

insurgência

revista de direitos e movimentos sociais

Dossiê "Paulo Freire, 100 anos
- vida e pensamento
que alimentam as lutas sociais
e a defesa da justiça
v 8. n.1. (2022)



ipams



Publicação semestral do Instituto de Pesquisa Direito e Movimentos Sociais (IPDMS)
e do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade de Brasília (PPGDH/UnB)

EDITOR RESPONSÁVEL

Alexandre Bernardino Costa (Universidade de Brasília)

COMISSÃO EDITORIAL

Diogo Pinheiro Justino de Souza (Faculdade do Vale do Cricaré), Guilherme Cavicchioli Uchimura (Universidade Federal do Paraná), Gustavo Seferian (Universidade Federal de Minas Gerais), José Jaime Macedo (Universidade Federal do Vale do São Francisco), Júlia Carla Duarte Cavalcante (Autarquia Educacional do Araripe), Luzimar Barreto de França Junior (Universidade do Oeste Paulista e Universidade do Estado de São Paulo), Mariana de Freitas Barros Souza (Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade Federal Fluminense), Moisés Alves Soares (Universidade Federal de Jataí) e Talita de Fátima Pereira Furtado Montezuna (Universidade Federal Rural do Semi-árido)

COMITÊ DE ORGANIZAÇÃO DO DOSSIÊ “PAULO FREIRE, 100 ANOS – VIDA E PENSAMENTO QUE ALIMENTAM AS LUTAS SOCIAIS E A DEFESA DA JUSTIÇA”

José Humberto de Góes Junior, Ciani Sueli das Neves e Diogo Pinheiro Justino de Souza

CONSELHO CIENTÍFICO

Alexandre Bernardino Costa (Universidade de Brasília), Alfredo Wagner Berno de Almeida (Universidade do Estado do Amazonas), Ana Ester Ceceña (Universidad Nacional Autónoma de México), Ana Lúcia Pereira (Universidade Federal do Tocantins), Antonio Salamanca Serrano (Instituto de Altos Estudios Nacionales, Equador), Breno Marques Bringel (Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Instituto de Estudos Sociais e Políticos), Carlos Frederico Mares de Souza Filho (Pontifícia Universidade Católica do Paraná) Conceição Paludo (Universidade de Pelotas, Brasil), David Sanchez Rubio (Universidad de Sevilla), Enrique Dussel (Universidad Autónoma de la Ciudad de México), George Andrew Meszaros (University of Warwick), Jesús Antonio de la Torre Rangel (Universidad Autónoma de Aguascalientes), Joaquim Shiraishi Neto (Universidade Federal do Maranhão), José Geraldo de Sousa Júnior (Universidade de Brasília), Maria Tereza Sierra (CIESAS), Norman José Solórzano Alfaro (Universidad Nacional, Costa Rica), Rachel Henriette Sieder (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México), Raquel Maria Rigotto (Universidade Federal do Ceará), Regina Facchini (Unicamp, Brasil), Rita Laura Segato (Universidade de Brasília)

PROJETO GRÁFICO

Anna Carolina Murata Galeb e Guilherme Cavicchioli Uchimura

EDITORIAÇÃO

Guilherme Cavicchioli Uchimura, Leonardo Evaristo Teixeira e Adrielle Betina Inácio Oliveira

ARTE DA CAPA

Paulo Freire e a defesa da reforma agrária, de Cecília Angileli – cartaz oficial da
8ª Jornada Universitária em Defesa da Reforma Agrária (JURA) no Paraná, 2021

APOIO TÉCNICO

Luiza Oliveira Góes Gonçalves

Sumário

Apresentação | Paulo Freire, 100 anos - vida e pensamento que alimentam as lutas sociais e a defesa da justiça 01

Diálogos InSURgentes

Entrevista com o professor Alder Júlio Ferreira Calado 09
Alder Júlio Ferreira Calado, Ciani Sueli das Neves, José Humberto de Góes Junior

Dossiê: “Paulo Freire, 100 anos - vida e pensamento que alimentam as lutas sociais e a defesa da justiça”

Com quem? junto a quem? contra o quê? convergências, diferenças, divergências, oposições (uma contribuição aos circuitos de escritos e diálogo ao redor dos "100 anos de Paulo Freire") 41
Carlos Rodrigues Brandão

A revalorização da pedagogia freiriana 100 anos após seu nascimento: uma educação crítica, democrática e transformadora 55
Sofia Herrero Rico

Paulo Freire, toma de conciencia y dignidad humana: la lucha y el goce de los derechos desde lo instituyente 77
David Sánchez Rubio

O pensamento de Paulo Freire na comunidade da investigação filosófica: contribuições para o cultivo dos movimentos sociais 97
Sonia París Albert

Interseccionando Freire: bell hooks, linguagem inclusiva e diálogo 115
Ana Carolina Amaral Pontes-Saraiva, Ângela Maria Borges do Nascimento

Saberes Indispensáveis a Práxis Educativas Antirracistas 133
Michele Guerreiro Ferreira

O lugar da assessoria jurídica popular como práxis de educação popular freireana: a atuação do NAJUP Josiane Evangelista no Acampamento Leonir Orbhak (MST-GO) 147
Diego Augusto Diehl

<i>As transitividades da consciência estudantil em uma Faculdade de Direito: a experiência crítica do Grupo Paulo Freire na UFPR</i>	169
Natalia Demes Bezerra Tavares Pereira, Ricardo Prestes Pazello	
<i>Romper as cercas da ignorância, que produz a intolerância": O papel de Paulo Freire e da extensão universitária na formação para emancipação</i>	199
Mariana Trotta Quintans, Fernanda Maria da Costa Vieira, Matheus Nascimento, Ana Claudia Tavares, Viviane Carnevale	
<i>Desburocratizando o juridiquês: encruzilhadas da educação jurídica popular no enfrentamento ao racismo</i>	223
Leonardo Dourado Melo, Victor de Oliveira Martins, Renata Alves de Oliveira Barbosa, Natália de Melo Medeiros, Antonio Pedro Casqueiro dos Santos, Ana Lia Vanderlei de Almeida	
<i>Cercos e tramas de pedagogia situada: ensino do Direito em campos de várzea</i> <i>Philippe Oliveira de Almeida, Júlia Ávila Franzoni</i>	249
<i>José Martí e Paulo Freire: a inserção nas insurgências pedagógicas da América Latina</i>	281
Maria do Carmo Luiz Caldas Leite	
<i>Inspirações de Paulo Freire para pensar o ensino jurídico no Brasil</i>	305
Felipe da Silva Freitas, Marília Montenegro Pessoa de Mello	
<i>O lugar da criança no pensamento freiriano: um convite ao diálogo</i>	331
Lilian Maria Carvalho, Lívia de Miranda Amorim	
<i>Políticas educacionais de educação no campo: história de vida de estudantes da Escola Nacional Florestan Fernandes</i>	353
Luci Mendes de Melo Bonini, Vladimir Ferreira Gama	

Em Defesa da Pesquisa

<i>O Discurso Jurídico para Reconhecimento de Nome e Gênero: breves Considerações Acerca do Provimento nº 73/2018 do Conselho Nacional de Justiça</i>	373
Bettina Augusta Amorim Bulzico Battaglin	
<i>Criminalização do aborto Brasil: uma análise sobre as violações de direitos das mulheres e sua inconstitucionalidade</i>	397
Emillyane Cristine Silva Adorno, Alex Penazzo Tavares, Fernando Vechi	
<i>A esterilização compulsória em mulheres vulneráveis como "medida de segurança pública": reflexões sobre o controle do corpo, gênero e sexualidade</i>	423
Juliana Maria Duarte Marques, Ana Lúcia Borges Coelho Cardoso, André Luiz Machado das Neves	

Em nome do progresso, o Yurupatí: o aprofundamento das relações coloniais na ditadura militar brasileira.....477
Leonardo Evaristo Teixeira

As mulheres no espaço de luta pela saúde bucal da pessoa com deficiência no Brasil..... 509
Carla Maria Lima Santos, Sônia Cristina Lima Chaves, Ana Maria Freire de Souza Lima, Sisse Figueredo de Santana

Temas Geradores

Paulo Freire: vida e obra 531
Diego Augusto Diehl

O Círculo de Cultura e sua função política..... 539
Matheus Guarino Santanna Lima de Almeida, Bruna Alves Silva

Poéticas Políticas

Beradêro 559
Chico César, Yuri Gabriel Campagnaro

Paulo Freire e a defesa da reforma agrária 561
Cecília Angileli

Utopias..... 563
José Humberto de Góes Junior

De Angicos a Lima: quando Paulo Freire encontra o filho do padeiro..... 573
Helga Maria Martins de Paula

Rasuras Pedagógicas..... 579
Cristóvão José dos Santos Júnior

Estádio de Futebol 581
Cristóvão José dos Santos Júnior

Deus é Brasileiro 583
José D'Assunção Barros

Caderno de Retorno

bell hooks, bordadeira amorosa das palavras 585
Priscila Viana

A pedagogia engajada de Freire e hooks - mestres da educação pela liberdade 593
Natália Kleinsorgen Bernardo Borges

Protesto e Democracia: Ocupações Urbanas e Luta pelo Direito à Cidade.....599
Alberto Luis Araújo Silva Filho

Práxis de Libertação (links externos)

Registro da Carta do Bacharel Paulo Reglus Neves Freire
Secretaria da Faculdade de Direito da Universidade do Recife

Aos que fazem educação conosco em São Paulo
Secretaria da Faculdade de Direito da Universidade do Recife

Documentos que comprovam monitoramento de Paulo Freire no exterior durante seu exílio
Secretaria da Faculdade de Direito da Universidade do Recife

Perseguição a militantes que trabalham com o método Paulo Freire
Secretaria da Faculdade de Direito da Universidade do Recife

Informe do SNI sobre o retorno de Paulo Freire ao Brasil
Serviço Nacional de Informações, Ministério do Exército

Monitoramento de Paulo Freire no período de reabertura democrática
Serviço Nacional de Informações, Ministério do Exército

insurgência

Apresentação | Dossiê: Paulo Freire, 100 anos – vida e pensamento que alimentam as lutas sociais e a defesa da justiça



Por Ciani Sueli das Neves,
Diogo Pinheiro Justino e
José Humberto de Góes Junior

Paulo Freire é o pensador brasileiro mais conhecido em todo o mundo. Seus livros foram traduzidos para 35 países; suas aulas puderam alcançar estudantes de várias universidades, entre as quais a de Harvard, a de Genebra, a Católica de Santiago, a PUC-São Paulo e a Unicamp; até 2020, 35 universidades brasileiras e estrangeiras haviam lhe concedido o título de doutor *honoris causa*; seu livro “Pedagogia do Oprimido”, escrito em 1968, quando estava exilado no Chile devido à ditadura militar, é uma obra traduzida e conhecida por pessoas que falam mais de 40 idiomas e, até 2016, pesquisa da *London School of Economics* a indicou como a terceira obra mais citada em todos os trabalhos produzidos nas diversas áreas de Ciências Humanas e Sociais; Centros de Estudos de todas as partes do mundo desenvolvem pesquisas sobre sua obra; e, escolas de países situados em todos os continentes adotam o seu método de formação.

Com um pensamento produzido enquanto seus pés conhecem e fazem caminhos pelo mundo, olhando-o, sentindo-o, no encontro com o outro que o produz, reproduz e dá a ele significado à medida que o transforma e projeta a sua utopia, Paulo Freire expressa uma práxis que inspira as lutas humanas contra todas as formas de opressão e exploração social.

A convivência humana fundada na justiça, no respeito e na dignidade, material e imaterial, que se faz autêntica quando produzida por pessoas cuja “palavra” se erige como ação povoada de intencionalidade política, constitui-se em motor dialético da Pedagogia que a luta de grupos e povos oprimidos e explorados empreendem ao ensejar o processo de libertação. Para Paulo Freire, ao descobrirem, denunciarem e atuarem contra a violência histórica e cotidiana a que são submetidos, os seres humanos subalternizados se educam em contato com o mundo concreto e se fazem sujeitos sociais e políticos. Assumem seu lugar de produtores coletivos da realidade, bem assim

[3]

Apresentação | Dossiê: Paulo Freire, 100 anos – vida e pensamento que alimentam as lutas sociais e a defesa da justiça

das ideias, da cultura, que lhe dá sustentação, e, à medida que desnaturalizam e vão quebrando as relações estabelecidas de opressão, exploração, indignidade e de poder, tornam-se educadores e educadoras, anunciam e provocam o surgimento de uma cultura e de uma ética novas, fundadas na emancipação. Em outras palavras, as pessoas oprimidas e exploradas, ao se libertarem, libertam também quem as oprime, explora e, com efeito, torna-se objeto da dominação violenta sem a qual não se compreenderiam e não se fariam “sujeitos” de sua realidade. Para Paulo Freire, não há emancipação enquanto existirem também pessoas cuja existência material e imaterial esteja condicionada a oprimir, explorar e submeter alguém à violência. Por esta razão, enquanto se educam na ação ético-política, oprimidos, oprimidas, explorados e exploradas se libertam, libertam e praticam a liberdade de pensar, agir e expressar sua existência com e para a liberdade.

Este pensamento segue novidadeiro e anunciador de um outro mundo possível. É uma teoria do conhecimento fundada na experiência, apesar de Paulo Freire ser consagrado nacional e internacionalmente, pode-se dizer, por equívoco, apenas como educador. Portanto, alcança e provoca ações em todas as áreas em que foi dividido o conhecimento na Modernidade Europeia, até mesmo imaginando os pontos de contato que possam ter em meio à compreensão complexa do que significa conhecer, expressão da vivência intersubjetiva encharcada da realidade concretamente lida. Mesmo após 53 anos, a Pedagogia do Oprimido, cujos conceitos vão tomando sentidos mais e mais complexos a partir da práxis de Paulo Freire, segue atual, mobiliza e fundamenta ações institucionais de extensão, pesquisa e ensino; provoca reflexões e ações pedagogicamente voltadas para a promoção, proteção e defesa de Direitos Humanos; no campo do Direito, inspira a Assessoria Jurídica Popular, a Advocacia Popular e a formação superior de camponeses e camponesas pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); é base para lutas dos Movimentos Sociais antirracismo, pelos direitos das mulheres, de crianças e adolescentes, de pessoas idosas, de pessoas LGBTQIA+, dos povos indígenas, pelo direito à terra, à moradia, ao trabalho, ao meio ambiente, à alimentação, à saúde, à educação, à cultura, ao lazer, entre outras.

Comemorar os 100 anos do nascimento de Paulo Freire é celebrar seus feitos, suas ideias, suas reflexões, seu método, sua vida dedicada à luta social. Ao mesmo tempo, sendo inspiração para vários dos grupos temáticos e pelo que foi dito acima, está intimamente relacionado à razão de ser do Instituto de Pesquisas, Direitos e Movimentos Sociais (IPDMS) e da Revista InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais, que agora lança o Dossiê “Paulo Freire, 100 anos – vida e pensamento que alimentam as lutas sociais e a defesa da justiça”.

Os trabalhos aqui apresentados compõem um conjunto de artigos descritivos e/ou analíticos, teóricos e/ou empíricos, com relatos de experiências pessoais e/ou de experiências de lutas coletivas por direitos, que têm no pensamento de Paulo Freire sua base teórico-filosófica. São artigos científicos, verbetes, expressões artísticas no campo da literatura, desenho, fotografia, cujo centro são os Direitos Humanos, a Assessoria Jurídica Popular e Advocacia Popular; Lutas e Movimentos Sociais; experiências de formação libertadora; Extensão Popular e a ação emancipatória da Universidade; e, pensamento freireano e filosofia da libertação na América Latina.

A partir da capa, produzida a partir da obra “Paulo Freire e a defesa da reforma agrária”, elaborada para a [Jornada Universitária em Defesa da Reforma Agrária \(JURA\) no Paraná](#) de 2021 pela artista e professora da Universidade da Integração Latino-americana (UNILA) Cecília Angileli, a quem agradecemos por encher de brilho a nossa publicação, a força e a boniteza do pensamento freireano servem de inspiração para os artigos que compõe a sessão **Dossiê: “Com quem? Junto a quem? Contra o quê? Convergências, diferenças, divergências, oposições (uma contribuição aos circuitos de escritos e diálogo ao redor dos “100 anos de Paulo Freire)”**”, de autoria de um importante intérprete da obra de Paulo Freire, o Professor Carlos Rodrigues Brandão; [“La revalorización de la pedagogía freiriana 100 años después de su nacimiento: una educación crítica, democrática y transformadora”](#), de autoria da professora Sofia Herrero Rico, da Cátedra Unesco de *Filosofía para la Paz*, da Universidade Jaume I, de Castellón, Espanha; [“Paulo Freire, toma de conciencia y dignidad humana: la lucha y el goce de los derechos humanos desde lo instituyente”](#), do professor David Sánchez Rubio, da Faculdade de Direito da Universidade de Sevilha, Espanha; [“El pensamiento de Paulo Freire en la comunidad de indagación filosófica: aportes para el cultivo de los movimientos sociales”](#), da professora Sonia París Albert, da Cátedra Unesco de *Filosofía para la Paz*, da Universidade Jaume I, de Castellón, Espanha; [“Interseccionando freire: bell hooks, linguagem inclusiva e diálogo”](#), da professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Ana Carolina Amaral Pontes-Saraiva, e da Advogada, consultora jurídica para formalização de organizações populares negras e de mulheres, defensora dos direitos, Ângela Maria Borges do Nascimento; [“Saberes Indispensáveis a Práxis Educativas Antirracistas”](#), da professora do Departamento de Educação do Centro de Ciências Aplicadas e Educação da Universidade Federal da Paraíba, Michele Guerreiro Ferreira; [“O lugar da assessoria jurídica popular como práxis de educação popular freireana”](#), do professor do curso de Direito da Universidade Federal de Jataí, Diego Augusto Diehl; [“As transitividades da consciência estudantil em uma faculdade de direito”](#), da advogada, diretora jurídica da Associação Humaniza – Coletivo Feminista e doutoranda em direito constitucional pela Universidade de Buenos Aires – UBA,

[5]

Apresentação | Dossiê: Paulo Freire, 100 anos – vida e pensamento que alimentam as lutas sociais e a defesa da justiça

Argentina, Natalia Demes Bezerra Tavares Pereira, e pelo professor do curso de Direito da Universidade Federal do Paraná, Ricardo Prestes Pazello; [“Romper as cercas da ignorância, que produz a intolerância: o papel de Paulo Freire e da extensão universitária na formação para emancipação”](#), de autoria da professora da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Mariana Trotta Quintans, da professora da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Fernanda Maria da Costa Vieira, do estudante de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Matheus Nascimento, da professora do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em Direitos Humanos (NEPP-DH) da Universidade Federal do Rio de Janeiro e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas em Direitos Humanos (PPDH), também da UFRJ, Ana Claudia Tavares, e da estudante de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Viviane Carnevale; [“Desburocratizando o juridiquês: encruzilhadas da educação jurídica popular no enfrentamento ao racismo”](#), dos estudantes e das estudantes de Direito da Universidade Federal da Paraíba, Leonardo Dourado Melo, Victor de Oliveira Martins, Renata Alves de Oliveira Barbosa, Natália de Melo Medeiros, Antonio Pedro Casqueiro dos Santos, e da professora do Curso de Direito da Universidade Federal da Paraíba, Ana Lia Vanderlei de Almeida; [“Cercos e tramas de pedagogia situada: ensino do Direito em campos de várzea”](#), de Philippe Oliveira de Almeida e Júlia Ávila Franzoni, professor e professora da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro; [“José Martí e Paulo Freire: a inserção nas insurgências pedagógicas da América Latina”](#), Professora de Física da Universidade Católica de Santos no Centro de Ciências da Educação e Comunicação (CCEC) e no Centro de Ciências Exatas, Arquitetura e Engenharia (CCEAE), Maria do Carmo Luiz Caldas Leite; [“Inspirações de Paulo Freire para pensar o ensino jurídico no Brasil”](#), do professor Felipe da Silva Freitas, do Programa de Pós-Graduação em Direito Constitucional do Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa (IDP), e da professora Marília Montenegro Pessoa de Mello, da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) e da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); [“O lugar da criança no pensamento freiriano: um convite ao diálogo”](#), de Lilian Maria de Carvalho e Livia de Miranda Amorim, ambas profissionais da educação do Município de Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco; [“Políticas educacionais de educação no campo: história de vida de estudantes da Escola Nacional Florestan Fernandes”](#), do Jornalista e Mestre em Políticas Públicas pela Universidade de Mogi das Cruzes, Vladimir Ferreira Gama, da professora do Programa de Mestrado em Políticas Públicas da Universidade de Mogi das Cruzes, Luci Mendes de Melo Bonini.

Na seção **Diálogos insurgentes**, trazemos o [diálogo prazeroso, alegre e esperançoso, promovido por Ciani Neves e Humberto Góes, da organização deste Dossiê, com o professor Alder Júlio Ferreira Calado](#), um importante intelectual e educador com engajamento nas lutas sociais em Pernambuco e na Paraíba, tendo com uma de suas inspirações o pensamento de Paulo Freire. Pelo trabalho técnico de apoio à entrevista, agradecemos a Luiza Oliveira Góes Gonçalves, estudante de Direito da Universidade Federal de Sergipe.

Em memória de bell hooks, pensadora que construiu suas ideias em interlocução direta com a obra de Paulo Freire e faleceu em 12 de dezembro de 2021, ano de centenário do pensador brasileiro, trazemos neste Dossiê uma justa homenagem, que é igualmente um agradecimento por nos encantar enquanto nos incita a refletir e a amar, também como forma de transformar o mundo. Para tanto, temos na seção **Caderno de retorno** as resenhas “[bell hooks, bordadeira amorosa das palavras](#)”, da jornalista e mestra em Antropologia Social, Priscila Viana, e “[A pedagogia engajada de Freire e hooks – mestres da educação pela liberdade](#)”, de Natalia Kleinsorgen, doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano da Universidade Federal Fluminense.

Na seção **Temas geradores**, temos os textos “[Paulo Freire: vida e obra](#)”, do professor do curso de Direito da Universidade Federal de Jataí, Diego Augusto Diehl, e “[O Círculo de Cultura e sua função política](#)”, de Matheus Guarino Sant’Anna Lima de Almeida (doutorando e mestre em Ciências Jurídicas e Sociais no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense; Graduado em Direito e em Letras Português/Grego (licenciatura) pela mesma universidade; Educador Popular e Coordenador Geral do Coletivo Direito Popular e do Pré-Vestibular Social Dr. Luiz Gama) e Bruna Alves da Silva (pedagoga pela Universidade Federal Fluminense. Educadora popular no Pré-Vestibular Social Dr. Luiz Gama e no Coletivo Direito Popular).

Um agradecimento especial fazemos a Chico César, cantor e compositor paraibano que presenteia a seção **Poéticas políticas** com sua música “[Beradêro](#)”, uma expressão poética do pensamento e da práxis freireana, com ilustração exclusiva para esta edição de Yuri Campagnaro ([@yuricampagnaro](#)), artista visual e doutorando em Arte e Tecnologia pelo Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade de Universidade Tecnológica Federal do Paraná; novamente a Cecília Anglieli, por compartilhar a obra “[Paulo Freire e a defesa da reforma agrária](#)”, que exibimos também exibimos na versão original nesta seção; a Helga Maria Martins de Paula, professora do curso de Direito da Universidade Federal de Jataí, que nos oferece, com a força de seu texto literário intitulado “[De Angicos a Lima: quando Paulo Freire encontra o filho](#)

[7]

Apresentação | Dossiê: Paulo Freire, 100 anos – vida e pensamento que alimentam as lutas sociais e a defesa da justiça

[do padeiro](#)”, um também encontro entre as ideias de Paulo Freire e de Augusto Boal, que faria 90 anos em 2021; e, a Cristóvão José dos Santos Júnior, jurista, tradutor, poeta e doutor em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), que nos brinda com a poesia “[Rasuras Pedagógicas](#)”, expressão da conjuntura política atual do Brasil e da atuação de seus personagens contra o exemplo de Paulo Freire. Ainda no âmbito das artes, compõe este Dossiê a série de fotografias intitulada “[Utopias](#)”, retratando integrantes de Movimentos Populares que estão se formando na Turma Fidel Castro do curso de Direito da Universidade Federal de Goiás/Campus Goiás, com apoio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), e de membros do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), de autoria do também organizador desta publicação, o professor e fotógrafo Humberto Góes.

Na seção **Práxis da libertação**, destinada a documentos históricos, temos o [registro da Carta de Bacharel em Direito pela Faculdade de Direito de Recife](#), de 1949; o documento “[Aos que fazem a educação conosco em São Paulo](#)”, publicado em Diário Oficial do Município de São Paulo no dia 01 de fevereiro de 1989, sendo um importante arquivo do período em que Paulo Freire foi Secretário Municipal de Educação, durante o Governo de Luíza Erundina. Nesta publicação, constam o texto “Construindo a Educação Pública Popular”, o Regimento Comum das Escolas Municipais e os Decretos 27.614/1989 e 21.811/1985. Também publicamos documentos referentes ao monitoramento e à perseguição sofrida por Freire durante e após a Ditadura Civil-Militar brasileira; tais arquivos mostram a [perseguição aos militantes que utilizavam as ideias freireanas no Brasil](#) e a [atenção que o Regime deu ao trabalho de Freire no exterior após ser exilado, bem como em seu retorno, prática que adentrou inclusive no período de reabertura democrática](#).

Além dos materiais especialmente produzidos e organizados para o Dossiê, esta edição também conta, na seção de artigos livres intitulada **Em defesa da pesquisa**, com importantes contribuições de Bettina Augusta Amorim Bulzico Battaglin com o artigo “[O Discurso Jurídico para Reconhecimento de Nome e Gênero: Breves Considerações Acerca do Provimento nº 73/2018 do Conselho Nacional de Justiça](#)”, Emillyane Cristine Silva Adorno, Alex Penazzo Tavares, Fernando Vechi, com o artigo “[Criminalização do aborto Brasil: uma análise sobre as violações de direitos das mulheres e sua inconstitucionalidade](#)”, Juliana Maria Duarte Marques, Ana Lúcia Borges Coelho Cardoso e André Luiz Machado das Neves com o artigo “[A esterilização compulsória em mulheres vulneráveis como “medida de segurança pública”](#)”, Geovane Gesteira Sales Torres, Alania Maria Leal Gouveia, Caio Ricardo da Silva e Wendell de Freitas Barbosa com o artigo “[Tecendo redes de defesa dos direitos sexuais e reprodutivos da população LGBT: reflexões em torno do projeto Banana-Terra na](#)

Região Metropolitana do Cariri”, Leonardo Evaristo Teixeira com o artigo “[Em nome do progresso, o Yurupatí: o aprofundamento das relações coloniais na ditadura militar brasileira](#)” e Carla Maria Lima Santos, Sônia Cristina Lima Chaves, Ana Maria Freire de Souza Lima e Sisse Figueredo de Santana com o artigo “[As mulheres no espaço de luta pela saúde bucal da pessoa com deficiência no Brasil](#)”.

Na seção **Poéticas políticas**, os poemas “[Estádio de Futebol](#)”, de Cristóvão José dos Santos Júnior, e “[Deus é Brasileiro](#)”, de José D'Assunção Barros, ampliam as potencialidades de sensibilidade poética desta edição para a denúncia das condições de vida do povo brasileiro. Na seção **Caderno de retorno**, Alberto Luis Araújo Silva Filho apresenta a resenha da obra “[Protesto e Democracia: Ocupações Urbanas e Luta pelo Direito à Cidade](#)”, de Thiago Aparecido Trindade.

Por fim, agradecemos, muito especialmente, a Anna Carolina Murata Galeb, Adrielle Betina Inácio Oliveira, Guilherme Cavicchioli Uchimura e Leonardo Evaristo Teixeira, pesquisadoras e pesquisadores do **IPDMS – Instituto de Pesquisa Direitos e Movimentos Sociais**, que integraram a equipe responsável pelos trabalhos gráficos e de editoração desta edição da InSURgência.

Esperamos que o Dossiê “**Paulo Freire, 100 anos – vida e pensamento que alimentam as lutas sociais e a defesa da justiça**” provoque grandes reflexões e a renovação da vontade de cada uma e de cada um lutar por um mundo justo. Boa leitura! Um grande abraço da organização,

Janeiro de 2022

Ciani Sueli das Neves

Doutoranda em Direito (UNICAP), mestre em Ciências Jurídicas (UFPB), especialista em Direitos Humanos (UFPB), graduada em Direito (ASCES), pesquisadora do Grupo de Pesquisa Asa Branca Criminologia, bolsista da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE), professora substituta do CCJ/UFPE.

Diogo Pinheiro Justino

Graduado em Direito pela Faculdade Evandro Lins e Silva/IBMEC (2010), Mestrado e Doutorado em Teoria e Filosofia do Direito pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com período sanduíche no Consejo Superior de Investigaciones Científicas (Espanha). Professor do Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC).

José Humberto de Góes Junior

Professor da Universidade Federal de Goiás/Campus Goiás, Coordenador de Estágios e Núcleo de Práticas Jurídicas do Curso de Direito da UFG/Campus Goiás; Doutor em Direito, Estado e Constituição, pela Universidade de Brasília; Mestre em Ciências Jurídicas, Área de Concentração em Direitos Humanos, pela Universidade Federal da Paraíba.

diálogos insurgentes

Entrevista com o professor Alder Júlio Ferreira Calado

Professor Alder Júlio Ferreira Calado interview

Alder Júlio Ferreira Calado¹

¹ Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas, João Pessoa, Paraíba, Brasil.

José Humberto de Góes Junior²

² Universidade Federal de Goiás, Curso de Direito, Goiânia, Goiás, Brasil. E-mail: humberto_goes@ufg.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8787-8809>.

Ciani Sueli das Neves³

³ Universidade Católica de Pernambuco. Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4635-5582>.

Submetido em 29/01/2022. Aceito em 29/01/2022.

insurgência

InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais, v. 8, n. 2, 2022
ISSN 2447-6684



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons 4.0.
Este trabajo es licenciada bajo una Licencia Creative Commons 4.0.
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0.

Entrevista com o professor Alder Júlio Ferreira Calado

Entrevista realizada por videochamada em 25 de novembro de 2021¹

Professor Humberto: Olá, professor Alder Júlio, professora Ciani. Prazer estar aqui com vocês e já de imediato vou passar para a professora Ciani para ela saudar o nosso convidado e fazer as perguntas que a gente já elaborou para esse momento com o professor Alder, que é uma pessoa, para nós, muito importante quando se fala em pensamento freireano, pedagogia libertadora, educação libertadora. Então, Ciani, por favor, fique à vontade. Obrigado por compartilharmos esse momento.

Professora Ciani: Olá, professor Alder Júlio. Olá, professor Humberto. Registrada a alegria de a gente estar aqui, ainda que remotamente, para partilhar um pouco da história de alguém que é tão importante para a gente que escolhe a docência como ofício, como compromisso político, que é Paulo Freire. Fazer essa troca também com o professor Alder Júlio, que, para mim, tem um significado porque foi a pessoa que me apresentou Paulo Freire... eu sempre digo que é a partir do professor Alder Júlio que eu conheci Paulo Freire e conheci Florestan Fernandes, dois autores de grande importância para minha formação. Agora, quando volto para fazer doutorado, eu reencontro Paulo Freire mediada por minha orientadora e fico no desejo de promover um encontro entre ela e Alder Júlio, para ver o que sairia dessa conversa entre duas pessoas que admiram tanto Paulo Freire. Obrigada, professor Alder. A gente queria pedir que o senhor se apresente da forma como julgar mais conveniente.

Professor Alder Júlio: Quero expressar a minha alegria de estar aqui e o agradecimento pelo convite feito pelo professor Humberto Góes, a quem cumprimento, e pela professora Ciani, a quem mando minhas saudações igualmente freireanas. Eu sou Alder Júlio Ferreira Calado. Sou nascido em Pesqueira, Pernambuco, terra dos Xukuru, de quem eu também me sinto um Xukuro desaldeado.

¹ Apoio técnico: Luiza Oliveira Góes Gonçalves, estudante de Direito da Universidade Federal de Sergipe.

Tenho muito orgulho dessa origem, combinada com a origem também afro-brasileira. Eu sou negro, sou afrodescendente. Sou movido a paixão e a liberdade. Depois desses primeiros contatos em Pesqueira, onde tive a minha formação inicial, onde frequentei as escolas, principalmente o grupo Rui Barbosa (eu me lembro todos os dias das professoras que passaram pela minha vida e, por elas, também faço meus votos, minhas orações), segui caminho. Aos 12 anos, entrei no seminário de Pesqueira, em Pernambuco, Seminário São José. Depois, passei um ano em Aracaju, também no seminário. Depois, terminei o ensino médio em Santa Maria, no Rio Grande do Sul. Lá, foi muito importante para o meu desenvolvimento da consciência crítica, ao participar, às escondidas, da JOC (Juventude Operária Católica), cujo trabalho muito me impactou positivamente. Não é hora de dizer isso, mas me permitam... Ao participar da JOC, em Santa Maria, no Rio Grande do Sul, fugindo do seminário... Era um seminário relativamente aberto. Vivíamos tempos conciliares, e, mesmo assim, não era tão aberto assim. Então, eu fugia do seminário para participar das reuniões da JOC no centro da cidade e é exatamente lá, em 1967/1968, mais precisamente em 1968, que eu começo a tomar conhecimento de ideias que, até então, me eram pouco frequentes. Eu me refiro ao marxismo. Em 1968, poucos meses antes do decreto do AI 5, estávamos nós em grupo em Santa Maria a fazer trabalhos, tarefas com certo risco. Eu me lembro que, no dia 1º de novembro, na noite para o dia 2 de novembro (Dia de Finados), eu fiz parte de um grupo formado por três rapazes e duas moças, cuja tarefa era levar panfletos de protestos contra a ditadura, driblando a vigilância, porque Santa Maria era uma cidade muito vigiada, muito militar, ao mesmo tempo, formada por muitos estudantes. Naquela época, havia dezesseis cursos universitários... Também era uma cidade ferroviária. Então, tratamos de, em torno de onze horas da noite, sair driblando a vigilância até chegar ao cemitério. Pulamos o muro, jogamos os panfletos e, no dia seguinte, aqueles que iriam visitar seus entes queridos no cemitério achavam aqueles panfletos que teriam sido jogados pelos comunistas. Isso, a poucos dias da decretação do AI 5. A poucos dias! Eu acho que foi, portanto, um mês, mais ou menos, pouco mais de um mês, um mês e treze dias. Em 13 de dezembro, veio o decreto do AI 5. Eu quero dizer que eu tenho muita saudade desse tempo, que é um tempo de militância, inclusive, de estudos também do marxismo. A partir da influência que a JOC, naquela época, tinha da AP (Ação Popular), a gente, então, buscava crescer nesse sentimento de resistência à ditadura militar a partir, inclusive, de folhetos que eram muito bem feitos sobre conceitos marxistas. Eu me lembro de alienação, da parte de exploração capitalista, mais valia e outros mais. A gente sempre recebia o recado: “olha, não

distribuem. Não deixem que outras pessoas leiam esses folhetos porque são de formação, mas eles correm um certo risco. Então, ao chegarem aos seus lugares de moradia, não deixem que as pessoas vejam”. Bom, eu faço esse longo parêntese, pedindo desculpas a vocês, porque não é hora de falar sobre isto.

Professora Ciani: Professor Alder, como se dá a sua relação com a pessoa e com o pensamento de Paulo Freire?

Professor Alder Júlio: A trajetória de Paulo Freire, como aconteceu a tantas e tantos, também a mim sempre exerceu muita influência, além do fato de ele ser um tradutor e uma expressão fiel daquelas correntes em que mais firmemente bebo. Eu falo, entre tantas correntes, duas principalmente: a corrente da teologia da libertação e a corrente marxiana. São essas duas que me têm alimentado a fé e a vida até hoje. Eu as estudo desde tenra idade, tanto em relação a Marx e à teologia da libertação, correntes às quais Freire também se filia e está tão organicamente ligado. Então, a partir dessas influências maiores que eu registro na minha trajetória, nasce a influência de Paulo Freire, alguém que dialoga muito bem com essas duas correntes – claro que dialoga também com outras, com o existencialismo, com o personalismo de Emmanuel Mounier, com outras tendências do nosso tempo –, de modo que, por conta dessas correntes, que vem a figura de Paulo Freire, a quem acompanho já de um bom tempo pra cá e me sinto muito tocado pelo seu legado existencial. Me sinto muito tocado. Evidentemente, eu o conheci pessoalmente bem mais tarde, depois do exílio, mas, sobre isso, falarei no seu devido momento. Apenas para registrar essas duas fontes com as quais Freire dialoga e que, para mim, correspondem a fontes de inspiração de vida, de minha trajetória de vida desde tenra idade. Com aproximadamente 18 anos, eu começo a mergulhar um pouco nessas duas fontes que me têm alimentado na minha trajetória de aprendiz, militante e pesquisador, principalmente, na educação popular e nos movimentos sociais populares.

Professora Ciani: O senhor esteve com Paulo Freire algumas vezes. Quando ocorreram esses encontros e em que circunstâncias eles ocorreram?

Professor Alder Júlio: Pois não! Em 1964, quando aconteceu o golpe civil-militar, eu tinha 15 anos, de modo que, quando Paulo Freire vai para o exílio, eu não tinha contato pessoal com ele. Só depois do exílio – 15 anos depois – é que a gente vai tendo ao mesmo tempo aproximação, pela leitura dos seus livros, pelo aproveitamento de sua capacidade interpretativa do mundo e da realidade, dessa leitura de mundo tão fortemente freireana. Já nos anos 1980, se dão alguns encontros. Eu me refiro a dois episódios especialmente. Um na FAFICA (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de

Caruaru), em que eu fiz meus estudos de Ciências Sociais entre 1969 e 1972 – depois, me tornei também professor da FAFICA ao mesmo tempo em que era professor da AESA (Associação de Ensino Superior de Arcoverde), em Pernambuco. Passei muito tempo viajando entre Arcoverde e Caruaru, tanto como estudante e, depois, como professor... Por volta de 1986, na FAFICA, naquela efervescência política das “Diretas Já”, da eleição de Sarney, dos preparativos para a campanha eleitoral de 1986 e, depois, da Constituinte – eu fui candidato a deputado constituinte – conheci Paulo Freire pessoalmente, quando ele veio à FAFICA a convite da direção e dos professores e professoras para fazer uma palestra, nos seus termos, com sua própria linha. Nesta ocasião, tem uma particularidade que, após a fala de Paulo Freire e o debate bastante intenso que ele proporcionou, eu solicitei uma entrevista com ele. Não era bem uma entrevista. Era, na verdade, um depoimento que eu solicitava em apoio aos trabalhadores e trabalhadoras ocupantes da Fazenda Caldeirão. Começava um tempo mais intenso de ocupações das propriedades improdutivas e uma delas esteve ali, pertinho de Arcoverde, numa cidade chamada Pedra. A fazenda Caldeirão estava abandonada havia algum tempo, enquanto muitas famílias estavam sem-terra e desejosas também de trabalhar e produzir. Então, acompanhamos de perto, desde Arcoverde. Na época, eu já pertencia ao PT, do qual fui fundador desde o movimento pró-PT em 1979. Com a vinda de Paulo Freire, com o reforço dele também... eu tinha a confiança de que ele não se negaria a conceder este depoimento de apoio aos trabalhadores e trabalhadoras acampados da Fazenda Caldeirão e ele não se negou. Fez a sua fala e tratei o quanto antes de fazê-la chegar aos ouvidos dos trabalhadores e trabalhadoras ocupantes da Fazenda Caldeirão, na Pedra. Daí, resultaram avanços nessa luta, de modo que, logo depois, este acampamento virou assentamento com a emissão pelo INCRA de autorização. Lembro que no dia da imissão de posse estava conosco o professor, que foi colega meu de mestrado, Francisco Castro, diretor do INCRA naquela altura. Foi muito interessante ver a alegria dos trabalhadores e das trabalhadoras da Fazenda Caldeirão escutando o testemunho, o depoimento, o apoio explícito que Paulo Freire lhes dava naquela ocasião. Esta foi uma primeira ocasião de contato pessoal com Paulo Freire. Outra ocasião se deu cinco anos depois, já fora do Brasil, quando eu estava fazendo meu doutorado em Sociologia com a orientação do professor Michael Löwy. Mais ou menos na altura de 1990, Paulo Freire já estava saindo do seu cargo de Secretário da Educação da cidade de São Paulo, sob o governo de Luiza Erundina. Ele tinha passado dois anos à frente daquela secretaria, tinha perdido a sua esposa, a professora Elza Freire, e estava enamorado de Ana Maria Araújo. Foi nessa

ocasião, então, que ele fez uma viagem à França, a Paris, e, lá, nos encontramos com um grupo de colegas doutorandos e doutorandas na casa da professora Maria Eliete Santiago, muito conhecida. É uma freireana. Foi orientanda de Paulo Freire também e, nesta ocasião, tratamos de trocar ideias sobre a conjuntura nacional e internacional, bem ao estilo freireano. Aliás, nós temos fotos – e faremos chegar a vocês – desse registro feito na casa da professora Maria Eliete Santiago em que estávamos com outros colegas saudando a presença de Paulo Freire.

Professora Ciani: Falando da obra de Paulo Freire, o que a obra dele representa para a educação no Brasil e no mundo?

Professor Alder Júlio: A gente observa, principalmente agora, quando da comemoração dos 100 anos do seu natalício, o número expressivo de atos e celebrações comemorativos do legado de Paulo Freire. São centenas. De quantos atos eu mesmo participei com tanta gente também do ano passado [2020] até 19 de setembro deste ano [2021]? Quantos e quantas? Isso mostrando a relevância do legado de Paulo Freire, que também é formado, evidentemente, pela sua vasta obra. No entanto, a gente sempre diz que o legado de Paulo Freire há de ser entendido para além dos seus escritos, para além dos seus pronunciamentos, para além de suas entrevistas, para além de outras expressões escritas. Há de ser entendido no seu conjunto e, principalmente, no seu agir cotidiano, na sua práxis. É importante notar que Paulo Freire – não é o único evidentemente – é uma figura que inspira confiança por sua práxis. É alguém que sempre busca organicamente articular o que ele sente com o que ele pensa, o que ele quer com o que ele sente e ele pensa e o comunicar com o que ele quer, com o que ele sente e o que ele pensa. E, assim, é Paulo Freire... é alguém que, consciente dos seus limites, nos dá a impressão de alguém que mantém uma coerência, manteve uma coerência ao longo da sua vida. Isso dá um testemunho grandioso e, portanto, impactante, de sua obra também – uma obra vasta. Não temos dúvida de que, desde seus primeiros trabalhos, também o trabalho de tese de doutorado para a admissão na Universidade Federal de Pernambuco, há algo de valioso no que diz em seus escritos. Eu destacaria a “Pedagogia do Oprimido”, elaborada em 1968 e publicada em 1970. Tem uma marca profundamente freireana de entendimento da realidade, recorrendo a várias correntes de pensamento, especialmente do Marxismo, e a outros autores, outros filósofos, que também o ajudaram a pensar aquele livro. É um livro fundamental, como é também o “Educação como Prática da Liberdade”. Esta é outra grande obra freireana, de grande importância. Conta com a ilustração ao final do livro, que é daqueles desenhos primorosos elaborados pelo seu amigo Abelardo da Hora.

Quem presta bem atenção naquelas ilustrações, reconhece a genialidade freireana do ponto de vista de sua pedagogia da liberdade, para a liberdade. Há uma sucessão de outros textos dele, como “Extensão ou Comunicação?”... (nesta época, ele já estava exilado no Chile, onde colaborou muito com os trabalhadores e trabalhadoras na luta pela reforma agrária). Mas também, outros livros seus que terão grande importância, incluindo aqueles que foram fruto do seu exílio na Suíça, em Genebra, a partir de onde ele era convidado a colaborar, pelo Conselho Mundial de Igrejas, em várias partes do mundo, principalmente na África, naqueles países cuja segunda língua era o português. Ele teve uma colaboração mais próxima..., qual ele faz referência em seu livro “Cartas à Guiné-Bissau”. É sempre alguém que trabalha em equipe, é sempre alguém que reconhece o trabalho em mutirão. Assim foi no Brasil, em Angicos, por exemplo. Assim foi na Suíça, assim foi para onde ele foi chamado. É sempre alguém trabalhando em equipe e é por conta do mutirão, a que ele dá muita importância, que há um aprendizado contínuo em Freire. Ele valoriza tanto o aprendizado de quem é capaz de articular-se com o mundo e com a gente... Aí, está sua amorosidade. Como ele mesmo dizia: “eu sou intelectual que ama o mundo e ama as gentes e porque ama o mundo e ama as gentes é que eu luto para que a justiça social se implante antes da caridade”. É, portanto, alguém que tem uma perspectiva de amorosidade ao longo de sua vida. Talvez, seja essa categoria “amorosidade” a que mais acompanha a trajetória existencial de Paulo Freire. Evidentemente, ele tem outros livros mais adiante publicados e de volta do exílio também. Um deles é muito pouco falado, mas ao qual eu dou muita importância, tendo por título “Multinacionais e Trabalhadores no Brasil”. É alguém que estava preocupado com a invasão das transnacionais em todo o mundo, na América Latina e ele estava atento, buscando colaborar com os trabalhadores e trabalhadoras também no Brasil. Não é por acaso que, de regresso ao Brasil, ele trata de mergulhar nas iniciativas mais fecundas do ponto de vista político e cultural. Do ponto de vista político, por exemplo, era um dos sócios, um dos primeiros assinantes da carta de apoio de filiação ao Partido dos Trabalhadores. Aí, estava Paulo Freire, mas não só ele – eu lembro da figura de Manuel da Conceição, do Maranhão que partiu recentemente e a quem o Jornal das Comunidades faz uma homenagem muito bonita em seu último periódico. A partir de uma equipe, ele vai formando o que se chama CENTRU, Centro de Educação dos Trabalhadores Rurais. É um centro que tem uma inserção muito grande em vários Estados do Brasil, principalmente no Nordeste. Eu próprio participei de algumas ações promovidas pelo CENTRU, tanto em Arcoverde como em São Sebastião do Umbuzeiro, na Paraíba. Lembro também de muitas figuras

que participavam dessa mesma iniciativa. Mas, Freire estava de volta ao Brasil visitando suas gentes, visitando a partir de Recife, mas também em São Paulo, na PUC, onde ficou de maneira mais afirmativa. Visitando o Brasil, visitava Juazeiro da Bahia, onde passou a convite de José Rodrigues duas ou três semanas com as comunidades de base daquela região, visitou também Serra Redonda, na Paraíba, em que há o Centro de Formação Missionária, passando algumas semanas, a convite da grande figura do teólogo e padre José Comblin, que é também outra figura sobre a qual me referirei daqui a pouco. Paulo Freire continua o seu ritmo de produção: "Ação cultural para a Liberdade", depois vem também "Educação e Mudança", depois vem a "Pedagogia da Esperança", vem a "Pedagogia da Pergunta", até um dos últimos que ele produziu, que é o conhecido "Pedagogia da Autonomia". Aliás, todas as Pedagogias freireanas têm uma relevância muito grande na caminhada daqueles e daquelas que se identificam com seres humanos chamados a serem mais, chamados à libertação.

Professora Ciani: Eu acho que essa pergunta seguinte já foi mais ou menos respondida, mas eu vou fazê-la assim mesmo. O que representa Paulo Freire para a formação de um pensamento brasileiro?

Professor Alder Júlio: Muito bem! Embora, de fato, esteja a pergunta de certa maneira contemplada na resposta anterior, você tem toda razão que há ainda muito a explorar e a entender Paulo Freire como um desses grandes intérpretes, mulheres e homens da formação da sociedade brasileira, ao lado de Florestan Fernandes, Álvaro Vieira Pinto e outras figuras que os antecedem. A gente tem que recolher muito dessa capacidade de leitura do Brasil. O próprio Antonio Candido, por exemplo... Há figuras primorosas de interpretação da sociedade brasileira, que, de certa maneira, com uma distância em relação a Gilberto Freyre ou mesmo a Sérgio Buarque de Holanda, mas aproxima-se também desse outro grande intérprete brasileiro que é Caio Prado Júnior. Então, Paulo Freire vem se juntar a esse grupo de intelectuais que têm a capacidade de interpretar a realidade brasileira com um olhar diferenciado daqueles que, por exemplo, nos anos 1930, tiveram um papel maior, também de reconhecimento. É preciso ser aliado desta interpretação crítica, desta interpretação sob o ponto de vista da classe trabalhadora, ponto de vista ao qual figuras como Paulo Freire, Florestan Fernandes, Antonio Candido se juntam de forma distintas daquele olhar da interpretação do Brasil dos anos 1930. Paulo Freire tem uma capacidade muito grande de interpretar o Brasil fazendo questão de dizer que ele se incomodava muito com essa tendência, que é grande hoje também, de superestimar a individualidade de Paulo Freire, ou seja, quase ocultando ou omitindo as grandes influências em que ele tem

para a formulação do seu pensamento. Eu me refiro a várias correntes de pensamento, como o pensamento marxiano, o pensamento marxista, e cujas obras vão refletir esse apanhado que ele faz da leitura marxiana, da leitura marxista – não somente em Marx, mas também Engels, Rosa Luxemburgo... Gramsci, especialmente, e outros mais. Ao mesmo tempo, ele faz questão nas notas dos seus livros – e são tantos livros – de mencionar outras figuras do existencialismo, do personalismo e da própria teologia da libertação. É um autor cuja genialidade está não propriamente em reivindicar paternidade de seus conceitos, mas muito mais de aprofundar esses conceitos de maneira genial. É aí em que está sua maior contribuição. Mais adiante, a gente vai voltar a este caso quando estiver falando de outros aspectos a respeito de Paulo Freire.

Professor Humberto: Professor Alder, o senhor estava falando de “Extensão ou Comunicação?” e eu queria fazer uma ponte de “Extensão ou Comunicação?” com duas outras obras, que são “Educação como Prática da Liberdade” e “Pedagogia do Oprimido”. O primeiro livro de Paulo Freire é “Educação como Prática da Liberdade” e, depois, vem “Pedagogia do Oprimido”. Já nesse livro ele tem uma preocupação muito grande de fazer uma análise, um diagnóstico do que ele chama de cultura. Há uma preocupação muito grande em discutir o conceito de cultura, tentando entender a relação entre o ser humano e a produção de cultura para poder justificar uma educação como prática da liberdade. Nos dois livros, ele reivindica uma Antropologia ao conceituar o seu fazer como uma Antropologia. A gente poderia dizer que, apesar de Paulo Freire, tanto em “Educação como Prática da Liberdade”, mas, sobretudo em “Pedagogia do Oprimido”, em que traça o seu método de ensino, em “Extensão ou Comunicação?”, concebe melhor um método, agora voltado para a pesquisa? Na tentativa de fazer um diagnóstico da realidade, entendendo que os conceitos não são adequados, que essa realidade pede outro tipo de conceitos, como o conceito de comunicação no lugar daquilo que se fazia como extensão naquele momento, podemos dizer que Paulo Freire apresenta o seu método, agora, para o âmbito da pesquisa? Ou o tempo inteiro ele fala de pesquisa, independentemente de “Extensão ou Comunicação?”, de “Educação como Prática da Liberdade”, de “Pedagogia do Oprimido”? O que o senhor poderia dizer para nós sobre a pesquisa na obra de Paulo Freire?

Professor Alder Júlio: Humberto, muito grato pela pergunta e pelos argumentos trazidos nessa direção. Eu diria que, no caso de Paulo Freire, essa inquietação dele se expressa muito bem – na linha que você vinha apresentando – em “Extensão ou Comunicação?”, que tem uma vinculação forte com “Educação como

Prática da Liberdade”, que é de 1967. Lembro que o prefácio é de Francisco Correa Weffort, – na época, genro de Paulo Freire, mas hoje não sei como é que anda essa parte – mas, enfim, um belo prefácio. A gente nota a preocupação freireana também no campo da Antropologia. Isso vai redundar em outros livros também e “Extensão ou Comunicação?” e mesmo em “Pedagogia do Oprimido” e outras “Pedagogias” em que ele explora isso. A observação que eu faço a partir de sua provocação é que a gente pode entender um Paulo Freire exercitando ao mesmo tempo o campo específico da Educação, mas também da Sociologia, da Antropologia, da Economia, da História, enfim..., alguém que trabalhava em qualquer um dos seus textos de maneira interdisciplinar. Eu, depois, vou falar também, além de interdisciplinar, transdisciplinar, porque o mundo de Freire era tão aberto que nele não cabiam apenas as ciências – múltiplas que fossem. Mesmo que elas estivessem em diálogo, como ele sempre trabalhou, ele também tinha necessidade e ansiedade de ultrapassar o mundo das fronteiras científicas disciplinares, mas buscando também captar o saber popular, milenar, em conjunto com o saber artístico, o saber filosófico, o saber técnico. É alguém muito motivado a uma sabedoria muito mais do que a uma ciência. Eu, de minha parte, até prefiro a palavra “sabedoria”, que vem do verbo saber (*sapere*). O termo latino originário de saber tem, ao mesmo tempo, o sentido de “gosto” e o de “olfato”. Então, sabedoria é muito mais completo como termo do que a palavra ciência, que normalmente acentua muito a parte intelectual, que é legítima, que é importante, que é um bem para o ser humano, mas é preciso acoplar sempre a parte cognitiva, a parte intelectual, às outras dimensões do ser humano, à dimensão, por exemplo, afetiva (por isso, a sua amorosidade está sempre presente em todas as suas obras, o seu legado), à dimensão do querer ou volitiva, à dimensão da práxis ou fazer, à dimensão do comunicar-se. É alguém que trata de costurar muito bem, como um exímio tecelão da utopia, esses fios existenciais, procurando imprimir a sua amorosidade, tal como ele vivenciou. Então, eu sinto que essa pergunta auspiciosa dá oportunidade de a gente entender esse Freire ao mesmo tempo antropólogo, ao mesmo tempo filósofo, ao mesmo tempo sociólogo, ao mesmo tempo educador. Falar em Paulo Freire, e também nas suas obras, é ligar sempre, é defrontar-se sempre com essa interconexão. Não é por acaso que ele também é chamado de o “menino conectivo”. É alguém que está para costurar os mais variados tecidos e buscar nesta costura uma unidade. É alguém que buscou incessantemente construir comunitariamente a unidade na diversidade. Eu sinto que essa pergunta me dá uma oportunidade grande de ilustrar outros traços do mesmo Paulo Freire.

Professora Ciani: Eu vou pegando carona aqui, professor Alder, para já perguntar quais são os conceitos centrais que o senhor identifica na obra de Paulo Freire.

Professor Alder Júlio: Pois não! De um, já falamos, que é essa “amorosidade”. A “amorosidade” persegue a trajetória existencial desta figura. Em tudo, estava essa carga profundamente afetiva. A gente escuta relatos de Ana Araújo, sua esposa, sobre Paulo Freire ser alguém necessitado sempre de conversar olho no olho com o outro, tocando o outro também, ou seja, expressando sua carga afetiva e este é um traço presente nas várias dimensões, nos vários filmes existenciais que a gente pode mencionar de Paulo Freire, tanto do ponto de vista de sua ética, do seu agir, um agir que buscava combater esta tendência atual coletiva e individual de a gente sentir uma coisa, pensar uma segunda, querer uma terceira, fazer uma quarta, falar uma quinta. Há uma sociedade esquizofrênica e também pessoas esquizofrênicas. Ele também tratou de combater muito este risco e esta tendência que a gente enfrenta nos dias de hoje. É alguém íntegro e a integralidade é que constitui também um eixo de sua “amorosidade” tão presente nas várias dimensões de que ele trata: a dimensão cósmica, a dimensão ética – já falei –, a dimensão estética, a dimensão de gênero – em que ele é aprendiz e quem ler o livro “Pedagogia da Esperança” vai se deparar com relatos de alguém muito sincero, reconhecendo-se “inacabado”, sendo essa, inclusive, outra categoria freireana, mas eu vou continuar no meu exemplo... Em “Pedagogia da Esperança”, que ele publicou 20 anos após a “Pedagogia do Oprimido” e quando já estava de volta ao Brasil, ele relata seus contatos com as mulheres nos Estados Unidos, com as feministas mais especialmente e das quais ele ouviu referências elogiosas que simpatizavam muito com o seu pensar, com as suas propostas pedagógicas e para além da pedagogia. No entanto, as incomodava o fato de ele sempre se referir aos fatos e aos acontecimentos sempre no plural masculino e elas, a justo título, cobravam coerência dele neste ponto também. A primeira reação de Freire era dizer: “olha, eu faço assim, mas vocês deveriam sentir-se incluídas quando eu uso o masculino plural”. Mas, elas insistiram, a justo título. Ele teve que reconhecer humildemente que não era um procedimento adequado tratar as mulheres contentando-se com o masculino plural. A partir de então, ele passa a flexionar o gênero e isso é um aprendizado importante de Freire, que, de maneira humilde, narra esse e outros aspectos da autocrítica de enfrentar e saber reconhecer o seu erro para poder, então, crescer mais. O “inacabamento” estava exemplificado nesse acontecimento. Esta é uma outra categoria forte em Freire. O “inacabamento” é característico de todo ser humano,

diferentemente de outros animais. O ser humano, no entanto, não nasce programado, nasce em aberto, nasce inacabado e é exatamente o contexto relacional, o contexto comunitário, que proporciona ao ser humano aprendizados múltiplos, também, ouvindo, observando, conversando e aprendendo com os outros. Como os outros, enfrentam e vencem suas dificuldades e seus desafios. Aqueles que estão em convivência vão também compartilhando os seus limites, mas aprendendo como vencer esses limites comunitariamente também. “Relacionalidade” é outra categoria importante. Faz parte da práxis e, quando eu digo práxis, não quero dizer que Freire seja o criador dessa categoria. Ela precede muito, precede até a Marx. No entanto, mais do que uma categoria é um jeito freireano de levar a vida. É a práxis como aquela carga que vai fazer confluir teoria e prática como faces da mesma moeda. “Diz-me qual é a tua prática e eu vou te dizer qual é a tua teoria”. Estão imbricadas sempre prática e teoria. Freire trabalha isso muito bem na sua práxis. Assim, a “práxis” é uma categoria importante no universo vocabular freireano, como é também a do “inérito viável” ou do “esperançar”, que ele trabalha bem em “Pedagogia da Esperança”. O “inérito viável” é bem trabalhado na “Pedagogia do Oprimido”. Há uma afinidade muito grande entre essas categorias. Eu vejo que, em Freire, ao mencioná-las, estamos aqui refletindo, há um conjunto, há um cenário muito afinado, em que ele sempre traz à tona a necessidade de a gente ter aceso o horizonte, a utopia ou, se quiserem, o “inérito viável” ou, se quiserem, o “esperançar”. É necessário ter sempre aberto esse horizonte de contínua transformação, de contínua mutação pessoal e social também. Esse horizonte tem que estar sempre aceso. Sempre que eu falo nisso, eu me lembro de um filme a que vocês podem ter assistido chamado “Queimada”, em que havia a personagem de José Dolores, um negro representando os cativos no Haiti, lutando pela sua liberdade, expulsando os invasores portugueses e ele sempre dizia, depois que amargou uma lição grande ao se aliar aos ingleses para expulsarem os portugueses, como se os ingleses trouxessem algo diferente substancialmente daquilo que tinham produzido os portugueses: “é melhor saber para onde ir sem saber como do que saber como e não saber para onde ir”. Freire, ao relatar, ao frisar, o “inérito viável” falava na necessidade de a gente ter sempre aceso esse horizonte para saber para onde a gente está caminhando, aonde a gente está indo, se os passos que nós estamos dando hoje na história estão nos levando para este mesmo horizonte ou se estamos desviando do caminho ou se estamos inclusive retrocedendo em relação ao caminho que nós dizemos acreditar. Esse horizonte é muito fortemente presente nesta categoria do “inérito viável” ou “esperançar”. Outra categoria importante, da qual ele fala menos, no

entanto, faz muito em seus livros, na sua prática, é a “memória histórica” ou da “historicidade”. A “memória histórica” busca tirar lições das lutas populares, das lutas sociais no mundo, na América Latina, no Brasil, de onde a gente estiver buscando tirar lições coletivas e individuais. Essa memória exercitada não é aquela que apenas nos move ao saudosismo, mas é aquela que nos empenha a buscar reforçar nossa luta com uma compreensão de que não se pretenda, com isso, reeditar as práticas dos movimentos sociais populares, das lutas sociais que foram travadas há 50, 100, 200, 300 anos. Reeditar é algo inadequado, é algo quase impossível, mas a gente precisa extrair as lições de vitórias e as lições de reveses também. É preciso buscar nos fortalecer dessa energia revolucionária para enfrentar melhor, de maneira exitosa, os desafios antigos e que persistem, além dos novos desafios. Então, são essas as categorias que, no momento, gostaria de acentuar.

Professor Humberto: Professor Alder, o senhor fala do “inédito viável” e esse conceito está muito relacionado a um conceito que é muito amorosamente expressado por Paulo Freire que é o de “ser mais”, de não ser o mesmo que a gente é no dia anterior ou no momento anterior, mas ter sempre essa capacidade de “ser mais”. O senhor poderia dizer se essa preocupação com esse conceito em Paulo Freire está relacionada à essa capacidade de aprender de que o senhor falava, a essa necessidade que ele tinha de aprender, o que leva Paulo Freire a querer “ser mais” e a teorizar sobre isso?

Professor Alder Júlio: Excelente. Mais uma vez, obrigado pela contribuição da pergunta que nos proporciona a avançar nessa mesma direção. Estamos construindo também o saber em mutirão neste momento. No caso de Freire, é importante observar que é a “curiosidade epistemológica”, uma expressão sua no livro “Pedagogia da Autonomia”, que leva um ser humano nesta busca de um ser vocacionado à “liberdade”. A “liberdade” em Freire diz mais do que uma sobrevivência biológica, por exemplo. As flores e os animais, de quem a gente cuida e a quem a gente ama, se satisfazem com uma bebida, uma água, com cuidado na terra. Ao ser humano, isso não satisfaz. É parte da satisfação de suas necessidades materiais/biológicas. O ser humano é também um “ser de cultura” – e você falou muito bem na questão anterior da importância que a cultura tem no entendimento da educação em Paulo Freire, bem como do grupo que o acompanhava, como Álvaro Vieira Pinto e outros mais – a cultura como este terreno que também é característico do ser humano. Homem-natureza, homem-cultura. Eu digo que, neste caso, o “ser mais”, que é uma expressão – como você sabe – muito mais hegeliana, mas muito acentuada no trabalho de Freire; esse devir também tem seu traço com o existencialismo, já que o ser humano não é aquele que nasce, mas aquele

que se vai tornando. É aquele que é impulsionado a “ser mais”, no sentido de buscar humanizar-se de maneira ininterrupta, entender o processo de humanização como um processo ininterrupto que vai do berço até o último suspiro e faz com que o ser humano nunca se contente com o que já sabe, mas busque de maneira socrática entender que sabe pouco, por mais que tenha acumulado conhecimento. Eu acho muito bonito isto em Freire, porque ele nos conduz e nos instiga a buscar avançar no processo de humanização. Ressalto que também entendo educação popular como um processo de humanização. É a humanização que se faz a cada dia e sempre enfrentando as tendências desumanizantes, como acontece hoje no mundo e, especialmente, no Brasil, invadido pelas tendências nazifascistas. Que quem luta pelo processo de humanização ininterruptamente deve lutar também contra o processo de desumanização, a que nós também estamos sujeitos. Então, é preciso entender esse “ser mais” como um convite a que a gente não perca nunca esse horizonte da utopia, de uma busca processual de transformação. Lembro de uma entrevista, que eu costumo também citar muito, concedida por Freire a alguém que lhe perguntava como ele se sentia por ser tratado, em todo o mundo, como o criador de uma pedagogia genuína. Ele diz, enquanto falava sobre o “método Paulo Freire”: “Eu me sinto orgulhoso e agradecido deste tratamento, deste reconhecimento. Quero, porém, dizer que minha gula é bem maior, a minha gula é transformar a sociedade”. Então, aí está o devir, aí está uma ilustração do “ser mais” em Freire. É buscar transformar o mundo transformando a sociedade. É buscar fazer de maneira crítica e continuada a leitura de mundo, mas, ao mesmo tempo, ter o compromisso de reescrever o mundo. Não se trata só da leitura com mais crítica, por mais adequada que se faça, mas é preciso intervir no mundo. Eu escuto com frequência a Rádio Universitária da UFPE e me impacta muito ouvir, a cada dia que eu a escuto, esta frase genuinamente freireana: “Nenhuma realidade é isso mesmo, nenhuma realidade é assim mesmo. Toda realidade humana está submetida à possibilidade de nossa intervenção nela”. Isto é Freire, na sua trajetória existencial completa. Sempre foi assim. Esse ardor de transformar as gentes e o mundo. Transformá-los para melhor, a partir de seu próprio exemplo, seu próprio esforço e sua própria busca.

Professor Humberto: Professor Alder, à medida que o senhor vai falando, eu vou percebendo muito o antropólogo Paulo Freire e, ao mesmo tempo, o filósofo. Esse pensador, segundo o que o senhor estava dizendo, não se separa das coisas. Percebo, por exemplo, essa relação do “ser mais” com o inédito viável, numa perspectiva de Ernst Bloch, que existe na obra do Paulo Freire, essa perspectiva da utopia, né?

Professor Alder Júlio: Isso.

Professor Humberto: Essa utopia que, ao mesmo tempo é uma utopia para si próprio como ser humano, ou seja, formar um “ser humano melhor” e, ao mesmo tempo, um “mundo melhor”, que poderia se traduzir nessa perspectiva dialética: ao se transformar, transformar o mundo e, ao mesmo tempo, transformar o mundo transformando a si mesmo. É disso que o senhor trata? Essa leitura é possível na obra de Paulo Freire? Para mim, é possível perceber, por exemplo, essa ideia quando Paulo Freire confronta o direito dele de muitas vezes, por sua circunstância pessoal, não poder discutir certos temas ou ser colocado como impossibilitado de discutir certos temas. Eu trago um exemplo que é da bell hooks, que eu imagino que o senhor deva conhecer. É uma pensadora, uma educadora, na verdade, é uma encantadora porque tem uma forma maravilhosa de ler Paulo Freire. Joga a gente para discutir o novo a partir da obra dele. Numa das brincadeiras que ela faz, entrevista a si própria, porque “bell hooks”, além de ser essa compleição fabulosa de coisas, é um pseudônimo. Ela faz uma entrevista ao pseudônimo dela – imagine, a pessoa faz uma entrevista ao seu pseudônimo! Em um momento em que está discutindo os limites do movimento feminista e também do movimento anti-racismo nos Estados Unidos, cita uma passagem de Paulo Freire de “Por uma pedagogia da pergunta” e mostra como as ideias de Paulo Freire podem ser adaptadas a esse debate: “Se as mulheres forem críticas, terão que aceitar nossa contribuição como homens, assim como os trabalhadores têm que aceitar a nossa contribuição como intelectuais. Porque é um dever e um direito que eu tenho de participar da transformação da sociedade. Assim, se as mulheres devem ter a principal responsabilidade em sua luta (eu vou adendar, o protagonismo), elas têm de saber que essa luta também é nossa, isto é, daqueles homens que não aceitam a posição machista no mundo. O mesmo se dá com o racismo. Enquanto homem branco, aparentemente, porque sempre digo que não tenho muita certeza da minha branquidão, a questão é saber se eu estou realmente contra o racismo de forma radical. Se estou, então tenho o dever e o direito de lutar com o povo negro contra o racismo”. Enfim, a mim me parece que essa relação com a utopia é também uma forma de se questionar, de se juntar sempre à luta, mas de se questionar qual o seu lugar, qual é a sua posição, quais são os limites da sua posição para o tempo inteiro “ser mais”. Não sei se é isso ou se eu estou equivocado...

Professor Alder Júlio: Foi muito feliz no comentário e nos exemplos que traz. Acho importante a parte do primeiro citado. Ernst Bloch, em seu livro “O princípio Esperança”, demonstra a afinidade profunda que a gente constata com o Paulo Freire.

Essa inquietação de manter vivo o “esperançar” numa transformação do mundo, da gente e também de ordem pessoal. Como buscar refazer o mundo a partir do nosso testemunho comunitário e pessoal? Isso nos chama a atenção também, essa remissão a Ernst Bloch em suas dialéticas do “já” e “ainda não”. O “já” faz uma diferença muito grande para que freireanos ou outros simpatizantes ou mesmo não simpatizantes entendamos a necessidade de compreender, por exemplo, o processo revolucionário que já está acontecendo a partir de nossas práticas, experiências moleculares, capacidade de observar e de reforçar o que acontece nas correntezas subterrâneas. Esta revolução já está acontecendo aqui e agora, a partir do momento em que eu vá descobrindo e reforçando aquelas práticas que entendo características desse processo de mudança mais amplo. Isso já está se fazendo agora e, quando a gente não entende assim, a gente acaba correndo risco de transpor para um horizonte longínquo aquilo que é obra do momento. É obra de agora também. É como se a gente estivesse fazendo uma separação entre sementes do imediato, sementes do cotidiano e sementes de caráter macro. Essa ruptura não ajuda a gente a ser mais. O que ajuda a gente a buscar esse horizonte, de maneira consequente e de maneira freireana, é entender que a revolução é um processo que começa já ou não acontecerá nunca, diferentemente de certas correntes marxistas e não marxistas de décadas recentes, que apostam que é preciso derrubar tudo que está aí para, a partir de então, começar um novo. Isso a gente já viu e deu errado. A gente tem que entender que é de agora que tem que começar essa nova sociedade. Ela deve já acontecer em nossas práticas – como está acontecendo. Eu não estou aqui produzindo ilusão. Quando você visita assentamentos do campo, assentamentos do MST, do Movimento Pequenos Agricultores, por exemplo, você vai ver quantas experiências dignas deste caráter revolucionário: de convivência com o semiárido, no caso do Nordeste; de criação de novas tecnologias em respeito à mãe natureza, experiências magníficas de agroecologia e de permacultura; mas também experiências de atividades coletivas que estão sendo realizadas agora. Isso é molecular. Isso é o novo acontecendo. Isso é revolução já se fazendo – tendo a compreensão de que esta tem uma dimensão molecular. É um “já” possível. No entanto, a gente tem que entender que o processo mais completo é uma construção que demanda também as condições históricas necessárias. Freire está nesta direção. Também a citação em relação às feministas é muito apropriada para entender que a luta que nós travamos é uma luta conjunta, é uma luta em que feministas não são apenas características das mulheres, essas características têm que estar presentes também no polo masculino dessa mesma relação. Evidentemente, entendendo que o

protagonismo maior tem que ser das principais vítimas dessa sociedade de classe, dessa sociedade patriarcal. No entanto, aqueles homens, aqueles membros do polo masculino das relações de gênero, também são agentes importantes nesse mesmo processo de mudança na perspectiva feminista. Muito bem lembrada a citação da nossa amiga feminista, para entender que, tanto do ponto de vista de gênero quanto do ponto de vista de etnia, a gente não pode se dar ao luxo de excluir os participantes e as participantes, tendo em vista o mesmo horizonte de luta, para reforçar a capacidade de transformação.

Professora Ciani: Professor Alder, aproveitando que Humberto traz essa referência a bell hooks e às feministas, eu queria perguntar como o senhor percebe o pensamento de Paulo Freire se conectar com o pensamento que tem se desenvolvido na América Latina?

Professor Alder Júlio: Excelente. Viva a Pacha Mama! Viva a pátria grande! Importante dizer como Freire também se impactou e se impregnou desses valores latino-americanos. Quantas viagens de Freire, não apenas ao Chile, onde morou e esteve longamente, mas quantos convites ele recebeu de outras gentes latino-americanas... Ele tinha também esse ardor pela América Latina – antes de partir em 1997, ele estava em busca de atender a um convite de Cuba, por exemplo. Observem que esse estreitamento de relações do Paulo Freire com América Latina é muito grande. É uma pena que, de certa maneira, nós temos dificuldade ainda hoje de aprofundar a nossa relação com os nossos irmãos e irmãs latino-americanos. Talvez tenhamos muito tempo buscando saber o que se passa bem nos Estados Unidos e na Europa e desconhecemos a realidade latino-americana. Não sabemos bem o que se passa no nosso vizinho Uruguai, na Argentina, no Chile, na Bolívia, no Equador, no Peru, na Colômbia, na Venezuela, nas Guianas, na América Central, no Caribe, no México. Então, é preciso, sob essa perspectiva freireana de “amorosidade” e do “inédito viável”, estreitar essas relações. A falha é muito mais nossa de brasileiras e brasileiros do que dos outros povos. Acho que há um esforço muito maior, nessas décadas, por parte de nossos irmãos latino-americanos – da pátria grande – do que esforço nosso, por exemplo. Claro que a gente tem avanço nessa direção. Eu vejo, por exemplo, que, sobretudo a partir dos movimentos sociais populares, isso tem avançado bastante. A *Vía Campesina* é um exemplo ilustrativo de como a gente é chamado, historicamente, a se unir com os nossos vizinhos latino-americanos. Gostei muito, Ciani, desta sua provocação, desta pergunta, porque é relevante e atualíssima. A gente não pode – e não tem como – enfrentar os graves problemas históricos atuais se a gente não fizer

comunhão com os latino-americanos, principalmente, junto àqueles povos que mais são perseguidos, como é o caso de Cuba e da Nicarágua. O caso de Cuba é marcado por mais de 60 anos de uma punição injusta, de um bloqueio que sufoca e estrangula a economia dos cubanos e, mesmo assim, diante de todos esses maus tratos, têm saído pérolas do povo cubano, como é o caso da sua atuação na pandemia com o desenvolvimento de vacinas importantes, que eles dispuseram não somente a amigos, companheiros e camaradas da América Latina, como a Venezuela. Também se dispuseram a mandar médicos cubanos para a Europa no mesmo combate da pandemia. Hoje, Cuba sofre muita punição injusta do Império e é preciso que a gente, inspirado em Paulo Freire, também se some a esta luta de resistência dos povos perseguidos da América Latina.

Professora Ciani: Enquanto o senhor falava, eu pensava aqui na pandemia e na atuação de Cuba com relação a isso... Agora, em 2021, a gente celebra os 100 anos do nascimento de Paulo Freire. Diante disso, desse marco, o que o senhor destaca da práxis freireana nesse período?

