miríade de militâncias feministas na própria Amazônia.

A rede tramada sobre as produções subjetivas de mulheridades, especificamente, aquelas que se formam na Amazônia, já se encontra em tal estado que, para desfazermos os caminhos de suas linhas, precisaríamos de forças mais sobrenaturais do que humanas, e forças sobrenaturais não

operam sobre a produção de mulheres amazônicas justamente porque os saberes atrelados a nós são construídos de relações sociais demarcadas territorialmente, ou seja, relações humanas.

O exercício ao qual me proponho, assim como muitas outras mulheres pesquisadoras feministas de minha região, é o de continuar bordando uma colcha de retalhos que é infinita, pois gênero, sexualidade, raça, cor, etnia, classe e território, quando desbravados, mostram cada vez mais novos caminhos a serem sondados. É nesse contexto que a ação interseccional se mostra de grande valia e nos auxilia a produzir nossas lutas concatenadas à realidade do nosso corpo-território. O tecido dessa investigação é infinito. Minha militância está na busca de deslocar o meu olhar de colonizada, bem como o dos feminismos importados para o Brasil – e para a Amazônia –, sobre o não dito, não visto e o silenciado.

Mas como a interseccionalidade, enquanto agente discursivo, pode operar de forma anticolonial nas lutas das mulheres da Amazônia? Um caminho para problematizarmos a questão¹ talvez esteja sobre as produções discursivas sobre corpo e território. O controle sobre nossos corpos se dá para que haja controle na produção de relações. Em outras palavras: controle sobre as direções que nossas vidas possam tomar. Nesse contexto, o corpo materializado sempre foi de extrema importância para a produção e reprodução de parâmetros territoriais (MONDARDO, 2009), sobretudo, os corpos de mulheres que se encontram na lógica dissidente da colonialidade – aqueles corpos cujo lugar, lido sob as lentes de um colonizador², é encriptado como a “periferia do mundo” (Sul Global, América Latina, todo o continente africano, México, etc.).

¹ Pois encontrar respostas pode nos levar aos perigos das histórias únicas (ADICHIE, 2019).

² Coloco os termos no masculino, pois compreende-se que a colonialidade é perpetrada pela figura do homem branco europeu. Com isto, não quero dizer que mulheres não possuem atitudes colonizadoras, mas, a nível de debate sobre gênero, é preciso considerarmos o processo histórico e suas nuances na construção de colônias, processo este engendrado por homens.

Nesta conjuntura, de forma mais generalizada, território é entendido como um seccionamento espacial e ponto de referência para a produção reguladora e hegemônica (MONDARDO, 2009). Cada recorte territorial é um círculo de domínio discursivo, o que espalha as disputas de poder dentro da sociedade. Os nossos corpos estão tramados a partir de uma ideia de ordenamento, que é burguesa e que produz controle de corpos e constituem elementos que engendram relações, que engendram geografias, mapas, cartografias, e, paralelamente, também são tramados como espaços em constante mudança, vida e produção das relações. Ao mesmo tempo em que é combustível para a produção de espaços de vivência, também está ele próprio se constituindo espacialmente. Dessa forma, o corpo é motor de relações de espaço, onde constitui e se constitui, e faz emergir efeitos que se materializam em relações de cunho político, seccionando no espaço os territórios (MONDARDO, 2009).

Para Cabnal (2018), o corpo e o território se constituem mutuamente. Segundo esta feminista comunitária xinka-maya da Guatemala, é de extrema incoerência defendermos território sem reconhecermos os direitos das mulheres³. Dessa forma, defender território-terra (ou o território materializado no espaço físico ocupado por nós) e não defender o corpo-território (ou o território onde corpo e espaço, juntos, engendram o território) é um desatino dentro das produções de lutas das mulheres. Indignar-se com o ecocídio na Amazônia é, necessariamente, preocupar-se também quando uma mulher é violentada, pois nossos corpos também constituem território.

Provocações como essa nos ajudam a resgatar questionamentos muitas vezes esquecidos em nossas práticas políticas – desde um protesto em rua, até um artigo acadêmico que deseje romper com o perfil cientificista europeu de argumentação. Hernández (2017) sinaliza que, ao expormos nosso lugar de fala, nosso corpo-território, nosso território-terra, podemos nos questionar se o conhecimento que apreendemos tem nos

³ Também conhecidos como Direitos Humanos.

ajudado enquanto sujeitas políticas que são constituídas de marcadores como gênero, sexualidade, raça, etnia, cor, classe, bem como nossa inserção a nível territorial.

Atrelado à interseccionalidade, prática da qual algumas militâncias ainda carecem, o feminismo de matriz comunitária ascende como ferramenta para conseguirmos inserir território, como a Amazônia, nas nossas produções de resistência diárias. O feminismo comunitário, no entanto, ainda parece impenetrável nas militâncias urbanas, em que as palavras de ordem defendem a não violência contra a mulher, mas também engendram outras violências contra Outras Mulheres (especialmente quando falamos das diferenças culturais relacionadas às regiões do Brasil)⁴.

É importante enfatizar essas Outras Mulheres pelo caráter invisível ao qual são postas pelos feminismos dominantes/brancos/hegemônicos e para situar a minha argumentação. Quero explicitar e afirmar que não retiro o mérito de uma corrente feminista em relação à outra; entretanto, ser crítica em relação às produções problemáticas, racistas e colonizadoras de alguns feminismos é também uma forma de ser militante feminista. Busco aqui contribuir com a construção de saberes e, principalmente, práticas em que a interseccionalidade possa auxiliar as lutas das mulheres da Amazônia. As muitas facetas dos feminismos dominantes não conseguem nos incluir – nós que fazemos parte da lógica colonial sobre humanidade, que vivemos um processo de precarização subjetiva, mesmo dentro de nosso próprio país.

É necessário assumir e sempre repetir que o feminismo faz mais sentido quando escrito no plural, oS feminismoS, pois a pluralidade referente à mulheridade perpassa mais marcadores sociais do que apenas gênero. A exclusão de subjetividades dentro dos feminismos é um impasse incoerente que pode, a seu turno, contribuir para questões como racismo,

⁴ Existe uma movimentação muito explícita de silenciamento das mulheres da Amazônia no eixo Norte-Sudeste em nosso país. Este fenômeno abrange, logicamente, a colonialidade, mas de uma forma a tornar cúmplices mulheres que são colonizadas. Este processo arrojado alimenta a separação entre corpo e território.

LGBTfobia, xenofobia, entre outros problemas sociais que vêm se agravando com o avanço neoliberal.

Entretanto, o feminismo comunitário é um dos lugares nos feminismos que rebate esta lógica, pois traz a comunidade como cerne e foco da militância, pluralizando as lutas das mulheres mediante ações interseccionais, e importando-se em abranger as militâncias para questões territoriais antes negligenciadas.

Uma das lentes de análise que tem se encarregado de repensar a ligação entre corpos e territórios, atualmente, é o pensamento decolonial. A participação das feministas em correntes de pensamento decoloniais (ou anticoloniais) serve para apontar a “cegueira” relativa a gênero que a corrente apresentava. Como primeiro marco de referência, o feminismo diante da corrente decolonial fez visível o seu pensamento pela criação de um programa feminista que acolhe uma perspectiva situada histórica e geopoliticamente, a partir da colonialidade (MENDOZA, 2014).

As críticas elaboradas por esta corrente feminista que emerge podem coadunar com o senso comunitário-interseccional característico da militância de Lorena Cabnal, por exemplo; todavia, tais críticas ainda são incipientes quando se trata do território amazônico brasileiro, pois corpos-territórios abordam culturas, comovisões e memórias em realidades diferentes. Segundo Hernández (2017), gênero é apenas um dos elementos de um todo cujas partes funcionam de forma relacional. Entender a estrutura colonial demanda, necessariamente, a compreensão do(s) conceito(s) pluralizados em raça, cor, etnia, pondo-o no cerne dos debates, preconizando diálogos entre terra-corpo e território-corpo.

O senso comunitário nas lutas das mulheres aborda o corpo-terra como reivindicação das violências causadas pelos processos e agentes de colonialidade, a expropriação terras, territórios, recursos e saberes consumidos dos corpos das mulheres, bem como a separação entre

sociedade e natureza. A condição imposta na invasão colonial se perpetua sobre as mulheres, sobretudo, as de origem indígena, até os dias atuais (CABNAL, 2010). Costuma-se pensar em invasão como uma prática que tem a ver com território-terra, mas a invasão colonial, o colonialismo que se tem nos dias de hoje, assenhora-se dos territórios por meio dos corpos. Do corpo-território, desta faceta patriarcal-capitalista-colonialista, é possível controlar as relações sociais, esperando a não insurgência dos corpos controlados – o que, como bem sabemos, empenham-se em suas resistências políticas.

Apesar de compartilhar alguns apontamentos sobre o Feminismo Decolonial, acredito ser de grande relevância que olhemos para os seus postulados de forma crítica, sempre tendo em mente que os significados conceituais que este feminismo nos traz tem mais aproximação com as lutas políticas, o que não quer dizer que estes postulados/conceitos não possam servir como ferramenta e perspectiva analítica no contexto que abordo neste ensaio – desde que não se radicalize em termos fetichistas, como já expus aqui. A lente anticolonial de caráter feminista é considerada fundamental neste trabalho, o qual busca deslocar os olhares de uma ordem dominante e hegemônica; mirar na relação entre copos e território é determinante para repensarmos os enunciados políticos de ameaças e violências contra nós, mulheres amazônicas.

Ao adentrarmos no conceito de corpo-território, é perceptível que a demanda política que emerge da reflexão coletiva (HERNANDÉZ, 2017) de mulheres da Amazônia emana a luta e defesa de seus territórios. A interseccionalidade, a argumentação feminista comunitária, o corpo visto como território-lugar, ocupam espaços importantes em nossas resistências amazônicas de vivenciar, experienciar as emoções, sensações e reações físicas que se tensionam para encontrar um lugar de resistência e ressignificações em meio às violências que nos obrigam experienciar.

Por fim, considero este texto inicial, em todo o seu possível amadorismo, um pontapé importante em minhas práticas de pesquisa e resistência feminista, reconhecendo-me, finalmente, como parte integrante do território que ocupo; como parte constituinte, enquanto corpo-território, do território da Amazônia Brasileira. Muito ainda precisa ser abordado, indagado, problematizado, construído e reconstruído sobre o que aqui tentei ensaiar (e, por isso, talvez eu tenha escolhido o ensaio como modalidade para explicitar estas considerações), sem dúvida. A juventude feminista atuante no estado do Pará tem se mostrado bastante ativa e preocupada com o porvir de nossa região e é possível vislumbrar muitos avanços graças a esta nova geração militante. Este texto é, no final das contas, uma possibilidade, um fruto, de pensar-se como território. Eu sou o primeiro território que ocupei ao nascer.

Mas, finalmente, como pensar um feminismo amazônida a partir da interseccionalidade? É possível um feminismo da Amazônia? Acredito que a institucionalização deste feminismo, apesar de urgente, não ocupa o lugar de importância que nossas ações e práticas políticas diárias devem ter em nossos processos de resistência. Como Collins e Bilge (2020) afirmam, não há interseccionalidade sem sua prática; aqui digo: não há feminismo amazônida sem o reconhecimento de nossos corpos como território.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

CABNAL, Lorena. “Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala”. In: **Feminismos diversos: el feminismo comunitario**. Madrid: Acsur Las Segovias, 2010, p. 11-25.

_____. Defender o território-terra e não defender o território-corpo das mulheres é uma incoerência política. In: INSTITUTO POLÍTICAS ALTERNATIVAS PARA O CONE SUL (PACS) (Brasil) (Org.). **Outras Economias: alternativas ao capitalismo e ao atual modelo de desenvolvimento.** Rio de Janeiro: Instituto Políticas Alternativas Para O Cone Sul - Pacs, 2018. p. 23-28.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade.** São Paulo: Boitempo, 2020. Tradução de: Rane Souza.

HERNÁNDEZ, Delmy Tania Cruz. **Una mirada muy otra a los territorios-cuerpos femeninos.** 2017. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/326446571>>. Acesso em: 15 out. 2019.

MENDONZA, Breny. Los feminismos y la otra transición a la democracia en América Latina». In: LEÓN, María Antonia García de (Comp.). **Rebeldes Ilustradas: La Otra Transición.** Barcelona: Anthropos, 2008. p. [S.I.].

MONDARDO, Marcos Leandro. **O Corpo enquanto “Primeiro” Território de Dominação: O Biopoder e a Sociedade de Controle.** 2009. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/_esp/autor.php?codautor=1632>. Acesso em: 30 out. 2019.



EDUCAÇÃO POPULAR E ECONOMIA SOLIDÁRIA: POR UMA PEDAGOGIA DA SOLIDARIEDADE

João Claudio Tupinambá Arroyo
Universidade Federal do Pará

Maria Betania Fidalgo Arroyo
Programa de Pós-Graduação em Psicologia da

Jacqueline Cunha da Serra Freire
Programa de Pós-Graduação em Psicologia da

Neste ensaio, articulamos aprendizados em estudos e práticas acumuladas individualmente por mais de 40 anos e partilhadas intensamente por 12 anos no Instituto Universidade Popular (UNIPOP), assim como na Universidade Federal do Pará (UFPA) e na Universidade da Amazônia (UNAMA), em Belém do Pará e pelo mundo. É um testemunho da trajetória de João Cláudio Tupinambá Arroyo, Educador Popular, numa releitura com três ativistas, acadêmicas e companheiras de lutas e sonhos.

Do educar para quê? Quem? Como? A Economia Solidária surge como resposta possível para uma Educação para a Democracia que, ou também se constitui como econômica ou jamais será política, porque é sustentada pela subordinação entre indivíduos e não por sua plena liberdade de pensamento e escolha.

FUTURO: CONSTRUÇÃO, CONDIÇÃO OU DESTINO?

A partir da perspectiva científica, o futuro é o **resultado dinâmico** das presentes interações e aprendizados humanos e ambientais, inclusive



em relação à natureza, produto de **decisões e experiências**, individuais/sociais e políticas, planejadas ou não, conscientes ou não, a partir de comportamentos dirigidos por valores, éticos e morais vividos, conhecimentos adquiridos, inclusive tecnológicos, e culturas, hábitos e costumes **repetidos** pelos coletivos de pessoas, no dia a dia. O futuro é produto das rotinas, não daquilo que é excepcional. O futuro só será novo se a rotina for nova. O futuro só será de liberdade e democracia se a rotina for de liberdade e democracia. O futuro só será de solidariedade se a rotina for de solidariedade.

Portanto, a ideia do futuro estar condicionado ou limitado pelo ambiente e/ou pela história, é um aspecto que deve ser considerado e que pode até ser importante, mas não por ser genérico ou obrigatório, a cada caso um diagnóstico, uma estratégia.

Já a compreensão de que o futuro é a revelação de um destino pré-estabelecido só se sustenta no conhecimento dogmático, pré-científico, que se caracteriza por prescindir da obrigação de ter que ser demonstrado, diferentemente do critério para que um conhecimento seja reconhecido como científico.

CIÊNCIA E DEMOCRACIA

Antes de prosseguir focado na Educação, entendemos muito importante frisar que o conhecimento científico possui, como modo de vida, uma aderência à Democracia que não se verifica no modo de vida sustentado pelo conhecimento dogmático.

A Ciência não busca “A verdade”, no que se baseia o conhecimento dogmático para além dos tempos, fatos e lugares. A Ciência, mais próximo do conhecimento empírico/intuitivo, busca a melhor solução para o problema que se trata. E sempre é possível encontrar, ou elaborar, uma solução melhor. Ou, pelo menos, em relação a algum critério estabelecido. Ainda assim, a melhor solução ontem, lá, pode não ser a melhor solução

hoje, aqui. E é possível que se tenha, inclusive, mais de uma boa solução. O fato de um estar “certo”, não quer dizer que o outro esteja “errado” e deva ser convertido ou eliminado, como o pensamento dogmático radical conclui a partir da lógica de que se um está certo, o outro está errado, se um é o bem, o outro é o mal.