Professor Alder Júlio: A práxis freireana nos inspira hoje no enfrentamento deste quadro horrendo, desta barbárie caracterizada por uma multiplicidade de crises: crise sanitária, como a pandemia; crise socioambiental, sobre a qual pouco falamos nessa entrevista, mas de enorme importância. A sensibilidade freireana nos aguça hoje a tomar como prioridade zero o combate aos ataques feitos à mãe natureza, tanto do ponto de vista do agronegócio, dos garimpeiros, dos madeireiros, dos grileiros na Amazônia, mas também de outros territórios, como o combate ao envenenamento do subsolo, das águas, do solo, das plantas, dos animais e dos humanos pelo agronegócio. Não esqueçamos aquele documentário tão importante chamado “O Veneno Está na Mesa”. Em mais de uma versão, em mais de uma edição, aquele documentário importante foi publicado... Estar com Freire é ter consciência de como a realidade anda acontecendo com essa multiplicidade de crises: sanitária, como a pandemia; crise socioambiental; crise econômica, que já havia antes da pandemia, principalmente, depois do golpe de 2016, que começa ainda em 2013, sob os auspícios dos Estados Unidos. A gente nota a culpabilidade forte que, por exemplo, Sérgio Moro tem nessas suas interações com a CIA, com os Estados Unidos, desde 2013, durante o governo Dilma. Essa crise já existia e ela foi agravada também durante o governo Bolsonaro por conta do desmonte que o país vem sofrendo do ponto de vista das leis trabalhistas, da previdência social, de perdas enormes que a classe trabalhadora tem tido nesse governo. Um governo fascista que se vale da democracia, portanto é eleito nela,

exatamente com o propósito de destruí-la, de corroer suas instituições, como acontece no presente. Nós temos as crises – volto a repetir – sanitária, socioambiental, econômica, política e temos ainda a enfrentar o racismo, a perseguição aos povos originários, a perseguição à comunidade LGBT. A gente tem, então, uma confluência de crises que não dependem apenas da pandemia. A pandemia foi uma ocasião em que essas crises se agravaram, mas certamente esse desmonte já vem desde o governo Temer, desde a instalação do golpe híbrido aqui no Brasil. Portanto, com Freire, nós encontramos força para buscar reverter essa situação a partir das correntezas subterrâneas, a partir daquelas forças que são mais capazes de reverter e estão em busca de uma nova sociedade. Quando eu falo dessas forças novas, eu me refiro principalmente aos movimentos sociais do campo e da cidade, eu me refiro aos movimentos negros, aos coletivos feministas, ao movimento dos povos indígenas, aos movimentos dos camponeses e camponesas. Eu me refiro a toda uma rede de movimentos sociais do campo e das periferias urbanas que tem esse desafio pela frente, de cada dia mais fortalecer o trabalho de base em novo estilo. Freire está presente na tentativa de entender que a realidade não está dada. A gente não pode esmorecer nem se render aos desafios do presente, a gente tem que tomar posições e essas posições vêm sendo tomadas também se a gente frequenta, se a gente é capaz de localizar essas correntezas subterrâneas: os movimentos sociais populares, o movimento sindical, até certo ponto, e, mesmo alguns grupos partidários de esquerda, que têm ajudado nessa direção... grupos da teologia da libertação, que também estão nessa mesma direção. No entanto, a gente hoje encontra desafios que a gente não encontrava há décadas, por exemplo, a tecnologia, as *fake news*. Como, então, lidar com isso? Como a gente pode fazer um uso melhor das novas tecnologias, mas sem prejuízo de nossas lutas presenciais, sem prejuízo de a gente, ao utilizar as novas tecnologias e a ferramenta à distância, abrir mão da forma presencial? Que a gente não abra mão jamais de comparecer às lutas de forma presencial no campo e na cidade. Eu vejo que um dos meios de comunicação que eu acompanho, o 247, tem também o Opera Mundi, do Breno Altman, mas, eu me referi ao 247, sempre, às quintas-feiras, comparece o André Constantino, um exemplo de militância, porque, apesar da comunicação à distância, não abre mão de estar junto aos favelados, onde ele mora, mas também se deslocando para outros estados, se deslocando para outras favelas na Bahia e em outras partes também. Ele é um exemplo de que a gente pode e deve combinar a luta a distância das novas tecnologias com a luta presencial. Acho que esse é um passo importante para a gente dar, sob inspiração freireana, de que a gente não pode cometer mais o erro de

confiar exageradamente no processo eleitoral. A gente sabe da fragilidade grave de nossa democracia, como ela vem sendo corroída, e que não basta a gente confiar no processo eleitoral. O que não quer dizer que a gente o abandone ou o subestime, mas reservar o melhor de nossas energias, para além do processo eleitoral, nas lutas populares de reversão.

Professora Ciani: Professor Alder, quando o senhor vai falando nesse campo da necessidade de se construírem alianças e darem-se as mãos para poder seguir nessa reconstrução da sociedade, me vem à mente que Paulo Freire nunca andou só e como ele sempre esteve com muitas pessoas, sendo importante ressaltar que a cabeça dele pensava a partir do lugar em que os pés pisavam. Como as relações de Paulo Freire aparecem na sua práxis?

Professor Alder Júlio: Você fala na “sua” de quem?

Professora Ciani: Na sua e na dele.

Professor Alder Júlio: Está bem. Obrigado, Ciani, pela provocação muito instigante que você faz. A partir de Freire, entendo que a gente tem escolhas importantes a fazer. Por exemplo, a gente deve exercitar a cada dia a criticidade, a cada dia a gente deve estar com olhos abertos e bem munidos para olhar o mundo. Acho que olhar o mundo, tentar compreender o mundo de maneira desarmada, quer dizer, desnuda, sem ter lentes que nos ajudem a ver melhor o mundo, de maneira crítica, a gente não vai longe. Ter sempre a percepção aprimorada, no sentido de a gente acompanhar o que a realidade nos apresenta. Neste sentido, não adianta tirar uma foto da realidade tal como se apresenta agora. A gente precisa estar sempre em movimento para buscar se aproximar melhor dessa realidade. Significa dizer que tem mais vantagem em conhecer, de maneira mais objetiva, mais satisfatória, a realidade. Quem caminha, quem procura andar, quem procura pisar em outros lugares, a exemplo do peregrino/da peregrina, tem à sua frente todo o mundo a conhecer, a desbravar, a compartilhar, a também aprender e ensinar com os outros, mais do que quem fica no seu cantinho. Então, neste caso, o convite freireano é de a gente buscar desbravar essa realidade. Esse desbravar, no entanto, não se esgota com o conhecimento razoável dessa realidade, dessa conjuntura, dessa leitura do mundo, mas ela se completa à medida que a gente também arregace as mangas e parta para iniciativas de intervenção nessa realidade. Essa intervenção se dá tanto coletivamente – principalmente por meio das nossas organizações de base da sociedade civil –, fortalecendo a sociedade civil e também aqueles movimentos sociais que lutam com a perspectiva alternativa à barbárie. Aqui, faço um parênteses para dizer que distingo

com frequência aqueles movimentos sociais, digamos, convencionais, que se formam, que se desenvolvem a partir de sua bandeira de luta e, uma vez conquistados os direitos relativos a essa bandeira, refluem e não se engajam em outros movimentos em busca de fortalecer a luta por uma nova sociedade, ou seja, por um novo modo de produção, de consumo, de gestão societal. Eu distingo esses movimentos daqueles que são menos numerosos, que têm uma alternativa de sociedade, têm uma alternativa de sociabilidade para além da bandeira específica. Isso significa, na prática, dizer que, se eu integro um coletivo feminista, eu não posso entender que a minha preocupação, a minha cabeça, a minha ação se deem apenas na perspectiva única daquele coletivo feminista. Eu tenho que reforçar meu apoio e minha solidariedade também aos movimentos negros, até porque a mulher também é negra... eu tenho que estar associada a essa luta das negras e dos negros, dos povos originários. Que bonito é quando as mulheres indígenas vão a Brasília naquela passeata da Marcha das Margaridas! Quanta riqueza! Quanta riqueza e quanto aprendizado! Quanto ensinamento aos próprios movimentos sociais populares. Então, é preciso entender que esse desafio que Freire nos inspira a enfrentar é certamente coletivo nesta perspectiva de conexão, de unidade na diversidade, mas também – eu queria chamar atenção –, do ponto de vista pessoal, de cada uma e cada um de nós entender que, para contribuir como militante, como pesquisador de um movimento social, por exemplo, nós temos que levar alguma contribuição e, para isso, a gente tem que se preparar. A formação não se dá só coletivamente, ela se dá também de maneira pessoal, a cada dia, exercitando a crítica e autocrítica, buscando ver na agenda onde foi que os nossos pés pisaram e se eu não poderia pisar outros chãos melhores do que aquele em que eu estou pisando; se eu não poderia potencializar minha ação transformadora. Então, essa avaliação, essa autoavaliação da nossa agenda, por exemplo, busca sempre potencializá-la, aprimorá-la, melhorá-la, busca essa contribuição pessoal, o que se dá por um exercício do qual eu não abro mão, que é o exercício da mística revolucionária. Neste caso, mística não é categoria teológica. Eu estou usando como aquela sinergia tão presente, por exemplo, no pensamento e na obra de Ernst Bloch, mas também de Paulo Freire. Essa energia que me faz também visibilizar esse processo revolucionário nas ações minúsculas que eu desenvolvo, testemunhando no espaço de família, de amizade, de trabalho, dos movimentos populares, de outras experiências pastorais. Que esse mesmo testemunho ajude a convencer mais as pessoas que nos acompanham, também os movimentos populares, a entenderem que, sem essa mística revolucionária,

esta imersão, a cada dia, na nossa autoavaliação, no nosso exercício de autocrítica... A gente pode ter belas palavras, mas é o testemunho, na verdade, que move as pessoas.

Professor Humberto: Professor Alder, e se a origem da luta da mulher começa diante do senhor de escravizados, que as tinha, como também a crianças e adolescentes, a idosos, a mulheres negras, a homens negros, como sua propriedade, nenhuma luta de transformação pode acontecer sem ser feminista, sem ser antirracista e sem ser contra a discriminação em face da população LGBTQIA+.

Professor Alder Júlio: Excelente!

Professor Humberto: As falas do senhor inspiram muito a gente a pensar... Se a origem do poder no Brasil, se a origem da nossa violência, da nossa opressão é comum, a nossa luta também tem que ser comum. Não dá para ser uma luta em separado.

Professor Alder Júlio: Muito bem! Fico contente em ouvir esse reforço que você nos traz, Humberto. Digo que não se trata, como muitas vezes se cria, de um falso debate, de uma falsa questão. Não é possível centrar atenção na luta de classes como se a classe não fosse também composta de mulheres, de negros e negras, de membros da comunidade LGBTQIA+, de povos originários, de favelados, de outras expressões de nossa cultura. É um falso dilema, que nós somos chamados a superar. Não há nenhuma contraposição entre a luta de classes, tendo a classe como um fio condutor, com as demais formas de luta feministas, étnicas, negras, indígenas, de geração também, jovens, adultos, crianças, adolescentes, assim por diante, e também a questão socioambiental. Eu diria que o que hoje nos preocupa com urgência maior é a questão socioambiental. A gente deve cada dia mais organizar debates e compromissos também nesta perspectiva de combater aqueles ataques, que são crescentes e, portanto, provocando ameaças concretas de extinção da própria humanidade. Então, é a luta maior e, se a gente não é capaz de superar ou de conter os avanços destrutivos que andam acontecendo, a gente não vai ter nem como lutar depois noutros ambientes do ponto de vista étnico, de gênero, geracional, de espacialidade e do ponto de vista de classe.

Professora Ciani: Professor Alder, diante de toda essa conversa que nós estamos tendo aqui, como o senhor percebe a influência do cristianismo popular na práxis de Paulo Freire e na relação que ele manteve com os movimentos populares?

Professor Alder Júlio: Muito apropriada e oportuna a pergunta. Pensar Freire é pensar numa teia de relações. Pensar Freire é entender que seu legado de amorosidade se faz presente nas mais diversas dimensões, como já mencionamos, na

dimensão cósmica, ecológica, étnica, de gênero, espacialidade, do trabalho, mas também na dimensão que comporta as relações com o sagrado. Nas relações com o sagrado, Paulo Freire é alguém que nos deixa traços muito instigantes, mesmo não sendo teólogo. Mas, refletindo à vontade com teólogos e com teólogas. Lembremo-nos que ele, por exemplo, foi chamado pela grande figura do James Cone, autor de “O Deus dos Oprimidos”, a prefaciá-la sua obra. Freire atende a este convite e este contato se faz presente naquele livro, uma coletânea de ensaios, “Ação Cultural para a Liberdade”. Lá, está a referência a James Cone. Isso para dizer que, ao longo de sua vida, de diferentes maneiras... Por exemplo, antes do exílio, ele parece ter uma relação com o catolicismo mais orgânica, uma relação, digamos, convencional, embora crítica também. No entanto, esta capacidade crítica foi potencializada a partir do seu exílio também, a partir de sua convivência com outras maneiras de seguir Jesus. Todo mundo sabe que ele foi convidado pelo Conselho Mundial de Igrejas, que não tem a presença da Igreja Católica. A confiança e a certeza do preparo de Paulo Freire para administrar, para gerir aquele centro de educação... O departamento de educação foi entregue a Paulo Freire – evidentemente acompanhado de uma equipe valorosa, da qual ele nunca se afastou. Isto dá oportunidade a Freire de aprender e de crescer cada vez mais na dimensão ecumênica, na dimensão crítica do cristianismo também. Isso vai aproximá-lo cada vez mais de alguns teólogos da libertação, de tal modo que, na relação que Freire teve com Dom Helder surge a categoria “conscientização” (esta categoria deve muito a Dom Helder). É a partir do seu convívio próximo com tantos autores e autoras da “teologia da libertação” que ele vai se firmando nessa linha. A certa altura, um dos teólogos da libertação de referência nacional e internacional, refiro-me a Clodovis Boff, irmão de Leonardo Boff, ao escrever, lá em 1978, um livro editado pela [Editora] Vozes, “Comunidade eclesial, comunidade política”, em certo capítulo, faz uma relação, uma lista dos principais teólogos em ação e, entre esses teólogos, ele inclui o próprio Paulo Freire. Então, Paulo Freire é aí tomado e reconhecido como um teólogo da libertação. Na verdade, quem lê, por exemplo, “Ação Cultural para a Liberdade”, naquele capítulo em que ele fala sobre a educação das igrejas na América Latina, por exemplo, percebe que ele cumpre o papel de teólogo de forma exímia – com o detalhe de ele não quer ser caracterizado como um teólogo, mas como alguém que está buscando se entrosar nessa perspectiva da libertação. Do mesmo modo como Enrique Dussel, o grande filósofo da libertação, Freire está, nessa educação libertadora, muito afinado com os valores da “teologia da libertação”.

Professor Humberto: Professor Alder, para a gente se encaminhar para o final, eu queria fazer uma penúltima pergunta e, em seguida, a professora Ciani vai fazer o encerramento desse momento entre nós. Eu queria fazer duas perguntas já encadeadas para que o senhor possa discorrer. Primeiro seria: o senhor acredita que a universidade e a escola, hoje ou em algum momento no Brasil, conheceram, ainda que parcialmente, Paulo Freire? E o quanto a universidade e a escola, se não conheceram ou se conhecem parcialmente, perdem por não conhecer ou conhecer apenas parcialmente Paulo Freire neste momento da nossa história?

Professor Alder Júlio: Obrigado pela pergunta, Humberto.

Professor Humberto: E, por fim, estava esquecendo... hoje a gente discute a possibilidade de instituir-se uma “escola sem partido”. Quais são em perdas que se tem quando a escola e a universidade conhecem pouco, conhecem parcialmente ou se negam a conhecer Paulo Freire?

Professor Alder Júlio: Obrigado mais uma vez. Sinto que, pela complexidade, relevância e extensão dos questionamentos levantados, vocês estão dando muita corda a alguém que se chama Alder Calado, mas que é compulsivo para falar. Eu preciso do controle de vocês diante da empolgação que eu tenho quando escuto provocações como estas. Eu digo que, evidentemente, Paulo Freire é um educador que tem também seu lugar assegurado na escola. Não por acaso, foi convidado pela professora Luiza Erundina para ser o secretário da educação daquele município. No entanto, a gula de Freire, desde a forma como ele define a escola, tomando distância da espacialidade, das paredes, do concreto da escola, e buscando outro formato, centrado nas relações sociais vivenciadas ali, é muito maior do que o espaço escolar. Ele é o grande artífice de buscar entender a escola como uma rede de relações entre os sujeitos aprendentes e sujeitos que também dão a sua contribuição neste mesmo processo, como educadores e educadoras. Então, é alguém que tem, sim, lugar na escola. No entanto, é preciso também entender que o campo da educação popular na perspectiva freireana tem menos lugar na escola do que na rua, do que nos movimentos sociais populares, do que nas forças que são mais constituídas em um potencial de transformação. Eu digo isso também acrescentando o meu pensamento – talvez não seja propriamente fundado em Paulo Freire, mas eu quero que seja e espero que tenha afinidade nessa direção. Quando a gente pensa a escola, da educação infantil à pós-graduação, a escola pública ou particular, a gente sabe que ela é organizada pelo Estado, sendo ele o grande artífice dos processos de concepção, de avaliação, de planejamento. Enfim, fundamentalmente, a escola é organizada pelo Estado e ele – isso não é uma opinião

de um esquerdista, é uma constatação –, desde o antigo Egito, na Babilônia, até a contemporaneidade, em todos os tempos, sempre foi e continua sendo uma pilastra, ao lado do mercado classista, para fazer valer os interesses da classe dominante. Eu não estou dando opinião, estou falando de uma constatação. A quem queira pesquisar, verifique qual é a função principal do Estado desde o antigo até à contemporaneidade. A função principal do Estado é fazer valer as políticas econômicas concebidas e impostas pelas transnacionais. Hoje, por exemplo, as transnacionais operam em todas as dimensões da vida. Isso é notável na economia, no caso da agricultura, do extrativismo, da pecuária, do comércio, da indústria, mas também fora da economia, na cultura, em que uma rede de empresas fornece valores e contravalores, no âmbito das igrejas, da própria religião, na educação – vejam a indústria de faculdades, de instituições de ensino superior. Tudo isso, evidentemente, se contrapõe a esta educação popular na perspectiva freireana. Mas, não é só isso. O espaço escolar é definido no tempo. Cada um de nós passa no espaço escolar 5, 10, 15, 25 anos – como é meu caso e de outras pessoas também – e isso é um tempo definido, após o qual, tendência não é de manter vivo esse processo formativo. A escola não tem a continuidade exigida pela educação popular, não é a continuidade que vai desde o berço até o último suspiro, ou seja, que acompanha o ser humano em toda a sua trajetória existencial. A escola ocupa cada um e cada uma de nós durante certo período e, evidentemente, a gente não tem como assegurar a continuidade do tempo escolar para além do período escolar. Mas, embora controlado pelo Estado, também nos espaços escolares – ainda bem –, por causa de algumas universidades, algumas escolas de ensino fundamental I e II, da própria educação infantil, recebemos conteúdos preciosos. Claro que como exceção. Na grande maioria, não. Na grande maioria, é um desastre. Pois bem, recebemos essa contribuição, por exemplo, por meio da extensão universitária, que é um campo muito freireano de se trabalhar, quando sob aquela perspectiva de comunicação, como lembrou o professor Humberto. Eu vejo, sobretudo nas escolas públicas e nas universidades, um veio muito precioso para a educação popular, mas sempre junto com os movimentos sociais populares, buscando essa rede de produção de conhecimento em mutirão. *Aí, vinga; aí, tem sentido a extensão praticada.* A extensão praticada que, ao mesmo tempo, leva em consideração a pesquisa e a docência. Sem essa junção, sem essa contribuição conjunta, harmoniosa e orgânica, a gente despreza o nome “universidade”. Pode ser um instituto de ensino superior, mas sem esse compromisso de fazer atuar, de maneira orgânica e permanente, a docência, a pesquisa e a extensão, abertas aos valores, às aspirações e as necessidades

das classes populares. É o campo que que a gente tem, a brecha dentro do ensino, da escola. Evidentemente, a gente tem que entender que nós que trabalhamos na escola, na universidade e, embora prezemos por isso, sabemos os limites que a gente enfrenta para fazer extensão. Mesmo assim, a gente não despreza nem subestima esse campo de atuação. A gente cai em campo com essa disputa bastante desigual. A classe dominante impõe seus valores, fazendo as universidades atenderem aos seus reclamos. A classe popular, de maneira minoritária, do ponto de vista substantivo, é atendida pela extensão. Então, é um desafio que a gente tem. Eu mesmo não vou desistir de trabalhar na escola desde a educação infantil à pós-graduação, mas sempre vendo estes limites e, ao mesmo tempo, priorizando a minha luta junto aos movimentos sociais populares, às forças grávidas de processo transformador, grávidas de maior potencialidade transformadora. Mas as coisas não se fazem em separado. É possível também apostar nestes espaços de disputa de que a gente dispõe.

Professora Ciani: Professor Alder, chegamos na nossa última pergunta. Ela dialoga um pouco com essa conjuntura que nós estamos vivendo e tem o objetivo de fazer a gente pensar um pouco sobre o que o Brasil e o mundo têm passado nesses últimos 100 anos, digamos assim. Diante de todos esses desafios e de todos esses pontos que o senhor já trouxe nas suas intervenções, como a obra de Paulo Freire pode nos ajudar a compreender e a agir na atualidade, diante dos desafios que tem se colocado à nossa frente?

Professor Alder Júlio: Obrigado, Ciani, pela pergunta muito fecunda. De um lado, a gente entende que Paulo Freire nos ensina em palavras e atos a vermos o mundo e as gentes em perspectiva histórica. A perspectiva histórica nos diz que, ao longo do tempo, nas gentes, no mundo, há uma dimensão de mutação. As coisas não são como são, mas elas são submetidas à possibilidade de transformação e isso nos incute uma esperança, um esperar muito grande. Se as coisas hoje estão assim – de, vamos dizer, 5 anos para cá –, elas não têm que continuar assim. Pelo exercício da perspectiva histórica, a gente nota que já tivemos momentos iguais ou piores ainda. No entanto, povos foram capazes de vencer, de superar essas desgraças. Então, o primeiro ponto que eu gostaria de acentuar, inspirado em Freire, é que a gente precisa olhar esse mundo, olhar essa tragédia em perspectiva, olhar essa tragédia, não como algo feito e acabado, mas como algo que a gente é chamado a enfrentar, como na perspectiva do filósofo da práxis, o nome que Gramsci dava a Marx. No pensamento de Marx, os homens e as mulheres – a gente acrescenta – não enfrentam problemas para os quais não tragam elementos de resposta. Então, quando a gente está em mutirão, quando a

gente está engajado no processo de transformação, a gente sempre encontra caminhos que vão lançando luz sobre saídas possíveis e, ainda, que durem muito tempo. Elas têm que ser iniciadas agora, essas buscas, essas experiências de transformação. O segundo ponto é que a gente tem que ver quais são as forças historicamente grávidas dessa força revolucionária, dessa força de transformação. Eu não preciso esconder de ninguém e todo mundo conhece que se trata das organizações de base de nossa sociedade civil, em especial, os movimentos sociais populares, além de outros, como associações ou ONGs – não todas, mas ONGs também –, outras experiências, como a da economia solidária popular, a da própria extensão popular. Então, há outras forças a quem nós somos chamados a nos juntar para entender que o processo de mudança não pode acontecer de um ato individual e de um pequeno grupo desejoso de mudar. A mudança tem que se tornar realidade a partir daqueles sujeitos históricos mais grávidos de potencial revolucionário, de potencial transformador. A gente precisa chegar perto dessas forças, desses movimentos sociais e apreciar o que anda acontecendo nas correntezas subterrâneas, sendo que isso se expressa em múltiplas experiências, experiências fecundas, experiências grávidas de revolução. Precisamos chegar perto dessa gente, apostar na educação popular de caráter freireano, com o objetivo de entender que a gente vai construindo a partir já do mundo novo, com nossas experiências, que se caracterizam de acordo com os valores nos quais acreditamos. A gente está preparando a revolução, também a mudança desse cenário de barbárie, a partir dos gestos moleculares que a gente é capaz de testemunhar no dia a dia. Outro aspecto é entender que, sem três momentos que são priorizados pelos movimentos sociais populares, a gente não vai longe. Eu me refiro primeiro ao processo organizativo, a buscar nos organizar de maneira efetiva. Quando eu falo “nos organizar”, eu me lembro dos anos 1980, quando a gente já tinha experiência nisso. Organizar-se em pequenos grupos e organizar-se em núcleos, organizar-se em círculos de cultura, organizar-se em células e organizar-se em conselhos populares. Essa organização tem que dar continuidade. Não se trata de criar de maneira formal ou jurídica, mas de animar com reuniões frequentes, com reuniões em que os grandes temas da pauta estejam presentes e discutidos com o protagonismo de todos. Esse é um jeito de a gente lidar com essas forças populares. O processo organizativo tem que ter a sua autonomia e autonomia significa decisões tomadas pela base e comunicadas também a outros núcleos, outras pequenas comunidades, outras instâncias, a partir dos delegados e delegadas tirados de cada núcleo. Esses delegados e delegadas não só são escolhidos para representar, entre aspas. Como delegados, são obrigados a

repassarem para outras instâncias aquilo que foi decidido pela base, ainda que o que tenha sido decidido contrarie sua própria opção. Portanto, o delegado ou a delegada tem que reverberar quais foram as decisões da base. A gente perdeu um pouco desse princípio da delegação lá atrás. A gente perdeu um pouco disso. Exercitar a autonomia também é importante, tendo ela o sentido de que as nossas atividades devem ser financiadas pelos nossos tostões, como fazia o PT das origens, como faziam outras organizações eclesiais, por exemplo, a Ação Católica, que se organizava desse jeito. Então, é a partir dos nossos tostões que nós vamos financiar as atividades organizativas da gente sem dependência do mercado capitalista ou ainda do Estado. Pelas nossas próprias forças, como acontece hoje com – eu vou dizer um deles – o Movimento das Comunidades Populares. Hoje, recebi o seu último número de jornal. É um movimento que já existe há mais de 50 anos, sucedâneo da JAC (Juventude Agrária Católica). De lá para cá, vem agindo a partir de nomes diferenciados, mas sendo o mesmo movimento: Movimento das Comunidades Populares. Os seus membros são enraizados no campo e na cidade, atuando junto com as pessoas, com os grupos em mutirão, em construção de casas, nas lutas pela moradia e, ao mesmo tempo, tendo relação, conversando com outros movimentos, conversando com sindicatos e até conversando em tempo de eleição – em que não acreditam muito, mas também estão abertos a esse processo. Acho que o processo organizativo é este. É este processo organizativo, com autonomia, com a preocupação de estar sempre fazendo rodízio, de modo que os coordenadores de hoje não se eternizem naquela função. Passado o seu período de coordenação, que voltem para a base e os que e as que estão na base venham exercitar coordenação. Quando a gente respeita esse agir, esse movimento, a gente evita, por exemplo, a manipulação. Você pode confiar muito na boa vontade, na bondade de Alder Júlio, no entanto, se ele for aquele que esteja sempre como coordenador, ele vai ter a tentação em certa altura de manipular a base. Agora, se esta base também é formada, ela participa do processo organizativo. Ela jamais vai se deixar manipular pelas boas ideias de Alder Júlio. Então, eu acho que esse mecanismo da alternância é um mecanismo revolucionário que tem que ser assumido também por quem quer transformar esta sociedade. Até aqui, eu falei do processo organizativo. Agora, há, em conjunto com isso, o processo formativo, ou seja, da educação popular, que, embora tendo seus contatos, seus nexos com a educação escolar – eu não nego –, a prioridade é a formação que se dê nos próprios movimentos sociais populares, sobretudo a partir da decisão de buscar acentuar 3 aspectos: o “inédito viável”, o horizonte de sociedade que a gente quer construir e, para alimentar este horizonte, a

“memória histórica”, a “memória histórica” das lutas sociais do Brasil, do nordeste, da América Latina, do mundo. É fundamental saber os sujeitos que antes enfrentaram seus desafios e tiveram conquistas e reveses; estudar a fundo vitórias e também derrotas, para que a gente saiba extrair lições dessas lutas sociais, além de exercitar a “memória histórica” a partir de figuras exemplares, a partir de figuras que, de fato, sintetizam aquilo que a gente busca hoje alcançar, essa nova sociedade. Daí a importância de a gente fazer trabalhos de base também por meio de estudos de biografias de figuras importantes latino-americanas, mundiais, brasileiras, nordestinas e assim por diante. Um terceiro elemento dessa educação popular está presente na práxis. Quando a práxis é esse instrumento que vai fazer a ponte entre o passado e o futuro, é este exercício da práxis que vai fazer vivos os nossos compromissos de hoje, de estar sempre atento ao que anda acontecendo no mundo, na América Latina, no Brasil, por diversas fontes (uma tendência ruim é aquela de a gente se habituar a escutar e ver as mesmas fontes, aquelas que nos agrada). Nós somos chamados a exercitar uma diversidade de fontes, mesmo aquelas que não nos agradam e que não sejam do nosso campo. A gente tem que acompanhar para saber também qual é o argumento, qual é a lógica pela qual essas forças se exercitam, para a gente, então, aumentar a nossa potencialidade de combater essas mesmas forças. Então, a diversidade de fontes é uma condição importante para a gente exercitar esse processo formativo. A práxis exige de nós uma leitura atenta de mundo, mas também reescrevê-lo, nos organizar para mudar este mundo a partir de nós. Neste sentido, nos anos 1980, nós tínhamos um exercício muito fecundo que era o de ter periódicos, jornais, boletins, revistas, por exemplo, a revista “Teoria e Debate” do PT. Havia também outras revistas, como a “Princípio”, mas também jornais, como o “Companheiro”, o “Em Tempo”, o “Tribuna da Luta Operária”, o “A voz da Unidade” e outros mais. Nós alimentávamos as nossas discussões também por esse processo informativo de acompanhamento crítico e autocrítico da realidade por meio desses jornais, dessas revistas e até de livros. Eu me lembro que eu lia “Teoria política”, livro organizado por Tarso Genro nos anos 1980. Aquilo também era instrumento de formação que a gente dificilmente consegue no espaço escolar. Mas, conseguia nesses núcleos. Para recapitular, eu mencionei, três momentos: o processo organizativo, o processo formativo e, agora, o processo de luta. Esse processo de luta vem alimentado pela conexão íntima entre a organização e a formação, de tal modo que a luta signifique a visibilização que esses movimentos e forças oferecem, dando o recado para a sociedade de que estão agindo e buscando encorajar mais gente a entrar neste mesmo processo. Como eu lhes disse, vocês, talvez

sem pensar, deram muita corda para Alder Calado falar besteiras e se empolgar com elas.

Professora Ciani: Que bom que a gente deu essa corda e que tem essa abertura e essa sincronicidade, digamos assim, para que essa corda seja dada. Eu só posso lhe agradecer mais uma vez, Professor Alder, por mais esse encontro e mais essa oportunidade do aprendizado. Me senti de volta naqueles nossos encontros do Centro de Estudos da Contemporaneidade, em que a gente trocava e aprendia tanta coisa e em tantos outros momentos em que a gente pôde partilhar. Lembro de tanta gente querida que dividiu aqueles espaços e aqueles momentos com a gente também... Então, muito obrigada ao senhor, muito obrigada a Humberto pelo convite e por toda essa confiança, porque eu aposto que esse dossiê de comemoração de 100 anos de Paulo Freire vai ser uma das coisas mais bonitas que a gente já pôde fazer e, talvez, uma das coisas mais bonitas que tenha sido feita nesse ano tão feio de 2021 e nessa conjuntura tão difícil que a gente está vivendo.

Professor Humberto: Eu também fico muito feliz, Ciani. Na verdade, eu vou agradecer primeiro a você, porque essa conversa não teria acontecido, não teria sido proporcionada, se não tivesse você nesse meio do caminho. Eu fico mais feliz ainda, porque, quando eu pude estar uma única vez na minha vida com o Professor Alder, foi proporcionado por você, lá no Centro de Educação na UFPB, em 2006, quando eu começava a pensar na minha dissertação e ainda tateava uma série de coisas sobre Paulo Freire, sobre a importância dele para uma teoria jurídica – e continuo acreditando que é possível pensar uma teoria jurídica da libertação, uma teoria jurídica do oprimido, a partir da obra de Paulo Freire. Portanto, eu te agradeço por aquele momento de apresentação em que nós, Professor Alder e eu, nem pudemos conversar muito, mas foi um momento ímpar na minha vida que se consagra com isto que vivo agora com vocês. Então, em lugar de agradecer primeiro ao Professor Alder, eu queria agradecer a você por estar nos juntando mais uma vez e fazendo desse momento, uma vivência tão bonita. Em seguida, agradeço ao Professor Alder por compartilhar dessa lucidez, dessa maneira tão intensa, dessa capacidade incrível de ler o mundo e, ao mesmo tempo, de pensar a obra de Paulo Freire como uma ponte com a realidade e compartilhar conosco. Eu fiquei tão feliz com esse momento de hoje que nem vi a hora passar. Nós já estamos aqui há mais de 2 horas. Enquanto estávamos aqui conversando, mandei uma mensagem para uma pessoa que nós três aqui conhecemos, que é o professor Alexandre Aguiar. Ele é um grande companheiro da UFG e temos feito um trabalho interessante no Núcleo de Práticas Jurídicas com o povo lá em Goiás.

Quando eu comecei a falar sobre esse dossiê de 100 anos de Paulo Freire, ele imediatamente falou: “você precisa entrevistar um sujeito fenomenal de Pernambuco”. Eu respondi: “você está falando do Professor Alder Júlio?”. Ele: “Exatamente!”. Por fim, eu disse: “Nós vamos entrevistá-lo. Está tudo organizado para isso”. O Alexandre manda um abraço caloroso para o senhor. Apesar da distância, diz que o carinho dele continua o mesmo pelo senhor. As palavras que ele me traz aqui e as que ele já me trouxe a respeito do senhor foram muito grandes. Não dá para descrever totalmente.

Professor Alder Júlio: Obrigado!

Professor Humberto: Muito obrigado por esse momento conosco.

Professor Alder Júlio: Obrigado, digo eu, professor Humberto, professora Ciani, pela oportunidade que me deram com tanta generosidade. Também se sintam corresponsáveis por aquilo que vocês acabam de avaliar. Vocês são corresponsáveis pela qualidade das perguntas, pelas observações preciosas no diálogo que nós estabelecemos aqui. Além do agradecimento, eu também faço presente a figura do professor Alexandre, por quem tenho uma simpatia e uma amizade muito grande. Me lembro das conversas da gente, tanto em Caruaru quanto aqui em João Pessoa. Uma das últimas das quais foi feita na companhia de Rosário, por exemplo, e também da sua companheira. Fico muito contente com essa mensagem também generosa da parte do professor Alexandre, a quem mando minhas recomendações e minhas saudações freireanas.

Professor Humberto: Ele fala dessas conversas aqui. Ele disse que anda com saudade delas.

Professor Alder Júlio: Muito bem.

Professor Humberto: Então, espero que um dia vocês possam se reencontrar para manter esses diálogos. Professor Alder, muito obrigado por esse momento conosco. Muito obrigado, professora Ciani. Espero que a gente consiga se encontrar outras vezes mais na vida.

Alder Júlio Ferreira Calado | Licenciado em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru (1972), Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (1979) e Doutorado em Anthropologie et Sociologie du Politique - Université de Paris VIII (1991). Foi docente-pesquisador na FAFICA, em Caruaru. Tem desenvolvido pesquisas interdisciplinares (áreas de Sociologia, Educação, Ciência Política, Antropologia e História), com ênfase em

Movimentos Sociais, Educação Popular, Estado, Religião. É membro do Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas. Acompanha a trajetória de Movimentos Sociais no Nordeste, desde meados dos anos 1960. Desenvolve atividades de assessoria de formação em Serra Redonda (PB), desde 1981, junto a jovens do meio popular rural e urbano. Nos últimos anos, vem se dedicando a pesquisas sobre saberes alternativos à sociabilidade dominante.

José Humberto de Góes Junior | Professor da Universidade Federal de Goiás/Campus Goiás, Coordenador de Estágios e Núcleo de Práticas Jurídicas do Curso de Direito da UFG/Campus Goiás; Doutor em Direito, Estado e Constituição, pela Universidade de Brasília; Mestre em Ciências Jurídicas, Área de Concentração em Direitos Humanos, pela Universidade Federal da Paraíba.

Ciani Sueli das Neves | Doutoranda em Direito pela Universidade Católica de Pernambuco (PPGD - UNICAP). Mestre em Ciências Jurídicas pela Universidade Federal da Paraíba (2007), Especialista em Direitos Humanos pela UFPB (2004), e graduada em Direito pelas ASCES (2002). Tem experiência na área de Direito, com ênfase em Direito Público, atuando principalmente nos seguintes temas: Direitos Humanos, Direito Ambiental, Gênero, Relações Raciais, Políticas Públicas, Direito Internacional, Teoria do Direito, Teoria do Estado, Colonialidade, Povos Tradicionais, Movimentos Sociais e Violência contra a Mulher. Pesquisadora do Grupo Asa Branca de Criminologia.

dossiê

**Com quem? junto a quem? contra o
quê? convergências, diferenças,
divergências, oposições (uma
contribuição aos circuitos de escritos e
diálogo ao redor dos “100 anos de Paulo
Freire”)**

**With whom? next to whom? against what?
convergences, differences, divergences, oppositions
(a contribution to the circuits of writings and
dialogue around the “100 years of Paulo Freire”)**

Carlos Rodrigues Brandão¹

¹ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH). Campinas, São Paulo, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5449-5991>.

Submetido em 17/01/2021. Aceito em 28/01/2021.

insurgência

InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais, v. 8, n. 2, 2022
ISSN 2447-6684



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons 4.0.
Este trabajo es licenciada bajo una Licencia Creative Commons 4.0.
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0.

Com quem? junto a quem? contra o quê? convergências, diferenças, divergências, oposições (uma contribuição aos circuitos de escritos e diálogo ao redor dos “100 anos de Paulo Freire”)



Resumo: O que importa neste breve escrito são as convergências, as diferenças, as divergências e as oposições em e entre vocações da educação em nossa atualidade. Este será o momento de lembrar que Paulo Freire escreveu *Pedagogia do Oprimido* como um livro assertivamente “contra”. Enfim, não se trata de apenas buscar melhorar o existente no interior do cultural campo da educação. Trata-se de buscar em e entre territórios em disputa, o lugar de uma nova hegemonia. E, em sua busca do “inédito viável”, a procura de seu horizonte possível. Trata-se de propor outras contra-vocações; estabelecer e afirmar outras pedagogias; ocupar e preservar a territórios libertados para uma educação emancipadora através de outras escolas e outras diferentes instâncias do ensinar-e-aprender.

Palavras-chave: Paulo Freire; pedagogia do oprimido; pedagogias de vocação transformadora.

Abstract: What matters in this brief writing are the convergences, differences, divergences and oppositions in and between vocations of education today. This will be the moment to remember that Paulo Freire wrote *Pedagogy of the Oppressed* as an assertively “against” book. Finally, it is not just a matter of seeking to improve what exists within the cultural field of education. It is about seeking, in and between disputed territories, the place of a new hegemony. And, in its search for the “unknown viable”, the search for its possible horizon. It is a question of proposing other counter-vocations; establish and affirm other pedagogies; occupy and preserve freed territories for an emancipatory education through other schools and other different instances of teaching-and-learning.

Keywords: Paulo Freire; pedagogy of the oppressed; transformative vocation pedagogies

Paulo Freire pensou e escreveu (a mão) *Pedagogia do Oprimido* em tempos de dualidades: oprimido X opressor; pedagogia do oprimido X pedagogia da opressão; ação revolucionária X ação opressora; educação emancipadora X educação bancária; libertação X sujeição; humanismo X anti-humanismo; dialético + dialógico; público X ou + popular, etc.

Os primeiros escritos de Paulo Freire e da “equipe pioneira”, com quem ele trabalhou no Serviço de Extensão Cultural da então Universidade do Recife, são de entre 1960 e 1961. Completaram, portanto, sessenta anos. *Pedagogia do Oprimido*, cujo exemplar manuscrito foi afinal publicado em 2018, e que como livro impresso foi primeiro publicado em outras línguas, para afinal ser editado aqui no Brasil, estará completando cinquenta e alguns anos de idade.

[43]

Com quem? junto a quem? contra o quê? convergências, diferenças, divergências, oposições (uma contribuição aos circuitos de escritos e diálogo ao redor dos “100 anos de Paulo Freire”)

Paulo Freire escreveu ainda vários outros livros, entre textos seus e escritos resultantes de entrevistas. Após *Pedagogia do Oprimido* seguiu-se *Pedagogia da Esperança* e seguiram outras “pedagogias”. Mesmo quando já era um educador conhecido e consagrado, Paulo Freire foi sempre um pensador e um ativista através da educação, extremamente situado. Se está no Nordeste do Brasil, escreve *Educação como prática da liberdade*, com uma destinação entre universal e nordestina. Quando está no Chile, exilado, escreve *Educação ou Comunicação?* A partir de suas vivências entre camponeses do Sul do Chile. Quando está no Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra, e ativamente se envolve com as recém-libertadas ex-colônias da África, escreve *Cartas a Guiné Bissau* e *Cartas aos alfabetizadores de São Tomé e Príncipe*. Quando volta ao Brasil e retoma uma vida em São Paulo – mas viajando por todo o País e a América Latina – estando agora dividido entre o professor de duas universidades e o educador-andarilho - escreve os livros seguintes entre o universal de uma pedagogia para o mundo, e o específico de seus contextos, como o MOVA, por exemplo.

De outra parte, nada mais distante da vida, dos afetos, dos imaginários e da ação político-pedagógica de Paulo Freire, do que pensá-lo “sozinho”. Paulo escrevia sozinho, porque o escrever é um ato solitário. No entanto, toda a sua vida foi vivida em equipes, com equipes e através de equipes. A “equipe nordestina” do SER, a equipe do INDAC no Chile, a equipe do IDAC em Genebra, a equipe da Secretaria de Educação e, especialmente, as equipes de MOVA no retorno ao Brasil, a equipe com que nós fundamos na UNICAMP o Centro de Estudos de Educação e Sociedade, a equipe do Instituto Paulo Freire. Moacir Gadotti costumava lembrar Paulo Freire como “um homem conectivo”. E assim ele era.

Alguns, ou muitos anos foram passados desde a “década que não acabou” (os anos 60) até os dias de agora. E ao mesmo tempo nos deve espantar e alegrar a extrema e ativa presença não apenas de seus escritos, mas da própria pessoa de Paulo Freire. Segundo a lógica dos tempos vertiginosos e de apressado apagamento de pessoas, de ideias e de práticas, é um fato digno de nota, ou mesmo de espantos, a viva permanência de Paulo Freire em diversos cenários, e não apenas pedagógicos, ao redor de todo o mundo.

De algum modo são os mesmos e são outros os “mundos” que habitamos agora. Falamos de uma “reconceptualização” do que veio a ser a educação popular. Em um dos livros mais clarividentes a respeito da educação que nos reúne aqui: *Educación Popular – trayectoria y actualidad*, Alfonso Torres Carrillo relembra como ao redor dos anos 80/90, sobretudo aqui na América Latina, presenciamos o que ele chama de uma

“reconceitualização da educação popular”. Sem que ela haja perdido a sua força e a destinação de origem, a educação popular abre o compasso de sua vocação dialética-dialógica, e justamente dialoga com novos dilemas, com outros territórios de presença e atuação e, claro, com outros autores e atores socioculturais de ações político-emancipadoras, através da educação.

Este deve ser o momento em que neste breve escrito estarei falando de *vocações da educação* e de *vertentes pedagógicas*. Aquém e além, mas sempre atreladas a fundamentos filosóficos, ideológicos, sociológicos, psicológicos etc. da educação, bem mais hoje do que no passado próximo ou remoto, vivemos às voltas com as mais diferenciadas *vocações da educação*. Prefiro este nome ao tradicional “especializações”, pois não se trata apenas disto. Ao lado do que já é consensual e clássico na trajetória da educação, vivenciamos um momento histórico e cultural em que ela se abre a ser também: “educação ambiental”, “educação para a paz”, educação e direitos humanos”, “educação indígena” (ou “educação própria” como alguns indígenas preferem), “educação quilombola”, “educação do campo”, “educação e feminismo”, etc.

Estejamos atentas ao fato de que algumas vocações da educação atravessam os mais diversos territórios ideológicos. Tomemos o exemplo da educação ambiental. Alguns estudos a respeito de suas “tendências” vão da extrema-esquerda à extrema direita. E tanto podem provocar iniciativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (ardorosos praticantes da agroecologia) quanto da Vale do Rio Doce. No entanto, não será difícil, entre uma e outra, reconhecer uma verdadeira e confiável vocação pedagógica relacionada à natureza, e um mero emprego de uma cobertura pedagógica para apenas encobrir práticas e interesses opressores de seres humanos e predadores de seres da natureza e fontes naturais da vida. Próximas a uma vocação original freireana, em dia tendem a ser frequentes expressões como: “educação ambiental popular”, ou “educação popular ambiental”.

Apenas de passagem, pois esta não é a questão que importa aqui, devo lembrar que justamente uma das assinaturas de identidade da educação popular em nossa atualidade é o diálogo, e até mesmo a estreita interação com vocações diferenciais de projetos e de programas de educação, que sem abrirem mão de seu compromisso com o “popular-e-emancipador”, focam a sua atuação em territórios de sentido-e-ação, em questões, e em agentes pedagógicos não propriamente “especializados”, mas específicos e especiais.

O que importa neste breve escrito são as convergências, as diferenças, as divergências e as oposições em e entre vocações da educação em nossa atualidade.

[45]

Com quem? junto a quem? contra o quê? convergências, diferenças, divergências, oposições (uma contribuição aos circuitos de escritos e diálogo ao redor dos “100 anos de Paulo Freire”)

Creio que a mais assertiva maneira de pensarmos o significado da permanência e da atualidade da educação popular entre nós, nos dias de hoje, seria através de uma pergunta mais socio-geográfica do que somente pedagógica. E a pergunta seria esta: se pudermos identificar *vocações de educações* correntes no momento presente de Brasil e da América Latina, quais são as suas variantes mais ativamente presentes e influentes?

Chamo a atenção para o fato de que o “gradiente de vocações pedagógicas” que sugiro aqui não deseja ser precisa e pedagogicamente científico. Ele é mais fruto de um “olhar” do que uma “pesquisa”. Ele tem mais a ver com um ver pessoal que busca responder a esta pergunta: “o que eu encontro ao meu redor, quando observo diferentes modalidades de projetos e de práticas pedagógicas sendo exercidas em e entre lugares como escolas públicas, colégios privados (confessionais ou não), agências pedagógicas alternativas, e experiências de docência de movimentos sociais populares? E esta pergunta poderá ser completada com uma outra: Como, para além dos “ismos” teóricos, poderíamos desenhar um gradiente de alternativas entre *vocações pedagógicas* diferentes, divergentes e até mesmo antagônicas?

Este será o momento de lembrar que Paulo Freire escreveu *Pedagogia do Oprimido* como um livro assertivamente “contra”. Um livro em que antes mesmo de propor a sua pedagogia, ele descreveu com detalhes uma “educação bancária”, contra a qual ele irá propor outra uma vocação pedagógica, não “ao lado de”, mas “diante de” e “contra a”. *Pedagogia do oprimido* contrapõe-se à hegemônica *pedagogia do opressor*. E assim se apresenta na mesma medida em que uma *educação emancipadora* é proposta em confronto com uma *educação bancária*. Décadas antes, e sem empregar as palavras com que Miguel Arroyo pensa a pedagogia do oprimido freireana, Paulo Freire antecipava em sua proposta pioneira o suposto de que a educação, como outras práticas e enfrentamentos sociais de teor político, existe em um “território de disputas”.

É essencial trazer Miguel Arroyo a este momento de meu depoimento. Em seu verbete “Pedagogia do Oprimido”, no *Dicionário da Educação do Campo*, ele lembra que assim como acontece em outros cenários e domínios sociais e culturais da vida cotidiana e de uma formação social, a educação está configurada como um território social e simbólico. E um território de e entre disputas. Em seu interior cabe a uma educação de afirmação do primado do humano e de sua emancipação, não apenas “educar”. Cabe uma pedagogia do oprimido opor-se a, confrontar, ocupar espaços culturais, e estabelecer territórios liberados da tutela do poder hegemônico do capital.

Enfim, não se trata de apenas buscar melhorar o existente no interior do cultural campo da educação. Trata-se de buscar em e entre territórios em disputa, o lugar de uma nova hegemonia. E, em sua busca do “inédito viável”, a procura de seu horizonte possível. Trata-se de propor outras contra-vocações; estabelecer e afirmar outras pedagogias; ocupar e preservar a territórios libertados para uma educação emancipadora através de outras escolas e outras diferentes instâncias do ensinar-e-aprender. Na sociedade sob domínio da hegemonia do capital neoliberal, também a dimensão culturalmente simbólica dos saberes constitui-se sob a forma de latifúndios. Territórios de valor não menos do que os da terra onde se semeia o grão, porque neles também algo essencial é semeado, cuidado, colhido e consumido. Assim escreve Miguel Arroyo.

A Pedagogia do Oprimido encontra sua afirmação nos processos educativos extraescolares, sobretudo, mas também inspira outra escola, outras práticas educacionais escolares. O traço mais radical: ocupar o território-escola. Os movimentos sociais, ao lutarem por terra, espaço e território, articulam as lutas pela educação, pela escola – as lutas por direitos a territórios. Mostram a articulação entre todos os processos históricos de opressão, segregação e desumanização, e reagem lutando em todas as fronteiras articuladas de libertação. Escola é mais do que escola na pedagogia dos movimentos. Ocupemos o latifúndio do conhecimento como mais uma das terras, como mais um dos territórios negados.

A escola, a universidade e os cursos de formação de professores do campo, indígenas e quilombolas são mais outros territórios de luta e de ocupação por direitos. A negação, a precarização da escola, é equacionada como uma expressão da segregação-opressão histórica da relação entre classes. Já a escola repolitizada é mais um território de luta e ocupação, de libertação da opressão. A Pedagogia do Oprimido é radicalizada na pedagogia escolar pelas lutas dos movimentos por educação do campo, por escola do campo no campo.¹

O que eu proponho neste escrito é um desenho imaginário. É um esboço “em estado de rascunho”. Uma fotografia que, espero, retrate com alguma clareza e assertividade uma visão crítica e com intenções de ser atual a respeito de cenários e territórios de e entre *vocações pedagógicas*.

¹ Esta longa passagem faz parte do verbete Pedagogia do Oprimido, que vai da página 553 à página 560 do Dicionário da Educação do Campo. A citação de Miguel Arroyo está nas páginas 559 e 560. A ideia de territórios simbólicos, logo culturais e pedagógicos e de uma luta popular por territorializações outras, está presente em recentes trabalhos do educador colombiano Marco Raul Mejía. Mejía é hoje um dos mais fecundos e ativos educadores populares em diálogo com o momento presente, sobretudo da América Latina e um dos mais lúcidos críticos dos processos atuais de colonização simbólica, entre a mídia e a escola. Ver indicações dos livros na bibliografia.

[47]

Com quem? junto a quem? contra o quê? convergências, diferenças, divergências, oposições (uma contribuição aos circuitos de escritos e diálogo ao redor dos “100 anos de Paulo Freire”)

Quem me leia faça agora um esforço para imaginar um desenho simples e traçado com palavras. Nele, coloquemos na posição mais à direita de um gradiente linear, o que chamarei de *vocações pedagógicas conservadoras*. Nesta posição estariam situados os projetos e programas de educações, através da “instituição escola”, ou de outras, similares, em que o propósito fundador é a preservação, tão completa e abrangente quanto possível, de tradições culturais estabelecidas e consagradas.

Tais vocações pedagógicas envolvem motivações e interesses centrados nas perenizações de conhecimentos, de imaginários, de preceitos e de práticas religiosas, ideológicas e, no limite, cívicas. E elas podem abarcar tanto uma pequena comunidade ou confraria religiosa fideísta e fechada, quanto toda uma nação, sobretudo quando submetida a um poder ao mesmo tempo despótico, totalitário e centrado no culto de si-mesmo.

O foco do perfil de tais vocações pedagógicas não está apenas no conteúdo programático conservador de seus ensinamentos, e de seus princípios e preceitos de “formação” desde a infância. O que mais caracteriza esta vertente de vocação pedagógica é a sua destinação. Seja entre membros afiliados a uma confraria religiosa ou cultural, seja como a educação pública de todo um país, o destinatário a quem se voltam os “frutos da educação” não a própria pessoa educanda. E, antes o coletivo ao qual ela pertence, ou é forçada a pertencer.

Assim, em tempos em que mais do nunca fala-se de uma acentuada proliferação de “escolas militares” no Brasil, devemos estar atentas ao fato de que o foco e o destinatário dos frutos de tal destinação pedagógica desloca-se da sociedade civil – a sociedade que você e eu habitamos e em nome da qual, constitucionalmente, “todo o poder (e o saber) será exercido” – para o próprio poder de estado. Assim, o emissário da educação é também o seu destinatário.

Ele gera, difunde e mantém uma educação “pública” num duplo sentido: e ofertada pelo poder de estado e serve ao estado como um poder. Um poder que ao mesmo tempo que se preserva em potência e grandeza sob a forma da excelência inquestionável de uma “Pátria”. Ao longo da história humana, as ditaduras de direita sequestram o lugar-social “Nação” – a entidade da sociedade civil – em nome uma autoproclamada “Pátria” o o lugar político do poder de estado. Uma “Pátria” imposta como instância a que serve uma educação “patrioteira” – bem mais do que “patriótica” – a quem os seus cidadãos devem obedecer, seguir e servir. Uma leitura cuidadosa dos grandes e, não raro, perseguidos educadores, deixará claro que é contra uma educação

estatal – sob a capa de ser “pública” – que eles se voltaram no passado e seguem se voltando no presente.

No começo do século XX, Liev Tolstói, possivelmente o maior dos escritores russos, um conde, participante da nobreza da Rússia, mas também um crítico feroz do poder autoritário do estado em seu tempo, da religião oficial e dos usos políticos da própria educação pública em seu País, escreveu isto.

Nas mãos das classes dirigentes estão o exército, o dinheiro, as escolas, a religião, a imprensa. Nas escolas, elas atizam o patriotismo nas crianças com histórias que descrevem o próprio povo como sempre correto e melhor do que todos os outros; nos adultos atizam este mesmo sentimento com espetáculos, cerimônias, monumentos e uma imprensa patriótica mentirosa; e, o mais importante, atizam o patriotismo pelo fato de que, ao promover todo o tipo de injustiça e crueldade contra outros povos, despertam neles a hostilidade contra seu próprio povo, e depois utilizam essa hostilidade para despertar atitudes hostis em seu próprio povo².

Nos enfrentamentos de agora devemos defender com persistência e combatividade a escola pública. Mas uma escola que sendo pública, seja em dois sentidos popular: seja a escola cuja educação tem como destinatária a sociedade civil e, não, alguma instância que a ela se sobreponha. E seja a escola criada para servir com prioridade a crianças, jovens e adultos do povo, das periferias, do campo. Os “esfarrapados da Terra”, enfim.

Coloquemos ao seu lado um segundo espaço de vocação pedagógica. Sua crescente pluri-presença entre nós, hoje, é de tal forma evidente e até mesmo propagandisticamente tão sobre-valorada, que espanta o fato de que suas variantes não estejam sendo identificadas como cenários culturais-pedagógicos origem, difusão e consolidação de projetos, programas e atividades didáticas demográfica e simbolicamente dominantes. Podemos dar a ela o nome de *vocações pedagógicas modernizadoras*. E deveremos identificar aqui o “modernizador” com os interesses, os projetos, os poderes, os saberes, os imaginários e, enfim, as políticas e programas de ensino-aprendizagem diretamente relativos não ao poder de estado ou a alguma pequena comunidade ou confraria auto-centrada, mas a todo o poder hegemônico do mundo do mercado. Suas instituições de ensino-aprendizagem tendem a tornar-se emissárias diretas de uma educação voltada ao serviço direto dos interesses do capital

² Está na página 166 do livro *Liev Tolstói – os últimos dias*, da Penguin Companhia/Companhia das Letras, de São Paulo, com data de 2011. Corresponde ao artigo *Patriotismo e governo*, escrito por Tolstói em 1900.

[49]

Com quem? junto a quem? contra o quê? convergências, diferenças, divergências, oposições (uma contribuição aos circuitos de escritos e diálogo ao redor dos “100 anos de Paulo Freire”)

neoliberal. Da mesma maneira como em seus estágios mais avançados de poder hegemônico, o mesmo capital torna subserviente o próprio poder de estado.

Muito embora em algo possam se aproximar em seus quadrantes à direita de nosso desenho, a “vocação modernizadora” e a “conservadora” em algo essencial divergem, e até mesmo se opõem. Enquanto a primeira volta-se a um “passado de rebanho” a preservar, a segunda volta-se a um “presente-futuro de multidão”. Ela predominantemente aspira ser um modelo privatista e mercantil de cuja origem está no “privado”, no “particular”, no “comercial”, no “mercantil” em educação. No entanto, eis uma vocação motivada a tornar-se passo-a-passo o todo de uma educação pública (mas jamais “popular”) de uma sociedade.

Não nos esqueçamos de que uma assembleia internacional da Organização Mundial do Comércio – OMC, decretou oficialmente em algum ano do final do século XX, que previdência social, saúde e educação valem como “mercadorias”. E o que vemos universalmente acontecer ao longo de todo o mundo, é apenas a sequência do cumprimento de tal deliberação.

Assim como as *vocações pedagógicas conservadoras* deslocam o destinatário de seu trabalho, da sociedade civil para o poder de estado, as *vocações pedagógicas modernizadoras* deslocam-no da sociedade civil para o mundo do mercado.

Aqui estão em linha direta as propostas pedagógicas devotadas a qualificar desde a infância o “indivíduo competente-competitivo”, de que o “empresário empreendedor” e o “operário padrão” são, em posições polares, os novos heróis-sociais. Algo didaticamente pensado, produzido e praticado por oposição direta à formação da pessoa consciente-cooperativa, voltada a uma presença e uma participação ativas, críticas e partilhadas na vida social. Algo de um modo ou de outro intencionalmente presente nas vocações seguintes da educação tal como as proponho aqui. Mas com diferenças essenciais, como veremos a seguir.

“Escolas bilíngues” com ensinamentos dirigidos à informação funcional, ao invés da formação integral; à ranquicização de tudo e todos; à competição acentuada; ao pragmatismo (porque estudar filosofia em um mundo em que o que vale é a economia mercantil e o empreendedorismo?); ao interesse mercantil e falsamente democratizador desde um pretenso “ensino à distância”, e tudo o mais que possa fundamentar e tornar operativa uma instrução de competências em lugar de uma formação de consciências.

Para que não se imagine que tal proliferação hegemônica é um “mal do Terceiro Mundo”, tenho diante de mim a Revista ADUSP – da Associação dos

Docentes da USP³. Ela dedica a sua edição de novembro de 2019 ao seguinte dossiê: “Produtivismo acadêmico – 1”. E a manchete da capa anuncia: “A universidade produtivista e suas consequências nefastas”. Entre os artigos de denúncia da invasão capitalista na universidade estão depoimentos provenientes de professores e pesquisadores universitários da Holanda (o documento-base), do Reino-Unido, da Austrália, do Japão, da Espanha e do Brasil. O reconhecimento de uma situação crescentemente crítica e predatória ocupa os estudos vindos de cada um dos países citados. E eles apenas estarão falando em nome de inúmeros outros centros superiores de estudo, ensino e pesquisa.

A ameaça maior neste cenário haverá de ser o perigo da associação do pior da *vocação conservadora*, em sua vertente militarizante-e-patrioteira, como o pior da *vocação modernizadora-mercantilizante*. Em termos de agora e das lutas e enfrentamentos do momento presente, é contra tais pedagogias que penso que devemos revisitar o legado de Paulo Freire. Em um sentido ou em outro, voltadas ao passado, ou ao presente-futuro, o seu legado nos posiciona como o apelo a uma postura ao mesmo tempo crítica e ativamente presente e contraposta ao que houve e segue havendo ainda de “bancário” e territorialmente predatória nas duas vocações apresentadas até aqui.

Coloquemos em uma posição geográfica e pedagogicamente central em nosso desenho, o que chamarei de *pedagogias de vocação transformadora*. E escolho este termo para dar a elas o mesmo qualificador que lhe atribuem os seus promotores e praticantes: “educação transformadora”.

Penso que este haverá de ser um quadrante bastante mais amplo e mais polivalente. Lembro que foi realizada no Brasil de antes da pandemia uma ampla e partilhada *Conferência Nacional de Alternativas para uma nova Educação – CONANE*, de que participei. Sabemos que ao longo de todo o mundo existem desde o passado até hoje, “outros” ou “novos” imaginários de educação, de projetos pedagógicos, de comunidades de educadores e de espaços de formação de pessoas desde a tenra infância. Desde séculos atrás tendeu a ser comum em praticamente todas as propostas de uma “outra educação”, o propósito de uma oposição, entre moderada e radical, frente às duas modalidades de vocações pedagógicas antecedentes.

Recordo que quando em conjunto consideramos a ação político-pedagógica de mulheres e de homens entre Maria Montessori, Liev Tolstoi, Celestin Freinet, Edouard Claparède, Janusz Korczak, Alessander O’Neill, Anísio Teixeira, Helena

³ Número 63, correspondente a novembro de 2019

[51]

Com quem? junto a quem? contra o quê? convergências, diferenças, divergências, oposições (uma contribuição aos circuitos de escritos e diálogo ao redor dos “100 anos de Paulo Freire”)

Antipoff, Rudolf Steiner (a Educação Antroposófica e a Pedagogia Walldorf), Carl Rogers (ensino centrado no aluno), Rubem Alves, José Pacheco, duas perguntas diretas e abrangentes poderiam ser: afinal, frente a que, e contra o que tais pessoas do passado e do presente se colocavam? Frente ao que e a quem elas buscaram estabelecer os fundamentos e as propostas pedagógicas de uma “outra educação”?

Uma resposta-em-rascunho poderia ser esta: ao longo de anos e até mesmo de séculos, cada uma delas propunha algo a ser transformado e transformador, diante da educação vigente de seu tempo, e em seu lugar de vida e de ação humanizadora através de uma outra educação. Cada uma em seu tempo, em seu contexto e a seu modo, todas se posicionavam frente à educação estatal apresentada como pública.

A partir de um propósito de re-centrar a ação de ensinar-e-aprender na pessoa-que-aprende-com-quem-ensina, e não *de-quem-ensina*, as *pedagogias de vocação transformadora* confrontavam e seguem confrontando as duas vocações pedagógicas anteriores. Confrontam a “vocação conservadora” do passado, assim como a “vocação modernizadora-mercantil-capitalista do presente. Sem a radicalidade da vocação pedagógica que nos espera a seguir, elas lutam por retornar para a pessoa humana e a sociedade civil, uma educação sequestrada para servir ao poder de estado ou ao mundo-mercado.

Entre versões bastante diferenciadas, as didáticas das diferentes *pedagogias de vocação transformadora* derivam desta precisa reversão. Sendo a pessoa-que-aprende o sujeito do trabalho de aprender o que se ensina, a escola, a aula e toda a ação didática deveriam ser entre-vividas como diálogos, como criações livres, e como experiências de autonomia, de partilha da alegria e do prazer do aprender a saber. No limite-extremo e apenas como um exemplo, José Pacheco, com quem dialoguei em encontros e mesas redondas algumas vezes, tenderá, no limite, a condenar a “aula tradicional” e todos os sistemas impositivos e competitivos de avaliação de aproveitamento escolar, como atividades ao mesmo tempo, autoritárias, castradoras e ineficientes.

Em um plano mais amplo e mais abrangente, entre as *pedagogias de vocação transformadora* poderemos situar uma proposta pedagógico-comunitária proveniente da Europa em anos recentes, a que se tem dado o nome de *Pedagogia Social*. Reconheçamos que em termos originalmente freireanos, esta seria uma proposta pedagógica que ao estender a educação até uma dimensão mais alargada e ativamente social, não ousa saltar ainda do social ao sócio-político. Assim, eu a vejo transitando entre ações destinadas a uma requalificação humanizadora da sociedade, através, também da educação, sem se devotar a projetos de uma transformação

estruturalmente social e política da sociedade, através de uma educação voltada à emancipação de pessoas através da transformação radical das estruturas de poder de toda uma sociedade. E é esta a vocação que nos espera no parágrafo a seguir

No quadrante ao lado, mais à esquerda, podemos situar o que estarei chamando aqui de *vocações pedagógicas emancipadoras*. Estamos agora diante do que neste chamo de “educação popular freireana”. Em suas variantes atuais, ela se desdobra entre nomes e propostas interativas, como: *pedagogia do oprimido*, *educação popular*, *educação do campo*, etc. Dialoga com as vocações do quadrante antecedente, reconhecendo nelas uma virtuosa reversão de propósitos e de intenções, gente às duas primeiras vocações. No entanto, reconhece também que não basta a proposta de uma educação destinada a criar cenários escolares mais livres, interativos e, enfim, humanizados. Este passo importante impele a um segundo: o de uma pedagogia que busque transformar pessoas educadas em liberdade e diálogo, vocacionadas a se empenharem em transformar também a sua sociedade em um mundo de vida e de trabalho mais plenamente humanizado e humanizador.

Como em outros trabalhos meus tenho buscado dialogar questões de fundamento das pedagogias emancipadoras, remeto quem me ela não apenas a eles, mas a toda uma fecunda difusão de artigos e livros ao redor dos “100 anos de Paulo Freire”.

Poderíamos parar por aqui. No entanto, em termos de agora, e diante de acontecimentos culturais pensados e vividos também na esfera da educação, ou das educações dos últimos tempos, creio ser adequado abrir um último quadrante em meu esboço. Ele talvez seja o menos reconhecido e o mais polissêmico. Poderia ser nominado como o território das *pedagogias de vocação própria*. Diante da falta de um outro “nome” provavelmente mais adequado, escolho este qualificador aparentemente inócuo, a partir de um termo vindo de uma fração de seus proponentes. Falo de uma “educación própria” que nos chega dos altiplanos colombianos da Região do Cauca. Os povos indigenistas de lá, assessorados por educadores como Marco Raul Mejia, geraram uma proposta de “educação própria” como um avanço e uma superação de ofertas de uma educação que mesmo quando dirigida a pessoas e povos indígenas, era ainda uma ação proveniente de um poder público e do mundo cultural “dos brancos”. Assim, eles decidiram contrapor a uma “educação indígena” dirigida de fora aos índios, uma “educação própria”, gerada e partilhada por indígenas e entre eles.

E por toda a parte chega agora ao pluri-território das pedagogias em diálogo ou em confronto, não apenas a “educación própria” da Colômbia. Chegam e ocupam

[53]

Com quem? junto a quem? contra o quê? convergências, diferenças, divergências, oposições (uma contribuição aos circuitos de escritos e diálogo ao redor dos “100 anos de Paulo Freire”)

espaços apropriados outras várias pedagogias patrimoniais vindas dos indígenas zapatistas do Sul do México, das “escolas de lona” do MST, de propostas de pedagogia da terra e de educação do campo, assim como de educação quilombola.

Enquanto, sobretudo, os promotores de variantes de pedagogias modernizadoras antecipam futuros para a pedagogia, a didática e a escola centrados nos “avanços das ciências e das tecnologias”, entre a EAD e até mesmo uma provável extinção da “educação presencial”, em outra direção devemos nos posicionar esperançosamente atentos e abertos diante da chegada a territórios em disputa no mundo da educação, de propostas não apenas “periféricas” e “alternativas”, como algo ancestralmente novo, mas ainda colocadas em espaços de periferia frente ao “oficial”, ou “central”, ao “efetivo”, ao “comprovadamente eficiente e produtivo”.

Junho de 2021
2º ano da pandemia de Corona Virus-19
100 anos de Paulo Freire

Referências

- ARROYO, Miguel. *Verbete: Pedagogia do Oprimido*. Em: *Dicionário da Educação do Campo*.
- CALDART, Roseli et alli (organizadores), 2012, Editora Expressão Popular, São Paulo
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido – o manuscrito*, 2018, Editora e Livraria do Instituto Paulo Freire, UNINOVE, São Paulo
- PRADA, Diana Maria Romero (editora). *La Educación Propia - vivencias y reflexiones, Sistematización del proceso de educación propia en el Territorio Indígena del Departamento de Caldas* 2017, Editora Planeta Paz, Bogotá
- TOLSTOI, Liev. *Liev Tolstoi – os últimos dias*, 2011, Penguin Books/Companhia das Letras, São Paulo
- TORRES, Alfonso Carrillo. *La Educación Popular – trayectoria y actualidad*, 2007, Editorial El Buho, Bogotá
- Vários autores. *Revista da ADUSP - Associação dos Docentes da USP*. nov. 2019, n. 63

Carlos Rodrigues Brandão | Licenciado em psicologia e Psicólogo pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1965); mestre em antropologia pela Universidade de Brasília (1974); doutor em ciências sociais pela Universidade de São Paulo (1980); livre docente em antropologia do simbolismo pela Universidade Estadual de Campinas. Realizou pós-doutorado na Universidade de Perugia e na Universidade de Santiago de Compostela. É "fellow" do St. Edmund's College da Universidade de Cambridge. Atualmente é professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), professor colaborador do POSGEO da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e professor visitante da Universidade Estadual de Goiás. Possui experiência na área de antropologia, com ênfase em antropologia camponesa, antropologia da religião, cultura popular, etnia e educação, com foco na educação popular. É Comendador do Mérito Científico pelo Ministério de Ciência e Tecnologia, doutor honoris causa pela Universidade Federal de Goiás, doutor honoris causa pela Universidad Nacional de Lujan (Argentina), professor emérito da Universidade Federal de Uberlândia, e professor emérito da Universidade Estadual de Campinas. Escreveu artigos e livros nas áreas de antropologia, educação e literatura.

dossiê

La revalorización de la pedagogía freiriana 100 años después de su nacimiento: una educación crítica, democrática y transformadora

A revalorização da pedagogia freiriana 100 anos após seu nascimento: uma educação crítica, democrática e transformadora

The revaluation of Freirian pedagogy 100 years after his birth: a critical, democratic and transformative education

Sofia Herrero Rico¹

¹ Universitat Jaume I de Castellón, España. E-mail: sherrero@uji.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3289-1883>.

Submetido em 17/01/2022. Aceito em 26/01/2022.

insurgência

InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais, v. 8, n. 2, 2022
ISSN 2447-6684



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons 4.0.
Este trabajo es licenciada bajo una Licencia Creative Commons 4.0.
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0.

La revalorización de la pedagogía freiriana 100 años después de su nacimiento: una educación crítica, democrática y transformadora



Resumen: Este artículo propone revalorizar las propuestas educativas que emanan de la pedagogía de Paulo Freire cien años después de su nacimiento. Subraya que su legado continúa vivo y muchas de sus ideas, reflexiones teórico-prácticas y experiencias educativas siguen siendo de gran actualidad, incluso se presentan como un desafío para el sistema socio-educativo del S.XXI. Freire acuñó una educación popular, crítica, democrática y transformadora, alternativa a la educación de su tiempo que él mismo llamó «educación bancaria». Esta educación reproduce distintos tipos de violencia, directa, estructural y cultural, relaciones desiguales y de poder y excluye a los colectivos más vulnerables. Su propuesta empodera a las personas que se educan para ser agentes de transformación social positiva.

Palabras Clave: Educación crítica, indignación, concienciación, empoderamiento, transformación

Resumo: Este artigo se propõe a reavaliar as propostas educacionais que emanam da pedagogia de Paulo Freire cem anos após seu nascimento. Ele ressalta que seu legado continua vivo e muitas de suas ideias, reflexões teórico-práticas e experiências educacionais permanecem plenamente atuais, mesmo se apresentando como um desafio para o sistema socioeducativo do século XXI. Freire acalentou uma educação popular, crítica, democrática e transformadora, uma alternativa à educação de sua época que, ele mesmo chamou de “educação bancária”. Essa educação reproduziu diferentes tipos de violência, direta, estrutural e cultural, relações desiguais e de poder e excluiu os grupos mais vulneráveis. Sua proposta capacita pessoas que são educadas para serem agentes de transformação social positiva.

Palavras-chave: Educação crítica, indignação, conscientização, empoderamento, transformação.

Abstract: This article proposes to revalue the educational proposals that emanate from Paulo Freire's pedagogy one hundred years after his birth. It emphasizes that his legacy lives on and many of his ideas, theoretical-practical reflections and educational experiences can still be considered of current actuality, even they are important challenges for the socio-educational system of the 21st century. Freire cradled a popular, critical, democratic and transformative education as an alternative to the education of his time that he called “banking education.” This education reproduce different types of violence, direct, structural and cultural, unequal and power relations and exclude the most vulnerable groups. His proposal empowers people who are educated to be agents of positive social transformation.

Keywords: Critical Education, Indignation, Awareness, Empowerment, Transformation.

1 Introducción

En este artículo, reflexiono, por un lado, sobre la educación que venimos heredando en el devenir histórico y que, necesitamos deconstruir si nuestra intención es mitigar las desigualdades y violencias que reproduce. Y, por otro lado, destaco los elementos freirianos que he trabajado con mayor hincapié en mi investigación sobre Educación para la Paz (HERRERO RICO, 2013; 2019; 2021), los cuales considero importantes baluartes para que sigan guiando el quehacer de todas aquellas personas que creemos que la educación es la herramienta más importante para producir transformaciones sociales positivas. Estos elementos son: la íntima relación entre teoría y práctica del propio acto educativo para el cambio social, la pedagogía del oprimido basada en la indignación, la concienciación, el empoderamiento y la transformación, y el enfoque socio-crítico asentado en el diálogo, la interpelación, el pensamiento crítico y la liberación.

Asimismo, señalo a modo de conclusión que las mencionadas propuestas de Freire nos permitirán repensar una educación generadora de una nueva ciudadanía más comprometida con el cambio social y las culturas de paz.

2 ¿De dónde partimos? sistema educativo reproductor de violencias

En este apartado analizo el tipo de educación que venimos heredando en el devenir histórico, más asentada en una lógica científico matemática y en un paradigma narrativo-contemplativo (MARTÍN, 2010, p. 48-49). En este panorama, el estudiantado, mayoritariamente, es un ser pasivo, espectador del proceso de enseñanza aprendizaje, al que se le educa para memorizar los contenidos transmitidos por el docente. El acto educativo se convierte, así, en un proceso de transmisión-asimilación de contenidos en el que se entiende que cuantos más conocimientos el educador transmita más buen docente será, y cuantos más conocimientos los educandos asimilen mejores estudiantes serán. En este sentido, este paradigma de aprendizaje ha pasado a ser sinónimo de «absorción de información». Asimismo, este sistema educativo tradicional se asienta en un aprendizaje reproductivo, a su vez que adaptativo (SENGE, 2010, p. 23) y no en un aprendizaje significativo. Esta educación reproduce formas desigualitarias de relación y de poder que conlleva a la exclusión de los colectivos más vulnerables.

En este sentido, podemos decir que el sistema educativo llamémoslo «tradicional», en el que nos venimos educando la gran parte de las personas,

lamentablemente, reproduce, distintos tipos de violencia (GALTUNG, 1985, p. 1993), directa (etiquetas, menosprecios, exclusión), estructural (jerarquías, homogeneización, estandarización, abusos de poder, relaciones dominantes) y cultural (roles de género, prejuicios, estereotipos). Así, en la práctica educativa cotidiana, observamos, competición, selección, reproducción, seres pasivos, desidia, estandarización, homogeneización, adoctrinamiento y violencias. Parece, entonces, que se pretende aplicar al sistema educativo las mismas leyes del mercado: privatización, competitividad, fomento del individualismo, exclusión, servir a intereses ideológicos, consumismo, conversión de procesos educativos en productos, gestión económica, neutralidad, objetividad, etc. Desde esta óptica, la educación se considera no como un derecho sino como una mercancía, a los centros educativos como empresas y a los/as estudiantes como clientes (JARES, 2005). Así, interpreto que el sistema educativo, como subsistema social, se basa en la lógica neoliberal, capitalista y en las leyes de mercado. Por lo tanto, vemos como el proceso político-social de la globalización neoliberal dominante está afectando directamente a la educación en general.

Asimismo, el sistema educativo tradicional sigue, mayoritariamente, un paradigma educativo racional-tecnológico y un tipo de aprendizaje memorístico, a través de los libros, desconectado de la realidad y parcializado. Como consecuencia, esta educación se enfoca más en la acumulación de conocimientos por parte del estudiantado, en la homogeneización de los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, en la estandarización y rigidez de los métodos, en el pensamiento único y en la supremacía del docente como persona que posee el saber. Freire (1970, p. 71-73) denomina a este tipo de educación «educación bancaria», la cual se basa en la idea de «tener» y hace poca referencia al «ser», a la educación integral de la persona (FERNÁNDEZ, 1994, p. 90). Así, este tipo de educación es entendida como un «acto de depositar, en el que los educandos son los depositarios y el educador el depositante» (ARAÚJO-OLIVERA, 2002, p. 91). Con este tipo de educación bancaria el educador siempre va a ser el experto, el que sabe mientras que los educandos serán siempre los que no saben, por tanto, la relación que se maneja es unidireccional, del experto al aprendiz (FREIRE, 1970, p. 73).

No obstante, vivimos en nuevas sociedades diferentes con retos educativos diferentes por lo que se requiere retomar propuestas educativas como la de Freire que todavía no han sido aplicadas con la importancia que requieren y otras propuestas más actuales, como la de la (des)educación de Noam Chomsky (2010) para aunar esfuerzos en la deconstrucción de la educación tradicional que hemos heredado como centros

de adoctrinamiento y de mantenimiento del *status quo* imperante «en tanto que impone la obediencia, bloquean todo posible pensamiento independiente e interpretan un papel institucional dentro de un sistema de control y coerción» (CHOMSKY, 2010, p. 08). En este sentido, vemos como el sistema escolar no se preocupa por la educación integral del individuo sino en educar y socializar de acuerdo a las estructuras de poder «para moldear a los estudiantes a imagen de la sociedad dominante» (CHOMSKY, 2010, p. 10). Se podría interpretar como un modelo colonial que, por supuesto, no fomenta el pensamiento crítico, democrático e independiente (CHOMSKY, 2010, p. 10), que tanto se requiere en los tiempos actuales.