A perspectiva científica sustenta a pluralidade, a diversidade, mas, ao mesmo tempo permite a busca da superação da desigualdade de direitos e condições de desenvolvimento, conforme o Projeto de Sociedade que hegemoniza a Sociedade.

EDUCAÇÃO: PROJETO E CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA SOCIEDADE

Nenhum ato pedagógico é neutro. A própria pedagogia pode partir e reproduzir uma estrutura e fluxo de pensamento dogmático ou científico. E há ainda quem acredite nos que com base na neurociência, desenvolvem uma pedagogia dogmática como projeto de poder. Há viagens para todos os destinos.

Contudo, deixamos já sublinhado que este é um dos maiores desafios dos educadores, que precisamos aprofundar em outros espaços. É fundamental entender que tipo de Sociedade estamos construindo com aquilo que reproduzimos pedagogicamente, “sem tempo” para refletir, em cada detalhe do processo, da arrumação das carteiras à relação entre conteúdos “ensinados” e vivências concretas dos educandos no mundo, passando pelo tom de voz, a didática, a avaliação, etc.

O fundamental para o Educador, seja professor, familiar, comunicador, liderança social, política, etc.; é a condição de protagonista na construção de uma nova Sociedade, de responsável pelo futuro, não apenas pelo que diz, mas sobretudo pelo exemplo vivo que oferece. O “faça o que eu falo, não faça o que eu faço” não funciona. As pessoas aprendem muito mais com o que veem e vivem do que com que escutam, ainda mais se não for música.

Se o projeto for de uma Sociedade Democrática, Solidária, é preciso falar, informar, resgatar a história, mostrar dados da realidade, das consequências da opressão, mas principalmente demonstrar, fazer, ser democrático/a e solidário/a em casa, na escola, no trabalho, na associação, no partido, no mandato, no sindicato, onde quer que estejamos, etc. Realmente, não é para qualquer um ou uma, é preciso ser forte. Mas se o exemplo individual é indispensável, o resultado virá com a rotina do coletivo. Quanto mais consciente for a escolha de cada um do coletivo, mais alicerçada é a construção. Construção que exige manutenção permanente. Por isso, é fundamental conhecer do que somos feitos: cimento, vergalhão, tijolos – valores, crenças, conhecimentos...

QUEM EDUCAMOS: A NATUREZA HUMANA

Este é um ponto de grande controvérsia, mas é possível identificar um consenso de magnitude considerável em uma questão. A natureza humana estabelece que a realização de um indivíduo, está “no” ou “com” o **outro**. Ninguém “se faz” sozinho.

Aristóteles, filósofo da Grécia antiga, já dizia que o ser humano é um “ser político”. Rousseau dizia que era um “ser social”. Durkheim, referência da Sociologia clássica, chega a dizer que fora da Sociedade o ser humano é apenas um animal, sem qualquer diferença dos demais. Outros dizem que alguns seres humanos, mesmo em Sociedade ...

Pertinente e atual nos deixou Freud (1933). Em sua teoria, a pulsão de vida e a pulsão de morte, eros e tanatos, têm o mesmo peso na natureza humana. Duas formas de energia que transitam livremente no inconsciente, individual e coletivo. Assim, enquanto para uns a ordem deve partir do respeito ao prazer do outro, para outros a ordem está na repressão do prazer dos outros – contradição visceral humana. Qualquer semelhança, com estes dias, não é mera semelhança. Contradição que também se apresenta em casa, na escola, no trabalho, na política, na economia, na cultura, etc. Nesta perspectiva, Freud define *Id*, Ego e Superego.

O *id* totalmente inconsciente, não obstante, nem bom nem mal, abstém-se de qualquer lógica ou racionalidade e faz tudo o que lhe é possível fazer para atingir seus objetivos, ou seja: livrar-se da pressão de energias, das quais ele é o próprio reservatório. O ego, por sua vez, gerado que foi pelo *id*, no sentido de facilitar-lhe a obtenção do prazer, tenta a todo custo servir de mediador entre as exigências dele e as exigências da realidade externa, reduzindo ou adiando o seu prazer, em prol de uma racionalidade aceitável. Um terceiro elemento, oriundo do ego, ganha força com o complexo de Édipo e de castração, e também participa desse jogo de poder. Trata-se do superego, o aliado da cultura, na perpetuação das normas e dos valores sociais. Agora, o ego, além de mediador entre as exigências do *id*, do superego e da realidade externa, precisa se fortalecer para dominar o mais possível o conteúdo inconsciente e escrever a sua própria história, pois, como vocês devem estar lembrados, o ego e o superego têm o seu lado obscuro ou inconsciente. (GUSMÃO, 1996)

Se o novo é produto da rotina nova, do comportamento novo, inclusive daquilo que coletivamente repetimos e reproduzimos no modo “automático”, a dimensão inconsciente da natureza humana já deveria merecer nossa atenção, porque aí podemos encontrar resistências e oposições que não contávamos; quem sabe em nós mesmos, resistências da mentalidade colonial, escravocrata, das discriminações, da infância, de um trauma... atire a primeira pedra.

Vygotsky, Piaget, Ausubel, Paulo Freire e outros teóricos também deixaram claro que a Educação envolve a construção de uma subjetividade complexa a partir de valores, crenças, conhecimentos, afetividades, subsunçores, entre outros, para uma identidade cultural com uma sociabilidade projetada, ou Projeto de Sociedade.

Os psicólogos Juliette Favez-Boutonnier e George Mauco criaram os primeiros centros de psicologia pedagógica no ano de 1946, e daí surge a Psicopedagogia como capítulo obrigatório para a formação do pedagogo.

Em 1977, o médico e psiquiatra George Engel, para fins de diagnóstico médico, define a natureza humana como **biopsicossocial**.

As elaborações de fronteira na pedagogia, que acompanhamos, indicam que toda vivência e convivência educa. E, educa para um formato de Sociedade, de relação de poder e de partilha da riqueza socialmente produzida; educação que passa pela subjetividade humana e não apenas pela saciedade de uma necessidade. Ou seja, além de atender o **bio**, é preciso dar um sentido para o **psico** que se sustente em um **social** adequado.

Por exemplo, tão importante quanto criar condições e determinações para que todas as pessoas possam comer, morar, ter energia elétrica e transitar com dignidade material, também é preciso explicar que o atendimento a este direito é uma conquista de uma liberdade que realiza o desenvolvimento humano em um patamar mais elevado e que esta conquista só se sustenta se o poder for democrático e a riqueza for partilhada solidariamente entre os que a produziram.

O QUE OS MODOS DE PRODUÇÃO DIZEM SOBRE EDUCAÇÃO

Como já é amplo consenso, o conceito de Modo de Produção em Marx e Engels (1988), não diz respeito apenas à produção, mas a um modo de vida, que conectava relações concretas entre os seres humanos e destes com o ambiente com justificativas subjetivas que explicavam e davam sentido àquela existência objetiva, à revelia das contradições, inclusive as que se expuseram a partir do pensamento científico.

Aprofundando, Kosik (2011), em sua clássica obra *A dialética do concreto*, entende que enfim, o que chamamos de realidade é uma percepção, um conhecimento daquilo com que temos contato direto ou indireto. Daí o salto de qualidade entre o conhecimento dogmático e o conhecimento científico. A realidade é a subjetividade da objetividade da existência possível e juntas compõe o concreto, dialeticamente, contraditoriamente, dinamicamente, historicamente.

A construção desta subjetividade que compõe o concreto, é uma determinada articulação explicativa (racional), afetiva (emocional) e sensorial (bio), que envolve aprendizados de valores, crenças e sentidos na consolidação de relações cotidianas entre indivíduos e destes nos coletivos sociais. Entendemos isto como Educação.

Educação, portanto, não se limita à Escola. Trata-se do processo hegemônico que formata a subjetividade dos indivíduos para a convivência social sob determinada ordem e organização. Processo que passa, pela confiança, nas relações familiares, nas relações de trabalho, na igreja, nas artes, nos exemplos das lideranças e, até nas escolas.

Engels, em *A origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*, e Yuval Harari em *Sapiens* (2015), deixam claro que as primeiras Sociedades só conseguiram se estruturar e crescer a partir do momento em que, como espécie, aperfeiçoamos a linguagem e a capacidade de criar símbolos e abstrações que unificavam a compreensão do mundo em determinados termos comuns. Subjetividades que permitiram instituir referências de ordem de convívio como a Família, a Propriedade Privada e o Estado, para Engels e, Deus, Dinheiro e Império, para Harari.

As instituições, ou mitos, são projeções humanas a partir de seus valores, crenças e sentidos hegemônicos, no sentido de Gramsci (2006), que estruturam um determinado Modo de Vida. Harari (2015) comenta que os mitos de Deus e do Império cumprem um papel chave para criar uma percepção, inclusive afetiva, do “nós x eles”, justificativa que naturaliza a opressão, a dominação. Já o mito do Dinheiro, ao mesmo tempo em que une a todos os “diferentes” em um mesmo mercado, divide-os em uma outra dimensão, “os que tem x os que não tem”, cumprindo o papel-chave de dissociar a riqueza do trabalho, justificando, assim, porque mesmo quem trabalha não tenha riqueza, às vezes nem o suficiente para uma vida digna. Desdizendo Adam Smith, o “pai” da economia do Capitalismo, que afirmava em sua clássica obra *A Riqueza das Nações* (1776), “o único fator econômico que gera riqueza é o trabalho humano”.

Importante atentar que no início da humanidade, surgiram agrupamentos que foram sendo formados a partir da consanguinidade, da identidade e do estabelecimento de um **contrato** (leis e regras) de convivência, uma ordem de papéis e funções que organizam o fluxo decisório coletivo, o **poder** (política) e a divisão da **riqueza** (economia) gerada socialmente. Ordem que precisava ser passada para as crianças, jovens e adultos que chegavam, para que fossem admitidos e também reproduzissem a mesma ordem ou Modo de Produção, de Vida.

O resultado geral a que cheguei é que, ...: na produção social da vida, os seres humanos contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência. Ao chegar a uma determinada fase de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade se chocam com as relações de produção existentes, ou, o que não é senão a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade dentro das quais se desenvolveram até ali. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações se convertem em obstáculos a elas. E se abre, assim, uma época de revolução social. Ao mudar a base econômica, revoluciona-se, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura erigida sobre ela. (MARX, 1859).

Ao concluir que *”Ao mudar a **base** econômica, revoluciona-se, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura erigida sobre ela”*, Marx, que definiu Modo de Produção como Modo de Vida, abre diálogo para

compreender, portanto, que economia é sobretudo fluxo de Valores, ou seja, aquilo que damos importância por identidade e percepção de benefício, ou seja, subjetividade – como trabalhamos o conceito no contexto teórico da Economia Solidária.

O que se comercializa não é somente a mercadoria enquanto objeto, mas enquanto significado. O marketing descobriu isso, e faz da disputa da “cabeça” do consumidor a principal trincheira do poder econômico, não mais a produção – necessária, mas não dirigente da Cadeia de Valor. Acontece que o “consumidor”, não é só consumidor, é pai, mãe, filho, filha, cidadão, cidadã, negro, branco, índio, LGBTQIA+, etc., e a fragmentação de seu papel social impede perceber que a educação para consumir também forma valores, crenças e sentidos para tudo o mais na vida em Sociedade, porque o indivíduo é um só.

Se o marketing “educa”, se o programa de televisão educa, se o podcast educa, se a música educa, se a igreja educa, se até a escola educa, então Paulo Freire estava certo, “o mundo educa”. Ou seja, o conjunto de relações sociais concretas, sob uma determinada ordem de poder e partilha da riqueza gerada, faz com que os indivíduos, até mesmo contra sua vontade, acompanhem a ordem enquanto a correlação de forças assim determinar a hegemonia do pensamento médio da Sociedade.

Logo, se entendermos que a transformação se estabelece a partir da construção de uma nova rotina econômica, até que seja hegemônica, é preciso entender que esta nova rotina tem como alicerce uma Educação Popular que ao deixar fluir a percepção crítica dos educandos a partir de sua própria realidade, construa em conteúdos, dinâmicas, vivências e místicas, valores, crenças e sentidos que suportem um novo comportamento econômico como o Consumo Consciente, a Produção Cooperada, a Autogestão e as Finanças Solidárias, ferramentas do movimento e da teoria da Economia Solidária baseadas e testadas no princípio de que toda a riqueza é produto do trabalho; logo, o desafio é reunir e organizar trabalhos, partilhando a riqueza gerada entre os que a geraram efetivamente, sem bloqueio

para quem mais quiser adotar este novo Modo de Vida e Produção. Concordando com Tiriba (2007), é fundamental articular práxis produtiva e práxis educativa, o que requer, entre outros elementos, o (re)encontro entre trabalho e educação, economia popular e educação popular.

Assim é que entendemos que a fusão orgânica entre as elaborações e práticas de Educação Popular e Economia Solidária, precisam ser consideradas cada vez mais amplamente, construindo uma nova subjetividade a partir dos valores da cooperação, da solidariedade, da sustentabilidade, da diversidade humana, da igualdade de direitos, da democracia política, econômica, cultural, racial, etc.; como suporte e reprodução de uma prática econômica solidária, tanto na dimensão do consumo quanto no da produção, gestão, circulação, exportação, financiamento, etc.

Um processo que reforce a autonomia de comunidades e empreendimentos solidários, que se estabeleça sem padrões operacionais, com a diversidade necessária, para que as populações adotem nas feiras, nas ruas, nas famílias, até nas escolas e bairros, criando uma nova rotina de milhões, que optem por novos critérios e valores de consumo, como “comprar aqui para gerar trabalho aqui e diminuir a violência e a pobreza”. Novas estratégias de comercialização como “compre de quem você conhece, compre direto com o dono, faça do consumidor seu sócio”. Novas estratégias de financiamento como os bancos comunitários, de bairros e municípios, dirigidos por conselhos dos próprios financiados e da comunidade. Uma nova cultura de empoderamento que só é possível construir de baixo para cima, de dentro para fora.

Pensar esta articulação orgânica entre Educação Popular e Economia Solidária, visando à formação de uma cultura social radicalmente democrática que bloqueie arroubos autoritários e até nazifascistas, que ainda nos ameaçam, demanda refletir sobre inovar a abordagem do Espaço Público e do Estado, stricto sensu – os três poderes.

Primeiro, resgatando a compreensão da diferença conceitual entre Público e Estatal. Público é relativo a todos e todas, ao que é comum.

Estatal é o que foi estabelecido por decisão no ambiente institucional dos três poderes. Tudo que é Estatal é Público porque toda a sustentação, política e econômica do Estado é feita pelo conjunto da Sociedade e suas decisões afetam o conjunto da Sociedade, mesmo quando parte importante da Sociedade não está representada nos fóruns deliberativos. Mas, nem tudo que é Público é Estatal. Os Movimentos Sociais, a Cultura, o uso das Praças, boa parte dos Mercados, Vizinhança, etc...

A Educação e a Economia também possuem importantes dimensões públicas não estatais. Ou seja, prática Social independente e efetiva, sem dependência do Estado. Como vimos que a transformação vem debaixo e de dentro, e o que transforma é a livre adoção de uma nova rotina pelas pessoas e coletivos, a abordagem dos espaços Estatais, a Gestão Pública, o exercício dos mandatos, na elaboração e implementação de Políticas Públicas, além de participativas, para já aí exercer pedagogicamente o exemplo da participação democrática, precisa fomentar a “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire, na prática. Precisa exercitar pedagogicamente o fortalecimento do protagonismo da Sociedade, Comunidade e suas organizações, desde que alinhadas com a Democracia.