Desde mi interpretación comparo y pongo en diálogo las propuestas de Chomsky (2010) con las de Freire (1970) puesto en que ambas posiciones coinciden en la necesidad de deconstrucción de la llamada educación bancaria que venimos reproduciendo desde los sistemas educativos en el devenir histórico. Chomsky dice así: para poder llevar a cabo esta tarea de educación [...] los maestros han de tratar a sus alumnos como vasijas vacías que se deben llenar con ideas predeterminadas y, generalmente, desconectadas de la realidad social que les envuelven, así como cualquier valor de igualdad, responsabilidad y democracia (2010, p. 13).

En este sentido, podemos subrayar que la educación tradicional que hemos heredado no se ocupa de formar una ciudadanía crítica, emancipada, inclusiva, pacífica y creativa, pues deja de lado cuestiones de vital importancia relacionadas con el ser, con los sentimientos, con la gestión de las emociones, con los valores, con la transformación pacífica de conflictos, con el reconocimiento de la alteridad, con el pensamiento crítico, divergente, con la creatividad, con los talentos, entre otras.

3 Teoría y práctica: conceptos interconectados del acto educativo para el cambio social

La dicotomía entre teoría y práctica ha sido el campo de batalla en el devenir histórico de la investigación, han existido desde hace cientos de años ideas, reflexiones y propuestas para el cambio educativo, político y social, pero difícilmente han sido aplicadas en la práctica educativa y sociopolítica con el rigor que se requería para provocar cambios sustanciales. Así, son muchos los investigadores que se han preocupado por abordar las interconexiones entre la teoría y la práctica, pero me sirvo de Freire (1969; 1970; 1993; 1999; 2001; 2003) quien defiende la sólida ligazón de estos dos conceptos que más que ser contradictorios o aislados, son complementarios y que conjuga en su «pedagogía libertaria o pedagogía problematizante». Ni solo teoría ni

sólo práctica, sino que son necesarias las dos vertientes. Es por ello que están sesgadas muchas posiciones de naturaleza ideológico-política que en vez de entenderlas en su relación hacen exclusiva solo una de ellas. En este marco, podemos decir que aquellas propuestas que defienden solo la teoría negando la validez de la práctica se las interpreta desde el llamado «elitismo teorístico»; aquellas que, por el contrario, defienden solo la práctica negando la validez de la teoría se las interpreta desde el llamado «basismo» (FREIRE, 1999, p. 138). En este sentido, el enfoque con el que pretendo aproximarme a este análisis sobre el legado de Freire desestima inclinar por una de ambas posiciones: ni basismo ni elitismo, sino práctica y teoría complementándose mutuamente (FREIRE, 1999, p. 138).

Así, la propuesta teórico-práctica de Freire (ARAÚJO-OLIVERA, 2002, p. 60) pone el foco en la concienciación, entendida como un proceso continuo que utiliza la crítica, el cuestionamiento, la creatividad y el diálogo intersubjetivo para la liberación de los colectivos más vulnerables y excluidos. A través de su concienciación las personas que se encuentran en los márgenes entenderán las razones de su opresión, tendrán la oportunidad de participar activamente para reivindicar sus derechos, de «decir la suya» y podrán encontrar alternativas para salir de su situación de exclusión. Esta propuesta tiene como base una concepción educativa como práctica de la libertad (FREIRE, 1969) y autonomía (FREIRE, 2003), es decir, parte de la teoría, del análisis y la crítica del sistema dominante para desembocar en una praxis cultural liberadora y en un programa pedagógico-político de acción. En este sentido, «la educación es interpretada como praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo» (FREIRE, 1969, p. 07). Por consiguiente, esta concepción educativa pone el acento en la necesaria unión entre teoría y práctica.

En esta praxis, Freire utiliza una serie de técnicas educativas (tanto en la educación formal como no formal) que serán llamadas el Método Paulo Freire (ARAÚJO-OLIVERA, 2002, p. 66). En este marco, se destaca la idea de una escuela democrática, centrada en el alumno y en la problemática de su comunidad; en una práctica pedagógica que provoque en el educando el cambio de su conciencia de víctima oprimida a una nueva conciencia crítica, gestora de transformaciones sociales (ARAÚJO-OLIVERA, 2002, p. 67). En este sentido, Freire propone un tipo de educación popular (LEDERACH, 1996, p. 26), enfocada a los colectivos más vulnerables y oprimidos para que a través de su indignación (FREIRE, 2006), concienciación y acción sean capaces de superar las situaciones de violencia, injusticia y exclusión que sufren. La esperanza (FREIRE, 1993) es la clave de su liberación, el

[61]

La revalorización de la pedagogía freiriana 100 años después de su nacimiento: una educación crítica, democrática y transformadora

motor para producir el cambio. Entonces, con este método «concienzador» se conseguía que las clases oprimidas se hicieran conscientes de su propia opresión y de su capacidad para liberarse (ARAÚJO-OLIVERA, 2002, p. 69). En verdad, más que un método es una filosofía y un sistema de educación que consolida la relación dialéctica-teoría-praxis, partiendo siempre de una actitud crítico-transformadora.

A su vez, las tesis epistemológicas que subyacen de la propuesta de Freire, las podemos relacionar con el concepto de “transitividad crítica” (ARAÚJO-OLIVERA, 2002, p. 70) que se basa en:

- a) el desarrollo y el ejercicio de la conciencia crítica es producido por el trabajo educativo crítico,
- b) la crítica y el diálogo son instrumentos básicos en el desarrollo de la conciencia y
- c) la conciencia crítica es característica de sociedades cuya estructura sea verdaderamente democrática.

Por su parte, señalamos que modelo de sociedad y modelo educativo van de la mano y esto se traduce en la idea basada en que, según las prácticas, teorías y valores sociales, se generará un tipo de educación u otro – «no es la educación la que forma la sociedad a su manera, sino la sociedad la que, habiéndose estructurado en ciertas direcciones, establece un sistema de educación que cabe en los valores que guían la sociedad» (LEDERACH, 1984, p. 20). Si la sociedad no es democrática generará una educación violenta en consecuencia, debido a los mecanismos de reproducción. Si, por el contrario, el sistema político social es democrático, igualitario, justo y pacífico, producirá una educación acorde a estos principios.

Cabe decir para concluir este apartado que esta propuesta educativa tiene como fin el empoderamiento de los educandos para que sean agentes de su propio conocimiento. Esta educación tiene en cuenta sus culturas e ideologías concretas, asimismo, se critica la educación occidental tradicional pues se basa en mecanismos de aprendizaje prescriptivos. Según Freire (1970) preinscripción es el elemento central en la relación entre el opresor y el oprimido, relación que se distancia mucho de la educación popular. En definitiva, Freire (ARAÚJO-OLIVERA, 2002, p. 73) propone una pedagogía revolucionaria, cuyos objetivos son:

- a) la lucha de los sujetos para transformar la realidad transformándose;
- b) la acción consciente y creativa; y,
- c) la reflexión de las clases oprimidas sobre su liberación, es decir, su concienciación, indignación y empoderamiento para liberarse de su opresión.

Así Freire sienta las bases de una verdadera pedagogía crítica, participativa y democrática. Esta pedagogía democrática se aprende con la práctica, con la participación activa y con la implicación de las personas participantes en el proceso de toma de decisiones.

En este contexto, la pedagogía freiriana incluye el aprendizaje dialógico o dialogante, el cual está caracterizado por procesos de codificación y de-codificación en los cuales la práctica de la vida cotidiana se incluye en la agenda de discusión de las interacciones educativas (FREIRE, 1970, p. 45-49). Esta discusión traerá consigo retos de cada día que se convertirán en el diálogo posterior. Si se acepta por los que aprenden, la descripción o teoría extraída por los propios participantes y codificada por el educador se convertirá en una luz crítica para la práctica inicial y esta práctica será transformada en otra práctica basada en las inspiraciones de las anteriores discusiones. Esto ilustra el continuo desarrollo de las dialécticas entre teoría y práctica, nunca estática. El desarrollo de teorías desde las ciencias sociales – proceso de codificación – y su conversión en prácticas con nuevos conocimientos desde teorías de-codificación para aplicar y enriquecer la realidad en un nuevo giro lleva a Freire (1969) a definir educación como práctica de libertad. Libertad de prácticas, de pensamiento y libertad para construir interacciones o interconexiones para crear nuevos pensamientos en un proceso transformativo. Este debería ser el verdadero acto de educar.

4 Pedagogía Del Oprimido: Indignación, Concienciación, Empoderamiento Y Transformación

Freire, con su obra *Pedagogía del Oprimido* (1970) propone un enfoque educativo revolucionario basado en la pedagogía crítica, como alternativa al sistema político social dominante. Así, este enfoque se basa en la concienciación y unión de los oprimidos para darse cuenta de las posibilidades y «poderes» que tienen para poder liberarse de la opresión y la dominación político social que sufrían muchas clases sociales en el Brasil de los años sesenta y setenta. Esta pedagogía surge en un contexto

de hambre, pobreza y sufrimiento de las clases desfavorecidas, lo que le lleva a Freire a estimar que esta situación es consecuencia de la dominación de unos sujetos sobre otros. La dominación coloca a los oprimidos en situación de víctimas y el sistema socio-político y educativo justifica esta opresión del oprimido y su exclusión. En esta pedagogía, es importante recuperar la capacidad de indignación para poder concienciarnos y criticar constructivamente muchas situaciones injustas y opresivas. Gracias a esta capacidad de indignación podemos empoderarnos y organizarnos para la acción con el fin de conseguir cambios positivos. Muestra de esta indignación son los movimientos actuales en defensa de los derechos humanos, del planeta, contra el cambio climático, redes sociales y otras iniciativas que están surgiendo desde la sociedad civil para mostrar su repulsa ante diferentes tipos de violencia debido a las políticas actuales corruptas, injustas y opresivas. En este sentido, los conceptos de indignación, reconocimiento y empoderamiento serán claves para la movilización social y liberación de las estructuras de poder dominantes que favorecen a unos pocos y oprimen a unos muchos.

En este sentido, Freire propone un pensamiento-acción para diseñar caminos hacia la liberación mediante la concienciación y el empoderamiento de la gente. El concepto de «concienciación», que otras interpretaciones (Fernández Herrería, 1994; Jares, 2004) lo denominan «concientización», y muchas de sus propuestas liberadoras aparecen en numerosos escritos como forma de superar las causas de la violencia estructural.

Así, Freire plantea la necesidad de alfabetización de las personas excluidas para que, de este modo, se conviertan en agentes cognoscentes, agentes críticos del acto de conocer. La lectura y la escritura es una forma de leer el mundo, pero implica que esta lectura parta del propio contexto histórico, de la realidad social del momento socio-político, reconociéndose oprimido en esta situación, para sí poder concienciarse, indignarse, pronunciar su palabra y organizar el camino de acción para transformarse transformando (ARAÚJO-OLIVERA, 2002, p. 67). En este sentido, su propuesta de educación es entendida como liberación (FREIRE, 1969) y autonomía (FREIRE, 2003). Sólo cuando los oprimidos descubren nítidamente al opresor, y se comprometen en la lucha organizada por su liberación, empiezan a creer en sí mismos, superando así su complicidad con el régimen opresor. Este descubrimiento, sin embargo, no puede ser hecho a un nivel meramente intelectual, sino que debe estar asociado a un intento serio de reflexión, a fin de que sea praxis (FREIRE, 1970, p. 61).

En este sentido, Freire (1969; 1970; 1993) enfatiza que uno de los componentes esenciales para la transformación personal y, por ende, social vendría a ser el empoderamiento, utilizando el vocabulario actual. Se requiere, de esta forma, el empoderamiento de los oprimidos para tomar conciencia de las alternativas que existen para salir de su opresión, para darse cuenta de que tienen poder para cambiar las cosas y motivarse para la acción y el cambio: «*They must perceive the reality of oppression not as a closed world from which there is not exit, but as a limiting situation which they can transform*» (BARASH; WEBEL, 2009, p. 483).

Freire aboga por la pedagogía de la civilidad, de la ciudadanía. Ciudadanía entendida como el uso de los derechos y el derecho de tener deberes de ciudadanos. Los excluidos se convierten en sujetos autónomos (FREIRE, 2003) conscientes de su historicidad, es decir, viven su historia como proceso de lucha anclado en la ética, contra cualquier tipo de violencia; violencia contra los débiles, indefensos, minorías, discriminados (ARAÚJO-OLIVERA, 2002, p. 78). Por tanto, esta educación «concienciadora» y popular de Freire (LEDERACH, 1996, p. 26) tiene las siguientes características:

- Nunca es neutral, siempre es un proyecto de valores y una práctica política (ARAÚJO-OLIVERA, 2002, p. 72). Promueve cambios en los sistemas sociales y educativos. Se centra en el concepto de concienciación, el proceso de construcción de sensibilización y conocimiento de tu propio yo en tu propio contexto, lo cual produce crecimiento personal y cambio social;
- Es un proceso de mutualidad. Los estudiantes y maestros descubren y aprenden juntos a través de la reflexión y de la acción, en una relación directa que es la base del aprendizaje y de la transformación;
- La gente en sus contextos y su comprensión cotidiana son los recursos clave, no los recipientes. Sus conocimientos deben ser considerados válidos y se debe confiar en ellos. La participación de toda la gente en el proceso es central, se incluyen a todos como interlocutores válidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje;
- Se plantea como una herramienta pedagógica importante el análisis de problemas de la vida cotidiana, encarar situaciones de la vida real y sus desafíos. De este modo, se estimula la reflexión y motiva a la gente a confiar en su competencia para participar activamente e identificar los

[65]

La revalorización de la pedagogía freiriana 100 años después de su nacimiento: una educación crítica, democrática y transformadora

retos que ellos tienen que enfrentar y los modos o significados para conseguirlos, para encontrarlos.

Esta propuesta educativa, inclusiva y pacífica, surge como alternativa a la educación tradicional, bancaria, domesticadora, autoritaria y anti-dialógica (ARAÚJO-OLIVERA, 2002, p. 72). Sin embargo, es en la praxis en la que los oprimidos descubren que pueden ir más allá de los condicionamientos y viven su historia como posibilidad, no como fatalidad. Esta pedagogía se basa, pues, en el conocimiento del propio contexto histórico, de la realidad social del momento socio-político para reconociéndose oprimido en esta situación poder indignarse, concienciarse, pronunciar su palabra y organizar el camino de acción para transformarse transformando. Este es un proceso de indignación y concienciación para la emancipación personal y social.

5 Enfoque socio-crítico: diálogo, interpelación, pensamiento crítico y liberación

Las propuestas educativas de Freire podemos enmarcarlas en la pedagogía crítica. Esta pedagogía tiene influencias de varias visiones, autores y propuestas teóricas sobre los aspectos sociales, culturales, políticos y educativos de la educación formal y la sociedad. Aunque, se nutre de diferentes corrientes, como puede ser:

- 1) Las teorías críticas sobre ética y acción comunicativa orientadas por Habermas (1987; 1989);
- 2) Los enfoques críticos de la enseñanza derivados de la escuela de Frankfurt por Carr y Kemmis (1988);
- 3) La perspectiva del movimiento de la sociología de la educación representada por Giroux (2006);
- 4) El pensamiento crítico de Freire considerado el más importante entre los educadores del siglo XX en América Latina (MOLINA, 2011, p. 03).

De acuerdo a lo arriba mencionado, en este artículo me centro, mayoritariamente, en la obra de Freire (1969; 1970; 1993). Así, haciendo una revisión

somera y basándome en Molina (2011, p. 4), paso a comentar los supuestos básicos de la pedagogía crítica freiriana:

- El aprendizaje debe estar conectado con la realidad, con la experiencia, para que sea significativo. Un proceso de alfabetización y de educación mecánica y memorística no contribuye a la libertad del ser, a la concienciación y a la capacidad de transformación, lleva, por el contrario, a la asimilación pasiva y a la reproducción;
- El educador y educandos mantienen relaciones horizontales y se sitúan en un plano de igualdad, reconociéndose todos como interlocutores válidos. Su discurso y palabra debe adaptarse al grupo de educandos, a su discurso, a su experiencia y a su vocabulario específico, acompañándolos en su tarea de decodificación y recodificación del conocimiento. Para ello, se requiere ser capaz de aprender de éstos, de sus propios conocimientos, de sus legados y su propia sintaxis;
- El estudiante no es una vasija vacía que debe rellenarse de los conocimientos que el educador tiene. Necesita distanciarse de su realidad para poderla aprender críticamente y transformarla. En este contexto es donde Freire presenta la dialéctica del educador-educando como tópico: «nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa así mismo, los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo» (FREIRE, 1970, p. 90);
- La educación es una tarea política que debe ser utilizada para transformar la educación bancaria, para analizar críticamente el mundo y buscar alternativas de paz, libertad e igualdad;
- La educación liberadora no es una fórmula que haya que imponer para liberar a los excluidos, no es una teoría que transforme la realidad en sí misma, a menos que parta de los mismos grupos sociales, por lo que está sujeta a las contradicciones de los mismos grupos. El nuevo discurso aparece revolucionario en la medida que los propios grupos lo hagan suyo, reconstruyéndolo desde su experiencia;
- La práctica educativa es una investigación participativa: acción-reflexión-acción. La acción es transformadora, basada en la concienciación de las gentes para ver las posibilidades de transformación de la realidad y empoderarse para el cambio;

[67]

La revalorización de la pedagogía freiriana 100 años después de su nacimiento: una educación crítica, democrática y transformadora

→ La teoría y la práctica se relacionan dialécticamente. No hay leyes objetivas por encima de los sujetos de la historia. No hay consenso intersubjetivo por encima de las realidades sociales e históricas. En la práctica, los sujetos construyen y modifican leyes sociales e históricas y son construidos y modificados por éstas.

Para la pedagogía crítica la escuela es un espacio cultural que afirma la auto transformación del educando, es un espacio de preparación para la construcción de una sociedad más justa cultivando habilidades sociales para dicha construcción, concibe al profesor como un intelectual crítico reflexivo, transformador con habilidades pedagógicas-políticas para suscitar la toma de conciencia en la clase popular, trabajadora y ayudar a ésta, a desarrollar su liderazgo y compromiso en la lucha colectiva. Concibe el educador como crítico, transformador y reflexivo que tiene un fuerte componente intelectual en sus acciones y no sólo es un técnico, tiene la posibilidad para transformar la tarea educativa (MOLINA, 2011, p. 05).

Freire señala y visualiza los errores en el sistema tradicional de educación y considera que, históricamente, la educación se ha desarrollado al servicio de los opresores. En este sentido, destaca que la educación debe superar esta dinámica opresiva, para que los educadores y los educandos compartan el rol del otro, con libertad y que el acto educativo pase a ser de intercambio, y no de asimilación. Este nuevo acto educativo que propone Freire (1970), se plantea como un proceso de transformación, por parte del educando, de una actitud pasiva y asimiladora de la realidad dominadora y excluyente a una actitud crítica, emancipadora y transformadora de las situaciones injustas y opresoras. Por consiguiente, la educación freiriana interpretada desde el enfoque socio-crítico se basaría en:

- 1) La potenciación del ser humano como ser inconcluso, que consciente de su inconclusión está siempre en continuo proceso y movimiento tras la búsqueda del ser más, no el «tener más»; en busca de su mejora y libertad para el cambio social más igualitario;
- 2) La superación de la relación educador-educando como experto-aprendiz: nadie educa a nadie, nadie se educa así mismo, sino que los seres humanos nos educamos entre nosotros con la mediación del mundo.

La educación es, por tanto, también un acto de diálogo, al mismo tiempo riguroso, intuitivo, imaginativo y emocional. La educación incluye un diálogo horizontal (no vertical). Este diálogo no excluye los conflictos porque la verdad viene de la confrontación de mi visión o interpretación de las distintas realidades con la visión o interpretación de los otros. Confrontar otras visiones o interpretaciones es necesario para llegar a una comprensión común de los problemas y construir soluciones.

Esta confrontación no significa la división o segregación del diálogo con aquellos que piensan o sueñen de manera diferente. No existe un crecimiento democrático en la sociedad ni un aprendizaje cívico sin la convivencia de diferentes grupos disfrutando de los mismos derechos. El diálogo requerido para que se den las condiciones óptimas de todo este proceso se consigue a través de la participación crítica y autónoma (FREIRE, 2003) de todos los implicados. «El diálogo involucra a las personas de una forma crítica; permite el intercambio de ideas, así como también la indagación sobre los procesos que se viven en el aula de clase y en las actividades educativas fuera de la escuela, construyendo la cultura de la investigación, formación y reflexión académica de forma crítica» (MOLINA, 2011, p. 08).

La participación es clave en las propuestas educativas de Freire, así como un derecho fundamental de todo ciudadano y por ella se construye la democracia. «*The practice of dialogic communication and participatory decision involves a collective democratic process. And this is one of the main goals in Peace education*» (CABEZUDO; HAAVELSRUD, 2001, p. 287). Así, participación significa que todos los grupos de la sociedad puedan y sean invitados a reunirse, discutir e intercambiar ideas; no solo en la toma de decisiones políticas, sino también en la planificación de los asuntos relacionados con la vida cotidiana, necesidades y esperanzas. En este sentido, los ciudadanos deberían ser capaces de planear y decidir sus temas y asuntos de aprendizaje de acuerdo a sus necesidades y realidades.

En este contexto y proceso, el paso de «objetos silenciosos con voto» a «sujetos participantes» es una condición previa para el desarrollo de una sociedad democrática con derechos para todos y obligaciones y deberes también que cumplir por todos. «*So the participative component of the peace learning process is also a practice of freedom itself, and a praxis where reflection and action occur*» (CABEZUDO; HAAVELSRUD, 2001, p. 287).

[69]

La revalorización de la pedagogía freiriana 100 años después de su nacimiento: una educación crítica, democrática y transformadora

Asimismo, Freire (1993) también señala la importancia de la reconstrucción de las actitudes cívicas e igualitarias a través de una educación liberadora. No obstante, señala que la educación es práctica de libertad y autoridad, al mismo tiempo. En este contexto, la educación debe revisar los contenidos, prácticas educativas y las representaciones construidas socialmente, ya que al estar basadas en hechos históricos pueden transmitir racismo, prejuicios, estereotipos de forma institucionalizada. En este sentido, Torres basándose en escritos de Freire destaca que aquellos que nos dedicamos a educar deberíamos reconstruir las siguientes virtudes a través de la educación (2005, p. 60-61):

- 1) La Tolerancia. La tolerancia efectiva requiere conocimiento y disciplina para poder ser aplicada;
- 2) Una epistemología de la curiosidad. Sin curiosidad no hay descubrimiento científico alguno. La curiosidad fomenta el desarrollo intelectual y la evolución como persona;
- 3) Vivir éticamente, practicar la ética de forma diaria en la educación es más importante que las otras disciplinas;
- 4) Respetar el principio de esperanza como el principio fundamental de toda práctica de enseñanza-aprendizaje. Esperanza interpretada como el único antídoto al cinismo (filosofía anti-utópica de adaptación a la realidad) y al nihilismo (la mórbida experiencia de abandonar el camino imaginando que no hay esperanza de cambiar las cosas);
- 5) Espiritualidad secular del amor. Para guiar nuestras acciones no hay nada más fuerte que dejarnos llevar por el amor. Pero esta espiritual más que basada en Dios, en la fe o en lo trascendente, se centra en la fe en la naturaleza humana y en la necesidad de reconciliar en nuestras acciones pasión y razón;
- 6) Habilidad para dialogar, el diálogo como método. Fomentar el diálogo incluso cuando las posiciones de la gente sean distintas u opuestas. De aquí también la importancia de la comunicación.

Cabe mencionar aquí, que en el marco de la educación que deseamos se plantea como concepto clave la esperanza (FREIRE, 1993; JARES, 2005), para poder seguir ilusionados y motivados en la construcción de un futuro mejor. «No entiendo la

existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño. (...) La esperanza es una necesidad ontológica» (FREIRE, 1993, p. 08). En este sentido, algunos autores (FERREIRA CALADO, 2004; JARES, 2005) consideran a Freire como un forjador de utopías. Utopía concebida como la máxima motivación del ser humano para posibilitar su acción con el fin de cambiar la realidad opresiva e injusta a una realidad más positiva: «aventurarse en este camino para la construcción de veredas libertarias preñadas de Utopía» (FERREIRA CALADO, 2004, p. 53). Así Freire, con su obra «Pedagogía de la Esperanza» (1993), deposita la confianza plena en el poder del ser humano para transformar la realidad social, a través de la unión y de acción pacífica y liberadora.

Sin embargo, aunque la esperanza es necesaria, no es suficiente por sí sola para mejorar el mundo. Necesita anclar sus propósitos en la práctica real y emancipadora. «La esperanza no gana la «lucha», pero sin ella la lucha flaquea y titubea. Necesitamos la esperanza crítica como el pez necesita el agua incontaminada» (FREIRE, 1993, p. 08).

Recordamos, en este punto, que este enfoque parte de la pedagogía del oprimido, que vimos en apartados anteriores, de la indignación y de la esperanza centrándose en la educación popular. En este sentido, el objetivo de este enfoque socio-crítico es potenciar el empoderamiento de la gente en estos dos niveles, concienciarse de que hay esperanza y que nosotros mismos, con convicción y esfuerzo podemos cambiar el rumbo de las cosas a mejor. Una vez más se reitera nuestra capacidad y competencia para producir cambios y transformaciones sociales.

Por su parte, cabe destacar que la educación debe propiciar la libertad del individuo, como ya se venía destacando desde tiempos pasados no solo desde Freire (1969; 1970) sino de la mano de pedagogos, filósofos y líderes sociales, tales como Tagore (1933), Montessori (1949), Tolstoi (1978), Rousseau (1975), Dewey (1971), entre otros. Tenemos la experiencia de que podemos reprimir ciertos sentimientos, impulsos, tomar decisiones, fijarnos retos, enfrentarnos al miedo, huir ante una amenaza. Esta capacidad de sentirnos libres, de manejar nuestra inteligencia generadora no es innata: tenemos que aprenderla (MARINA, 2010, p. 125). «No nacemos libres, sino dependientes y la libertad hay que aprenderla» (MARINA, 2010, p. 126).

Esta línea crítica de trabajo nos facilitará el ir construyendo una cultura pedagógica capaz de contribuir a la liberación del ser humano, de ayudar a que éste

[71]

La revalorización de la pedagogía freiriana 100 años después de su nacimiento: una educación crítica, democrática y transformadora

pueda alcanzar mayores cotas de libertad, solidaridad, responsabilidad y creación (FERNÁNDEZ HERRERÍA, 1994, p. 201).

Para finalizar este apartado, resumo los elementos claves de la pedagogía freiriana mediante este cuadro de elaboración propia:

Quadro 1

PEDAGOGÍA FREIRIANA	ENFOQUE EDUCATIVO SÓCIO-CRÍTICO
CONCIENCIACIÓN	Tomar conciencia de las alternativas que existen para salir de la opresión mediante un proceso continuo que utiliza la crítica, el cuestionamiento, la creatividad y el diálogo intersubjetivo para la liberación de los colectivos más vulnerables y excluidos.
EMPODERAMIENTO	Recuperar la confianza en sí mismos: darse cuenta de que tienen poder para cambiar las cosas y motivarse para la acción y el cambio. Se requiere un cambio de su conciencia de víctima oprimida a una nueva conciencia crítica, gestora de transformaciones personales y sociales a través de la acción, la lucha y la resistencia pacífica a la opresión y exclusión.
EDUCACIÓN PROBLEMATIZANTE, DEMOCRÁTICA, DIALÓGICA Y PARTICIPATIVA	<p>Necesidad primaria de alfabetización de las personas excluidas para que de este modo se conviertan en agentes cognoscentes, agentes críticos del acto de conocer. La lectura y la escritura es una forma de leer el mundo. A través de la educación de la gente se les capacita para su autonomía, independencia y liberación.</p> <p>Educación popular enfocada a los colectivos más vulnerables y oprimidos para que a través de su indignación y empoderamiento sean capaces de superar las situaciones de violencia, injusticia y exclusión que sufren.</p> <p>La potenciación del ser humano como ser inconcluso, que consciente de su inconclusión está siempre en continuo proceso y movimiento tras la búsqueda del ser más, no el «tener más»; en búsqueda de su mejora y libertad para el cambio social más igualitario.</p> <p>La superación de la relación educador-educando como experto-aprendiz: nadie educa a nadie, nadie se educa así</p>

	<p>mismo, sino que los seres humanos nos educamos entre nosotros con la mediación del mundo.</p> <p>Pedagogía participativa y democrática: la participación de toda la gente en el proceso es central, se incluyen a todos como interlocutores válidos en el proceso enseñanza-aprendizaje. Aquí es clave el diálogo constructivo, la interpelación mutua.</p>
ESPERANZA	<p>Pedagogía de la esperanza: la esperanza es la clave de la liberación, el motor para producir el cambio. El principio de esperanza como el principio fundamental de toda práctica de enseñanza-aprendizaje. Esperanza interpretada como el único antídoto al cinismo (filosofía anti-utópica de adaptación a la realidad) y al nihilismo (la mórbida experiencia de abandonar el camino imaginando que no hay esperanza de cambiar las cosas). La esperanza entendida como una necesidad ontológica que nos lleva a la acción, nos mueve para la transformación del mundo.</p>
LIBERACIÓN	<p>Pedagogía de la autonomía y de la liberación: parte de la teoría, del análisis y la crítica del sistema dominante para desembocar en una praxis cultural liberadora, en un programa pedagógico-político de acción.</p> <p>Educación como práctica de libertad. Los excluidos se liberan, convirtiéndose en ciudadanos autónomos y emancipados mediante la reconstrucción de las actitudes cívicas e igualitarias.</p>

6 A modo de conclusión

Así, vemos como la pedagogía de Freire (1970) es crítica y propositiva, por un lado, cuestiona la escuela tradicional, el enfoque tecnocrático de la educación y a todos los agentes que intervienen en ella y, por otro lado, propone una educación progresista y crítica, donde se pueda formar el individuo con una amplia perspectiva cultural, liberadora y consciente del mundo donde actúa para transformarlo. Como vimos, la educación debería deconstruir las violencias, directa, estructural y cultural, que reproduce el sistema educativo, como subsistema social (HERRERO RICO, 2019; 2013).

En esta escuela se estimula al alumno a preguntar, a criticar, a crear; se propone la construcción del conocimiento colectivo, articulando el saber popular y el saber crítico, científico, mediado por las experiencias del mundo. La pedagogía crítico-dialógica de Freire (1970) es una pedagogía de la pregunta que incluye el aprendizaje dialógico o dialogante, el cual está caracterizado por procesos de codificación y decodificación en los cuales la práctica de la vida cotidiana se incluye en la agenda de discusión de las interacciones educativas (FREIRE, 1970, p. 45-49). La relación dialógica de esta propuesta educativa permite la aprehensión crítica del conocimiento significativo.

Por tanto, desde la pedagogía freiriana se entiende la educación como un proceso colectivo de producción y comunicación de conocimientos con distintos actores y diferentes roles que en una acción comunitaria y mediante relaciones multidireccionales desarrollan el proceso educativo a través de la palabra (MOLINA, 2011, p. 06). En este sentido, “se destaca la transformación del aula en un espacio de interrelaciones complejas de intercambio y diálogo, movidos por un currículo contextualizado, crítico, de significación cultural y social” (MOLINA, 2011, p. 07).

En definitiva, en el marco de la propuesta de Freire podemos destacar que su objetivo radica en desarrollar una concienciación para la responsabilidad política y social, guiando y desafiando a la gente a desarrollar su propio aprendizaje autónomo y libre desde acciones individuales y colectivas. Anima a explorar las posibilidades humanas para nuestra contribución a resolver problemas y conflictos y establecer mejores condiciones para vivir en paz consigo mismos y con el resto de los seres humanos. Esta propuesta educativa enfatiza una dimensión crítica, cuestionando las estructuras existentes, el poder, las normas y los valores educativos. Para la reconstrucción de estos presupuestos pedagógicos es importante que el sistema escolar incluya en la práctica educativa además de los contenidos formales del currículo, una ética crítica y emancipadora. Insistimos, pues, en el papel de la educación junto con el compromiso social y la acción política como recursos del ser humano para transformar aquellas situaciones injustas y perversas, por muy difíciles que éstas sean (JARES, 2004, p. 107).

A pesar de que somos conscientes de las limitaciones de esta propuesta, también vemos que en aras del S. XXI nos brinda esperanzas para la formación de una ciudadanía comprometida con el cambio social positivo (FREIRE, 1993) hacia las culturas de paz.

Referencias

- ARAÚJO-OLIVERA, S. *Paulo Freire, pedagogo crítico*. D.F. de México: Universidad Pedagógica Nacional, 2002.
- BARASH, D.; C. P. WEBEL. *Peace and Conflict Studies*. California: Sage Publications, 2009.
- CABEZUDO, A.; M. HAAVELSRUD. Rethinking Peace Education. In: WEBEL, Ch.; J. GALTUNG (eds.). *Handbook of Peace and Conflict Studies*. New York: Routledge, 2001, p. 279-296.
- CARR, W.; S. KEMMIS. *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- CHOMSKY, N. *La (des) educación*. Barcelona: Crítica, 2010.
- FERNÁNDEZ HERRERÍA, A. *Educando para la Paz: Nuevas Propuestas*. Granada: Universidad de Granada, 1994.
- DEWEY, J. *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada, 1971.
- DEWEY, J. *Mi credo pedagógico*. León: Universidad de León, 1997.
- FERREIRA CALADO, A. D. *Freire, forjador de utopías*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P., 2004.
- FREIRE, P. *La educación como práctica de libertad*. Montevideo: Tierra Nueva, 1969.
- FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva, 1970.
- FREIRE, P. *Pedagogía de la Esperanza*. México D. F.: Siglo XXI, 1993.
- FREIRE, P. *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Siglo XXI, 1999.
- FREIRE, P. *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia de l'Autonomia*. Xàtiva: Crec i Denes, 2003.
- GALTUNG, J. Acerca de la Educación para la Paz. En GALTUNG J. (Ed.). *Sobre la Paz*. Barcelona: Fontamara, 1985, p. 27-72.
- GALTUNG, J. Paz. En Rubio, A. (Ed.). *Presupuestos teóricos y éticos sobre la Paz*. Granada: Universidad de Granada, 1993, pp. 47-52.
- GIROUX, H. *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.
- HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1987.

[75]

La revalorización de la pedagogía freiriana 100 años después de su nacimiento: una educación crítica, democrática y transformadora

HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1989.

HERRERO RICO, S. *Peace Education in times of Covid-19: rethinking other kind of logic from imagination, fantasy, creativity and utopia*. In: JAIN, P. *Creativity. A Force of Innovation*. London: IntechOpen

HERRERO RICO, S. *La Educación para la Paz desde el poder y la competencia: el enfoque REM*. In: CABELLO-TIJERINA, P.; G. DÍAZ PÉREZ; R. VAZQUEZ-GUTIERREZ (eds.) *Investigación para la Paz: Teorías, Prácticas y Nuevos Enfoques*. Valencia: Tirant Lo Blanc, 2019.

HERRERO RICO, S. *La Educación para la Paz*. El enfoque REM (Reconstructivo-Empoderador). Saarbrücken: Publicia, 2013.

JARES, X. R. *Educar para la Paz en tiempos difíciles*. Bilbao: Bakeaz, 2004.

JARES, X. R. *Educar para la verdad y la esperanza*. En tiempos de globalización, guerra preventiva y terrorismos. Madrid: Popular, 2005.

LEDERACH, J. P. *Educar para la paz. Objetivo escolar*. Barcelona: Fontamara, 1984.

LEDERACH, J. P. *Preparing for Peace. Conflict Transformation Across Cultures*. Nueva York: Syracuse University Press, 1996.

MARINA, J. A. *La educación del talento*. Barcelona: Ariel, 2010.

MARTÍN, M. Ciencia, Tecnología y Participación Ciudadana. In: TORO, B.; TALLONE, A. (Coord.). *Educación, Valores y Ciudadanía*. Madrid: Organización Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2010, p. 41-57.

MOLINA ARBOLEDA, F. H. ¿Y qué de las pedagogías críticas? In: *Revista Q. Educación, Comunicación y Tecnología*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, vol. 5, nº 10, 2011, p. 1-11.

MONTESSORI, M. *Educação e Paz*. Queluz de Baixo: Internacional Portugalia, 1949.

ROUSSEAU, J. J. *Emilio o de la Educación*. México D.F.: Porrúa, S.A., 1975.

SENGE, P. *La Quinta Disciplina*. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje. Buenos Aires: Granica, 2010.

TAGORE, R. *Morada de Paz*. Santiniquetan, Madrid, Signo, 1993.

TOLTOY, L. *La escuela de Yasnaia Poliana*. Barcelona: Olañeta, 1978.

TORRES, C. A. (comp.). *La praxis educativa y la acción liberadora de Paulo Freire*. Valencia: Instituto Paulo Freire, Denes, 2005.

Sofia Herrero Rico

Pedagoga. Professora na área de Didática e Organização Escolar e Coordenadora da Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz na Universidade Jaume I de Castellón. Doutora em Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo pela Universidade Jaume I de Castellón.

dossiê

Paulo Freire, toma de conciencia y dignidad humana: la lucha y el goce de los derechos desde lo instituyente

Paulo Freire, awareness and human dignity: the struggle and enjoyment of rights form the instituent

David Sánchez Rubio ¹

¹ Universidad de Sevilla, Espanha. E-mail: dsanche@us.es. ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-5372-9538>.

Submetido em 17/01/2022. Aceito em 27/01/2022.

insurgência

InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais, v. 8, n. 2, 2022

ISSN 2447-6684



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons 4.0.

Este trabajo es licenciada bajo una Licencia Creative Commons 4.0.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0.

Paulo Freire, toma de conciencia y dignidad humana: la lucha y el goce de los derechos desde lo instituyente

Resumen: En este trabajo se proyectan algunos de los aportes pedagógicos de Paulo Freire a un modo de entender los derechos humanos desde las praxis instituyentes y de liberación, complementando la dimensión estatalista y jurídico-positiva con un mayor protagonismo de las luchas de los movimientos sociales y el empoderamiento cotidiano de la gente en los espacios relacionales de convivencia y diarios. Palabras clave: derechos humanos; praxis instituyente; praxis de liberación; pedagogía bancaria; movimientos sociales.

Abstract: In this work some of Paulo Freire's pedagogical contributions are projected to a way of understanding human rights from de instituting and liberation praxis, complementing the statist and legal-positive dimension with a greter role in the struggles of social movements and the daily empowerment of people in the relational spaces of coexistence and daily life.

Key words: human rights; instituting praxis; liberation praxis; banking pedagogy; social movements.

I Introducción: saber nuestro lugar, tomando conciencia y reaccionando

Para mí, hay tres nombres emblemáticos que se me vienen inmediatamente a la cabeza, cuando medito, de repente, sobre el pensamiento brasileño de las ciencias sociales y de humanidades, sin caer en reduccionismos y sin dejar de valorar y desmerecer a una gran cantidad de mujeres y hombres admirables que pertenecen a la cultura e historia de ese hermoso y querido país que tanto admiro, quiero y respeto. Esos tres iconos son el geógrafo-filósofo Milton Santos, el educador-filósofo Paulo Freire y el teólogo-filósofo Leonardo Boff. Curiosamente, no me sorprende que sobre ellos se descargue una batería de descalificativos demonizándolos y criminalizándolos, pues a lo largo de la historia de la Humanidad, quienes se ponen de lado de las víctimas de cualquier sistema social y denuncia sus injusticias sufren el acoso de los sátrapas y sus adláteres, al igual que les sucede a las propias víctimas vulnerabilizadas que luchan. Quienes quieren mantener sus dominios, sus sometimientos, sus subordinaciones y sus sujeciones solo quieren un mundo en el que quepan solo ellos o unos pocos. Las elites y oligarquías, siempre desoxigenadas por moverse en las alturas de la ambición de poder, deshumanizan a todos aquellos que pretenden construir un mundo en el que quepamos todos con dignidad.

En este escrito solo me voy a limitar a hablar de Paulo Freire ampliando la mirada al campo de los derechos. Pienso que, inútilmente, el populoquista descerebrado Jair Bolsonaro y sus abrazafarolas le han intentado denigrar. No han

tenido éxito. Tal como muy bien ha expresado en su último libro Walter Kohan (2020), Paulo Freire más que nunca es necesario. El motivo de centrarme en Paulo Freire se debe al homenaje que se le brinda con motivo de los cien años de su nacimiento y como respuesta a la agradecida invitación que los organizadores de este dossier de la revista *InSURgência* me han hecho, especialmente tramitada por mi querido amigo José Humberto de Góes Junior. Intentaré relacionar, sin mucho detalle, algunos de los aportes que el pensamiento del educador pernambucano me ha aportado en mi modo de concebir y practicar los derechos humanos como luchas, medios o satisfactores que hacen posible la dignidad de la gente, sin humillaciones ni desprecios, cuya base debe cimentarse en una co-enseñanza y en una co-educación que nos sensibilice a todos, con co-responsabilidad y respeto, a tratarnos siempre unos a otros como sujetos relacionales y desde las acciones, las prácticas y las tramas sociales intersubjetivas. Vayamos por partes...

El primer contacto que tuve con la pedagogía de Freire fue hace más de 24 años, con motivo de la realización de mi tesis doctoral sobre la proyección jurídica de la filosofía de la liberación latinoamericana y la obra de Leopoldo Zea y Enrique Dussel. Entonces descubrí en la región todo un clima cultural, desde disciplinas diferentes, que analizaban, entre otras cosas, las causas de la situación de dependencia que históricamente tenía América Latina con respecto a Europa y Estados Unidos y de cómo afectaba esto a su forma de ser y a su producción filosófica, artística, jurídica, política y económica. Asimismo, se visibilizaban las peculiaridades de las identidades y subjetividades culturales de sus sociedades tan afectadas por sucesivas migraciones a lo largo del tiempo y las repercusiones en sus condiciones socioeconómicas, con especial mención al perverso tratamiento realizado, hasta nuestros días, sobre los pueblos indígenas originarios existentes antes de la llegada de españoles y portugueses, sumando a ello el posterior proceso de esclavitud establecido sobre las comunidades afro-descendientes. Todos los estudios buscaban la forma de enfrentar mejor las consecuencias de una historia caracterizada por la violencia y la desigualdad estructural, tanto interna como externa y colonial.

El caso es que, en torno al concepto de “liberación”, surgieron distintas corrientes, teorías y perspectivas epistemológicas en el ámbito teológico, filosófico, económico, sociológico, antropológico, pedagógico y artístico (WOLKMER, 2006, p. 107 y ss.). Todos sus pensadores y pensadoras trataban de responder buscando soluciones al por qué de los estados de marginación y desigualdad sistémica, articulando un ataque frontal contra los posibles condicionantes que producían esa

ausencia de sensibilidad y de atención a las necesidades y a las demandas del pueblo considerado y producido como oprimido. El concepto polisémico de liberación condensaba la percepción interdisciplinar de una realidad adversa que demandaba una necesidad de cambio, de propuestas de alternativas, de búsqueda de soluciones transformadoras (SÁNCHEZ, 1999, p. 19 y ss.). Los métodos, así como los enfoques fueron muchos, con fuerte influencia del pensamiento humanista, marxista y del sistema de creencias religiosas y teológicas del cristianismo originario cimentado sobre la justicia en favor de los pobres.

No sorprende que, desde casi todos los puntos geográficos de Latinoamérica, se proclamara y se pusiera de relieve que la cultura europea y usamericana, con la colaboración de determinados colectivos oligárquicos y minorías plutocráticas nacionales, habían ocasionado diversas formas de alienación, extendiendo y consolidando sobre la región un sistema estructuralmente opresivo en todos los terrenos económicos, políticos, ideológicos, filosóficos, jurídicos y culturales. Ante la dependencia frente a las grandes potencias de los países del Norte aquilatada por el capital y la división internacional del trabajo, se precisaba reaccionar y confrontar mediante la liberación como proceso no sólo teórico, sino fundamentalmente práctico, necesario para conseguir una plena y auténtica libertad de los pueblos latinoamericanos en lo institucional, lo existencial y lo socio-material (SÁNCHEZ, 1999, p. 22).

En lo referente a Paulo Freire, él se dio cuenta que entre los mecanismos que normalizan, naturalizan y, por tanto, consolidan los sistemas opresivos, está el modelo educativo tradicional, bancario, el cual, aparte de ser elitista y formal, descontextualiza y abstrae la realidad social injusta y ajena a las necesidades reales de la ciudadanía. Por ello, para el educador brasileño, la educación tiene que dirigirse a los diferentes sectores marginados por la cultura de dominación, con una pedagogía comunitaria y popular que proporcione la toma de conciencia de la injusticia y deshumanización estructural y las bases de su transformación para recuperar la dignidad del bloque social de los oprimidos a través de luchas concretas de liberación.

Además, Paulo Freire se muestra totalmente contrario a toda estructura que coarta al ser humano su vocación ontológica e histórica de humanizarse, de ser cada vez más. Por esta razón elabora un sistema educacional en favor de los más desfavorecidos (FREIRE, 1970; 1972). Uno de los principales objetivos de este sistema es la concientización personal, psicológica y existencial, la toma de conciencia de toda la realidad en todos sus planos y en todas sus facetas, para saber qué elementos de ellas

[81]

Paulo Freire, *toma de conciencia y dignidad humana: la lucha y el goce de los derechos desde lo instituyente*

son opresores y/o adversos y cuáles son liberadores (SALAZAR BONDY, 1975, p. 85-86). No obstante, no es un simple acto mental, sino que implica también un compromiso práctico y participativo, con el que todo ser humano tiene que sentirse protagonista desde un espíritu crítico y problematizador de las relaciones que impiden su florecimiento y el desarrollo de sus capacidades. La educación, que es co-educación, pues en ella todos co-aprendemos un@s de otr@s, supone un intercambio de experiencias, siendo el diálogo el instrumento que permite la colaboración solidaria, fraternal, horizontal y sin subordinaciones ni jerarquías. El reconocimiento mutuo y recíproco entre los seres humanos, sabiendo escuchar al otro, razonando, comprendiendo y argumentando a partir de la apertura y el respeto a la alteridad, evita nuevas formas de opresión y de discriminación (FIORI, 1975, p. 19, 101 y ss.).

Algunas de estas ideas del educador pernambucano, junto a las de muchas otras voces de la teoría crítica del derecho y del pensamiento de liberación latinoamericano, me han servido para ir armando una concepción y una teoría de los derechos humanos basada en la lucha instituyente, desde las víctimas del sistema, para construir un mundo en el que quepamos todos en condiciones de goce y disfrute de una vida digna para toda la Humanidad.

A continuación, mencionaré algunas de estas ideas que están bastante interrelacionadas, pero que voy a circunscribir únicamente al ámbito de las convicciones personales que, generalmente, me mueven a la hora de entender, comprender, practicar y co-educar en derechos humanos y que, a modo de criterios previos orientadores, me suelen inspirar. También sugeriré, sin profundizar demasiado, algunos contenidos concretos que hay que tratar o a los que hay que acudir para una más rica pedagogía en derechos humanos:

2 Luchar es poder ser más que lo que dicen que somos

En primer lugar, afirma el escritor uruguayo Eduardo Galeano que somos más que lo que dicen que somos. Si lo proyectamos sobre las normas jurídicas y sus instituciones, podríamos manifestar que somos más que lo que las normas y las instituciones dicen que somos. Claro que en el caso de que sirven para permitirnos ser más, bienvenido sea, pero si no, ahí están las luchas que los movimientos sociales han desarrollado para reivindicar y demandar espacios de libertad y dignidad, coartados,

impedidos o limitados. En ellas, ese proceso de humanización al que se refiere Paulo Freire nos hace ser y nos permite ser siempre más.

No hay que olvidar que el origen histórico de los derechos humanos se cimienta en procesos de lucha y reivindicación frente a distintos excesos de poder. Tienen en su reclamación frente a una injusticia a uno de sus componentes más importantes. La burguesía fue un movimiento social que se levantó frente al orden medieval de los reyes, de la Iglesia y de los señores feudales; la clase trabajadora y el proletariado demandaba y demanda los derechos laborales violados por parte del orden burgués y el sistema capitalista; las mujeres lucharon y luchan contra el orden patriarcal de unos y otros; el orden colonial es interpelado y enfrentado por los pueblos indígenas y por las culturas que han sido ahogadas y explotadas por el efecto expropiador y de desposesión de Occidente; gays, lesbianas, personas trans, intersexuales, *queer* denuncian la opresión de las homofobias y los sistemas dualistas hegemónicos; los movimientos ambientales cargan contra el efecto depredador y eco-cida de la economía capitalista; etc.

Gracias a las luchas pasadas y presentes, nos damos cuenta y tomamos conciencia solidaria de que somos siempre más en ese proceso de humanización incluyente, cuyos pilares se sostienen desde la pluralidad, la diversidad y la diferencia de lo humano. Las luchas son protagonizadas por movimientos y actores sociales, pero también se suma a estos activismos las luchas cotidianas e individuales que cada uno de nosotr@s desenvolvemos en todos los espacios cotidianos de convivencia y relacionales. Por ello, co-enseñarnos se vincula también con el tipo de relaciones que día a día tenemos con nuestros semejantes, siendo la lucha un componente fundamental.

La lucha, la insurgencia, la rebeldía, contra todo aquello que nos achica y empequeñece es una manera constante, como proceso inconcluso y permanente, de crear y mantener valores que surgen en situaciones de injusticias frente a dispositivos que menguan nuestra condición, excluyendo, discriminando, eliminando y/o matando. Por esa razón, los derechos humanos desde las luchas por la liberación son expresión de todo antagonismo o movilización insurgente que, en tanto, lucha, abre y consolida espacios de reacción, reivindicación y demandas a favor de la dignidad humana, del incremento y la apertura de la humanización inacabada de la vida digna de ser vivida por todos y por todas.

Las luchas ejemplifican procesos históricos que acumulan valores éticos, morales y jurídicos instigados por las injusticias que aniquilan las existencias. Los

derechos humanos son parte de ese bagaje acumulativo de los seres humanos que colectiva y solidariamente se levantan contra aquellas situaciones que les impiden significar, dotar de carácter a sus realidades. Lo más curioso es que las luchas a favor de la justicia, no son eternas, a-históricas, trascendentes, sino relacionales, cotidianas, del día a día, en los asuntos concretos y aparentemente más insignificantes de la existencia humana y a los que Paulo Freire ponía mucha atención. Por esta razón, los derechos humanos no se reducen a valores abstractos, a normas jurídicas e instituciones ni a tribunales, sino a acciones e interrelaciones que todos los seres humanos construyen en todo lugar y en todo espacio social junto con sus semejantes. Son situacionales, contextuales y relacionales, además de ser expresión de las revueltas, las revoluciones, las resistencias y reacciones combativas de aquellos sujetos discriminados en su condición de productores de realidad y que afirman su “sujetividad” frente a situaciones en las que se les niega su ser siempre más, desde actuaciones y haceres que abren realidades y horizontes.

3 Fe Antropológica, Agencia y Riqueza Humana

En segundo lugar, tomar conciencia, concientizarse o concienciarse, también se vincula con el ser reconocido como sujeto y hacer que el otro sea tratado también como sujeto, nunca como objeto. Implica un derecho (el que nos traten como sujetos) y un deber (el de tener que tratar a los otros como sujetos). Aquí entra unos de los sustratos nucleares que sirven de base a ese sentimiento y compromiso por lo humano y por los derechos que tod@s tenemos que tener reconocidos para poder disfrutar y gozar de la vida cuando nuestras necesidades son o pueden ser satisfechas y nuestras capacidades florecen y pueden ser desarrolladas. Este componente aparece en el pensamiento de Paulo Freire y, también, en muchos pensadores y pensadoras latinoamerican@s de la liberación como fe o convicción por lo humano y que se manifiesta a través de los denominados criterio de agencia humana y criterio de riqueza humana.

Siguiendo al teólogo uruguayo Juan Luis Segundo (2010), la apuesta por los derechos humanos, pese a sus luces y sus sombras, es una apuesta por el ser humano y una fe antropológica por él. Esto se traduce en el principio de agencia humana defendido por Helio Gallardo y que aparece en muchas de las ideas de Paulo Freire. El pensador chileno lo retoma del logro de la modernidad sobre la capacidad de

individuación del *homo sapiens*, en tanto que adquisición de autonomía. El compromiso y la sensibilidad con lo humano se traduce en una disposición y un impulso a luchar por crear las condiciones que permitan a todo ser humano de dotar de carácter (libidinal, sexual, cultural, social, política, económica, étnicamente) a sus propias producciones en entornos que no controla en su totalidad, tanto en lo individual, como en lo comunal y colectivo.

El otro criterio es el criterio de riqueza humana abordado por Joaquín Herrera (1989; 2005) e inspirado en Marx, con el que defiende la posibilidad de reacción que toda persona posee frente al entorno de relaciones en que se encuentra, a partir del propio criterio de dignidad humana que se significa y se desarrolla en cada contexto cultural, ético, social y político. Cuando se nos impide y se nos niega la facultad para gozar del desarrollo de las capacidades humanas objetivadas social e institucionalmente y para apropiárselas de un modo siempre renovado, se nos imposibilita ser tratados como sujetos y se nos cierra la posibilidad tanto de vivir, actuar y significar realidades y mundos diversos.

En resumen, desde la agencia y la riqueza humanas, se facilitará un insumo pedagógico que potencia y cultiva la autoestima, la autonomía y la responsabilidad de cada uno de nosotros. Sentirnos protagonistas de nuestro destino y valorar nuestras capacidades de significar, re-significar, realidades, de crear y recrear mundos diversos y plurales junto con nuestros semejantes, puede ser un antídoto frente a complejos, pérdida de autoestima, sentimientos de culpabilidad, depresión o actitudes de sometimiento y aceptación de humillaciones. Sentirnos activos y sujetos instituyentes desde nuestras particularidades, con capacidad de transformar y enfrentar todo aquello que nos empequeñece o anula, nos hace crecer y no decaer ante las adversidades.

4 Praxis Instituyentes y praxis de liberación

En tercer lugar, Christian Laval y Pierre Dardot (2015, p. 496-497) profundizan en todo el capítulo 10 de su libro «Común», sobre concepto de «praxis» instituyente. La definen a partir de los planteamientos, no solo de Castoriadis, sino también de K. Marx, en el sentido de que los seres humanos hacen su propia historia y realizan una actividad autotransformadora condicionada y consciente. Como actores, nos producimos como sujetos en y mediante nuestras acciones y lo hacemos a través de

una praxis en la que y mediante la cual los hombres y las mujeres nos construimos, una y otra vez, sin cesar, relacionamente, como sujetos. Es el hacer instituyente lo que posibilita a los actores sociales ser tales sujetos por auto-transformación. A partir de esta idea de praxis instituyente, considero interesante abrir una bifurcación sobre cómo los derechos humanos se pueden comprender no solo a través de la lucha, sino también por su disfrute. Co-enseñarnos dialógicamente siendo conscientes de la capacidad que tenemos de generar y producir mundos puede ser una rica fuente de empoderamiento. Con la praxis instituyente, se despliega esta creación de realidades en contextos de normalidad. Con la praxis de liberación, se reacciona, resistiendo, frente a los poderes que oprimen y los sistemas de dominación que someten.

La praxis instituyente se refiere al goce que la lucha consigue, cuando se logran objetivos parciales, siempre reversibles y se logran entornos relacionales de reconocimiento efectivo de la dignidad por medio de la satisfacción de las necesidades y la opción de desarrollar nuestras capacidades en tanto sujetos creadores y productores de realidades y mundos multicolores. En cambio, como expresión concreta de la praxis instituyente, nos encontraríamos con las luchas reflejadas en el concepto de praxis de liberación. Una co-enseñanza de derechos humanos nos debe sensibilizar y co-implicar en el conocimiento y en el compromiso por ambos tipos de praxis.

El pensamiento de Paulo Freire me ayuda a visibilizar la necesidad de crecer siempre en la autoestima de ser sujetos por medio de tramas sociales instituyentes que también nos liberan de sistemas de sujeción y dominación.

4.1 Praxis instituyente

Los seres humanos nos expresamos o somos por nuestras relaciones sociales (GALLARDO, 2006, p. 78), por lo que practicamos y hacemos y sobre las que reflexionamos y simbolizamos. La praxis instituyente consistiría el conjunto de acciones, relaciones e interrelaciones concretas que nos permiten ser sujetos individuales y colectivos productores de realidad con autonomía, autoestima y responsabilidad en cada momento de nuestra existencia. Se refiere a todo aquello que nos hace ser lo que somos, las tramas sociales, los medios, las acciones, las actuaciones, las prácticas diarias y continuas que nos permiten, relacionamente, ser sujetos creadores de realidad. Puede haber una praxis instituyente de exclusión y de

dominación, pero también puede haber una praxis instituyente de inclusión, de emancipación y liberación.

A un nivel más antropológico, podría hablarse de la cualidad socio-histórica instituyente y creadora de los seres humanos para transformarse a sí mismos y a los entornos en los que se desarrollan. En este sentido, Joaquín Herrera Flores alude a la capacidad humana genérica y socio-materialista de reaccionar culturalmente frente al mundo, de reaccionar frente a sus entornos relacionales, en un permanente, continuo e inacabado proceso de creatividad y significación, con sus consecuencias tanto positivas como negativas, muy relacionado con el criterio de riqueza humana. En términos de dignidad humana, sería «el despliegue, por parte de todos y práctico, de la potencialidad humana para construir los medios y las condiciones necesarios que posibiliten la capacidad humana genérica de hacer y des-hacer mundos» (HERRERA, 2005b, p. 18, 57, 60 y 89). El iusfilósofo sevillano amplía la mirada en el sentido de que todos los seres humanos reaccionamos culturalmente frente a los entornos de relaciones en los que vivimos y lo hacemos plural y diferenciadamente, ostentando distintas y jerarquizadas formas de poder a la hora de generalizar nuestras reacciones frente al mundo. Todas las formas de vida reaccionan culturalmente frente a sus entornos de relaciones mediante acciones, prácticas y comportamientos (HERRERA, 2005a, p. 13). Esta capacidad genérica de reaccionar y actuar culturalmente sobre el mundo (y no bloquear a ninguna cultura) se desarrolla por la praxis instituyente, que se manifiesta constantemente en todas las esferas sociales y en todas las instituciones estatales y no estatales, además de en toda expresión cultural. Aquello que impide y coarta esa capacidad y praxis instituyente de cada ser humano serían formas de dominación, rapiña y violencia basadas en procesos de cierre, oligárquicos y de sujeción.

La praxis instituyente de emancipación nos caracteriza como seres humanos en nuestra constante lucha contra los procesos ideológicos que a lo largo de la historia, y de mil maneras, han bloqueado esa capacidad humana genérica de hacer y des-hacer mundos. Posibilita fácticamente el despliegue de las potencialidades humanas para construir medios y condiciones necesarios para su desarrollo, sin imposiciones ni colonialismos (HERRERA, 2005^a, p. 17-18). Lo instituyente se vincula con la faceta humana de dilatar lo establecido, de crear nuevos sentidos y finalidades a la vida humana en esa constante capacidad de ser hacedores, inventores y creadores de nuestras realidades, cuestionando permanentemente los muros de nuestra propia clausura (HERRERA, 2005^a, p. 245 y ss.).

4.2 Praxis de liberación

En lo referido a la praxis de liberación, nos encontramos con aquella praxis instituyente concreta y específica que se genera en situaciones donde se somete, por un sistema de relaciones, a determinados seres humanos tratándolos como objetos, discriminándolos, marginándolos, inferiorizándolos, violentándolos, excluyéndolos, es decir, el conjunto de acciones, actuaciones, luchas, movilizaciones y relaciones que enfrenta e intentan revertir sujeciones y estructuras de poder que dominan y explotan.

La verdad de la gente y el estado general de las sociedades, para Helio Gallardo, sobre todo en los contextos de los países latinoamericanos, que extendemos a los países del sur global, y, también, en muchas áreas geográficas del norte, es que están sujetas a un complejo sistema de dominación que ha sido internalizado como propio y como tal lo abre a irritaciones, resistencias y procesos revolucionarios (GALLARDO, 2006, p. 54). Los sistemas de dominación se expresan mediante prácticas institucionalizadas que discriminan a sectores sociales e individuos y proporcionan identificaciones naturalizadas que reproducen el sistema de discriminaciones. Las sociedades clasistas poseen modos de dominación complejos e incluyen la orquestación de poderes, inmediatos y mediados con vistas a la reproducción de discriminaciones. Las asimetrías estructuradas en estas sociedades se constituyen mediante prácticas de poder que institucionalizan una relación social de poderío, sujeción y dominación. Se desenvuelven en el ámbito familiar, en la economía con las relaciones salariales y entre capital y trabajo, en la política con gobernabilidad, en la cultura con el patriarcalismo, el racismo, la espiritualidad religiosa idolátrica y fatalista manifestándose como explotación clasista, sujeción de género y generacional, la espiritualización de la existencia, la fetichización mercantil y consumista, el racismo y la xenofobia, etc. (GALLARDO, 2006, p. 82-83). Además, la sociabilidad básica en este siglo XXI está determinada por los poderes múltiples de la expansión mundial de la forma mercancía determinada por los monopolios que personifican acumulación y concentración del capital (GALLARDO, 2006, p. 69). El pueblo que no reacciona es el pueblo social que pasivamente acepta su lugar de sometimiento, pero el pueblo que reacciona es el pueblo político, plural y diverso, que, al vivir experiencias de contrastes, se hace protagonista al percibir que no es dueño de su destino y se organiza para lograr revertir su situación de dominación y sujeción, para transformar las asimetrías y, con ello, el carácter del poder (GALLARDO, 2006, p. 85).

La praxis de liberación es todo aquel proceso, siempre abierto, de lucha («ortopraxis») con el que el pueblo intenta autoconstituirse y autoidentificarse como sujeto, enfrentando y combatiendo sujeciones vividas y prácticas de dominación e imperio, articulando posibilidades de transferencias de poder con las que pueden adquirir y disfrutar control sobre sus existencias (GALLARDO, 2006, p. 76, 99 y 121). Los actores principales del pueblo político son los movimientos sociales populares y, en sus luchas de liberación, se presentan como la forma de resistir y acumular fuerza para detener con eficacia los procesos complejos de dominación inherentes a la reproducción y expansión del capitalismo, cuyos horizontes de referencia son la no factibilidad del género humano en su pluralidad babel y la degradación irreversible del hábitat natural (GALLARDO, 2006, p. 103).

La praxis de liberación se manifiesta con la lucha por los derechos humanos protagonizadas por los movimientos sociales y el bloque social de los oprimidos. El objetivo de la praxis de la liberación (en procesos revolucionarios también) es generar más amplios y más plenos contextos de elecciones u opciones autónomas, pudiendo producir un mundo y apropiárselo social y personalmente. La praxis de liberación se implementa con actores instituyentes populares-participativos que abren caminos con sus fracasos y retrocesos (GALLARDO, 2006, p. 131 y 177).

5 El cuestionamiento de los procesos de victimización

Por esta razón, junto con ese compromiso con lo humano, se añade un paso adelante y de mayor profundidad que se abre a la capacidad de saber compartir y sensibilizarse por el sufrimiento del *homo sapiens-demens* y con el componente de las luchas por los derechos. Esto puede traducirse a través del denominado imperativo categórico contra las victimizaciones o contra cualquier proceso de producción de víctimas, en la línea defendida por Franz Hinkelammert (2007) a partir de los planteamientos marxianos y que, de manera latente y expresa, aparece en la pedagogía de Paulo Freire.

El hecho de echar por tierra y denunciar cualquier situación en la que cualquier ser humano sea denigrado, humillado, vejado y vilipendiado, implica una opción por quienes son producidos como víctimas (victimizados) por medio de lógicas y dinámicas de dominación, discriminación, exclusión y marginación, dando cuenta tanto analíticamente de las causas y condicionantes que las producen como

contribuyendo, colaborando y participando en la generación de dinámicas, prácticas y procesos que las enfrenten. El reto de una co-educación en derechos humanos será el visibilizar, mostrar, enfrentar y criticar tanto en el presente como diacrónicamente, a lo largo de la historia, todo proceso, hecho o acontecimiento, en el que se agrede la dignidad de personas, individuos y colectivos por su condición racial, étnico-cultural, religiosa, sexual o por razones de género o por causas socio-económicas o de clase. Básicamente es un modo de denunciar y enfrentar, sin caer entre sus garras, cualquier expresión de odio y fobia hacia nuestros semejantes.

Según Ignacio Ellacuría (2012), la mejor forma y el método más adecuado para percibir un derecho humano real y dinámico es el de negar aquella condición de esclavitud, debilidad y opresión que viola una dimensión vital y existencia de los seres humanos que se traduce y significa en términos de dignidad, de libertad o de derechos, ya que este estado o condición negadora es la que ofrece un dato temático primario que sirve de fuente no solo de análisis, sino, principalmente, para poder hacer justicia enfrentándola y, de modo dialéctico, anulándola, mediante su superación crítica y transformadora. Por ello, la situación de sufrimiento e injusticia exige vislumbrar el problema de los derechos humanos desde lo que es la raíz más profunda de esa realidad negadora que produce el daño y la inferiorización de unos sujetos por otros, pues la condición de esclavo, débil u oprimido no cae del cielo ni es «primigenia, ni tampoco consiste en una mera carencia, sino que es derivada de un estricta privación, de un despojo múltiple y diferenciado» (ELLACURÍA, 2012, p. 298-299), socio-históricamente producido.

Co-educar mostrando los padecimientos de la comunidad de víctimas que sufre distintos procesos de inferiorización, dominación, marginación, humillación y exclusión y que busca subvertir el sistema que le niega las condiciones para la producción, reproducción y desarrollo de una vida digna de ser vivida, puede ser enriquecedor para poder reaccionar y no incurrir en ser causantes de equivalentes infamias y maldades. La pedagogía del oprimido de Paulo Freire es un gran exponente. El «sujeto por antonomasia de la praxis de liberación es la víctima que, adquiriendo conciencia de su situación, y en diálogo con otras víctimas, emprende acciones para dejar atrás, para superar, la situación que le niega las posibilidades de producir y reproducir su vida» (ROSILLO, 2014, p. 110). Cuando se co-educan en derechos humanos, los destinatarios pueden ser también víctimas que tienen que empoderarse, o personas que viven contextos menos opresivos y pueden hacerse solidarios con ellas, sin dejar de ser sujetos relacionales que no discriminan en los espacios sociales donde

se mueven. Por lo general, los discursos y las prácticas de los derechos humanos se hacen hegemónicos de arriba abajo, desde las instancias de poder. Por medio de una co-educación preocupada por los procesos de victimización, se invierte el proceso para que sea desde abajo desde donde irradiar las luchas de resistencia, legitimándolas y articulándolas para que la vigencia de los derechos humanos sea más plena, holística e integral.

La permanencia de la lucha y del intento de gozar y disfrutar de los derechos lo desarrolla el poder instituyente popular-participativo, pero es la comunidad de víctimas que sufre distintos procesos de inferiorización, dominación, marginación, humillación y exclusión y que busca subvertir el sistema que le niega las condiciones para la producción, reproducción y desarrollo de una vida digna de ser vivida es la que produce la praxis de liberación. Va más allá del protagonismo del estado o de la naturaleza humana como fundamento de lo universal. Por lo general, los discursos y las prácticas de los derechos humanos se hacen hegemónicos de arriba abajo, desde las instancias de poder. Por medio de la liberación, se invierte el proceso para que sea desde abajo desde donde irradiar las luchas de resistencia, legitimándolas y articulándolas para que la vigencia de los derechos humanos sea más social que jurídica. De ahí la importancia de las transferencias de poder desde las tramas sociales y las relaciones instituyentes que son la base de las dinámicas de emancipación y liberación (GALLARDO, 2006; 2008).

Asimismo, Paulo Freire lo supo también vislumbrar al ser consciente de que sensibilizar y educar para y desde los oprimidos cultiva toda una fuente de ganancia de autoestima y de poderío para convocar humanidad y dignidad. Allí donde se producen relaciones de dominio y jerárquicas excluyentes, se ha de visibilizar las estructuras de desigualdad y asimétricas en las que determinados colectivos quedan a merced de grupos de poder y sistemas que son transformadas en ídolos y fetiches endiosados que están por encima de la condición humana. Eso es una responsabilidad para quienes apuestan por una co-educación que consolide la sensibilidad por derechos humanos.

A partir de esta apuesta por lo humano y de sus condiciones de vida, la co-educación en derechos humanos debe tornarse más afectiva y solidaria, atenta y preocupada en mostrar que la existencia digna se basa en las necesidades y las corporalidades humanas, sin excepciones. Todo ser humano, con nombres y apellidos debe tener la posibilidad de construir y reconstruir mundos en todos los órdenes de la vida, enfrentando cualquier limitación, obstáculo o cierre que lo impide.

6 La recursividad de la pedagogía bancaria y la simplicidad de enseñar derechos

Finalmente, me gustaría terminar con un ejemplo concreto tomado de Paulo Freire, relacionado con lo expresado en todo este trabajo, que suelo utilizar como recurso metodológico para sensibilizarnos y co-enseñarnos sobre lo importante que es entender derechos humanos desde una pedagogía no bancaria, porque una pedagogía realizada desde la centralidad jerárquica del educador o pedagogo, muchas veces naturaliza y normaliza hábitos que, aunque pueden incomodarnos, acabamos reproduciéndolos bancariamente. El ejemplo que explicaré se mueve en dos planos: en el modo como se enseña en general y en la manera de explicar lo que son los derechos humanos.

Cuando explico el principio de recursividad o bucle organizacional en el pensamiento complejo de Edgar Morin, tal como acabo de decir, suelo poner el ejemplo de la pedagogía bancaria denunciada por Paulo Freire. Junto con el principio dialógico y el principio hologramático, el sociólogo francés arma su pensamiento complejo. Sin embargo, con la recursividad organizacional, Morin alude directamente al paradigma de las nuevas ciencias que enfrenta al paradigma de las ciencias tradicionales basado en las teorías de Copérnico, Galileo y Kepler en lo referido a la causalidad lineal, unidireccional y mecánica con la que se afirma que toda causa tiene, indefectiblemente, un efecto concreto y preciso, sin opciones de apertura o bifurcaciones. Ahora, se rompe afirmándose que todo efecto producido por una causa puede ser también causa o productor de aquello que lo ha producido o causado, teniendo en cuenta que el bucle es un rizo que gira sobre sí mismo, pero se abre hacia otra dirección. Este juego de palabras de aparente difícil solución tiene varios ejemplos. Uno de ellos, mencionado por Morin, es el de la paternidad y la filiación. El ser humano es hijo o hija de algún padre y madre y puede pasar a ser padre o madre de sus hijos.

Pues bien, yo suelo proyectar otro ejemplo de este principio de recursividad sobre el modelo de educación que experimentamos cuando somos pequeños y jóvenes: durante gran parte de ese periodo de vida, recibimos un tipo de enseñanza que no nos gusta, que odiamos o rechazamos por aburrida, porque nos resulta incómoda y tediosa, como suele ser la pedagogía bancaria cuestionada por Paulo Freire cuando se refiere a

ese modo de educar con el que una persona se limita a dar información y los oyentes (estudiantes o alumnos que, pasiva y receptivamente, son iluminados por quien centralizadamente da luz), se limitan a escuchar como vasos vacíos o cabezas huecas que se llenan de agua o información, sin reflexión ni disposición crítica para pasar a una nueva fuente de emisión de enseñanza que vuelve a cargar sobre nuestras cabezas. El hecho es que, pese a esa protesta o queja, resulta que cuando tenemos la oportunidad de ser pedagogos, profesoras, maestros o maestras, o enseñar en la vida de otras maneras (como padres o madres, hermanos, hermanas o amigos), volvemos a las andadas y repetimos esa misma manera de enseñar, convirtiéndonos en productores de un tipo de educación que hemos sufrido como productos. En definitiva, somos un efecto traducido como objetos espectadores y nos convertimos, como herederos, en fabricantes de nuevos sujetos cosificados pasivos, que únicamente pueden aprender memorizando lo que se les enseña.

De la misma manera suelo utilizar este principio de bucle o rizo organizacional con el modo como, por lo general, entendemos los derechos humanos tal como se nos explica y se nos enseña en las facultades de derecho o en las instituciones que imparten cursos sobre los mismos. De una manera hegemónica, a nivel oficial se ha extendido un imaginario demasiado formalista, teórico, jurídico-positivo por normativista, burocrático, monocultural, delegativo, punitivo y pos-violatorio de derechos humanos. Cuando se habla de derechos humanos (allí donde se habla, claro está, pues existe una extensa cultura cínica que, sin escrúpulos, los ignora o se ríe de ellos) se suele acudir a una idea de los mismos basada en las normas jurídicas, en las instituciones con el estado a la cabeza y en ciertos valores que le dan fundamento (como la dignidad, la libertad, la vida, la igualdad y la solidaridad) y que están o bien basados en la misma condición humana en tanto cualidades innatas o inherentes o bien reflejados en sus producciones normativas e institucionales (SÁNCHEZ, 2018). Los derechos humanos aparecen así como instancias instituidas, separadas de sus procesos socio-históricos de constitución y significación. Las garantías que los hacen efectivos se reducen a lo jurídico-estatal, bien a través de políticas públicas o por medio de sentencias judiciales y se piensa que el derecho estatal es la única instancia salvadora de la insociabilidad humana, en tanto que fuente de las violaciones de los derechos. Se deslegitima, así, la capacidad de la sociedad civil o pueblo para implementar directamente sus propios sistemas de garantías que, dentro o fuera del marco legal, protegen y defienden derechos históricamente conquistados, pero que son debilitados por diversas circunstancias y también nuevos derechos que el orden

político y económico no los quieren reconocer, por la amenaza que suponen para el orden de poder establecido (SÁNCHEZ, 2015, p. 199 y ss.; 2018, p. 23 y ss.).

Por uno u otro motivo, se acaba por potenciar una cultura burocrática, funcional y normativista que reduce y encorseta su fuerza instituyente, ya que nuestros derechos, desde la totalización de esas dimensiones, únicamente se garantizan cuando una norma los positivizaba y cuando un cuerpo de funcionarios pertenecientes al estado, los hacen operativos entre reflexiones doctrinales de apoyo, dándoles curso a través de garantías concretizadas por medio de políticas públicas y sentencias judiciales.

Lo curioso de esta manera de entender derechos humanos, somos conscientes y percibimos de que no nos llena, de que algo extraño sucede y, pese a todo, terminamos reproduciendo ese mismo imaginario. Desde esta óptica instituida de los derechos humanos, nos damos cuenta que se delega íntegramente en determinados especialistas, técnicos e intérpretes la capacidad de saber si estamos o no estamos protegidos cuando se nos viola nuestra dignidad, nuestra libertad o nuestras condiciones de vida y, además, tendemos a reducir su efectividad solo cuando un tribunal posee la sensibilidad interpretativa de garantizarlos. Asimismo, tenemos la sensación de que la existencia de un derecho humano se manifiesta y aparece en el instante en el que es violado o vulnerado, hecho que permite la apertura de los procedimientos desarrollados en los circuitos de la administración de justicia.

Pues bien, efectivamente, sucede lo mismo que lo que he señalado con esa educación bancaria que no nos gusta, que hemos recibido y que, sin intención, capacidad o voluntad de revertirla, finalmente nos convertimos en sus transmisores y reproductores. Con los derechos humanos, por medio de este imaginario reduccionista, el efecto expropiatorio y de secuestro tanto de la capacidad de lucha instituyente popular como de la acción social y cotidiana es manifiesta y, a pesar de todo, continuamente la reproducimos sin reaccionar. Involuntariamente participamos en difundir un imaginario hegemónico minimalista y estrecho de derechos humanos, aunque seamos conscientes de sus consecuencias. Implica un debilitamiento y una anulación del ejercicio autónomo del poder por parte del pueblo y/o la sociedad civil al despolitizarse sus capacidades y no reconocerse su poderío instituyente y garante de derechos humanos. Con este modo de entender y practicar derechos humanos, se reduce el reconocimiento efectivo de que tod@s podamos desarrollar nuestras prácticas instituyentes y nuestras prácticas de liberación que posibiliten la construcción de un mundo donde tod@s quepamos, donde verdaderamente, en

palabras de Franz Hinkelammert, el ser humano (en armonía con la Naturaleza), siempre sea el ser supremo para el ser humano.