A história recente, que vivemos, nos fez aprender que apenas financiamento, sem processos pedagógicos que promovam novos aprendizados e a adoção de novos valores, para novos comportamentos democráticos, não geram novas rotinas sociais autônomas, com protagonismo para sobreviverem em outras conjunturas. Gerar dependência é o extremo oposto de tudo o que o melhor da Sociedade mundial projetou desde a Revolução Francesa.

Liberdade, Igualdade e Fraternidade não são práticas sociais possíveis sob o Capitalismo, daí a desigualdade abissal que se aprofunda no mundo inteiro e, em países como o Brasil ganha contornos de crueldade extrema. Ao mesmo tempo em que somos um dos maiores produtores de alimentos do mundo temos milhões de famintos, pelo menos 33 milhões em 2022, segundo dados da OXFAM Brasil.

A Solidariedade Econômica, portanto, não pode ser confundida com esmola, nem com compensação para as perversões capitalistas. A Solidariedade econômica parte do ato de liberdade, consciente, de que a prática de produzir e consumir no cotidiano é o que sustenta toda a mega engenharia do sistema que hegemoniza nossa percepção, nos conferindo critérios de sucesso que nos submete por escolha própria à usura, à ganância e a diversas outras psicopatias sociais que só confessam carências e inseguranças.

É legítimo reconhecer que a Solidariedade Econômica é uma inteligência superior, a percepção complexa de que só é possível um mundo melhor e sustentável para cada indivíduo se for para todos e todas. Que tudo que precisamos é de convivência amorosa, harmoniosa e produtiva. É aquele aprendizado necessário, de que nos fala Paulo Freire, aquele sem o qual, “o sonho do Oprimido, é ser o Opressor”...

PARA MATAR A SAUDADE...

“Dizeis também que destruímos os vínculos mais íntimos, substituindo a educação doméstica pela educação social. E vossa educação não é também determinada pela sociedade, pelas condições sociais em que educais vossos filhos, pela intervenção direta ou indireta da sociedade por meio de vossas escolas, etc? Os comunistas não inventaram essa intromissão da sociedade na educação, apenas mudam seu caráter e arrancam a educação à influência da classe dominante... propostas positivas relativas à sociedade futura, tais como a supressão da distinção entre a cidade e o campo, a abolição da família(burguesa), do lucro privado e do trabalho assalariado, a proclamação da harmonia social e a **transformação do Estado numa simples administração da produção**... Educação pública e gratuita de todas as crianças, abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. *Combinação da educação com a produção material*, etc”. (MARX; ENGELS, 1988).

REFERÊNCIAS

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. v. 1

GUSMÃO, Sonia Maria Lima de. **A natureza humana segundo Freud e Rogers**. Disponível em: <https://encontroacp.com.br/textos/a-natureza-humana-segundo-freud-e-rogers/>.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens – uma breve história da humanidade**. Porto Alegre: L & PM, 2015.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 9ª reimpressão no Brasil, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Petrópolis: Vozes, 1988 [original: 1848].

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações**. Rio de Janeiro: Abril Cultural, 1982.



PAULO FREIRE EM CONVERSÇÕES COM FÉLIX GUATTARI E BELL HOOKS

Flávia Cristina Silveira Lemos
Universidade Federal Fluminense

Hélder Correa Luz
Universidade Federal do Pará

Karla Dalmaso Sousa
Universidade Federal do Pará

Marcelo Ribeiro de Mesquita
Universidade Federal do Pará

Larissa Azevedo Mendes
Universidade Federal do Pará

Ellen Aguiar da Silva
Universidade Federal do Pará

Cristina Simone de Sousa Reis
Universidade Federal do Pará

INTRODUÇÃO

Busca-se com este capítulo realizar uma breve interlocução de Paulo Freire com Félix Guattari e bell hooks. Para tanto, escolheram-se algumas obras dos três para iniciar esta conversa introdutória e tecer um artifício libertário como prática social e política dialógica. Parte-se de uma perspectiva de construir zonas de vizinhanças entre ambos. Este ato visa abrir frestas e forjar pistas para novos estudos e pesquisas com o desejo de singularizar a conversação no plano da processualidade do pensamento e das existências. Ler o mundo e criar uma ecosofia é fabricar maquinações éticas, estéticas e políticas do esperar inquietante.



Félix Guattari (1985), em “Revolução molecular”, apresentou uma prática transversal e inventiva baseada na multiplicidade de possibilidades e na processualidade dos modos de existências, colocando em xeque a captura das subjetividades capitalísticas e colonizadas. Guattari, assim como Freire, também conversou com Franz Fanon e com tendências libertárias anticoloniais e lutou de forma articulada em inúmeras frentes, movimentos e grupos por uma vida não fascista

Inspirada por Paulo Freire, bell hooks construiu práticas de educação denominadas de transgressoras, insurgentes e de resistências por meio de uma pedagogia da esperança, do amor, sustentada por laços comunitários e afetivos de memórias coletivas. A presença dos movimentos sociais feministas e contra os racismos em bell hooks, além da experiência pautada em uma longa prática docente e de pesquisadora, trouxe para a obra e legado de Freire um conjunto de ressonâncias por meio de suas contribuições.

Desta maneira, vale apostar na política libertária da existência e da educação popular descolonial dos saberes, dos corpos, das subjetividades, dos afetos, dos pensamentos, da formação, da ecologia, da espiritualidade, da sociedade, da cultura, da economia, da comunidade, das famílias e do trabalho em uma solidária e profícua ação coletiva de busca pela fabricação de zonas de vizinhanças entre saberes locais e interrogações globais das cristalizações colonizadoras que tornam as vidas precárias e os territórios posse perversa de corporações do capital internacional, marcadamente patriarcal, sexista, racista, classista, capacitista, violento, etarista e de domínio sem limites da biodiversidade.

O ATO DE LER O MUNDO E SE CONSTITUIR EXPERIMENTALMENTE EM UMA POLÍTICA DO CUIDADO COLETIVO

O livro “A importância do ato de ler” foi publicado após uma palestra de Paulo Freire depois do retorno ao Brasil. Foram muitos anos de exílio,

vivendo em diversos países e produzindo inúmeras inflexões nos lugares que morou, deixando profícua e intensa produção internacional, além das ações mais específicas de formação de trabalhadores(as), militantes, movimentos sociais e circulação em universidades de todos os continentes. A palestra que originou o livro foi proferida na abertura do 3º Congresso da Leitura do Brasil, em 1981. Ler e escrever não seriam um ato apenas de alfabetização por soma de letras e memorização de sílabas e sons.

No processo de leitura e escrita, a alfabetização é a produção escrita da expressão oral, a partir das palavras significantes que surgem por meio da leitura-mundo enquanto processo interpretativo, dialógico e polissêmico. A leitura é uma prática cotidiana, marcada pelas experiências vívidas e das memórias coletivas. Articulam-se vivências diversas e polifônicas, baseadas na história de vida, no campo do pensar-fazer, falar-viver, ser-estar, experienciar-existir, criar-indagar e coexistir em comunidades.

Assim, a leitura é mais que decodificação e codificação, mais do que adição de letras e símbolos sem interpretação. Memorizar não é a única possibilidade de construir compreensão e criação. A leitura e a alfabetização são práticas libertárias que resistem à pedagogia da opressão e vão além da autonomia e da emancipação porque é uma prática libertadora, portanto, anticolonial e contracolonial, simultaneamente. Assim, Freire entendia que para a reconstrução democrática ocorrer era necessário que o povo conhecesse mais e tomasse posse de suas histórias por meio da valorização do comum da memória política e saída da menorização política. As experiências e memórias-histórias são coletivas e transformadoras de mundos, constitutivas de valores singulares e partilhados sem que se tornem alienações e banalidades naturalizadoras do movimento histórico pelo paradoxo e produção material. A valorização da cultura no plano de sua singularização é uma participação social, afetiva, política e cultural de libertação.

A crítica à colonialidade foi e é um movimento constante na educação popular e no plano dos movimentos sociais. Os círculos de

leitura, os projetos de bibliotecas comunitárias e as aulas com grupos de trabalhadores(as). Freire demarcou, veementemente, toda sua vida como cidadão nordestino voltado à educação popular libertária com a dialogicidade do cotidiano das práticas. Para Freire, a leitura da palavra é precedida da leitura de mundo e, conseqüentemente, a leitura da *“palavramundo”*; diante dessa observação refere-se à biblioteca popular, valorizando as memórias e as formas de vida sociocomunitárias, tratando, assim, da biblioteca popular como um centro cultural que deveria reunir suas histórias que possuíssem importância social e afetiva na comunidade na qual estavam forjando artefatos e artifícios-vivências.

A luta contra toda sorte de opressões e colonialidades marcou toda a vida e trajetória de Freire. Como criança pobre da periferia da cidade de Jaboatão dos Guararapes-PE, desde a sua mais tenra infância, até o fim da sua carreira como militante e educador foi incansável na busca da produção de outra sociedade sempre por meio de uma micropolítica existencial, marcada pela aproximação sociocomunitária e pela educação como ato político.

É possível afirmar que Freire desenvolveu uma praxiologia, construída com o objetivo de desmontar injustiças, dominações, violências, violações de direitos e opressões de uma sociedade educada em uma pedagogia bancária, conteudista e sustentada por uma lógica do acúmulo de capital, do consumo e da informação.

Neste sentido, a micropolítica como revolução molecular é uma invenção de Guattari (1985) que se aproxima das lutas propostas por Freire e, ambos, inspiraram-se em Frantz Fanon, a partir do livro “Os condenados da terra”, fonte de uma experiência marcante na guerrilha libertária como modo de existência e construção da comunidade por uma ecosofia em ato.

A pedagogia da libertação trouxe, na segunda metade dos anos 60, alento e força para quem buscava ferramentas políticas por meio da educação e das vivências cotidianas uma aposta desejante para resistir aos regimes autoritários, à colonização de corpos, saberes e territórios. O que

estava em jogo era realizar uma crítica contundente à despolitização da educação feita por Freire à vertente que era, sim, uma ideologia funcionando sob a rubrica da neutralidade, mas que, de fato, visava alienar, dominar, manipular e impedir resistências. Portanto, as noções de imparcialidade e neutralidade é ideológica, cala a autonomia e a pluralidade de vozes e conversações polissêmicas.

O convite de bell hooks (2021) é um desafio relevante à politização da existência, ao propor o amor enquanto resistência aos ódios e preconceitos e à formação de vínculos com a comunidade como resgate da memória coletiva e cultivo de uma educação que afirma a importância da ancestralidade na educação, relações familiares liberais de sexismo e patriarcado, trabalho inventivo e prazeroso e espiritualidade sem fundamentalismo religioso e sem consumismo de teologias da prosperidade e do moralismo sectarista de racismos e homofobias. Inspirada em Freire, bell hooks desenvolveu uma pedagogia da transgressão e expandiu o desejo de fazer comum por meio do esperar revolucionário na experimentação pragmatista.

Na linha de práticas de lutas contracoloniais e anticoloniais, Freire publicou a experiência: “O povo diz a sua palavra a sua alfabetização em São Tomé e Príncipe”, na qual compartilha a experiência dele como educador de adultos para alfabetização e pós-alfabetização na República Democrática de São Tomé e Príncipe, logo após esta ter se tornado independente politicamente de Portugal, em 1975. O autor foi convidado pelo novo governo a desenvolver um programa de alfabetização de adultos como estratégia para contribuir com a educação, na reconstrução do país com a participação popular, em que o poder estava nas mãos de trabalhadores(as), organizando o tecer de um trabalho vivo.

Em “Pedagogia do Oprimido”, Freire vai dizer que uma educação libertadora é aquela na qual o oprimido não deseja o lugar do opressor. Ou seja, Paulo Freire, além de colocar o oprimido no palco da história, o que por si só, já seria algo notavelmente revolucionário, dadas as condições de

possibilidade engendradas num país de cultura escravocrata como o nosso e, que ainda guarda indelevelmente suas características coloniais, pôs em prática o seu projeto de transformação social, por meio da luta baseada na sua ética revolucionária, no seu pensamento nômade como máquina de guerra, como dizia Deleuze (1995). Porém, suas ações não passaram despercebidas pela máquina governamental da ditadura militar. Mas antes disso, é relevante destacar o amor de Paulo Freire pela Educação de Jovens e Adultos, a generosidade com que este educador tentou subverter um sistema de capitalismo excludente e de competição perversa.

Em Angicos-RN, Freire trilhou com um grupo de 300 pessoas, a experiência de um processo de alfabetização em 40 horas. O desejo de Paulo Freire em mudar a vida daquela gente sofrida, esquecida, foi um acontecimento que marcou também o advento de um modo generoso e inventivo de alfabetização, chamado “método Paulo Freire”. Esta e outras experiências fez de Freire, que fez desse professor o maior educador brasileiro de todos os tempos por cultivar e fazer valer a educação como experiência de ler enquanto potência de liberdade e autonomia.

A maneira como Paulo Freire viveu e compreendeu os modos de vida da cultura popular não era uma mágica nem uma forma panfletária de existir. A experiência de Angicos não se deu de súbito. Passou, antes, pelo respeito que Paulo Freire nutria pelos(as) operários(as) analfabetos(as), pela sua cultura, pela sua linguagem e singularidades. Nesse sentido, Paulo Freire percebia que os métodos tradicionais, os currículos, as cartilhas de alfabetização estavam centrados na linguagem do alfabetizador, na figura do “detentor” do conhecimento, pautada na concepção elitista que tomava uma cultura das letras baseada na erudição como consumo burguês erigido enquanto modelo que inferiorizava outras maneiras de ser, de relacionar, de viver, de pensar, de sentir, de agir e se afetar.

Para ele, antes de ensinar o indivíduo a ler palavras, devia-se ensiná-lo a ler o mundo na multiplicidade e complexidade. Em “A importância do ato de ler”, Paulo Freire (1989) salientou que ninguém começa lendo

a palavra, ela é sempre precedida da leitura do mundo, o que a gente tem para ler é o mundo como campo experiencial diverso e em transformação. Com efeito, ler o mundo é o compreender e o interpretar, numa relação dinâmica entre linguagens e realidades plurais. Paulo Freire foi o educador da esperança. É dele a frase que diz “a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo” (FREIRE, 1992, p. 10). Assim, podemos assinalar que o legado de Paulo Freire está vivo, mais do que nunca, e nos serve até hoje para alimentar nossa esperança, nossos sonhos de termos um mundo mais fraterno, com mais equidade e oportunidade para todos(as).

A REVOLUÇÃO MOLECULAR PELA MICROPOLÍTICA E PELA PEDAGOGIA AUTÔNOMA

A pedagogia da ação coloca o amor e a comunidade como construções de ações transformadoras e criativas, estéticas, éticas e políticas, as quais operam com o molecular como dispositivo que se materializa na micropolítica como prática de agir e não apenas reagir em defensiva. Os nossos fazeres podem abrir as possibilidades de existências, o que propõe a fabricação da transversalidade como pragmática de um ato que cria e propulsiona a transgressão das lógicas capitalistas de existir. Colocar em xeque o patriarcado na educação é um dos atos fundamentais de ruptura com a educação bancária e com a banalização da violência. Coloca-se em xeque qualquer sistema de opressão, dominação e violência e critica toda sorte de fascismos, inclusive, aqueles que nos atravessam e precisam ser avaliados e problematizados em nós (GUATTARI, 1985; 1990).

Assim, é possível pensar o ato de ler sob as lentes da transversalidade e da polifonia, do cuidado de si e da cidade, em um estilo de existência que constrói a vida como uma obra de arte. Esta arte não é uma profissão nem uma especialidade erudita e sim a invenção em ato, a criação no burburinho das práticas sociais que apostam na circulação e apropriação

dos saberes pelos usos da palavra social como lutas com os discursos e por eles em meio às disputas de narrativas em que o capitalismo mundial integrado tenta capturar a educação libertária e transformá-la em conteúdos empreendidos por mercadores do ensino e pelas corporações internacionais que visam formar subjetividades dóceis e úteis, submissas politicamente (GUATTARI, 1985).

Criar redes quentes de práticas intensivas abre um campo de partilhas, de invenções e produção de saúde a partir da revolução molecular em cada ato, sobretudo, no ato de ler que traz a possibilidade aberta da indagação e da historicização como operadores de uma atitude que busca romper com a opressão moralista. Assim, é constituída uma ética ecosófica e uma leitura do mundo transversal do esperar com o objetivo de forjar encontros e zonas de vizinhanças nos entremeios das conversas que nos possibilitam diferenciação e singularização.

Ler é conversar e fazer apropriações, fazendo ecoar e ressoar o devir como linhas diagramáticas da vida em agenciamentos coletivos de enunciações com o objetivo de maquinar o desejo para engendrar as forças afirmativas da vida a favor do tempo e contra o tempo. A experimentação do conversar múltiplo é uma proliferação cartográfica de dispersão dos enunciados que atualizam devires, criando corpos e relações vivenciais de uma micropolítica do desejo, ao abrir pistas, brechas e possibilidades existenciais, as quais operam pulsações políticas de insurgências e metamorfoses subjetivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a revolução molecular implica o ato de profanar a Pedagogia do Oprimido para rachá-la e criar linhas de fuga em que a produção desejante fratura medos, perseguições, competições, devastações, semióticas do capital que fecham possibilidades; logo, devem ser alvo de uma atitude crítica em uma ontologia histórica e em nós mesmos

(GUATTARI, 1990). Criar transversalidade é abrir passagens para novos modos de existência que articulam pontes e travessias para linhas de fuga do capital mundial integrado e afirmam vidas éticas, estéticas e políticas amparadas nas memórias das lutas micropolíticas e moleculares, as quais se ancoram em movimentos revolucionários e de libertação contracolonial e anticolonial, na atualidade.

A educação que se propõe libertária é libertadora de fato na materialidade cotidiana das práticas e dos fazeres em seus processos históricos, saindo das tipologias universais e que estão distantes no falar e viver, no ser e escrever; enfim, no educar, para abrir possibilidades existenciais éticas e politizadas, por uma práxis que aproxime sem massificar e que coloque em conversação sem hierarquizar saberes para que possamos agenciar a experimentação como um empirismo das práticas histórico-culturais na produção da subjetividade como uma dobra das vivências que não se desgruda do campo em que elas são tecidas.

Educar para a liberdade é uma ação pragmática que se torna menor não como menos e sim como micropolítica, experiência cotidiana e molecular para fazer passar as ressonâncias contracoloniais e anticoloniais em territórios de retomada do amor como politização do pessoal e expansão dos vínculos comunitários afetivos, fazendo proliferar memórias coletivas marcadas por valores ancestrais (HOOKS, 2017). A pulsação política do desejo opera pelos entremeios das batalhas e dos saberes, tecendo agenciamentos coletivos potentes, que permitem deslocar o que estava cristalizado e paralisado por mecanismos mortíferos reprodutores de sobrevidas moralizadas por uma docilidade submissa e acrítica.

A política da inimizade e da morte implica um movimento de gestão necropolítico que impede os fluxos do devir e barra a transformação da educação na medida em que a estaciona na informação descontextualizada e fragmentada, organizada por uma burocracia bancária, consumista, empresarial, banalizada e preconceituosa. Esta modalidade de sociedade informacional que investe na educação como acúmulo de informação e opinião estagna a existência em

repetições de morte e constrói inimigos permanentes para utilizá-los contra quem luta pela pedagogia da autonomia e por movimentos descolonizadores. Concluindo, agir coletivamente é fundamental com o resgate da ancestralidade e da memória política em prol de uma vida focada no comum do bem viver ecosófico e delineador do esperarçar.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.

_____.; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. Volume V. São Paulo: Editora 34, 1995.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

_____. **A pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.



GUATTARI, Félix. **A revolução molecular**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1985.

_____. **As três ecologias**. Campinas/SP: Papyrus, 1990.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor. Novas perspectivas**. São Paulo: Elefante, 2021.

_____. **Ensinando Comunidade. Pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2021.

_____. **Ensinando a transgredir. A educação como prática de liberdade**. São Paulo: Elefante, 2017.



EDUCAÇÃO DIGITAL E TRANSFORMAÇÃO DEMOCRÁTICA: a massificação do ensino por meio digital e seus reflexos

Alvaro de Oliveira Azevedo Neto
Universidade Católica de Pernambuco

Priscila Herondina Reis de Souza
Faculdade Estácio do Pará

Lygia Barreto do Amaral Cypriano
Lygia Barreto do Amaral

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre. (FREIRE, 1989).

INTRODUÇÃO

O presente ensaio é resultado de leituras e reflexões que circundam o tema do confronto entre educação e tecnologia, discutida em mesa redonda durante a reunião do Comitê Estadual do Centenário Paulo Freire: Educação Popular, Direitos Humanos e o Legado de Paulo Freire, promovida pela Comissão de Direitos Humanos e Defesa do Consumidor da Assembleia Legislativa do Estado do Pará - CDHDC/ALEPA.

O objetivo central deste é apresentar o problema deste enfrentamento, sob a luz dos ensinamentos Freireanos, em um cenário global onde a tecnologia pode ser vista tanto como ferramenta essencial quanto como uma muleta no processo educacional.



O método da revisão bibliográfica fora utilizado, combinando leituras que tratam tanto sobre a educação Freireana quanto dos aspectos específicos do uso da tecnologia para a educação. Não se tem como premissa o encerramento do tema proposto, mas de fato realizar uma provocação fundamentada capaz de estimular pesquisas futuras e a compreensão de que ainda há muito o que se questionar e transformar.

DOIS PROCESSOS

Amputação e amplificação: dois processos paralelos que nos afrontam em decorrência da inclusão da tecnologia no ensino. As redes sociais, a velocidade da informação e a dependência do uso de artifícios digitais cada vez mais complexos fazem com que nosso alcance seja cada vez mais amplificado, enquanto amputamos do nosso cotidiano habilidades antes essenciais para nosso dia a dia. Este fenômeno pode ser identificado com algo já indicado por Freire, pois “educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber” (FREIRE, 1987).

A diminuição da necessidade de um saber faz com que ele se torne obsoleto, o que leva à redução do esforço necessário para seu aprendizado e armazenamento. Exemplificando, necessidades ortográficas e matemáticas tornaram-se problemas fáceis de se superar, devido ao amparo constante de uma inteligência artificial capaz de identificar erros de grafia, gramática e até de lógica matemática. Mais adiante, essa muleta constante faz com que a criança que está em processo de aprendizagem perca gradualmente a sua capacidade de abstração, já que ela também pode ser suplantada pela mesma inteligência artificial (NOLL, 2012).

De acordo com Kozma e Voogt (2003), novas tecnologias tornam possíveis currículos fantásticos, baseados em problemas de palavras reais para a sala de aula e fornecem andaimes e ferramentas para melhorar o aprendizado. O uso do digital no processo de aprendizado, pode ser

a ferramenta capaz de incluir o excluído, mas também poderá ser o instrumento de manipulação de uma sociedade imperiosa e dominadora.

INCLUSÃO DIGITAL

A inclusão do digital no processo de educação é uma realidade que não é recente. O uso da televisão e da transmissão via satélite como recursos de ampliação do alcance do professor já estão presentes no Brasil desde a década de 60, onde se viu a fundação da televisão universitária em Pernambuco (1968), da TV Cultura, relançada pelos Diários Associados em 1969 e, mais adiante, em 1978, com o Telecurso, da Fundação Roberto Marinho.

Contudo, esta primeira versão não permite o diálogo e a articulação entre educador e educando, e como indicado por Freire (1986), “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”. Este diálogo ampliado pela tecnologia apenas tornou-se possível com a criação da sala de aula virtual, reforçando a máxima de que “não há docência sem discência” (FREIRE, 1996), que superou a sua versão anterior televisiva – que ampliava apenas o alcance do educador, mas não do educando.

Isto posto, identifica-se na literatura fundamento para que se entenda que quanto mais colaborativo for o ambiente virtual, maior será a satisfação e aprendizagem do educando (RICHARDSON; SWAN, 2003). A ampliação do alcance da educação por meio das tecnologias da informação levou a construção de sistemas modernos que possibilitaram este diálogo. Há relação entre o diálogo virtual e a satisfação no processo de aprendizagem (RICHARDSON *et al.*, 2017N).

O Brasil iniciou o processo de incorporação de ambientes virtuais após a implantação da Portaria MEC nº 4.059, de Dezembro de 2004, que é decorrente do art. 81 da Lei no 9.394 de 1996 e no art. 1º do

Decreto no 2.494, de 10 de 2004. Esta portaria autorizou a inclusão na organização pedagógica e curricular de cursos superiores reconhecidos no Brasil a oferta de disciplinas que utilizem modalidade semi-presencial, pela mediação de recursos organizados em diferentes portadores de informações que utilizam tecnologias remotas. No entanto, esse sistema combinado só poderia integrar até 20% do total de aulas on-line no currículo do curso (hoje, este limite já é de 40%).

Assim, apenas em 2004 tornou-se possível o uso da tecnologia da informação como componente de ampliação do alcance curricular no Brasil. A evolução da sala de aula virtual parece estar há poucos minutos de distância dos dias de hoje, mas é uma realidade que vem crescendo e evoluindo a quase duas décadas no Brasil. O uso de ambientes virtuais já se tornou um lugar comum em todo o globo, pois a mudança de uma sala de aula tradicional, construída e enclausurada entre paredes, para uma virtual é algo que vem acontecendo em outros espaços geográficos há pelo menos três décadas. Os problemas mencionados por Hiltz (1986), como o *conhecimento de procedimentos básicos*, também evoluíram e a sala virtual tornou-se o novo paradigma educacional, por meio da adoção de cursos on-line mistos ou completos devido ao uso de Sistemas de Gestão da Aprendizagem (Learning Management Systems -LMS).

Sistemas de gestão de aprendizagem refletem parte de uma evolução tecnológica que torna possível o acesso a material em diversas mídias pelo meio digital. São as plataformas dentro das quais se criam as disciplinas e turmas das salas de aula virtual. O ensino superior no Brasil adotou diversas destas plataformas como substitutas das suas salas de aula, criando, assim, uma versão virtual capaz de levar o conhecimento para seus alunos. Alguns exemplos destes primeiros sistemas são: *e-college*, *TalentLMS*, *Litmos*, *Docebo*, *Oracle*, e o *Blackboard*.

A sala de aula virtual é um ambiente de aprendizagem localizado dentro de um sistema de comunicação mediado por computador, que substitui a sala de aula no local e busca cumprir objetivos educacionais por

meio de um sistema virtual de diálogo (TUROFF, 1995). Esses sistemas virtuais são criados através do uso de produtos LMS e estão disponíveis hoje em muitas versões em quase todos os provedores de serviços educacionais.

Hoje algumas instituições já tem seu programa próprio, com sistemas cada vez mais avançados trazendo interatividade e conectividade para os alunos ali matriculados. Dentro destes sistemas cria-se uma organização de ensino e tutorias, capaz de se ter o apoio humano do outro lado, em conjunto com a máquina. Neste sentido, as instituições de ensino superior são cobradas de inserir professores e tutores com experiência neste tipo e ensino – fato presente nos formulários de reconhecimento e autorização de cursos presenciais.

Integrar o sistema de aprendizagem físico e local com processos de aprendizagem on-line estão presentes na maioria dos cursos, o que revela um modelo misto de aprendizagem (*blended*). No entanto, há também novos cursos criados exclusivamente dentro do ambiente virtual, como *Coursera*, *UDACITY* e *edX*, distribuindo conteúdo on-line maciço sobre vastos espaços geográficos nas formas de *Massive Open Online Courses* (MOOCs).

Os MOOCs são um grande exemplo da virtualização do ensino. Dentro do Coursera, por exemplo, há cursos on-line completos disponíveis e algumas universidades e instituições de ensino estrangeiras como Stanford, UC San Diego e a Universidade de Michigan os certificam. Dillahunt, Wang e Teasley (2014) realizaram uma análise comparativa de como os alunos incapazes de pagar educação formal contrastavam com outros alunos dentro do uso de tal plataforma, investigando seis cursos de *Coursera* oferecidos pela Universidade de Michigan entre o outono de 2012 e o inverno de 2013. Sua análise teve um resultado surpreendente, concluindo que tais cursos on-line são mais democráticos, e que os alunos que indicavam incapacidade de pagar uma educação formal foram mais incluídos nesse processo.

Portanto, existe uma notícia de inclusão democrática mediante uso dos espaços virtuais e de cursos on-line. Contudo, esta notícia e este estudo foram realizados nos Estados Unidos, que têm uma realidade de inclusão bem diferente daquela existente no Brasil.

os alunos que relataram a incapacidade de pagar uma educação formal eram majoritariamente homens, principalmente com mais de 25 anos, eles também (...) eram geralmente mais motivados a se matricular em MOOCs do que aqueles no grupo de comparação devido a questões de isolamento geográfico (cinco vezes mais propensos a selecionar essa modalidade do que comparação) e decidir se eles queriam fazer aulas universitárias/universitárias sobre o tema (duas vezes mais propensos a selecionar essa motivação do que comparação) (DILLAHUNT; WANG; TEASLEY, 2014, p. 194).

A ideia de se trazer maior autonomia para o aluno em seu processo de formação de conhecimento é positiva, revelando uma prática educativo-progressista – tendo o aluno autonomia no seu processo de construção de conhecimento (FREIRE, 1996). Contudo, não havendo recursos o bastante para este processo, a inclusão por meio da tecnologia não será capaz de realizar este ideal democratizante de natureza progressista.

Christensen *et al.* (2013) analisaram mais de 400.000 respostas individuais de alunos matriculados em 32 cursos do Coursera. Dentro de suas conclusões, eles descobriram que:

Os principais usuários, especialmente nos BRICS e nos países em desenvolvimento, tendem a ser homens jovens e bem educados que estão tentando avançar em seus empregos. Embora exista uma tremenda esperança para esta plataforma educacional, os indivíduos que a revolução do MOOC deve ajudar mais – aqueles sem acesso ao ensino superior nos países em desenvolvimento – são visivelmente sub-representados entre os primeiros adotantes.

Essas plataformas e cursos on-line trazem impactos que devem ser analisados. A única maneira de investigar o impacto de como os alunos aprendem através do uso de plataformas virtuais é adotando um Modelo de Aceitação Tecnológica (MAT). Este modelo, proposto por Arbaugh (2000), sugere que crenças e atitudes em relação a uma tecnologia são os principais determinantes de se uma tecnologia educacional será adotada. Segundo este autor, existem duas variáveis proeminentes que influenciam esse modelo: a utilidade percebida da tecnologia e a facilidade percebida de uso de tal tecnologia. Nesse sentido, haverá um maior uso de uma tecnologia se o usuário acreditar que seu uso aumentará o desempenho e se tal uso for livre de esforço. Nesse sentido, “de acordo com esse modelo, as crenças de que uma nova aplicação da tecnologia é útil e fácil de usar influenciam as atitudes dos usuários em relação à tecnologia e, assim, sua decisão de usar a tecnologia” (ARBAUGH, 2000, p. 2).

Em outro estudo, Fetscherin e Lattemann (2008) detectaram que existem fatores que melhoram e influenciam a aceitação do ambiente virtual. Segundo esses autores, “fatores comunitários como comunicação, colaboração e cooperação desempenham um papel fundamental na influência da intenção do usuário e na aceitação dos Mundos Virtuais” (FETSCHERIN; LATTEMANN, 2008, p. 231). A criação de plataformas que incorporem tais elementos e são percebidas como úteis e fáceis de usar, portanto, têm menos riscos de não serem aceitas do que outras plataformas.

Existem duas áreas de maior foco na análise de risco da adoção de salas virtuais como modelos de educação por meio de produtos que utilizem o Sistema de Gestão da Aprendizagem. A primeira área está dentro da própria pedagogia, que se pode questionar a qualidade da educação dentro do uso de modelos virtuais de sala de aula, a segunda está dentro da análise da educação virtual dentro do mercado educacional, com seus impactos dentro das instituições de ensino superior.