Referencias

- ELLACURÍA, Ignacio. Historización de los derechos humanos en los países subdesarrollados y oprimidos. In SENENT DE FRUTOS, Juan Antonio (org.). La lucha por la Justicia. Selección de textos en Ignacio Ellacuría (1969-1989). Bilbao: Universidad de Deusto, 2012.
- FIORI, Ernani María. Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire. In FREIRE, Paulo. ¿Qué es y cómo funciona la concientización?. Lima: Editorial Causachun, 1975.
- FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad. 3.ed. México: Siglo XXI, México, 1972.
- FREIRE, Paulo. ¿Qué es y cómo funciona la concientización?. Lima: Editorial Causachun, 1975.
- FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. 42. México-Madrid-Buenos Aires-Bogotá: ed. Siglo XXI, 1991.
- GALLARDO, Helio. Siglo XXI, producir un mundo. San José: Editorial Arlekin, 2006.
- FREIRE, Paulo. Teoría crítica: matriz y posibilidad de derechos humanos. Murcia: Gráficas F. Gómez, 2008.
- HERRERA FLORES, Joaquín. Los derechos humanos desde la Escuela de Budapest. Madrid: Tecnos, 1989.
- FREIRE, Paulo. El proceso cultural. Materiales para la creatividad humana. Sevilla: Aconcagua, 2005a.
- FREIRE, Paulo. Los derechos humanos como productos culturales. Crítica del humanismo abstracto. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2005b.
- HINKELAMMERT, Franz. El grito del sujeto. San José: DEI, 1998.
- HINKELAMMERT, Franz. Hacia una crítica de la razón mítica. El laberinto de la modernidad. Materiales para la discusión. San José: Editorial Arlekin, 2007.

[95]

Paulo Freire, toma de conciencia y dignidad humana: la lucha y el goce de los derechos desde lo instituyente

KOHAN, Walter. Paulo Freire más que nunca. Una biografía filosófica. Buenos Aires, CLACSO, 2020.

MARX, Karl. El Capital. Bogotá: F.C.E., 1959 (Tomo I).

PAOLI, Arturo. El proyecto del reino. Aguascalientes: Centro de Estudios Jurídicos y Sociales, Mispát, 2016.

ROSILLO, Alejandro. Derechos humanos, liberación y filosofía de la realidad histórica. In VV.AA. Teoría crítica dos direitos humanos no século XXI. Porto Alegre: Editora PUCRS, 2008.

ROSILLO, Alejandro. Fundamentación de derechos humanos desde América Latina. México D.F.: Ítaca, 2014.

SALAZAR BONDY, Augusto. ¿Qué cosa es concientización?, In FREIRE, Paulo. ¿Qué es y cómo funciona la concientización? Lima: Editorial Causachun, 1975.

SÁNCHEZ RUBIO, David. Filosofía, derecho y liberación en América Latina. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1999.

SÁNCHEZ RUBIO, David. Contra una cultura estática y anestesiada de derechos humanos. Por una recuperación de las dimensiones constituyentes de la lucha por los derechos. In Revista Derechos y libertades. n. 33, junio, 2015.

SÁNCHEZ RUBIO, David. Derechos humanos instituyentes, pensamiento crítico y praxis de liberación. Ciudad de México-Madrid: Akal, 2018.

SEGUNDO, Juan Luis. La historia perdida y recuperada de Jesús de Nazaret. Buenos Aires: Biblioteca Testimonial del Bicentenario, Editorial Docencia, 2010.

WOLKMER, Antonio Carlos. Introducción al pensamiento jurídico crítico. San Luis de Potosí: Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí/ILSA, 2006.

David Sánchez Rubio

Professor efetivo da Universidade de Sevilla, vinculado ao Departamento de Filosofia do Direito.

dossiê

El pensamiento de Paulo Freire en la comunidad de indagación filosófica: aportes para el cultivo de los movimientos sociales

O pensamento de Paulo Freire na comunidade da investigação filosófica: contribuições para o cultivo dos movimentos sociais

Paulo Freire's thought in the community of philosophical enquiry: contributions to the promotion of social movements

Sonia París Albert¹

¹Universitat Jaume I de Castellón, Espanha. E-mail: sparis@uji.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1326-5078>.

Submetido em 17/01/2022. Aceito em 27/01/2022.

insurgência

InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais, v. 8, n. 2, 2022
ISSN 2447-6684



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons 4.0.
Este trabajo es licenciada bajo una Licencia Creative Commons 4.0.
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0.

El pensamiento de Paulo Freire en la comunidad de indagación filosófica: aportes para el cultivo de los movimientos sociales

Resumen: Paulo Freire y su propuesta pedagógica siguen siendo muy necesarios en las sociedades actuales si se quiere promover una ciudadanía crítica, ética y creativa, capaz de comprometerse con su mundo para transformar las estructuras sociales injustas a través de movimientos sociales pacíficos. Por este motivo, este texto reivindica su presencia en diálogo con la escuela de Filosofía con niñas y niños con el objetivo de estimular el pensamiento crítico, ético y creativo necesario para la transformación social por medios pacíficos desde edades tempranas.

Palabras clave: Freire; pedagogía libertaria o problematizadora; Filosofía con niñas y niños; pensamiento crítico, ético y creativo.

Resumo: Paulo Freire e sua proposta pedagógica ainda são muito necessários nas sociedades de hoje se queremos promover uma cidadania crítica, ética e criativa, capaz de incentivar engajamento para transformar estruturas sociais injustas por meio de movimentos sociais pacíficos. Por isso, este texto reivindica sua presença no diálogo com a Escola de Filosofia com meninas e meninos com o objetivo de estimular o pensamento crítico, ético e criativo necessário para a transformação social por meios pacíficos desde a mais tenra idade.

Palavras chave: Freire; pedagogia libertária ou problematizadora; Filosofia com meninas e meninos; pensamento crítico, ético e criativo.

Abstract: Paulo Freire and his pedagogical proposal are still very necessary in our current societies if we want to impulse a critical, ethical and creative citizenship, able to be committed to their world to transform the unjust social structures through peaceful social movements. For this reason, this text claims their presence in dialogue with the school of Philosophy with children with the objective to cultivate the necessary critical, ethical and creative thinking for the social transformation by peaceful means from an early age.

Keywords: Freire; libertarian pedagogy; Philosophy with children; critical, ethical and creative thinking.

I Introducción

La promoción del pensamiento crítico, ético y creativo es un paso básico para el desarrollo de movimientos sociales que busquen la transformación del sufrimiento humano y de la naturaleza por medios pacíficos. Por este motivo, se hace, totalmente, necesario cultivar estas tres disposiciones del pensamiento. A este respecto, este texto supone una reivindicación de la pedagogía libertaria o problematizadora de Freire como aquella que, fruto de sus características, estimula el diálogo y empodera al

estudiantado y al profesorado para escapar de sus zonas de confort, gracias a una metodología muy dinámica y participativa. Así mismo, estas páginas subrayan la importancia de trabajar la pedagogía freiriana desde edades tempranas, por lo que la pone en conexión con la escuela de Filosofía con niñas y niños. La finalidad es mostrar cómo, la práctica de las propuestas pedagógicas de Freire en la escuela de Filosofía con niñas y niños favorece la restitución de una ciudadanía mucho más comprometida, capaz de sentirse indignada frente a las injusticias sociales y de movilizarse en favor de su transformación pacífica.

2 La escuela de paulo freire: hacia una pedagogía libertaria o problematizadora

Paulo Freire es un referente a nivel internacional. Su propuesta de una «pedagogía libertaria o problematizadora» marcó un antes y un después en las maneras de concebir la educación formal y dio lugar a la necesidad de una transformación profunda y radical del proceso de aprendizaje y enseñanza (FREIRE, 1973; 1993; 2001). En este sentido, no han sido pocos los estudios que han seguido su estela, ni los centros educativos que han funcionado de acuerdo con sus planteamientos, motivo por el que, cada vez, hay más trabajos que cuestionan las metodologías pedagógicas más tradicionales y que, en su lugar, fomentan nuevas prácticas con el fin de lograr una auténtica subversión en los roles del profesorado y del estudiantado. Sin embargo, también, es cierto que aún queda mucho camino por recorrer, pues, a pesar de los avances logrados al respecto, todavía hay bastantes experiencias que se mantienen en la línea de las metodologías más clásicas, que son las que se corresponden con lo que Freire (1973; 1993; 2001) llamó «pedagogía bancaria».

Freire fue consciente de que, generalmente, en la educación formal, se había dado prioridad a una pedagogía basada en el saber del profesorado, quien, considerado como un gran experto en su materia de estudio, tenía la función de transmitir su conocimiento a un estudiantado que debía asimilar el contenido transferido, para repetirlo cuánto más al pie de la letra mejor (FREIRE, 1973; 1993; 2001). Así, el profesorado era visto como un «banco» de conocimientos que, a través de sus lecciones, depositaba todo su saber en la mente de un estudiantado, para quien no importaban tanto sus saberes previos como el simple hecho de memorizar los contenidos tratados y de llegar a reproducirlos según la mirada del profesorado. En

este sentido, el estudiantado tenía un rol meramente pasivo, con una posición secundaria respecto al profesorado, ya que, prácticamente, no se le daba oportunidad ni para hacer oír su voz ni para defender sus puntos de vista de acuerdo con sus vivencias académicas, profesionales y personales previas. De esta manera, ciertamente, el estudiantado, aunque disfrutaba de la comodidad de la pasividad en el aula, sufría una cierta opresión, ya que siempre quedaba situado por detrás del profesorado, siendo este último quien ejercía el verdadero poder. Tanto es así que el profesorado era el que decidía el contenido a tratar; lo que era verdaderamente importante y quien lo trabajaba, especialmente, a través de lecciones magistrales, en las que mostraba su majestuosa autoridad (BOURDIEU; PASSERON, 1967; 2001; 2009). Por este motivo, las mesas y las sillas se disponían a su alrededor, de un modo en el que se denotaba su primacía, siempre en una destacada posición. Ni que decir tiene, entonces, que la figura del profesorado concentraba todo el peso de la educación, en la que la enseñanza era una pieza mucho más importante que la del propio aprendizaje (PARÍS ALBERT, 2017). Por lo tanto, era normal que cualquier tipo de actividad práctica quedase reducida a su mínima expresión, así como cualquier oportunidad para el debate y/o el diálogo. Justamente, en esta pedagogía clásica lo que se concebía como necesario era el hecho de explicar el contenido básico, sin escapar de él, para llegar a impartir todo el programa diseñado, sin dilucidaciones ni lo que se entendía como pérdidas de tiempo abordando temáticas ajenas al currículum tradicional. Al final, lo que importaba, realmente, era la evaluación del estudiantado en la adquisición de los contenidos transmitidos. Estudiantado al que, además, se evaluaba con una misma barita de medir, sin tener en cuenta sus diferencias (PERRENOUD, 1990; 2006; 2007). Se trataba, pues, de una pedagogía que creía que todo el estudiantado era exactamente igual, por lo que debía ser evaluado de acuerdo con una línea imaginaria que llevaba al aprobado a quien la superara. Una línea imaginaria que, en efecto, terminaba diferenciando al bueno del mal estudiante, en función de la capacidad de cada cual para memorizar y reproducir el fastuoso mensaje transferido por el profesorado.

Frente a esta pedagogía clásica, a la que Freire llamó «pedagogía bancaria», tal y como se ha señalado más arriba, el autor propuso la «pedagogía libertaria o pedagogía problematizadora» (FREIRE, 1973; 1993; 2001; 2009; 2015), con la que, sobre todo, quiso promover una subversión de roles en las figuras del profesorado y del estudiantado. Una subversión que daba la oportunidad de que cada uno de ellos pudiese educar al tiempo que ser educado. Es decir, la pedagogía libertaria o problematizadora estimulaba a que el peso de la enseñanza no recayese,

exclusivamente, en el profesorado, sino que el estudiantado, también, pudiese educar, debido a que se ponía en valor sus conocimientos previos. En este sentido, tanto el profesorado como el estudiantado empezaban a disfrutar de una posición igualitaria, ya que los dos comenzaban a considerarse como piezas fundamentales de un *puzzle*, en el que tanto el uno como el otro podían transmitir contenidos importantes para el aprendizaje, así como, por lo tanto, resultar educados. Se trataba de una transformación de roles que podía suceder gracias a que se incorporaban nuevas actividades en el marco metodológico de la educación, entre las que empezaban a destacar una gran variedad de prácticas, debates y diálogos (PARÍS ALBERT, 2017). Así, las lecciones magistrales seguían manteniéndose, aunque ya no ocupaban aquella posición destacada de la pedagogía bancaria, sino que, ahora, se ejercían en equilibrio con otras propuestas metodológicas que llevaban a reconocer, mucho más, las voces del estudiantado. Un estudiantado que empezaba a sentirse liberado de su pasividad y que, por consiguiente, adoptaba un papel más activo, dando sus opiniones sobre los temas tratados, aportando sus perspectivas y ejerciendo, a consecuencia de ello, su capacidad de pensamiento. De hecho, el pensar era una de las competencias que más se promovía con la pedagogía libertaria o problematizadora, pues tanto el estudiantado como el profesorado afrontaban la situación de tener que salir de sus zonas de confort. Por un lado, el estudiantado, a quien se le pedía una participación dinámica, yendo más allá de la mera escucha para valorar los contenidos tratados desde sus propios horizontes. Por otro lado, el profesorado, quien debía gestionar un aula que, en no pocas ocasiones, podía derivar hacia lugares no controlados, al poner en valor el reconocimiento de los intereses y las necesidades del estudiantado. En efecto, con la pedagogía libertaria o problematizadora, la educación no podía limitarse a un conjunto de lecciones preparadas con anterioridad, en las que, prácticamente, todo estaba bajo el control del profesorado.

Como se puede observar, entonces, el aprendizaje, frente a la enseñanza, tenía una posición prioritaria en esta ocasión (PARÍS ALBERT, 2017). Un aprendizaje que se fomentaba a través de una pedagogía, sobre todo, dialógica, en la que todas las voces eran escuchadas en igualdad de condiciones. Por este motivo, la disposición de las mesas y de las sillas podía variar en la pedagogía libertaria o problematizadora, tomando otros formatos, como el de la forma en “u” o en círculos, los cuales trataban de evidenciar la igualdad de poder entre todos los agentes implicados en el proceso de aprendizaje y enseñanza. Así mismo, la escucha de todas las voces hacía que se tuviese más en cuenta las diferencias entre el estudiantado y, aunque se seguía poniendo el

énfasis en el aspecto de la evaluación, se empezaban, también, a valorar otras cuestiones, como las dificultades y/o las ventajas específicas que cada estudiante tenía (PERRENOUD, 1990; 2006; 2007). En definitiva, a pesar de que seguía existiendo la línea imaginaria comentada en la pedagogía bancaria, se intentaba, también, que su aplicación fuese mucho más específica para cada caso concreto, valorando los contextos y circunstancia de cada estudiante, las cuales, sin duda alguna, podían favorecer y/o dificultar el aprendizaje.

En resumen, Freire (1973; 1993; 2001; 2009; 2015), cultivó una pedagogía que pretendía liberar al estudiantado y al profesorado, facilitando la posibilidad de escapar de sus roles más tradicionales, típicos de una pedagogía bancaria. De esta manera, quiso «poner en problemas» tanto al estudiantado como al profesorado, incitándoles hacia roles más activos y dinámicos; hacia roles ajenos a los que siempre habían venido desempeñando. Como consecuencia de ello, la educación empezaba a ser un auténtico desafío que promovía, especialmente la capacidad del pensar frente a la mera reproducción memorística. Una capacidad del pensar que se concebía, absolutamente, necesaria en toda la ciudadanía, al ser vista como una competencia imprescindible para cambiar y transformar el mundo.

En definitiva, como se decía al principio de esta sección, la pedagogía libertaria o problematizadora de Freire ha tenido un gran impacto. Si bien es cierto que, cada vez, hay más proyectos y prácticas que tienden hacia esta manera de proceder, también, lo es que debemos seguir haciendo un esfuerzo por incentivarla todavía más (PARÍS ALBERT, 2017). En efecto, la pedagogía libertaria o problematizadora debería ser el futuro, por lo que ni que decir tiene que se necesita seguir recorriendo caminos para promoverla a todos los niveles y para conseguir, de este modo, centros educativos alternativos, que den el lugar que le corresponde al pensar. Centros educativos alternativos que han de llegar a ser esenciales si lo que se pretende es lograr, al mismo tiempo, una revolución social, en la que la ciudadanía no tenga ninguna duda para comprometerse con lo que nos sucede a los seres humanos y a la naturaleza; una ciudadanía que reconozca el valor de las cosas y de los hechos, que revalorice los sentimientos y que se vea capaz de derrumbar las fronteras que impiden y/o dificultan la convivencia en paz.

3 La propuesta libertaria o problematizadora de freire en la escuela de filosofía con niñas y niños

Muchas son las corrientes que se han dejado influir por el pensamiento de Freire. Al respecto, por ejemplo, destaca la escuela de Filosofía con niñas y niños, la cual, a través de sus propuestas para la creación de una «comunidad de indagación filosófica», hace constar el carácter libertario y problematizador que puede tomar la educación.

Mathew Lipman (1988a; 1988b) fue el promotor de la escuela de Filosofía con niñas y niños. Cansado de observar en sus clases universitarias que algo no funcionaba con la filosofía, se propuso desarrollar un proyecto para incorporarla desde los ciclos de infantil y primaria (HOYOS VALDÉS, 2010) con el principal objetivo de que las y los más pequeños se fuesen acostumbrando a la actividad del filosofar y de alimentar, así, su capacidad para el pensamiento desde las edades más tempranas. En este sentido, tomó como referencia la idea de Leonard Nelson, según la cual buscaba «enseñar a filosofar a través de una didáctica no dogmática, que privilegiase el descubrimiento personal de los alumnos» (ARNAIZ, 2007, p. 01). Por este motivo, Lipman propuso como metodología de referencia en la escuela de Filosofía con niñas y niños la lectura grupal de cuentos en el aula, a raíz de la que se pudiesen abordar cuestiones básicas sobre las que dialogar. De esta manera, empezaba a considerar, plenamente, las voces de las y los más pequeños, a quienes, por lo tanto, no les faltaban espacios para dar sus opiniones sobre los temas a tratar, participando en los diálogos desde sus propias miradas y posicionamientos. Tanto es así que la escuela de Filosofía con niñas y niños reconoce, muy claramente, que las niñas y los niños no son personas adultas, por lo que no se les puede exigir que piensen cómo lo hacen ellas (KENNEDY, 2006), de tal modo que supera, con creces, la percepción que algunas corrientes tienen de las y los más pequeños como potenciales adultos, así como de la niñez como una etapa de la vida preparatoria para la edad adulta. A diferencia de ello, su metodología está motivada por la revalorización de las niñas y los niños como lo que son, con lo que se pone el énfasis en su capacidad para la fantasía, la curiosidad, el juego, la ilusión, la imaginación... Una serie de actitudes que elogia como esenciales en el transcurrir del debate filosófico, aunque, siempre, en diálogo con la figura del y la docente, quien, como persona adulta, tenderá a reflexionar desde el rigor y la lógica que suele caracterizar a su edad. Entonces, no hay ninguna duda de que las niñas y los niños logran disfrutar de un rol equitativo al del profesorado en esta escuela, nutriéndose

sus miradas las unas de las otras. Esto es, las y los más pequeños aprenden de la búsqueda de firmeza, precisión, sobriedad y rigor que suelen predominar en las intervenciones del profesorado y este último, como adulto, de la inquietud, admiración, sorpresa, delirio e invención que suele prevalecer en las palabras de las niñas y los niños. En efecto, en la escuela de Filosofía con niñas y niños acontece aquella subversión de roles que, con tanto entusiasmo, Freire defendió en su pedagogía libertaria o problematizadora. Una subversión que consideró, totalmente, necesaria si lo que se quería era liberar, tanto al estudiantado como al profesorado, de sus funciones más tradicionales y, al mismo tiempo, estimular la capacidad del pensamiento para el restablecimiento de una ciudadanía mucho más comprometida con los devenires de sus tiempos.

El reconocimiento que la escuela de Filosofía con niñas y niños desde las y los más pequeños ha llevado, también, a que no hayan sido pocas las investigaciones que han cuestionado sus competencias para filosofar (MURRIS, 1999; 2000a; 2000b; 2016). A pesar de ello, esta escuela, siempre, ha defendido que las niñas y los niños están más que preparados para hacer filosofía, al resaltar su capacidad para la pregunta y para cuestionárselo, prácticamente, todo, lo que muestra su interés por querer saber y conocer. Las y los más pequeños disponen de una curiosidad iluminadora y de una fantasía que les lleva a abordar el diálogo desde perspectivas inusitadas, lo cual da lugar a respuestas inesperadas. Esto es, permiten escapar de los argumentos a los que estamos más habituadas las personas adultas y empezar, así, a abrirnos hacia nuevos horizontes que podían parecer improbables. Con ello, las y los más pequeños enriquecen el diálogo filosófico y hacen posible ir más allá de nuestras propias expectativas (PARÍS ALBERT, 2015). Evidentemente, no hay duda de que, para tener esta percepción de la niñez, es necesario pensar que las voces de las niñas y los niños son igual de válidas que las de las personas adultas y que no deben ser, estas últimas, las que decidan por las y los más pequeños, sino que las niñas y los niños deben tener sus espacios para ser escuchados desde sus propias miradas. Al respecto, pues, ni que decir tiene que la escuela de Filosofía con niñas y niños, tal y como decía Freire, estimula el pensar, lo que favorece, al mismo tiempo, las competencias para afrontar los desafíos y retos de la vida cotidiana y las situaciones de estrés, así como la búsqueda de alternativas para el manejo de nuestros conflictos en favor de una mayor convivencia en paz.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede prever que las clases de la Filosofía con niñas y niños no tienen un programa predefinido, sino que, más bien, se fundamentan en diálogos mediante la lectura de cuentos, los cuales van siendo guiados

en función de los intereses y de las necesidades de las y los más pequeños (HAYNES, 2004). Al respecto, hay que decir que, a la lectura de cuentos, con el tiempo, se ha incluido la posibilidad de utilizar imágenes y otras actividades prácticas, con las que estimular el pensamiento y la imaginación de las y los más pequeños. La idea es, en la línea de la pedagogía libertaria o problematizadora de Freire, que el profesorado, quien ha de ser un gran conocedor de la historia de la filosofía, cumpla el rol de guía en el debate, siendo su facilitador y dando primacía a los pensamientos de las niñas y los niños. Para ello, es importante que, desde el principio, deje bien claro que las reglas de juego del quehacer filosófico son tratar de ser relevante, consistente, coherente y no auto-contradictorio (HOYOS VALDÉS, 2010, p. 154), y que ponga todo su empeño en respetar el ritmo de las y los más pequeños, sin objetivos predeterminados ni la necesidad de alcanzar soluciones (PARÍS ALBERT, 2015). Además, el profesorado debe esforzarse por mostrar los intereses ocultos detrás de cada opinión, las fortalezas y las debilidades de los razonamientos, y por pedir evidencias de cada afirmación a fin de mostrar las consecuencias de cada opinión (HOYOS VALDÉS, 2010, p. 160). Por este motivo, no hay duda de que las clases de la escuela de Filosofía con niñas y niños toman una nueva forma, con una pedagogía más dinámica y participativa, de acuerdo con la que su estructura puede ser la siguiente:

Quadro 1

Estructura I (Haynes, 2004):

Paso 1: Se acuerdan las reglas del juego.

Paso 2: Se presenta un estímulo compartido que incentive la indagación.

Paso 3: Pausa para pensar.

Paso 4: Los y las más pequeñas hacen preguntas y se toma registro de cada una de ellas.

Paso 5: Se buscan conexiones entre las preguntas.

Paso 6: Se elige una pregunta para iniciar la reflexión. La elección de esta pregunta debe involucrar a todo el grupo. En ocasiones, ese paso se omite porque el debate ya se ha iniciado previamente.

Paso 7: Los niños y las niñas escuchan a los compañeros y compañeras y plantean nuevas preguntas de reflexión.

Paso 8: Se elabora una tabla con las principales ideas trabajadas.

Paso 9: Se concluyen las ideas principales. En este momento, se puede valorar la actuación, siendo los mismos niños y las mismas niñas las que han de resumir las ideas principales. También, se puede hacer aquí alguna actividad de continuidad.

Estructura II (ARNAIZ, 2007, p. 06):

1) Sentados en círculo, las niñas y los niños leen por turnos y en voz alta un capítulo del cuento.

2) Se anota en la pizarra las preguntas y las reflexiones que esta lectura sugiere a las niñas y niños. También, es importante anotar el nombre del niño que ha sugerido cada pregunta y/o reflexión junto a la misma.

3) Se elige una de las preguntas formuladas, principalmente, de forma democrática, aunque también pueden seguirse otros métodos.

- 4) La comunidad de indagadoras e indagadores filosóficos debaten sobre el tema elegido.
5) Evaluación final de la dinámica de la clase y de los aspectos aprendidos ese día.

Así mismo, para el desarrollo de las sesiones, la escuela de Filosofía con niñas y niños tenía, en sus inicios, un currículum bastante cerrado, propuesto por Lipman, el cual estaba organizado por etapas y con objetivos delimitados. A modo de referencia, se incluye, a continuación, los materiales a partir de los que se diseñó este currículum:

Quadro 2

- * Desde preescolar hasta los 7 años se utilizaba «Elfie» (LIPMAN, 2000) y el manual «Relacionando nuestros pensamientos» (Lipman, 2001), con los que se trabajaba la adquisición del lenguaje y el reconocimiento de formas de razonamiento implícitas en las conversaciones de las niñas y los niños.
- * Desde los 8 a los 9 años se usaba «Kio y Guss» (LIPMAN, 1992) y el manual «Asombrándose ante el mundo» (LIPMAN, 1993), con los que se preparaba a las niñas y los niños para explorar el razonamiento formal en las siguientes etapas. También, se podía hacer uso en esta etapa de «Pixie» (LIPMAN, 1989a) y el manual «En busca del sentido» (LIPMAN, 1989b).
- * Desde los 10 a los 11 años se disponía de «El descubrimiento de Harry Stottlemeier» (LIPMAN, 1988c) y el manual «Investigación Filosófica» (LIPMAN, 1988b), con los que se ponía el énfasis en la adquisición lógica formal e informal.
- * Desde los 12 a los 14 años estaba «Lisa» (LIPMAN, 1988d) y el manual «Investigación ética» (LIPMAN, 1988a), con los que se hacía hincapié en temas de investigación ética, el lenguaje y estudios sociales.
- * Desde los 14 a los 16 años se encontraba «Mark» (LIPMAN, 1989c) y el manual «Investigación social» (LIPMAN, 1990), con los que se trabajaban temas sociales como la función de la ley, la naturaleza, la burocracia, el papel del crimen, la libertad, etc. (HOYOS VALDÉS, 2010, p. 158).

Un currículum que ha ido ampliándose con el pasar del tiempo, de tal forma que se han podido incluir otras temáticas. Así, al estilo de las propuestas freirianas, otras cuestiones que atañen a la vida cotidiana pueden ser tratadas y, con ello, se ha podido ir estimulando el pensamiento de las y los más pequeños para saber afrontar su cotidianidad y para ser un auténtico ciudadano comprometido con la transformación del sufrimiento humano y de la naturaleza (PARÍS ALBERT, 2015). De esta forma, lo ha hecho, por ejemplo, Sátiro (2002), quien ha incluido la reflexión sobre la paz en sus prácticas filosóficas con las niñas y los niños. Un conjunto de nuevos contenidos que han servido para afianzar la concepción de la comunidad de indagación filosófica que la escuela quiere promover, en la que las y los más pequeños pueden revisar «sus planteamientos y los de los otros» (HOYOS VALDÉS, 2010, p. 157), y donde cada niña y cada niño ha de ser concebido como un nuevo indagador filosófico. Como resultado, una serie de capacidades, habilidades, actitudes y disposiciones se cultivan con la escuela de Filosofía con niñas y niños, los cuales, como

se observa, a continuación, están en la línea de la propuesta pedagógica libertaria y problematizadora de Freire.

Quadro 3

* Las «capacidades» que se cultivan con la práctica de la metodología de la Filosofía para Niños son el desarrollo de la capacidad de razonamiento, de la comprensión ética, de la capacidad para descubrir significado en la experiencia y de la creatividad.

* Las «habilidades» que se estimulan son la habilidad de razonamiento, de indagación, de formación de conceptos y de traducción.

* Las «actitudes y disposiciones» que se promueven son la de saber escuchar, entender y evaluar los argumentos propios y de las otras personas, esforzarse por ser coherente y relevante, buscar evidencias, estar atentos para localizar el problema, manifestar una mente abierta y dispuesta a aprender, mostrarse sensible al contexto, comprometerse con la indagación y desarrollar hábitos de coraje intelectual, humildad, tolerancia, etc. (HOYOS VALDÉS, 2010, p. 151-152).

En definitiva, la escuela de Filosofía con niñas y niños es un excelente referente que pone en práctica la pedagogía libertaria y problematizadora de Freire, ya que se trata de una escuela en la que, justamente, lo que se busca es aprender a pensar más y mejor (HOYOS VALDÉS, 2010, p. 161). Con esta finalidad, enfatiza la reflexión y el diálogo filosófico, dando voz pública a las y los más pequeños (HAYNES, 2004, p. 35). En este sentido, supone un reconocimiento tanto de las niñas y de los niños como del profesorado, liberándoles de sus posiciones habituales, para que cada uno de ellos pueda educar al tiempo que ser educado. Una manera esta, entonces, de alimentar el pensamiento, especialmente, desde una perspectiva crítica, ética y creativa, tal y como se verá en la siguiente sección.

4 El impulso del pensamiento crítico, ético y creativo en la filosofía con niñas y niños con freire como motor para la movilización social

La pedagogía libertaria o problematizadora en la escuela de Filosofía con niñas y niños estimula la capacidad del pensar desde tres habilidades, muy especialmente, que son la disposición hacia el «pensamiento crítico», el «pensamiento ético» y el «pensamiento creativo». A este respecto, la noción de «pensamiento crítico» se refiere al cultivo de un pensamiento que ha de facilitar el hecho de dar sentido a lo que leemos, a lo que vemos y a lo que decimos y/o escuchamos con el fin de poder opinar sobre ello para mostrar si se está o no de acuerdo (PRITCHARD, 1998, p. 74-75). Es, por lo tanto, un pensamiento que nos permite dar razones a nuestros argumentos, justificar

nuestros conceptos e ideas, así como nuestras creencias y sentimientos. En definitiva, razonar nuestras afirmaciones y manifestaciones para hacernos entender.

El «pensamiento ético» alude, sobre todo, al fomento de la empatía, es decir, de la tendencia a ponernos en la posición de otras personas con miras a intentar comprender los distintos puntos de vista sobre una misma cuestión (GREENE, 2005). En este sentido, el pensamiento ético incentiva la «imaginación moral», entendida como una competencia humana más, totalmente, necesaria si se quiere estimular la curiosidad y la fantasía para escapar de las rutinas e idear otros mundos posibles. Una imaginación moral que, sin duda alguna, requiere su tiempo, ya que para imaginar se necesita disponer de esos momentos pausados, tranquilos, en los que una persona puede soñar y dejarse llevar por sus pensamientos. De esta manera, la imaginación moral va unida a la calma, a la reivindicación de lo cotidiano y de la sencillez, como elementos que la hacen posible y que permiten dejar volar nuestras mentes hacia lugares inusitados, los cuales nos gustaría que fuesen realidad. Al respecto, ni que decir tiene que el diálogo, propiciado con la pedagogía freiriana en la Filosofía con niñas y niños facilita ese dejarnos llevar de la mano del pensamiento crítico, lo cual acaba convirtiéndose en un hábito para una ciudadanía que se educa con estas disposiciones como su rutina y que, como resultado, asume un mayor compromiso que la hace capaz de situarse en las posiciones ajenas, así como de fusionar sus puntos de vista con los de las y los demás.

La competencia imaginativa ha sido reivindicada por autores varios. Por ejemplo y por mencionar sólo algunos, diré que este reclamo lo hizo Martínez Guzmán (2005) cuando señaló la importancia de potenciarla para la construcción de culturas para hacer las paces. De la misma manera, la ha venido demandando Lederach (2007), quien ha definido la imaginación moral como «la capacidad de imaginar algo anclado en los retos del mundo real, pero a la vez capaz de dar a luz aquello que aún no existe» (LEDERACH, 2007, p. 63). Y, también, García González, concibiéndola como un recurso «auxiliar de la razón», el cual la hace «más abierta e incluyente» (GARCÍA GONZÁLEZ, 2014, p. 21), al contener la capacidad para pensar en el futuro, evitando, entonces, muchas de las dudas que a veces se le pueden presentar a la razón. De este modo, García González acaba diciendo que la imaginación ética es «un recurso rico, pleno y humano» (GARCÍA GONZÁLEZ, 2014, p. 21), que, enraizada en la propia realidad, sin fugarse del mundo, es «condición de posibilidad de la creatividad misma» (GARCÍA GONZÁLEZ, 2014, p. 22).

En efecto, estimular la imaginación es esencial para el cultivo del «pensamiento creativo», que, como se ha señalado más arriba, es la tercera disposición que se fomenta con la pedagogía freiriana en la escuela de Filosofía con niñas y niños. Por pensamiento creativo se ve la capacidad para pensar más, nuevas y mejores ideas (CSIKSZENTMIHALYI, 1998; SÁTIRO, 2011, p. 136) a través de la captación de fuentes de la experiencia (SÁTIRO, 2002, p. 147). Capacidad que tiene como algunos de sus rasgos básicos a la flexibilidad, la originalidad, la fluidez y la elaboración (SÁTIRO, 2005, p. 47). Además, se considera que todas las personas podemos ser creativas, al ser interpretada la creatividad como «el resultado de la interacción de un sistema compuesto por tres elementos: una cultura que contiene reglas simbólicas, una persona que aporta novedad al campo simbólico y un ámbito de expertos que reconocen y validan la innovación» (CSIKSZENTMIHALYI, 1998, p. 21). Es decir, como aquello que se produce «en la interacción entre los pensamientos de una persona y un contexto sociocultural» (CSIKSZENTMIHALYI, 1998, p. 41), por lo que es un proceso reconocido y adoptado por otros que trae «a la experiencia algo verdaderamente nuevo que es lo suficientemente valorado como para ser agregado a la cultura» (CSIKSZENTMIHALYI, 1998, p. 43), siendo ese «algo» una idea, acto y/o producto capaz de cambiar un campo ya existente al ser acogido por el ámbito concreto (CSIKSZENTMIHALYI, 1998, p. 47). En definitiva, la creatividad es totalmente necesaria si se demanda «una buena dosis de curiosidad, admiración e interés por cómo son las cosas y por cómo funcionan» (CSIKSZENTMIHALYI, 1998, p. 75). Curiosidad, admiración e interés que se quieren promover con la pedagogía freiriana en la escuela de Filosofía con niñas y niños, ya que, como se ha dicho antes, es la que puede guiar hacia el hábito de ser una ciudadanía más comprometida con todo lo que sucede y, por lo tanto, también, con el devenir de la movilización social.

En definitiva, el pensamiento crítico, ético y creativo es un excelente medio para alimentar la «indignación» ante aquello que sucede y que provoca sufrimiento humano y a la naturaleza. Una indignación que nos ha de hacer buscar el cambio y la transformación pacífica de las estructuras injustas en favor de la construcción y del establecimiento de culturas para hacer las paces. Una indignación que nos ha de hacer mirar hacia el pasado para deconstruirlo con miras a reconstruir un futuro alternativo, en el que se abran nuevos espacios de paz y en el que, también, sea posible ir más allá de lo actual con imaginación moral y creatividad. Por todo ello, no hay duda de que el fomento del pensar, desde sus tres disposiciones aquí vistas (la crítica, la ética y la creatividad), es fundamental para el restablecimiento de una ciudadanía hábil en llevar

hacia adelante movimientos sociales pacíficamente. Una movilización social que, por consiguiente, se verá favorecida con la pedagogía freiriana en la escuela de Filosofía con niñas y niños.

5 Conclusiones

Freire hace una propuesta pedagógica libertaria o problematizadora que trata de subvertir la pedagogía tradicional bancaria. Una propuesta que puede ir de la mano de la escuela de Filosofía con niñas y niños y cuya práctica beneficia el restablecimiento de una ciudadanía mucho más crítica, ética y creativa, capaz de sentirse indignada y de poner en marcha movimientos sociales.

Este texto defiende que el pensamiento crítico, ético y creativo que se cultiva con la pedagogía freiriana en la escuela de Filosofía con niñas y niños es esencial para la movilización social y para la transformación de las estructuras sociales injustas que causan tanta violencia y sufrimiento. Por este motivo, se considera un medio esencial el trabajo de la escuela de Filosofía con niñas y niños, así como la práctica de la pedagogía freiriana a fin de convertir en un hábito la crítica, la ética y la creatividad y, con ello, la posibilidad de movilizarnos para lograr una mejora de la convivencia social, y un mayor bienestar humano y de la naturaleza en el marco de culturas para hacer las paces.

Referencias

ARNAIZ, Gabriel. Evolución de los talleres filosóficos: de la filosofía para niños a las nuevas prácticas filosóficas. In: *Childhood & Philosophy*. Río de Janeiro: Universidad Estatal de Río de Janeiro, vol. 3, nº 5, 2007, p. 35-57.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Editorial labor, 1967.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La reproducción*. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Madrid: Editorial Popular, 2001.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Los herederos*. Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2009.

[111]

El pensamiento de Paulo Freire en la comunidad de indagación filosófica:
aportes para el cultivo de los movimientos sociales

CSIKSZENTMIHALYI, Mikaly. *Creatividad*. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención. Barcelona: Paidós, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1973.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la esperanza*. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata, 2001.

FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI Editores, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía liberadora*. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2015.

GARCÍA GONZÁLEZ, Elvira Dora. Hacia una prospectiva de paz a partir del realismo de la violencia: una construcción desde la imaginación ética. In: GARCÍA GONZÁLEZ, Elvira Dora (org.). *Trascender la violencia*. Críticas y propuestas interdisciplinarias para construir la paz. México: Editorial Porrúa, 2014, p. 03-30.

GREENE, Maxine. *Liberar la imaginación: ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó, 2005.

HAYNES, Joanna. *Los niños como filósofos*. El aprendizaje mediante la indagación y el diálogo en la escuela de primaria. Barcelona: Paidós Ibérica, 2004.

HOYOS VALDÉS, Diana. Filosofía para niños y lo que significa una educación filosófica. In: *Discusiones filosóficas*. Manizales/Caldas: Departamento de Filosofía de la Universidad de Caldas, año 11, n. 16, 2010, p. 149-167.

KENNEDY, David. *Changing conceptions of the child from the Renaissance to Post-Modernity: A philosophy of Childhood*. Lewiston, New York: The Edwin Mellen Press, 2006.

LEDERACH, John Paul. *La imaginación moral: el arte y el alma de la construcción de la paz*. Bilbao: Bakeaz. Centro Documentación Estudios para la Paz, 2007.

LIPMAN, Mathew. *Investigación ética*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1988a.

LIPMAN, Mathew. *Investigación filosófica*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1988b.

LIPMAN, Mathew. *El descubrimiento de Harry Stottlemeier*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1988c.

LIPMAN, Mathew. *Lisa*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1988d.

LIPMAN, Mathew. *Pixie*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1989a.

- LIPMAN, Mathew. *En busca del sentido*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1989b.
- LIPMAN, Mathew. *Mark*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1989c.
- LIPMAN, Mathew. *Investigación social*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1990.
- LIPMAN, Mathew. *Kio y Guss*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1992.
- LIPMAN, Mathew. *Asombrándose ante el mundo*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1993.
- LIPMAN, Mathew. *Elfie*. Madrid: Ediciones de la Torre, 2000.
- LIPMAN, Mathew. *Relacionando nuestros pensamientos*. Madrid: Ediciones de la Torre, 2001.
- MARTÍNEZ GUZMÁN, Vicent. *Podemos hacer las paces: reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2005.
- MURRIS, Karen. *Philosophy with preliterate children*. In: *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University: Nueva Jersey, vol. 14, n. 4, 1999, p. 23-33.
- MURRIS, Karen. *Can children do philosophy?*, In: *Journal of Philosophy of Education*. Philosophy of Education Society: Gran Bretaña, vol. 34, n. 2, 2000a, p. 261-279.
- MURRIS, Karen. *The role of the facilitator in philosophy enquiry*. In: *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*. Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University: Nueva Jersey, vol. 15, n. 2, 2000b, p. 40-47.
- MURRIS, Karen. *The posthuman child. Educational transformation through philosophy with picturebooks*. Oxford, Routledge, 2016.
- PARÍS ALBERT, Sonia. *Hacia una revalorización de la filosofía en diálogo con la indignación*. In: *Convergencia*. Revista de Ciencias Sociales. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México, n. 68, mayo-agosto 2015, p. 207-229.
- PARÍS ALBERT, Sonia. *Filosofía para hacer las paces con niñas y niños. Un estímulo para la creatividad*. In: *Convergencia*. Revista de Ciencias Sociales. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México, n. 75, septiembre-diciembre 2017, p. 65-85.
- PERRENOUD, Philippe. *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Ediciones Morata, 1990.
- PERRENOUD, Philippe. *El oficio de alumno y el sentido de trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular, 2006.

[113]

El pensamiento de Paulo Freire en la comunidad de indagación filosófica:
aportes para el cultivo de los movimientos sociales

PERRENOUD, Philippe. *Pedagogía diferenciada. De las intenciones a la acción*. Madrid: Editorial Popular, 2007.

PRITCHARD, Michael. Desarrollo moral y filosofía para niños. In: GARCÍA MORIYÓN, Félix (org.). *Crecimiento moral y filosofía para niños*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1998, p. 69-112.

SÁTIRO, Angélica. ¿Crear? Un artículo para dialogar. In: LIPMAN, Mathew (org.). *Filosofía y Educación*. Madrid: Ediciones de la Torre, 2002, pp. 145-161.

SÁTIRO, Angélica. Cómo el pensamiento vuela cuando jugamos a pensar creativamente... In: VVAA (org.). *Filosofía en la escuela*. La práctica de pensar en las aulas. Barcelona: Graó, 2005, p. 47-53.

SÁTIRO, Angélica. *Pedagogia per a una ciutadania creativa*. In: *Temps d'Educació*. Universitat de Barcelona: Barcelona, núm. 40, 2011, p. 129-144.

Sonia París Albert

[114]

Sonia París Albert

Professora no Departamento de Filosofía y Sociología en Universitat Jaume I, Espanha.

dossiê

Interseccionando Freire: bell hooks, linguagem inclusiva e diálogo

Intersecting Freire: bell hooks, inclusive language and dialogue

Ana Carolina Amaral Pontes-Saraiva¹

¹Universidade Federal Rural de Pernambuco. Pernambuco, Brasil. ORCID:
<https://orcid.org/0000-0002-9345-7952>.

Ângela Maria Borges do Nascimento²

²Faculdade de Olinda, Olinda, Pernambuco, Brasil.

Submetido em 07/11/2021. Aceito em 23/12/2021.

insurgência

InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais, v. 8, n. 2, 2022
ISSN 2447-6684



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons 4.0.
Este trabajo es licenciada bajo una Licencia Creative Commons 4.0.
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0.

Interseccionando Freire: bell hooks, linguagem inclusiva e diálogo

Resumo: Pelo fio da narrativa do conflito entre Paulo Freire e feministas estadunidenses sobre a linguagem utilizada pelo primeiro, este trabalho busca acrescer um olhar sobre o caminho escolhido por uma delas, bell hooks, em sua crítica. Sendo leal a sua tese, analisando e admitindo o equívoco de reduzir o impacto da linguagem em sua Pedagogia da esperança após as críticas feministas, Freire passa a usar a linguagem inclusiva. A interlocução preciosa de bell hooks, entretanto, vai além de crítica e conserto. Em sua análise da situação, ela expõe em seu *Ensinando a transgredir*, com delicadeza, os frutos nascidos pós-crítica. É nosso objetivo observar essa ponte criada em educação para direitos humanos, que considera lutas sociais, gênero, classe, raça e sexualidade na perspectiva interseccional, entre um mestre e uma mestra educando-se mutuamente.

Palavras-chave: Paulo Freire; bell hooks; linguagem inclusiva; gênero; interseccionalidade.

Abstract: Following narratives on the conflict between Paulo Freire and U.S. feminists about the language Freire used, this article seeks to bring an additional view on the path chosen by one of them, bell hooks, in her criticism. Loyal to his thesis, analysing and admitting to the mistake of minimizing the impact of language in his Pedagogy of hope after feminist criticism, Freire begins to use inclusive language. Bell hooks's precious dialogue, however, goes beyond criticism and fixing. In her analysis of the situation, she explains in her *Teaching to transgress*, in a delicate manner, the fruits yielded post-criticism. It is our aim to observe that bridge built in education for human rights, which considers social, gender, class, race and sexuality struggles from an intersectional perspective, between a male and a female masters educating themselves mutually.

Keywords: Paulo Freire; bell hooks; inclusive language; gender; intersectionality.

1 Paulo Freire, feminismo e linguagem: algumas notas introdutórias

O diálogo, coerentemente, foi um aspecto marcante das ações na trajetória de Paulo Freire. Embora pareça evidente, considerando sua produção intelectual, contradições frequentes entre fala e escrita de muitas personalidades no campo do conhecimento fazem precisar reafirmar o que deveria ser uma justa expectativa. Dentre esses diálogos, destaca-se neste trabalho o que o educador desenvolveu com as educadoras, e, unindo-os, o caminho respeitoso que o autor escolhia percorrer para calibrar suas percepções.

Este artigo inspirou-se em episódio significativo na trajetória de Freire: a decisão de alteração da linguagem empregada em seus livros após interlocuções com feministas estadunidenses sobre o machismo nela existente. Não obstante algumas justificativas iniciais, Freire reconheceu que elas não explicavam a contento a invisibilização e diferenças impostas às mulheres por meio da linguagem.

Ao estudar o episódio, decidimos ir além do conflito pelo uso da linguagem inclusiva e buscamos destrinchar o diálogo entre uma delas, bell hooks, e Freire. A abordagem fez-se de forma que não apenas permitisse observar como Freire percebeu as provocações e convites à análise, mas dialogar, usando as ferramentas da visão feminismo de hooks sobre aspectos além do uso das formas de linguagem, como a interseccionalidade na análise da falha de Freire.

Um dos ângulos considerados foi a capacidade demonstrada por Freire e percebida por hooks da capacidade do primeiro de reconsiderar caminhos, rever posturas e reconhecer falhas mediante abertura de escuta. No mundo acadêmico, com frequência indesejada, a humildade e o reajuste de rotas parecem ser vistos negativamente, como se as convicções não fossem lemes, mas âncoras enferrujadas em profundidades que poderiam ser tidas, na verdade, como concavidades do ego.

As questões abordadas nesses recentes estudos podem ser agrupadas em uma série de temas inter-relacionados. São as reflexões inspiradas por feministas de matriz interseccional, com ênfase em bell hooks, o interesse da análise. Questões referentes a uma suposta neutralidade ou igualdade na discussão acadêmica e a soma de algumas esperanças para ampliar a visão da temática feminista na educação popular também são contempladas neste percurso.

Este artigo traz como problema a discussão de dois aspectos importantes: preliminarmente, a linguagem como campo de disputa e defende a linguagem inclusiva como possibilidade do fortalecimento da equidade de gênero. Em outro plano, mais central no trabalho, enfatiza a urgência de diálogo respeitoso sobre a importância do feminismo interseccional, aqui articulado por bell hooks, para as ciências humanas a partir da análise do que vivenciaram Freire e bell hooks. Tem por objetivo chamar a atenção para um caminho oposto às situações de silenciamento de parte a parte e destaca uma experiência dialógica. Ao fazê-lo, busca tratar do silenciamento destinado em especial às feministas “incômodas”, notadamente as interseccionais e negras. Na outra ponta, almeja a crítica interna no feminismo delineada por hooks, quando comenta a dificuldade de enxergar com nitidez o quanto a obra de Freire, mesmo reconhecendo a falha do autor derivada de seu olhar masculino para o mundo, era recebida com valor relevante para mulheres não brancas, de classes vulneráveis economicamente, de origem rural, e, por isso, a troca com o autor era um passo válido.

Com o propósito de compreender os problemas introduzidos nesta reflexão, a discussão apresenta três seções. A primeira problematiza a desvalorização da produção de conhecimento por mulheres na educação popular, mesmo sendo mulheres

frequentemente maioria numérica em vários espaços da educação, como desenho do cenário no qual não apenas Freire se inseria, mas cenário que permanece, motivo pelo qual o afastamento dele desse lugar de invisibilizador tem muito valor, ainda que não pareça suficiente para ter sido seguido por outros. A segunda busca minuciar as críticas recebidas por Freire a partir da ausência do uso da linguagem inclusiva, realizadas por feministas estadunidenses, destacando o olhar de bell hooks sobre o episódio. Na leitura deste aspecto, aponta-se como a interseccionalidade defendida por mulheres afrodescendentes trabalha no desvelamento de injustiças sociais cujas origens remontam à dinâmica simultânea do sexismo com o racismo. A interseccionalidade auxilia não apenas a identificar as contradições em movimentos intencionalmente libertadores, mas a propor diálogos para repará-los. Por fim, apresentam-se considerações sobre as contribuições possíveis do episódio para uma análise mais ampla.

2 Educação popular e visibilidades diversas em função do gênero

Quando se fala de Paulo Freire, é inevitável sua associação com a educação popular. Na década de 1950, diversos acontecimentos no campo da educação na América Latina trouxeram uma concepção nova ao pensamento pedagógico universal, como uma educação de emancipação e fortalecimento de lutas populares. Parte considerável da consolidação desse pensamento deu-se pela atuação de Paulo Freire, inclusive em sua peregrinação internacional, indesejada, mas que teve como bom resultado a semeadura de ideias.

Como explica Gadotti (2018, p. 4), um dos princípios originários da educação popular corresponde à criação de uma nova epistemologia baseada “no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana”. Ela o faz, segundo o autor, problematizando esse conhecimento, buscando descobrir a teoria presente na prática popular e incorporando-lhe um raciocínio mais científico e unitário. A educação popular, como prática educacional e como teoria pedagógica, pode ser encontrada praticamente em todos os continentes, muitas vezes manifestada em concepções e práticas muito diferentes. Como observa Gadotti, como concepção geral da educação, ela passou por diversos momentos epistemológicos, educacionais e organizativos, desde a busca da conscientização, marcadamente nos anos 1950 e 1960, pela defesa de uma escola pública popular e comunitária, notadamente nos anos 1970

e 1980, até a nomeada “escola cidadã”, posteriormente, que pode ser observada como “mosaico de interpretações, convergências e divergências” (2018).

No final dos anos 1950 havia quase um binarismo na educação de pessoas adultas: a educação entendida como libertadora, com consciência de situação de classe, associada a Paulo Freire, e a educação de adultos, compreendida como funcional ou profissional. A última era percebida como necessidade de treinamento de mão de obra mais produtiva que fosse considerada útil ao projeto de desenvolvimento nacional da época. Mais adiante, na década de 1970, algumas compreensões alteraram-se parcialmente, sendo a primeira distinguida basicamente como educação não-formal ou mesmo alternativa à escola. A segunda gozava de status de educação formal, posteriormente incorporada no projeto do então MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), com princípios opostos aos de Paulo Freire (GADOTTI, 2018, p. 6).

Em 1958 realizou-se o 20 Congresso Nacional de Educação de Adultos, do qual Paulo Freire participou e no qual se engendrou a ideia de um programa permanente de enfrentamento do problema da alfabetização. Essa ideia foi desenhada mais detidamente no chamado Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Freire e extinto pelo golpe de estado de 1964, com apenas um ano de funcionamento. Na visão do plano, a educação de adultos era interpretada a partir de uma visão de educação de base, articulada em conjunto com as “reformas de base”, defendidas pelo governo do presidente João Goulart. Os CPCs (Centros Populares de Cultura), extintos logo depois do golpe militar de 1964, e o MEB (Movimento de Educação de Base), que durou com muitas dificuldades até 1969, dado o apoio de parte da Igreja Católica, receberam forte impacto das ideias freireanas. Analisando essa trajetória, Gadotti observa que hoje, uma das expressões mais vivas da educação popular permanece de alguma forma na educação de jovens e de adultos, pois, como jovens trabalhadores, “lutam para superar suas condições de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.), que estão na raiz do problema do analfabetismo” (p. 8). Ao mesmo tempo, as péssimas condições de vida também comprometem seu processo de alfabetização, em uma situação circular. Diz Gadotti (2018, p. 8):

Falamos de “jovens e adultos” referindo-nos à “educação de adultos”, porque aqueles que frequentam os programas de educação de adultos, são, majoritariamente, os jovens trabalhadores. A educação popular tem-se constituído num paradigma teórico que trata de codificar e decodificar os temas geradores das lutas populares, 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.

Diante desse início e dos diversos testemunhos francos da postura permanentemente acolhedora e igualitária defendida por Freire, é de se pensar quando ou como as fraturas nas questões de gênero se formaram ou alargaram na educação popular. Ainda assim, a estrutura do sistema patriarcal não permite que, sem ação permanente de autocrítica e abertura em relação aos temas trazidos por mulheres, homens, em situação constante de poder, abram mão graciosamente por uma reflexão não provocada por mulheres. Como se podem identificar essas rachaduras, que se intensificaram em diversos momentos?

Fleuri e Muraca (2013, p. 28) trazem contribuições preciosas para possíveis respostas. Observam a autora e o autor que, em Grupo de Trabalho sobre Educação Popular em evento da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação em Educação), Marisa Costa e Fleuri (o mesmo) questionaram o porquê do predomínio masculino no campo da educação popular:

A questão de fundo, a meu ver, não está em saber apenas como os homens (ou as mulheres) se tornam mais (ou menos) visíveis numa determinada conjuntura. O problema crucial encontra-se – a meu ver – em saber por que se produzem a visibilidade de poucos e a invisibilidade da maioria. E quais os sentidos que esta (in)visibilidade induz a construir. A questão é entender os dispositivos que qualificam a diferença como desigualdade. Dispositivos que transformam a diferença entre homens e mulheres em símbolo de desigualdade de oportunidades ou em fator de sujeição entre uns e outras. Dispositivos que são construídos e sustentados por ações e relações entre homens e mulheres.

Marisa Costa, traz também a consideração sobre por que a Educação Popular concede mais visibilidade a homens. Nota que, no caso das relações de gênero, também corresponde a uma cruzada no espaço do simbólico. A autora levanta hipótese interessante para entender um dos fatores da desigualdade das relações de gênero no campo da educação popular (apud Fleuri e Muraca, 2013, p. 40):

Sabemos que a Educação Popular, tal como a conhecemos na versão latino-americana concebida por Freire na década de 50, teve, e ainda tem, vínculos muito fortes com a Igreja Católica. [...] Essa não é uma aproximação sem consequências, e me leva a supor que a forma como a mulher é posicionada no cristianismo como submissa aos seus maridos, como zelosa protetora da unidade da família, como missionária vocacionada para os cuidados com os doentes, com os sofredores, entre tantas outras narrativas semelhantes, o que as direcionou, quando da necessidade de ingresso no mercado de trabalho, para o trabalho do magistério, preferivelmente com crianças foi adotada

como inspiração também para o delineamento de seu trabalho na Educação Popular, ou seja, fortes, corajosas, dedicadas, mas submissas, silenciosas, invisíveis. Bem, sei que esse é um raciocínio incipiente e que deveríamos investigar mais.

A hipótese é considerável e expressiva, sem esquecer que a igreja está inserida em um projeto maior de patriarcado, no qual atua frequentemente como um braço. Mesmo quando a igreja se une a práticas emancipatórias, é frequente que ajuste o discurso a garantir “desigualdades domésticas” ou consideradas de menor monta, não por acaso tendo essa desimportância em função das pessoas que a sofrem. Na conhecida frase de Flora Tristan, “a mulher é a proletária do proletário” e não é difícil imaginar que, sem maiores reflexões, muitos homens sacrificados nas lutas de classe almejem justiça para si, desde que não alterem profundamente sua realidade doméstica e seus microprivilégios.

As mulheres trabalhadoras frequentemente sofrem ao menos três tipos de exploração, que podem ser reconhecidos na jornada de trabalho externo, recebendo assédios, salários menores e preterimento; na maternagem, em que, frequentemente, mesmo com o pai “presente”, são consideradas as únicas responsáveis pelos cuidados, isentando o marido; nos cuidados domésticos gerais, cujo valor monetário é asfixiado para sustentar esse sistema. A ideia da luta contra o sistema capitalista mediante uma educação emancipatória possui diversas qualidades, mas, de forma isolada, não necessariamente ataca a manutenção do machismo, do patriarcado e do racismo.

É aí que o feminismo interseccional – com novas ferramentas forjadas por intelectuais afrodescendentes e seus aportes para a discussão sobre os efeitos das desigualdades raciais e de gênero – consegue ir além e encontrar um diálogo frutuoso com a educação popular. Percebeu em Freire um interlocutor disposto a engendrar reflexões e aberto a escuta. Essa ponte gerou um dos momentos mais ricos entre o feminismo e a educação popular, cujo mote se iniciou na temática da linguagem inclusiva.

3 Linguagem inclusiva e uma discussão maior: o diálogo entre Freire e bell hooks

Em 1986, perguntado como via a dominação e a opressão entre homens e mulheres na sociedade, Paulo Freire respondeu:

[...] jamais teria escrito Pedagogia do oprimido se, ao mesmo tempo, eu me permitisse oprimir minhas filhas, minha esposa e as mulheres com quem trabalho. As mulheres

estão certas em organizar-se e dizer o que tem que ser mudado em relação às opressões que hoje sofrem. E nós, educadores, precisamos entendê-las, ouvi-las e acompanhar as mudanças que ocorrerão graças às suas iniciativas.

A resposta principia por inspirar simpatia, o que é justo. Respostas simpáticas, contudo, não são desconhecidas de muitas intelectuais, as quais, com mais frequência do que se imagina, recebem respostas gentis de colegas. Estes, porém, se empenham em segurar com firmeza o teto de vidro em que muitas de nós esbarramos cotidianamente. No caso de Freire, a situação não se reduziu a respostas encantadoras. A fala refletia-se, de certa maneira, nos relacionamentos que teve com duas esposas – Elza, falecida em 1986, e Ana Maria – valorizadas e citadas em seus livros. O respeito ou simpatia destinado a mulheres que tragam benefícios não é raridade, sendo testado nas que representem alguma sorte de competição ou discordância, razão pela qual se escolheu o episódio como ponto importante da postura dialógica freiriana.

A abertura inicial foi testada adiante, após uma série de discussões conduzidas por feministas estadunidenses a respeito de seus livros, admitida por ele na *Pedagogia da esperança* (2003). De início, vale contextualizar a renhida luta da divulgação e valorização da produção científica de intelectuais feministas negras nesse período (que permanece na contemporaneidade). Na perspectiva crítica da recepção dessa produção, servimo-nos do conceito de interseccionalidade desenvolvido por intelectuais afrodescendentes. A escolha ocorre pelas contribuições decisivas para a discussão sobre os efeitos das desigualdades raciais e de gênero nas condições e status sociais das mulheres negras, aqui em especial no que se refere à produção de conhecimentos.

Como claramente delinea Werneck (2010), no racismo patriarcal, as mulheres negras tendem a enfrentar situações educacionais e profissionais de desvantagem, de modo a limitar seu acesso a oportunidades sociais, rendimentos e reconhecimento técnico ou acadêmico. Isso confina seus meios e modos de produção intelectual, o que Werneck exemplifica como a existência de duas linhas, “uma racial, que separa rendimentos de negros/as e brancos/as”, e “outra que separa mulheres e homens do mesmo grupo racial, estabelecendo desigualdades” (2010, p. 6). O racismo patriarcal, como também observa Werneck, estabelece formas distintas de subordinação de acordo com o sexo das pessoas negras. Isso afeta “principalmente mulheres dos grupos raciais inferiorizados” (2010, p. 6). A autora corrobora informações como o fato de que,

“na maioria dos dados, quando organizados segundo a cor e o sexo das pessoas, encontraremos desigualdade racial e pior situação para as mulheres negras” (p. 6).

O questionamento da perspectiva androcêntrica nos movimentos sociais é indispensável para apontar uma proposta de luta e educação popular que de fato mobilize processos de mudanças capazes de simultaneamente ser pessoais e estruturais. Mulheres intelectuais afrodescendentes têm apontado repetidamente as condições de exclusão e preterimento em sua produção de conhecimentos. Isso, naturalmente, acontece não apenas nos espaços acadêmicos, mas também nos movimentos sociais, e se torna mais evidente nas situações em que se pretende produzir e compartilhar conhecimento.

Nessa conjuntura, os movimentos de mulheres negras, em suas diversas expressões, apresentaram contribuições decisivas. Destacam-se também as de grupos LGBTQIA+ nos efeitos da heteronormatividade, como o termo racismo patriarcal heteronormativo (tema importante em bell hooks), evidenciando ainda mais a complexidade dos processos de produção de subalternidades para as mulheres negras. As contradições no movimento de mulheres, com leituras diversas, deixam claro haver leituras mais amplas realizadas por feministas interseccionais e não por outras correntes. A divergência entre Freire e hooks exemplifica isso.

Em *Pedagogia do oprimido*, Freire tece frases como: “aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se ‘apropriam’ dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles” (1987). Isso não passou em brancas nuvens para muitas intelectuais mulheres.

Na *Pedagogia da esperança*, de Freire (2003), encontra-se a narrativa que ele faz sobre as críticas que recebeu de feministas estadunidenses pelo uso do masculino “neutro” nos seus escritos e assinala as valiosas contribuições dessas mulheres ao tema, bell hooks entre elas. Conta Freire que sua postura, a princípio, foi a de contrapor-se, em um sentimento – contraditório para quem abordava o poder e a educação – de subestimar o poder da linguagem. Em um segundo momento, alcançando o papel da linguagem na transformação do mundo, reajusta sua rota para adotar em seus escritos a utilização concomitante de expressões femininas e masculinas na escrita. Escreve ele (2003, p. 35-6):

Falar um pouco da linguagem, do gosto das metáforas, da marca machista com que escrevi a *Pedagogia do oprimido* e, antes dela, *Educação como prática da liberdade*, me parece não só importante mas necessário.

Começarei exatamente pela linguagem machista que marca todo o livro e de minha dívida a um sem-número de mulheres norte-americanas que, de diferentes partes dos Estados Unidos, me escreveu, entre fins de 1970 e começos de 1971, alguns meses depois que saiu a primeira edição do livro em Nova York.

Era como se elas tivessem combinado a remessa de suas cartas críticas que me foram chegando às mãos em Genebra durante dois a três meses, quase sem interrupção. De

modo geral, comentando o livro, o que lhes parecia positivo nele e a contribuição que lhes trazia à sua luta, falavam, invariavelmente, do que consideravam em mim uma grande contradição.

É que, diziam elas, com suas palavras, discutindo a opressão, a libertação, criticando, com justa indignação, as estruturas opressoras, eu usava, porém, uma linguagem machista, portanto discriminatória, em que não havia lugar para as mulheres. Quase todas as que me escreveram citavam um trecho ou outro do livro, como o que agora, como exemplo, escolho eu mesmo: “desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se ‘apropriam’ dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles”. E me perguntavam: “por que não, também, as mulheres?”. Me lembro como se fosse agora que estivesse lendo as duas ou três primeiras cartas que recebi, de como, condicionado pela ideologia autoritária, machista, reagi.

E é importante salientar que, estando nos fins de 1970 e começos de 1971, eu já havia vivido intensamente a experiência da luta política, já tinha cinco a seis anos de exílio, já havia lido um mundo de obras sérias, mas, ao ler as primeiras críticas que me chegavam, ainda me disse ou me repeti o ensinado na minha meninice: “ora, quando falo homem, a mulher necessariamente está incluída”.

Em certo momento de minhas tentativas, puramente ideológicas, de justificar a mim mesmo, a linguagem machista que usava, percebi a mentira ou a ocultação da verdade que havia na afirmação: “quando falo homem, a mulher está incluída”.

E por que os homens não se acham incluídos quando dizemos: “as mulheres estão decididas a mudar o mundo”? Nenhum homem se acharia incluído no discurso de nenhum orador ou no texto de nenhum autor que escrevesse: “as mulheres estão decididas a mudar o mundo”.

Da mesma forma como se espantam (os homens) quando a um auditório quase totalmente feminino, com dois ou três homens apenas, digo: “todas vocês deveriam” etc. Para os homens presentes, ou eu não conheço a sintaxe da língua portuguesa ou estou procurando “brincar” com eles. O impossível é que se pensem incluídos no meu discurso.

Como explicar, a não ser ideologicamente, a regra segundo a qual, se há duzentas mulheres numa sala e só um homem, devo dizer: “eles todos são trabalhadores e dedicados?”. Isto não é, na verdade, um problema gramatical, mas ideológico.

Neste sentido é que explicito no começo destes comentários o meu débito àquelas mulheres, cujas cartas infelizmente perdi também, por me terem feito ver o quanto a linguagem tem de ideologia. Escrevi então, a todas, uma a uma, acusando suas cartas e agradecendo a excelente ajuda que me haviam dado.

Acrescenta a essa singular reflexão sua mudança de pensamento em ações práticas: “daquela data até hoje me refiro sempre a mulher e homem ou seres humanos. Prefiro, às vezes, enfeiar a frase explicitando, contudo, minha recusa à linguagem machista” (p. 36). Prossegue observando que, ali, ao escrever a *Pedagogia da esperança*, onde repensava a alma e o corpo da *Pedagogia do oprimido*, decidiu solicitar das editoras que superassem sua linguagem machista nas novas edições. Foi além, repetindo o que afirmara a hooks ao contraditar quem buscava silenciá-la no episódio da palestra (abordado adiante). Insiste que não, não se deve reafirmar ser um “problema menor”; na verdade, “é um problema maior”.

Superando certas visões que, infelizmente, permanecem no discurso de muitos movimentos sociais, acrescenta: “não se diga que, sendo o fundamental a mudança do mundo malvado, sua recriação, no sentido de fazê-lo menos perverso, a discussão em torno da superação da fala machista é de menor importância, sobretudo porque mulher não é classe social” (p. 36). Assumindo compromisso com a redução da distância entre a fala e a ação, completa:

A discriminação da mulher, expressada e feita pelo discurso machista e encarnada em práticas concretas, é uma forma colonial de tratá-la, incompatível, portanto, com qualquer posição progressista, de mulher ou de homem, pouco importa. A recusa à ideologia machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo. Por isso mesmo, ao escrever ou falar uma linguagem não mais colonial, eu o faço não para agradar a mulheres ou desagradar a homens, mas para ser coerente com minha opção por aquele mundo menos malvado de que falei antes. Da mesma forma como não escrevi o livro, que ora revivo, para ser simpático aos oprimidos como indivíduos e como classe e simplesmente fustigar os opressores como indivíduos e como classe também. Escrevi o livro como tarefa política, que entendi dever cumprir.

Ele admite de vez que a linguagem não é neutra, como se poderia querer afirmar, e completa:

Não é puro idealismo, acrescenta-se, não esperar que o mundo mude radicalmente para que se vá mudando a linguagem. Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem – pensamento – mundo é uma relação dialética, processual, contraditória. É claro que a superação do discurso machista, como a superação de qualquer discurso autoritário, exige ou nos coloca a necessidade de, concomitantemente com o novo discurso, democrático, antidiscriminatório, nos engajarmos em práticas também democráticas. O que não é possível é simplesmente fazer o discurso democrático, antidiscriminatório e ter uma prática colonial.

A pressão firme e dialógica de muitas mulheres obtivera resultado. Mas quais mulheres? Qual feminismo?

O feminismo não é conjugável no singular, pois as diversas correntes e ondas opõem-se à ideia de um pensamento unificado. Não constituído por uma única história, mas por uma multiplicidade, é um campo de disputas. A concepção predominante do feminismo, porquanto não se encontra ao largo do sistema em que se insere, consiste na visão de uma narrativa eurocêntrica e ocidentalizada. É no final dos anos 1980 que se fortalece e encontra alguma guarida boa parte da teoria feminista multicultural sobre gênero, a qual desemboca naturalmente em crítica evidente. As

feministas de países ditos periféricos reivindicavam teorias próprias, apontando um falso universalismo. Como observa Oliveira (2015), “a contribuição das mulheres não brancas, em sua maioria lésbicas, nesse período, foi inestimável no processo de reconstrução do feminismo justamente por tecerem críticas a respeito do racismo, da homofobia e do colonialismo nas teorizações das intelectuais brancas do Primeiro Mundo”. Entre elas, bell hooks constitui referência inegável.

A feminista bell hooks virá a tornar-se uma das interlocutoras de Freire; formula as necessárias críticas e observa de forma não restrita ao caso da linguagem, mas amplamente, o diálogo intelectual com ele. Dedicou um capítulo de sua obra *Ensinando a transgredir* (2013) ao próprio, onde simula uma entrevista e alterna os lugares de entrevistadora (em que se identifica com o nome de batismo, Gloria Jean Watkins) e de entrevistada (como bell hooks). Comenta a influência do educador brasileiro em sua vida e o quanto se sentiu identificada com as camponesas e camponeses marginalizados e com irmãs e irmãos negros de Guiné-Bissau, pois fora moradora da zona rural dos Estados Unidos. Trata-se, como aponta Érika Cecília Oliveira (2015), de um “diálogo lúdico” entre Gloria Watkins e bell hooks (sua voz de escritora).

hooks expõe suas principais críticas ao pensamento de Freire, embora assinala que o considera referência fundamental para suas análises. Deixa claro que o feminismo a inspirava em uma crítica construtiva aos trabalhos dele. É pertinente a observação, pois a criação de uma ponte de contribuições mútuas se estabelece quando há a sensação de serem possíveis a escuta e a fala e há possibilidades de resultado mais rico e completo na visão de mundo posterior a essas trocas.

Fleuri e Muraca (2013) ressaltam ponto digno de observação, quando recordam sobre a fala de bell hooks que ela percebeu sua experiência de negra advinda de um contexto rural, “mais refletida pela Pedagogia do oprimido que pelas obras de várias feministas que expressavam uma sensibilidade branca e burguesa”. E que o pensamento de Freire lhe ofereceu uma linguagem para compreender e expressar o processo em que estava envolvida, influenciando-a no desenvolvimento de sua proposta de “descolonização constante e contínua”. Diz hooks (2013, p. 18):

Quando descobri a obra do pensador brasileiro Paulo Freire, meu primeiro contato com a pedagogia crítica, encontrei nele um mentor e um guia, alguém que entendia que o aprendizado poderia ser libertador. [...] Já profundamente engajada no pensamento feminista, não tive dificuldade em aplicar essa crítica à obra de Freire. Significativamente, eu sentia que esse mentor e guia estimularia e apoiaria minha

contestação às suas ideias se fosse realmente comprometido com a educação como prática da liberdade.

Segundo bell hooks, ainda que a pedagogia freiriana e o feminismo convirjam em muitos pontos, equívocos que identifica e aponta lhe pareceram a expressão de um processo de aprendizagem em função dos desdobramentos de interseccionalidade que ela já captara em sua trajetória. Afirma textualmente, com a beleza que lhe caracteriza o texto de poetisa: “Paulo foi um dos pensadores cuja obra me deu uma linguagem” (p. 66). Prossegue ressignificando a expressão que a tocou sobre não poder ingressar na luta sendo objeto para se “tornar sujeito” posteriormente, incentivando-a a criar uma identidade na resistência, pois vivenciara a luta pela dessegregação racial e resistia, porém sem uma linguagem política para formular o processo.

Enquanto Freire cita que alterou a linguagem sexista, após a cobrança de diversas feministas estadunidenses, bell hooks assinala que esse processo foi menos breve do que a passagem de Pedagogia da esperança pode ter sugerido, quando o próprio Freire narra o episódio. Diz ela (2013, p. 70):

Enquanto lia Freire, em nenhum momento deixei de estar consciente não só do sexismo da linguagem como também do modo como ele (e outros líderes políticos, intelectuais e pensadores críticos do terceiro mundo como Fanon, Memmi etc.) constrói um paradigma falocêntrico da libertação, onde a liberdade e a experiência da masculinidade patriarcal estão ligadas como se fossem a mesma coisa.

Nesse momento bell hooks traz pontos fundamentais para compreender a crítica, ao lembrar que o sexismo de Freire, indicado pelas primeiras obras (situação da qual muitas vezes ele se defendia argumentando que não se podiam criticar produções da década de 1970 com ferramentas maturadas nas décadas seguintes), não inviabilizava sua produção, até pelo fato de a pedagogia que ele professava acolher a possibilidade de autocrítica, a falha em si. hooks assinala não ver contradição entre seu compromisso com o feminismo e a valorização da obra de Freire com argumentação certa: “é o pensamento feminista que me dá força para fazer a crítica construtiva da obra de Freire (da qual eu precisava para que, como jovem leitora de seus trabalhos, não absorvesse passivamente a visão de mundo apresentada)” (p. 70). Poeticamente, complementa: “imagine a obra como água que contém um pouco de terra. Como estamos com sede, o orgulho não vai nos impedir de separar a terra e ser nutridos pela água”.

Ao descrever seu encontro com Freire, hooks destaca mais uma vez a mão do sexismo interferindo até supostamente “em favor” de Freire, em ações para “protegê-lo” das críticas feministas, ignorando todas as oportunidades em que declarara a importância da obra freiriana para a construção de sua produção científica como professora. hooks explica que ele fora convidado a fazer seminários e proferir palestra pública e lamentou ao saber que não tinha ouvido sequer um rumor de que viria, “embora muita gente soubesse o quanto o trabalho dele significava para mim” (p. 72). Com as vagas para o seminário já preenchidas, comentou-se que ela não fora convidada por medo de que atrapalhasse a discussão de “questões mais importantes” (!). Participando no último minuto pela desistência de alguém, ainda que com o peito oprimido por “essa tentativa sexista de controlar minha voz, de controlar o encontro”, ela não se intimidou e de fato interrogou Paulo Freire pessoalmente sobre o sexismo em sua obra.

Acrescenta que, “no mesmo instante em que certas pessoas falaram contra o fato de eu levantar essas questões e desvalorizaram sua importância, Paulo interveio para dizer que essas questões eram cruciais e as respondeu” (p. 72). Assinala que “nesse momento eu realmente tive amor por ele, porque ele exemplificou com atos os princípios de sua obra”. Esclarece que se ele tivesse tentado silenciá-la, aproveitando as defesas prévias, se houvesse buscado desvalorizar sua crítica feminista, muitas coisas teriam mudado. hooks nota que não queria qualquer justificativa, “não era suficiente, para mim, que ele reconhecesse seu ‘sexismo’. Eu queria saber por que ele não tinha mudado esse aspecto de sua obra anterior, por que não tinha reagido a ele em seus escritos”. Além de assumir a importância e a necessidade de um esforço real para falar e escrever publicamente sobre as questões de gênero, hooks observa que, com honestidade, essa promessa ficou clara em sua obra posterior.

Conclui hooks haver sido significativo que, embora muitas críticas feministas na época terem sido ásperas a Freire, ele tenha reconhecido seu papel (na perspectiva de Educação Popular), a ser desempenhado no fortalecimento dos movimentos feministas. Para usar expressão repetida por hooks citando um provérbio do sul de seu país, “como se minha língua estivesse na boca de um amigo”, para indicar conexão, escolhemos trecho da obra de Freire destacado por hooks para capturar a mudança do novo amigo:

Se as mulheres forem críticas, terão que aceitar nossa contribuição como homens, assim como os trabalhadores têm que aceitar nossa contribuição como intelectuais,

porque é um dever e um direito que eu tenho de participar da transformação da sociedade. Assim, se as mulheres devem ter a principal responsabilidade em sua luta, elas têm de saber que essa luta também é nossa, isto é, daqueles homens que não aceitam a posição machista no mundo. O mesmo se dá com o racismo. Enquanto homem branco, aparentemente – porque sempre digo que não tenho muita certeza da minha branquidão –, a questão é saber se eu estou, realmente, contra o racismo de forma radical. Se estou, então tenho o dever e o direito de lutar com o povo negro contra o racismo.

Sem dúvida, é uma construção a muitas mãos. Sem sequestros de protagonismo, evidentemente, há que se encontrar o espaço para esse crescimento. No artigo “Enfoque feminista da perspectiva política pedagógica freiriana”, Mariateresa Muraca e Reinaldo Fleuri observam que a análise sobre a “questão feminina” muitas vezes usa toda sua energia em focalizar a ausência sistemática das mulheres dos lugares de visibilidade e de poder, mas é preciso mais. É preciso interrogar a ausência e escutar o que ela diz:

Fala-nos de uma opressão que vem se desenvolvendo ao longo de séculos. Não há dúvida. Mas talvez nos revele algo mais: uma resistência a confirmar e a reproduzir o mundo tal como é, um potencial revolucionário de transformação da realidade. Sentimos que é necessário questionar o sentido da “opção pelas excluídas” e sobretudo a orientação desta opção: o que a move? De que esta opção decorre? Para que está direcionada? Já em Pedagogia do oprimido, Freire denuncia os riscos que podem encontrar os representantes do polo opressor que aderem à luta dos oprimidos. Ao passarem de exploradores ou de espectadores indiferentes ou de herdeiros da exploração – o que é uma convivência com ela – ao polo dos explorados, quase sempre levam consigo, condicionado pela cultura do silêncio, toda a marca da sua origem. Seus preconceitos. Suas deformações, entre estas, a desconfiança do povo. Desconfiança de que o povo seja capaz de pensar certo. De querer. De saber. Deste modo, estão sempre correndo o risco de cair num outro tipo de generosidade, tão funesto quanto o que criticamos nos dominadores. Se esta generosidade não se nutre, como no caso dos opressores, da ordem injusta que precisa ser mantida para justificá-la; se querem realmente transformá-la, na sua deformação, contudo, acreditam que devem ser os fazedores da transformação.

Freire propõe em sua Pedagogia essa crítica, analisa a própria posição, inicialmente hesita e depois compreende o risco da “generosidade” dos representantes do opressor que decidem aderir à luta dos oprimidos. No caso, um homem que buscava aderir à luta das mulheres, mas não o fez sem ser provocado, questionado. Mas exemplificou, até pessoalmente, suas reflexões educativas, realizando o que também dizia sobre reduzir a distância entre “tua fala e tua prática”. Ou, como disse também, “comportam-se, assim, como quem não crê no povo, ainda que nele falem [...] Fazer

esta adesão e considerar-se proprietário do saber revolucionário, que deve, desta maneira, ser doado ou imposto ao povo, é manter-se como era antes” (FREIRE, 2006, p. 53-4).

Considerações finais

As críticas que diversas feministas fizeram a Paulo Freire foram por ele assumidas como mobilizadoras de aprendizagem. O olhar de bell hooks trouxe a diferença interseccional sobre a recusa à obra e a crítica honesta e construtiva possível. Não se restringiu à compreensão da importância política do discurso: hooks explica, com acuidade, a facilidade com que a distância racial e colonizadora permitia o “descarte” da obra de Freire por feministas brancas por um motivo aparentemente simples: ainda que partilhassem o gênero, às primeiras “sobraria água” de fontes, deixando-as menos capazes de compreender a singularidade da obra de Freire.

Este, em suas últimas obras, passou a contemplar o respeito às diferenças de gênero e a manter vigilância consciente da linguagem, demonstrando que, se as críticas acerbas tiveram seu papel na mudança, a troca engendrada por bell hooks a partir de suas ponderações foi mais longe e frutificou para ambos.

O questionamento da perspectiva androcêntrica promovido nos movimentos sociais tem validade indiscutível, fortalece a educação popular e aponta propostas e saídas que mobilizem processos de mudanças pessoais e estruturais. A importância de problematizar os dispositivos de poder, incluindo a linguagem, a partir de leitura de mundo ampla como a proporcionada pelo feminismo enxergado por hooks, assume diversos significados nas lutas envolvendo gênero, classe e raça.

Tomando como referência a própria compreensão freiriana de não ser suficiente tomar o poder, mas alterar o próprio sistema de poder, hooks acrescenta um olhar atento: o poder não é suficiente para abarcar todas as relações de dominação, e por isso é indispensável o questionamento para manter a discussão das relações de gênero em todas as esferas.

Que renovação de esperança não se dá na ponte para o diálogo com as palavras cinzeladas por hooks, ao descrever que “as palavras parecem não ser boas o suficiente para evocar tudo o que aprendi com Paulo”. Diz que seu encontro teve uma qualidade de doçura que continua, que perdura por toda a vida. Encerra o capítulo de Ensinando a transgredir: “mesmo que você nunca mais fale com a pessoa, nunca mais lhe veja o

rosto, sempre pode voltar, em seu coração, àquele momento em que vocês estiveram juntos e ser renovada – é uma solidariedade profunda” (p. 82).

Na mesa que a autora descreve, um construtor e uma construtora de palavras que não temiam ser amorosos ou viver intensamente seus “alumbramentos” compartilharam uma prolongada conversa. No ambiente acadêmico, demonstraram e dividiram a convicção de que há múltiplos saberes, acreditaram na partilha, crítica e autocrítica de seus conhecimentos e experiências. Conclui-se enfatizando a relevância de identificar e confrontar as premissas racistas, sexistas e heterossexistas que não limitaram a ambos. Costuraram, para usar expressão da própria hooks, suas tessituras para pedagogias cheias de sentido de justiça e por isso mesmo sintonizadas com o combate das desumanizações e opressões, incluindo aquelas sofridas e infligidas entre os próprios tecedores e tecedoras.

Referências

FLEURI, Reinaldo M.; COSTA, Marisa V. *Travessia: questões e perspectivas emergentes na pesquisa em educação popular*. Ijuí: Unijuí, 2001.

FLEURI, Reinaldo M.; MURACA, Mariateresa. Um enfoque feminista da perspectiva político-pedagógica Freiriana. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.). *Educação popular: lugar de construção social coletiva*. Petrópolis: Vozes, 2013, v. 1, p. 96-109.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

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

GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire e a educação popular*. 2018. Proposta 113 Fase. Disponível em: <<https://is.gd/Divo232>> ou <<https://sindacs.org.br/novo/wp-content/uploads/2018/06/Paulo-Freire-e-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-Popular..pdf>>. Acesso em 21 out. 2021.

OLIVEIRA, Erika. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. *Lutas Sociais*, São Paulo, v. 19 n. 34, p. 219-222, jan./jun. 2015. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/download/25769/pdf>>. Acesso em 7 nov. 2021.

WERNECK, Jurema. *Políticas públicas para as mulheres negras*. Passo a passo, defesa, monitoramento, e avaliação de políticas públicas. Rio de Janeiro, Criola, 2010.

Ana Carolina Amaral Pontes-Saraiva | Professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Ângela Maria Borges do Nascimento | Advogada, consultora jurídica para formalização de organizações populares negras e de mulheres, defensora dos direitos humanos das mulheres e da população negra, integrante do Coletivo Feminista Cabelação.

dossiê

Saberes Indispensáveis a Práxis Educativas Antirracistas

Indispensable Knowledges for Anti-racist Educational Praxis

Michele Guerreiro Ferreira¹

¹Universidade Federal da Paraíba, Departamento de Educação do Centro de Ciências Aplicadas e Educação (DED | CCAE | UFPB), Mamanguape, Paraíba, Brasil.
E-mail: mguerreirof@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7394-1149>.

Submetido em 26/11/2021. Aceito em 26/01/2022.

insurgência

InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais, v. 8, n. 2, 2022
ISSN 2447-6684



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons 4.0.
Este trabajo es licenciada bajo una Licencia Creative Commons 4.0.
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0.

Saberes Indispensáveis a Práxis Educativas Antirracistas

Resumo: O presente artigo parte da reflexão sobre a matriz colonial do racismo e das resistências a partir da resignificação da ideia de “raça” como elemento primordial para as lutas antirracistas. Em seguida, tomamos as contribuições de Paulo Freire (1996) para analisar as exigências indispensáveis à construção de uma práxis educativa antirracista. Percebemos que avançamos significativamente na caminhada rumo a uma sociedade mais justa e igualitária, o que nos faz esperar que apesar de ainda não termos alcançado nosso objetivo estamos no rumo certo.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-raciais; Contribuições Freireanas; Antirracismo.

Abstract: This paper starts from a reflection on the colonial matrix of racism and resistance from the reinterpretation of the idea of "race" as a primordial element for anti-racist struggles. Then, we take the contributions of Paulo Freire (1996) to analyze the indispensable requirements for the construction of an anti-racist educational praxis. We realize that we have made significant progress on the path towards a fairer and more egalitarian society, which makes us hope that, despite not having yet achieved our objective, we are on the right path.

Keywords: Education of Ethnic-Racial Relations; Freirean Contributions; Anti-racism.

1 Introdução

O presente trabalho reúne um conjunto de reflexões que vimos amadurecendo nos últimos dez anos, período que abrange a transformação de nossa curiosidade ingênua sobre as relações raciais em nosso país, em curiosidade epistemológica. Tal transformação se dá a partir do nosso ingresso na pós-graduação *Stricto Sensu* através das pesquisas de mestrado e de doutorado na área da Educação e, mais especificamente, da Educação das Relações Étnico-Raciais. Por meio das pesquisas, pudemos perceber como as tensas relações raciais em nosso país são permeadas pelo racismo que estrutura a sociedade brasileira e atravessa as subjetividades das pessoas.

Sabemos que não estamos apresentando nenhuma novidade, especialmente para a população negra brasileira. Afirmar que as relações raciais são tensas por causa do racismo soa até como pleonasma. No entanto, nesse trabalho, pedimos licença para falar o óbvio, pois percebemos em nossa trajetória formativa, não apenas acadêmica, mas também pessoal, profissional e militante, que para construirmos uma sociedade antirracista precisamos, muitas vezes, dizer o óbvio.

Nosso intuito é abordar o debate sobre a formação docente como modo de contribuir com a construção dessa sociedade antirracista por meio da educação, bem ao modo freireano de esperar. Assim, aproveitando o ensejo das celebrações pelo centenário de Paulo Freire, parafraseamos o subtítulo do *Pedagogia da Autonomia* (1996) para sistematizar nossas reflexões e apresentar os “saberes indispensáveis” à uma práxis educativa antirracista a partir das contribuições freireanas e das epistemologias do Sul.

Desse modo, o presente texto está organizado em três seções: a) abordamos o racismo, sua matriz colonial e suas consequências; b) apresentamos os saberes indispensáveis à formação docente para a construção de práxis educativas antirracistas; c) trazemos nossas considerações.

2 Matriz colonial da “raça” e a sua resignificação no enfrentamento do racismo

Hoje em dia não é novidade que não há fundamentação científica que dê sustentação à ideia de “raça” para categorizar os seres humanos. Embora tal construção tenha sido refutada há mais de um século, isso foi insuficiente para encerrar a doutrina que deriva dessa falsa ideia de “raça”, o racismo. Desse modo, consciente e/ou inconscientemente, a crença na superioridade de alguns corpos e na inferioridade de outros baseada em fenótipos continua vigente.

É óbvio que continua vigente, pois a invenção da ideia de “raça” no âmbito do colonialismo foi forjada exatamente com a finalidade de classificar e estabelecer o lugar racial dentro das estruturas de trabalho como nos mostra Aníbal Quijano (2000, p.250):

La clasificación racial de la población y la temprana asociación de las nuevas identidades raciales de los colonizados con las formas de control no pagado, no asalariado, del trabajo, desarrolló entre los europeos o blancos la específica percepción de que el trabajo pagado era privilegio de los blancos. La inferioridad racial de los colonizados implicaba que no eran dignos del pago de salario.

Percebemos que a atribuição de identidades raciais facilitava a organização social do trabalho e da exploração racial do trabalho do colonizado. Por isso, o autor nos explica que primeiro se inventou a identidade racial do “índio”, uma identidade homogênea que buscava apagar as especificidades culturais, políticas, sociais, religiosas de cada povo ou etnia em uma única “raça”. Simultaneamente, ao inventar o “índio”,

também se inventou a identidade racial do “branco”, que muito embora representasse apenas o homem, cristão, cis-heterossexual, passou a definir o padrão de razão, civilização, desenvolvimento a ser seguido.

Como o “branco” inventou esse sistema de classificação, é óbvio que se posicionou nos patamares superiores ao estabelecer o lugar racial de cada identidade inventada. Desse modo, “mestiços”, “índios” e “negros” foram colocados nos patamares inferiores e a estes eram designados os trabalhos de menos prestígio social, bem como a servidão e a escravidão.

A racialização da população mundial inaugura uma nova configuração discriminatória entre os povos. Antes, a religião era considerada uma das principais formas de discriminação, basta olhar as inúmeras guerras e conflitos movidas por questões religiosas ao longo da História, no entanto, segundo Ramón Grosfoguel “com a escravização dos africanos, o racismo religioso foi complementado, ou vagarosamente substituído, pelo racismo de cor. Desde então o racismo contra o negro tornou-se uma estrutura fundamental e constitutiva da lógica do mundo moderno-colonial”. (Grosfoguel, 2016, p. 39).

Percebemos que tais estruturas foram concebidas no contexto da colonização, durante o colonialismo, no entanto, por meio da Colonialidade (QUIJANO, 2000, 2005), um padrão ou matriz de poder baseados na racialização, no eurocentrismo, no capitalismo, mantém os seus efeitos vigentes até os dias atuais.

Não pretendemos nos alongar na caracterização e nas consequências da Colonialidade, já há bastante trabalhos sobre o tema, mas vale destacar que tal padrão ou matriz de poder corrobora para manter intactas as relações raciais fundadas na exploração dos sujeitos epidermizados (FANON, 2008), estabelecendo barreiras para que os lugares sociais de prestígio na sociedade sejam ocupados majoritariamente por homens brancos. Por exemplo, o Brasil ter tido até hoje apenas um ministro da justiça negro em mais de trezentos anos desde a fundação da primeira faculdade de Direito no país é um fato que evidencia os efeitos da Colonialidade.

Felizmente, há tensões e resistências que, embora não sejam contadas nas metanarrativas oficiais, causam fissuras nesse sistema e abrem caminhos para que possamos sonhar com uma sociedade mais justa e igualitária.

Um exemplo de resistência é a própria ressignificação do termo “negro” para representar não uma “raça” inferiorizada, mas um giro decolonial, na medida em que adota o termo criado pelo colonizador para denunciar o racismo e seus efeitos e anunciar uma sociedade outra, onde a história e cultura de nossos ancestrais da África

e da diáspora seja colocada em pé de igualdade com as demais matrizes que nos constituem.

Foi uma longa trajetória para que a história e a cultura afro-brasileira, africana e indígena encontrassem um lugar nos currículos escolares brasileiro. Podemos elencar uma série de atitudes adotadas desde que as(os) primeiras(os) africanas(os) foram obrigadas(os) a dar voltas na Árvore do Esquecimento e receberam seu nome de branco no batismo enquanto embarcavam nos navios negreiros para trabalharem como escravizadas(os) quando chegassem nas Américas, até os dias atuais quando o mundo, no auge da pandemia de Covid-19, é lembrado que “*Black Lives Matter*”.

A primeira grande atitude de resistência foi não esquecer. A memória foi o grande trunfo de resistência negra, mesmo diante da história única que pintavam os heróis da História de branco e onde não tinha lugar de existência para os sujeitos epidermizados. Além disso, as organizações religiosas, culturais, esportivas pouco a pouco foram deixando suas marcas cada vez mais evidentes na construção histórica de nosso país. Também podemos citar a Marcha Zumbi dos Palmares, em Brasília em 1995, que fez com que o Brasil assumisse seu racismo em âmbito nacional e a participação do Brasil na conferência de Durban em 2001 que, ao assumir que o país era racista no âmbito internacional o levou a firmar vários compromissos para enfrentar e combater o racismo, o que desencadeou uma série de políticas afirmativas como as cotas raciais, o Estatuto da Igualdade Racial, entre outras, das quais destacamos a mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/97) que a partir de 2003 tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (a partir de 2008) com o intuito de promover a educação das relações étnico-raciais.

Promover a educação das relações étnico-raciais significa uma mudança profunda nos modos de ver e retratar o negro e o indígena nos currículos escolares. Estas mudanças interferem positivamente na forma como a sociedade também vê e retrata esses sujeitos, favorecendo a ruptura das hierarquizações e favorecendo a promoção da horizontalização das relações raciais.

3 Os saberes indispensáveis a práxis educativas antirracistas

Na presente seção refletimos sobre a importância da discussão sobre os saberes indispensáveis a construção de práxis educativas antirracistas. Este tema tem

rebatimento na formação inicial de professoras(es), o qual foi um dos temas abordados na nossa pesquisa de doutorado.

Esse tema veio à tona quando percebemos que os sentidos atribuídos à educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares docentes sofriam forte influência dos processos formativos pelos quais passamos. É importante frisarmos que este tema que, de certo modo se tornou a questão geradora ou tema mobilizador de nosso doutorado, deriva da pesquisa anterior.

Um importante achado da pesquisa de mestrado foi exatamente a influência da formação (ou da falta dela) nas práticas curriculares que foram narradas pelas(os) professoras(es) a respeito dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, que se tornaram obrigatórios pela política curricular nacional.

A referida política curricular, por sua vez, era fruto das tensões sociais que visavam promover um ensino que educasse as relações étnico-raciais para, dessa forma, combater o racismo. Nesse sentido, notamos que a sociedade cobra das escolas e das(os) professoras(es) uma atuação que satisfaça seus anseios, como nos mostra Bernadete Angelina Gatti et. al. (2011, p. 89):

Estamos assumindo que o papel da escola e dos professores é o de ensinar, ao mesmo tempo formando e propiciando o desenvolvimento de crianças e jovens, uma vez que postulamos que, sem conhecimentos básicos para interpretação do mundo, não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania, com autonomia e responsabilidade social.

A preocupação das autoras é que diante das expectativas que criamos em relação ao papel da escola e das(os) professoras(es), o campo da formação docente se tornou a área com maior número de ensaios e pesquisas educacionais, ainda que as necessidades da educação básica não se vejam refletidas nos cursos de formação docente nas instituições formadoras, apesar das inúmeras iniciativas já em andamento. Mesmo assim, se faz necessário problematizar as questões que envolvem a formação docente que não se restringe ao que ensinar, nem ao como, mas passa por sua profissionalização e realização pessoal também.

Nesse sentido, partindo da reflexão sobre aspectos sumarizados por Freire (1996) e apontados como indispensáveis à prática educativa, relacionando-os à educação das relações étnico-raciais, propomos uma análise sobre as exigências apontadas pelo autor no intuito de problematizar desafios e perspectivas em torno da construção de práxis educativas antirracistas.

Elegemos abordar a questão da educação das relações étnico-raciais e da formação docente a partir do Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 1996), devido à possibilidade de reunir vários elementos significativos do conjunto de sua obra que está voltada para a promoção da libertação da condição de opressão que atinge os oprimidos, *les damnés*, os sujeitos coloniais, os corpos racializados/epidermizados.

Como sabemos, para concluir o processo de descolonização, ou seja, alcançar a decolonialidade, faz-se necessário promover a libertação dos padrões ou matrizes de poder instituídos no âmbito do colonialismo, os quais afetam várias dimensões do sujeito colonizado e comprometem sua percepção de si e do mundo à sua volta.

Por essa razão, tomamos como primeiro elemento para a nossa reflexão a *exigência do reconhecimento e da assunção da identidade cultural*, que para o autor significa “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos” (1996, p. 46). Entendemos que o autor traz à tona a capacidade do sujeito reconhecer-se como ser humano, pois são evocados elementos de humanização que lhe são inerentes: pensar, comunicar-se, transformar, criar, sonhar e realizar sonhos, apesar dos processos desumanizadores a que são submetidos por meio dos pilares que sustentam a colonialidade, como já mencionamos anteriormente.

Para Freire (1996), reconhecer e assumir a identidade cultural é uma atitude de radicalização da compreensão de si e do mundo, porque exige a capacidade de reconhecer os processos de desumanização para compreender que se é humano, ou em suas palavras: “assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto” (1996, p. 46). Vemos nesta atitude de desalienação um importante passo à decolonialidade do ser, pois o ato de reconhecer-se implica na contraposição à reificação empreendida pela Colonialidade em seus diversos eixos, ao racializar os corpos, os territórios, as identidades e transformar tudo em mercadoria, em recursos humanos, em recursos naturais, em não-ser.

Tal desalienação também é abordada por Fanon (2008), que representa a superação por meio de uma tomada de consciência da epidermização, isto é, um processo violento que introjeta na sua vítima uma inferioridade para justificar a sua opressão, como podemos ver no trecho a seguir:

A análise que empreendemos é psicológica. No entanto, permanece evidente que a desalienação do negro implica uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais. Só há complexo de inferioridade após um duplo processo: -

inicialmente econômico; - em seguida, pela interiorização, ou melhor, epidermização dessa inferioridade (2008, p. 28).

Assim, podemos apreender que a assunção da identidade cultural é um elemento interseccional que leva em consideração diversos condicionantes capazes de promover a subalternização para dar sustentação à Colonialidade em seus diversos eixos: poder, ser, gênero, saber etc. De acordo com Cardoso (2008, p. 175), “o negro, ao reconstruir sua identidade racial, geralmente, elimina o traço de inferioridade que é atribuído à negritude”. Nesse sentido, tal atitude permite que sejam ressignificados termos, conceitos, antes tidos como pejorativos e depreciativos e transformá-los em bandeiras de luta pela libertação e pela contraposição ao embranquecimento estético-cultural que é reproduzido na sociedade ao longo dos tempos por vários meios.

Dessa forma, percebemos que as exigências elencadas por Freire (1996), especialmente no primeiro capítulo do *Pedagogia da Autonomia*, ensejam uma atitude decolonial ao afirmar que ensinar exige rigor, pesquisa, criticidade, estética e ética. O autor demonstra que o conhecimento é uma das ferramentas imprescindíveis neste processo, pois a colonialidade do saber racializa/epidermiza o conhecimento que passa a ser considerado como mecanismo para distinguir o ser e o não-ser de referência como nos mostra Miguel Arroyo (2012, p. 213) ao abordar o tema:

O conhecimento define que há coletivos sociais e há lugares da forma legítima de conhecer, de produzir conhecimento, ciência, verdades, como há coletivos e lugares de produção/reprodução do falso, das crenças, dos entendimentos intuitivos, do senso comum, que não obedecem aos cânones científicos da verdade.

Percebemos que não é necessariamente o conhecimento que promove a hierarquização dos coletivos de sujeitos de referência ou não, mas o *modus operandi* da racionalidade que o legitima. Desse modo, quando Freire fala da rigorosidade metódica diante do ato gnosiológico nos chama a olhar para a nossa realidade, para o mundo que está diante de nós.

Assim, obedecer “aos cânones científicos da verdade” (ARROYO, 2012) nem sempre representa *pensar certo* como nos mostra Freire. Pensar certo, na perspectiva freireana, tem a ver em primeiro lugar com a condição humana de pensar, assim como com o ser leitora(or) crítica(o) do texto e do mundo, o que, segundo o autor, nada tem a ver com o ser simples memorizador de conceitos, teorias, verdades sem a capacidade de interrogar-se a respeito do que está acontecendo ao seu redor e posicionar-se, agir.

Conhecer e produzir conhecimento extrapola racionalidades hierarquizantes, pois é inerente ao ser humano apesar de termos “aprendido” a contar a história das caçadas sempre a partir da perspectiva dos caçadores, ainda que fôssemos os leões (a caça); a rigurosidade metódica, a pesquisa, a criticidade, a estética e a ética como exigências colocadas à formação docente e à prática educativa crítica e libertadora nos exorta a reescrever estas histórias.

Reescrever estas histórias, desde a perspectiva da colonialidade, é uma atitude decolonial, como nos mostra Silva (2005, p. 45) ao reivindicar a consciência negra como consciência e ação libertadora:

A consciência negra, para nós descendentes de escravizados, se constrói entre duas forças, a invenção do ser negro e a experiência de tornar-se negro [...]. A primeira, construção forjada por alheios à experiência de ser negro, tem sido utilizada para naturalizar a pretensa inferioridade dos negros. A segunda diz respeito ao esforço dos negros para tornar positiva a designação que desqualifica e diminui – o negro – e assumi-la como integrante de identidades históricas.

A autora, tanto reforça o argumento freireano da assunção da identidade cultural, como também nos mostra que não é possível aceitar a construção epistêmica da consciência negra forjada por sujeitos alheios à experiência de ser negro. Nesse sentido, a experiência de ser negro é também a experiência de pensar por si próprio e ler criticamente o mundo à sua volta, condição que foi negada pela violência e fúria da colonialidade e como consequência cria uma história desses sujeitos que não representa para eles um espelho de Narciso, como nos mostra Joseph Ki-Zerbo (2010) ao defender a reescrita da História da África vista de dentro: “Não se trata aqui de construir uma história-revanche, que relançaria a história colonialista como um bumerangue contra seus autores, mas de mudar a perspectiva e ressuscitar imagens ‘esquecidas’ ou perdidas” (2010, p. 31).

Não se ver representado na História por causa de “esquecimentos” propositais e muito bem orquestrados para que seja lembrado apenas o que interessa ao projeto colonizador é algo que passa a ser enfrentado quando da assunção da identidade cultural e histórica. Nesse sentido, entendemos que esse esforço vai na direção de outras exigências apresentadas por Freire quando nos fala sobre o risco, a aceitação do novo e a rejeição a toda e qualquer forma de discriminação.

Podemos apreender de tais exigências que adotar uma atitude desobediente epistemicamente para forjar a consciência negra a partir da experiência do ser negro significa correr vários riscos, pois esta condição epistêmica representa a radicalização

da democracia e da humanização. Tal radicalização se dá especialmente quando o *exemplo passa a corporificar a palavra*, o que é colocado como mais uma exigência à prática educativa e ao *pensar certo*, de acordo com Freire (1996). Mas, toda essa desalienação ou decolonização do poder, do saber, do ser, não depende unicamente do sujeito colonizado, do oprimido.

O autor não ignora que *estamos sujeitos a condicionamentos externos*, dessa forma, o processo de libertação não vai se configurar como um produto, pronto e acabado em algum dado momento, pois, como seres inacabados que somos, estamos sempre nos fazendo, assim como nos mostra Walsh (2007) ao afirmar que a decolonialidade é um processo em marcha e, ao mesmo tempo, uma luta cotidiana como se lutássemos contra uma hidra, a qual sempre que se corta uma de suas cabeças, outra nasce em seu lugar antes mesmo que se corte a segunda. Dessa forma, o processo de libertação é sempre um processo e não um produto.

Percebemos que se faz necessário considerar os condicionamentos estruturais e conjunturais que perpassam os sujeitos em busca de sua libertação como quando olhamos para os processos históricos, políticos, sociais, culturais que influenciam e constituem as lutas do Movimento Negro para alcançar direitos e justiça social e epistêmica. O racismo por mais que seja combatido é um problema estrutural que ainda não foi superado, ainda que avanços importantes tenham sido alcançados.

Esta compreensão está ligada ao *bom senso* para guiar a luta, preservando a *convicção de que a mudança é possível* por isso devemos persegui-la com *alegria e esperança*. Saber-se inacabado e condicionado nos coloca diante do desafio ético de continuar lutando, pois como nos mostra Arroyo (2012, p. 207),

As lutas por políticas afirmativas, por cotas nesses lugares do conhecimento, do trabalho, do poder... são lutas não apenas por direito a lugares, mas pela desracialização dos padrões de poder e de justiça, de propriedade, de trabalho e de conhecimento. É nesses padrões tão radicais ao viver humano onde se instalou em nossa história a invisibilidade racializada da diferença. Invisibilidade que as próprias vítimas põem de manifesto em suas lutas e movimentos por um dos direitos/lugares mais determinantes do nosso viver, ser, o trabalho, a terra, o teto, a escola, a universidade como lugares de direito.

Como vemos, o autor fala sobre sujeitos de direito lutando por lugares de direito. A questão é que há quem seja privilegiado quando a democracia não é radicalizada. Quando não há justiça social e equidade, o direito de todos é o direito de poucos que não querem perder seus privilégios. Assim, a luta dos coletivos sociais

considerados minoritários, ou seja, os oprimidos, os condenados, os subalternizados, os sujeitos racializados/epidermizados são desafiados a lutar mais, a gastar mais energia para ocupar, resistir e produzir nos lugares que lhe são negados, mas que são seus por direito.

É nesse sentido que Freire continua elencando exigências que reforçam a atitude decolonial de saber-se humano e, por isso, capaz de desaprender e reaprender a pensar certo. Para tanto, o autor mostra que além de curiosidade para desafiar o estabelecido como normal ou natural são também necessários segurança, competência, generosidade, comprometimento, liberdade e autoridade para se tomar decisões conscientes, tal como expressa em uma das Cartas a Guiné-Bissau.

A carta a qual nos referimos conta a preocupação que Amílcar Cabral trazia com a formação política e a educação das crianças durante a guerra pela libertação, e como com o fim da guerra e a independência conquistada o sistema educacional necessitava de transformações radicais, uma vez que a realidade apresentava obstáculos de variadas grandezas que dificultariam sobremaneira o trabalho de transformar o sistema educativo herdado do colonizador em um projeto coerente com a sociedade livre que se erguia. Dessa forma, Freire mostra como o comissário educacional Mario Cabral se posicionou diante do seguinte dilema:

entre fechar bruscamente as escolas herdadas do colonizador, ao nível primário e liceal, enquanto se reorientava o sistema educacional, ou anunciar medidas impossíveis e introduzir, no velho sistema, reformas fundamentais, capazes de acelerar a sua futura transformação radical, em função das modificações que se fossem operando nas bases materiais da sociedade, preferiu a segunda hipótese (FREIRE, 1978, p. 20).

O que nos chama a atenção nesse trecho é o autor mostrar que o caminho escolhido foi o de adotar “medidas impossíveis”, por assim dizer, diante do tamanho da ferida colonial; todavia, o que isto representava era o horizonte a ser percorrido, enquanto se implantavam as reformas fundamentais que iriam enraizar as modificações concretas o que nos revela que a educação é uma forma de intervenção no mundo; e, portanto, é ideológica e pode tanto contribuir para nos libertar e transformar a realidade a ponto de avançarmos significativamente com o processo de conclusão da descolonização, como também pode nos “miopizar”, ensurdecer e amaciar para que acreditemos nos discursos fatalistas. Discursos como os que defendem, por exemplo, que as escolas do campo precisam ser fechadas, ou que

educação quilombola ou indígena é desnecessária, ou ainda, que a política de cotas raciais reforça o racismo etc., etc., etc.

Diante de todos esses pontos levantados por Freire à prática educativa e ao pensar certo, compreendemos que a educação das relações étnico-raciais é um horizonte possível, um caminho que vem sendo perseguido por pessoas que assumiram a consciência negra como a experiência de ser negro com todas as contradições, condicionamentos e inacabamentos inerentes ao ser humano. E que por isso mesmo reivindicam seu lugar de direito, justiça social e justiça cognitiva, mas é preciso provocar fissuras nas estruturas formativas para consolidar as mudanças necessárias.

4 Considerações finais

A obra e o testemunho de Paulo Freire nos inspiram a *esperançar*, mesmo diante dos cenários mais tensos e turbulentos como o momento que estamos atravessando. Já não bastasse amargar as consequências do golpe político de 2016, temos que lidar com o negacionismo, a galhofa e acentuação das desigualdades sociais ao atravessarmos uma crise sanitária decorrente de uma pandemia que ceifou mais de 600 mil vidas em nosso país, em boa medida, graças à incompetência, inabilidade e descaso político.

Paulo Freire também lançou suas sementes num terreno inóspito, do exílio nos ensinava a ter esperança e a lutar pela democracia, por justiça social, por um mundo no qual o oprimido fosse capaz de libertar-se a si e ao opressor, onde as pessoas pudessem ler o mundo e a palavra, onde fôssemos capazes de amar.

São muito oportunas todas as homenagens que Freire tem recebido pelo seu centenário (apesar de toda perseguição que sofre ainda nos dias de hoje), pois sua obra nos encoraja e nos oferece uma série de elementos reflexivos, filosóficos, políticos e praxiológicos para motivar nossa atuação em diversas frentes de luta.

A frente de luta à qual nos filiamos é a da educação das relações étnico-raciais. Percebemos seu forte potencial transformador, ainda que não seja capaz de sozinha, transformar o mundo, é uma importante força para enfrentar e contribuir para a superação do racismo.

A superação da falsa ideia de “raça” para classificar os seres humanos, a superação do mito da democracia racial, a implementação de políticas de ação afirmativa, entre inúmeras outras medidas, têm sido importantes passos em direção a construção de uma sociedade antirracista.

No entanto, conhecemos o perigo de uma História única na construção do imaginário coletivo e sabemos que não são em algumas décadas que vamos desconstruir todos os efeitos de séculos de racismo estrutural, mas consolidar e ampliar as conquistas do Movimento Negro e de outras esferas da sociedade que se encontram implicadas na causa antirracista é imprescindível.

Desse modo, consideramos que há uma série de exigências também no âmbito educacional para que possamos contribuir para construção de práxis educativas de enfrentamento do racismo. Estas exigências são apresentadas ao longo da obra de Paulo Freire, mas podem ser sumarizadas no *Pedagogia da Autonomia* (1996) no qual o autor elenca uma série de saberes indispensáveis a quem se propõe atuar no campo da Educação.

A partir desses saberes, percebemos que a educação das relações étnico-raciais também pode se inspirar nas mesmas exigências para descolonizar os currículos escolares e promover importantes mudanças na forma como se lida com o racismo, causando fissuras em sua estrutura para combatê-lo.

Uma democracia radical, justiça social, direito de existir como sujeito de direito, são utopias a ser perseguidas porque entendemos que não basta proclamar a igualdade, ela precisa ser vivida, e para seguir nessa jornada precisamos mais uma vez falar o óbvio como nos ensina Ângela Davis quando afirma que em uma sociedade racista não basta não ser racista, é preciso ser antirracista.

Referências

ARROYO, Miguel. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 10 jun. 2021.

CARDOSO, Lourenço. *O branco “invisível”*: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957-2007). [Dissertação de mestrado], Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, 2008.

FANON, Franz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné Bissau*: Registros de uma Experiência em Processo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GROSFOGUEL, Ramon. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídio do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, Janeiro/Abril 2016.

KI-ZERBO, J. (Org.). *História Geral da África, I-VIII*. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. *Journal of world-systems research*, VI, 2, summer/fall 2000, p. 342-386.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais*. Trad. Júlio César Casarin Barroso Silva. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Pesquisa e Luta por Reconhecimento e Cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Org.). *Montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas-SP: Papirus, 2005, p. 27-55.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y Colonialidad del Poder: Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Org.). *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 47-62.

Michele Guerreiro Ferreira

Graduada em Ciências Sociais e Especialista em História do Brasil pela FAFICA; Pedagoga pela Uninter. Mestra em Educação Contemporânea e Doutora em Educação pela UFPE. Professora do Departamento de Educação do Centro de Ciências Aplicadas e Educação da Universidade Federal da Paraíba (DED | CCAE | UFPB); Associada da ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadoras(es) Negras(os)) e da ALAS (Associação Latino-Americana de Sociologia); Integrante do NUPEFEC (Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo – UFPE), do Centro de Estudos Avançados (CEA-UFPE); e do Grupo de Estudo Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação – CAA/UFPE.

dossiê

O lugar da assessoria jurídica popular como práxis de educação popular freireana: a atuação do NAJUP Josiane Evangelista no Acampamento Leonir Orbhak (MST-GO)

The place of popular legal advice as a praxis of Freirean popular education: the role of NAJUP Josiane Evangelista at Camp Leonir Orbhak (MST-GO)

Diego Augusto Diehl¹

¹Universidade Federal de Jataí (UFJ), Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Goiás (PPGDA-UFG), Jataí, Goiás, Brasil. E-mail: diegoadiehl@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7521-7349>.

Submetido em 07/11/2021. Aceito em 24/11/2021.

insurgência

InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais, v. 8, n. 2, 2022
ISSN 2447-6684



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons 4.0.
Este trabajo es licenciada bajo una Licencia Creative Commons 4.0.
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0.

O lugar da assessoria jurídica popular como práxis de educação popular freireana: a atuação do NAJUP Josiane Evangelista no Acampamento Leonir Orbhak (MST-GO)

Resumo: O artigo retrata o histórico de lutas de trabalhadores/as rurais sem terra que, após diversos despejos e da criminalização de alguns de seus militantes, constituíram o acampamento Leonir Orbhak, no município de Santa Helena de Goiás-GO. Com o objetivo de analisar a relação entre a AJP e a comunidade organizada no MST, o artigo destaca o papel pedagógico assumido por apoiadores e pelo NAJUP Josiane Evangelista na construção coletiva da luta pela terra, na mobilização dos direitos humanos enquanto temas geradores, na construção de ferramentas de educação popular para melhor conhecer os opressores e suas estratégias, além de promover uma tradução da linguagem jurídica para a linguagem popular de questões jurídicas complexas que envolvem a luta pela terra naquele contexto. Palavras-chave: assessoria jurídica popular, direitos humanos, educação popular, acampamento Leonir Orbhak, NAJUP Josiane Evangelista

Abstract: The article portrays the history of the struggles of landless rural workers who, after several evictions and the criminalization of some of their militants, formed the camp Leonir Orbhak, in the municipality of Santa Helena de Goiás-GO. In order to analyze the relationship between the AJP and the community organized in the MST, the article highlights the pedagogical role assumed by the NAJUP Josiane Evangelista in the collective construction of the struggle for land, in the mobilization of human rights as generative themes, in the construction of tools for popular education to better understand the oppressors and their strategies, in addition to promoting a translation from legal language to popular language of complex legal issues that involve the struggle for land in that context. Keywords: popular legal advice, human rights, popular education, camp Leonir Orbhak, NAJUP Josiane Evangelista

1 Introdução: o contexto da luta

O presente artigo pretende compartilhar a experiência de assessoria jurídica popular, advocacia popular e educação popular em direitos humanos desenvolvido por grupos de defesa dos direitos humanos e pelo NAJUP Josiane Evangelista junto aos trabalhadores e trabalhadoras rurais sem terra que, desde julho de 2016, ocupam a Fazenda Ouro Branco, de propriedade da Usina Santa Helena de Açúcar e Alcool – em recuperação judicial, situada no município de Santa Helena de Goiás, no sudoeste goiano. Decorre desta luta o caso nacionalmente conhecido em que, pela primeira vez, ocorreu a condenação de militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no tipo penal de *organização criminosa*, história essa que pretendo também narrar neste texto.

[149]

O lugar da assessoria jurídica popular como práxis de educação popular freireana: a atuação do NAJUP Josiane Evangelista no Acampamento Leonir Orbhak (MST-GO)

A Usina Santa Helena encontra-se sob a propriedade do *Grupo Naoum*, sociedade empresária de perfil familiar que tem sede no município de Anápolis-GO, e que partiu de pequenos negócios no ramo do comércio nos anos 1950 para a aquisição e/ou construção de Usinas de açúcar e álcool a partir de 1965, com amplo financiamento por parte do governo federal, já sob o regime ditatorial encabeçado pelos militares. Além dessas Usinas, o Grupo Naoum chegou a ser proprietária de postos de combustível, supermercados e até de um hotel localizado no Eixo Monumental, na capital federal.

Com a crise do setor de produção de etanol no Brasil entre 2008/2009, a principal fonte de lucros do Grupo Naoum ficou seriamente comprometida, levando-o a ingressar em 2008 com pedido de recuperação judicial à Justiça estadual de Goiás¹. A partir desse momento, começou-se a perceber que a situação financeira de suas empresas era deficitária também em virtude de uma gestão temerária, que envolvia a possível prática de crimes financeiros, ambientais, fiscais, falimentares, entre outros denunciados pelo primeiro administrador judicial das empresas, nomeado pelo juízo da Comarca de Anápolis-GO².

O Grupo Naoum é atualmente um dos 10 (dez) maiores devedores da União federal, com dívidas que são estimadas em cerca de R\$1.500.000.000,00 (um bilhão e meio de reais), se somadas as dívidas tributárias, previdenciárias, trabalhistas, além das dívidas decorrentes de garantia real ou de credores quirografários. No caso das dívidas tributárias, tem ocorrido nos últimos anos uma prática sistemática de sonegação de impostos combinada com o questionamento dos valores devidos pelas vias administrativa e judicial.

Em virtude de processos judiciais de execução fiscal movidos pela Procuradoria da Fazenda Nacional (PFN) contra empresas do Grupo Naoum na 2ª Vara Federal de Anápolis-GO, deferiu-se em 2013 o pedido de adjudicação de imóveis rurais de propriedade do Grupo Naoum no município de Santa Helena de Goiás-GO. Adjudicados imóveis rurais num total de 5800 hectares, em 2014 a União federal repassou seus domínios ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que chegou a registrar no Cartório de Registro de Imóveis a propriedade dessas terras nas matrículas dos respectivos registros de imóveis. O objetivo da União

¹ Processo nº 2008.05.03836 – TJ-GO.

² Vide denúncia encaminhada por Airton Fernandes de Campos, em 09 de abril de 2013, à Procuradoria da República no Município de Anápolis-GO.

e do INCRA era transformar essa enorme área, em região de terras férteis e produtivas (e por isso mesmo de altos preços de mercado), em projetos de assentamento da reforma agrária.

A notícia se espalhou rapidamente, e o MST-GO, que já lutava desde 2009 por terras do Grupo Naoum no sudoeste goiano, realizou um grande acampamento na Fazenda Várzea da Ema, que era de propriedade do grupo mas que estava arrendada a um fazendeiro local, conhecido por ter posturas violentas contra seus empregados e contra os sem terra. Porém, nesse caso o arrendatário pouco pode fazer, pois o acampamento do MST rapidamente passou a marca das 1000 (mil) famílias acampadas, e sob a iminência de avançar a instalação dos projetos de assentamento pelo INCRA-GO.

Foi então que uma série de manobras jurídicas que até hoje causam perplexidade ocorreram. O Grupo Naoum, que havia ajuizado ação de recuperação judicial ao Juízo estadual da Comarca de Anápolis em 2008, ingressou pouco tempo depois com exceção de incompetência perante aquele mesmo juízo, defendendo a tese de que o “juízo universal” da recuperação judicial deveria ser “diluída”, ou seja: ao invés de a Justiça estadual de Anápolis-GO ser competente pelo processo de recuperação judicial de todas as empresas do Grupo Naoum (distribuídas em diversos municípios de GO, MT e DF), o processo deveria ser desmembrado e encaminhado a cada comarca da Justiça estadual onde se situavam as sedes de cada uma das empresas do Grupo.

O juízo de Anápolis rejeitou a exceção de incompetência, e contra a decisão o Grupo Naoum ajuizou Agravo de Instrumento perante o TJ-GO³, que acolheu a tese apresentada e determinou o desmembramento do processo de recuperação judicial. Credores insatisfeitos com a decisão ingressaram com Recurso Especial perante o STJ, que convalidou em 24/03/2015 a decisão dos desembargadores do TJ-GO.

Poucos dias depois, o juízo de Santa Helena de Goiás-GO decidiu por (i) revogar a decisão judicial de convolação em falência da Usina Santa Helena, emitida em 2011 pelo juízo de Anápolis-GO; (ii) deferir o pedido de recuperação judicial da empresa e dar processamento ao feito naquele novo juízo; e (iii) substituir o administrador Airton Fernandes de Campos – aquele que havia feito graves denúncias contra o Grupo Naoum.

³ Processo nº 200805871122 – TJ-GO.

[151]

O lugar da assessoria jurídica popular como práxis de educação popular freireana: a atuação do NAJUP Josiane Evangelista no Acampamento Leonir Orbhak (MST-GO)

Mas o juízo de Santa Helena de Goiás fez ainda mais: contra a decisão da 2ª Vara Federal de Anápolis-GO, determinando a adjudicação de imóveis rurais da Usina Santa Helena, ingressou com Conflito de Competência perante o STJ⁴, que, em decisão monocrática do Ministro Marco Buzzi em 05/12/2014, acatou o pedido do juízo de Santa Helena de Goiás para anular o ato judicial que determinou a adjudicação dos imóveis, sob a tese de que tal decisão caberia apenas ao juízo universal do processo de recuperação judicial. E, apresentado pedido pela Procuradoria da Fazenda Nacional ao juízo de Santa Helena de Goiás, o juiz Luciano Borges da Silva negou a adjudicação dos imóveis em decisão de 02/12/2015, o que anulou a transferência dos 5800 hectares das empresas do Grupo Naoum para o INCRA.

Mas esse foi apenas o primeiro passo da estratégia implementada pelo Grupo Naoum e pelo Poder Judiciário local para desarticular o vigoroso movimento social de luta pela terra que emergia naquele momento.

2 Despejo, criminalização e prisões

O próximo passo dado pelo Grupo Naoum, seus aliados e pelo Poder Judiciário local foi ajuizar e deferir ação de reintegração de posse contra as mais de 1000 famílias do MST ali acampadas. Tendo em vista a dificuldade para a realização de um despejo dessa magnitude, acionou-se uma comissão de mediação e negociação que até então existia na Secretaria de Segurança Pública do Estado de Goiás.

Representando as famílias acampadas, os militantes do MST José Valdir Misnerovicz, Diessyka Lorena Santana e Natalino de Jesus participaram da reunião de negociação para a retirada pacífica da área, e concordaram em levar à base a proposta de saída para evitar confrontos com a polícia, com prazo suficiente para que o movimento realocasse as famílias para outro local. Porém, dias antes de o prazo se encerrar, o arrendatário da Fazenda Várzea da Ema determinou aos seus empregados que utilizassem veículos e maquinário para remover barracos, aplicar dessecadores sobre as lavouras que as famílias acampadas criaram, e iniciar o gradeamento da terra sob o argumento de prepara-la para a próxima safra.

Indignados com tal postura, um grupo de sem terra cercaram os veículos e os empregados, exigiram que se retirassem do local (com exceção de um empregado que

⁴ CC 136.584/GO – STJ.

dirigia uma caminhonete de propriedade não sabida) e atearam fogo em uma máquina dessecante avaliada em R\$400.000,00 (quatrocentos mil reais). Já a caminhonete foi escoltada pelos sem terra até a sede do acampamento, para que fosse devolvida ao dono assim que este se apresentasse no local.

Como reação, o arrendatário da fazenda Várzea da Ema registrou boletim de ocorrência, e por não conhecer os nomes de nenhum dos acampados, e muito menos daqueles que teriam supostamente ateadado fogo em sua máquina, decidiu apontar os 4 nomes dos quais tinha conhecimento: os 3 (três) representantes das famílias presentes na reunião de negociação da saída dos acampados (José Valdir, Dyessika e Natalino), além de Luiz Batista Borges, sem terra que já havia tido desavenças anteriores com este arrendatário. Os quatro foram apontados como “líderes” do acampamento, e tiveram o pedido de prisão protocolado pelo Ministério Público de Santa Helena de Goiás.

O juiz que deferiu o pedido de prisão, Thiago Brandão Boghi, torna-se a partir daqui um agente importante no desenrolar desta trama. Autor de decisões esdrúxulas que ganharam notoriedade nacional⁵, usuário de rede social na qual publica imagens que evidenciam sua adesão às ideias de partido político neofascista da Itália, este magistrado é o “juiz natural” tanto dos processos criminais movidos pelo MP contra os 4 militantes sem terra, como também do processo de reintegração de posse da Fazenda Ouro Branco (fruto do acampamento Leonir Orbhak, como veremos mais adiante) e do processo de recuperação judicial da Usina Santa Helena.

Expedidos os mandados de prisão, foram presos José Valdir (que permaneceu na Casa de Prisão Provisória em Aparecida de Goiânia por 5 meses) e Luiz Batista (preso após comparecer voluntariamente à delegacia após receber uma intimação na condição de “testemunha”, permanecendo 12 meses na Casa de Prisão Provisória de Rio Verde). Já os militantes Natalino e Dyessika não foram localizados, pois optaram pelo exílio⁶.

⁵ Em 2017 este magistrado citou o “presidenciável Bolsonaro” em uma de suas sentenças (<https://revistaforum.com.br/brasil/juiz-de-goias-cita-bolsonaro-para-negar-direito-reu/>), e em 2021 em outro caso o juiz fez constar em outra sentença que lamentava que homens envolvidos com prostitutas não eram mais bem vistos pela sociedade (<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2021/09/em-sentenca-juiz-de-goias-lamenta-que-se-relacionar-com-putas-nao-e-mais-um-fato-de-boa-reputacao.shtml>).

⁶ Termo cunhado pelos militantes do MST para o caso de “foragidos” da Justiça criminalizados injustamente. Essa disputa simbólica pelos modos de nomear a realidade (BOURDIEU, 2009) também ocorre na distinção semântica entre “invasão” e “ocupação”.

[153]

O lugar da assessoria jurídica popular como práxis de educação popular freireana: a atuação do NAJUP Josiane Evangelista no Acampamento Leonir Orbhak (MST-GO)

Sem a perspectiva dos projetos de assentamento, despejadas pelo Judiciário e tendo alguns de seus militantes criminalizados como forma de dar um “recado” aos demais, muitas famílias desistiram da luta enquanto algumas centenas persistiram ocupando uma outra fazenda em Santa Helena de Goiás, mas foram despejadas poucos dias depois por uma nova decisão judicial. Parecia ser o fim daquela que chegou a ser a maior mobilização de trabalhadores rurais no Brasil naquele momento.

3 “Direitos humanos não se pede de joelhos: exige-se de pé!”

Esse lema de Dom Tomás Balduino foi ensinado, a mim e às famílias sem terra que insistiam em lutar, pelo Frei José Fernandes, que realizava visita em abril de 2016 em nome do Comitê Goiano de Direitos Humanos “Dom Tomás Balduino”. Foi minha primeira visita a essas famílias – ou o que restou delas após as desistências – num pequeno lote de 3 hectares que havia sido arrendado para abrigar famílias que simplesmente não tinham para onde ir após 2 despejos em sequência.

Vindo de experiências de assessoria jurídica popular com o MST nos estados do Pará, Distrito Federal e Paraná, além de ter trabalhado com catadores de material reciclável, movimentos de luta por moradia, movimento passe livre, entre outros, me impactou profundamente o modo como fui recebido por aquelas famílias. Mesmo em condições tão difíceis, e tendo sofrido tantas derrotas naquele último período, aquelas trabalhadoras e aqueles trabalhadores ouviam com grande atenção e esperança minhas palavras de apoio, respondiam com presteza e riqueza de detalhes às perguntas que eu fazia.

Recém-chegado a Goiás, eu simplesmente desconhecia que, ali onde algumas dezenas de famílias se apertavam num espaço reduzido, há 1 ano atrás se organizava o maior acampamento sem terra do país. E, ainda na condição de candidato aprovado mas não empossado na UFG Regional Jataí (o NAJUP Josiane Evangelista não existia, portanto), comecei a realizar visitas semanais ou quinzenais àquelas famílias e também ao companheiro Luiz Batista, militante preso em Rio Verde.

As visitas ao Luiz e à sua família eram especialmente duras. O sentimento de injustiça, a sensação (falsa) de abandono de seus companheiros criada pela direção do presídio, as discordâncias da família com a opção de luta feita pelo companheiro sempre pesavam nas conversas. Luiz não acreditava que sairia da prisão vivo. Os tempos eram de golpe contra a classe trabalhadora, em Santa Helena de Goiás, em Brasília, no Brasil todo.

O papel do Comitê Goiano de Direitos Humanos “Dom Tomás Balduino” foi fundamental nesse momento, além da atuação militante da advocacia popular goiana. Enquanto o Comitê realizava visitas às famílias acampadas, aos militantes presos e às suas famílias, os advogados populares se engajavam na tentativa de obter a revogação dos mandados de prisão. O MST, por sua vez, lançava uma grande campanha nacional de comunicação, denunciando os “primeiros presos políticos do golpe” (em alusão ao golpe midiático-jurídico-parlamentar de 2016).

Foi nesse contexto que começou a surgir a ideia e a prática do NAJUP Josiane Evangelista, de que falarei mais adiante. Combinando educação popular em direitos humanos, advocacia popular e orientação jurídico-política aos militantes do movimento, essa ação inicialmente individual se tornaria depois a ação de um coletivo de AJP universitária, feita em parceria com o Comitê Goiano, com os advogados populares e com o MST-GO.

Minha primeira percepção sobre aquele caso – imensamente complexo, dado o emaranhado de processos judiciais (despejo, criminalização, recuperação judicial, execução fiscal, adjudicação *etc*) e de atores envolvidos (trabalhadores, empresários, arrendatários, juízes, policiais, promotores, desembargadores, ministros, credores *etc*) – era de que faltava um acompanhamento mais próximo das famílias acampadas, pois afinal de contas os militantes presos foram tomados como “bodes expiatórios” em face de uma atitude equivocada por parte de alguns sem terra mais exaltados. Faltou conhecimento e compreensão àquelas pessoas sobre as consequências de uma ação impensada (e não estou discutindo se a ação foi justa ou não) que deu a oportunidade aos opressores, e faltou organicidade ao movimento para evitar atos individuais que prejudicassem o coletivo.

É por isso que, ao invés de simplesmente trazer solidariedade ou palavras de apoio às famílias, a opção foi por instituir um processo de educação popular que permitisse (i) fazer um diagnóstico coletivo do contexto daquela luta, (ii) fazer um balanço de acertos e de erros cometidos pela militância, e (iii) planejar coletivamente os próximos passos para dar continuidade à luta pela terra naquela região. Passos esses que não poderiam ser dados a partir de um trabalho individual, e para isso criamos o Núcleo de Direitos Humanos de Rio Verde e Região, braço do Comitê Goiano de Direitos Humanos “Dom Tomás Balduino” que tinha a tarefa de acompanhar os militantes presos e suas famílias, mas também acompanhar os acampados e acampadas que seguiam na luta, inclusive para evitar novas criminalizações.

[155]

O lugar da assessoria jurídica popular como práxis de educação popular freireana: a atuação do NAJUP Josiane Evangelista no Acampamento Leonir Orbhak (MST-GO)

As famílias acampadas se mostraram muito receptivas às críticas que fizemos, e desenvolveram uma autocrítica em relação a ações espontâneas, mal organizadas, não planejadas, que não levavam em conta a organicidade pregada pelo MST. Também ajudou muito o fato de o caso da Usina Santa Helena e do Grupo Naoum envolver um emaranhado de processos judiciais que os acampados não conseguiam compreender, o que os tornava mais abertos a ouvir minhas avaliações enquanto professor de Direito e advogado popular. Rapidamente criou-se, entre nós do Núcleo de Direitos Humanos e as famílias acampadas, uma relação de confiança, que Paulo Freire considerava fundamental para qualquer atividade de educação popular.

E foi assim, irmanados na luta pela terra, pela libertação de nossos presos políticos, que colocamos em prática o ensinamento de Dom Tomás: “direitos humanos não se pede de joelhos: exige-se de pé!”.

4 O nascimento do acampamento Leonir Orbhak

O acampamento Leonir Orbhak ganhou notoriedade nacional e internacional em 2019 com o lançamento do documentário “Chão”⁷, dirigido por Camila Freitas e que retratou diversos episódios de lutas e de sonhos de alguns desses militantes que conheci em 2016. Ainda que seja um retrato parcial da vida dessas pessoas, o documentário tem o mérito de ser um relato que vem desde a voz mesma das trabalhadoras e dos trabalhadores.

Seu nascimento se deu naquele pequeno lote de 3 hectares arrendados onde se amontoavam algumas dezenas de famílias que não tinham para onde ir, ou que não desistiam de lutar pela terra. E entre os momentos preparatórios da ação, estavam as reuniões da coordenação do acampamento com o Núcleo de Direitos Humanos.

Foram fundamentais nessas discussões: (i) a crítica e autocrítica às ações espontaneístas, como dito anteriormente; (ii) a construção de uma compreensão coletiva sobre os agentes do capital e do latifúndio que os haviam colocado naquela situação de derrota momentânea; (iii) o esclarecimento sobre nuances jurídicas dos processos judiciais que estavam em curso; (iv) a combinação de uma leitura jurídica com a análise da conjuntura política do momento, realizada a partir do princípio de

⁷ ALCÂNTARA, Fernanda. Filme “Chão” chega às telas de cinema retratando a luta do MST. 11/05/2021. Disponível em: <<https://mst.org.br/2021/05/11/filme-chaochega-as-telas-de-cinema-retratando-a-luta-do-mst/>>. Acesso em 03/11/2021.

que só a luta conquista direitos; (v) a avaliação coletiva das possibilidades de ação naquele momento que poderiam chamar a atenção da sociedade e das instituições para aquelas famílias e para a proteção injusta que o Judiciário oferecia ao Grupo Naoum; (vi) a elaboração de uma relação de tarefas que deveriam ser realizadas para possibilitar uma nova ocupação de terra que tivesse chance de ter sucesso.

O MST tem como característica central ser um movimento de luta pela terra, e para isso a ocupação de terras é uma das táticas centrais, ainda que não seja a única. Naquele momento, a única saída para as famílias que seguiam em luta era realizar uma nova ocupação. Porém, o risco de uma nova criminalização era real, a considerar quem era o juiz que “julgaria” o caso, além do fato de que a Usina Santa Helena é há décadas a principal empresa empregadora do município, com forte influência sobre todas as instituições públicas locais.

Saber explorar as contradições dos opressores era então fundamental. A Usina Santa Helena ampliava a cada ano o número de trabalhadores demitidos, além de frequentemente não pagar salários, FGTS, fazer os depósitos na conta do INSS dos trabalhadores *etc.* Além disso, poucas pessoas no município sabiam sobre o volume de recursos que a empresa devia ao poder público em virtude da sonegação de impostos. Cada vez mais comerciantes e fornecedores da empresa ficavam insatisfeitos pelo fato de terem créditos em haver e não ter qualquer perspectiva de pagamento pelo Grupo Naoum.

Dessas contradições, militantes e membros do Núcleo de Direitos Humanos construíram uma simples mas eficaz *campanha de comunicação* dentro da cidade de Santa Helena de Goiás, a partir de panfletos que informavam à população sobre as dívidas do Grupo Naoum, sobre as acusações do primeiro administrador judicial, e apontando como saída econômica e social para o município a reforma agrária. A estratégia de dissociar a imagem da Usina em relação ao Grupo Naoum permitiu defender não o fechamento da empresa, mas o *afastamento do seu grupo controlador*, utilizando semioticamente imagens simples que vinculavam a gestão temerária com o desvio de recursos da empresa, denunciado pelo primeiro administrador judicial.

A distribuição dos panfletos também auxiliou na tarefa da *frente de massas* do movimento, que trouxe novas famílias para fortalecer a ação que viria a seguir: a ocupação da Fazenda Ouro Branco, situada *em frente* à sede da Usina Santa Helena. O local da ocupação foi definido por militantes específicos, e o conjunto da militância só tomou conhecimento dessa informação no momento em que a ação foi iniciada. E, ao invés de escolher um local isolado que facilitaria a ação de jagunços e policiais,

[157]

O lugar da assessoria jurídica popular como práxis de educação popular freireana: a atuação do NAJUP Josiane Evangelista no Acampamento Leonir Orbhak (MST-GO)

escolheu-se dar a *maior publicidade possível* à luta daquelas famílias, facilitando assim a sua divulgação para toda a cidade, para toda a região.

Foi assim que, na madrugada de 31 de julho de 2016, as famílias acampadas tiveram o apoio de militantes do MST de todas as partes do Estado de Goiás para ocupar a fazenda Ouro Branco e fundar o acampamento Leonir Orbhak, nome dado em homenagem ao militante do MST do Paraná assassinado por jagunços da empresa Araupel no oeste do Estado. Poucos minutos depois de concluída a ação de ocupação, os membros do Núcleo de Direitos Humanos chegaram ao local e assumiram a tarefa de realizar as negociações com policiais e oficiais de justiça, evitando assim novas situações de criminalização.

Algumas orientações jurídicas, mas também pedagógicas, foram dadas por nós do Núcleo aos militantes naquele primeiro momento: (i) observar a movimentação de possíveis jagunços, policiais disfarçados, pessoas infiltradas no movimento, entre outros; (ii) evitar identificações pessoais que facilitassem a criminalização (todos os militantes, homens e mulheres, chamavam-se “Leonir Orbhak” a partir daquele momento, até as coisas acalmarem); (iii) não assinar nem receber documentos sem a presença dos advogados populares ou de membros do Núcleo; (iv) evitar qualquer tipo de provocação; (v) não realizar cortes na mata ciliar da fazenda (por se tratar de Área de Preservação Ambiental); (vi) divulgar a ocupação na cidade buscando apoio às famílias acampadas.

Uma consigna que formulamos no Núcleo de Direitos Humanos e que se tornou praticamente um “mantra” entre os acampados teve especial papel pedagógico: “esperança mil, confiança zero no Judiciário”. Essa palavra de ordem tinha o papel de evitar que as famílias nutrissem expectativas muito ampliadas em relação a qualquer decisão do Judiciário, evitando assim decepções no caso de um eventual despejo que levasse à desmobilização dos militantes. Ao mesmo tempo, o lema ajudava a animar a luta e a esperança de vitória entre os acampados, ainda que sabendo das condições difíceis em que a ocupação ocorria.

Diversos efeitos positivos imediatos foram ocasionados pela criação do acampamento Leonir Orbhak. Um primeiro muito significativo foi desconstituir a tese do MP e do Judiciário de que os militantes presos eram “lideranças” do movimento e sua prisão impediria novas ocupações de terras na região. Um segundo efeito foi animar os dois militantes presos, que viram na nova ocupação uma sinalização de que sua luta não tinha sido em vão e que de fato eles não haviam sido “abandonados” por seus companheiros. Um terceiro aspecto importante é que o MST passou a ser mais

conhecido na cidade, e novas famílias se integraram a partir da criação do acampamento Leonir Orbhak. Um quarto aspecto a se destacar foi a visibilização dessas famílias, que passaram a receber diversos tipos de apoio e isso fortaleceu as redes de apoiadores daquele grupo. Um quinto aspecto, fundamental na luta por aquela terra, foi o fato de a ocupação representar uma denúncia escancarada do Grupo Naoum e da proteção que este recebia do Poder Judiciário.

Mesmo com todos esses (e ainda outros) efeitos positivos, a avaliação naquele momento era de que a ocupação não duraria mais que alguns dias, tal era a desconfiança com o Poder Judiciário. Tanto que, nos primeiros dias, os militantes permaneceram em barracas improvisadas e não investiram na construção dos tradicionais barracos de lona. E de fato a avaliação estava correta, pois poucos dias após a ocupação aquele mesmo magistrado que determinou a prisão dos militantes do MST com base na lei de organizações criminosas determinou (em 02/08/2016) a reintegração de posse da área, sem a oitiva das famílias acampadas e sem a produção de provas sobre a posse da área pela Usina Santa Helena.

Nesse momento, a ação dos advogados populares foi fundamental: contra a liminar de reintegração de posse, foi impetrado agravo de instrumento ao Tribunal de Justiça do Estado de Goiás (TJ-GO), e com o apoio da Igreja Católica (arcebispo de Goiânia, Dom Washington Cruz), a liminar foi derrubada (em 08/08/2016) com base num argumento puramente social: mais de 400 famílias, que não teriam para onde ir, não poderiam ser despejadas de forma sumária. A decisão do Desembargador Carlos França ainda reconheceu se tratar de uma questão social antiga na região, dado o histórico de lutas dos trabalhadores sem terra.

Derrubada a liminar, o TJ-GO determinou que o juiz de Santa Helena de Goiás realizasse a devida instrução do processo judicial, propiciando às partes a produção de provas sobre a qualidade da posse da área em questão. Porém, por considerar que as questões possessórias já estavam devidamente demonstradas já na petição inicial da Usina Santa Helena (que basicamente apresentava como documento o título de propriedade do imóvel), o magistrado não realizou a instrução probatória e expediu, em abril de 2017, a sentença de reintegração de posse, com o claro objetivo de acelerar o despejo das famílias.

Os advogados populares apresentaram apelação ao TJ-GO, que o julgou procedente em agosto de 2018 para determinar que a instrução probatória fosse realizada pelo juiz de 1ª instância. Integrantes do acampamento e do Núcleo de Direitos Humanos se fizeram presentes à seção de julgamento, em que a advogada da

[159]

O lugar da assessoria jurídica popular como práxis de educação popular freireana: a atuação do NAJUP Josiane Evangelista no Acampamento Leonir Orbhak (MST-GO)

Usina Santa Helena basicamente apresentava como argumento os prejuízos econômicos à empresa que a ocupação tinha gerado, enquanto o advogado popular Cleuton Ripol de Freitas defendia o aspecto social da causa, bem como a total ausência de instrução probatória naquele processo. O relator do caso, Desembargador Carlos França (novamente devido ao instituto jurídico da prevenção), manifestou em seu voto que o caso era relevante demais socialmente, e complexo demais juridicamente para ser decidido sem qualquer instrução probatória, determinando a anulação da sentença do juiz Thiago Boghi. No que foi acompanhado pelos demais Desembargadores.

O processo demorou a ser remetido à Comarca de Santa Helena de Goiás, e, quando isso ocorreu, ainda permaneceu parado durante meses ante a inércia do juízo *a quo*. E, ao retomar sua movimentação, o magistrado novamente decidiu tentar acelerar o despejo das famílias: afrontando decisão expressa e unânime do TJ-GO, negou novamente a necessidade de produção probatória no processo, e sentenciou determinando novamente o despejo das famílias em novembro de 2020.

Contra essa nova sentença, os advogados populares ingressaram com nova apelação, até o momento não julgada. E nisso já se completaram 5 anos do acampamento Leonir Orbhak, que luta não apenas para não ser despejado, mas também para conquistar a terra, após ter conquistado a libertação de seus presos políticos.

5 A educação popular junto aos trabalhadores e trabalhadoras do acampamento Leonir Orbhak

A luta pela terra no acampamento Leonir Orbhak está longe de se restringir ao processo judicial de reintegração de posse. Tampouco se trata de uma ocupação “clássica”, em que os trabalhadores e trabalhadoras reivindicam a desapropriação do imóvel ocupado (ou de qualquer outro) por parte do INCRA.

O acampamento Leonir Orbhak tem o objetivo de pressionar o Poder Judiciário a consolidar os valores devidos pelo Grupo Naoum em tributos federais não pagos, e determinar a adjudicação de imóveis da Usina Santa Helena como forma de saldar essas dívidas fiscais. Ademais, é uma luta para que a União, em recebendo a propriedade de tais imóveis, não os destine a leilão ou qualquer outra forma de alienação, mas que os torne novamente propriedade do INCRA, para que este crie projetos de assentamento da reforma agrária. Em síntese: é uma luta para retomar a

condição jurídica dessas terras estabelecida pelo próprio Judiciário e pela União federal em 2013/2014.

Ocorre que, atualmente, as condições da luta são muito mais desfavoráveis que aquelas existentes naquele período: o governo federal está sob o controle da extrema direita; o agronegócio e o latifúndio se tornaram muito mais violentos contra os trabalhadores sem terra; o Poder Judiciário e o Ministério Público aprofundaram ainda mais seu caráter conservador; as forças populares não lograram constituir mecanismos de comunicação popular e de massas para defender as suas causas e disputar a hegemonia no campo das ideias; a ala progressista da Igreja Católica deu lugar a alas conservadoras e a correntes evangélicas neopentecostais tão reacionárias quanto capilarizadas nos setores populares; muitas famílias sem terra têm hoje medo de lutar; muitos militantes dos direitos humanos são perseguidos, criminalizados, hostilizados, isolados, ameaçados, mortos;

A assessoria jurídica popular não pode passar ao largo de tais questões, tendo em vista que o Direito é o legítimo (ou ilegítimo) produto da Política. Por mobilizar princípios, ferramentas e metodologias da educação popular, a AJP precisa passar necessariamente por avaliações da conjuntura política, social, econômica, ideológica, além dos aspectos jurídicos mais relevantes, sempre dentro de um quadro estrutural mais amplo.

Seria uma postura *ingênua* acreditar que a reforma agrária seria uma mera questão de “vontade política”, e não o reflexo da história da luta de classes no Brasil, que, no caso do campo, é marcada por 388 anos de escravidão e por 521 anos de latifúndio. Por outro lado, incorreríamos numa postura *fatalista* se tomássemos a estrutura latifundiária como um dado impossível de mudar. A pedagogia freireana nos ensina a não sermos nem ingênuos e nem fatalistas, *historicizando* as relações entre opressores-oprimidos e compreendendo que o motor dessa dialética está nas lutas sociais pela *libertação* da opressão (FREIRE, 2005).

Nesse sentido, conhecer os oprimidos é um primeiro passo fundamental, pois estes são os protagonistas das lutas por libertação. Conhecer suas condições objetivas de vida, sua história, suas visões de mundo, seus valores, suas práticas cotidianas, suas contradições, seus limites, suas necessidades: tudo isso é necessário a qualquer proposta de educação popular, entre as quais a AJP é uma de suas possibilidades.

Isso significa que toda e qualquer proposta pedagógica inspirada nas ideias de Paulo Freire precisam partir de uma profunda atividade de pesquisa: não existem conteúdos prontos *a priori*, roteiros pré-definidos, pois os desafios são diferentes em

[161]

O lugar da assessoria jurídica popular como práxis de educação popular freireana: a atuação do NAJUP Josiane Evangelista no Acampamento Leonir Orbhak (MST-GO)

cada contexto, para cada sujeito. Pesquisar as condições objetivas e subjetivas dos oprimidos é abrir-se ao outro *como Outro* (DUSSEL, 1977), respeitando sua visão de mundo sem sacralizá-la, pois ela contém limites explicativos que lhe impedem de construir compreensões e ações que lhe permitam libertar-se da opressão (FREIRE, 2005, p. 93).

Esses *limites explicativos* relacionam-se ao conceito de *temas geradores*, também elaborado por Paulo Freire (2005), e que é fundamental para o trabalho pedagógico da educação popular, pois sintetiza o *ponto de partida* do diálogo com os oprimidos. Esse ponto de partida refere-se a um tema considerado significativo *pelos oprimidos* com quem se pretende dialogar, e não pelos educadores ou assessores jurídicos populares.

Além disso, como nos ensina Paulo Freire (2005, p. 94), os temas geradores só podem ser identificados a partir de uma compreensão sobre a totalidade do contexto de luta dos oprimidos, refletindo aquilo que são os problemas centrais (e não os secundários) daquele grupo de sujeitos, e que os impede de ser mais, dado que ante tais *situações limite* estes sujeitos avaliam não ser possível operar transformações.

Freire (2005, p. 95) também chama atenção para o fato de que em cada grupo social não existe apenas um, mas vários temas geradores, e que a tematização elaborada pelos educadores deve buscar conectá-los, partindo sempre do mais abstrato para o mais concreto, do mais geral ao mais particular, da parte ao todo e do todo de volta à parte, agora ressignificada. Trata-se, afinal de contas, de um método muito similar ao de Marx, tanto no que se refere à investigação como à exposição.

No caso do acampamento Leonir Orbhak, isso significa dizer que, por mais que seja um objetivo da AJP dialogar com os acampados sobre a história da questão agrária brasileira, ou sobre o modo de produção capitalista dependente, ou sobre o patriarcado e a opressão das mulheres, ou qualquer outro tema tão importante para a libertação das diversas formas de opressão, o tema gerador não poderia ser definido por nós do Núcleo de Direitos Humanos, ou, posteriormente, pelo NAJUP Josiane Evangelista.

O tema gerador é *subjetivo* e *objetivo* ao mesmo tempo: é *subjetivo* pois está na subjetividade dos oprimidos; e é *objetivo* pois não pode ser imposto pela subjetividade do educador ou da educadora. Isso significa que é dentro da visão de mundo dos oprimidos, em sua “consciência mágica”, patriarcal, racista, homofóbica *etc.* que devem ser extraídos temas significativos para os oprimidos. Por isso que, ainda que haja situações de machismo dentro do acampamento Leonir Orbhak (como em qualquer

outro acampamento sem terra país afora), o tema gerador do acampamento não é o machismo.

Isso não significa dizer que a educação popular e a AJP não devam problematizar o machismo em suas atividades com os acampados, mas simplesmente que este não é um *ponto de partida* do diálogo, pois *objetivamente* não é um tema gerador para os acampados. E tal constatação só pode ser fruto de um processo de pesquisa anterior: que identifica situações objetivas de machismo, e identifica os limites subjetivos em compreender tais situações como injustas.

Mas o processo pedagógico é exatamente um *processo*: seu ponto de partida é apenas o início de uma grande viagem de construção coletiva do conhecimento, que necessariamente precisa passar pela problematização da questão agrária, do capitalismo dependente, do patriarcado *etc.* Essas são atividades de *totalização*, que precisam partir do contexto local para alcançar reflexões mais abrangentes, mas que precisam voltar ao contexto local enquanto práxis transformada.

O NAJUP Josiane Evangelista foi criado como projeto de extensão do curso de Direito da UFJ exatamente para isso: realizar pesquisa sobre o mundo objetivo e subjetivo das comunidades assessoradas (uma delas, o acampamento Leonir Orbhak), para identificar temas geradores e propor atividades reflexivas e ações transformadoras da realidade dos acampados, estudantes de escolas públicas, usuários da rede pública de saúde mental, que são hoje os públicos com os quais o NAJUP atua. No caso dos acampados do Leonir Orbhak, os temas geradores da comunidade como um todo (pois sempre é possível identificar temas geradores de grupos específicos – crianças, adolescentes, idosos, analfabetos, mulheres, negros *etc.*) estão relacionados àquilo que lhes dá coesão: o objetivo de conquista da terra.

Diversos limites explicativos estão presentes na visão de mundo dos acampados no que se refere a esse tema gerador: a concepção de que a conquista terra depende “apenas” de vontade política; de que “meras burocracias” estariam entretendo a conquista da terra; de que o Judiciário não estaria de “boa vontade” com os acampados por terem sido simplesmente “comprados” pelo Grupo Naoum; que a disputa pela terra seria apenas entre os acampados e o Grupo Naoum. Que ante opressores tão poderosos, os acampados pouco poderiam fazer. E assim por diante.

Partindo de tais limites explicativos, o NAJUP realizou intervenções em reuniões de coordenação e de núcleos de base, bem como em assembleias com todos os acampados; organizou plenárias de formação política, oficinas sobre acesso a direitos, entre outras atividades. E, problematizando situações de opressão internas da

[163]

O lugar da assessoria jurídica popular como práxis de educação popular freireana: a atuação do NAJUP Josiane Evangelista no Acampamento Leonir Orbhak (MST-GO)

comunidade, fez uma encenação de teatro do oprimido debatendo o machismo, organizou dinâmicas de trabalho coletivo na ciranda das crianças, e ainda planeja realizar muitas outras ações reflexivas sobre direitos humanos com os acampados e as acampadas. Tudo isso combinado com a pesquisa jurídica e o monitoramento dos processos judiciais mais relevantes para a luta dos acampados, atuando em sinergia com os advogados populares nos processos judiciais considerados importantes para a luta pela terra e contra a criminalização dos militantes.

6 A importância de conhecer os opressores e suas estratégias – e o lugar da assessoria jurídica popular

Além de conhecer as condições objetivas e subjetivas das famílias acampadas e dos sujeitos que compõem as redes de apoio (Núcleo de Direitos Humanos, advogados populares, comunicadores populares, o próprio NAJUP), é fundamental conhecer também os opressores contra quem o acampamento Leonir Orbhak luta por libertação. Trata-se de uma complexa rede que envolve os empresários do Grupo Naoum; seguranças, empregados e jagunços; empresas credoras interessadas ora na falência da Usina Santa Helena, ora em assumir o controle da recuperanda; promotores e juízes da comarca de Santa Helena de Goiás; policiais militares e civis; agentes políticos (vereadores, prefeito) e de comunicação local (radialistas, jornalistas); desembargadores do TJ-GO e ministros do STJ.

Todos esses atores estiveram envolvidos, seja na reversão da adjudicação dos imóveis da Usina Santa Helena, seja nas ações de reintegração de posse, ou ainda na criminalização dos militantes do MST. E todos eles seguem numa complexa trama que envolve uma disputa intra-burguesa para definir quem controlará a propriedade dos meios de produção da Usina Santa Helena (fábrica, maquinário e terras).