No que diz respeito à educação de qualidade, a tecnologia da informação e as ferramentas virtuais remodelaram a forma como as

instituições de ensino fornecem métodos de ensino de qualidade. Vantagens competitivas são vistas na adoção de modelos virtuais de sala de aula (WAHEED; HUSSAIN, 2010). Este mesmo estudo analisou riscos na satisfação dos alunos em relação aos sistemas eletrônicos de aprendizagem e suas conclusões foram positivas.

Os resultados deste estudo são altamente significativos e todas as hipóteses são favoráveis. Cinco variáveis independentes foram medidas, ou seja, fator aluno, fator instrutor, fator de projeto, fator de curso e fator técnico e os resultados mostram que todos esses fatores estão influenciando fortemente na variável dependente (satisfação do aluno com EL) (WAHEED; HUSSAIN, 2010, p. 12).

Por outro lado, ao analisar os potenciais riscos para as instituições, fatores críticos de sucesso na educação on-line dentro das faculdades e universidades podem ser resumidos em quatro grandes categorias, de acordo com Volery e Lord (2000): a necessidade de ampliar o acesso à educação, em que os calendários de programas acadêmicos são mais ajustáveis às necessidades familiares; a redução das restrições de capacidade, que as Universidades podem acomodar mais alunos dentro do ambiente virtual; oportunidades de mercado emergente, cuja maior receita pode ser adquirida a partir de tais rendimentos; e servindo como catalisador para a transformação institucional, onde a redução do financiamento público e o aumento da concorrência no mercado educacional tornam essa solução primordial para um aumento de capital adicional. Este estudo concluiu que a Internet é uma ferramenta poderosa na educação, e que se a tecnologia for usada corretamente com a atitude correta do instrutor, a sala de aula virtual pode ser usada como uma ferramenta eficaz.

ESTUDOS DE IMPACTO QUANTO AO APRENDIZADO REMOTO

O estudo do impacto estudantil e da aprendizagem percebida por meio de cursos on-line não tem sido frequente dentro da literatura. Isso sinaliza a importância deste estudo e o fato de que a maioria dos achados de estudos anteriores baseia-se na percepção do aluno como ferramenta de medição, e não no que se pretende no relatório.

Swan (2001) testou uma série de variáveis para avaliar o sucesso dos cursos online. Este autor realizou uma análise de 1406 alunos matriculados em cursos on-line. As conclusões deste estudo trouxeram à tona que três fatores contribuíram para o sucesso dos estudos online: estruturas claras e consistentes do curso, interações com instrutores e discussões valorizadas e dinâmicas (SWAN, 2001, p. 327).

Dentro deste estudo, os alunos foram questionados sobre como classificariam seu aprendizado on-line em comparação com o sistema no local. Os resultados foram que 47% dos alunos perceberam sua aprendizagem como “mais do que o esperado”, 41% como “tanto quanto o esperado”, 11% como “menos do que o esperado” e 1% como “nada”.

Outro estudo realizado por Swan dois anos depois, com a colaboração de Richardson, analisou o impacto da presença social na aprendizagem geral. Nessa conclusão, revisitando o estudo anterior, a presença social é vista como fator determinante da aprendizagem percebida. Suas conclusões orbitam em torno da premissa de que “a interação entre os participantes é fundamental no aprendizado e desenvolvimento cognitivo” (RICHARDSON; SWAN, 2003, p. 81).

Além disso, eles também descobriram que há uma grande variação entre as correlações entre satisfação e aprendizagem percebida, (86,7% para satisfação e 92,8% para aprendizagem percebida), o que indicou que os alunos ficam mais satisfeitos quando perceberam que aprenderam por meio do sistema utilizado.

Wisneski, Ozogul e Bichelmeyer (2017) investigaram o desempenho dos alunos em cursos on-line, por meio da análise de suas performances acadêmicas em cursos de acompanhamento que utilizaram o anterior como pré-requisito. Eles concluíram que “o desempenho acadêmico do aluno no curso pós-requisito não varia de acordo com o ambiente de aprendizagem do curso pré-requisito” (WISNESKI; OZOGUL; BICHELMAYER, 2017, p. 1). Além disso, eles também concluíram que os alunos no local dependem da colaboração e da tutoria, enquanto os alunos on-line dependerão principalmente do autoestudo para superar as dificuldades dentro de seu curso.

REFLEXOS DA PANDEMIA DE COVID-19 SOBRE O ENSINO SUPERIOR

A responsabilidade pelo ensino no Brasil é dividida entre os três entes Federativos e a família, como indicado no artigo 205 de sua Constituição que informa que esta é direito de todos e dever do Estado e da família, indicando também que ela será “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A responsabilidade normativa do Ensino Superior é competência da União e é feita por meio de portarias do Ministério da Educação.

A Portaria Nº 343, de 17 de Março de 2020 dispõe sobre a necessidade de adaptação do ensino superior durante a situação de pandemia do Novo Coronavírus - covid-19, autorizando a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais durante este período de limitações sanitárias. Esta portaria veio autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento em 2020 (e depois prorrogada por todo o ano), por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação já

mencionada, nas instituições de educação superior integrante do sistema federal de ensino brasileiro.

O retorno presencial se deu a partir da resolução CNE/CP Nº 2, de Agosto de 2021, sendo de fato executado a partir do primeiro semestre de 2022. O ensino remoto é algo que ficou presente durante os anos de 2020 e 2021 no currículo dos alunos Brasileiros. Novas movimentações neste sentido indicam que haverá ainda uma mudança quanto a forma que se via o ensino presencial e remoto no Brasil antes e depois da Pandemia. Os resultados desta ruptura presencial ainda serão analisados nos índices de aproveitamento das provas ENADE que estão por vir.

Os estudos quanto ao impacto do sistema remoto de ensino em relação ao presencial se dividem em diversas formas de análise de acordo com as variáveis analisadas. Entende-se, contudo, que o sistema de aprendizagem é mais eficaz quando uma atmosfera de aprendizagem é criada. Yajuan (2015) separou dois grupos para analisar o aprendizado na área das artes um on-line e presencial. Estes estavam sujeitos a um ambiente onde o aprendizado era socialmente estimulado. Sua conclusão, no entanto, foi que o grupo virtual de sala de aula teve pontuações mais altas devido ao fato de que essa forma de aprendizagem possibilitou melhores habilidades abstratas de raciocínio do que as presentes no grupo de aprendizagem no local. Neste sentido, se o ensino remoto praticado durante a pandemia de covid-19 conseguiu realizar este mesmo tipo de atividade, pode-se ter uma agradável surpresa quanto ao potencial de aprendizagem decorrente deste período. Contudo, caso contrário, o resultado será o oposto.

Segundo Martins, Pucci e De Oliveira (2021), o contexto da pandemia serviu como uma justificativa para reformar a educação brasileira. Em sua conclusão entende-se que o processo de legitimação do ensino a distância escancarou os graves e históricos problemas de desigualdade social brasileira e se busca de verdade o fortalecimento do caráter público da educação e das políticas públicas sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe muito ainda que não se sabe quanto aos reflexos do ensino superior em modalidade remota no Brasil. Diversos estudos já foram realizados em países onde este tipo de ensino já está mais sedimentado. Contudo, ainda há de se perceber a distância social existente entre estes países e o Brasil, cenário de graves distorções e desproporções sociais.

A pandemia de covid-19 acentuou a necessidade desta observação. Será que podemos entender que a pedagogia do oprimido aplica-se de forma a levar o ensino àqueles que não tem seu recurso e acesso, ou que está tornando-o ainda mais marginalizado – devido a falta de recursos tecnológicos para acompanhar também esta revolução, pois como já foi dito anteriormente, não havendo transformação, não há revolução, não há saber.

REFERÊNCIAS

ARBAUGH, J. B. Virtual Classroom Characteristics and Student Satisfaction with Internet-Based MBA Courses. **Journal of Management Education**, v. 24, n. 1, p. 32–54, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria 4.059**, de 10 de dezembro de 2004. Disponível em: <http://www.esab.edu.br/arquivos/pdf/por_2004_4059_MEC_pdf.>2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução, n. 2**, de 16 de Agosto de 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2021-pdf/202771-rceb002-21/file>.

COSTA, Bruno Botelho. Paulo Freire: educador-pensador da libertação. **Pro-Posições**, v. 27, p. 93-110, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-7307201607906>>. ISSN 1980-6248.

CHRISTENSEN, Gayle; STEINMETZ, Andrew; ALCORN, Brandon; BENNETT, Amy; WOODS, Deirdre; EMANUEL, Ezekiel. The MOOC Phenomenon: Who Takes Massive Open Online Courses and Why? Novembro de 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2350964>.

DILLAHUNT, T. R.; WANG, B. Z.; TEASLEY, S. Democratizing higher education: Exploring MOOC use among those who cannot afford a formal education. **The International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 15, n. 5, 2014.

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

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

———. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HILTZ, S. R. The “virtual classroom”: Using computer-mediated communication for university teaching. **Journal of communication**, v. 36, n. 2, p. 95-104, 1986.

KOZMA, R. B.; VOOGT, J. **Technology, innovation, and educational change**: a global perspective: a report of the Second Information Technology in Education Study, Module 2. ISTE (Interntl Soc Tech Educ), 2013.

MALLMANN, Elena Maria; NOBRE, Ana Maria Ferreira. Um canal aberto no ensino superior? MOOC e REA no mundo digital. **Apertura (Guadalajara, Jal.)**, v. 9, n. 2, p. 24-41, 2017.

MARTINS, Tânia Barbosa; PUCCI, Renata Helena Pin; DE OLIVEIRA, Fernanda Ferreira. Educação em Tempos de Pandemia: Algumas Lições para as Políticas Públicas Brasileiras. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 63, p. 181-196, 2021.

NOLL, James William. **Taking sides:** Clashing views on educational issues. McGraw-Hill/Dushkin, 2007.

RICHARDSON, J. C.; MAEDA, Y.; LV, J.; CASKURLU, S. Social presence in relation to students' satisfaction and learning in the online environment: A meta-analysis. **Computers in Human Behavior**, n. 71, p. 402-417, 2017.

SWAN, K. Virtual interaction: Design factors affecting student satisfaction and perceived learning in asynchronous online courses. **Distance education**, v. 22, n. 2, p. 306-331, 2021.

TUROFF, M. Designing a virtual classroom [tm]. In: **International Conference on Computer Assisted Instruction ICCAI**, v. 95, 1995.

VARGAS, Hustana Maria; ZUCCARELLI, Carolina. A nova face da docência: uma proposta de revisão do Censo da Educação Superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 32, p. e08282-e08282, 2021.

VOLERY, T.; LORD, D. Critical success factors in online education. **International journal of educational management**, v. 14, n. 5, p. 216-223, 2000.

WAHEED, M.; HUSSAIN, M. F. **Empirical Study of Learner Contentment Towards E-Learning:** Influential Role of Key Factors. 2010. Disponível em: <https://linc.mit.edu/linc2010/proceedings/session11Waheed.pdf>

WISNESKI, J. E.; OZOGUL, G.; BICHELMMEYER, B. A. Investigating the impact of learning environments on undergraduate students' academic performance in a prerequisite and post-requisite course sequence. **The Internet and Higher Education**, 32, p. 1-10, 2010.

YAJUAN, L. Design and Application of a Virtual Classroom System in Major Courses in Industrial Arts. **International Journal Of Emerging Technologies In Learning**, v. 10, n. 5, p. 40-44. doi:10.3991/ijet.v10i5.4796 . 2015.



**HOMENAGENS: CONCESSÃO DO TÍTULO
DOUTOR HONORIS CAUSA A PAULO FREIRE
PELA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
E MEDALHA PAULO FROTA DE DIREITOS
HUMANOS DA ALEPA**





DISCURSO DE ANA MARIA ARAÚJO FREIRE

Ana Maria Araújo Freire - Nita Freire

Voltar a Belém, a esta cidade brasileira que tanto me fascina pelas suas gentes, sua culinária e pela sua beleza, entre outras, das casas e igrejas antigas, do Ver-o-Peso, e de quando olhando do antigo cais do porto, hoje um centro cultural, contemplar a Baía do Guajará e o Rio Guamá, caudaloso, sendo cortado por navios de grande porte, a poucos metros de distância da rua com tráfico cheio de carros e nós, pessoas abismadas com a cena nada comum em outras cidades do mundo, juntinho a uns e a outros, nos provocam emoções. Inclusive de intensa brasilidade.

Voltar a Belém para receber uma homenagem a mim, a medalha de Direitos Humanos Paulo Frota, e o Doutoramento Honoris Causa a meu marido Paulo Freire, o de número 45°, o título de mais alta hierarquia do mundo acadêmico. Ele tem mais cinco de professor Emérito e Investigador Emérito, perfazendo um total de 50 títulos da mais alta estatura acadêmica. Todas essas homenagens me dão orgulho e alegria. Fico feliz por este feito e agradeço emocionada ao Magnífico Reitor da Universidade do Estado do Pará, Professor Dr. Clay Anderson Nunes Chagas, bem como às outras autoridades, de maneira especial aos Profs. João Colares da Mota Neto, que solicitou este título ao Conselho Universitário; e Ivanilde Apoluceno, que colaborou para a titulação de Paulo Freire dessa empreitada educacional.

Neste ano de 2021, as comemorações do centenário de nascimento de Paulo Freire estão tendo, na verdade, um tributo admirável de reconhecimento, comoção e fascinação pelas suas práxis e por sua teoria



do conhecimento nascida da sua radical recifencidade. Paulo faleceu há 24 anos, e está sendo tratado como se ainda estivesse entre nós, fato nunca visto na história. Ninguém esquece dele como um grande homem, com um caráter de honradez, de ética, de postura física que pedagogiza por ela mesma, mesmo sem falar. Sua linguagem se centra na palavra como práxis e, contraditoriamente, como corpo consciente que jamais dicotomiza emoção da razão. A CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) com a CEAAL e o respaldo da UFPE organizaram a partir do Recife, cidade onde Paulo nasceu, dois dias de homenagens a ele, 19 e 20 de setembro de 2021. No dia 20, através da internet, interagiram países do mundo todo, inclusive o Brasil, num total de 190 nações. Todos renderam tributo a Paulo por meio de suas culturas locais, terminando as cerimônias no campus da UFPE. Formaram dois círculos em torno da estátua em tamanho natural de Paulo e o louvaram com cantos. Essas são algumas das razões pelas quais uma retumbante comemoração pelo seu centenário de nascimento está sendo realizado no mundo inteiro.

Neste ano foram algumas centenas de lives, oficinas, conferências, seminários, publicações de revistas e livros sobre ele e dedicados a ele. Instituições educacionais e de outras naturezas. Eu mesma preciso contar minhas participações com intenção de fazer Paulo presente no mundo. Ele recebeu medalhas e troféus. Títulos de excelência acadêmica foram quatro somente este ano, no total são 50, até hoje, como a pouco mencionado. Num edifício de 19 andares numa das principais avenidas de São Paulo colocaram uma fotografia de Paulo vista a distância.

Nos dias de hoje os seus livros continuam, depois das primeiras publicações a mais de 30 e 40 anos, a serem vendidos, lidos e estudados diante da atualidade, da pertinência deles, nas sociedades de hoje, mesmo nas que negam as utopias e os sonhos que realizam a integridade da total existência humana. Paulo foi um homem singular ao interpretar atos da multiplicidade, de incentivar a multidisciplinaridade e interdisciplinaridade no ato de aprender. Defendeu e praticou uma educação problematizadora,

priorizando as perguntas no lugar das respostas. Este sempre atento para que respeitemos em qualquer situação a dignidade do outro/a tendo como fundamental para a vida ética, e justiça social. Ter a coragem de amar, o sentimento maior da existência humana no caminho para SER MAIS, sempre MAIS.

A teoria e a práxis de Paulo é atual nos dias de hoje. O Open Syllabus Explorer, um projeto da Columbia University, que reúne mais de um milhão de ementas de estudos universitários em países de língua inglesa afirma que a *Pedagogy of the oppressed* é o 99º livro mais citado em trabalhos acadêmicos dos EUA, Canadá, Inglaterra, Austrália e Nova Zelândia. Paulo é o único brasileiro entre os 100 autores mais citados e mais solicitados para leitura.

Outra pesquisa, realizada por Elliott Green, professor associado na London School of Economics, analisou as obras mais citadas em trabalhos de universidades de língua inglesa disponíveis no Google Scholar e verificou que a *Pedagogy of the oppressed* é o 3º livro mais citado na área de Ciências Sociais.

Esses resultados na prática docente de duas avaliações são absolutamente surpreendentes. Paulo está acima de autores famosos da Alemanha, da França e dos EUA, tais como John Dewey, Habermas, Foucault, Shakespeare e tantos outros que os brasileiros ingênuos (maldosos fazem todas as reverências do mundo, diante da mentalidade colonial que considera tudo de fora do Brasil melhor do que o daqui).

Dois experiências diferentes e inusitadas mostram a importância do pensamento freireano em espaços fora das interferências de Freire em campos não comuns e socializados do saber.

A tribo Wajap Terra, no extremo norte do país, no rio Oiapoque, fala a língua brasileira e estudam a teoria freireana. Há poucos meses mandei uma grande caixa contendo as mais novas edições dos livros de Paulo Freire, que os encantam e os fazem ler. Uma doutora formada na PUC/

SP, abriu mão de sua vida na maior cidade do país e foi viver plenamente a vida na selva amazônica ensinando e aprendendo com os wajapi Terra.

No recente trucidamento de 29 homens na favela do jacarezinho, no Rio de Janeiro, um irmão de um deles escreveu uma brilhante dissertação sobre Paulo Freire, dedicado ao irmão vítima da ira assassina da polícia carioca.

Como uma das formas possíveis de presentear o meu marido, resolvi que mandaria publicar pela editora que se consagrou em socializar quase toda obra de Paulo Freire, três livros. A leitura de mundo da palavra boniteza em Paulo Freire, Minhas fichas de educador (título provisório), no qual reproduziremos em fac-símiles as verdadeiras anotações, de próprio punho que serviram de subsídio quando Paulo escrevia seus textos e Testamento da presença de Paulo Freire, o educador do Brasil, depoimentos e testemunhos composto de 29 artigos e mais as charges de Claudius Ceccon sobre o encontro dele com o homenageado. Convidei nomes famosos tais como o Papa Francisco (que declinou em nome do Cardeal Michael Czerny, SJ., seu assistente para assuntos de educação popular, o ex-presidente Lula, Noah Chomsky, os ministros da educação dos tempos do PT, a governadora do RGN e do Maranhão (a cujo governo doe uma grande quantidade de livros de meu marido, por ser este o estado do Brasil que paga o melhor salário dos professores/as), Eduardo Suplicy, Frei Betto e Marcos Guerra, que nos dá uma enorme contribuição sobre a experiência de Angicos, entre outros/as autores/as qualificados.

Com essas menções, que receberam interferência direta da teoria do conhecimento de Paulo Freire podemos avaliar a presença, a pertinência e a atualidade do que Paulo constatou, experienciou, pensou, refletiu, escreveu e ofereceu a todos e todas que sonhamos com a transformação do mundo, durante toda a sua vida.

No folder desse encontro o organizador nos diz:

“Vale dizer que também estamos organizando o Fórum Social Pan-Amazônico para 2022 e gostaríamos que este Seminário de novembro fosse mobilizador de um Fórum de Educação Popular da Pan- Amazônia, para articular movimentos sociais, povos e educadores/as populares dos 9 países que compõem a Pan-Amazônia”.

Sem dúvida nenhuma, o pensamento de Paulo foi o que nutriu e quem deu consistência teórica a educação popular como hoje é considerada.

“A educação de Adultos, virando Educação Popular, tornou-se mais abrangente. Certos programas com alfabetização, educação de base em profissionalização ou em saúde primária são apenas uma parte do trabalho mais amplo que surge quando se fala em Educação Popular. Educadores e grupos populares descobriram que Educação Popular é, sobretudo, o processo permanente de refletir a militância; refletir, portanto, capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios. A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, recusa-se a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimento escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a pratica educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto à sua conscientização”.

Quero, resumidamente, abordar alguns pressupostos da teoria freireana.

A radical ética humanista de Paulo direciona-se intencionalmente para a valorização da vida e da autonomia dos sujeitos por meio da educação crítica pautada na justiça que possibilita a paz, proporcionando, assim, a libertação coletiva dos sujeitos.

A radicalidade e a atualidade da sua teoria da ação dialógica comunicativa nos demonstram que seus sonhos não são devaneios idealistas, são propostas antropológicas-educativas, éticas-políticas-sociais libertadoras, para as quais os educadores, os cientistas e os pacifistas devem

estar atentos, entendendo-as como modelo emblemático para a construção de sociedade mais justa, mais bonita e mais democrática.

Paulo optou pela diretividade sem autoritarismo, propondo sempre a comunicação que se produz no diálogo como princípio fundante da educação crítica. A conscientização, partindo das condições do contexto concreto e buscando a razão de ser das coisas no contexto teórico, mediante perguntas/respostas críticas, para dar concretamente voz à mudez de todos e de todas, para propiciar a aquisição da palavra que faz pronunciar o mundo transformando-o continuamente.

A problematização deve ser a fase primeira, a de pôr em dúvida o que temos como certo e verdadeiro, de nos inquietarmos e nos perguntarmos sobre o objetivo em questão. É nesta etapa que devemos levantar as hipóteses por intermédio do pensar certo, da pedagogia da pergunta, por que o perguntar, o não saber ou duvidar do que sabemos é a base de onde partimos para saber mais e melhor, de superarmos o senso comum ou o bom senso, e mesmo um conhecimento científico que, diante das mudanças histórico-tecnológicas, faz-se arcaico, partindo das perguntas: por quê? A favor de quê e de quem? Contra quê e contra quem?

É esta pedagogia da pergunta, da problematização, em constante movimento dialético com o exercício da criticidade, da politicidade e da eicidade/esteticidade que nos leva a obtermos a radicalidade verdadeira nas práxis de todas as atividades humanas, assim, na verdade científica, filosófica, religiosa ou mítica.

Para Paulo, a radicalidade é o processo de irmos ou a condição de estarmos na origem das coisas, no âmago das coisas, dos fatos, dos eventos e dos fenômenos pelos caminhos da problematização, da dialogicidade, da comunicação, da eticidade/esteticidade, da criticidade, da conscientização e da politicidade, para que possamos encontrar resultados rigorosos, desvelando para a sociedade as verdades e a partir destas o engrandecimento dos seres humanos. Portanto, é um processo de leitura de mundo crítica que tem como objetivo a libertação e a autonomia dos homens e das

mulheres ao tornar o mundo mais humano e mais conhecido por eles e elas. Buscar qualquer conhecimento que seja sem ter intencionalmente este endereço --- contribuir para que homens e mulheres encontrem o seu destino ontológico de serem Seres Mais --- é diletantismo, “verbalismo oco” e alienação.

A radicalidade é, pois, processo e produto e tem como seu oposto antagônico a sectarização que se prende ao “sempre foi assim”, aos slogans preconcebidos, à falta de reflexão crítica, às respostas mecânicas geradas no senso comum sem nenhuma possibilidade de superação desse nível de conhecimento, porque falta vontade política e capacidade cognitiva aos seus alienados defensores.

Enfim, a radicalidade não aceita a neutralidade e nada alheio à vida, pois tem como última instância a qualidade de buscar a valorização e engrandecimento da existência humana.

O pensar certo, na teoria freireana, significa pensar partindo da prática, buscando em alguma teoria os conceitos, axiomas, hipóteses ou teoremas que tenham a competência de iluminar o que está sendo o objeto da incidência de reflexão e confirmar a verdade embutida naquela prática, ou não. Este movimento que deve ser ininterrupto, radical e dialético gera e foi ao mesmo tempo gerado pela dialogicidade, pela comunicação tendo presente a politicidade e a eticidade/esteticidade que precisam ser estabelecidos com e entre o objeto do conhecimento e os sujeitos que querem/precisam desvelar a realidade (que é diferente do “descobrir” à maneira socrática). Essa luta de contrários tem a possibilidade de gerar a conscientização que dá possibilidade e adequação para a intervenção, para uma nova práxis dos seres humanos, ou não. A prática, por sua vez, traz nela mesma as instituições, a observação do mundo em nossa volta, a experiência do nosso cotidiano. É preciso nunca desprezar essas facetas da prática, pois são delas que partimos para o conhecimento científico. Assim, partindo das diversas práticas, do conhecimento de senso comum,

é que poderemos superar suas ingenuidades, ineficiências e inadequações e criarmos a verdade científica ou filosófica.

A conscientização, palavra criada pelo ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros – 14/06/1955 a 13/04/1964), foi sistematizada e utilizada por Paulo Freire em suas práxis e nas suas primeiras obras teóricas. Ela vai além da tomada de consciência; ela demanda ação engajada no sentido da mudança pessoal e social.

Paulo entendeu a dialogicidade ou a dialeticidade subjetividade-objetividade inovadora e dialeticamente se afastando, assim, da maiêutica socrática e da dialética mecanicista, apresentando uma compreensão do mundo/ato de educar e de conhecer verdadeiramente saber e de possibilitar criarem-se saberes para interferir no mundo no sentido de o tornar melhor e mais justo. Tem a ver, portanto com a relação com: ser curioso/curiosidade epistemológica com o autenticar-se/autenticidade na troca de afetos e saberes e com o respeitar-se/ respeitar outro (a) nas suas diferenças, e o mundo. Com o TU que promove a percepção do EU. Com o ser-se generoso/generosidade no participar/participação igualmente ética. Isto é, ser curioso na busca do conhecer mais cientificamente e autenticar-se ao respeitar as diversidades étnicas, raciais, de gênero, de religião, de língua e linguagem culturais; e ser generoso na oportunidade da participação do outro (a) nas decisões e ações, com suas diferenças pessoais e culturais. A dialogicidade freireana possibilita, pois, o conhecimento, que, por sua vez, promove a humanização, e esta, a libertação.

SP, 17 de outubro de 2021

Nita Freire



EDUCAÇÃO POPULAR, UNIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS¹

João Colares da Mota Neto
Universidade do Estado do Pará

O pensamento de Paulo Freire é eminentemente dialético. Denúncia e anúncio, palavra e ação, indignação e esperança são categorias que estruturam sua pedagogia.

Aveso a todo tipo de dogmatismo e autoritarismo, e um defensor radical da autonomia, da liberdade, da justiça social e dos direitos humanos, Paulo Freire é reconhecido em todo o mundo como um dos mais brilhantes intelectuais do século XX, não apenas na Educação, área em que é mais conhecido, mas também em diversos outros campos do conhecimento.

Seu legado é um “sopro de esperança” para aquelas e aqueles que lutam contra todas as formas de opressão; é um testemunho crítico da possibilidade de libertação; é um incentivo poderoso às resistências e reexistências por parte dos/as “oprimidos/as”, em seus próprios termos, ou dos “condenados da terra”, expressão do martinicano Frantz Fanon, que também utilizou em suas obras.

Por isso mesmo, o legado de Paulo Freire vem sendo sistematicamente atacado pelos setores mais conservadores, fundamentalistas e reacionários da sociedade brasileira. Em 2018, com a eleição de Bolsonaro, diversas foram as tentativas de retirar-lhe o título de Patrono da Educação Brasileira e de “expurgá-lo” das escolas e universidades. Paulo Freire foi eleito pelo

¹ Discurso panegírico feito no dia 17 de novembro de 2021, *in memoriam* a Paulo Freire, por ocasião do título que lhe fora outorgado de Doutor *Honoris Causa* por parte da Universidade do Estado do Pará.



atual governo federal de extrema-direita como “inimigo prioritário” no campo ideológico e educacional.

Assim como Freire foi obrigado a ir ao exílio em 1964, pelo golpe que impôs uma ditadura civil-militar por 21 anos em nosso país, agora tentam mandá-lo para um “segundo exílio”, desta vez ideológico. E a Universidade do Estado do Pará (Uepa) vem a público dizer que NÃO, que Paulo Freire continua a ser uma referência fundamental para todas e todos que lutam uma educação transformadora e por sociedades democráticas, livres, solidárias, inclusivas e plurais.

A outorga do título de Doutor *Honoris Causa* a Paulo Freire (*in memoriam*) foi atribuída por meio da Resolução n. 3481/19, de 11 de setembro de 2019, por parte do Egrégio Conselho Universitário (CONSUN) da Universidade do Estado do Pará.

Isto não se deu à toa. No ano de 2019 nasce a Campanha Latino-Americana e Caribenha em Defesa do Legado de Paulo Freire, liderada pelo Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe (CEAAL), em articulação com centenas de movimentos sociais, organizações da sociedade civil, universidades e ativistas sociais de todo o mundo.

Durante a primeira fase da Campanha, logo após o lançamento do seu manifesto, organizamos em todo o Brasil e em vários outros países da América Latina e do Caribe, eventos e atividades diversificadas para dar visibilidade à Campanha. Na região amazônica, a Campanha foi lançada e discutida no período de 23 a 27 de setembro de 2019, em Belém (Pará), durante o III Encontro da Cátedra Paulo Freire da Amazônia, o IV Fórum de Leituras de Paulo Freire da Região Norte, a XV Jornada Paulo Freire e a I Semana Paulo Freire do Curso de Pedagogia da UEPA.

Queríamos iniciar o evento já com a declaração de que a UEPA se opunha a qualquer tipo de perseguição ideológica ao livre pensar. E, neste sentido, o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), a Cátedra Paulo Freire da Amazônia, em aliança com dezenas de movimentos sociais, cursinhos populares, grupos de pesquisa de várias universidades,

coordenações de curso, departamentos acadêmicos, movimento estudantil e sindicatos, organizam um dossiê pleiteando a concessão do título honorífico.

Entregamos no início de setembro o dossiê para a então Pró-Reitora de Graduação da UEPA, Prof^ª. Ana da Conceição Oliveira, que, como membro titular do CONSUN, apresentou e defendeu no Conselho Universitário o pedido coletivo, aprovado por unanimidade pelos demais conselheiros.

Durante o evento de setembro de 2019, portanto, tivemos a alegria de anunciar esta conquista, juntando-nos a outras mais de 40 universidades em todo o mundo que já haviam antes concedido o mesmo título, tais como as Universidades de Genebra, Barcelona, Estocolmo, Lisboa, entre muitas outras no exterior e no Brasil, como a Universidade Federal do Pará, que homenageou o educador com este título em 1990.

Mas qual a importância da UEPA conceder este título em 2019? Poderia apontar várias razões, mas vou citar apenas uma. A UEPA foi a primeira universidade a enfrentar o atual bonapartismo instalado na Presidência da República, a enfrentar a tentativa de silenciar Paulo Freire, concedendo-lhe o título de Doutor *Honoris Causa*.

Em 2019, Ana Maria Araújo Freire, que hoje nos honra com sua presença, nos envia um lindo vídeo parabenizando a UEPA pela outorga do título e anuncia seu desejo de vir a Belém em 2020 para receber oficialmente a homenagem, em meio também às celebrações dos 25 anos do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire. Todas e todos sabemos que fomos pegos de surpresa pela pandemia do novo coronavírus, que nos exigiu o adiamento desta cerimônia, que hoje felizmente se realiza; nos exigiu distanciamento social, mas, ao mesmo tempo, muitos desafios às educadoras e aos educadores populares, que se mobilizaram intensamente em torno de ações de solidariedade de classe em diversos territórios de Belém, do Pará e da Amazônia.