Essa definição se dará no território do Poder Judiciário, e isso aumenta a importância do trabalho de advocacia e assessoria jurídica popular no presente caso. Porém, diferente da advocacia tradicional que se baseia na substituição do representado pelo representante legal, dotado de *capital jurídico* para realizar a disputa no campo jurídico (BOURDIEU, 2009), a AJP se baseia na premissa freireana de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005).

Conforme afirmamos em artigo coletivo publicado no dossiê sobre Assessoria Jurídica Popular na revista InSURgência (DIEHL, GÓES JR e PEREIRA, 2018), a AJP

se baseia em 3 pilares fundamentais e articulados entre si: a educação popular em direitos humanos, a advocacia popular e a orientação jurídico-política. Desse modo, ao invés de estabelecer uma visão dicotômica entre “assessoria x assistência”, a tarefa da AJP é assumir a advocacia popular combinada com a práxis da educação popular e do diálogo com os oprimidos no sentido de prestar orientações jurídico-políticas sobre os mecanismos institucionais que a luta social precisa levar em consideração.

Nesse sentido, o conhecimento técnico-jurídico é fundamental não para que a advocacia assuma o protagonismo – que é sempre dos oprimidos – na definição das estratégias e das táticas de luta, mas para o exercício de um processo de tradução da linguagem jurídica para a linguagem popular. E, ainda que não seja fácil traduzir de forma compreensível o emaranhado de processos judiciais relevantes à luta do acampamento Leonir Orbhak, esse trabalho de tradução tem sido feito desde 2016 para que os próprios acampados, em suas instâncias de decisão, construam as estratégias e as táticas de luta.

Para uma tal construção, também é fundamental que os trabalhadores e trabalhadoras compreendam de que modo o sistema jurídico atual opera uma espécie de “legitimação pelo procedimento” (LUHMANN, 1980), compreendendo os mecanismos institucionais (os procedimentos) que pretendem legitimar um processo de consolidação da propriedade das terras pelas quais os acampados lutam. Porém, transcendendo a perspectiva sistêmica, a AJP não considera que os procedimentos institucionalmente estabelecidos pelo Estado possam estabelecer soluções que possam ser consideradas justas, legítimas.

É nesse sentido que, além da educação popular freireana, a AJP também recorre ao arsenal teórico das *teorias críticas do Direito*, que permitem transcender perspectivas formalistas e sem compromisso com os oprimidos, em prol de uma rearticulação entre direito e justiça, sob a forma de justiça social, de libertação dos oprimidos.

Com tais ferramentas teóricas, o desafio do NAJUP Josiane Evangelista, no caso da luta do acampamento Leonir Orbhak, é aprofundar o processo de investigação sobre a complexa rede de interesses que envolvem os processos judiciais da Usina Santa Helena, identificando as estratégias dos opressores, os mecanismos legais e institucionais nos quais se resguardam, as contradições e “elos frágeis” que possam ser explorados, entre outros aspectos que possam ser compartilhados com a militância para a construção *conjunta* de estratégias de luta.

[165]

O lugar da assessoria jurídica popular como práxis de educação popular freireana: a atuação do NAJUP Josiane Evangelista no Acampamento Leonir Orbhak (MST-GO)

Como diz Paulo Freire, o primeiro passo da pedagogia do oprimido é garantir que este reconquiste seu direito de dizer a palavra (FREIRE, 2005, p. 91). É por isso que, diferente da advocacia tradicional, a assessoria jurídica popular não se coloca como *protagonista* da luta por direitos, e sim como *educadora-educanda* dos oprimidos e das oprimidas, como uma *conselheira jurídico-política*, e também como uma espécie de “guerrilheira” nas *trincheiras judiciais*, ante a verdadeira *guerra assimétrica* que o Direito burguês, com todos os seus aparelhos (advogados do capital, magistrados conservadores, integrantes de um Ministério Público anti-democrático e anti-povo, delegados persecutórios etc), move contra os condenados da terra.

Mas essa “guerrilha jurídica” não tem apenas o objetivo de sobreviver, resistir. As lutas defensivas precisam ser combinadas com lutas ofensivas contra os opressores, que vão além das batalhas judiciais e que envolvem as batalhas parlamentares, comunicacionais, culturais, políticas no sentido mais amplo que se possa conceber. Passa pela construção de uma nova sociedade e de um novo sistema jurídico. Como diz o poema de Leminski: na luta de classes todas as armas são boas. E a AJP pode ser uma excelente arma para a libertação dos oprimidos.

Referências bibliográficas

AGUIAR, Roberto A. R. de. *Direito, poder e opressão*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1980.

ALCÂNTARA, Fernanda. Filme “Chão” chega às telas de cinema retratando a luta do MST. 11/05/2021. Disponível em: <<https://mst.org.br/2021/05/11/filme-chaochega-as-telas-de-cinema-retratando-a-luta-do-mst/>>. Acesso em 03/11/2021.

ALMEIDA, Ana Lia Vanderlei de. *Um estalo nas faculdades de direito: perspectivas ideológicas da assessoria jurídica universitária popular*. João Pessoa: Programa de Pós-Graduação (Doutorado) em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba, 2015.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 12ª ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009a.

DIEHL, Diego Augusto. Metodologia da assessoria jurídica popular na luta pela realização histórica dos direitos humanos. In: *Anais do 5º Encontro Anual da Associação Nacional de Direitos Humanos*, Pesquisa e Pós-Graduação (ANDHEP). Belém, 2009.

- DUSSEL, Enrique. *Filosofia da libertação*. Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola, 1977.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- LUHMANN, Niklas. *Legitimação pelo procedimento*. Brasília: Editora da UnB, 1980.
- GOUVEA DA SILVA, Antônio Fernando. *A busca do tema gerador na práxis da educação popular*. Curitiba: Gráfica Popular, 2005.
- LYRA FILHO, Roberto. *Karl, meu amigo: diálogo com Marx sobre o Direito*. Porto Alegre: Sergio Antônio Fabris, 1983.
- LYRA FILHO, Roberto. *Normas jurídicas e outras normas sociais*. In: SOUSA JUNIOR, José Geraldo de (org.). *O Direito Achado na Rua*. Curso de Extensão Universitária à Distância. Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 1987.
- LYRA FILHO, Roberto. *O Direito que se ensina errado – Sobre a reforma do ensino jurídico*. Brasília: CADIR-UnB, 1980a.
- LYRA FILHO, Roberto. *O que é Direito*. 17ª Ed., São Paulo: Brasiliense, 1999.
- LYRA FILHO, Roberto. *Razões de defesa do Direito*. Brasília: Obreira, 1981.
- MARX, Karl. *Grundrisse – Manuscritos econômicos de 1857-1858*. Esboços da crítica da economia política. Tradução de Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.
- MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. Tradução Regis Barbosa e Flavio R. Kothe. Revisão Paul Singer. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- PASUKANIS, Eugeny Bronislanovich. *A teoria geral do direito e o marxismo*. Tradução de Paulo Bessa. Rio de Janeiro: Renovar, 1989.
- PAZELLO, Ricardo Prestes. *Direito insurgente e movimentos populares: o giro descolonial do poder e a crítica marxista ao Direito*. Curitiba, 2014. Tese para obtenção do título de doutor em Direito pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Paraná.
- PEREIRA, D. M.; DIEHL, D. A.; GÓES JUNIOR, J. H. *Um relato da práxis da AJUP Roberto Lyra Filho em seu primeiro ano de existência*. In: *InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais*. Brasília, v. 2, n. 2, p. 125–158, 2018. DOI: 10.26512/insurgncia.v2i2.19366. Disponível em:

[167]

O lugar da assessoria jurídica popular como práxis de educação popular freireana: a atuação do NAJUP Josiane Evangelista no Acampamento Leonir Orbhak (MST-GO)

<<https://periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/article/view/19366>>. Acesso em: 7 nov. 2021.

PRESSBURGER, Thomaz Miguel. *Direito insurgente: o direito dos oprimidos*. In: PRESSBURGER, Thomaz Miguel et alii. *Direito insurgente: o direito dos oprimidos*. Rio de Janeiro: IAJUP; FASE, 1990, p. 6-12.

RIBAS, Luiz Otávio. *Direito insurgente e pluralismo jurídico: assessoria jurídica de movimentos populares em Porto Alegre e no Rio de Janeiro (1960-2000)*. Florianópolis, 2009. Dissertação para obtenção do grau de mestre em Direito - Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina.

Diego Augusto Diehl

Professor Adjunto da Universidade Federal de Jataí (UFJ). Professor efetivo do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Goiás (PPGDA-UFG). Doutor em Direito pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Direitos Humanos pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pesquisador do Instituto de Pesquisa, Direitos e Movimentos Sociais (IPDMS).

dossiê

As transitividades da consciência estudantil em uma Faculdade de Direito: a experiência crítica do Grupo Paulo Freire na UFPR

**Transitivities of student conscience in law school:
Paulo Freire Group's critical experience in UFPR**

Ricardo Prestes Pazello¹

¹ Universidade Federal do Paraná, Departamento de Direito Público/Programa de Pós-Graduação em Direito, Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: ricardo2p@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9961-0583>.

Natalia Demes Bezerra Tavares Pereira²

² Associação Humaniza Coletivo Feminista, Diretoria Jurídica, Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: nataliademesadv@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8030-7031>.

Submetido em 08/11/2021. Aceito em 30/01/2022.

insurgência

InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais, v. 8, n. 2, 2022
ISSN 2447-6684



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons 4.0.
Este trabajo es licenciada bajo una Licencia Creative Commons 4.0.
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0.

As transitividades da consciência estudantil em uma Faculdade de Direito: a experiência crítica do Grupo Paulo Freire na UFPR



Resumo: Este ensaio tem por objetivo apresentar a experiência do Grupo Paulo Freire, criado na Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná, durante os anos 2000, recompondo momentos-chave do grupo, relacionando-os ao seu contexto, sua composição e intentos de atuação prática. A partir de fontes primárias, como mensagens eletrônicas, documentos sistematizados e textos publicados por seus membros, este artigo propõe a avaliação, à luz de categorias freireanas (como consciência transitiva, criticidade, dialogicidade e práxis), das contribuições que a experiência dos movimentos de um coletivo de estudantes universitários do curso de Direito trouxe para se pensar a educação jurídica de uma forma problematizadora, revelando também o potencial da obra de Paulo Freire para a seara jurídica.

Palavras-chave: Paulo Freire; Educação jurídica; Consciência crítica; Diálogo; Práxis.

Abstract: This essay intends to present the experience of Paulo Freire Group, created in the “Universidade Federal do Parana” Law School, during the 2000s, by recomposing some of the main moments of the group, relating it to its context, its composition and intentions towards a practical performance. Based on primary sources, such as e-mail messages, systematized documents and published texts, this article proposes the evaluation of the contributions that came with the experience of thinking about legal education through Freire’s categories (like transitive conscience, criticality, dialogicity and praxis) by the movements of a university student collective in law school towards a problematizing education, which also reveals Paulo Freire’s work’s potential for the legal area.

Keywords: Paulo Freire; Legal education; Critical conscience; Dialogue; Praxis.

Introdução

As comemorações dos cem anos de Paulo Freire propiciaram ativar memórias convergentes com sua lembrança. As rememorações a que este ensaio pretende dar lume seguem a mesma senda de, a propósito de avaliar as contribuições da obra freireana, perceber seus impactos em um campo de formação e atuação tão peculiar que, em sua aparência, não poderia ser influenciado pelo pedagogo brasileiro. No entanto, o improvável também tem vez e é isso que a constituição de um grupo de estudantes de direito voltado a discutir a obra de Freire, como se verá, representa.

[171]

As transitividades da consciência estudantil em uma Faculdade de Direito: a experiência crítica do Grupo Paulo Freire na UFPR

Neste artigo, o movimento do Grupo Paulo Freire (GPF), havido nos anos 2000, dentro da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná (UFPR), será destacado para visibilizar uma experiência que buscou se valer do pensamento freireano a fim de discutir os problemas da educação jurídica e apontar para um horizonte de sua superação.

Tomando por analogia a relação entre tempo e espaço que permite, ainda que simplificada, medir a velocidade de um corpo, aquilo a que se assistirá aqui é a contextualização temporal da Faculdade de Direito da UFPR para permitir a percepção da efervescência estudantil, notadamente nos tempos livres da sala da aula. A explosão desses intervalos levou a inúmeros deslocamentos do corpo discente, dentre os quais se destacou o GPF, movendo-se rumo ao debate sobre a educação, à obra de Paulo Freire e a uma tentativa de práxis pedagógica distinta. Como corolário dessa descrição, que resgata fontes constitutivas do grupo (desde correios eletrônicos até publicações de seus membros, enquanto ainda eram estudantes), o artigo se valerá de interpretações de duas das principais obras de Freire – nomeadamente, *Educação como prática da liberdade* e *Pedagogia do oprimido* – como contributo do educador para se pensar, em interlocução, a educação jurídica e a sociedade que a comporta, a partir de categorias como as de consciência transitiva, criticidade, dialogicidade e práxis.

I Intervalos universitários: o tempo da Faculdade de Direito

O curso de direito – chamado por sua comunidade interna de “Faculdade de Direito” – da Universidade Federal do Paraná se destacou por formar gerações de estudantes envolvidos com uma perspectiva crítica sobre o fenômeno jurídico, com razoável desenvolvimento de teorias críticas do direito, gestadas há décadas.¹ Não que as teorias tradicionais não tivessem vez ali, porém elas conviviam com as leituras críticas, que ganharam destaque entre os anos de 1990 e 2000, quando se operou significativa renovação no quadro docente da Faculdade.

Este primeiro contexto geral permite interpretar o espaço da Faculdade de Direito da UFPR como sendo permeável a aproximações menos técnicas e dogmáticas a respeito do direito. No entanto, referida abertura era mais presente nos espaços fora da sala de aula, ainda que dentro dela também houvesse lugar para conteúdos críticos.

¹ Em ensaio recém-publicado (PAZELLO, 2021), foi possível destacar o papel de José Rodrigues Vieira Netto, professor de direito civil da UFPR entre 1957 e 1964, como um precursor de tal abordagem crítica na Faculdade.

Que fique bem entendido: a tradição ainda prevalecia nessa faculdade de direito, como em geral nas demais, mas internamente a ela se gerou um conjunto de leituras diversas que ganharam terreno, notadamente entre os estudantes – muitos dos quais, futuramente, tornar-se-iam seus professores.

Sendo assim, o ambiente favoreceu a que, na década de 2000, surgisse uma série de iniciativas estudantis – a maior parte delas, autônomas – que puseram foco no debate pedagógico, seguindo a linha de outras propostas teórico-críticas acerca do direito e de seus pressupostos epistêmicos. Este período fazia assentar uma educação jurídica informada por mais de vinte anos de um programa de pós-graduação (desde os anos de 1980) e de cerca de dez anos de existência de atividades populares de extensão universitária (desde os anos de 1990), além de uma conjuntura política nacional mais favorável que a havida anteriormente. Mas o que foi gestado o foi nos intervalos da educação formal.

A iniciativa estudantil a ser aqui destacada é a do Grupo Paulo Freire (GPF), que será compreendido como resultante de seu contexto específico. Por ser a universidade mais que ensino, foram fundamentais para este processo as dimensões universitárias da pesquisa e da extensão, assim como as da gestão e da representação política. Esta é a realidade quádrupla que deve guiar qualquer entendimento sobre a universidade. Quádrupla, no mínimo, já que outras dimensões podem ser aventadas para além de ensino, extensão, pesquisa, gestão e representação política.

Para o período ao qual este relato se direciona, cumpre frisar a novidade de haver intensa mobilização da estudantada da Faculdade de Direito nos âmbitos da extensão e da pesquisa, para além de uma já tradicional participação no movimento estudantil (ME), que levava o corpo discente à representação junto à gestão universitária e à direção de seus órgãos políticos próprios.

A consolidação de alguns grupos de extensão popular foi decisiva para a iniciativa estudantil de criação do Grupo Paulo Freire. Entre tais grupos cumpre sublinhar, fundamentalmente, a presença de três: o Serviço de Assessoria Jurídica Universitária Popular (SAJUP), o Núcleo de Direito Cooperativo e Cidadania (NDCC) e o projeto Direito e Cidadania (D&C). Talvez o principal impulsionador do estudo de Paulo Freire na Faculdade tenha sido o SAJUP, criado em 2001 e que utilizava a fundamentação freireana como seu marco teórico.² Em 2004, inclusive,

² Em 2003, Ivan Furmann (2003), um dos estudantes fundadores do grupo, apresentou sua monografia dedicada ao tema da assessoria jurídica universitária popular (AJUP) e Paulo

houve a organização de um ciclo interno de formação destinado a conhecer e aprofundar a obra de Paulo Freire, além de o autor já ser leitura básica desde o início do projeto.³ Também o NDCC foi importante neste cenário por ter acolhido estudantes egressos do SAJUP por motivos diversos, permitindo implementar atividades extensionistas populares, seja em parceria com a Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares (ITCP) da UFPR seja a partir de iniciativas próprias, especialmente voltadas para o trabalho junto ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). Em verdade, o NDCC era – e continua sendo – um grupo de pesquisa da pós-graduação, que foi criado pelo professor José Antônio Peres Gediel, no intuito de realizar também extensão universitária. Isto porque, desde pelo menos 1996, o docente se engajou no extensionismo da UFPR, idealizando atividades voltadas à discussão e prática de mediação de conflitos fundiários (GEDIEL; MARTINS; BECKER, 1997), do que resulta, também no início dos anos 2000, a criação do projeto Direito e Cidadania – o qual, já na década de 2010, fundir-se-ia com o SAJUP, originando o Movimento de Assessoria Jurídica Universitária Popular – MAJUP Isabel da Silva, que existe até hoje e carrega consigo uma experiência de 20 anos de extensão popular.

É possível mapear, historicamente, outras iniciativas extensionistas na Faculdade de Direito da UFPR até o meado da década de 2000. No entanto, SAJUP, NDCC e D&C tiveram em comum, ainda que não homogeneamente, a influência da obra de Paulo Freire, motivo pelo qual, inclusive, seus integrantes passaram a usar também a palavra “comunicação”, para designar a atividade extensionista popular, seguindo a crítica freireana de que o termo “extensão” era muito impositivo e pouco dialógico, constante no livro *Extensão ou comunicação* (FREIRE, 1985).

Freire como um de seus três fundamentos, ao lado de Antonio Gramsci e Roberto Lyra Filho. Quatro anos depois, Andressa Chiamulera (2007), integrante de uma segunda geração do projeto, também defendeu seu trabalho de conclusão de curso sobre o mesmo assunto, destacando a presença de Paulo Freire nas atividades da AJUPs, em diálogo com uma fundamentação a partir da ética da libertação. Em monografias futuras referentes a igual tema e também partindo da experiência do SAJUP, a mesma situação é percebida, como nos trabalhos de Daniel Bittencourt Ramos Pinto (2014) e Anna Carolina Lucca Sandri (2016), ambos trabalhos orientados por Ricardo Prestes Pazello.

³ Estas informações fazem parte da memória de Ricardo Prestes Pazello, um dos autores do presente ensaio, que passou a integrar o SAJUP em 2004 e se dedicou a organizar referido ciclo de formação, além de ter tido acesso às apostilas de textos básicos, anteriores a 2004, que eram destinadas aos novos membros do grupo.

Neste mesmo momento, grupos de estudos, organizados autonomamente ou não pelos estudantes, também impeliavam o corpo docente a lançar mão de reflexões teóricas críticas e relacionadas à práxis. O caso mais notável foi o do grupo Reinventar, que existia desde 2004, e acabou por se caracterizar pelo estudo da relação entre direito e filosofia latino-americana, mormente a filosofia da libertação.⁴ Dentro dela, dado o lugar protagonista que lhe dedicava Enrique Dussel em sua *Ética da libertação*, havia espaço para a obra de Paulo Freire. O Reinventar foi bastante influenciado por aproximação realizada por estudantes da pós do Núcleo de Estudos Filosóficos (NEFIL), que, sob a coordenação do professor Celso Luiz Ludwig, se debruçava sobre o pensamento crítico latino-americano. Assim, Reinventar, NEFIL e mesmo o já citado NDCC proporcionaram um ambiente favorável para que, a partir de 2006, viesse à tona a experiência do Grupo Paulo Freire, no intuito de discutir com especificidade a obra do pedagogo brasileiro, dentro da Faculdade de Direito. Mas, além destes grupos, havia outros, totalizando oito, como o registra o *III caderno de pesquisa, extensão e atividades complementares* (CAHS, 2007), organizado e publicado em 2007, pelo Centro Acadêmico Hugo Simas (CAHS), entidade estudantil da Faculdade. Isto sem falar nas incursões interdisciplinares que muitos estudantes realizavam, para além da Faculdade de Direito, nos grupos ou ambientes dos cursos de Ciências Sociais, Economia, Filosofia, Geografia, Pedagogia, Psicologia, entre outros.

A propósito, ao lado do ambiente favorável que o ensino, a extensão e a pesquisa oportunizavam – ainda que nos intervalos da sala de aula –, igualmente, favorecia a existência de intenso debate político e organizativo por parte dos estudantes. Em meio a instâncias representativas para atuar na gestão universitária – nos casos dos assentos que a representação estudantil ocupava nos departamentos e conselho setorial da Faculdade – ou para realizar a disputa política própria ao movimento estudantil – no Conselho de Representantes de Turma (CRT), no Conselho de Representantes Discentes (CRD) ou no CAHS, seja em seu Conselho Administrativo seja no Deliberativo, sem falar na Associação Atlética Acadêmica de Direito (AAAD), que tinha perfil menos politizado – havia ainda muitos grupos e visões sobre a política que tornaram plausível a discussão freireana também nesse cenário.

⁴ Um resultado dos estudos do grupo foi apresentado em 2006, em um evento universitário: Pazello; Motta; Chiamulera; Machado; Appel (2006).

Objetivamente, os estudantes se organizavam em partidos políticos acadêmicos (agremiações internas à Faculdade que eram mais estáveis do que coletivos conjunturais formados para disputar a eleição do centro acadêmico) que alcançavam espectros da direita à esquerda – conforme identificação própria. Mais à esquerda, estava o Partido Acadêmico Renovador (PAR); mais à direita, o Partido Democrático Universitário (PDU) e no polo extremo deste último espectro o Partido XI de Agosto. Os partidos se revezavam no comando do CAHS e demais órgãos, conforme as eleições anuais, e apenas os filiados a tais agremiações podiam se candidatar ou formar chapas. Por conta disso, em 2005, ocorre um fato inusitado: a criação de um grupo devotado a contestar a obrigatoriedade de filiação partidário-acadêmica para concorrer ao CAHS. Tratou-se do “Abra, CAHS, Abra”⁵, identificado por seus integrantes como um não-movimento por adotar uma postura política contestadora da ordem dentro do movimento estudantil, a partir de princípios como os da autogestão e democracia direta, assim como de uma leitura crítica e de classe para a sociedade, vinculada – mesmo que abstratamente – aos movimentos populares. Na esteira do debate autogestionário e sobre a democracia, o Abra... reivindicava as interpretações freireanas sobre dialogicidade, para ressaltar sua crítica à centralização política no seio do ME, sua burocratização, bem como sua vinculação velada – e quase sempre contraditória – com os grupos políticos externos aos partidos da Faculdade. Por certo que também compõe este cenário a organização estudantil na universidade como um todo – como no caso do Diretório Central dos Estudantes (DCE) – ou no movimento chamado de área – que tem por ápice organizativo a Federação Nacional de Estudantes de Direito (FENED).

O fato é que a ebulição vivida nesses anos, em todas as esferas próprias de uma universidade pública, permitiu que um grupo de estudantes sentasse para discutir Paulo Freire, com o objetivo de pensar a educação jurídica e sua pesquisa, mas também de praticar a “libertação”, tanto no contato com os movimentos populares quanto nas disputas políticas internas à Faculdade de Direito.

⁵ Há poucos registros dessa experiência, como no geral para toda a história mais recente do ME, mas uma fonte se destaca, qual seja, o minidocumentário feito, amadoramente, pelos próprios estudantes, integrantes da iniciativa, que se chamou *A festa da democracia: todo carnaval tem seu fim*, filmado em 2005 e projetado nas paredes do prédio histórico da Praça Santos Andrade, em 2006. Outro registro foi um manifesto, publicado em 2005 no órgão de comunicação do CAHS: Pazello; Correa; Tisserant; Folly; Pisin; Rodrigues; Diehl; Khouri; Oliveira, 2005.

2 Deslocamentos estudantis: o espaço do Grupo Paulo Freire

O Grupo Paulo Freire foi uma experiência protagonizada por estudantes universitários nas dependências da Faculdade de Direito da UFPR, com o intuito de pensar, questionar e criar sua experiência estudantil a partir da leitura e debates das obras de Paulo Freire e sua proposta de educação popular. Este artigo se propõe a avaliar como as atividades realizadas pelo grupo permitiram aos estudantes criar olhares críticos sobre a educação jurídica na universidade, moldando também o reconhecimento de si mesmos como protagonistas e interventores na prática, buscando táticas de atuação a partir de categorias freireanas.

A forma como se desenvolveu essa experiência está registrada, difusamente, nas mensagens encaminhadas à lista de correios eletrônicos cujo endereço era <paulofreire@yahoogrupos.com.br>, utilizado pelos integrantes como meio de comunicação oficial dentro do grupo. A lista está repleta de mensagens com informações sobre datas das reuniões, planejamentos de debates das obras, descrição das metodologias e, também, a publicização dos papéis a serem assumidos por seus integrantes durante os debates (como os facilitadores ou animadores - por conta desta última expressão, surgiu a brincadeira de os chamar de “palhacinhos” - e relatores), planejamentos de tarefas e de atos de intervenção (inclusive em articulação com outros grupos da Faculdade de Direito, para oficinas, palestras e reuniões).

São narradas neste artigo as atividades de leitura, debates e intervenções realizadas pelo grupo entre os anos de 2006 e 2007⁶ registradas entre os e-mails datados do respectivo período, desde as convocações para as primeiras reuniões, a partir de junho de 2006, até as últimas atividades do ano de 2007.

As mensagens analisadas mostram que os integrantes do grupo debateram o pensamento de Paulo Freire a partir de suas realidades, compartilhando-a em abordagem coletiva, buscaram capacitação para elaborar condições de intervenção e de práticas performáticas e integraram-se aos demais grupos da Faculdade, levando sua obra a uma efetiva práxis.

⁶ Período em que os autores deste artigo participaram ativamente do grupo.

2.1 De estudantes “acadêmicos” de direito a “freireanos”

Entre as mensagens analisadas, foram identificados vinte e oito estudantes ligados ao grupo (cujos nomes optamos por manter em sigilo por respeito à sua privacidade quanto aos pronunciamentos proferidos), referenciados nos próprios textos dos e-mails (por sua participação em reuniões, conforme descrito nos relatos, ou por indicações de tarefas a serem realizadas), como também constam como remetentes de mensagens ao grupo (a partir de seus correios eletrônicos). Esses estudantes, portanto, compõem o grupo de “Freireanos”⁷, o que opera seu deslocamento de meros “acadêmicos” (expressão utilizada pela comunidade interna de docentes, técnicos e discentes) de direito.

A maioria dos participantes era, de fato, composta por alunos da Faculdade de Direito, mas o grupo contava com a presença e participação de estudantes de outros cursos (recorda-se especialmente, aqui, um integrante do curso de Geografia, também da Universidade Federal do Paraná, e uma estudante de direito da Pontifícia Universidade Católica do Paraná).

O Grupo Paulo Freire alcançou ser reconhecido como um dos coletivos de pesquisa e extensão atuantes na faculdade, ainda que não houvesse formalização administrativa de sua condução. Essa definição é resgatada a partir da mensagem encaminhada para fins de divulgação da reunião que ocorreria no dia 20 de abril de 2007, definindo o grupo como:

Grupo autônomo e autogestionário de estudantes, com reuniões quinzenais que têm como textos-base as principais obras da pedagogia e do pensamento freireanos, cujo objetivo é analisar as limitações históricas da educação tradicional (com enfoque maior no ensino universitário, com evidentes reflexos no ensino jurídico) e discutir sobre possíveis contribuições à superação da atual proposta de conhecimento acadêmico, que dissocia Ensino, Pesquisa e Extensão. (ESTUDANTE A, 2007c, grifou-se).

As mensagens demonstram o florescimento de um conjunto de estudantes voltados para o estudo e a prática da educação ante a sua própria experiência na universidade, que idealizou e integrou-se ao que coletivamente veio a ser o Grupo Paulo Freire.

Nesse ponto, convém ressaltar que a vivência do GPF alcança ser objetivamente observada mediante o impacto na produção científica de alguns

⁷ Vocativo ao qual se dirigia a maioria das mensagens encaminhadas ao endereço do grupo.

integrantes, a partir da publicação de artigos científicos e apresentação de monografias para conclusão do curso de direito que trouxeram categorias freireanas.⁸

2.2 Dos livros jurídicos às obras de Paulo Freire

Inicialmente, as atividades do grupo desenvolveram-se sob a forma de encontros para debates de obras de Paulo Freire, sendo as primeiras reuniões realizadas na sala onde funcionava permanentemente o então grupo de extensão Serviço de Assessoria Jurídica Universitária Popular – SAJUP (do qual alguns integrantes do Grupo Paulo Freire também eram membros). Após requerimento formal, também a sala 206 da Faculdade de Direito passou a ser utilizada para os debates e reuniões sobre as obras.

Eram designados integrantes do grupo para o cumprimento da relatoria das reuniões, que encaminhavam ao grupo o descritivo dos encontros, com o registro dos acontecimentos e categorias trabalhadas nos debates. Um ponto interessante a destacar é que alguns debatedores chegaram a programar estratégias metodológicas específicas para o momento do debate, como uma performance argumentativa (partindo, por exemplo, de um pressuposto contrário ao defendido por Paulo Freire, com o fim de instigar discursos enriquecidos de dualidades e a dialogicidade), predispõdo-se à dinâmica própria a partir das colocações de cada participante.

Os textos eram disponibilizados previamente às reuniões por meio de uma cópia disposta em pasta própria para reprografia (em local específico, com serviço voltado à Faculdade), sempre com a designação de um dos integrantes para a realização da tarefa.

O quadro descritivo adiante destacado foi elaborado a partir das convocatórias para as reuniões e os relatos encaminhados ao e-mail do grupo:

Data	Obra debatida
01.06.2006	Educação Como Prática da Liberdade - Capítulos 1 e 2
14.06.2006	Educação Como Prática da Liberdade - Capítulos 3 e 4
10.08.2006	Pedagogia do Oprimido – Capítulo 01
23.08.2006	Pedagogia do Oprimido – Capítulo 02

⁸ Nesse sentido, é interessante recordar que, pelo menos, cinco dos integrantes do grupo defenderam suas monografias de conclusão do curso de direito com referências às obras de Paulo Freire ou ao tema da educação: Huzioka (2007); Motta (2007); Pazello (2007); TECH (2007); Folly (2008).

[179]

As transitividades da consciência estudantil em uma Faculdade de Direito: a experiência crítica do Grupo Paulo Freire na UFPR

14.09.2006	Pedagogia do Oprimido – Capítulo 03
21.09.2006	Pedagogia do Oprimido – Capítulo 04
08.11.2006	Pedagogia do Oprimido – toda a obra
01.03.2007	Semana do Calouro 2007 – 10h intervenção com roda de conversas
01.03.2007	Semana do Calouro 2007 – 19h intervenção com apresentação teatral
20.04.2007	Sem obra debatida, definição das atividades de leitura do grupo
04.05.2007	Extensão ou comunicação? - Capítulo 01
16.05.2007	Extensão ou Comunicação – Capítulo 02
01.06.2007	Extensão ou Comunicação – Capítulo 03
15.06.2007	Educação como Prática da Liberdade – Capítulo 04
17.08.2007	Conscientização (reunião não aconteceu)
31.08.2007	Conscientização (reunião não aconteceu)
28.09.2007	Reunião para planejamento das próximas leituras
03.10.2007	Conscientização – Partes 1 e 2
24.10.2007	Professora, Sim; Tia, Não.
30.12.2007	Previsão de Intervenção na Semana do Calouro de 2008

Os registros na cadeia de e-mails dispõem também sobre a participação formal dos membros (seja como integrantes do Grupo Paulo Freire seja mediante a vinculação a outros grupos) nas demais atividades, que merecem maior detalhamento adiante: 1) Oficina de Metodologia Freireana; 2) intervenção na Semana do Calouro de 2007; 3) articulação com outros grupos da Faculdade de Direito para debater sobre a proposta de reforma curricular.

2.3 Dos estudos às intervenções concretizadas

Um dos eventos marcantes para o grupo foi a Oficina de Metodologia Freireana, facilitada pelos professores Antonio Fernando Gouvêa da Silva⁹ e Maria de Guadalupe Menezes¹⁰, juntamente com o SAJUP, viabilizada mediante o contato de um dos integrantes do grupo com o professor Gouvêa, em ocasião de um Seminário que ele realizaria em Curitiba (juntamente com o Centro de Formação Urbano Rural Irmã Araújo – CEFURIA). A oficina foi realizada em novembro de 2006, nas dependências da própria Faculdade de Direito da UFPR, com a duração de dois dias e

⁹ Professor e educador popular. Bacharel e Licenciado em Biologia pela Universidade de São Paulo. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

¹⁰ Professora e educadora popular. À época, coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação do Rio Grande do Sul.

contando com a participação de estudantes integrantes tanto do Grupo Paulo Freire quanto do SAJUP.

Seguindo uma ordem cronológica dos acontecimentos, merece especial atenção a intervenção do grupo na programação da Semana do Calouro de 2007 (atividade voltada à recepção dos novos estudantes às dependências da Faculdade de Direito), cujos preparativos foram projetados pelo grupo no período dos primeiros meses do ano de 2007.

As mensagens de e-mails trocadas informam a participação dos integrantes nas atividades programadas para a Semana do Calouro, que se realizaria entre os dias 26 de fevereiro e 2 de março de 2007: a) rodas de conversa com convidados; b) performance de encenação, com técnicas atinentes ao Teatro do Oprimido, com cenário previamente planejado e roteiro ensaiado, demonstrando uma situação de opressão identificada no comportamento de um professor interagindo com os alunos em classe; c) intervenção com roda de conversa, compondo a leitura do texto “Pressupostos da educação bancária” (FREIRE, 2004, p. 65-68).

Convém lembrar alguns trechos de e-mails que foram encaminhados pelos integrantes do grupo (subsequentemente, um em resposta ao outro, na ordem em que se encontram adiante) a fim de demonstrar as opiniões pessoais sobre a atividade a ser realizada durante a Semana do Calouro, demonstrando também a ausência de consenso sobre as condições de participação e as conclusões alcançadas com as intervenções com os calouros:

Atenção todos os integrantes do Grupo Paulo Freire: Ontem ocorreu uma reunião conjunta do CAHS com diversos grupos de pesquisa e extensão da faculdade para discutir a programação da Semana do Calouro desse ano. [...] existem 3 eixos de diálogo possíveis, e que devem fundamentar cada painel: [...] O fato é que esse é um indicativo realmente histórico diante dos tradicionalismos da Casa. Vamos poder sair do "salão nobre" e realizar um grande debate com os calouros [...] (ESTUDANTE A, 2007b)

Ó, bis, serva: O curso de artes cênicas é bem do lado do nosso. E aposto que eles sabem mais sobre direito e liberdade do que nós sabemos de teatro e opressão. (ESTUDANTE B, 2007)

[...] não é tanto pela atuação dos calouros na cena. [...] O teatro do oprimido precisa acima de tudo dos elementos da situação-problema e as características dos personagens. (ESTUDANTE A, 2007a)

Particularmente, achei bem feito o roteiro. [...], revivendo as palavras do sábio imperador Austro-Húngaro, o pio Drustievics (para a historiografia anglo-saxã, Druscévics), para quem "a arte da dramaturgia se vive no palco e o palco, por sua vez, se faz com a fustigada alma fabril do povo". Assim, TODA e qualquer previsibilidade se esboroa na prática autêntica e coesa que lobriga a transformação das relações sociais e, por consequência, das estruturas opressoras. Se as estruturas do teatro não

convirem com a "desopressão" fatalmente esboroarão. Isto não é crença e manejo metodológico da técnica dramatúrgica que se apropínqua dos condenados destas terras. [...] (ESTUDANTE D, 2007)

Por fim, cabe lembrar a participação dos “freireanos”, em conjunto com outros grupos da Faculdade de Direito, nos debates acerca da proposta de reforma curricular que estava sendo apresentada à época. As razões pelas quais o levante do grupo se deu no sentido de tomar posicionamento contrário à referida reforma, foram debatidas por e-mail. Entre os argumentos encontram-se as seguintes declarações, de um Estudante:

Institui-se um sistema de repartição das disciplinas optativas em 2 modalidades: as comuns (para aperfeiçoamento do conhecimento em geral) e as específicas (optatórias ou obrigativas). Estas últimas seriam as obrigatórias a serem cursadas no decorrer da graduação; já as primeiras não teriam este característico de obrigatoriedade. Resta saber: as disciplinas optativas comuns vão ou não contar como créditos para o acadêmico de direito se formar? [...] disciplinas que estariam “descartadas” de nosso currículo. (ESTUDANTE D, 2007)

Nesse sentido, destaca-se que foi realizada uma convocação, pelos estudantes que se dispuseram a organizar e mobilizar as discussões, a qual foi dirigida a todos os grupos de pesquisa e extensão da Faculdade, incluindo e reconhecendo o Grupo Paulo Freire como tal.

Perceba-se que as atuações do grupo Paulo Freire, mesmo sem ter sido este um grupo formalizado administrativamente no âmbito da universidade, levaram ao seu reconhecimento cada vez maior entre os demais grupos de pesquisa e extensão universitária (com destaque para o diálogo direto com o SAJUP), bem como perante o corpo docente.

Em novembro de 2007, o grupo debateu por e-mails a proposta de um texto descritivo para compor o *III caderno de pesquisa, extensão e atividades complementares* (CAHS, 2007), da Faculdade de Direito. O texto final que seguiu para a publicação segue na íntegra, a fim de demonstrar como os integrantes apresentaram-se enquanto Grupo Paulo Freire:

GRUPOS DE PESQUISA E EXTENSÃO. GRUPO DE ESTUDOS PAULO FREIRE. Objetivos: O grupo busca dialogar a partir das obras de Paulo Freire. Nas dúvidas, impressões e reflexões sobre os textos encontra-se o caminho para problematizar, crítica e reflexivamente, a realidade concreta dos participantes enquanto estudantes da Faculdade de Direito. As discussões sobre o ensino, dentre outras questões atreladas ao tema, terão como base o método de educação freireano. Atividades: É importante a prévia leitura dos textos do autor para discussão com o grupo, que será sugerida anteriormente aos interessados em participar dos encontros. Há a escolha de dois

facilitadores responsáveis por instigar o diálogo, e de um relator, o qual elaborará uma ata sobre os pontos abordados pelos integrantes. Horários dos encontros/atividades: A cada quinzena, reveza-se: uma quarta-feira às 19 horas; uma quinta-feira às 11 horas. Como participar: Todos os interessados podem participar das atividades do grupo, basta querer. Para tanto, deve-se entrar em contato com um dos integrantes abaixo para maiores informações quanto aos próximos encontros, ou mesmo para sanar eventuais dúvidas (CAHS, 2007, grifou-se).

Com tal descrição efetivada, as últimas mensagens encaminhadas no ano de 2007 relatam as defesas de monografias de alguns dos integrantes, como também tentativas de despedidas, sendo interessante ressaltar a seguinte citação de mensagem encaminhada por um integrante, estudante do quinto ano do curso de direito, prestes a encerrar o vínculo estudantil com a graduação: “Manutenção do grupo. [...] Esse grupo tem um potencial muito muito grande e seria uma pena muito grande caso não seja possível continuar por agora com o grupo” (Estudante F, 2007).

Os estudantes que permaneceriam na universidade anunciavam atividades para o ano de 2008 (com o exemplo da intervenção durante a Semana do Calouro, prevista logo para o início do ano letivo da Faculdade) e demonstravam a disposição da continuidade da leitura das obras para o ano de 2008. Constata-se, pela mesma lista de endereços eletrônicos, que o grupo deixa de se reunir, porém, em 2009, ainda que até 2012 tenham circulado mensagens de divulgação de eventos em geral.

A seguir, o intento da interpretação passará a ser o de realizar uma aproximação de tal experiência partindo das categorias freireanas, especialmente as estudadas pelo GPF.

3 Movimentos categoriais: a velocidade transitiva da consciência estudantil a partir de uma interpretação freireana

Os encontros do Grupo Paulo Freire proporcionaram a abertura de um espaço na Faculdade de Direito em que os estudantes, ao decidirem por conduzir um grupo permanente para leituras e debates da obra de Freire, propunham-se a exercer o protagonismo sobre seu aprendizado para refletir e avaliar as condições nas quais estavam insertos, institucional e socialmente, a partir de categorias freireanas. Percebendo-se na condição de “educandos”, os integrantes do grupo elaboravam versões de si, com contrapontos à sua relação com a instituição universitária e à proposta de ensino padronizada e, nesse mesmo movimento, dialeticamente, entendiam-se como “sujeitos” sociais e propunham problematizações sobre seu “lugar”

e seu “papel”, considerando o acesso ao ensino superior, a formação no curso de direito e as possibilidades de condução de uma educação jurídica pautada em perspectiva libertação.

A interação com a obra freireana tem resultados que podem ser percebidos desde as primeiras reuniões do grupo, considerando os registros nos relatos e nas mensagens de e-mails, com a apropriação cada vez mais segura e assertiva das categorias, trazendo-as às reflexões e interações do grupo, levando-o a aprofundar-se cada vez mais sobre a metodologia proposta por Paulo Freire e compartilhá-la em meio ao ambiente universitário como um todo, na busca, de fato, por uma prática da liberdade. Por isso, o destaque a seguir será dado a uma interpretação dos trânsitos do grupo a partir de categorias freireanas encontradas em dois de seus livros principais, *Educação como prática da liberdade* e *Pedagogia do oprimido*.

3.1 A “transitividade da consciência permeabiliza o homem”: o grupo entre versos e versões de si, de Freire e da prática da liberdade

Paulo Freire principia seu livro *Educação como prática da liberdade* indicando que o oferece “aos estudantes, intelectuais e homens simples do povo, engajados no esforço de humanização e libertação do homem e da sociedade brasileira” (FREIRE, 1980, p. 37). Destinatários inevitáveis dessa oferenda, os estudantes integrantes do grupo a receberam e elegeram como a primeira obra de Freire a ser debatida, o que lhes levou a levantar, desde o primeiro encontro, contrapontos acerca do exercício de sua autonomia, inclusive ao nível da produção de conhecimento, com a intenção de compreender-se em seu entorno e compartilhar suas conclusões por meio de interações que favorecessem circunstâncias com possibilidades de diálogos.

Logo nas primeiras reuniões, portanto, a reflexão sobre aspectos subjetivos dos estudantes era conduzida a partir da perspectiva freireana de “sujeito”, qual seja a de “homem-sujeito”, definido por Freire como o homem que “não apenas está no mundo, mas com o mundo” que “existe e não só vive”, que “conhece para poder interferir” e que “da descoberta de sua temporalidade, [...] atinge o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã” (FREIRE, 1980, p. 40-50). Para Paulo Freire, a descrição do exercício dessa subjetividade do homem-sujeito é a própria definição de humanidade (e condição precípua desta) e, na medida em que o homem está com o mundo, está, inevitavelmente, com o “outro”, ou com “os outros”. Adiante, o relato da segunda reunião do grupo traz questionamentos iniciais nessa compreensão dos alunos acerca

do formato das aulas e, a partir dessa condição, quais as suas perspectivas como participativos na construção de outra proposta de educação, como disposto no relato do Estudante:

"ideologia dos professores" como tema da reunião (até que ponto temos que seguir a ideologia dos professores?). A ideologia dos professores resgatou a questão das aulas: aulas convencionais "bem-dadas" (planejadas antecipadamente) ou aulas diferenciadas "mal-dadas"? Será que nossa opinião é correta?? Essa questão sempre surge nas discussões do grupo. *Aí entrou o "diálogo" na discussão*, sendo que foi levantado o ponto de que os professores da faculdade não têm pedagogia, ou seja, apenas têm a aula como uma atividade secundária. [...] o mais importante, em minha opinião: a universidade cumpre seu papel? Ou ela só está formando elites (trabalho ideológico)? Somos elite? (ESTUDANTE E, 2006, grifou-se).

Num primeiro momento, portanto, no exercício da condição de sujeitos capazes de elaborar e vivenciar uma educação onde não fossem meros espectadores, pautavam-se pelos questionamentos sobre si na universidade (e na sociedade, inclusive – a exemplo da frase “somos elite?”), de forma a oportunizar o entendimento como seres em relação.

Para Paulo Freire, o homem-sujeito é propulsor de uma “sociedade-sujeito”, descrita, a partir do cenário social no Brasil, como uma sociedade que superou a condição que ele denomina como “sociedade fechada”¹¹ e que passou à sociedade que se predispõe como democrática, mas que ainda não realiza completamente esta condição, de modo que se encontra em um momento de “trânsito”.

Essa sociedade em trânsito, entendida como uma “sociedade-sujeito”, é permeada de possibilidades de que os homens percebam e assumam autonomia sobre sua existência. O tempo do trânsito é caracterizado, portanto, por uma aceleração, em nível social, de novas explicações e novas atividades, a partir de homens e mulheres que pensam sobre o mundo presente e a ele se integram, elaborando as perspectivas futuras direcionadas por sua atuação. Nas palavras de Freire: “Não é mero espectador do processo, mas cada vez mais sujeito, na medida em que, crítico, capta suas contradições. [...] pode e deve, como sujeito, com outros sujeitos, ajudar e acelerar as transformações, na medida em que conhece para poder interferir”. (FREIRE, 1980, p. 46-50)

¹¹ Sociedade escravocrata, colonizada, objetificada vivida pelo Brasil, em que a “educação” era aplicada como meio de domesticação e alienação, tendo como um produto um “homem-objeto”. (FREIRE, 1980, p. 36)

O relato elaborado pela Estudante C (referente ao primeiro encontro do grupo, onde foi debatida a obra *Educação como prática da liberdade*) traz posições dos integrantes, cujas declarações importam na elaboração de uma subjetividade que, sob o olhar freireano, conduz à necessidade de uma participação ativa direcionada. Nesse sentido, foi registrado o sentimento de opressão compartilhado, ao referir-se ao fato de que um estudante “propôs contextualizarmos isso com a faculdade, com o ajuste curricular. A partir disso, muitos concluíram se sentir oprimidos” (ESTUDANTE C, 2006).

Diversas declarações relatadas demonstram a forma como os estudantes debatiam a atuação prática como parte da própria constituição de quem eram. Em um desses momentos, fala-se que um estudante “analisou nosso papel, segundo ele, de fantoches sendo manipulados”. Em seguida, aparece uma conclusão: “qual o nosso dever? Não ficar só nisso aqui, só no grupo de estudos, só na discussão” (ESTUDANTE C, 2006).

A definição do que seria a conscientização também toma lugar na fala dos debatedores, afirmando-se que “é ingênuo dizer que da consciência crítica surge naturalmente a mobilização”, que “ainda é necessária a tomada de consciência de que falta algo e de que nós podemos tomar parte disso, de que podemos atuar na mudança” e que “Freire tenta resgatar o que é o ato de conscientizar, muito ligado à questão da pessoa se inserir no tempo e, a partir disso, conhecer a realidade das relações de poder e mudá-la” (ESTUDANTE C, 2006).

Evidencia-se no grupo um movimento que Freire define como “consciência transitiva crítica”, considerando características como a dialogicidade (comunicação horizontal, através de um diálogo, entre sujeitos), integração e conscientização, possibilitando a reverberação de “novos temas”, que se consolidam a cada movimento de esvaziamento de temas antigos, insatisfatórios para as intenções dos sujeitos, pois, como afirma Freire: “a toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age” (FREIRE, 1980, p. 105).

Freire entende a condição de criticidade como a “apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto”, em movimento condicionado pela vocação própria do homem de reiteradamente seguir buscando sua humanização, percebendo a causalidade dos fatos para além do que está na sua condição básica de vida, enquanto se percebe com o mundo e com os outros sujeitos. Freire adverte, todavia, que a consciência transitiva crítica é produto eminentemente de um trabalho educativo

crítico, sem o qual a superação da “sociedade fechada” (onde impera a “intransitividade da consciência”) conduz a um estado de “transitividade ingênua”.

A criticidade para nós implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência. Não será, por isso mesmo, algo apenas resultante das modificações econômicas, por grandes e importantes que sejam. A criticidade, como a entendemos, há de resultar de trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias. (FREIRE, 1980, p. 60)

O entendimento de Paulo Freire é de que a superação da intransitividade é identificada, em um primeiro momento, com uma consciência transitiva entre os homens, mas ingênua, que ele define como sendo uma fase em que os homens se satisfazem com interpretações simplistas dos problemas, subestimando o homem comum e com forte inclinação à massificação.

Esta transitividade da consciência permeabiliza o homem. Leva-o a vencer o seu compromisso com a existência, característico da consciência intransitiva e o compromete quase totalmente. Por isso mesmo que, existir, é um conceito dinâmico. Implica numa dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com o mundo. (FREIRE, 1980, p. 59).

Partindo desse entendimento, a interação do grupo durante o debate da obra, fomentando a percepção da necessidade de condução de uma interferência cocriada entre os sujeitos, indica a preocupação com a forma de atuação crítica:

A respeito da interferência, [...] alguém vai ter que interferir, porque não é possível transformar nada do zero. [...] não interferir também é uma atitude política. [...] isso é mais uma *questão de fusão de sujeitos que se interferem*. [...] esse processo trata não do sujeito, mas mais de uma questão de intersubjetividade. Existe conscientização, nesse sentido, a partir de um processo coletivo e do diálogo. É a interação com o mundo concreto. E, com isso, a idéia de imersão e emersão deve ser vista dialeticamente. (ESTUDANTE C, 2006, grifou-se).

O grupo compreende e assume seu papel interventor com intenção transformadora, numa condição, portanto, propriamente humana, entendendo que a prática da liberdade requer sujeitos nos quais a integração e a consciência sejam interdependentes, de tal sorte que uma aperfeiçoe a outra, o que caracteriza propriamente a consciência transitiva crítica, em contraposição a uma consciência ingênua.

Como já mencionado, no período entre as primeiras reuniões, em junho de 2006, até a intervenção do coletivo na programação da Semana do Calouro, em março de 2007, o grupo pôde interagir com mais leituras da obra de Freire, alcançando capacidades discursivas com influência sobre os demais grupos da Faculdade de Direito. Um resultado visível dessa integração é a realização da atividade intencionalmente identificada nos termos freireanos para a recepção dos calouros do ano de 2007 – após conquista deste espaço junto ao centro acadêmico que organizava a semana, o qual teve de assentir com a proposta devido à grande força e legitimidade que o GPF assumiu, entre os estudantes, na discussão pedagógica da Faculdade.

A participação na Semana do Calouro contou, como uma das intervenções, com a realização de oficina onde houve a leitura do texto “Educação bancária”, em Pedagogia do oprimido, abordado sob a perspectiva das “consequências da educação bancária na prática jurídica”.

Desde os e-mails encaminhados ao grupo acerca das intervenções, os estudantes propunham uma abordagem crítica (como categoria freireana), indicando atividades que superassem as “palestras monológicas sobre temas quase que impossíveis para recém-chegados ao universo mefítico do Direito”, de modo que a atividade consistiria em elaborar “3 painéis de diálogo”, que substituiriam as “tradicionais” palestras (ESTUDANTE A, 2007b). Aqui, desde pronto, observa-se uma proposta com intenção de evitar um monólogo para oportunizar o diálogo com os calouros da faculdade em sua semana de recepção. Ainda, observa-se a identificação do quão impactante seria esse acontecimento, pois se trataria de inovar “diante dos tradicionalismos da Casa”, pois a atividade se valeria de horizontalidade, uma vez fora do “salão nobre”, para “realizar um grande debate com os calouros” (ESTUDANTE A, 2007b).

A intervenção com a realização da oficina foi embasada em três temas: “a educação bancária no ensino básico”, “a educação bancária no ensino superior” e “consequências da educação bancária na prática jurídica”.

A aplicação das categorias trabalhadas por Paulo Freire numa perspectiva de educação emancipatória mostra-se como um ponto de avaliação não apenas do quanto o grupo apropriou-se e consolidou entre si o entendimento de tais categorias, mas também como atuou para projetá-las de forma ampla na Faculdade de Direito, em momento oportuno de recepção de novos alunos.

Seguindo, portanto, com essa avaliação, convém observar as categorias dimensionadas nas práticas dos estudantes a partir de outra obra bastante debatida

pelo grupo, considerada como uma das mais conhecidas de Paulo Freire, a *Pedagogia do oprimido*.

3.2 O “permanente movimento de busca do ser mais”: crítica, diálogo e práxis

A transitividade, que a consciência crítica promove, movimenta novas possibilidades categoriais desde Paulo Freire, com as quais o GPF se debateu. Assumindo a *Pedagogia do oprimido* como referência, cabe agora assinalar que, a partir da obra freireana, o movimento que leva do fechado ao aberto – ou que faz do intransitivo algo transitivo – não se conclui no movimento mesmo, caracterizando-se pelo “permanente movimento de busca do ser mais” (FREIRE, 2004, p. 72).

Se em *Educação como prática da liberdade* prevalecia uma ênfase nos trânsitos nacionais brasileiros do quefazer educativo, em *Pedagogia do oprimido* a questão ganha novos contornos, seja pelo exílio chileno vivido por Freire seja pela ampliação da velocidade de seus movimentos teórico-políticos. A dedicatória do livro aos “esfarrapados do mundo” e aos que “com eles lutam” (FREIRE, 2004, p. 23) reposiciona o escopo: do agradecimento a pessoas analfabetas ao compromisso com os famélicos da terra, a obra de Paulo Freire alcança seu apogeu.

O livro é um clássico da teoria da educação, mas se o pode considerar muito mais que isso, pois acessa níveis epistêmicos gerais. No livro, aparecem citações que demonstram diálogos com o marxismo, bem como com teorias anticoloniais – para citar duas novidades – revelando a dinâmica da *Pedagogia do oprimido*, na qual o ponto de partida é a contradição entre opressores e oprimidos e, a partir dela, há a feitura de uma interpretação sobre as concepções pedagógicas que dela se desprendem: de um lado a concepção bancária e, de outro, a concepção dialógica de educação, as quais aterrissam em uma teoria da ação cultural balizada pelo problema da existência ou não do diálogo como fundamento.

Por não ser suficiente a consciência crítica, é preciso sempre ser mais. A perspectiva ontológica da filosofia de Freire, em verdade, é devir. E este é mediado pela dialogicidade, sua principal categoria. O devir leva, portanto, da criticidade ao diálogo e deste à práxis: “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo”, sendo que, em tal pronúncia, “não há palavra verdadeira que não seja práxis” (FREIRE, 2004, p. 77-78).

Considerando que o ponto de partida continua sendo a contradição opressor-oprimido, as categorias de criticidade, dialogicidade e práxis estão enraizadas em uma

[189]

As transitividades da consciência estudantil em uma Faculdade de Direito: a experiência crítica do Grupo Paulo Freire na UFPR

dialética mais ampla que deve mobilizar o educador-educando. Tal dialética se faz entre denúncia e anúncio, denunciando a imposição social de que homens e mulheres sejam menos; e anunciando a possibilidade/necessidade de que haja um mundo comum, onde todos sejam mais.

Todas as noções até aqui expressas, desde Paulo Freire, se fizeram sentir na experiência do GPF, ainda que em gradações situacionais diferentes. O trânsito crítico que a constituição do grupo revela já aponta para ânsia por diálogo em um nível coletivo. Portanto, o GPF propiciou o “encontro dos homens” ao qual Freire se refere, sendo dada a mediatização do mundo pela especificidade do espaço formal – mas também material e informal – da educação jurídica. Por sua vez, a pronúncia deste mundo específico, por ser fundamentalmente práxis, o foi a partir de várias iniciativas. Como visto, a práxis se deu desde a constituição mesma do grupo até as atividades de discussão curricular, extensionista ou de intervenção política, para não falar de formação teórica.

Na prática, pode-se verificar tal conjunto de movimentações a partir de algumas das fontes atinentes às reflexões geradas, a quente, pelo GPF.

A primeira delas se extrai do relato dos debates, havidos em 2006, acerca do livro *Pedagogia do oprimido*, pivô das análises deste subtópico. Por ocasião da discussão coletiva do segundo capítulo da obra, dedicado ao tema da educação bancária, o grupo se esforçou por vislumbrar as possibilidades de superação da mesma. Como o estudante relator do encontro era dos que possuíam maior verve literária – e irônica, ao mesmo tempo –, vale acompanhar o modo pelo qual conduziu sua tradução do debate:

Revolve-se nas mentes atormentadas do grupo a interrogação eterna: E NA PRÁTICA?! Perguntemo-nos o que nos une! É o caso concreto! É a denúncia! Perguntemo-nos o que nos falta! É a anunciação de nossas angústias! Mas como anunciar? A resposta se encontra nas entrelinhas: não se pode dicotomizar a teoria da prática, a objetividade da subjetividade, os oprimidos dos opressores. Mudar a si próprio é mudar o outro, mas o cerne, o fulcro, o *punctum dolens* (ponto nevrálgico), sempre será a transformação coletiva (ESTUDANTE B, 2006).

Daí fazer sentido a apresentação de algumas propostas, por parte do próprio grupo, como conclusão deste debate (inconcluso, por natureza):

Propostas – Chamar os professores para uma roda de debates sobre pedagogia, envolvendo a discussão ampla e também aspectos imediatos, como a reforma curricular, pois no nosso contexto é a mudança fundamental;

Analisar e conhece escolas em que o sistema de pedagogia freireana foi adotado com êxito (ESTUDANTE B, 2006).

O problema da “aplicação” da pedagogia do oprimido levou o coletivo a refletir sobre a interação entre denúncia e anúncio, logo, ao problema da preparação e da prática. Levando em consideração que denúncia e preparação sugerem criticidade e que anúncio e prática indicam práxis, parece que os debates atestam momentos decisivos do trânsito e dialogicidade como tomada de consciência do grupo. Até por isso, a questão da “aplicação prática da Pedagogia do oprimido” veio implicada em uma chamada de atenção, qual seja, a de que a proposta freireana não poderia ser reduzida a uma simplificação “consensualista” (quer dizer, sem conflitos) nem tampouco “individualista”. É o que corroboram dois outros trechos do relato. O primeiro descreve, coerentemente, o próprio movimento da descoberta:

O grupo não chega ao consenso de que o diálogo que leva à superação é necessariamente consensual. Lembra-se, entretanto, que antes do consenso é necessário coletivizar o discurso, pois “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (ESTUDANTE B, 2006).

O segundo, por sua vez, alude a uma dimensão mais prática do problema. A Faculdade de Direito (e o futuro que ela promete) é um monstro – era comum à época criar apelidos, evidentemente jocosos, para a Faculdade, dentre os quais a referência aos pombos que povoavam o prédio da Praça Santos Andrade, daí a “Pomba Andradina” do relato – e a sedução que exerce sobre os estudantes no sentido de se integrarem, no futuro, ao sistema (jurídico, em particular, mas também social, em geral) é muito forte, sendo necessário resistir não só atomizadamente mas, o que seria nodal, em termos coletivos:

Evitar ser dragado pelo monstro-da-lagoa (não seria a Pomba Andradina?) é lutar tanto individualmente, a partir da consciência extremamente crítica, quanto, e fundamentalmente, no plano coletivo, pois a educação freireana se funda em um movimento orgânico e organizado de ruptura social (ESTUDANTE B, 2006).

Todas essas questões, encontradas nos relatos dos debates do grupo, vão revelando o movimento realizado pelos estudantes de direito preocupados com a reflexão pedagógica, o que os vai empurrando para além do direito e da educação até a discussão sobre a própria sociedade. Eis o efeito, em uma dinâmica já prática, da contraposição entre as concepções bancária e problematizadora de educação. Como

[191]

As transitividades da consciência estudantil em uma Faculdade de Direito: a experiência crítica do Grupo Paulo Freire na UFPR

diria Paulo Freire, “a primeira pretende manter a *imersão*; a segunda, pelo contrário, busca a *emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade” (FREIRE, 2004, p. 70, grifos no original). O que o GPF estava oportunizando era exatamente esta “*inserção crítica*”, ainda que segundo os limites do que um núcleo de estudantes de direito poderia fazer.

Tanto a dialética denúncia-anúncio quanto a crítica à educação bancária se tornaram temas reiterados na reflexão do coletivo. Outro exemplo que se pode resgatar para demonstrá-lo é a escrita coletiva de um artigo de tipo científico que foi publicado, em 2007, no jornal do centro acadêmico que à época existia. O texto foi redigido para um concurso da *Folha acadêmica* sobre o tema “ensino jurídico”, sendo que este mote estava bastante vivo no seio da estudantada devido ao contexto apontado no início do presente ensaio, marcado pela efervescência e autonomia estudantil na Faculdade.

O movimento por ser mais fez com que os integrantes do GPF disputassem espaços para vocalização de suas ideias e difusão de suas reflexões. Assim é que sua avaliação geral sobre o ensino jurídico, construída a partir do GPF, aparece no artigo *Ensino jurídico: da denúncia das velhas práticas ao anúncio de uma nova práxis*, assinado por Ricardo Prestes Pazello, Diego Augusto Diehl, Felipe Heringer Roxo da Motta e Liliam Litsuko Huzioka.

O texto é relativamente longo e, no geral, sobre ele é suficiente dizer que a parte da “denúncia” toma três-quartos de seu conteúdo, pautada por localizar geopoliticamente na América Latina seu ponto de partida, problematizar a forma histórica da universidade, bem como realizar um balanço crítico da formação do “ensino jurídico”. Em todos estes itens do texto os autores se esforçaram por utilizar a obra de Paulo Freire, sendo que de *Pedagogia do oprimido* ressaltou-se, tanto nesta quanto na próxima parte, a questão da educação bancária. O quarto final do escrito se propôs mais ao momento do “anúncio”, agora assim procurando conceber um paradigma pedagógico de tipo freireano para a educação jurídica. Neste último momento, destacou-se o problema da práxis.

Seja ao nível social seja ao pedagógico, o artigo assume a crítica freireana ao fatalismo, como uma dimensão da concepção pedagógica, mas também da ação cultural, bancária ou antidialógica. Paulo Freire reitera o problema da “permanência”, do “fixismo reacionário” ou da “percepção fatalista” que indica uma situação “fatal e intransponível” (FREIRE, 2004, p. 73-74). Em face desta intransitividade, procura destacar a dimensão do movimento que a educação problematizadora propicia. Neste

sentido, o artigo coletivo denuncia o ensino universitário, em geral, como “um momento burocrático e verborrágico, completamente desvencilhado da prática” (PAZELLO; DIEHL; MOTTA; HUZIOKA, p. 4), indicando a necessidade de, para o caso jurídico, “perceber como se nos apresenta a relação ensino-aprendizagem hodiernamente para compreendermos seus limites e possibilidades de superação” (PAZELLO; DIEHL; MOTTA; HUZIOKA, p. 5). Como diria Freire, “o diálogo começa na busca do conteúdo programático” (FREIRE, 2004, p. 83), logo é a partir da problematização das situações-limites que permitem observar temas geradores que se deve construir a educação. Por que haveria de ser distinto com relação à educação jurídica? No fundo é isto o que o artigo dos membros do GPF está pondo em tela e é por isso que termina por reivindicar a práxis como tema central:

Urge focarmo-nos na práxis jurídica para a transformação, tendo em vista o contexto de exclusão no qual nos inserimos. Uma atuação consistente com enfoque nesse objetivo poderia ter início no âmbito da academia. Este é o dever histórico de uma universidade (que se diz) pública com seu povo. Para fazer o anúncio da nova sociedade é preciso denunciar as venalidades da antiga; igualmente, para anunciar o novo direito, e em decorrência, o novo ensino jurídico, necessário é denunciar suas velhas estruturas, começando pelo modo como se formam seus profissionais (PAZELLO; DIEHL; MOTTA; HUZIOKA, p. 7).

O apelo conclusivo do texto coletivo ressalta – ainda que de modo bastante fluido e aberto – a necessidade de se compreender que “o ensino jurídico que temos hoje contribui para a falta de consciência dos estudantes e, como consequência, alimenta o poder da classe dominante” (PAZELLO; DIEHL; MOTTA; HUZIOKA, p. 7). O diálogo, na verdade, está aberto e seu destinatário é o estudante leitor, requerendo que este assuma posição de classe social para se identificar com uma práxis transformadora. Do ponto de vista pedagógico, a questão se faz sentir pela oposição entre “assistência” e “crítica”, que, ao nível da práxis, Freire sublinha ao opor as características gerais da educação bancária frente à problematizadora – “a primeira ‘assistencializa’; a segunda, criticiza” (FREIRE, 2004, p. 72). Portanto, uma educação jurídica tem de estar a serviço da criticização do mundo e não de sua assistencialização (não por acaso aquele que é dos poucos, senão o único, momento prático da formação jurídica também é conhecido por “assistência jurídica”).

O trânsito que a consciência crítica realiza leva-a à necessidade do diálogo, o qual, em um contexto de fundamentais contradições, exige uma práxis de libertação. É verdade que a consecução de tais descobertas teóricas é bastante difícil. Talvez este

[193]

As transitividades da consciência estudantil em uma Faculdade de Direito: a experiência crítica do Grupo Paulo Freire na UFPR

tenha sido o limite do GPF: transitar da ingenuidade à criticidade em um nível muito abstrato, sendo a concretude da dialogia e da práxis um momento não propriamente alcançado ao longo de sua trajetória, a não ser por suas conquistas intervalares, seus deslocamentos estudantis e suas mobilizações políticas. Nem por isso, contudo, categorias como trânsito crítico, dialogicidade e práxis de libertação deixam de ter sua validade. A verdade é que todo um novo campo de pesquisa se abre, no intuito de se avaliar o quanto a experiência de participação no GPF, havida há mais de quinze anos, continuou ressoando entre seus componentes, permitindo o desenvolvimento da mesma criticidade, dialogicidade e práxis em suas produções teóricas e práticas profissionais.¹² Novos movimentos, portanto.

Considerações finais

O regozijo em acompanhar os movimentos de um grupo de estudantes disposto a efetivar, perante uma Faculdade de Direito, suas proposituras na projeção de uma educação jurídica perfaz a constatação de uma trajetória coletiva, entre os anos de 2006 e 2007, de efervescência dos debates acerca do ensino tradicional na universidade.

A aproximação dos estudantes com as categorias freireanas disponíveis para a leitura e expressão de suas próprias histórias instigaram a buscar métodos, inclusive, com intervenções de corpo presente, mediante performances e participação em reuniões e oficinas. Ainda, é de se considerar a composição da produção científica do período em que o grupo esteve ativo, com publicações que aproximavam Paulo Freire como uma resposta às lacunas da educação jurídica, evidentes demais para vários desses educandos.

Referências

A FESTA da democracia: todo carnaval tem seu fim – eleições C.A. 2005. Curitiba: Abra CAHS Abra, 2006. 1 minidocumentário (28 min.).

¹² Como primeira aproximação à questão, é possível sumarizar a produção teórica de alguns dos “freireanos” da UFPR: Diehl (2012); Folly (2006; 2011); Folly; Isaguirre-Torres; Pinheiro (2011); Huzioka (2008); Pazello (2005; 2007a; 2007b; 2013; 2014; 2016), Pazello Bittencourt; Kobora; Pinto; Silva (2016); Pazello; Maso (2021); Pazello; Maso; Kobora (2011); Pazello; Wilczak (2009).

CAHS. *Caderno de pesquisa, extensão e atividades complementares*. Curitiba: Centro Acadêmico Hugo Simas, n. III, 2007.

CHIAMULERA, Andressa. *O acesso à justiça na perspectiva da ética da libertação: a atuação das assessorias jurídicas universitárias populares*. Curitiba: Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) da Universidade Federal do Paraná, 2007.

DIEHL, Diego Augusto. “Democracia e educação em direitos humanos: um debate sobre o PNDH-3 e o PNEDH à luz da pedagogia freiriana”. In: *Revista dos estudantes de direito da Universidade de Brasília*. Brasília: UnB, v. 1, p. 275-297, 2012.

ESTUDANTE A. [paulofreire] Grupo 2 - Semana do Calouro - Roteiro de atividades [mensagem pessoal] Recebida por <paulofreire@yahoogrupos.com.br> em 27 fev. 2007a. Acesso em: 23/09/2021.

ESTUDANTE A. [paulofreire] En: Semana do Calouro. [mensagem pessoal] Mensagem recebida por <paulofreire@yahoogrupos.com.br> em 25 jan. 2007b. Acesso em: 23/09/2021.

ESTUDANTE A. [paulofreire] REUNIÃO DO GRUPO PAULO FREIRE. [mensagem pessoal] Mensagem recebida por <paulofreire@yahoogrupos.com.br> em 18 abr. 2007c. Acesso em: 23/09/2021.

ESTUDANTE B. [paulofreire] “Fel a Orion, Pau no Frei”, rela Thor! [mensagem pessoal] Mensagem recebida por <paulofreire@yahoogrupos.com.br> em 24 ago. 2006. Acesso em: 23/09/2021.

ESTUDANTE B. Re: [paulofreire] Grupo 2 - Semana do Calouro - Roteiro de atividades [mensagem pessoal] Mensagem recebida por <paulofreire@yahoogrupos.com.br> em 27 fev. 2007. Acesso em: 23/09/2021.

ESTUDANTE C. [paulofreire] Relatório da última reunião (01/06). [mensagem pessoal] Mensagem recebida por <paulofreire@yahoogrupos.com.br> em 11 jun. 2006. Acesso em: 23/09/2021.

ESTUDANTE D. [paulofreire] Manifesto CONTRA o ajuste curricular [mensagem pessoal] Mensagem recebida por <paulofreire@yahoogrupos.com.br> em 06 mai. 2006. Acesso em: 23/09/2021.

ESTUDANTE D. [paulofreire] Grupo 2 - Semana do Calouro – Roteiro de atividades [mensagem pessoal] Mensagem recebida por <paulofreire@yahoogrupos.com.br> em 28 fev. 2007. Acesso em: 23/09/2021.

ESTUDANTE E. [paulofreire] reunião 14-06-2006. [mensagem pessoal] Mensagem recebida por <paulofreire@yahoogrupos.com.br> em 28 jun. 2006. Acesso em: 23/09/2021.

[195]

As transitividades da consciência estudantil em uma Faculdade de Direito: a experiência crítica do Grupo Paulo Freire na UFPR

ESTUDANTE F. Re: [paulofreire] Manutenção do grupo. [mensagem pessoal] Mensagem recebida por <paulofreire@yahoogrupos.com.br> em 02 set. 2007. Acesso em: 23/09/2021.

FOLLY, Felipe Bley. “Direitos humanos e educação; educação em direitos humanos: o início de uma (im)possível e (sur)real proteção do ser humano”. In: *Revista brasileira de direito internacional*. Curitiba: SER/UFPR, ano II, n. 3, 1º semestre de 2006, p. 76-87.

FOLLY, Felipe Bley. *Direitos humanos e educação: quando a pedagogia do outro subverte o direito do mesmo*. Curitiba: Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Direito da Universidade Federal do Paraná, 2011.

FOLLY, Felipe Bley. *O medo do direito; a coragem da educação libertadora: uma reinvenção possível e necessária dos direitos humanos*. Curitiba: Trabalho de Conclusão de Curso (Direito) da Universidade Federal do Paraná, 2008.

FOLLY, Felipe Bley; ISAGUIRRE-TORRES, Katya Regina; PINHEIRO, Rosalice Fidalgo. “Para além do ensino jurídico (dogmático): a necessária interligação pesquisa-extensão na construção (crítica) do direito”. In: FACHIN, Luiz Edson; TEPEDINO, Gustavo (orgs.). *Diálogos sobre direito civil*. Rio de Janeiro: Renovar, 2011, v. III, p. 89-112.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 8 ed. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 39 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FURMANN, Ivan. *Assessoria jurídica universitária popular: da utopia à ação política*. Curitiba: Trabalho de Conclusão de Curso (Direito) da Universidade Federal do Paraná, 2003.

GEDIEL, José Antônio Peres; MARTINS, André Saboia; BECKER, Laércio Alexandre. “Apoio jurídico popular: mediação de conflitos”. In: MARTINEZ, Milena Maria Costa (org.). *Exercitando a cidadania: um programa da UFPR em avaliação*. Curitiba: UFPR, 1997, p. 40-61.

HUZIOKA, Liliam Litsuko. *Conscientização para um novo direito*. Curitiba: Trabalho de Conclusão de Curso (Direito) da Universidade Federal do Paraná, 2007.

HUZIOKA, Liliam Litsuko. “Educação jurídica e conscientização: a práxis de Paulo Freire para a construção de um novo direito”. In: *Raízes jurídicas*. Curitiba: UNICENP, vol. 4, n. 1, janeiro-junho de 2008, p. 505-530.

MOTTA, Felipe Heringer Roxo da. *O paradoxo penal: denúncia de uma prática de dominação*. Curitiba: Trabalho de Conclusão de Curso (Direito) da Universidade Federal do Paraná, 2007.

PAZELLO, Ricardo Prestes. “A educação popular freireana no processo cooperativo”. In: *Raízes jurídicas*. Curitiba: UNICENP, vol. 3, n. 2, julho-dezembro de 2007, p. 503-523, 2007a.

PAZELLO, Ricardo Prestes. *A libertação dos transmodernos: ensaio de factibilidade crítica para uma teoria da democracia participativa*. Curitiba: Trabalho de Conclusão de Curso (Direito) da Universidade Federal do Paraná, 2007.

PAZELLO, Ricardo Prestes. “Cooperativismo freireano: uma atividade de comunicação”. Em: BERGONSI, Sandra Suely Soares; LACERDA, Gustavo Biscaia de (orgs.). *Cooperativismo, economia solidária e inclusão social: métodos e abordagens*. Curitiba: PROEC/UFPR, 2007b, p. 103-118.

PAZELLO, Ricardo Prestes. “Crítica da universidade e universidade popular na América Latina: uma reflexão a partir da crítica jurídica”. In: OLIVEIRA, Assis da Costa; MOURA, Ana Paula Medeiros de; SANTOS, Julyanne Cristine B. de Macedo dos (orgs.). *Do sonho ao acontecer: 10 anos de NAJUPAK*. Belém: PROEX/UFPA, 2014, p. 30-45. Disponível em: <https://livroaberto.ufpa.br/jspui/bitstream/prefix/102/1/Livro_SonhoAcontecerAno_s.pdf>. Acesso em: 23/12/2021.

PAZELLO, Ricardo Prestes. “Educação jurídica popular: aportes marxistas”. In: REBUÁ, Eduardo; SILVA, Pedro (orgs.). *Educação e filosofia práxis: reflexões de início do século*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2016, p. 161-180.

PAZELLO, Ricardo Prestes. “Jardim suspenso entre dois céus: um ensaio sobre o estado da arte da relação entre marxismo e direito no Brasil, hoje”. In: *Revista culturas jurídicas*. Rio de Janeiro: UFF, vol. 8, Ahead of Print, 2021 (no prelo).

PAZELLO, Ricardo Prestes. “Paulo Freire e a questão nacional”. In: *Educação popular*. Uberlândia-MG: UFU, v. 12, n. 2, julho-dezembro de 2013, p. 10-19.

PAZELLO, Ricardo Prestes. “Pedagógica: diálogo da libertação latino-americana a partir de Enrique Dussel e Paulo Freire”. In: *Revista da Faculdade de Direito da UFPR*. Curitiba: SER/UFPR, n. 43, edição especial, 2005, p. 01-23.

PAZELLO, Ricardo Prestes; BITTENCOURT, Naiara Andreoli; KOBORA, Igor Augusto Lopes; PINTO, Felipe Balotin; SILVA, Ana Cláudia Milani e. “Educação jurídica estranhada: movimentos sociais, universidade popular e mobilidade jurídica”. In: *Panóptica*. Vitória: FDV, v. 11, 2016, p. 546-570.