Inspirados em Paulo Freire, articulamo-nos ainda mais, em 2020 e 2021, apesar dos limites impostos pela pandemia. E estas articulações envolveram o trabalho de base nas comunidades e nos movimentos, a formação política, a organização da classe trabalhadora e de todos os segmentos socialmente excluídos por este sistema social perverso.

As articulações internacionais também se intensificaram. Se a Campanha já tinha alcance latino-americano e caribenho, passou a se conectar com África, a partir da criação da Rede Internacional de Educação Popular Diálogos com África, liderada pela Universidade Federal do Pará e pela UEPA.

Também realizamos, neste período, muita incidência junto ao poder público, no Executivo, no Legislativo e no Judiciário. Em 2021, no ano do Centenário de Paulo Freire, instamos Câmaras de Vereadores de vários municípios do Pará a realizar sessões especiais alusivas ao Centenário de Paulo Freire. Em Belém, a Câmara Municipal de Vereadores realizou sua sessão especial no dia 09 de setembro, sob presidência do vereador Fernando Carneiro (PSOL). Na Assembleia Legislativa do Estado do Pará, a sessão especial de homenagem a Paulo Freire ocorreu no dia 24 de setembro, presidida pelo Deputado Carlos Bordalo (PT).

A Prefeitura de Belém, por sua vez, reconhecendo a vitalidade do legado de Paulo Freire, vem reafirmando na Secretaria Municipal de Educação e em outras pastas, a substantividade democrática de suas ideias e lançou o Plano Municipal de Alfabetização, que pretende declarar Belém um território livre do analfabetismo.

A Universidade do Estado do Pará soma-se a este amplo movimento alfabetizador, e com isso queremos que nossa universidade também seja reconhecida como “universidade que teve um papel fundamental na superação do analfabetismo em Belém” e, dado o nosso alcance, por que não, no estado do Pará.

É um grande orgulho para a UEPA imprimir à sua identidade institucional o viés democrático, libertador e transformador que está presente no legado de Paulo Freire.

Com base neste legado, seguiremos trabalhando intensamente para que a UEPA continue a cumprir sua missão institucional, qual seja, “Produzir, difundir conhecimentos e formar profissionais éticos, com responsabilidade social, para o desenvolvimento sustentável da Amazônia”.

Estamos aqui, portanto, nesta cerimônia de *Honoris Causa*, não só homenageando a Paulo Freire, mas, ao fazê-lo, reafirmando a defesa da UEPA como universidade democrática, pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada. Universidade conectada com a defesa da educação para todas e todos, a defesa dos direitos humanos, da liberdade de cátedra e da justiça social. Isso se dá por meio do fortalecimento das nossas ações de ensino, pesquisa e extensão, entrelaçadas com a política de internacionalização e políticas de ações afirmativas que vêm sendo fomentadas na UEPA.

Afirmar-se como “universidade freireana”, no entanto, implica reconhecer que os desafios são permanentes, dinâmicos e históricos. Por isso, ao tempo em que reforçamos o trabalho já feito, lutamos pela reafirmação da vocação ontológica do “ser mais” de que nos falava Paulo Freire. E isso implica continuar lutando pelo fortalecimento institucional da UEPA e da educação básica e superior públicas.

Temos desafios que são urgentes. Um deles, em face da necessidade atual e do projeto de expansão da UEPA, com novos cursos e campi, é o de atualizar o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração da universidade. Tratativas entre a UEPA e o Governo do Estado estão sendo feitas neste sentido, com o engajamento decisivo do movimento docente e do Sindicato dos Docentes da UEPA, para que possamos ampliar o número de servidores (professores e técnico-administrativos), garantindo a progressão funcional e a abertura de concursos públicos. Sabemos que muito em breve o Projeto de Lei chegará na Assembleia Legislativa e pedimos o apoio

a deputados aqui presentes e de todos (as) os (as) demais, para a aprovação deste projeto e de outros que venham a fortalecer esta universidade que tanto nos orgulha².



Neste Seminário Estadual Centenário de Paulo Freire, que discute centralmente a relação entre Educação Popular e Direitos Humanos, finalizo com alguns trechos da obra “Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos”, de Paulo Freire³, organizado por Nita Freire. Nesta obra, Paulo Freire nos convida a lutar contra a impunidade, contra qualquer tipo de violência, “contra a mentira e o desrespeito à coisa pública” ou contra a falta de escola, de casa, de teto, de terra, de hospitais, de transporte, de segurança. Contra a falta de esperança da ideologia neoliberal, que tenta, a todo custo, naturalizar a miséria, a pobreza e, disfarçadamente, impedir “a briga em favor dos direitos humanos, onde quer que ela se trave. Do direito de ir e vir, do direito de comer, de vestir, de dizer a palavra, de amar, de escolher, de estudar, de trabalhar. Do direito de crer e de não crer, do direito à segurança e à paz”⁴.

A UEPA, hoje, reafirma seu compromisso com estas bandeiras de luta e com o legado de Paulo Freire!

² O Projeto de Lei, luta histórica da categoria docente da UEPA, entrou em votação na Assembleia Legislativa, tendo sido aprovado e sancionado pelo governador Helder Barbalho, por meio da Lei n. 9.511, de 29 de março de 2022, que “cria e acrescenta quantitativo, altera atribuições e requisitos de cargos no Quadro de Cargos de Provimentos do Plano de Cargos, Carreira e Salários da Universidade do Estado do Pará, de que trata a Lei Estadual n. 6.839, de 15 de março de 2006”.

³ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

⁴ *Ibidem*, 2000, p. 130.



**MENSAGEM DE AGRADECIMENTO DE MOACIR GADOTTI
PELA HOMENAGEM DE CONCESSÃO DA MEDALHA PAULO
FROTA DE DIREITOS HUMANOS PELA ASSEMBLEIA
LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARÁ AO INSTITUTO
PAULO FREIRE (IPF)**

Moacir Gadotti
Instituto Paulo Freire (IPF)

Que bom estar com vocês neste dia de celebrações, nos tempos que estamos vivendo hoje. Nós precisamos muito de momentos como este, que renovam a nossa esperança; por isso, muito obrigado pelo convite.

Quero inicialmente cumprimentar o deputado estadual Carlos Bordalo, presidente da Comissão de Direitos Humanos, e em nome dele cumprimentar o Comitê Estadual do centenário Paulo Freire da Assembleia Legislativa do Estado do Pará (ALEPA). Quero cumprimentar o Governador Helder Barbalho, o deputado estadual Chicão, presidente da ALEPA; cumprimentar a presidenta do Tribunal de Justiça, Célia Regina. Quero cumprimentar o Prefeito de Belém, Edmilson Rodrigues, e no nome dele felicitar a todos e todas que se empenharam na realização deste seminário Paulo Freire e a Educação Popular no Pará e da Feira de Educação Popular e Economia Solidária, coordenada pela FASE, que tem uma trajetória longa de luta pela Educação Popular.

E lembrando a força da Educação Popular no estado do Pará, quero cumprimentar a toda a Mesa, cumprimentar o público presente aí na



Estação das Docas, e todos aqueles que estão virtualmente no Pará e em outros lugares, vendo, assistindo, participando desta celebração. Lembro da Estação das Docas, porque em 2009 aí também estive num memorável Fórum Social Mundial (FSM), Pan-amazônico realizado em Belém.

Em nome de Jacqueline Freire, da Universidade Federal do Pará (UFPA), e de João Colares, da Universidade do Estado do Pará (UEPA), também quero cumprimentar a Rede Internacional de Educação Popular Diálogos com África e o Conselho de Educação Popular da America Latina e Caribe (CEAAL).

Eu queria dizer inicialmente que a carta manifesto que eu li esse ano, a carta manifesto de movimentos e coletivos de Educação Popular, me impressionou pela força da Educação Popular no estado do Pará, e me lembrou também do Marco de Referência da Educação Popular¹ que construímos coletivamente no Brasil inteiro no governo da Presidenta Dilma Roussef, em que foi estabelecido. Foi colocado como uma política pública em 2014, e há uma relação entre essa carta e o Marco de Referências da Educação Popular para Políticas Públicas. Eu acho que é necessário retomar esse sonho, interrompido duas vezes, primeiro em 1964, pelo golpe civil-militar, e depois interrompido também com outro golpe, em 2016. Um sonho interrompido que precisa ser retomado.

Paulo Freire nos deu exemplo quando assumiu a Secretaria Municipal de Educação em São Paulo, retomando a Educação Popular como política pública iniciada como Programa Nacional de Alfabetização, que foi interrompido em 1964. Nos últimos meses, nós tivemos celebrações de Paulo Freire em muitas partes do mundo, e isso mostra a força do pensamento de Paulo Freire, da educação emancipadora, a atualidade do legado de Paulo Freire, mas mostra também uma outra coisa, a necessidade que nós temos, nesse momento de Paulo Freire, para essa travessia, nesse

¹ Marco de Referências da Educação Popular para Políticas Públicas. Brasília, DF. 2014. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/marco_referencia_da_educacao_popular.pdf

momento de desrespeito aos direitos humanos, de ataques à democracia, de surgimento de um fascismo entre nós e também de um avanço do neoconservadorismo no mundo.

Paulo Freire é muito necessário hoje, por isso precisamos fazer como estamos fazendo hoje: essa celebração, a causa dos direitos humanos tão defendida pelo nosso homenageado Paulo Freire nesse seu centenário.

Paulo Freire dizia que o sonho dele era um sonho de liberdade para brigar pela justiça. Ele repetia isso, então ele qualificava essa liberdade, não como qualquer liberdade, mas a liberdade para brigar pela justiça. Assim também defendia uma educação, mas não qualquer educação, mas aquela educação que me emancipa; não é aquela educação que me fortalece para vencer, para estar acima, no topo da pirâmide educacional, para espezinhar nos outros, não! É aquela educação que me torna melhor para tornar o mundo melhor para todos, um mundo onde seja menos difícil amar, como dizia Paulo Freire no final do seu livro *Pedagogia do Oprimido*.

Então esse é o sonho da educação de Paulo Freire: uma educação cidadã, uma educação em direitos humanos. Então, sim, estamos hoje com alegria celebrando uma causa, celebrando a reinvenção da educação a partir de Paulo Freire. Por que precisamos reinventar a educação? Nós precisamos reinventar a educação porque este mundo não é o único possível; este Brasil não é o único Brasil; a única nação possível, e também, não é imutável, nem o país, nem o mundo, nem a educação são imutáveis. Isso nós aprendemos com Paulo Freire. Ele entendia a Educação Popular como essa educação que melhora a vida das pessoas, para o bem comum, não para o meu bem simplesmente individual, não para disputar no mercado um lugar, para estar acima dos outros, mas um lugar onde todos os outros possam estar melhor, graças a minha própria educação.

Educação para a liberdade para brigar, como disse Paulo Freire, pela justiça, por isso que Paulo Freire dizia que a marca da Educação Popular não é a idade dos educandos, não é só a educação de adultos a marca. O

que marca a Educação Popular é a opção política, portanto, não importa se eu estou na universidade, se eu estou no movimento social popular, em qualquer outro lugar. Não importa o lugar, o espaço onde estou; eu posso em todos os espaços poder fazer Educação Popular quando eu proponho um outro mundo possível, esse espaço de liberdade e de justiça, para todos, porque de nada adianta fazer o que a educação bancária vem fazendo há tempos, que é simplesmente melhorar as pessoas para elas “vencerem”, e é uma educação que separa vencidos e vencedores. Ao contrário, essa nossa Educação Popular é uma educação do bem comum, do bem viver, centrada no paradigma da convivência e não da competição. A vida não se resume em vencer ou não vencer.

Bom, para finalizar eu gostaria muito de agradecer em nome do Instituto Paulo Freire a concessão desta Medalha Paulo Frota de Direitos Humanos. Eu andei lendo um pouco sobre Paulo Frota e eu acho que essa Medalha vai reforçar, estimular a continuar o Instituto Paulo Freire defendendo a educação em direitos humanos. Essa Medalha, que nos honra muito aqui no Instituto Paulo Freire, vai nos estimular a continuar a briga pela justiça, como fez Paulo Freire, como fez Paulo Frota. E me resta ainda lembrar da Exposição que conseguimos em parceria com o Instituto Paulo Freire e a ALEPA, uma Exposição que eu queria lembrar o título, “Memória e Presente: Paulo Freire Vive!”, e eu queria com esse mote ‘Paulo Freire vive’ terminar minha breve saudação e desejar a todos um bom Seminário, uma ótima Feira e meu agradecimento sincero, e dizer que é uma alegria muito grande poder estar com vocês nesse dia.

Muito obrigado!



MINIBIOGRAFIAS

AUTORES/AS

ANA MARIA ARAÚJO FREIRE

Doutora Honoris Causa em Educação, pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestrado em Educação: História e Filosofia da Educação. Pós-Graduação no Programa de Filosofia e História da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Graduada em Pedagogia na Faculdade de Moema. “Medalha 60 anos da UNESCO”, concedida pelo seu esforço na divulgação da obra de Paulo Freire e homenagem do Ministério da Educação do Brasil pelo seu esforço na continuação da obra de Paulo Freire. Troféu “A Chave da Sabedoria”, de Francisco Brennand, entregue pelo Ministro da Educação Fernando Haddad, no encerramento da VI CONFINTEA. Título de Professora Honorária da Universidad Nacional de Lanús, Resolución de Consejo Superior No. 154/2014, Buenos Aires, Argentina. Prêmio de Intelectual Crítica Honorária do “Paulo Freire Democratic Project”, da Universidade de Chapman, “Por sua dedicação e Trabalhos Acadêmicos para promover a educação e a justiça social democráticas”, Universidade de Chapman, Orange, CA, EEUA. “Medalha Paulo Freire” outorgada pela Câmara de Vereadores de Fortaleza, CE, Brasil. Comenda da Ordem de Mérito Aperipê, concedida pelo Governador Jackson Barreto, a mais importante comenda do estado de Sergipe, Brasil. Comenda José Américo de Almeida da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), 1º Encontro de Reitores do Nordeste, Gabinete Reitora UFPB.



ALANA BORGES LINS

Licenciada em Pedagogia. Doutorado e Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção. Especialista em Educação Especial (Finom) e Psicopedagogia Clínica e Institucional (Faculdade Metropolitana). Docente do Curso de Pedagogia e Diretora Acadêmica da Faculdade Estácio do Pará.

ALDALICE MOURA DA CRUZ OTTERLOO

Licenciada em Pedagogia na Habilitação Orientação Educacional pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Pós-graduação em Desenvolvimento de Comunidades pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e em Metodologia do Ensino pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG). Educadora Popular do Instituto Universidade Popular (UNIPOP), de 1989 ao momento presente. Membro da coordenação do Fórum Social da Pan Amazônia (FOSPA, 2020/2022). Diretora Geral do Instituto Universidade Popular – UNIPOP, de 1989 até abril de 2018. Diretora Nacional da Associação Brasileira de ONGs (ABONG), de janeiro de 2008 até março de 2013. Coordenadora Geral do Projeto Sócio-Educacional-Integrado (PROSEI), para a área da Bacia do Tucunduba, de maio de 1999 até abril de 2006, pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) de Belém do Pará. Professora da disciplina Participação e Mobilização Social, no Curso de Formação Política e Socioambiental, da UNIPOP, de 2004 a 2008. Coordenadora Municipal do FUNDESCOLA (SEMEC), Belém-PA, de agosto de 1997 a maio de 1999, e membro da Coordenação Estadual do FUNDESCOLA. (Acordo MEC-BIRD); Educadora Popular da FASE-Amazônia de 1972 a 1978 e do CEPEPO de 1978 a 1988.

ALINE FONSECA SILVA

Graduada pela instituição Centro Educacional Rui Barbosa, no município de Mãe do Rio no estado do Pará. Atualmente é graduanda do último ano do curso de Letras pela Universidade do Estado do Pará - UEPA, na cidade de São Miguel do Guamá. Discente da mesma turma e representante de classe.

ALVARO DE OLIVEIRA AZEVEDO NETO

Doutorado em Direito Constitucional pela UFPE, Mestrado em Ciência Política pela UFPE e em Liderança Educacional pela Keller Graduate School of Management (Chicago, EUA). Graduado em Direito pela Universidade Católica de Pernambuco. Trabalha na área da educação desde 2005, há 10 anos na gestão do ensino superior e 17 anos na docência do ensino superior, ocupando hoje cargo de Diretor Acadêmico da Faculdade Ideal em Belém, PA. É professor convidado do Mestrado Profissional em Gestão Empresarial do UNIFBV, em Recife. Avaliador institucional vinculado ao INEP, pertencendo ao Banco Nacional de Avaliadores do BASis desde 2020.

ÂNGELA CONCEIÇÃO LOPES DE JESUS

Cursando bacharelado em Serviço Social pela UNINTER. Educadora Popular pela Escola Nacional de Formação (ENFOC) da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG). Atua desde 1990 no movimento sindical de trabalhadores(as) rurais e no Movimento de Mulheres do Nordeste Paraense – MMNEPA. Desde o ano de 2017 assume a presidência da Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores (as) Familiares do Estado do Pará (Fetagri-PA).

ANTÔNIO SÁVIO VALE DE LIMA

Auxiliar Técnico Legislativa da Assembleia Legislativa do Pará/ALEPA. Integrou a Secretaria Operativa do Centenário Paulo Freire da ALEPA.

BELLE FADUL

Psicóloga (bacharel em Psicologia) pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Defensora dos direitos humanos. Enquanto Estagiária atuou na Secretaria Operativa do Centenário Paulo Freire coordenado pela Comissão de Direitos Humanos e Defesa do Consumidor da Assembleia Legislativa do Estado do Pará (CDHDC/ALEPA), em 2021.

CRISTINA SIMONE DE SOUSA REIS

Mestranda em Psicologia na Universidade Federal do Pará - UFPA; Pedagoga na Universidade Federal do Pará - UFPA. Concursada na SEDUC-PA.

DAYENE PONTES SANTIAGO

Integrante da Associação de Desenvolvimento Comunitário de Santa Maria (ADESC) em Santa Maria do Pará. Formada pela escola João Gabriel da Silva, na qual atua como coordenadora da Jornada Literária há nove anos.

EDILA ROSE BARATA DE LIMA

Mestranda em Estado, Governo e Políticas Públicas (FLACSO/Fundação Perseu Abramo). Especialista em Geoprocessamento e Sensoriamento Remoto (IESAM/PA). Bacharela e Licenciada em Geografia (UFPA). Professora na SEDUC/PA. Analista Legislativa na CDHDC/ALEPA. Integrou a Secretaria Operativa do Centenário Paulo Freire da ALEPA (2021).

ELLEN AGUIAR DA SILVA

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Pará - UFPA. Mestrado em Psicologia (UFPA). Pedagoga (UFPA). Professora na SEDUC-PA.

FLÁVIA CRISTINA SILVEIRA LEMOS

Pós-doutorado em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutorado em História Cultural/UNESP. Mestrado em Psicologia Social pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Graduada em Psicologia/UNESP. Professora Associada III de Psicologia Social na Universidade Federal do Pará - UFPA. Coordenadora de Relações Interinstitucionais da Pró-reitoria de Extensão (PROEX) da UFPA. Bolsista de produtividade em pesquisa CNPQ-PQ2.

GEORGINA NEGRÃO KALIFE CORDEIRO

Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/ UFRN). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/ICED/UFPA). Professora Efetiva Classe D Associado Nível IV na Faculdade de Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (FAED/ICED/UFPA). Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA/UFPA). Coordenadora do Centro de Documentação e Memória em Educação de Jovens e Adultos na Amazônia. Coordenadora Geral do Movimento República de Emaús (desde abril de 2021). Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG). Graduada em Pedagogia pela UFPA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores e Movimentos Sociais.

HANNA TAMIRES GOMES CORRÊA LEÃO TEIXEIRA

Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Especialista em Docência do Ensino Superior e em Gestão Educacional. É professora da Faculdade Estácio do Pará e integrante do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP). Suas principais produções são no campo da educação popular, interculturalidade e filosofia com crianças.

HELDER CORREA LUZ

Doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Pará - UFPA. Mestrado em Desenvolvimento Sustentável/UFPA. Professor na SEDUC-PA. Filósofo/UFPA. Pedagogo na Universidade Estadual do Pará - UEPA.

HELENA FERREIRA DA CRUZ

Tecnóloga em Gestão Ambiental pela UNIASSSELVI. Educadora Popular pela Escola Nacional de Formação (ENFOC) da Confederação

Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG). Atua desde 2009 na Assessoria da Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado do Pará (Fetagri-PA), na Secretaria de Formação e Organização Sindical.

INÊS ANTONIA SANTOS RIBEIRO

Doutorado em Arte pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do Magistério Superior do Instituto de Ciências das Artes da Universidade Federal do Pará (UFPA). Atriz. Tem experiência na área de Educação com ênfase em Arte/Educação, com os temas formação de professores, cultura cabocla e cultura popular, patrimônio cultural e organização social. Participou do projeto na Paris 8 & quot; A performance teatral no Museu: Recepção e mediação transcultural, do Núcleo de Pesquisa EA Cenar do mundo, criação e saberes críticos. Fez levantamento preliminar dos Grupos de Pássaros e Cordões de Bichos (IPHAN/Pa). Coordena o projeto de pesquisa “Preamar Teatral: arte, educação e cidadania nas escolas de rios e florestas” e o Projeto de Extensão “Memorial cultural das infâncias na Amazônia - Movimento República de Emaús”.

IVANILDE APOLUCENO DE OLIVEIRA

Pós-doutorado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ). Doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Doutorado sanduiche na UNAM e UAM-Iztapalapa no México, com estudos sobre ética com o filósofo Enrique Dussel. Mestrado em Educação Popular na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduada em Filosofia pela UFPA. Atualmente é Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Professora Titular da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Coordena o Procad-Amazônia do PPGED-UEPA-CAPES desde 2018. Coordena o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) da UEPA. Editora da Revista Cocar. Coordena a Cátedra Paulo Freire da Amazônia. Coordena a Rede de

Educação Inclusiva da Amazônia. Pesquisadora do Observatório Nacional de Educação Especial, da Rede Freireana de Pesquisadores, da Rede Luso-brasileira de Alfabetização de Jovens e Adultos e da Rede Interculturalidade e Movimentos Sociais - Rede Mover.

JARBAS VASCONCELOS DO CARMO

Jarbas Vasconcelos do Carmo, Advogado. Foi duas vezes Presidente da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), 2010-2015; Conselheiro Federal e Presidente da Comissão Nacional de Defesa das Prerrogativas da Advocacia (2016-2018). Foi Secretário de Estado de Administração Penitenciária do Pará (2019-2022) e Presidente do Conselho de Secretários de Justiça, Cidadania e Administração Penitenciária do Brasil (CONSEJ). Atualmente é Secretário de Estado de Igualdade Racial e Direitos Humanos do Pará (2023). É Mestre em Direito Constitucional pela Universidade da Amazônia (UNAMA) e Doutorando em História do Direito pela Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa (FDUL). Autor dos livros: Protagonismo Político e Decolonialidade, Constitucionalização da Desigualdade e Portugal, um Estado com Certidão de Nascimento.

JÉSSICA MODINNE DE SOUZA E SILVA

Doutorado e Mestrado em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Pará (PPGP/UFPA) e graduada em Psicologia pela mesma instituição de ensino superior. Pesquisadora do Grupo de Estudos Transversalizando (UFPA). Membro dos Coletivos Feministas Juntas! – PA e MAR – mulheres.artistas.pa. Feminista militante anticolonial e artista visual amazônica. E-mail: modinnejessica@gmail.com

JOÃO CLAUDIO TUPINAMBÁ ARROYO

Pesquisador em Economia Solidária. Graduado em Geologia pela Universidade Federal do Pará (1995). Aperfeiçoamento em Comunicação e Mobilização Social pela Universidade de Brasília (UNB) e Fundo das

Nações Unidas para a Infância (UNICEF). MBA em Marketing pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) e Ideal. Mestre em Economia pela Universidade da Amazônia (UNAMA) e Doutorando do Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente Urbano (PPMDU/UNAMA). Atualmente é docente da UNAMA, onde coordena Projeto de Extensão em Economia Solidária/Projeto Andorinhas, atua como Coordenador do Programa de Pós-graduação em Gestão do Conhecimento para o Desenvolvimento Socioambiental/Mestrado Profissional Interdisciplinar/PPGC/UNAMA). Diretor geral do Instituto Saber Ser Amazônia Ribeirinha (ISSAR) onde desenvolveu, até 2016, projeto de desenvolvimento solidário de comunidades em parceria com UNICEF, atualmente desenvolvendo consultorias em gestão estratégica. Entre as publicações recentes, destaca-se "Como lidar com uma AMAZÔNIA SENSÍVEL", 2021, Editora Unama.

KARLA DALMASO SOUSA

Doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Pará - UFPA. Mestrado em Serviço Social (UFPA). Psicóloga (UFPA).

LARISSA AZEVEDO MENDES

Doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Pará - UFPA. Mestrado em Psicologia (UFPA). Psicóloga na Universidade da Amazônia - UNAMA. Coordenadora do curso de Psicologia na Faculdade Estácio de Sá, em Castanhal-PA

LILIAN CAMPELO

Jornalista com especialização em Comunicação Científica na Amazônia pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônicos da Universidade Federal do Estado do Pará (NAEA-UFPA) e atualmente mestranda no Programa de Pós-graduação em Comunicação, Cultura e Amazônia (PPGCOM-UFPA) e assessora de comunicação do Deputado Bordalo (PT-PA).

LYGIA BARRETO DO AMARAL CYPRIANO

Bacharel em Direito pela Universidade da Amazonia – UNAMA. Especialista em Ciências Penais e Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica- PPEB, da Universidade Federal do Pará – UFPA. Advogada, inscrita nos quadros da OAB-PA. Servidora Pública Municipal exercendo o Cargo de Coordenadora de Controle Interno na Secretaria de Saneamento do Município de Belém (SESAN). Professora de Ensino Superior, nas disciplinas no Curso de Bacharelado em Direito na Faculdade Faci Wyden.

MARCELO RIBEIRO DE MESQUITA

Doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Pará - UFPA. Mestrado em Educação (UFPA). Pedagogo na Universidade Estadual do Pará - UEPA. Professor na SEDUC-PA.

MARIA BETÂNIA DE CARVALHO FIDALGO ARROYO

Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade da Amazônia (PPAD/UNAMA). Mestrado em Ensino Superior e Gestão Universitária pela UNAMA. Especialista em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Integrada do Colégio Moderno (FICOM). Atualmente exerce funções de Reitora da Universidade da Amazônia (UNAMA), Diretora Regional do Grupo Ser Educacional. É Membro da Academia Paraense de Letras (APL). É docente colaboradora no Programa de Pós-graduação em Comunicação Linguagens e Cultura (PPGCLC/UNAMA). Pesquisadora/ Coordenadora da linha Relações de Gênero do Grupo de Pesquisa GEPIDI/ UNAMA. Tem experiência na área da Educação, com ênfase em Educação Superior, atuando principalmente nos seguintes temas: Gestão Escolar, Construção do Conhecimento, Formação de Professores, Mulher.

MARIA CELESTE GOMES DE FARIAS

Doutorado em Educação na Linha de Educação, Cultura e Sociedade do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFGPA). Mestrado em Educação na Linha de Políticas Públicas em Educação (PPGED/UFGPA). Formada em Pedagogia. Especialista em Educação na SEDUC-PA. Exerceu a função de Coordenadora de Educação Infantil e Ensino Fundamental- SEDUC-PA. Possui experiências nas temáticas Políticas Públicas Educacionais, Gestão Democrática da Educação, Autonomia, Gestão e Financiamento da Educação, Políticas Públicas de Formação e Valorização Docente, Currículo e Formação; Gestão de Sistemas Municipais de Ensino e Conselhos de Educação, Políticas Públicas de Educação do Campo; Alternância Pedagógica e Formação de Educadores do Campo. Atualmente é Professora EBTT - Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia -IFPA-Campus Cametá.

MARIA DA GRAÇA COSTA

Educadora Popular. Ativista de movimentos sociais. Presidente do Comitê Gestor do Fundo Dema. Atua na Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE) há décadas. Atuou na Secretaria Operativa do Centenário Paulo Freire coordenado pela Comissão de Direitos Humanos e Defesa do Consumidor da Assembleia Legislativa do Estado do Pará (CDHDC/ALEPA), em 2021.

MARIA DOS REIS DA COSTA ALMEIDA

Pedagoga pela Universidade Federal do Pará (UFGPA). Atuou no Movimento República de Emaús (MRE) em 1984, como Educadora Social de Rua. Atuou como Pedagoga nos projetos da República do Pequeno Vendedor, do MRE. No ano 2000 integrou o Conselho Geral do MRE e foi membro da Coordenação Geral Executiva de 2004 a 2010. A partir de 1986 integrou o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), como

membro da Comissão Local de Belém e Estadual Pará. Com a instalação do Centro de Formação e Apoio aos Educadores Polo II – Região Norte do MNMMR, atuou como Assistente Pedagógica, de 1990 a 2000. Foi membro da Comissão de atualização do Programa Conquistando a Vida – PCV, Programa de Atenção Integral e Integrada à Crianças e Adolescentes em Situação de Rua em Belém. Atualmente é membro do Conselho Geral do Movimento República de Emaús (Gestão 2021-2023).

MARIZA FELIPPE ASSUNÇÃO

Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduada em Ciências Sociais pela UFPA. É Professora Adjunta na Faculdade de Educação e Ciências Sociais (FAECS) da UFPA, no Campus de Abaetetuba. Coordenadora do Laboratório de Avaliação, Sistema Trabalho e Regulação Docente-LASTRO, Membro da Rede Internacional de Educação Popular Diálogos com a África. Membro da Coordenação Geral do Projeto Interinstitucional de Extensão DJUMBAL: Educação Popular Antirracista e Cooperação Solidária África & Amazônia, (UFPA e UEPA). Atua principalmente nos seguintes temas: Trabalho Docente, Política Educacional, Avaliações Externas e Educação Antirracista.

SARAH SOUZA

Atuação profissional como Designer Gráfico, fotografa e editora de vídeo. Graduada em Comunicação Social - Multimídia pela faculdade Estácio de Belém. Membro da Equipe de Comunicação do Deputado Estadual Bordalo (PT/PA). Colaboradora do projeto interinstitucional de extensão Djumbai: Educação Popular Antirracista e Cooperação Solidária Amazônia & África da Universidade da Universidade Federal do Pará e Universidade Estadual do Pará. Já foi voluntária na ONG Enactus UFPA, atuando na área de comunicação do projeto.

SHIRLE ROSÂNGELA MEIRA MIRANDA

Psicóloga. Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestrado em Administração pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Especialista em Saúde Mental, Gestão de Pessoas e Projetos Sociais. Docente em cursos de pós-graduação latu-sensu. Psicóloga da Secretaria de Estado de Saúde Pública do Pará (SESPA). Assessora da Comissão de Direitos Humanos e Defesa do Consumidor da Assembleia Legislativa do Estado do Pará (CDHDC/ALEPA).

THAIS PENICHE

Graduanda em Comunicação Social pela UFPA, Graduada em Língua Portuguesa pela UEPA, com experiência em produção audiovisual, revisão e produção textual; pesquisadora em comunicação e desinformação pelo projeto de pesquisa Inovacom (UFPA), Colaboradora do Projeto Interinstitucional de extensão Djumbai: Educação Popular Antirracista e Cooperação Solidária Amazônia & África da Universidade Federal do Pará (UFPA) e desde 2020 atua com comunicação institucional e parlamentar para o deputado Bordalo (PT).

YURI PAULINO

Dirigente do Movimento de Atingidos por Barragens (MAB). Educador Popular e Ativista.