[197]

As transitividades da consciência estudantil em uma Faculdade de Direito: a experiência crítica do Grupo Paulo Freire na UFPR

PAZELLO, Ricardo Prestes; CORREA, Murilo Duarte Costa; TISSERANT, Andhré-Luiz; FOLLY, Felipe Bley; PISIN, Marina; RODRIGUES, Alexandre; DIEHL, Diego Augusto; KHOURI, Silvia Negrão; OLIVEIRA, Katyany. “O manifesto da democracia ‘impossível’”. In: *Folha acadêmica*. Curitiba: CAHS - Centro Acadêmico Hugo Simas, n. 143, ano LXVIII, julho-agosto de 2005, p. 16.

PAZELLO, Ricardo Prestes; DIEHL, Diego Augusto; MOTTA, Felipe Heringer Roxo da; e HUZIOKA, Liliam Litsuko. “Ensino jurídico: da denúncia das velhas práticas ao anúncio de uma nova práxis”. In: *Folha acadêmica: órgão de informação e expressão dos acadêmicos de direito da UFPR*. Curitiba: CAHS, ano LXX, n. 146, maio de 2007, p. 1-8.

PAZELLO, Ricardo Prestes; MASO, Tchenna Fernandes. “O legado de Paulo Freire para a assessoria jurídica popular”. In: *Revista de estudos do sul global*. São Paulo: Instituto Tricontinental de Pesquisa Social do Brasil, v. 1, n. 2, 2021, p. 265-276. Disponível em: <<https://resg.thetricontinental.org/index.php/resg/article/view/52>>. Acesso em: 23/12/2021.

PAZELLO, Ricardo Prestes; MOTTA, Felipe Heringer Roxo da; CHIAMULERA, Andressa; MACHADO, Ronaldo Tazoniero; APPEL, Tomaz Nasser. “Por uma práxis jurídica da libertação”. In: *II Encontro de Direito e Cultura Latino-Americanos: Diversidade, Identidade e Emancipação*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2006.

PAZELLO, Ricardo Prestes; WILCZAK, Elaine. “Educação popular e movimentos populares: possibilidade de uma gnosiologia liminar a partir de Paulo Freire”. In: *Ensayo y error: revista de educación y ciencias sociales*. Caracas: Universidad Simon Rodríguez, año XVIII, n. 37, nueva etapa, 2009, p. 49-73, 2009.

PINTO, Daniel Bittencourt Ramos. *O conteúdo político da assessoria jurídica popular*. Curitiba: Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) da Universidade Federal do Paraná, 2014.

SANDRI, Anna Carolina Lucca. *Os “nós” da Rede Nacional de Assessoria Jurídica Universitária*. Curitiba: Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) da Universidade Federal do Paraná, 2016.

TECH, Dennis. *A criação da cultura jurídica em Curitiba à luz dos discursos acadêmicos da Universidade do Paraná na primeira metade do século XX*. Curitiba: Trabalho de Conclusão de Curso (Direito) da Universidade Federal do Paraná, 2007.

Ricardo Prestes Pazello

Professor do Curso de Direito e do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Colíder do Núcleo de Direito Cooperativo e Cidadania (NDCC/UFPR). Coordenador do GT de Direito e Marxismo do Instituto

de Pesquisa, Direitos e Movimentos Sociais (IPDMS). Coordenador do projeto de extensão/comunicação popular Movimento de Assessoria Jurídica Universitária Popular - MAJUP Isabel da Silva, junto à UFPR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9961-0583>.

Coautor

Natalia Demes Bezerra Tavares Pereira

Advogada. Diretora Jurídica da Associação Humaniza – Coletivo Feminista. Doutorado em andamento pelo Programa de Doutorado da Universidad de Buenos Aires – UBA, Argentina, em Direito Constitucional. Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Paraná. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8030-7031>.

Coautora

dossiê

“Romper as cercas da ignorância, que produz a intolerância”: O papel de Paulo Freire e da extensão universitária na formação para emancipação

“Breaking the fences of ignorance, which produces intolerance”: The role of Paulo Freire and university extension in training for emancipation

Mariana Trotta Quintans¹

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas em Direitos Humanos, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: mariana@marianacriola.org.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5967-6350>.

Ana Claudia Tavares⁴

⁴ Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas em Direitos Humanos, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: ana@marianacriola.org.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6272-6187>.

Fernanda Maria da Costa Vieira²

² Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: fernanda@marianacriola.org.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3606-3877>.

Viviane Carnevale⁵

⁵ Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: viviane@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6272-6187>.

Matheus Nascimento³

³ Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: nascimentofnd@gmail.com.

Submetido em 07/11/2021. Aceito em 28/01/2022.

insurgência

InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais, v. 8, n. 2, 2022
ISSN 2447-6684



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons 4.0.
Este trabajo es licenciada bajo una Licencia Creative Commons 4.0.
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0.

“Romper as cercas da ignorância, que produz a intolerância¹”: O papel de Paulo Freire e da extensão universitária na formação para emancipação



Resumo: O artigo tem como objetivo apresentar as contribuições da extensão universitária e do pensamento de Paulo Freire ao ensino jurídico, com base na experiência do Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular (NAJUP) Luiza Mahin (FND/UFRJ). Esse referencial metodológico tem como característica o estímulo ao diálogo multidisciplinar e a troca de conhecimento entre a academia e os saberes produzidos nas lutas sociais. Assim, o artigo busca compreender a possibilidade de rupturas contra-hegemônicas, que se abrem por meio de uma educação para emancipação no processo de formação com movimentos sociais – entendidos como sujeitos de sua história, daí a importância das formulações de Paulo Freire, visto que o debate sobre educação popular se articula com concepções de assessoria jurídica popular.

Palavras-chave: extensão universitária; assessoria jurídica universitária popular, educação popular; Paulo Freire; ensino jurídico.

Abstract: The article aims to present the contributions of university extension and Paulo Freire's thought to legal education, based on the experience of the Popular University Legal Advice Nucleus (NAJUP) Luiza Mahin (FND/UFRJ). This methodological framework is characterized by the encouragement of multidisciplinary dialogue and the exchange of knowledge between academia and the knowledge produced in social struggles. Thus, the article seeks to understand the possibility of counter-hegemonic ruptures, which open up through an education for emancipation in the training process with social movements - understood as subjects of their history, hence the importance of Paulo Freire's formulations, since the debate on popular education is articulated with concepts of popular legal advice.

Keywords: University Extension; popular university legal advice, popular education; Paulo Freire; legal education.

Introdução

Paulo Freire tem um papel fundamental na construção de uma matriz educacional que se vincule às oprimidas e aos oprimidos da história. Seu compromisso com a emancipação da classe trabalhadora o fez gestar metodologias de ensino que fossem capazes de alcançar trabalhadoras e trabalhadores em condições de exploração e opressão para se perceberem como sujeitas/os da história.

¹ Pedro Munhoz - Canção da Terra.

[201]

“Romper as cercas da ignorância, que produz a intolerância”:
o papel de Paulo Freire e da extensão universitária na formação para
emancipação

As reflexões e metodologias freireanas têm contribuído para a construção de propostas e ações críticas de extensão universitária, compreendida na perspectiva da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, como comunicação dialógica entre saberes científicos e populares.

Sob a influência do pensamento de Paulo Freire e dos debates sobre extensão universitária e assessoria jurídica popular, em 2012, foi criado o Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular (NAJUP) Luiza Mahin, grupo e projeto de extensão da Faculdade Nacional de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FND/UFRJ). Desde então, o grupo vem desenvolvendo uma série de ações extensionistas em diálogo com movimentos populares no estado do Rio de Janeiro, a partir de um tripé metodológico que inclui a educação popular, a assessoria jurídica popular e a pesquisa militante. Os referenciais metodológicos caracterizam-se pelo estímulo ao diálogo multidisciplinar e a troca de conhecimento entre a academia e os saberes produzidos nas lutas sociais, através de um processo dialógico, coletivo e democrático.

Com base na experiência do NAJUP Luiza Mahin, o objetivo do presente artigo é apresentar as contribuições da extensão universitária e do pensamento de Paulo Freire ao ensino jurídico, em razão do intelectual brasileiro ser uma das principais referências teóricas mobilizadas pelo grupo de extensão para pensar e avaliar as suas ações no campo da educação popular. Ao longo dos anos, outras referências foram incorporadas ao diálogo com Freire, como bell hooks (2013; 2020), intelectual negra que também será destacada no texto.

Argumentamos no artigo que o debate sobre educação popular também se articula com concepções de assessoria jurídica universitária popular, pois questionam o modelo hegemônico de ensino do direito e as formas dominantes de prestação de serviços de assistência jurídica às classes populares.

As assessorias jurídicas universitárias populares referenciadas no pensamento de Paulo Freire, de acordo com Ana Lia Almeida (2015), são “estalos” nas faculdades de direito, que tensionam a lógica bancária do ensino jurídico, ao problematizar o habitus jurídico e promover, de forma dialógica, junto aos movimentos populares, uma leitura do direito a contrapelo.

Questionar o senso comum é uma das tarefas complexas diante da capilaridade das estruturas capitalistas na sedimentação da ideologia dominante como “o” modelo universal. Como nos lembra Mauro Iasi (2006), a consciência da classe trabalhadora se gesta a partir de heranças de uma velha ordem, sendo “uma consciência social herdada”

e, ao mesmo tempo, “a expressão ideal de uma substância que corresponde à essência das próprias relações que constituem uma sociedade dada, e, neste sentido, é uma singularidade” (IASI, 2006, p. 550).

Partimos da premissa teórico-metodológica de que a consciência é um processo que se dá nas relações sociais, diante de condições dadas materialmente, mas não é apenas uma introjeção do mundo externo, pois o indivíduo, ao “tomar consciência”, projeta também sua reflexão sobre a sociedade, mediada pelas múltiplas relações que estabelece “ao longo da sua trajetória” (CISNE, 2014, p. 33).

Essa é uma das razões da referência em Paulo Freire nos projetos de extensão que têm compromisso com a emancipação da vida, visto que o exercício extensionista que represente uma ruptura com modelos hegemônicos, especialmente nas universidades públicas, deve se guiar por ações dialógicas.

O modelo pedagógico de Paulo Freire contribui, portanto, para reflexão sobre uma formação crítica que desvele as condições de desigualdade que formam as sociedades capitalistas e que se agravam em um país como o Brasil, profundamente demarcado por um racismo estrutural (nunca superado), desde a lógica colonial escravocrata.

No plano da formação do futuro campo jurídico essa leitura emoldurada em Paulo Freire gesta experiências significativas para a produção contra-hegemônica nos cursos jurídicos. Isto porque os cursos de Direito, como analisado por Bourdieu, são espaços importantes de configuração e socialização dos futuros bacharéis no *habitus* do campo jurídico (BOURDIEU, 2004). O *habitus* é caracterizado por Bourdieu (2004) como as regras e características capazes de garantir a unidade de estilo que condiciona as práticas e os bens dos agentes do campo.

O *habitus* jurídico é constituído pelo paradigma moderno de produção do conhecimento patriarcal, capitalista, colonial, cisheteronormativo e proprietário. Esse pensamento, como destaca Boaventura de Sousa Santos (2009), cria linhas imaginárias que estabelecem o que deve ser compreendido como conhecimento e o que não é conhecimento válido. Essas são as linhas “abissais”, pois hierarquizam o que é conhecimento, excluindo outras formas de racionalidades e acarretando uma compreensão limitada do mundo (Santos, 2009). Segundo o autor este modelo é um “pensamento abissal” que divide a realidade entre duas linhas, “o outro lado da linha”, é visto como não conhecimento, mas como crenças, opiniões e ideologia. (SANTOS, 2009).

[203]

“Romper as cercas da ignorância, que produz a intolerância”:
o papel de Paulo Freire e da extensão universitária na formação para
emancipação

Thula Pires e Gisele Silva destacam que na produção do paradigma hegemônico do conhecimento foram “ignorados e vulgarizados os modos de ser e conhecer indígenas e de matrizes africanas. Classificados como primitivos, subdesenvolvidos e precários foram subalternizados” (PIRES e SILVA, 2016, p.99).

O pensamento jurídico é estruturado por essa epistemologia que define o que é o conhecimento jurídico válido, descartando interpretações e práticas como não jurídicas. Como apontam Pires e Silva, esse modelo de “dominação europeu, branco, masculino, cristão, capitalista e heteronormativo” ainda constitui “os Projetos Pedagógicos dos cursos de Direito no Brasil, bem como as disciplinas que os compõem” (PIRES e SILVA, 2016, p.99).

É nesse *habitus* jurídico que os futuros profissionais do direito são socializados ao longo de sua formação, que tem início com o ingresso na faculdade de direito. Esse processo de socialização no *habitus* do campo jurídico contribuirá na conformação das práticas e dos discursos dos profissionais do direito.

Roberto Fragale Filho (2009) e Alberto Machado (2009) destacam que o ensino jurídico no Brasil desde sua origem se baseou nas aulas conferências, reproduzindo as velhas práticas da Universidade de Coimbra. Esta metodologia centra-se “no professor que preside o ‘lugar da fala’, sem maiores questionamentos críticos e com pouca participação dialógica dos estudantes no processo de aprendizagem” (MACHADO, 2009, p.91).

Esse modelo de educação foi definido por Paulo Freire como educação bancária, marcada pela noção do educador ou professor como um sujeito ativo que deposita o conhecimento sobre o educando ou “aluno”, ser sem luz, passivo, um objeto na qual são depositados conteúdos (FREIRE, 1987).

Freire destaca que esse modelo é marcado pela concepção de que o professor detentor do conhecimento promove uma transmissão do conteúdo e o estudante deve memorizar de forma mecânica o conteúdo narrado pelo educador. O processo educacional é visto como uma “doação” dos que se julgam sábios (professores) aos que julgam que nada sabem (estudantes) (FREIRE, 1987).

Esse *modelo bancário* é o modelo catedrático de Coimbra que marca a história do ensino jurídico no Brasil. Os professores imbuídos na lógica da educação bancária descrita por Paulo Freire são aqueles que “transmitem” aos futuros profissionais do direito as possíveis práticas e interpretações jurídicas.

Muitos desses professores utilizam nesse processo bancário manuais de direito e exemplos em sala de aula repletos de machismo, racismo, capacitismo, visões patrimonialistas e de criminalização dos movimentos populares.

Erourths Junior (2002) apontou o papel do ensino jurídico na consolidação da interpretação absolutista do direito de propriedade em casos envolvendo conflitos de terra, apesar das mudanças nas legislações sobre o tema. De acordo com Erourths Junior (2002), um exemplo que desvela a inadequação do ensino jurídico brasileiro à realidade social é a prevalência de mecanismos de solução de conflitos “interindividuais”, ou seja, que se preocupam com disputas entre indivíduos considerados de forma isolada, não se atendo aos conflitos que envolvem uma multiplicidade de sujeitos, como os conflitos de terra.

Nos poucos casos em que os manuais de direito se referem aos conflitos possessórios coletivos, normalmente são utilizadas expressões que deslegitimam as lutas dos movimentos sociais fazendo referências às ocupações coletivas como invasões e esbulhos possessórios.

Da mesma forma, são inúmeros os casos que reproduzem e reforçam as discriminações de gênero. Fabiana Severi (2016) observa como manuais de direito e exemplos utilizados em sala de aula por professores reforçam estereótipos de gênero pautados no “*ethos* fortemente atrelado ao gênero masculino, necessariamente branco e heterossexual”, marcando a formação jurídica e a, posterior, prática profissional.

Nesse sentido, o artigo encontra-se dividido em 4 seções. Na primeira, apresentamos um diálogo entre saberes decoloniais e a pedagogia do oprimido. Na segunda, destacamos as contribuições de Paulo Freire e das assessorias jurídicas universitárias populares para o ensino jurídico. Por fim, dialogamos as teorias e metodologias expostas com a experiência do NAJUP Luiza Mahin nas trocas de saberes como movimentos populares. Em síntese, nas considerações finais identificamos um duplo processo de reconhecimento na pedagogia do oprimido de Paulo Freire adotada pelo projeto de extensão NAJUP Luiza Mahin, em que as famílias ligadas aos movimentos sociais e os estudantes universitários passam a se perceber como sujeitos da história.

[205]

“Romper as cercas da ignorância, que produz a intolerância”:
o papel de Paulo Freire e da extensão universitária na formação para
emancipação

I Construindo saberes, destruindo opressões: diálogo de saberes decoloniais e a pedagogia do oprimido

A experiência trazida por Paulo Freire nos permite pensar em como recuperar saberes, experiências que foram ao longo do processo histórico, rebaixadas, eliminadas, silenciadas. Para que se possa acessar a tal patrimônio torna-se imperativo a busca por metodologias que rompam com a matriz ocidental produtora de uma racionalidade eliminadora de saberes.

Como nos fala Boaventura de Sousa Santos (2008) trata-se da produção uma *sociologia das ausências*. Para Santos (2008) a modernidade ocidental se efetiva na sedimentação de uma racionalidade que é supressora de modelos diferenciados de produção de conhecimento. O paradigma hegemônico constituído na modernidade ocidental gestou uma noção de ciência que se apresenta supressora de qualquer outra racionalidade não derivativa da formação ocidental.

Santos (2008) analisa o processo de hegemonia da ideologia colonial a partir das *descobertas imperiais*, marca das ações de colonização. Alerta o sociólogo para o fato de que essas descobertas se sustentaram em três grandes dicotomias: o Oriente, o selvagem e a natureza.

Santos (2008) captura esse exercício de nomeação que se dá no plano da descoberta a partir de relações de poder, logo, força:

O que há de específico na dimensão conceptual da descoberta imperial é a idéia da inferioridade do outro, que se transforma num alvo de violência física e epistémica. A descoberta não se limita a assentar nessa inferioridade, legitima-se e aprofunda-a. O que é descoberto está longe, abaixo e nas margens, e essa ‘localização’ é a chave para justificar as relações entre o descobridor e o descoberto após a descoberta; ou seja, o descoberto não tem saberes, ou se os tem, esses apenas têm valor enquanto recurso (SANTOS, 2008, p. 182).

O que Santos (2008) busca compreender é a sedimentação de uma matriz conceitual constitutiva da modernidade que imporá ao Outro uma subalternidade imanente que lhe retira qualquer significado de humano. Assim, essa *violência civilizatória* perpassa no campo da política, do social, econômico e se revela também na produção de conhecimento com a invisibilidade ou negação de que seja possível haver uma cultura ou ciência de significado nesse outro.

Daí se perceber no presente a permanência constante de uma *linha abissal* (Santos, 2007), que separa o mundo entre humanos e não humanos, racionais e

irracionais, moderno e arcaico. Trata-se de um processo marcado por um exercício da violência, nunca evidenciada quando esta parte do colonizador, isto porque esse processo de dominação se exerce em grande medida por meio de supressão/extinção de muitas culturas, *habitus* e de racionalidades, que se opunham ou apenas se diferenciavam do paradigma colonial.

A percepção de que a matriz de pensamento, logo, a raiz epistemológica ocidental se demarca pela exclusão ou redução de determinados saberes e/ou culturas e línguas será também o objeto de análise de Walter Mignolo (2008), para quem se torna um imperativo o exercício de uma *desobediência epistêmica* para se desvelar e romper com a tradição constitutiva do pensamento moderno calcado na noção de razão ocidental.

Essa penetração capilar da ideologia colonial que tem na sua base constitutiva a redução do outro acaba se fazendo presente em muitos campos de conhecimento de forma tão “naturalizada”, quase imperceptível que acaba por estabelecer os limites da sua própria crítica aos mesmos paradigmas “*Uma das realizações da razão imperial foi a de afirmar-se como uma identidade superior ao construir construtos inferiores (raciais, nacionais, religiosos, sexuais, de gênero), e de expeli-los para fora da esfera normativa do “real”*” (MIGNOLO, 2008, p. 291).

É possível se refletir, a partir da produção teórica de Boaventura de Sousa Santos sobre o *pensamento abissal*, a exclusão de diversos grupos sociais na produção do saber considerado válido. Para Santos (2007) tal pensamento marca-se pela gestação de “*um sistema de distinções visíveis e invisíveis*”.

Assim, trata-se de compreender a incapacidade de percepção do outro, cujos modos de vida, valores, hábitos serão rebaixados diante do modelo entendido como universal e racional. Essa relação de dominação do outro, entendido como um *selvagem*, *um bárbaro*, justifica as ações de controle mais violentas. Trata-se de uma vida sem significado para o colonizador.

Em seu trabalho “Para além do pensamento Abissal”, Boaventura (2007) nos faz pensar os limites impostos por uma lógica absolutamente excludente. Sua análise penetra em todos os campos da vida: econômico, social, científico, e nos desvela como tal sistema de valores, que funda a modernidade, construiu um verdadeiro apartheid social:

existe, portanto, uma cartografia moderna dual: a cartografia jurídica e a cartografia epistemológica. O outro lado da linha abissal é um universo que se estende para além

[207]

“Romper as cercas da ignorância, que produz a intolerância”:
o papel de Paulo Freire e da extensão universitária na formação para
emancipação

da legalidade e ilegalidade, para além da verdade e da falsidade. Juntas, estas formas de negação radical e inexistente, uma vez que seres sub-humanos não são considerados sequer candidatos à inclusão social. A humanidade moderna não se concebe sem uma sub-humanidade moderna (SANTOS, 2007, p. 76).

No mesmo sentido, Paulo Freire também compreende que o desafio pela efetivação de uma *pedagogia do oprimido* impõe o reconhecimento de que a ideologia do opressor se encontra no oprimido e é o reconhecimento dessas permanências que possibilita as rupturas com uma formação emancipadora:

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica — a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização. (FREIRE, 1987, p. 33).

Diante desse cenário, maior grau de relevância está na formação crítica do futuro campo jurídico no qual projetos de extensão voltados para uma ação emancipadora ganham contornos mais significativos. Analisar um desses projetos é o passo a seguir.

2 A Contribuição de Paulo Freire e das assessorias jurídicas universitárias populares

As Assessorias Jurídicas Universitárias Populares começaram a ser criadas em Universidades Públicas brasileiras na década de 1990. Algumas ao longo dos anos foram institucionalizadas como projetos de extensão ligados a faculdades de direito. O NAJUP Luiza Mahin foi criado em 2012 e atualmente é um projeto de extensão da Faculdade Nacional de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro².

O NAJUP, por ser um projeto de extensão, segue as diretrizes nacionais da Política Nacional da Extensão Universitária (2012): interação dialógica,

² Batizado de Luiza Mahin, nome católico pelo qual Kehinde ficou popularmente conhecida, recebeu o nome de uma figura que representou resistência contra a escravização para marcar o compromisso de transformação social.

interdisciplinariedade e interprofissionalidade, indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, impacto na formação do estudante e, por fim, impacto e transformação social.

O projeto tem como objetivo principal a troca de saberes entre os estudantes e movimentos sociais do estado do Rio de Janeiro, buscando contribuir na formação de uma consciência crítica nos futuros profissionais de direito e fortalecer a luta dos movimentos populares. Desse modo, visa permitir ao graduando e à graduanda de direito atuar nos conflitos sociojurídicos de forma a contribuir na transformação social (NAJUP, 2012).

É utilizado como tripé metodológico: a educação popular, a assessoria jurídica popular e a pesquisa militante. Esse referencial metodológico tem como característica o estímulo ao diálogo multidisciplinar e a troca de conhecimento entre a academia e os saberes produzidos nas lutas sociais, através de um processo dialógico, coletivo e democrático. Paulo Freire compreendia a interação dialógica como um elemento central da educação popular. Nessa perspectiva o autor afirmava que

educar é educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isso sabem que sabem algo e que assim podem chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE, 1977, p. 25)

Paulo Freire (1996) considerava que o processo educativo deveria ter como base a realidade dos participantes e, que em diálogo, os problemas existentes nessa realidade deveriam ser pensados, bem como a construção de propostas para a superação dos problemas. Dessa forma, por meio da valorização da experiência dos educandos e da troca de conhecimento, a metodologia da educação popular tem como marca o estímulo à construção coletiva do conhecimento no processo educativo, por meio da "colaboração" e da construção de "sínteses culturais".

Nas obras iniciais de Paulo Freire as dimensões das opressões de gênero não estavam presentes. bell hooks (2013) foi uma das teóricas que apresentou experiências fundamentais sob a perspectiva das mulheres negras para pensar criticamente os referenciais de Paulo Freire.

A autora destaca que nas obras do autor, como a pedagogia do "oprimido", não existia uma preocupação específica com as mulheres. O oprimido era centrado no homem e não na oprimida (hooks, 2013). As interpelações feitas pelas feministas negras

[209]

“Romper as cercas da ignorância, que produz a intolerância”:
o papel de Paulo Freire e da extensão universitária na formação para
emancipação

norte-americanas, como bell hooks (2013 e 2020), fizeram com que Paulo Freire ponderasse sobre a ausência de reflexões sobre as dimensões da discriminação contra as mulheres em seu trabalho (FONSECA, 2012).

Apesar disso, Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021) compreendem que “embora não seja normalmente qualificado dessa maneira, *Pedagogia do Oprimido* é um texto fundamental para a interseccionalidade” (COLLINS e BILGE, 2021, p. 212). As autoras destacam que “Paulo Freire rejeita as análises das relações de poder baseadas apenas em classe” (COLLINS e BILGE, 2021, p. 212). As autoras complementam que

O uso que Paulo Freire dá aos termos “opressão” e “oprimido” evoca desigualdades interseccionais de classe, raça, etnia, idade, religião e cidadania. Por essa escolha de palavras, ele vincula as necessidades de pessoas oprimidas aos apelos em favor da justiça social (COLLINS e BILGE, 2021, p. 212).

Dialogando com o trabalho de Paulo Freire, bell hooks (2013; 2020) apresentou reflexões, com base em sua experiência como professora, importantes para a construção de uma pedagogia engajada preocupada com a transgressão das esferas de dominação. A autora destaca como as pedagogias críticas da libertação valorizam no processo de ensino e aprendizagem as dimensões da experiência, dos testemunhos, das confissões dos educandos e educandas.

Dessa forma, a autora valoriza o conhecimento produzido pelas experiências dos sujeitos e sujeitas explorados, mas reforça a importância da teoria crítica desenvolvida academicamente. hooks (2013) compreende que a combinação do analítico e do experimental constituem um modo de conhecimento potente.

Trata-se assim de uma produção de conhecimento a contrapelo, ou como nos lembra Walter Benjamin (1987), de um conhecimento que se interroga

com quem o investigador historicista estabelece uma relação de empatia. A resposta é inequívoca: com o vencedor. (...) A empatia com o vencedor beneficia sempre, portanto, esses dominadores. Isso diz tudo para o materialista histórico. Todos os que até hoje venceram participam do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão. (...) Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo. (BENJAMIN, 1987, p. 225)

Nessa perspectiva, um projeto de extensão que busque construir projetos emancipatórios a partir dos oprimidos deve ter metodologias capazes de garantir o

protagonismo dos movimentos sociais, cujas experiências foram paulatinamente silenciadas.

Uma metodologia que tenha por pressuposto a noção de conhecimento demarcada por uma “ecologia dos saberes” (SANTOS, 2008), que se dá pelo resgate de uma metodologia participante, onde as famílias não são meros objetos de estudo e sim sujeitos na produção do estudo. Há, portanto, uma horizontalidade na produção do conhecimento na medida em que o saber local não é desprezado, nem desqualificado, mas integra a percepção do observador.

Para Paulo Freire (2013) esse é um ponto nodal no que ele concebe como tarefa da extensão. As inúmeras questões que Freire (2013) se faz e, ao mesmo tempo, nos obriga a nos interrogarmos reside na própria tarefa da extensão e na busca por novas formas de produção do conhecimento.

será o ato de conhecer aquele através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe pacientemente um conteúdo de outro? Pode este conteúdo, que é conhecimento de, ser “tratado” como se fosse algo estático? Estará ou não submetendo o conhecimento a condicionamentos histórico-sociológicos? Se a pura tomada de consciência das coisas não constitui ainda um “saber cabal”, já que pertence à esfera da mera opinião (doxa), como enfrentar a superação desta esfera por aquela em que as coisas são desveladas e se atinge a razão das mesmas? O primeiro equívoco gnosiológico da extensão está em que, se há algo dinâmico na prática sugerida por tal conceito, este algo se reduz à pura ação de estender (o estender em si mesmo) em que, porém, o conteúdo estendido se torna estático. Desta forma, o sujeito que estende é, enquanto ator, ativo, em face de “espectadores” em quem deposita o conteúdo que estende. (FREIRE, 2013, p. 18).

A extensão universitária, especialmente nos cursos jurídicos, portanto, tem um papel relevante na ruptura com os modelos tradicionais da produção do conhecimento, marcadamente dogmáticos. Isso porque a extensão propicia essa perda das “zonas de conforto”, tão costumeiras nos ensinamentos de um direito engessado, que busca conformar o futuro “operador do direito” a uma defesa acrítica da ordem jurídica e, por suposto, da ordem social, dos opressores.

Não é incomum a permanência de um ensino jurídico onde as disciplinas consideradas como o núcleo central da dogmática jurídica (a saber: direito civil, penal, processual, etc) um aprendizado não para questionar as balizas de um saber transmitido quase como uma linha reta imemorial.

A moldura para o não questionamento, para a aceitação silenciosa do conhecimento fornecido em aula acaba tensionado diante das experiências trocadas em um projeto de extensão com a moldura fornecida por Paulo Freire.

[211]

“Romper as cercas da ignorância, que produz a intolerância”:
o papel de Paulo Freire e da extensão universitária na formação para
emancipação

É Freire (2013) que nos coloca a semente do papel do conhecimento

O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. **Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer.** Por isso mesmo é que, no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas. (FREIRE, 2013, p. 19, grifo nosso).

É a partir da noção de sujeitos que o projeto de extensão do NAJUP Luiza Mahin se inscreve e apresentaremos algumas das ações que estamos construindo coletivamente com os movimentos sociais.

3 ***Conhecer é tarefa de sujeitos: A experiência do NAJUP Luiza Mahin nas trocas de saberes como movimentos populares.***

Metodologicamente, o grupo combina a assessoria jurídica popular com a educação popular por reconhecer nos movimentos sociais a importância de suas lutas para a transformação da realidade social. Utilizando essas duas ferramentas, o grupo se propõe a auxiliar esses grupos com a bagagem advinda da Faculdade de Direito, respeitando sempre o protagonismo dos movimentos sociais na luta por direitos; trocar e construir saberes conjuntamente e, com isso, levar o aprendizado para a universidade.

As ações de extensão do NAJUP Luiza Mahin incluíram a realização de oficinas em escolas públicas no período em que estiveram ocupadas por estudantes secundaristas em protesto contra as alterações impostas pelos poderes públicos na organização escolar em 2016. Grupos de estudantes solicitaram ao NAJUP formações em direitos para ampliar os conhecimentos e potencializar a luta em andamento que incluía democratização das decisões sobre educação e gestão escolar que impactavam suas vidas. É válido ressaltar que os estudantes, protagonistas da luta e pela gestão do espaço ocupado, guiaram os temas de “direito” debatidos. Dessa forma, as peculiaridades de cada escola fizeram com que alguns temas tivessem maior destaque em algumas do que em outras. As peculiaridades, por outro lado, revelam o sujeito cognoscente ativo e situado. Mais que isso, explicita o anseio por conhecer. Diante da

práxis emancipatória da AJUP pautada nessa interação dialógica, a troca de saberes se concretiza na medida em que as sujeitas e sujeitos são instigados a expor suas próprias concepções de mundo e a refletir sobre os caminhos para a conquista de direitos.

Como o NAJUP Luiza Mahin constrói sua intervenção no diálogo com os movimentos sociais, as ações são planejadas a partir das demandas de aprofundamento de conteúdos temáticos apresentadas pelos movimentos populares. Assim como destacado por Paulo Freire (1987) o diálogo deve ter início na construção do próprio conteúdo programático, o autor explica que

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desorganizada (FREIRE, 1987, p. 84).

Com base nessa compreensão, as ações desenvolvidas pelo NAJUP como oficinas e cartilhas são realizadas a partir do interesse explicitado pelos movimentos populares assessorados na aprendizagem sistematizada de um determinado tema relacionado aos direitos.

Dessa forma, ao longo dos mais de 9 anos de atuação do NAJUP Luiza Mahin, foram realizadas oficinas e elaboradas cartilhas sobre direito à moradia em ocupações urbanas e favelas do Rio de Janeiro, sobre direito à educação e legitimidade das ocupações estudantis em escolas públicas fluminenses, sobre reforma agrária e cooperativismo em acampamento e assentamentos rurais.

Nos anos de 2012 a 2016, o NAJUP realizou oficinas e elaborou materiais sobre direito à moradia junto ao coletivo de resistência da Comunidade da Estradinha na Ladeira dos Tabajaras, no bairro de Botafogo, no Município do Rio de Janeiro (GURGEL, 2018).³

Na primeira oficina realizada na comunidade foi utilizado como tema gerador - as “invasões” de terra. Foi utilizada a expressão “invasão” por ser uma expressão mobilizada pelos meios de comunicação hegemônicos e pelas autoridades públicas para caracterizar a comunidade como ilegal, mas também por ser um termo presente no próprio vocabulário dos moradores, como referência ao processo de ocupação do

³ Essa comunidade passou por processo de remoção pela Prefeitura do Rio de Janeiro no ano de 2010.

[213]

“Romper as cercas da ignorância, que produz a intolerância”:
o papel de Paulo Freire e da extensão universitária na formação para
emancipação

território e a condição de precariedade das moradias. Dessa forma, com base nesse tema foi possível reconstruir o histórico da comunidade, refletir sobre direito à moradia adequada e as remoções de favelas.



Foto: oficina realizada em 2013 na Estradinha - acervo do NAJUP Luiza Mahin

Esse tema também foi debatido pelo NAJUP em oficinas realizadas junto aos estudantes que ocuparam escolas secundaristas no Rio de Janeiro no ano de 2016. Nessas rodas de conversas foi debatido se “ocupar” seria “ilegal?”. Nesse período, o NAJUP promoveu oficinas em 12 escolas ocupadas da região metropolitana do Rio de Janeiro. Esse trabalho resultou na produção de uma cartilha (QUINTANS et al, 2017).



Foto: Roda de conversa no CESA (2016) - acervo do NAJUP Luiza Mahin

Após o fim do movimento de ocupações, já em 2018, o NAJUP Luiza Mahin também realizou outras oficinas nas Escolas Estaduais Amaro Cavalcanti, no bairro

do Catete, e João Brazil, em Niterói, trabalhando temas como violência contra a mulher, identidade racial e violência policial. (QUINTANS, et. al. 2020)

Nos anos de 2017 a 2019, o NAJUP Luiza Mahin realizou oficinas e elaborou cartilhas a partir de demandas da ocupação Solano Trindade, Movimento Nacional de Luta pela Moradia (MNLN) no Município de Duque de Caxias, com o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST) no Município de Niterói, da comunidade da FICAP no bairro da Pavuna no Rio de Janeiro e nas ocupações coletivas Povo Sem Medo, também no bairro da Pavuna e a ocupação Vila Canaã, em São Cristóvão, junto às Brigadas Populares.



Fonte: Oficina realizada na ocupação Povo Sem Medo (Brigadas Populares), São Cristóvão, em 2017. (Acervo do NAJUP)

Nesses anos também foram realizadas oficinas no assentamento rural Irmã Dorothy, localizado no Município de Quatis, ligado ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Nessas oficinas foram realizados debates sobre as desapropriações para fins de Reforma Agrária e cooperativismo.

[215]

“Romper as cercas da ignorância, que produz a intolerância”:
o papel de Paulo Freire e da extensão universitária na formação para
emancipação



Fonte: Oficinas realizadas no assentamento Irmã Dorothy em 2018. Acervo do NAJUP.

Com a pandemia da Covid-19, esse trabalho teve continuidade, entretanto, com muita dificuldade em razão das limitações tecnológicas da falta de acesso à rede de internet adequada nas áreas rurais. Com muita dificuldade foram realizadas algumas reuniões remotas com a coordenação do assentamento que permitiram a elaboração de duas cartilhas a partir da demanda dos assentados em compreenderem as mudanças introduzidas pela Lei 13.465/2017 na forma de seleção de beneficiários da reforma agrária.

Em 2020, foi elaborada a cartilha “Novas regras de seleção de famílias em projetos de assentamento do INCRA” analisando as mudanças introduzidas pela Lei 13.465 de 2017 para a Reforma Agrária, observando os impactos para as famílias do assentamento Irmã Dorothy. Essa cartilha foi construída de forma dialógica com a

coordenação do Acampamento Irmã Dorothy. Eram os acampados que apresentavam as dúvidas acerca da nova modalidade de seleção, informavam quais dados deveriam constar, e tal interação propiciou à equipe do Najup uma ferramenta para ampliar seus estudos no tema que interessava às famílias naquele momento.

Em 2021, com a publicação pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) do edital de seleção de famílias para compor o Assentamento Irmã Dorothy foi elaborada uma segunda cartilha, agora com as regras previstas no edital e os impactos sobre as famílias que lá residem há quase duas décadas. Mais uma vez, foi a coordenação do Acampamento Irmã Dorothy que pautou as dúvidas das famílias com relação ao edital.

Essa interação permitiu a produção de uma cartilha que para além de expressar os temas apontados pelas famílias como necessários, teve o cuidado de produzir para uma linguagem acessível a árida formulação das regras jurídicas. Assim, busca-se permitir que as famílias possam avançar na compreensão dos parâmetros jurídicos, que afetam suas vidas, independente da presença de uma assessoria jurídica. Buscou-se, com isso, uma formação que permita às famílias de trabalhadores e trabalhadoras sem terra romper com a linguagem hermética que gesta o exercício de dominação do campo jurídico.

Considerações finais

O artigo analisou as contribuições da extensão universitária por meio das assessorias jurídicas universitárias populares e das ideias de Paulo Freire para promoção de rupturas com o modelo hegemônico do ensino jurídico.

As atividades de extensão analisadas permitem o contato da universidade com os problemas estruturais da sociedade brasileira, impactando no processo educativo e contribuindo para a formação crítica dos profissionais do direito. Também, promovem tensões no modelo de “dominação europeu, branco, masculino, cristão, capitalista e heteronormativo” (PIRES e SILVA, 2016, p.99) que ainda é constitutivo do *habitus* jurídico.

A extensão a partir da matriz de Paulo Freire necessariamente é interseccional, pois compreende que a reprodução social no capitalismo opera múltiplas opressões, explorações e rebaixamentos, que acabam diante de um modelo desigual, tendo também seus efeitos sociais distintos.

[217]

“Romper as cercas da ignorância, que produz a intolerância”:
o papel de Paulo Freire e da extensão universitária na formação para
emancipação

Utilizamos aqui as análises da feminista-marxista TithiBhattacharya que recupera o conceito de reprodução social de Marx para entender como se engendra a opressão da mulher dentro do sistema capitalista tanto dentro, como fora, da estrutura de produção. Para ela:

“A ideia mais importante da teoria da reprodução social é que o capitalismo é um sistema unitário que pode integrar com êxito, ainda que de maneira desigual, a esfera da reprodução e a esfera da produção. As mudanças em uma esfera têm efeito na outra. Salários baixos e a tendência neoliberal a redução dos custos no trabalho podem gerar execuções hipotecárias e violência doméstica no lar. Por que esta é a ideia mais importante? Porque dá substância histórica real a compreensão de: a) quem é um “trabalhador” e b) de que maneiras o trabalhador pode lutar contra o sistema. O mais importante é que esta teoria nos ajuda a compreender que qualquer vitória pelos direitos de gênero que realizarmos tanto na economia formal quanto fora dela somente pode ser temporária porque a base material da opressão das mulheres está ligada ao sistema em seu conjunto. Qualquer conversa sobre o fim da opressão e da emancipação necessita recorrer a uma conversa simultânea sobre o fim do sistema em si” (BHATTACHARYA, 2019).

As experiências de formação e das trocas entre o corpo discente e os integrantes dos movimentos sociais, que são acompanhados pelo projeto de extensão, permitem a materialização do que Paulo Freire constrói como sendo uma *pedagogia do oprimido*, que é uma *práxis* que visa mudar as condições materiais da vida dos oprimidos e também subjetividades.

Há um duplo processo de reconhecimento na pedagogia do oprimido adotada pelo projeto de extensão NAJUP Luiza Mahin: de um lado, as famílias ligadas aos movimentos sociais que se percebem sujeitos de suas histórias, e, por outro, os estudantes que igualmente se percebem sujeitos e integrantes do campo dos oprimidos.

Tal reconhecimento nos permite o *esperançar* tão construtor da *práxis* de Paulo Freire. É o *esperançar* que mobiliza, organiza, que junta, que se move, que questiona e age!

É dessa pedagogia que se instaura da relação com o oprimido, que se forjará as mudanças no padrão hegemônico do campo jurídico, afinal como nos lembra Paulo Freire (1987)

A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. E tem que ter nos próprios oprimidos, que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos. Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um “tratamento” humanitarista,

para tentar, através de exemplos retirados de entre os opressores, modelos para a sua “promoção”.

Os oprimidos não de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção. A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do Homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não “humanitarista”, pode alcançar este objetivo.

Pelo contrário, a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização. Esta é a razão pela qual, como já armamos, esta pedagogia não pode ser elaborada nem praticada pelos opressores. (FREIRE, 1987, p.42 - grifo nosso)

Referências

ALMEIDA, Ana Lia. *Um estalo nas faculdades de direito: perspectivas ideológicas das assessorias jurídicas universitárias populares*. Tese de doutorado. UnB, Brasília, 2015.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Vol. 1 – obras escolhidas. São Paulo, ed. Brasiliense, 1987.

BHATTACHARYA, Tithi. O que é a teoria da reprodução social? 2019. Acessível em <https://esquerdaonline.com.br/2019/03/08/tithi-bhattacharya-o-que-e-a-teoria-da-reproducao-social/>

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*, 7ª edição. Tradução: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

CISNE, Mirla. *Feminismo e consciência de classe no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2014.

EROUTHS JUNIOR, Cortiano. *O Discurso Jurídico da Propriedade e suas Rupturas*. Rio de Janeiro: Editora Renovar, Biblioteca de Teses, 2002.

FRAGALE FILHO, Roberto. Ensino jurídico: As transformações de um processo formativo capturado pela corporação advocatícia. Trabalho apresentado no XIV Congresso Brasileiro de Sociologia da SBS, Rio de Janeiro, 2009.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2013.

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

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

FONSECA, Livia Gimenes Dias da. *A luta pela liberdade em casa e na rua: a construção do Direito das mulheres a partir do projeto Promotoras Legais Populares do Distrito Federal*. Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade de Brasília, UnB, 2012.

[219]

“Romper as cercas da ignorância, que produz a intolerância”:
o papel de Paulo Freire e da extensão universitária na formação para
emancipação

FORPROEX. Política Nacional de Extensão Universitária, Manaus, 2012.

IASI, Mauro. *As metamorfoses da consciência de classe: o PT entre a negação e o consentimento*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

GURGEL, Thizá. *A luta pelo direito à cidade na comunidade da Estradinha: da resistência dos moradores à formação de uma rede*. Monografia. Faculdade de Direito (UFRJ). 2018.

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

hooks, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: editora Elefante, 2020.

MACHADO, Antônio Alberto. *Ensino jurídico e mudança social*, 2ª edição. São Paulo. Editora Expressão Popular, 2009.

MIGNOLO, W. Desobediência Epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287 – 324, 2008. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf

PIRES, Thula e SILVA, Gisele. Movimentos de política criminal e ensino jurídico. In: BIRNFELD, Carlos (org.) *Direito, educação, epistemologias, metodologias do conhecimento e pesquisa jurídica*. Brasília: CONPEDI, 2016.

QUINTANS, Mariana Trotta. SOUZA, Anna Carolina. GOMES, Carolina Hennig. ALMEIDA, Maria Dandara. EVANGELISTA, Marina. GURGEL, Thiza. NASCIMENTO, Thuane. Assessoria Jurídica Universitária Popular no acompanhamento da ocupação das escolas estaduais no Rio de Janeiro. Trabalho apresentado no Seminário do IPDMS em Vitória da Conquista, Bahia, 2017.

QUINTANS, Mariana. (et al). 7 anos de luta: a trajetória do núcleo de assessoria jurídica universitária popular Luiza Mahin In: *o direito como liberdade: 30 anos de o direito achado na rua*, 2020, Brasília. Anais do seminário internacional - o direito como liberdade: 30 anos de o direito achado na rua, 2020

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *NOVOS ESTUDOS*, nº79, NOVENBRO, 2007. Acessível em <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrge/?lang=pt&format=pdf>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo*. Para uma nova cultura política. (Para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo, ed. Cortez, 2008;

SANTOS, Boaventura de Sousa e Meneses, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SEVERI, Fabiana (et *ali.*) Cartografia social e análise das experiências de assessorias jurídicas universitárias populares brasileiras: Relatório de pesquisa. Ribeirão Preto, USP, 2014.

SEVERI, Fabiana. O gênero da justiça e a problemática da efetivação dos direitos humanos das mulheres. *Revista Direito e Práxis*. UERJ, v.7, n.1, 2016.

[221]

“Romper as cercas da ignorância, que produz a intolerância”:
o papel de Paulo Freire e da extensão universitária na formação para
emancipação

Mariana Trotta Quintans | Professora Associada da Faculdade de Direito e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Direitos Humanos da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutora em Ciências Sociais pelo CPDA/UFRJ. Mestre em direito pela PUC-Rio. Advogada Popular e Coordenadora do grupo de pesquisa Direitos Humanos e o impacto da pandemia da Covid-19 na vida das mulheres da FND/UFRJ. Também coordena o curso de extensão de formação de Promotoras Legais Populares (PLPs) da Faculdade de Direito da UFRJ e o NAJUP Luiza Mahin.

Fernanda Maria da Costa Vieira | Professora Adjunta I da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutora pelo Programa de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, CPDA/UFRJ

Matheus Nascimento | Graduando em Direito da Faculdade Nacional de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Integrante do Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular Luiza Mahin.

Ana Claudia Tavares | Professora Adjunta do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em Direitos Humanos (NEPP-DH) da UFRJ e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas em Direitos Humanos (PPDH) da UFRJ. Doutora pelo Programa de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, CPDA/UFRJ.

Viviane Carnevale | Graduanda em Direito na Faculdade Nacional de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Integrante do Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular Luiza Mahin.

insurgência

dossiê

Desburocratizando o juridiquês: encruzilhadas da educação jurídica popular no enfrentamento ao racismo

Simplifying the law: crossroads of popular legal education in the fight against racism

Leonardo Dourado Melo¹

¹ Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, Paraíba, Brasil. E-mail: leodourado10@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8200-8900>.

Victor de Oliveira Martins²

² Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, Paraíba, Brasil. E-mail: victor.martins@academico.ufpb.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7477-0794>.

Renata Alves de Oliveira Barbosa³

³ Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, Paraíba, Brasil. E-mail: renata.barbosa2@academico.ufpb.br. ORCID: <https://orcid.org/XXX> <https://orcid.org/0000-0001-6348-2316>.

Natália de Melo Medeiros⁴

⁴ Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, Paraíba, Brasil. E-mail: nataliademelo.medeiros@outlook.pt. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5368-4504>.

Antonio Pedro Casqueiro dos Santos⁵

⁵ Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, Paraíba, Brasil. E-mail: antonio.casqueiro@academico.ufpb.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2515-8480>.

Ana Lia Vanderlei de Almeida⁶

⁶ Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, Paraíba, Brasil. E-mail: analiavalmeida@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3383-4621>.

Submetido em 06/11/2021. Aceito em 28/01/2022.

insurgência

InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais, v. 8, n. 2, 2022
ISSN 2447-6684



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons 4.0.
Este trabajo es licenciada bajo una Licencia Creative Commons 4.0.
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0.

Leonardo Dourado Melo · Victor de Oliveira Martins · Renata Alves de Oliveira Barbosa
 Natália de Melo Medeiros · Antonio Pedro Casqueiro dos Santos · Ana Lia Vanderlei de Almeida

[224]

Desburocratizando o juridiquês: encruzilhadas da educação jurídica popular no enfrentamento ao racismo

Resumo: O artigo aborda relações entre educação popular e enfrentamento ao racismo a partir de uma experiência de assessoria jurídica universitária popular. Problematizamos algumas encruzilhadas da educação jurídica popular de base freireana, vivenciadas no acompanhamento do Fórum de Artistas Pretos da Paraíba por parte do Núcleo de Extensão Popular Flor de Mandacaru (UFPB). Metodologicamente, empreendemos uma sistematização de experiência a partir de pesquisa-participante. O marco teórico da pesquisa transita no campo de estudos sobre relações raciais e crítica possibilidades, impossibilidades, contradições e encruzilhadas para inuir pedagogicamente num processo de luta e de mobilização por direitos.

Palavras-chave: Educação Popular; Assessoria Jurídica Popular; Direito e Movimentos Sociais.

Abstract: This article discusses the relationship between popular education and the fight against racism from an experience of popular university legal assistance. We problematized some crossroads of popular legal education based on Freire, experienced in the monitoring of the Forum of Black Artists of Paraíba by the Popular Extension Nucleus Flor de Mandacaru (UFPB). Methodologically, we undertake a systematization of experience based on participant-research. The theoretical framework of the research transits in the field of studies on race relations, and anti-racist critique of law in dialogue with the Freirean contribution. Popular legal education, therefore, channels possibilities, impossibilities, contradictions and crossroads to pedagogically in uence a process of struggle and mobilization for rights.

Keywords: Popular Education; Popular Legal Advice; Law and Social Movements.

Introdução

Neste artigo tratamos da relação entre educação popular e antirracismo, analisando a experiência do Núcleo de Extensão Popular Flor de Mandacaru (NEP - UFPB) na assessoria jurídica ao Fórum de Artistas Pretos¹ da Paraíba. Problematizamos aqui quais os limites, as possibilidades e as contradições - ou, de acordo com a visão afrocêntrica, as encruzilhadas - dessa atuação do NEP como uma

¹ O coletivo vale-se da flexão neutra em relação ao gênero para substituir os substantivos “pretos” e “pretas”, aludindo, dessa forma, à crítica dirigida contra o modo binário de estabelecer relações de gênero em termos masculinos ou femininos. Este tipo de flexão, embora não pertencente às normas oficiais da língua portuguesa, vem sendo cada vez mais usual no léxico dos movimentos sociais populares.

experiência de educação jurídica popular de base freireana, considerando o contexto de crise sanitária, isolamento social e ensino remoto ocasionados pela COVID-19.

A sistematização de tal experiência torna-se ainda mais relevante diante do momento histórico vivenciado pela pandemia, em que muitos dos conflitos sociais foram acirrados sob forte ataque às bandeiras de luta em torno dos “direitos humanos”, como o enfrentamento ao racismo. Sendo assim, as reflexões vinculadas às nossas práticas no âmbito da assessoria jurídica popular nesse período tornam-se ainda mais válidas de registro e problematização, especialmente no que diz respeito ao balanço da atualidade do legado de Paulo Freire no seu centenário.

A partir de uma abordagem qualitativa, realizamos uma sistematização de experiência baseada em pesquisa-participante, tendo em vista que as autoras e autores do artigo integram o NEP e participaram ativamente da atividade de assessoria jurídica popular que passaremos a analisar. Os dados que sustentam a análise foram coletados a partir do registro produzido coletivamente pelos integrantes do Núcleo acerca das atividades de apoio jurídico realizadas (relatorias de reuniões e oficinas com o Fórum de Artistas Pretes da Paraíba), além de registro documental e audiovisual de algumas atividades envolvendo o Fórum (atas e gravações de reuniões públicas, editais e posicionamentos públicos dos grupos que compõem o Fórum). A organização e a seleção das informações utilizadas foram pautadas na compreensão de que racismo é responsável pela construção de disparidades nos mais variados contextos, dando ênfase no impacto proporcionado por esse no acesso aos recursos públicos para as atividades culturais durante o momento pandêmico.

Na primeira seção do artigo, caracterizamos e historicizamos a experiência de assessoria jurídica popular do NEP junto ao Fórum de Artistas Pretes. Como se deu a aproximação com o Fórum? Quais os coletivos de enfrentamento ao racismo que o compõem? Como se deu a inserção da nossa atividade de apoio jurídico no âmbito de uma ação afirmativa de caráter cultural em torno da qual o Fórum se mobilizava? Quais foram as nossas principais atividades de educação jurídica junto ao Fórum?

Já na segunda seção, discutimos os elementos mais significativos dessa experiência de educação jurídica popular, refletindo acerca das possibilidades, das

Leonardo Dourado Melo · Victor de Oliveira Martins · Renata Alves de Oliveira Barbosa
Natália de Melo Medeiros · Antonio Pedro Casqueiro dos Santos · Ana Lia Vanderlei de Almeida

[226]

limitações e das contradições relacionadas a essa prática construída a partir do legado de Paulo Freire. Concentramos a análise nos nossos esforços por “desburocratizar o juridiquês”, sobretudo por conta dos editais de cultura dos quais os coletivos ligados ao Fórum estavam participando; e também refletimos a respeito de uma das principais dimensões da educação popular como se apresentou nessa experiência, qual seja, o compromisso ideológico com os sujeitos das lutas antirracistas.

O marco teórico da pesquisa transita no campo de estudos sobre as relações raciais, a partir das contribuições de intelectuais como Lélia Gonzalez, Achile Mbembe e Frantz Fanon; a crítica antirracista ao direito, sobretudo a partir das reflexões de Dora Bertúlio e Thula Pires; das epistemologias quilombolas e quilombistas em Abdias do Nascimento, Beatriz Nascimento e Antônio Bispo; e, por fim, dialogamos com o aporte freireano que se expressa em alguns estudos sobre assessoria jurídica popular, a exemplo dos trabalhos de Ana Lia Almeida.

1 A experiência de assessoria jurídica popular do NEP junto ao Fórum de Artistas Pretes da Paraíba

O Núcleo de Extensão Popular Flor de Mandacaru é um grupo de Assessoria Jurídica Universitária Popular vinculado à UFPB e que possui 14 anos de existência, recentemente completados em 2021. Sua atuação advém da parceria com os sujeitos envolvidos em diversas lutas sociais, dessa maneira, o grupo promove a assessoria jurídica e a educação popular junto a movimentos e organizações populares.

A expressão “assessoria jurídica popular” relaciona-se a certas práticas do campo jurídico que se colocam ao lado das lutas dos sujeitos subalternizados nos enfrentamentos da sociedade de classes. Os sujeitos destas práticas são, principalmente, advogadas e advogados populares (conformando o campo da “advocacia popular”), bem como, grupos ligados às universidades (conformando o campo da “assessoria jurídica universitária popular”) (ALMEIDA, 2016, p. 162).

Desse modo, a Assessoria Jurídica Popular é, como pontua Diehl (2009): “uma prática social, ora no âmbito jurídico, ora numa perspectiva pedagógica, porém sempre, assumidamente, política” e por se assumir enquanto prática política, este campo possui um compromisso ético com os sujeitos subalternizados das lutas sociais.

[227]

Desburocratizando o juridiquês: encruzilhadas da educação jurídica popular no enfrentamento ao racismo

Nesse sentido, os grupos de Assessoria Jurídica Universitária Popular em suas atividades dentro das faculdades de direito, assumem uma orientação ideológica. É através desse compromisso de luta estabelecido, que a orientação ideológica da AJUP é constituída, interligando, portanto, processos de consciência absolutamente voltados à práxis, ou seja, orientados para a ação de transformação da ordem posta (ALMEIDA, 2017, p.167). Não à toa que em muitos dos encontros promovidos pela RENAJU (Rede Nacional de Assessoria Jurídica Universitária), é sempre estampado por algum lugar: “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim, descobrindo-se, com eles sofrem, mas sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 1987, p. 15).

O trecho faz referência à dedicatória do livro “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire, que ao lado das teorias críticas do direito, possui um papel fundamental nas ideias e referências teóricas dos grupos de assessoria estudantil. Inspirada nessas ideias deixadas por Freire, a Educação Popular é, para a AJUP, um dos pilares centrais, que tem por objetivo o trabalho em comunidade e com os movimentos sociais populares. Nessa perspectiva, os grupos visam a superação da mera assistência jurídica. Isso significa dizer que, além de os estudantes universitários acompanharem as demandas jurídicas, também atuam dialogicamente junto aos sujeitos envolvidos nos conflitos sociais.

Desde 2007, o NEP atua junto à luta de movimentos sociais na Paraíba, como no combate ao racismo em João Pessoa e em Santa Rita. Nesse contexto, o NEP, enquanto Assessoria Jurídica Popular no âmbito das relações raciais, participou ativamente de episódios emblemáticos de combate ao racismo e aos processos de criminalização da cultura negra. Desse modo, as/os militantes do núcleo acompanharam as tensões existentes entre a força policial e as/os integrantes de algumas batalhas de Rap e Hip Hop em João Pessoa.

Posto isso, o NEP acompanhou o funcionamento e os embates enfrentados com o poder público das batalhas do Coqueiral e da Praça da Paz, ambas em João Pessoa, entre 2017 e 2020 e também dialogou com o Comitê Interinstitucional de Monitoramento e Avaliação das Políticas Públicas e do Enfrentamento do

Leonardo Dourado Melo · Victor de Oliveira Martins · Renata Alves de Oliveira Barbosa
Natália de Melo Medeiros · Antonio Pedro Casqueiro dos Santos · Ana Lia Vanderlei de Almeida

[228]

Genocídio da População Negra no Estado da Paraíba, o Fórum de Juventude Negra da Paraíba e o Observatório de Políticas Culturais. Em 2021, o NEP firmou parceria com o NEABI - Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiros e Indígenas - da UFPB para acompanhar grupos que integram a luta antirracista na Paraíba.

O modo como a pandemia da COVID-19 impactou os movimentos sociais populares em geral, e os movimentos negros, em particular, relaciona-se em alguma medida às dificuldades de comunicação e possibilidades de formação e interação destes movimentos. Partindo da análise realizada pelo ativista negro Maurice Mitchell (2020, p. 8), “Relacionamentos são a base dos nossos movimentos. Mas agora não podemos construir relacionamentos da mesma maneira, [...]. Então, precisamos nos adaptar. E estamos nos adaptando.”. Os problemas reivindicados por esses não foram atenuados, mas sim amplificados por diversos fatores, os quais foram fomentados pela base governamental fundada em preceitos saudosos ao sistema colonialista e na tentativa de manutenção da imagem do dominador e do dominado (GONZALEZ, 1984).

No contexto paraibano, os movimentos negros estiveram envolvidos, entre outras iniciativas, com a construção de uma unidade para a representação dos artistas pretos no estado: o Fórum de Artistas Pretos (FAP/PB). Composto por derivações da própria cultura afro-brasileira, do Fórum participam artistas negros e negras de diversas modalidades, como trancistas, capoeiristas, arte-educadores, músicos, dançarinos, MC's, rappers e inúmeros outros.

Desde o surgimento do Fórum, as dificuldades provocadas pela pandemia foram pautadas pelo movimento, visto que incidiram intensamente no aspecto cultural e artístico, com o distanciamento social e políticas contra aglomerações etc. Os artistas de um modo geral foram bastante afetados pela pandemia, mas é importante notar o fator racial como agravante das dificuldades desses sujeitos.

Segundo Dora Bertúlio (1989, p. 100), “Civilização e cultura são duas categorias confundidas e influenciadoras das relações raciais hierarquizadas - ou seja, são componentes importantes do racismo.”, logo, é cognoscível o quanto os diversos processos de marginalização das artes e culturas das populações pretas e periféricas

são basilares do sistema escancaradamente racista, não apenas na Paraíba, mas em todo cenário nacional e global.

Tal realidade tornou-se visível quando apurados os editais culturais expostos pela Fundação Cultural de João Pessoa (FUNJOPE), destacadamente quanto ao Edital 004/2020, Prêmio João Balula. Este edital foi financiado pelo orçamento de 2020 oriundo da Lei Aldir Blanc, que, em 2020, sendo o único voltado às populações negras de João Pessoa afetadas pela pandemia de coronavírus e demarcando a necessidade de organização dos coletivos negros do Fórum, pois houve grande pressão desses para que o documento fosse publicado pela FUNJOPE, contudo, a sua vigência foi temporária, com distribuição de poucos prêmios e com baixos valores.

A FUNJOPE, do início da pandemia até meados do ano de 2021, lançou três editais: Edital 002/2021, Prêmio Políbio Alves de Literatura; Edital 00003/2021, Prêmio Josenildo Suassuna de Arte Naïf; e o Edital 0002/2021, de Seleção de Bailarinos. Estes editais padeciam de graves falhas referentes à transparência e clareza das informações, como também à falta de consulta prévia aos movimentos negros, que os consideraram inacessíveis às populações negras. Os dois primeiros editais (Prêmio Políbio Alves de Literatura e Prêmio Josenildo Suassuna de Arte Naïf) não continham ações afirmativas raciais, já o Edital de seleção para bailarinos, que disporia de doze vagas para compor a Companhia Municipal de Dança da FUNJOPE, destinou 20% dessas, como política de cotas, para artistas negros/negras, contabilizando dessa maneira, 2,4 vagas - a Fundação arredondou para baixo (2 vagas apenas) a fração percentual das vagas cotistas, quando as normas legais² e a prática dos processos seletivos é a de arredondar para cima.

Além disso, os três editais culturais possuem um imaginário distorcido do que a palavra “cultura” representa, pois, além de um linguajar rebuscado em seus artigos, são voltados a conceitos europeizados de literatura, arte e dança, mediante a construção de manifestações “clássicas”. Ademais, solicitavam critérios técnicos

² BRASIL. Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.

Leonardo Dourado Melo · Victor de Oliveira Martins · Renata Alves de Oliveira Barbosa
Natália de Melo Medeiros · Antonio Pedro Casqueiro dos Santos · Ana Lia Vanderlei de Almeida

[230]

engessados de bancas examinadoras e de comprovações e formações (diplomas, certificados, contratos de trabalho), principalmente no edital de seleção de bailarinos - neste, as pessoas submetidas teriam que passar por processos avaliativos com maior peso em habilidades técnicas e avaliação de currículo, deveriam também possuir amplo domínio em “ballet clássico e contemporâneo”, o que, na prática, apresentam-se como critérios excludentemente racializados.

Logo, o intuito da crítica não é afirmar que pessoas negras não podem possuir as habilidades técnicas necessárias, mas que, mediante o genocídio da população negra, da falta de acesso à educação básica, de altos índices de desemprego e de pobreza, esses critérios não se mostram dialógicos com a realidade sociorracial, porém, respondem e representam mecanismos dos racismos que garantem lugares públicos e de premiações a não-negros. O embate entre FAP/PB e FUNJOPE quanto às políticas de cotas raciais nos editais culturais, como também a indispensabilidade da inserção no Edital de “ballet clássico” de danças e manifestações de matrizes africanas, necessitou de mediação da Defensoria Pública do Estado da Paraíba, na realização de reuniões públicas cuja participação do NEP mostrou-se ativa, tanto em articulações internas e quanto em reuniões diretas com os órgãos públicos.

Portanto, as reivindicações do Fórum vão além do aumento de cotas raciais nos editais e da desburocratização nos critérios de seleção, mas englobam a necessidade de haver editais permanentes voltados às manifestações culturais negras e periféricas que compõem a identidade cultural da cidade de João Pessoa. Tais pontos podem ser observados a partir da seguinte provocação de liderança atuante no Fórum:

uma das coisas além da falta de dialogar com o movimento cultural, de legitimar o Conselho Municipal da Cultura, que a gestão vem fazendo no lançamento desses editais, é justamente porque não tem dentro do corpo da FUNJOPE uma pessoa que entenda dessas questões para estar contemplando a diversidade de fato e não fazer a vergonha que eles vem fazendo, de sem conhecimento criar editais que mais excluem do que incluem. (Fala de liderança do FAP/PB em reunião com o NEP no dia 16 de julho de 2021).

As atividades realizadas pelo NEP em consonância com o FAP/PB se inserem no contexto específico da pandemia ocasionada pela COVID-19, de modo que as medidas de isolamento social interferem diretamente não apenas na ação

[231]

Desburocratizando o juridiquês: encruzilhadas da educação jurídica popular no enfrentamento ao racismo

extensionista do Núcleo, mas também em diversas outras atividades pertencentes ao espaço acadêmico e, inclusive, militante. Dessa maneira, com a consciência de que o momento pandêmico, iniciado em março de 2020, não encerra ou estagna com as contradições e as lutas sociais, muito pelo contrário, acaba aprofundando-as, o NEP estabeleceu seu comprometimento político para com atividades voltadas na modalidade virtual que pudessem atender, mesmo que minimamente, às demandas do Fórum.

Assim, as atividades se iniciam em reuniões que objetivam integrar os membros que pertencem tanto ao Núcleo quanto ao Fórum, de modo que os primeiros momentos que ocorreram em junho de 2021 são imprescindíveis para estreitar laços e compreender a raiz das demandas ligadas ao movimento social parceiro. Inicialmente, no dia onze de junho deste ano, o Fórum e o Núcleo se reuniram para traçar os principais debates acerca das demandas constitutivas do Fórum, sobretudo acerca do caráter elitista dos editais culturais da fundação de cultura municipal e a logística institucional racista correlacionada. Tal reunião foi responsável por originar um Grupo de Trabalho (GT) entre o FAP/PB e o NEP, de modo que seu principal objetivo seria a construção de um projeto de lei (PL) para tornar o Edital João Balula como permanente, além de propor alterações para desburocratizar o considerado juridiquês³ no referido edital e de estipular maiores valores para contemplar adequadamente a classe artística.

Logo em seguida, no dia 29 de junho, ocorreu uma reunião pública entre o FAP/PB, a Defensoria Pública da Paraíba (DPE/PB) e a FUNJOPE, no intuito de dialogar com vários atores da cena cultural da Paraíba para propor demandas e solucionar adversidades sobretudo financeiras e inclusivas, que logo seriam alvo de encaminhamentos noutra reunião semelhante no dia 13 de julho.

Por conseguinte, seguindo uma periodicidade semanal entre os meses de julho, agosto e setembro, as reuniões ordinárias do GT serviram para três objetivos centrais: 1) aprofundar e contrapor os problemas da relação entre o Fórum com a

³ Tal categoria será analisada posteriormente no início da segunda seção.

Leonardo Dourado Melo · Victor de Oliveira Martins · Renata Alves de Oliveira Barbosa
Natália de Melo Medeiros · Antonio Pedro Casqueiro dos Santos · Ana Lia Vanderlei de Almeida

[232]

FUNJOPE; 2) propor e sistematizar soluções relacionadas aos editais culturais na Paraíba já vigentes e os que poderiam surgir; e 3) refletir criticamente sobre as contradições sociais e raciais nesses contextos. Dentre os principais resultados, contou-se com a construção de uma minuta de projeto de lei que foi apresentada pelo NEP aos membros do FAP/PB, no intuito de produzir coletivamente esse instrumento normativo. Paralelamente, ocorriam reuniões periódicas do grupo de comunicação e articulação que era composto por membros do NEP e do FAP/PB, gerando um plano de ação voltado para as mídias sociais, no intuito de produzir conteúdos populares que envolvessem as(os) artistas culturais da Paraíba nas lutas por direitos.

Ademais, no dia 25 de setembro, o NEP promoveu uma roda de diálogo on-line denominada “Racismo Estrutural: (necro)políticas públicas e ausência de ações afirmativas culturais na Paraíba”, que teve como objetivo aprofundar teoricamente os racismos presentes no contexto cultural, incidindo também na sistematização da fundamentação social do PL Edital Permanente João Balula. Esta roda de diálogo, pois, inseriu-se numa programação a médio prazo que visou sistematizar diversas ações para construir de forma coletiva o referido PL. Dessa forma, contou-se, também, com uma oficina realizada no dia 09 de outubro deste ano com o objetivo de dialogar com o Fórum as nuances presentes no processo legislativo, de modo a refletir sobre aspectos inerentes a esse contexto como as categorias de democracia, cidadania e soberania popular.

2 As encruzilhadas da educação popular no enfrentamento ao racismo: análise de uma experiência.

A assessoria do Núcleo de Extensão Popular Flor de Mandacaru ao Fórum de Artistas Pretos da Paraíba buscou primeiramente desmistificar a pretensa neutralidade da linguagem jurídica, mas sem abrir mão das disputas institucionais. Estava-se, pois, tensionando espaços de poder majoritariamente dominados por homens brancos e ricos, por exemplo na busca por representação no Conselho Municipal de Política Cultural de João Pessoa (CMPC/JP), por cotas raciais e valores ampliados dentro dos editais, por diálogos com a defensoria pública e o poder

executivo a respeito das políticas públicas no setor cultural, entre outras demandas relacionadas a conquistas e retrocessos no campo institucional.

Para apoiar o Fórum nessas demandas, a atuação do NEP voltou-se à “desburocratização do juridiquês” presente nas políticas culturais que perpassavam os editais em questão. O juridiquês atende a um círculo discursivo restrito, podendo então ser considerado dentro de um fenômeno moderno da colonialidade do saber, a qual é definida por Pazello (2014) em diálogo com as correntes de(s)coloniais, como responsável pela hegemonia hierárquica das epistemologias dominantes, estas também imbuídas de poder. O juridiquês, como diria Ana Lia Almeida (2015), participa das disputas ideológicas presentes no campo jurídico, por meio das quais os juristas situam seus posicionamentos por meio de uma consciência prática que, em geral, legitima projetos de dominação que conservam lugares de poder de classe, raça e gênero.

Em Freire (1996), o processo educacional crítico necessariamente precisa alavancar *status* de sujeitos através do ensino-aprendizagem, em que o diálogo entre saberes decorre, pois, da consideração própria da autonomia de cada indivíduo com sua forma de curiosidade ingênua ou epistemológica. Tal pedagogia necessita estar presente na atuação da AJP em contato com os movimentos populares, afinal, a busca pela emancipação requer uma organização horizontalizada entre seus sujeitos e não verticalizada. Para isso, a educação popular busca também situar as relações contraditórias entre sujeitos oprimidos e opressores, construindo processos de desalienação com base nas lutas por libertação e na busca pelo “ser mais” (FREIRE, 1987).

Da mesma forma, artistas pretes estão inseridas em condições de subalternidade perante uma sociedade capitalista, patriarcal, colonial e racista, podendo ser situadas através da provocação de Spivak (2010), sobre se “pode o subalterno falar?”. A aposta metodológica traçada nos interstícios da assessoria popular seria a do rompimento do silenciamento instituído para quem foi subalternizado, através da reivindicação do lugar de fala (RIBEIRO, 2017), sobretudo de mulheres negras, aquelas “triplamente oprimidas” pelo sistema de classe, raça e gênero (GONZALEZ, 2020).

Leonardo Dourado Melo · Victor de Oliveira Martins · Renata Alves de Oliveira Barbosa
Natália de Melo Medeiros · Antonio Pedro Casqueiro dos Santos · Ana Lia Vanderlei de Almeida

[234]

Nesse sentido, identificou-se esforços práticos para executar essa metodologia de desburocratização do juridiquês, de modo que as atividades relacionadas à explicação e debate em torno dos editais de cultura e também as rodas de diálogo realizadas para a construção coletiva do Projeto de Lei Edital Permanente João Balula, que pautou temáticas desde ciência política até processo legislativo, foram consideradas experiências exitosas. Para tanto, ao passo em que o NEP direcionava suas ações para uma perspectiva popular, o contato com o FAP/PB, que constitutivamente reivindica sua identidade étnico-racial preta, erigiu a necessidade de pautar o antirracismo como uma outra orientação importante nesse processo.

A assessoria precisaria, pois, ser discutida a partir das relações raciais, de modo que os racismos são considerados como problemáticas centrais que influenciam na realidade do Fórum. Nesse quesito, Pires (2017) nos permite compreender que a atuação jurídica, para ser antirracista e também decolonial, precisaria adotar uma perspectiva afrocentrada, ou, através das contribuições de Gonzalez (1988), uma perspectiva amefricana, em que proporcione uma desburocratização do juridiquês a partir da tradução de direitos humanos em pretuguês. Essa disputa objetiva a valorização africana e afrodiaspórica na formação cultural da sociedade brasileira, além de visibilizar a história da luta negra contra múltiplas opressões racistas e sexistas no campo epistêmico. Portanto:

O exercício de traduzir os direitos humanos em pretuguês permite repensar essa disputa, inegavelmente política. Mobiliza a construção de meios para politizar o que está em jogo nessa humanidade a ser reivindicada, suas inclusões, exclusões e formas de (con)viver. Explicita os pré-requisitos dessa humanidade, uma des/re-construção de subjetividades na ordem da branquitude, masculinidade, eurocristianismo, etc. (PIRES, 2017, p. 9).

Enfim, a atuação do NEP passou a enxergar o FAP/PB não apenas como um movimento popular na sociedade de classes, como compreenderiam certas leituras ligadas a um marxismo ortodoxo, mas também como um genuíno foco de resistência física e cultural afrobrasileira, tratando-se, portanto, de um instrumento ideológico contra formas de opressão racista, ou, como Abdias do Nascimento (1980) e Beatriz Nascimento (2006) categorizam, um quilombo. Longe de compor a categoria formal

[235]

Desburocratizando o juridiquês: encruzilhadas da educação jurídica popular no enfrentamento ao racismo

de Comunidade Remanescente de Quilombo (CRQ), o FAP/PB em seu cerne busca problematizar e contrapor o legado da escravização, historicizando suas lutas e suas demandas contra-hegemônicas no campo da cultura. A respeito disso, uma das lideranças do Fórum, afirma que:

Nossos ancestrais foram escravizados, então estamos sim num momento muito melhor [do que] estivemos antes – eu mesmo não sou grata a branco nenhum, sou grata aos meus ancestrais, sou grata aos homens e mulheres negros e negras que derramaram sangue para eu estar viva e poder me considerar livre mesmo nessa sociedade tão racista e tão machista como hoje – e eu acho que o fórum de artistas pretos e pretas é essa luta mesmo. (Fala de liderança do FAP/PB em reunião com o NEP no dia 16 de julho de 2021).

Por sua vez, este conflito sobre gestão de políticas públicas voltadas à promoção da arte afrodiaspórica, traz à tona uma outra questão muito mais profunda, a do racismo institucional. Tomando por base a análise feita por Dora Bertúlio (1989), um estudo comprometido com a história dos negros no Brasil desvelaria, pois, a falácia da neutralidade jurídica. O sistema jurídico, travestido de humanista, desde a Independência, procurou preservar os valores das classes dominantes, enredado em conceitos nobres e libertários da Europa e dos Estados Unidos da América.

O Estado brasileiro, historicamente, não estabeleceu rompimentos fundamentais em sua estrutura política, ao revés, a passagem do regime Monárquico para o Republicano não se fez com quebra de hegemonia da classe dominante, tampouco, houve mudança do eixo econômico produtivo do escravismo para o trabalho livre. Houve, sim, uma espécie de remanejamento entre os detentores do poder, isto é, a burguesia agrária sentia de perto a concorrência da crescente burguesia urbana, ambas, porém, conservavam seus espaços e articulavam a preservação do poder estatal em suas mãos, já que detinham o econômico.

Neste sentido, a estrutura jurídica, igualmente, vem se articulando, em cadeia, sem rompimentos. No que diz respeito ao tratamento da população negra, essa é dirigida para a conformação e determinação do espaço sócio - econômico do negro, imbricada com a ideologia racista. (BERTÚLIO, 1989, p.147).

Além disso, basta um olhar sobre a realidade da população negra brasileira, muito simplesmente exposta nos índices estatísticos nacionais, para que todos os

Leonardo Dourado Melo · Victor de Oliveira Martins · Renata Alves de Oliveira Barbosa
Natália de Melo Medeiros · Antonio Pedro Casqueiro dos Santos · Ana Lia Vanderlei de Almeida

[236]

programas constitucionais, bem como as garantias de direito individuais, coletivos e sociais tenham sua imparcialidade e propriedade questionadas.

Os racismos impugnados nas instituições jurídicas e políticas do Estado, culminaram em mecanismos legais segregacionistas que absorvem o papel de marginalizar, de intensificar o genocídio secular das populações negras, ademais para a sua invisibilidade, inferiorização científica e cultural e desconhecimento da sua humanidade. Segundo Achille Mbembe, cientista político camaronês,

[...] a condição de escravo resulta em uma tripla perda: perda de um “lar”, perda de direitos sobre seu corpo e perda de estatuto político. Essa tripla perda equivale a uma dominação absoluta, uma alienação de nascença e uma morte social. (MBEMBE, 2019, p. 27).

Portanto, é válido ressaltar que, pela ação direta, indireta ou por omissão, as práticas racistas estatais mostram-se como “necropolíticas” - termo que pode ser traduzido a políticas de morte, cunhado por Achille Mbembe em seus estudos sobre a colonização do continente africano. A representação do Estado e a sua legitimação pelo Direito não deve ser desvinculada dessa lógica racial, pois, mediante seu grande poderio, atua como agente ativo nas pautas que incidem diretamente nas vidas das pessoas pretas. Conforme Dora Bertúlio (1989),

A questão racial faz parte do Direito e do Estado, como faz parte de toda a sociedade brasileira. A recusa ou omissão no trato da questão, com vistas a superar o conflito é o que discutimos, na medida em que, essa “invisibilidade” se constitui na ação estatal indutora da perpetuação e reprodução do racismo e o institucionaliza. É o sistema jurídico em seu papel na formação do inconsciente coletivo que, como explica Fanon, ‘não depende de herança cerebral: é a consequência do que chamarei imposição cultural irrefletida’. (BERTÚLIO, 1989, p. 237).

É, por conseguinte, dentro da perspectiva colonial, eurocêntrica e racializada que, inicialmente, foi inserida a educação jurídica no Brasil. O seu conceito, das mais diversas maneiras, é intrinsecamente relacionado aos formalismos legalistas, ao tecnicismo e à ordem, porque tais aspectos fundamentam a visão assistencialista, antidialógica e neutra de um Direito burguês e positivista, o qual constantemente é (re)elaborado para manutenção de privilégios a grupos - e classes - sociais dominantes,

[237]

Desburocratizando o juridiquês: encruzilhadas da educação jurídica popular no enfrentamento ao racismo

portanto, compreender criticamente essas relações é primordial para o questionamento da existência efetiva de democracia, soberania, cidadania e, muitas vezes, diversas outras abstrações verborrágicas jurídicas. À vista disso, historicamente - desde a criação da Academia de Direito de Olinda em 1827 -, a educação jurídica brasileira mostrou-se “descontextualizada” com as dinâmicas referentes à classe, raça e gênero, extremamente arraigada aos poderes estatais, como também demasiadamente “dogmática” e “unidisciplinar” (MORAIS, 2011).

Há similaridades entre os moldes de exercício do Direito com a extinção prática de grupos vistos como diferentes, portanto, possíveis a serem desumanizados com seus jargões, canetadas e carimbadas, técnicas, burocracias, injustiças e descasos. Logo,

Os questionamentos e quebras de “tabus” na área jurídica são fundamentais para que ele, o Direito, deixe o seu papel de instância perpetuadora do poder político e econômico da elite detentora do poder do Estado e o econômico, cujas ações e omissões estão dirigidas para a consecução e manutenção de privilégios de toda ordem e determinantes de baixa qualidade de vida da população. (BERTÚLIO, 1989, p. 238).

Dessa forma, é nesse ensejo que faz-se necessário o amplo entendimento de uma diferente interpretação do sentido de educação jurídica, influenciado grandemente por Paulo Freire, e a sua importância dentro do fazer jurídico principalmente quanto às atuações de assessoria jurídica popular.

Então, a educação jurídica pauta-se em um caminho de conscientizações social e política aliadas à ação para romper com o “projeto de dominação de classe” (ALMEIDA, 2014, p. 45), tendo em vista as suas funções político-ideológicas. A essencialidade de elaborar e aprimorar planejamentos de educação jurídica, pautados na crítica, na autonomia e pressões de movimentos sociais e populares, e na desconstrução da epistemologia hegemônica e excludente, faz-se mister, pois:

[...] ao negar a neutralidade e afirmar seu caráter eminentemente político, a educação foge da tradicional idealização e permite construções mais progressistas, mediatizadas pelo mundo, como ensina o mestre Paulo Freire. (MORAIS, 2011, p. 52-53).

Mediante o exposto, a natureza e o *status quo* escrupulosamente dogmáticos, positivistas e engessados da formação jurídica brasileira decorrem na composição de um Direito que atua e funciona como instrumento de cristalizar e intensificar opressões. O saber jurídico deve dialogar com as realidades que perpassa, pois a educação - não unicamente a jurídica, mas em geral - deve proporcionar a emergência de conscientização e posicionamentos nos conflitos, tendo em vista a “emancipação humana” (MARX, 2010), as epistemes críticas e historicamente escondidas sob o véu da neutralidade e da indiferença, para fazer com que os silenciados encontrem suas vozes e garantam a sua autonomia na desconstrução de “ideias inertes” (WHITEHEAD, 1929). Portanto, “Só podíamos compreender uma educação que fizesse do homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada tanto quanto possível criticamente, ou com acento cada vez maior de racionalidade.” (FREIRE, 1967, p. 90).

Partindo desse pressuposto, para uma luta concreta e contínua do FAP/PB, é primordial o entendimento de que a linguagem não é apenas um agente de interferência dentro dos planos estatais, mas como ela também se caracteriza como uma unidade basilar para o projeto de manutenção do ambiente segregacionista que configura a sociedade brasileira. Nessa medida, portanto, é cabível a elucidação do seguinte pensamento de Gabriel Nascimento (2019, p.12):

O preconceito racial aqui é entrelaçado com o social e o linguístico (naquilo que quero chamar aqui de racismo linguístico, e que se desenha através do linguicídio, ou seja, do extermínio do outro não branco) fica mais aparente se nos detivermos nas políticas linguísticas. O fato da maioria dos brasileiros (ou seja, as pessoas negras) estar condicionada às formas mais precárias de educação linguística tem razão de ser diretamente implicada por políticas linguísticas impostas para populações afro-brasileiras e indígenas. (NASCIMENTO, 2019, p. 12).

O Estado, no entanto, sempre possuiu diversos projetos linguísticos, contudo, quando realizada uma busca por suas neutralidades, essas nunca foram encontradas. Por consequência, dado empreendimento é caracterizado como um sistema bem delimitado e racista, uma vez que dentre esses projetos em nenhum momento foi posto em consideração uma inserção real dos sujeitos subalternizados, evidentemente, os não brancos. Isso não configura, contudo, um esquecimento desses indivíduos, mas sim

uma evidente proposta de opressão racial destes. Diante dessa conjuntura, é indubitável o quanto os editais publicados pela FUNJOPE possuem em seus alicerces uma estruturação baseada em dados preceitos, concomitantemente, a tentativa de exclusão de sujeitos não enquadrados nos moldes da intelectualidade - sistematizada no modelo institucional colonialista, patriarcal e racista -, são facilmente anulados.

Conseqüentemente, o FAP/PB torna-se alvo de uma omissão das políticas culturais, tanto da cidade de João Pessoa, quanto em todo o território estadual da Paraíba. É compatível, assim, que até mesmo os projetos propostos para esse grupo não passam de mais um recurso institucional para manutenção da ordem atravessada por intensas desigualdades sociais e raciais. O Edital provisório João Balula, criado especialmente para artistas pretos, torna-se, portanto, uma ação efetiva que busca um apaziguamento dos “ânimos”, o resultado do projeto reflete a “neurose cultural brasileira” (GONZALEZ, 1984), uma vez que atua como uma espécie de máscara, ocultando os problemas factuais e criando soluções rasas, fundamentais para uma continuidade da situação.

3 Laroyê⁴: as encruzilhadas entre Direito e cultura

A emergência do Fórum de Artistas Pretos, das suas lutas, ideologias e representatividades nos remetem à figura do orixá Exu.

Senhor da sociabilidade e de todas as relações. Mensageiro entre todos os mundos. Exu fala todas as línguas, come tudo que a boca come, bebe tudo que a boca bebe. Ordem e desordem do universo. Exu faz o erro virar acerto e o acerto virar erro. O mais humano dos Orixás vive nas encruzilhadas e mata um pássaro ontem com a pedra que atirou hoje. Exu é memória, é história, é vida. (WILLIAM, R., 2019, p. 15).

É perante a figura do Orixá de caminhadas, das trocas, do diálogo, que se pode esboçar mecanismos de transgressão que constituem a identidade cultural dos indivíduos que integram o FAP/PB. A importância do orixá das mudanças e do dinamismo excede as fronteiras e insurge na desconstrução de uma pedagogia colonial

⁴ Laroyê é um termo da língua africana Iorubá que representa uma saudação à Exu.

Leonardo Dourado Melo · Victor de Oliveira Martins · Renata Alves de Oliveira Barbosa
Natália de Melo Medeiros · Antonio Pedro Casqueiro dos Santos · Ana Lia Vanderlei de Almeida

[240]

ao dar espaço à insurgência das pluralidades dos conhecimentos negros. Então, conforme Rufino (2019, p. 272),

A Pedagogia das Encruzilhadas opera diretamente no alargamento de possibilidades explicativas de mundo e conseqüentemente no cruzo dessas possibilidades. Direi uma única vez para que não caiamos nos assombros da mentira: a escolarização de Exu não é a pauta desta proposição. O encanto desse feitiço é a reinvenção dos seres a partir dos cacos despedaçados, da resiliência, transgressão e sabedorias de frestas praticadas durante mais de cinco séculos nas margens de cá.

A caracterização de Exu e da Pedagogia das Encruzilhadas (RUFINO, 2019) nos leva à reflexão sobre estradas que convergem e divergem, vertentes que se encontram e desencontram, se completam e ao mesmo tempo criam redes lacunosas. É nessa perspectiva de análise das encruzilhadas entre forças operantes que, ao se discutir sobre embates e transgressões que colidem de forma ambivalente, pela qual a existência de um caminho está intrinsecamente arraigado à de outro, serão expostas as tensões que envolvem o FAP/PB e os fenômenos fáticos que incidem para a sua dissolução, como também, ao transvestir-se de Exu, quebra os paradigmas do determinismo imposto por serem pretes, e coletivos que são a manifestação da cultura afro-diaspórica e de matrizes africanas no Brasil.

É importante, conseqüentemente, o entendimento que a dicotomia do bom e do mau, concentrada na formação cartesiana branca colonialista, não se enquadra para o entendimento pleno das encruzilhadas traçadas por Exu, essas, no entanto, vão além, e a partir delas é configurada uma visão real do meio.

Partindo desse caráter interdimensional, e que rege todas as dinâmicas sociais, é compreensível que as relações entre o FAP/PB e a FUNJOPE estão inseridas nas nuances de diversas encruzilhadas. Para fazer-se compreensível dado sistema, é pertinente a elucidação da seguinte frase: “[...] ou você faz o que eu quero ou você não faz política pública”. A fala proferida pelo então presidente da FUNJOPE em uma reunião com o FAP/PB no dia 29 de junho de 2021, é regida por ironias, uma vez que o trecho retrata, por meio de uma alusão aos anseios dos movimentos sociais, o descaso estatal. Dentro desse contexto, é evidente as encruzilhadas cercadas por embates referentes à construção de editais públicos, que não visam a opinião e anseios

[241]

Desburocratizando o juridiquês: encruzilhadas da educação jurídica popular no enfrentamento ao racismo

populares. Isso gera, portanto, um processo excludente, em que tais demandas, quando acionadas pelos agentes coletivos, são abordadas pelo poder público de maneira como a anteriormente citada, com má vontade e desprezo.

Diante de tal análise, nasce um questionamento: os editais são públicos, mas qual é o público desses editais? A resposta de dada pergunta converge com as encruzilhadas que marcam todo o processo colonial racista, que ainda perdura no hodierno. Seguindo nesse contexto, a evocação de Exu se torna fundamental, figurando-se além de um ato de resistência, mas também de uma possível ruptura de toda essa base. Partindo de tal memória, o FAP/PB urge como uma figura ativa, de voz e representatividade conjurada com a força de Exu. O Estado, de maneira retaliatória tenta suprimir a voz levantada por esse grupo. Dessa maneira, a iniciativa de desapropriação do lugar de sujeitos de direito desses indivíduos é levantada como algo racional, amparada por preceitos burocráticos historicamente brancos.

Esse Conselho, ele foi criado em cima de uma linha emergencial, e me parece que por conta dessa necessidade emergencial, se passou por cima de várias questões importantes, conceituais, políticas, administrativas e acho que a gente tem que começar a sanar isso. [...] acho que os Fóruns precisam se reconstituir de uma outra forma, não pode ser assim, que uma mesma pessoa participa de diversos fóruns. Os fóruns não têm institucionalidade, não tem formalidade, não tem legalidade jurídica nenhuma, [...] veja, os fóruns, eles precisam ter também alguma formação, alguma coisa formal, sabe? (Fala do presidente da FUNJOPE em reunião com o FAP/PB no dia 29 de junho de 2021).

Partindo de preceitos relacionados a questões burocráticas e termos jurídicos, a própria FUNJOPE tenta, através desses artifícios, anular todo o sentido das reivindicações dos movimentos, a partir de uma negação dos próprios movimentos, por meio de uma anulação de sua legalidade. Esse esforço de silenciamento, portanto, configura-se como uma construção normativa que visa a manutenção do *modus operandi*. Nessa mesma meada, a resposta da pergunta levantada inicialmente torna-se evidente, o público, o qual os editais se referem, são aqueles que se enquadram na norma, essa configurada em moldes excludentes, racistas e opressores.

A relação entre os movimentos negros e as diversas formas de racismo dá-se como uma roda de capoeira, há momentos em que a negritude dá rasteira no sistema e que em outros a recíproca é verdadeira. Na capoeira, além do cair, há o levantar e foi

Leonardo Dourado Melo · Victor de Oliveira Martins · Renata Alves de Oliveira Barbosa
Natália de Melo Medeiros · Antonio Pedro Casqueiro dos Santos · Ana Lia Vanderlei de Almeida

[242]

entre aús, meia-luas e queixadas que o Fórum de Pretes conseguiu se articular com diversos movimentos representantes das culturas pretas e periféricas para romper com o jogo da branquitude, na luta por acesso à cidadania, na (re)construção das suas próprias identidades, no tracejar de planos de existência enquanto suas vidas sofrem tentativas de cerceamento. A luta pela reivindicação de direitos não é de hoje, e “mandingado” pelo princípio do axé e nas movimentações da ginga, o Fórum posicionando-se enquanto ente popular, pluricultural, autônomo e protagonista, demonstra a face de resiliência da ancestralidade afro-diaspórica ao quebrar com os grilhões da história.

Ao lado das políticas de morte perpetradas historicamente pelo Estado brasileiro, no ano do surgimento do FAP/PB, esteve como uma grande amálgama de encruzilhadas, a pandemia de coronavírus que intensificou as adversidades que buscavam esconder-se nas raízes da sociedade, um momento que não se via a possibilidade de haver vidas, somente índices e números dos obituários nos telejornais diariamente pelo país e pelo mundo. As mortes, a violência, a falta e a fome estabeleceram-se em peso na cidade negra, enquanto a cidade branca buscou a manutenção da sua hegemonia, conforme Ana Flauzina e Thula Pires:

Considerando-se esse horizonte, nos resta concluir que, no Brasil, o cômputo da tragédia da pandemia será modelado pelo racismo. Se é verdade que algumas mortes derivadas da contaminação do vírus são inevitáveis, a magnitude dos óbitos está anunciada pela indiferença à vida de seres desumanizados que habitam a zona do não ser. (FLAUZINA; PIRES, 2020, p. 88).

O Fórum não nasceu em decorrência da pandemia; estabelecer essa relação seria restringi-lo a uma temporalidade de problemáticas, contudo, emergiu da *zona do não ser*, como sugere Fanon (2008), do emblemático não-lugar do negro e da negação de sua humanidade. A pandemia de COVID-19 constituiu-se enquanto a gota d'água para as “acontecências” (NASCIMENTO, 2015) da mobilização de artistas pretos e pretas da Paraíba, uma consequência, porque há um antes: a realidade dos trabalhadores e das trabalhadoras em cultura pretos e pretas cuja apropriação cultural e negação embasam a sua desvalorização frente ao racismo pandêmico e à branquitude, pois, atendendo a séculos de sufocação de almas negras, quando se debateu o

[243]

Desburocratizando o juridiquês: encruzilhadas da educação jurídica popular no enfrentamento ao racismo

isolamento social, medida necessária para conter os avanços do vírus, grande parcela da sociedade afetada foi a que trabalhava com eventos culturais. Então, discutir a realidade da criação do FAP/PB nesse universo é refletir acerca do seu caráter de antagonismo na instauração das políticas de morte desmascaradas, pois como se pode, em contexto pandêmico, em um momento tão letal e mortífero, haver vitalidade e luta pela vida?

O FAP/PB vem para trazer à tona todas essas mazelas, hipocrisias e incongruências, a falta de justiça nas políticas públicas culturais e a nível macro, vem denunciar e ser um obstáculo. É mediante a exemplificação do Fórum que é perceptível que a opressão encontrará o contraponto, que, por meio de posicionamentos e reivindicação de direitos por meio das manifestações das lutas, encontra resistência. É nesse ponto que está envolvido o *princípio exultico* (RUFINO, 2019) das encruzilhadas para afirmar que são muitas as vertentes que levaram à criação e elaboração do Fórum de Artistas Pretos, e entender que essas relações não respondem a uma lógica linear, mas sim a um emaranhado de teias complexas, que, por meio da atuação do coletivo, esbanjam atitudes e pensamentos decoloniais no combate às várias formas de racismos, tendo como princípio da sua articulação, o reencontro com as culturas e saberes ancestrais e aderência a posicionamentos políticos e educacionais críticos

Considerações finais

A educação jurídica popular de base freireana sempre foi, historicamente, um objetivo desafiador a ser lançado diante das forças hegemônicas que dominam a sociedade brasileira e suas instituições. O campo da AJUP, como foi descrito de forma prática e teórica, vem somando esforços com os movimentos populares e as articulações sociais no geral para combater as opressões capitalistas, racistas e patriarcais, sendo a educação uma grande aposta nessa luta que visa a emancipação das(os) oprimidas(os).

Na pandemia esse contexto toma outra perspectiva, muito em razão das impossibilidades aqui refletidas sobre metodologias populares em condições de isolamento social, mas sem abrir mão das possibilidades que emergem das demandas

Leonardo Dourado Melo · Victor de Oliveira Martins · Renata Alves de Oliveira Barbosa
Natália de Melo Medeiros · Antonio Pedro Casqueiro dos Santos · Ana Lia Vanderlei de Almeida

[244]

sociais, econômicas, culturais e políticas, além, principalmente, da vontade coletiva que se insurge com a pretensão de mudar o mundo.

Essa insurgência caracteriza o NEP, a partir de sua frente antirracista e com toda a sua história que vem sendo construída através de sua práxis jurídica popular. Essa insurgência também caracteriza o FAP/PB, que nasce em meio às contradições interpostas por uma sociedade adoecida não apenas pela COVID-19, mas também por suas desigualdades sociais e raciais presentes desde o período colonial e escravocrata. A educação jurídica popular, assim, canaliza essas possibilidades, impossibilidades e contradições para influir pedagogicamente num processo de lutas e de mobilização, em que os diálogos entre saberes múltiplos e o ensino-aprendizagem se perfazem através das trincheiras da AJUP.

O legado de Paulo Freire, potencializado a partir do seu centenário, revoluciona as formas de ser e estar no mundo, pois nos convida a pensar e agir de forma crítica face aos problemas reais postos. Ao lado disso, tornou-se preciso discutir os racismos, as desigualdades raciais e a relação destes com a educação jurídica popular, no intuito de que somemos esforços com autoras(es) e militantes negras(os)/pretas(os) para estabelecer o antirracismo como uma orientação basilar da nossa práxis.

O FAP/PB, para além de uma articulação parceira nossa, representa atualmente um avanço na história de luta das pessoas pretas no Brasil, incorporando um quilombismo secular na busca pela emancipação desses sujeitos. Se, após o fim da pandemia, o Fórum deixará de existir, não se sabe, apesar de que as forças racistas almejam isso. Mas, tal como Bispo (2015) nos ensina, quando queimaram Palmares, nasceu Canudos, quando queimaram Canudos, nasceu Caldeirões, depois Pau de Colher e, em 2020, nasceu o Fórum de Artistas Pretes da Paraíba; e “mesmo que queimem a escrita, não queimarão a oralidade, mesmo que queimem os símbolos, não queimarão os significados, mesmo queimando o nosso povo não queimarão a ancestralidade” (BISPO, 2015, p. 46), nem, muito menos, por mais “energúmena” que seja a tentativa, queimarão o legado de Paulo Freire.

Referências

ALMEIDA, Ana Lia Vanderlei. Um estalo nas faculdades de direito: perspectivas ideológicas da assessoria jurídica universitária popular. 2015. 342 fls. Tese (Doutorado em Direito). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa - PB.

ALMEIDA, Ana Lia Vanderlei. O Papel das Ideologias na Formação do Campo Jurídico / The Role of Ideologies for the formation of law field. Revista Direito e Práxis, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 34-59, dez. 2014. ISSN 2179-8966. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/12876>>. Acesso em: 06 out. 2021. doi:<https://doi.org/10.12957/dep.2014.12876>.

ALMEIDA, Ana Lia Vanderlei. Intrusos: o incômodo trânsito dos trabalhadores no terreno jurídico. InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais, Brasília, v. 2, n. 1, p. 163-202, 2017. DOI: 10.26512/insurgencia.v2i1.19053. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/article/view/19053>>. Acesso em: 6 out. 2021.

ALMEIDA, Ana Lia Vanderlei. Junto aos esfarrapados do mundo: a educação popular da Assessoria Jurídica Popular. Insurgência: revista de direito e movimentos sociais, v. 2. Brasília: 2016, pp. 159-193.

ALMEIDA, A. L. V.; AMARAL, L. B.; MIRANDA, C.; SOARES, A.. Dificuldades e reflexões na construção de um projeto de assessoria jurídica universitária popular: a experiência do núcleo de extensão popular Flor de Mandacaru. In: Congresso Latino-Americano de Direitos Humanos e Pluralismo Jurídico, 2008, Florianópolis. Anais do Congresso Latino-Americano de Direitos Humanos e Pluralismo Jurídico, 2008.

BERTÚLIO, Dora. Direito e relações raciais: uma introdução crítica ao racismo. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/106299/PDPC0003-D.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 out. 2021.

BISPO, Antônio. Colonização, Quilombos: modos e significados. Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa; Universidade de Brasília; Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, 2015.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Aplicada – IPEA, 2017a. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/index.php?option=com_content&view=article&id=711> Acesso em 29 jan. 2019.

DAVIS, Angela; KLEIN, Naomi; MCHARRIS, Thenjiwe; MITCHELL, Maurice; TRAN, Loan; WIESNER, Cindy. Construindo movimentos: uma conversa em tempos de pandemia. São Paulo: Boitempo, 2020.

Leonardo Dourado Melo · Victor de Oliveira Martins · Renata Alves de Oliveira Barbosa
Natália de Melo Medeiros · Antonio Pedro Casqueiro dos Santos · Ana Lia Vanderlei de Almeida

[246]

DIEHL, Diego Augusto. Metodologia da assessoria jurídica popular na luta pela realização histórica dos direitos humanos. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (ANDHEP), 5. 2009. Anais. Belém/PA. Disponível em: <<http://www.andhep.org.br/images/downloads/encontros/anais/vencontro/gtz/gtzpo4.pdf>>.

EFREM FILHO, Roberto; BEZERRA, Douglas Pinheiro. Brutais sutilezas, sutis brutalidades: violência e criminalização contra trabalhadores sem terra. Revista Direito e Práxis, v. 04, n. 07. Rio de Janeiro: 2014, pp. 218 – 241.

FANON, Frantz. Peles Negras, Máscaras Brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.

FLAUZINA, Ana; PIRES, Thula. Políticas da morte: Covid-19 e os labirintos da cidade negra. Revista Brasileira de Políticas Públicas, Brasília, v. 10, n. 2 p.74-92, 2020. Disponível em: <[file:///C:/Users/samsung/Downloads/6931-28950-2-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/samsung/Downloads/6931-28950-2-PB%20(2).pdf)>. Acesso em: 26 out. 2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

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

FREIRE, Paulo. Educação Como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 223-244.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1988.

GONZALEZ, Lélia. “A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político-econômica”. In: Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. Organização de Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Ed. Schwarcz, 2020.

GONZALEZ, Lélia. “Discurso na Constituinte”. In: Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. Organização de Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Ed. Schwarcz, 2020.

MORAIS, Hugo Belarmino de. A dialética entre educação jurídica e educação do campo: a experiência da turma Evandro Lins e Silva da UFG derrubando as cercas do saber jurídico. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – UFPB, João Pessoa-PB, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4371>>. Acesso em: 09 de ago. 2021.

[247]

Desburocratizando o juridiquês: encruzilhadas da educação jurídica popular no enfrentamento ao racismo

MARX, Karl. Sobre a questão judaica. Apresentação [e posfácio] Daniel Bensaïd; tradução Nélio Schneider, Daniel Bensaïd, Wanda Caldeira Brant. - São Paulo: Boitempo, 2010.

MBEMBE, Achille. Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: n-1 edições, 2018.

NASCIMENTO, Abdias de. O Quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista. Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda, 1980.

NASCIMENTO, Gabriel. Racismo Linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. A Terra é o meu Quilombo: terra, território e territorialidade. In: RATTTS, Alex. Eu Sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. Todas (as) distâncias: poemas, aforismos e ensaios de Beatriz Nascimento. Organização de Alex Ratts e Bethânia Gomes. Salvador: Ogum's Toques Negros, 2015.

PAZELLO, R. P. Direito insurgente e movimentos populares: o giro descolonial do poder e a crítica marxista ao direito. 2015. 545 fls. Tese (Doutorado em Direito). Universidade Federal do Paraná. Curitiba-PR.

PIRES, Thula. DIREITOS HUMANOS TRADUZIDOS EM PRETUGUÊS. 13º Mundo de mulheres & Fazendo gênero 11: Transformações, conexões, deslocamentos, Florianópolis, p. 1 – 12, 2017.

RIBEIRO, Djamila. O Que É Lugar de Fala? Belo Horizonte: Letramento: 2017.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das Encruzilhadas: Exu como Educação. Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 9, Nº 4, p. 262 – 289, Out/Dez, 2019.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Pode o subalterno falar? Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

WILLIAM, Rodney. Apropriação Cultural. São Paulo: Pólen, 2019.

WHITEHEAD, Alfred North. The Aims of Education and Other Essays, New York: Macmillan, 1929. Disponível em: <<https://www.educationevolving.org/files/Whitehead-AimsOfEducation.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2021.

Leonardo Dourado Melo · Victor de Oliveira Martins · Renata Alves de Oliveira Barbosa
Natália de Melo Medeiros · Antonio Pedro Casqueiro dos Santos · Ana Lia Vanderlei de Almeida

[248]

Leonardo Dourado Melo

Acadêmico do Curso de Direito da Universidade Federal da Paraíba.

Victor de Oliveira Martins

Acadêmico do Curso de Direito da Universidade Federal da Paraíba.

Renata Alves de Oliveira Barbosa

Acadêmica do Curso de Direito da Universidade Federal da Paraíba.

Natália de Melo Medeiros

Acadêmica do Curso de Direito da Universidade Federal da Paraíba.

Antonio Pedro Casqueiro dos Santos

Acadêmico do Curso de Direito da Universidade Federal da Paraíba.

Ana Lia Vanderlei de Almeida

Professora do Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Marxismo, Direito e Lutas Sociais (GPLutas/UFPB) e do Núcleo de Extensão Popular Flor de Mandacaru (NEP/UFPB). Pesquisadora associada ao Instituto de Pesquisa Direito e Movimentos Sociais (IPDMS).

dossiê

Cercos e tramas de pedagogia situada: ensino do Direito em campos de várzea

Sieges and plots of situated pedagogy: teaching law in floodplain fields

Philippe Oliveira de Almeida¹

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: philippeoalmeida@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2097-6823>.

Julia Ávila Franzoni²

² Faculdade Nacional de Direito - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: juliafranzoni@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1808-0179>.

Submetido em 24/11/2021. Aceito em 29/01/2022.

insurgência

InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais, v. 8, n. 2, 2022
ISSN 2447-6684



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons 4.0.
Este trabajo es licenciada bajo una Licencia Creative Commons 4.0.
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0.

Cercos e tramas de pedagogia situada: ensino do Direito em campos de várzea

Resumo: Este artigo se dividirá em três partes. Primeiro, abordaremos as tensões entre a lógica da aderência e a lógica da presença no ensino jurídico tradicional, por meio de uma estratégia de recuperação da dimensão corpórea de toda atividade educativa. Em seguida, discutiremos como nossas experiências no Labá e no CERCO vão dando forma-conteúdo a outras imaginações pedagógicas, voltadas aos juristas desembarcados, conscientes dos papéis que a posicionalidade exerce no ensino-aprendizagem. Por fim, avançaremos nas pistas para a caracterização da pedagogia situada no campo jurídico, com a discussão sobre as coalizões teórico-práticas e institucionais que as diferentes estratégias dentro e fora da sala aula (ensino, pesquisa e extensão) abrem.

Palavras-chave: metodologias alternativas de ensino; teorias críticas do Direito; epistemologias contra-hegemônicas.

Abstract: This paper is organized into three sections. First, we address the tensions between the logic of adherence and the logic of presence in traditional legal education, through a strategy of recovering the corporeal dimension of all educational activity. Then, we discuss how our experiences at Labá and at CERCO structure the form and content of other pedagogical imaginations, aimed at jurists aware of the role that positionality plays in the teaching-learning process. Finally, we seek to characterize the "situated pedagogy" in the legal field, with a discussion on the theoretical-practical and institutional coalitions that the different strategies inside and outside the classroom (teaching, research and extension) open.

Keywords: alternative teaching methodologies; critical theories of law; counter-hegemonic epistemologies:

I Os inocentes das Escolas de Direito

Os inocentes das Escolas de Direito não viram o navio entrar. Trouxe bailarinas? Trouxe imigrantes? Quem são esses que desembarcam nos vetustos prédios, antigas casas de figurões, e reescrevem suas histórias – suas e dos prédios – ante à inocência dos que tudo ignoram? Há uma famosa estátua de Carlos Drummond de Andrade na Avenida Atlântica, em Copacabana. O poeta está sentado em um banco, com as costas voltadas para o mar, mais interessado em ver quem pode observar a vista, transeuntes, carros, edifícios. Há uma transgressão neste feito que nos interessa para pensar – cercar e tramar – contra a inocência do esquecimento nas nossas Escolas. Curiosamente, a prefeitura da cidade tem que lidar, constantemente, com os furtos dos óculos de Drummond. Inconscientemente, olhar quem não é visto incomoda ao ponto de tirar-lhe as lentes. Feito o poeta mineiro, radicado no Rio de Janeiro, nós, docentes das Gerais em terras cariocas, experimentamos olhar quem vê e ver o que não

é visto, como um recurso não inocente para reparar nos regimes de (in)visibilidade que dão forma às nossas Escolas de Direito.

Escrevendo durante a pandemia, esses mineiros de ultramar usam os óculos do poeta para enxergar a corporeidade do direito – do professor, do estudante, da faculdade –, que tem sido alienada em nome do que Paulo Freire denominava de “fatalismo imobilizante”, também aplicável ao ensino jurídico tradicional. Há quase duas décadas desembarcam nas Escolas de Direito sujeitos que não são, necessariamente, vistos pelos “inocentes do Leblon” – dada a licença poética, lemos estes castos como aqueles que insistem em um ensino jurídico da aderência à racionalidade liberal, em que o horizonte pedagógico é circunscrito ao ajuste pragmático dos estudantes às ordens do mercado e/ou da burocracia estatal. Apostamos contra a lógica do ajuste e na potência criadora desses desembarcados, cuja “presença no mundo” desafia os arranjos dominantes e nos incentiva a tramar e a cercar outras formulações teóricas e práticas para o ensino do direito.

A prática encarnada de ver o navio entrar serve como guia para a travessia deste trabalho que conta sobre experimentos e conceituações que temos desenvolvido com nossos estudantes, combinando ferramentas teórico-práticas que herdamos de Paulo Freire e, também, de bell hooks. Nossos grupos de pesquisa LABÁ – Direito, Espaço & Política e CERCO (Controle Estatal, Racismo e Colonialidade), e seus respectivos projetos de extensão parceiros, o T.R.A.MA (Teorias e Redes de Ação Materialista) e o Escrevivências Jurídicas, são espaços de encontro e de fermentação do que temos denominado de *pedagogia situada*. Situamo-nos dentro de uma vasta tradição da teoria crítica do direito¹ que vem denunciando o campo do ensino jurídico e suas estratégias de reprodução de hierarquias e de encurtamento dos horizontes de

¹ No Brasil, desde a década de 1960, assistimos à emergência de teorias críticas do Direito, de matriz materialista, que procuram refletir sobre o jurídico a partir da práxis. A propósito, ver Wolkmer (2002).

justiça e de emancipação social,² reconstruindo esses repertórios por meio de conceitos e práticas corpóreas, espacializadas³ e imaginativas⁴.

Desenvolvemos neste trabalho um ensaio, *exploratório*, acerca do emprego de *epistemologias situadas* (isto é, que partam da primeira pessoa do singular, da experiência viva dos atores envolvidos) no ensino jurídico. Para defender a importância de “nomearmos nossa própria realidade”, ancorando-nos em nossas trajetórias biográficas e em nossas conjunturas materiais, iremos desenvolver, em nosso escrito, um discurso *personalizado*, que não “oculta” ou “suprime” as subjetividades por meio de uma linguagem “neutra”, “imparcial”, em “terceira pessoa”. Trata-se de uma escolha consciente, no esforço para destacar as potencialidades heurísticas de uma investigação que não descarte o contexto.

Não temos, por conseguinte, o objetivo de “esgotar” a discussão acerca das teorias jurídicas críticas, ou da aplicabilidade, no ensino de Direito, de metodologias alternativas. Não é nosso intuito desenvolver um *paper* de revisão conceitual, que pretenda “dar conta” de todos os esforços – de San Tiago Dantas aos nossos dias – voltados à superação da crise da educação jurídica. Nosso ensaio traz um relato de experiências, histórica e geograficamente circunscritas, de utilização de epistemologias situadas na condução do processo de ensino-aprendizagem em uma faculdade de Direito nacional. É uma pesquisa ainda em curso, cujos pressupostos se encontram em revisão permanente. O abandono de determinadas tecnicidades características do discurso acadêmico hegemônico – seguindo, por exemplo, as pegadas de autores como Derrick Bell e Patricia J. Williams, que por vezes substituíram o formato do *paper* por contos e crônicas para enfrentar problemas de

² Temos mobilizado algumas das referências do movimento do Critical Legal Studies, em suas diferentes gerações, para trabalhar criticamente a educação jurídica, nos inspirando nos trabalhos do Duncan Kennedy, do Mangabeira Unger, da Patricia Williams, da Angela Harris e do Derrick Bell. Esses repertórios críticos têm sido re-trabalhados por meio de sua associação com importante literatura latino-americana e brasileira atrelada à pedagogia da autonomia de Paulo Freire e à teoria crítica do direito, como o movimento do Direito Achado na Rua (cf. SOUSA JÚNIOR et al., 2021).

³ Sobre as relações entre antropofagia, produção do espaço e teoria do direito, ver o trabalho de Franzoni (2019).

⁴ Acerca do papel da imaginação na construção de um ensino jurídico emancipatório, v. Almeida (2018).

ordem jurídico-política – configura-se, assim, em uma decisão *teórica*, coerente com o projeto epistemológico que estamos encampando e defendendo, no curso do trabalho.⁵

Nossa experimentação de repertórios para uma pedagogia situada para o ensino-aprendizagem do direito é conceitual e empírica. Temos mobilizado *experimentos conceituais*, que se concentram em problematizar as abordagens tradicionais e em propor outras organizações do conteúdo e *experimentos técnico-estéticos*, que se baseiam em práticas educativas que tensionam o modelo bancário de ensino e buscam reelaborar as dinâmicas dentro e fora da sala de aula por meio da dialogicidade e da criticidade⁶. Conjugamos as aberturas trazidas pela liberdade de cátedra e as pressões contrárias de fechamento vindas de um contexto político-social extremamente conservador e violento no Brasil, atualizado rotineiramente nas universidades. Nosso esforço busca reposicionar o ensino do direito para fora das amarras conceituais despolitizantes e para fora da bancarização do ensino universitário.

Com esse propósito, as lições de Freire, bem como de hooks, revelam-se imprescindíveis. Freire mostra que, ao lecionar, o docente deve necessariamente perguntar-se: “ensino... a favor de quem?... contra quem?... a favor de quê?... contra quê?”. O ensino-aprendizagem é processo político que pode ou reforçar a sombra do colonizador, ou ajudar a exorcizá-la – contribuindo nas lutas culturais, políticas e econômicas, por *emancipação*. Freire, que, articulando referências às mais diversas – Marx, Lukács, Gramsci, Fanon, Memmi, Sartre, Kosik, Agnes Heller, M. Ponty, Simone Weil, Arendt, Marcuse... – construiu um pensamento novo acerca do educar, dedicou sua vida a combater os tecnicismos que, nas escolas, ocultam um comprometimento acríptico com a ordem vigente. Compreender a dialética entre palavra, ação e reflexão é perceber-se como agente destinado a interferir sobre o real, seja para conservar as estruturas de poder e as hierarquizações fixadas, seja para dinamitá-las. Certa feita, o filósofo Eric Fromm, em conversa com Freire, definiu a pedagogia da libertação como uma “psicanálise histórico-cultural e política”, uma terapia coletiva.

⁵ Romper com a falsa tecnicidade do jargão acadêmico também se constitui numa estratégia decolonial, que, no enalço de Lélia Gonzalez, resgata o pretuguês, reabilitando, não apenas no conteúdo mas também na forma, saberes subalternizados e subjetividades invisibilizadas. Nesse sentido, recomendamos, efusivamente, a leitura de Gonzalez (2020). Ver, também, Nascimento (2016).

⁶ Cf. Freire (2019).

Ora, tal como em uma sessão psicanalítica, numa aula calcada em uma pedagogia engajada docentes e discentes veem-se convidados a meditar sobre os pressupostos inconscientes de seu estar-no-mundo, as convicções ideológicas que mobilizam suas práticas. Essa guinada (auto)reflexiva mostra-se urgente, em especial, se tratamos de faculdades de Direito. O jurista é *zelador* ou *arquiteto* da ordem social? Essa questão, que marcou, nas décadas de 1970 e 1980, os debates do pensamento jurídico crítico, aponta para o *locus* ocupado pelos operadores do Direito, na salvaguarda do sistema de mercado.⁷ Assim, a batalha pela alma dos cursos de Direito revela-se uma frente central, na guerra contra o capitalismo especulativo. Se insistirmos que o objetivo da educação é *decorar* sistemas (as teorias de Kelsen, Hart, Dworkin, Alexy...), e, não, *solucionar problemas* (compreender como o jurídico incide sobre a ação do povo), continuaremos postergando essa tarefa histórica.

Com os nossos estudantes, aprendemos que a maioria dos conteúdos lecionados e das atividades universitárias não dialoga com o cotidiano dos discentes, mesmo nos contextos de crise aguda, econômica, social e sanitária. A maior parte das matérias funciona como oficinas para dar racionalidade à lógica jurídica do Estado-Capital que, no Brasil, opera com um arranjo necropolítico (MBEMBE, 2019); os estágios extracurriculares não atendem aos anseios no sentido de aprender ferramentas para se lutar com e contra o Sistema de Justiça, mas como *locus* de implementação da realização máxima do direito instituído, como o melhor horizonte possível de justiça social. Se os padrões de vida e de direitos, bem como as fundamentações teóricas, estão “lá fora” em algum lugar (normativo, lógico, transcendental), então não haveria nada que poderíamos fazer sobre eles (DAVIES, 2002). No plano da prática pedagógica, a repercussão desse discurso se dá na mobilização de repertórios que reiteram papéis fixos entre docentes e discentes, em que preponderam procedimentos de *transferência de conhecimento*, que reforçam uma *lógica bancária de ensino* (FREIRE, 2019).

Diante desse cenário desafiador, agravado pela precarização e pela pandemia,⁸ apostar na pedagogia situada é um caminho para tematizar o teto de vidro das

⁷ Sobre as representações do jurista como “zelador” e como “arquiteto”, v. EMERSON, 1990.

⁸ A respeito da forma como a pandemia agravou injustiças, v. ALMEIDA, 2021.

instituições, mas também para discutir e reconstruir seu chão de fábrica.⁹ Ao partir da situação, das diversas histórias, dos diferentes sujeitos com quem cercamos e tramamos, podemos despertar algo novo nas dinâmicas de ensino-aprendizagem que desestabilize as formas hegemônicas de integração de professor-aluno nas lógicas de ensino jurídico hierárquico e normativista. Ademais, partir do conflito e da diferença também implica potencializar a mobilização de recursos que enfrentem a tendência do ensino bancário, estimulando dinâmicas pedagógicas mais colaborativas e multissensoriais, que recusam aprisionar a imaginação ao direito posto. Essa aposta permite que se multiplique as perspectivas disponíveis para se pensar e fazer conhecimento, popularizando e/ou aquilombando os sentidos do direito, reposicionando-os junto aos compromissos éticos de transformação social.

Este artigo se dividirá em três partes. Primeiro, abordaremos as tensões entre a lógica da aderência e a lógica da presença no ensino jurídico tradicional, por meio de uma estratégia de recuperação da dimensão corpórea de toda atividade educativa. Em seguida, discutiremos como nossas experiências no Labá e no CERCO vão dando forma-conteúdo a outras imaginações pedagógicas, voltadas aos juristas desembarcados, conscientes dos papéis que a posicionalidade exerce no ensino-aprendizagem. Por fim, avançaremos nas pistas para a caracterização da pedagogia situada no campo jurídico, com a discussão sobre as coalizões teórico-práticas e institucionais que as diferentes estratégias dentro e fora da sala aula (ensino, pesquisa e extensão) abrem.

2 Juristas de várzea com olhos para o mar: a lógica da presença X a lógica da aderência

O prédio que abriga a Faculdade Nacional de Direito (FND), sede da escola de direito da UFRJ, integra uma região denominada, em tempos coloniais, de Campo da Cidade – uma zona rural, repleta de charcos e alagados. Não deveria nos espantar os tremedais que ali se formam, atualmente, nos períodos chuvosos. Esse território de brejo foi palco de eventos não tão brejeiros de nossa história nacional: a Aclamação do Imperador Dom Pedro I pela proclamação da Independência, após seu retorno de

⁹ Sobre a necessidade de articular “teto de vidro” e “chão de fábrica”, a luta por reconhecimento e a militância em prol da distribuição de recursos, ver Fraser e Honneth (2003).

São Paulo, em 1822 e o anúncio da nossa Primeira República, pelo grupo liderado pelo Marechal Deodoro da Fonseca, em 1889. O campo então conhecido como Praça da Aclamação, passa a se denominar Praça da República. Poucos anos depois, no final de 1904, a região abrigou diversos dos protestos do que ficou conhecido como a Revolta da Vacina, na época das reformas urbanísticas de Pereira Passos.

A história não aclamada do Palácio Conde dos Arcos está encharcada de violências, de contradições, de lutas e de burocracias. O prédio da FND ganhou o título palaciano anos depois de virar casa e propriedade oficial do último vice-rei do Brasil, o Conde Marcos de Noronha e Brito, despejado da sede principal do governo com a chegada da Família Real ao Rio de Janeiro. A propriedade imobiliária pertencia a Anacleto Elias da Fonseca, um comerciante e fazendeiro que prestava serviços ao império português como Familiar do Santo Ofício, operando como agente leigo responsável por denúncias e prisões por parte do Tribunal de Lisboa (MONTEIRO, 2010). Das mãos de um Agente da Inquisição, o imóvel passou para um administrador colonial português, um dos principais responsáveis pela repressão violenta aos rebeldes da Revolução Pernambucana de 1817.

Com o retorno do Conde para Portugal, a construção foi adquirida e adaptada para abrigar a sede do Senado Imperial, casa legislativa à época da Constituição de 1824 e, ante à Proclamação da República e a promulgação da Constituição de 1891, o Senado Federal. Ainda hoje, no seu Salão Nobre, há um enorme retrato dessa sequência histórica, a fixar na paisagem de auditório um quadro em que a Princesa Isabel, ajoelhada perante a vindoura República, assina a Lei Áurea. Poderíamos dizer, de novo, com o poeta, que é apenas um retrato na parede; mas como dói. Ao deixar de ser a sede de casas legislativas, o prédio deu lugar a diversas repartições públicas, até abrigar a Faculdade de Direito, situada entre a sede da Prefeitura Municipal e a Igreja da Candelária.

Poucas são as pessoas que ali circulam, sobretudo trabalhadores urbanos, que reconhecem o prédio como pertencente à Faculdade Nacional. Em uma espécie de mimese da alienação jurídica, a Faculdade de Direito parece flutuar no território, estando e não estando ali, podendo ser vista, mas não enxergada, à semelhança de leis que pouco parecem se engajar às maneiras como corpos e relações se constituem espacialmente. À sua porta, dormem moradores de rua, que utilizam os banheiros do prédio como única alternativa de cuidado. À sua porta, também se realizam aulas públicas e se marcha para grandes protestos de rua na avenida Presidente Vargas. As relações entre o prédio, o seu entorno, seus frequentadores e vizinhos guardam

histórias importantes que contam sobre processos de luta pela redemocratização do país, narram aspectos da deterioração da região central e da precarização da vida de muitos trabalhadores e, ainda, relatam experiências da vida de muitos jovens para quem a Nacional representa esperança de um futuro melhor, de mobilidade social e de reconstrução coletiva da nossa democracia em pactos anti-racistas e anti-classistas.¹⁰

Para os estudantes que moram na região metropolitana da cidade ou em bairros mais afastados do centro, a jornada diária de cruzar o território até à Central leva cerca de 2 a 3 horas. No Rio de Janeiro, essas áreas mais afastadas são, geralmente, as mais pobres. E os alunos que gastam horas para ir e voltar são, frequentemente, oriundos de contextos de muita vulnerabilidade social. Em diversas ocasiões, ônibus, metrô e, sobretudo, trens, constantemente abarrotados de pessoas, se atrasam ou são cancelados em vista de fortes chuvas ou mesmo em razão de trocas de tiros devido às operações policiais. O artifício alquímico que transforma e etiqueta diferentes sujeitos em indivíduo-estudante ao passar pela porta da sala de aula e sentar em uma de suas cadeiras, é constantemente abalado pela perspectiva desses corpos cujas trajetórias rasgam a ficção homogeneizante em nome da multiplicidade ecoada pelas suas travessias diárias. Indo e vindo pela Central do Brasil, estudantes de direito vivenciam e constroem linhas e tramas cujo enredo é fundamental para trabalhar as próprias linhas e tramas do ensino jurídico.

As faculdades de Direito mais tradicionais no Brasil, como a FND, contam a história da reprodução, na academia, dos espaços sociais de prestígio, direcionados às elites econômicas e culturais. São instituições que se desenvolveram, desde o Império Português, para educar os donos do poder, para treinar "herdeiros" e "fidalgos" em um país de herança colonial bacharelesca. O ensino jurídico, de forma hegemônica, estaria orientado para formação de jovens destinados a ocupar altos postos de comando, na esfera pública e na iniciativa privada. A alteração paulatina desse quadro deve-se, sobretudo, às lutas sociais que, nos últimos 20 anos, lograram institucionalizar políticas de ação afirmativa e de reforma curricular que alteraram o perfil de ingresso dos estudantes e de parte dos conteúdos ensinados. Contudo, ainda é marcante a distância entre o corpo docente e o corpo estudantil, no que diz respeito às representações raciais e de classe.

¹⁰ Sobre a necessidade de territorializar o debate justeórico, observando a maneira como injustiças se espacializam, recomendamos a leitura de KONZEN, 2021.

Como Duncan Kennedy (2021) já observou, o ensino jurídico, no âmbito de uma cultura dominada pelo capitalismo financeiro, apresenta-se como um *treinamento para a hierarquia*. As dinâmicas autoritárias, verticalizadas, acrílicas e pouco dialogais que definem o curso de Direito seriam um prenúncio da lógica que impera na atividade forense (com vetustos rituais que reforçam posições de poder). Longe de oferecer ferramental teórico-especulativo e empírico que possibilite ao aluno lançar, sobre o fenômeno jurídico, um olhar *distanciado*, a dogmática jurídica esforça-se para convencê-lo de que o Direito é um sistema “autopoiético”, “lógico”, isento de contradições ou lacunas. Nesse sentido, as relações (arbitrárias) de dominação e espoliação que caracterizam nossa sociedade – e que se ancoram no ordenamento jurídico – são apresentadas, nos cursos de Direito, como realidades “naturais” e “inevitáveis”.¹¹ Com frequência, professores de Direito buscam, em suas aulas, construir “racionalizações retrospectivas” que, *anacronicamente*, interpretam leis e decisões judiciais – tomadas “no calor dos acontecimentos”, a partir de enfrentamentos e acordos provisórios – como passos “necessários” num processo de *evolução* do sistema normativo. O jurista é adestrado para ver, em *quedas*, *passos de dança*.

Noutros termos: o discente é treinado para interpretar, em uma multiplicidade de normas construídas com base em lutas, resistências e negociações, um *propósito oculto* – Deus escrevendo certo por linhas tortas. É um exercício de “continuidade retroativa” (*retcon*), estratégia por vezes empregada em telenovelas, seriados e histórias em quadrinhos, para corrigir erros de cronologia, efetuando “hiperinterpretações” de eventos do passado de sorte a conferir à narrativa uma “coerência” ilusória.¹² Um acórdão do Supremo Tribunal Federal produzido em meio a política de bastidor e pressões sociais torna-se, “magicamente”, um sinal das “astúcias da razão”, da capacidade *autorregenerativa* e *autoaperfeiçoante* do Direito. A separação teórica entre *mens legis* e *mens legislatoris* acaba funcionando como uma estratégia de mistificação, a partir do momento em que os estudantes são convencidos de o Direito subsiste independentemente dos interesses e das aspirações pessoais de seus artífices – como na fábula do Aprendiz de Feiticeiro, a arquitetura político-institucional criada pelos

¹¹ O professor Roberto Mangabeira Unger, em diversos escritos, procurou denunciar essas práticas pedagógicas, associadas àquilo que designou como Ditadura da Não-Alternativa. A propósito, v. UNGER, 1996.

¹² Um inventivo paralelo entre o uso do *retcon* no Direito Constitucional e na saga Star Wars pode ser encontrado em SUNSTEIN, 2016.

indivíduos passaria, subitamente, a funcionar por si, movida por desígnios que transcendem os desejos daqueles que a fabricaram.¹³

Ainda que a população já não se identifique com as leis que a regem, deve se *conformar*, pois o Direito não é expressão dos sonhos e das esperanças de uma comunidade, mas uma força automotriz dotada de vontade própria (KLARE, 1982). É essa a fantasia subjacente à crença de que, nos cursos de Direito, os alunos desenvolveriam a “racionalidade jurídica”, isto é, a capacidade de, por meio da “razão prática” (a *prudentia* de Cícero, a *phronesis* de Aristóteles), solucionar litígios e estabilizar expectativas. *Juris-prudência*, portanto. O que, tradicionalmente, designamos como “racionalidade jurídica” é, na verdade, *ideologia*, uma forma, mistificante, de pensar o Direito não como *posito* (um constructo social passível de revisão e remodelagem), mas como *dado* (a resultante de um desenvolvimento “natural”).¹⁴ Nesse sentido, o “senso comum teórico dos juristas”, de que falava Warat (2000), é *alienante*: torna o operador do Direito *alheio* às atividades que ele desempenha em seu cotidiano, apenas uma *engrenagem* na máquina que constituiria o sistema legal.

Com os olhos voltados para o mar, na provocação que abre este texto, os inocentes das Escolas de Direito perpetuam o que Paulo Freire denominava de lógica da aderência: maculada por um instrumentalismo autoritário e por um formalismo despolitizante, a educação jurídica hegemônica acaba servindo como ferramenta de legitimação da ordem (neo)liberal. Como Mangabeira Unger (2015) também aponta, economistas e juristas são, hoje, os sacerdotes do *status quo*, quer dizer, os principais responsáveis por oferecer um discurso de validação da sociedade de mercado. O verniz de “neutralidade”, “objetividade” e “tecnicidade” que as escolas de Direito se esforçam para impingir nas estruturas jurídico-políticas encontra-se a serviço do “pensamento único”, isto é, da ideia de que vivemos no “melhor dos mundos possíveis”, face ao qual

¹³ Uma reflexão sobre a necessidade de pensar o Direito em primeira pessoa pode ser encontrada em PONTES-SARAIVA; NEVES, 2021.

¹⁴ Nas palavras do autor: “Não existe algo semelhante a uma ‘racionalidade jurídica’: uma parte permanente de um organon imaginário de formas de inquérito e discurso, com núcleos persistentes de escopo e método. Tudo o que nós temos são arranjos localizados historicamente e conversações localizadas historicamente”. Tradução nossa para: “There is no such thing as ‘legal reasoning’: a permanent part of an imaginary organon of forms of inquiry and discourse, with persistent cores of scope and method. All we have are historically located arrangements and historically located conversations” (UNGER, 1996, p. 36). Ainda no encaixe de uma crítica à ideia de ‘racionalidade jurídica’, remetemos à leitura de CATÃO, 2007.

não há alternativa. É o “realismo capitalista” – o pragmatismo antipragmático da retórica neoliberal, conceituado por Mark Fisher (2020) –, que reduz o ensino jurídico a uma “construção caucionária”.

Paulo Freire já apontou, há várias décadas, para os riscos de uma educação consumida por “posturas fatalistas”, que negam a capacidade do ser humano de intervir no mundo. Nos marcos de um ensino neoliberal (pós-ideológico, atravessado pelo mito do “fim da história”), o futuro é concebido como *pré-dado* – nosso destino estaria *condicionado* pelas circunstâncias, e seríamos incapazes de revisar os nossos “contextos formativos” (FREIRE, 2000). Nesse sentido, a *apoliticidade* da educação jurídica representa uma estratégia da ideologia dominante, cujo objetivo é lançar aspirantes a juristas em uma “desesperança imobilizadora” (1992). Ora, as escolas de Direito abraçam, no mais das vezes, concepções *deterministas* do tempo, que promovem inação, “cansaço existencial” e “anestesia histórica”. Ancorando-se na *práxis* transformadora, professores de Direito poderiam estimular a esperança, como imperativo existencial e histórico. Estariam, dessa maneira, comprometidos com um ensino jurídico que – no encaixe da pedagogia da autonomia – fomentasse a capacidade criadora, formuladora e indagadora dos educandos. Todavia, a “inventividade manhosa” de nossos alunos (ainda no vocabulário freireano) é sistematicamente castrada pelas escolas de Direito: na busca por uma teoria *pura* (quer dizer, depurada dos enfrentamentos *concretos* que se desenrolam em nosso cotidiano), a Dogmática aparta o jurídico da vida. Como Freire sabia, não é possível ensinar um objeto “seccionando-o da trama”, abstraindo-o da totalidade do real.

Na obra *Pedagogia da esperança*, Freire narra episódios que foram determinantes para que ele propusesse uma subversão nas práticas didático-pedagógicas. Um desses episódios está estreitamente ligado às mazelas da cultura jurídica contemporânea, que procuramos descrever acima. Jovem advogado, Freire foi contratado, por um cliente, para cobrar suas dívidas – e viu-se diante do dilema de “penhorar”, ou não, bens de um devedor, dentista recém-formado, que não tinha recursos. Ao abandonar o Direito e aceitar convite para atuar na Divisão de Educação e Cultura do SESI, Freire viu-se dando as costas a uma realidade – a jurídica – calcada numa “razão desencarnada”, massificante e objetificante. Se a ideologia é inerente a toda e qualquer linguagem (considerando-se a relação dialética que instaura entre palavra, pensamento e mundo), o discurso jurídico, “indeterminado”, “desapaixonado” e “impessoal”, traduz uma cosmovisão *desumanizante e reificadora*.

Essa cultura jurídica – tal como o modelo de educação que a veicula – encontra-se, há muitos anos, em crise. Em ensaio célebre, decorrente de aula inaugural que ministrou na Faculdade Nacional de Direito em 1955, San Tiago Dantas (2010) já discutia a decadência de um ensino jurídico incapaz de estimular o engajamento nas lutas para a reivindicação da justiça. Como Alberto Venâncio Filho (1982) e Sérgio Adorno (1988) salientam, as faculdades de Direito sempre foram vistas, pelas camadas dirigentes brasileiras, como centros de formação do estamento burocrático nacional. Nutrindo e sendo nutridas pelo bacharelismo, essas instituições assumiram, frente ao capitalismo dependente que caracteriza a nossa realidade, uma postura de subserviência.

Porém, novas gerações de professores e estudantes começaram, gradualmente, a questionar o lugar ocupado pelas escolas de Direito pátrias na manutenção da economia-mundo (ou melhor, na conservação do papel desempenhado pelo Brasil e pela América do Sul no mercado global). Esmeraram-se, desse modo, em denunciar as conexões subterrâneas entre bacharelismo, formalismo jurídico, liberalismo e capitalismo (LYRA FILHO, 1995). Hoje, é cada vez mais patente a dissonância entre, de um lado, as expectativas dos alunos enquanto *cidadãos* (sequiosos por uma transformação radical nas “estruturas profundas” de nossa civilização), e os temas e problemas debatidos em classe (ainda amarrados a uma retórica bacharlesca e a tecnicismos vazios). A sala de aula, nas faculdades de Direito, tornou-se espaço de tédio e apatia.

Não são raros, nessa conjuntura, os intelectuais comprometidos em pensar em alternativas didático-pedagógicas para a crise do ensino jurídico. Poderíamos organizá-los em dois grupos: de um lado, temos aqueles que oferecem modificações nas *metodologias* empregadas para veicular o conteúdo; de outro, temos os que se preocupam em propor novos *conteúdos*, críticos – afeitos a um horizonte histórico-materialista de análise –, ainda que conservando as metodologias tradicionais. No primeiro grupo, encontramos nomes como o de José Garcez Ghirardi (2012); no segundo, figuras como Horácio Wanderley Rodrigues (1993). O primeiro segmento compromete-se em substituir a *lecture* (a aula-palestra, paradigmática em nossas escolas) por estudos de caso, dramatizações (*role playing*) etc. Essas propostas – que tem o mérito de estimular a presença participante dos estudantes, promovendo um diálogo pedagógico não-autoritário – pecam, no mais das vezes, por tentar recauchutar, sob uma roupagem diversa, a mesma concepção normativista que orienta a Ciência do Direito tradicional. Assim, é vinho novo em odre velho.

O segundo segmento, por sua feita, encampa um repertório antiformalista – ligado a teorias críticas do Direito –, mas não se mostra comprometido em redesenhar as práticas de ensino-aprendizagem, de maneira a democratizar a sala de aula. Logo, não praticam o que ensinam. Divinizar ou diabolizar a técnica ou a ciência é uma forma perigosa de pensar errado, como lembra Paulo Freire. A rejeição parcial do formalismo importa, sobretudo, porque ele desativa, no processo do ensino-aprendizagem, a fagulha do entusiasmo criativo que estimula o pensamento e a ação para a construção de outros mundos e de futuros melhores. Outras práticas educativas são fundamentais para questionar a lógica da aderência pela lógica da presença. As duas vias pecam, portanto, por dissociar matéria e forma, conteúdo programático e metodologia de ensino. Um conteúdo revolucionário *demand*a uma metodologia revolucionária – e *vice versa*.

Para além de uma reforma no modo de “ministrar informações”, a educação jurídica precisa (caso queiramos, à luz de Paulo Freire, convertê-la em uma força “desocultadora das mentiras dominantes”) modificar a maneira como as relações intersubjetivas – aluno-professor, aluno-aluno, professor-professor etc. – se desenvolvem, no espaço acadêmico. Uma educação que se desenvolva como “prática da liberdade” precisa sublevar-se contra os rituais de controle que imperam no ambiente universitário – mormente nas faculdades de Direito, “treinamento para a hierarquia”. A “educação bancária” – que reduz o ensino a transferência mecânica de conteúdos, processo de “depósito”, pelo professor, de informações na “consciência vazia” do alunato – pressupõe um padrão específico de vínculo entre docentes e discentes: o aluno representado como sujeito passivo e dócil, e o professor, como o agente que detém a *posse* do conteúdo. Uma superação genuína da crise do ensino jurídico passa, necessariamente, por uma *democratização* das práticas de sociabilidade que se desenrolam nas faculdades de Direito. O jurista precisa reaprender a “conviver com a cotidianidade do outro” (para lançarmos mão, uma vez mais, de expressões freireanas), abrindo-se à diferença. Não é, todavia, o que temos visto, hodiernamente.

3 Os óculos da posicionalidade: teorias e práticas educativas para os juristas desembarcados

Em mais de uma ocasião, o escritor Rubem Alves exortou seus leitores a substituírem os cursos de *oratória* pela preocupação com a *escutatória*. Alves defende, em seus textos sobre educação, que bons professores não são aqueles que detêm

sofisticada capacidade retórica, mas, sim, os que dominam a arte de ouvir o Outro (ALVES, 1980). Um ensino autenticamente contra-hegemônico, voltado à conscientização da sociedade, demanda a transformação da escola em um espaço de escuta, de “acolhimento da alteridade” – na acepção que o filósofo lituano Emmanuel Lévinas dá à expressão (DERRIDA, 2008). Uma pedagogia engajada não enxerga os estudantes como consumidores passivos (conformistas, conformados...), mas como participantes ativos no processo de construção do saber. Para tanto, é fundamental que a sala de aula seja pautada pela “hospitalidade”, de sorte a converter-se em espaço comunitário.

Docentes e discentes, em um processo de educação recíproca, compõem uma “comunidade de aprendizado”: o ensino pressupõe um esforço coletivo, no qual professores precisam se comprometer a *escutar* a classe. Como bell hooks, na esteira de Paulo Freire, defende, a superação de um paradigma de inclusão “pró-forma” – no qual o professor se adstringe a falar *sobre* os grupos vulneráveis, recusando-se, no entanto, a dialogar *com eles* –¹⁵ implica a conversão da sala de aula em um ambiente de partilha de experiências e narrativas confessionais. Nas palavras da autora: “A educação como prática da liberdade não tem a ver somente com um conhecimento libertador, mas também com uma prática libertadora na sala de aula” (hooks, 2013, p. 197).

É preciso que o professor – como, reiteradas vezes, Paulo Freire indicou – trabalhe *com* os estudantes, e não *para* eles, ou *sobre* eles (da mesma forma que o intelectual engajado deve atuar *com* as classes trabalhadoras, e não *para* elas ou *sobre* elas). Como pode conservar-se crítico um educador que se arvora no múnus de falar *em nome de certos setores da sociedade*, suprimindo-lhes a voz? Ora, como bell hooks pontifica, um ensino voltado à ruptura da “acomodação intelectual” (no jargão de Antonio Faundez), e que procura desvencilhar-se dos sistemas de dominação que embasam as instituições de ensino, deve centrar-se na multiplicidade de vozes que atravessam o espaço educacional. Conforme a autora:

Um dos aspectos menos compreendidos dos meus escritos sobre pedagogia é a ênfase na voz. Achar a própria voz não é somente o ato de contar as próprias experiências. É usar estrategicamente esse ato de contar – achar a própria voz para também poder falar livremente sobre outros assuntos (hooks, 2013, p. 199).

¹⁵ Trata-se de um problema enfrentado pelo pensamento jurídico crítico na década de 1980, no confronto entre a Critical Race Theory e os Critical Legal Studies. A propósito, é elucidativa a reflexão apresentada em BRACAMONTE, 1989.

Para hooks, a abertura à polifonia possibilita que comecemos a teorizar a partir de nossas *dores* – e de nossas *vivências*, de modo geral.¹⁶ “Nomear a própria realidade”: esse lema, caro à Teoria Racial Crítica, é um convite para que reconheçamos o lugar a partir do qual pensamos e falamos.¹⁷ Nenhum saber é elaborado no vácuo, em um céu platônico despido de pressupostos. Nossa compreensão do mundo – como Karl Mannheim, fundador da Sociologia do Conhecimento, já indicava – está, sempre, ligada a um subsolo socioeconômico, político e cultural (ALMEIDA, OLIVEIRA, 2017). Estamos enredados em um conjunto de práticas que *enformam* nossas crenças – assim, contra a ilusão de um saber *descarnado*, é preciso resgatar a materialidade e a historicidade do sujeito epistêmico. Já diziam os Titãs: “as ideias estão no chão/ você tropeça e acha a solução”.

Segundo bell hooks, o professor, por vezes, esforça-se para apresentar-se à turma como uma “mente transitiva”, incorpórea. Seu conhecimento não estaria conectado a sua trajetória particular, a suas experiências pessoais: o Mestre seria apenas o “mediador evanescente” (na acepção lacaniana) entre a Verdade e o educando, um instrumento “neutro” através do qual o saber se vocaliza. Nas faculdades de Direito, por exemplo, o professor, com frequência, leciona sobre um tablado, abstraído de si mesmo, inodoro, incolor e insípido. Para bell hooks, o mascaramento do corpo é uma estratégia para invisibilizar, na sala de aula, as diferenças de classe. Logo, resgatar a corporeidade do professor (e dos estudantes) é garantir que as tensões que constituem nossa vida social sejam postas em debate.¹⁸ A autora observa: “A pedagogia libertadora realmente exige que o professor trabalhe na sala de aula, que trabalhe com os limites do corpo, trabalho tanto com esses limites quanto através deles e contra eles” (hooks, 2013, p. 184). Não percebemos o mundo apenas com a cabeça, mas, também, com o coração e as entranhas; uma pedagogia engajada rompe com o binômio cartesiano mente-corpo, restituindo posicionalidade ao conhecimento.

O compromisso com “epistemologias situadas” (Donna Haraway) – ou “epistemologias coloridas”, na conceituação de Thula Pires e Caroline Silva (2015) –

¹⁶ A ênfase que hooks dá na dor como um ponto de partida para a reflexão permite que façamos uma aproximação entre seu trabalho e a categoria de ‘dororidade’ desenvolvida por Vilma Piedade (2017).

¹⁷ Uma aproximação entre a Teoria Racial Crítica e o movimento, brasileiro, designado como Direito e Relações Raciais foi desenvolvida em GOMES, 2021.

¹⁸ Uma discussão crítica sobre a corporeidade – e seu papel na crítica do Direito hegemônico – pode ser encontrada em ARAÚJO, 2021.

não pode ser entendido como adesão a um “relativismo ingênuo”, segundo o qual todas as opiniões seriam *igualmente válidas*. Tal postura representaria, não uma expressão de tolerância e reconhecimento da diferença, mas uma negação de qualquer possibilidade de *diálogo* autêntico. Como avalia Patricia Hill Collins (2017), a crença de que somos cronicamente incapazes de, para além de nossas próprias subjetividades, compreender as realidades de outros, relega-nos a uma atitude niilista, que abandona o compromisso – essencial, se estamos discutindo estratégias de mobilização social em prol de transformações radicais – na construção comunitária de uma pauta inclusiva em defesa de justiça para todos. Daí que a autora rechace o academicismo pós-estruturalista que, a seu juízo, teria infectado certos setores do feminismo contemporâneo.

Essa orientação não destoa daquela esposada por Paulo Freire. Refletindo sobre a necessidade de se trabalhar a partir de marcadores de gênero, raça e classe, Freire advoga pela construção de uma *unidade na diversidade*, que, por um lado, abrace as particularidades das vivências subjetivas, e, por outro, dispute a produção da verdade, num horizonte de “universalidade concreta” (para remetermos à gramática hegeliana). A mesma visão é esposada por bell hooks:

Assim como alguns acadêmicos de elite cujas teorias da ‘negritude’ a transformam num território crítico onde só uns poucos escolhidos podem entrar – acadêmicos que usam os trabalhos sobre a raça como meio para afirmar sua autoridade sobre a experiência dos negros, negando o acesso democrático ao processo de construção teórica – ameaçam a luta pela libertação coletiva dos negros, aqueles entre nós que promovem o anti-intelectualismo, declarando que toda teoria é inútil, fazem a mesma coisa. (hooks, 2013, p. 95)

Numa perspectiva que Freire descreve como “progressivamente pós-moderna” (FREIRE, 1992), a pedagogia da esperança procura conciliar o “saber da experiência feito” e os sistemas teóricos, o senso comum e a “rigoriedade” do meio acadêmico. Para Freire, dialogar com as formas de resistência das camadas populares não implica negar a tarefa de conceptualização dos espaços de ensino: é preciso articular sensibilidade popular e leitura crítica da realidade, superando concepções messiânicas – “basistas” – de transformação social. A compreensão “espontânea” (pré-conceitual) da realidade já é, em si, marcada pela inquietação, pelo desejo de saber, pela curiosidade. Trata-se, no entanto, de uma curiosidade (nas palavras de Freire) “ingênuo”, “desarmada”. Cabe ao educador auxiliar os estudantes a transformarem seus questionamentos em curiosidade crítica, “epistemológica”, metodologicamente orientada. Nesse sentido, saímos da *práxis* em direção à *theoria*, e desta, novamente,

rumo à *práxis*. A pedagogia engajada garante, desse modo, que as classes populares construam uma nova *linguagem*, que descreva seu dia-a-dia.

O ensino jurídico, hoje, não espelha as inquietações das camadas mais vulnerabilizadas da população. Os “rostos no fundo do poço” – sobre os quais Derrick Bell (1992) escreveu – não se veem refletidos nos debates que são travados no seio das escolas de Direito. Falamos sobre aquisição por aluvião, mas, não, sobre “puxadinho” e direito real de laje; falamos sobre *compliance*, mas, não, sobre camelô e *shopping*-chão; falamos sobre a prisão de gêmeos xifópagos, mas, não, sobre seletividade penal. O Direito toma, por *gerais*, as curiosidades e os questionamentos de um grupo específico de pessoas: homens brancos heterossexuais cisgênero sem deficiência. Os dilemas que movem os demais – mulheres negras, por exemplo – são considerados “exóticos”, variações ou nuances face à concepção “normal” da realidade. O “homem médio”, sistematicamente evocado pela Dogmática Jurídica, não é a *média ponderada* da população, mas uma abstração construída com base na “visão de mundo” de sujeitos muito determinados: os indivíduos que, assentados em seus privilégios de classe, raça, gênero e identidade sexual, hegemonomizam a discussão. Nesse cenário, defender a posicionalidade do saber constitui-se em uma estratégia para desconstruir falsas generalizações, permitindo que outros olhares sobre o jurídico sejam representados. É uma forma de assegurar que contra-narrativas, que destoam da “história oficial”, tornem-se visíveis.¹⁹ As epistemologias situadas, nas ciências jurídicas, reaproximam o Direito discutido nos tribunais e nos palácios de governo, do Direito vivido nas cozinhas, nos quintais, nos becos e nas praças.

Quando o estudante encontra, na sala de aula, um campo no qual pode colocar sob exame o seu próprio universo de referências – sua rua, seu bairro, sua cidade... –, o ensino transforma-se em experiência de entusiasmo e prazer. Mas, como observa bell hooks: “O prazer na sala de aula provoca medo. Se existe riso, pode ser que um intercâmbio recíproco esteja acontecendo” (hooks, 2013, p. 194). Diversamente do que acreditava Spinoza – segundo o qual, para compreender um fenômeno, deveríamos nos privar de rir dele, lamentá-lo ou detestá-lo (*non ridere, non lugere, neque detestari, sed intelligere*), a pedagogia engajada sabe que o conhecimento demanda *afeto, paixão*. Como Angela P. Harris (2021) observa, ideologias são sistemas de gerenciamento de

¹⁹ Especificamente no que tange à invisibilização dos povos ameríndios pelo discurso jurídico hegemônico, v. ROCHA, 2021.

afetos, que mobilizam nossos sentimentos (de medo, de solidariedade etc.). Uma crítica das ideologias hegemônicas precisa, por conseguinte, mobilizar afetos alternativos, de forma a reorientar nossos compromissos com o mundo. Toda educação é educação sentimental, e uma proposta de ensino jurídico crítico precisa estar assentada nas esperanças mais profundas dos estudantes – e da comunidade, como um todo.

No LABÁ e no CERCO, como prática pedagógica central, buscamos corporificar as estratégias reflexivas em posturas éticas que aumentem a visibilização e o engajamento dos diferentes sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, temos tramado e mobilizado alguns procedimentos como a correlação entre as trajetórias e deslocamentos geográficos dos estudantes com as trajetórias e deslocamentos do curso; o engajamento com uma ampla gama repertório didáticos e a valorização do corpo e dos diferentes sentidos, na formação e na construção do conhecimento e da consciência.

No LABÁ, nos primeiros dias de aula, construímos com as turmas um mosaico com os diferentes percursos que os estudantes travam de suas casas até a Central do Brasil, destacando os meios de transporte e as distâncias percorridas. Essa dinâmica, aparentemente lúdica, serve para cortar a timidez e o desconforto inicial dos estudantes, que se veem mais ou menos reconhecidos em outros colegas, abrindo espaço para conflitos, ironias e brincadeiras. Ademais, essa estratégia pedagógica quer, também, devorar as etiquetas institucionais do ensino-jurídico tradicional, que transformam os sujeitos, ao passarem pela porta da sala de aula, em um grupo de alunos homogêneo e pasteurizado. A prática transgressora, desestabilizando a homogeneidade, ativa um circuito de afetos e de reflexões que auxiliam na apresentação do método do curso, convidando os estudantes a se deslocar do senso comum para discussão encarnada das diferentes teorias.

No CERCO, pedimos que os estudantes escolham, dentre o repertório de produtos de mídia que conhecem (filmes, músicas, histórias em quadrinhos, livros, fotografias etc.), uma obra que considerem representativa das reflexões e das inquietações que as discussões justeóricas neles despertam. O educando – que deve eger produtos de mídia com os quais tenha conexão afetiva – vê-se incitado a meditar sobre como questões por vezes abstratas nas sendas da Filosofia e da Teoria do Direito – como os conceitos de ‘biopolítica’ e ‘necropolítica’, ou o ‘princípio da convergência de interesses’ desenvolvido por Derrick Bell – se materializam em seu cotidiano. O imaginário é atravessado pelo Direito, e o Direito é atravessado pelo imaginário, sendo

fundamental que compreendamos como a cultura popular e a cultura erudita podem servir como instrumento de manutenção, ou de crítica, do “senso comum teórico dos juristas”.

Os caminhos teórico-práticos do LABÁ e do CERCO, numa exortação às apostas do conhecimento situado desenhado por Donna Haraway, recontam histórias que cruzam pensadores, pensamento e experiências, construindo redes de conexões parciais que buscam traduzir conhecimentos entre sujeitos-estudantes muito diferentes. Ademais, pessoas diferentes também vivenciam de maneiras distintas conceitos descritos em categorias jurídicas (casamento, cidadania, crime, direitos humanos) que, muitas vezes, são tratadas por meio de abordagens genéricas e objetificantes na doutrina jurídica. Essa prática tende a ocultar privilégios sociais não questionados, relacionados às diversas maneiras como as pessoas se integram nas relações sociais tendo em vista, também, a intersecção de diferentes marcadores como a raça, o gênero, a classe e a sexualidade. Atenta a essa percepção, as práticas educativas devem possibilitar aos sujeitos questionar a existência de um plano lógico, normativo, transcendente, ou anterior, que abrigaria teorias e/ou normas jurídicas, apartadas das relações sociais. Ainda, essas direções, multiplicam as perspectivas com as quais os sujeitos vivenciam teorias e normas, para alterar o gradiente hegemônico dos discursos e das experiências disponíveis.

Estas escolhas têm sido importantes para sensibilizar os estudantes, no nível da percepção ordinária, como determinados pressupostos fundadores das teorias podem nos dizer muito sobre nós mesmos, sobre nossa cultura e sobre as razões pelas quais pensamos da maneira como fazemos a respeito do direito (DAVIES, 2002). Ademais, a convivência, a troca, os dissensos e os consensos provisórios entre sujeitos de diferentes regiões, tradições e condições sociais, na sala de aula, pode permitir o reposicionamento ético e político entre os estudantes, reconfigurando as distribuições de poder mais hegemônicas na sociedade (HARRIS, 2021). Em diferentes ocasiões, o desenvolvimento dessas práticas pedagógicas proporcionou discussões subversivas e perturbadoras sobre meritocracia, racismo estrutural e desigualdade econômica.

Os relatos de diferentes sujeitos sobre suas experiências, em relação aos casos e aos debates realizados, permitiram o ganho de consciência sobre dinâmicas sociais invisibilizadas e suas conexões com a produção do direito, combinando compaixão e crítica. Estudantes com deficiência recusaram a reiterada posição social de vítima para questionar os limites práticos e simbólicos sobre suas capacidades; estudantes problematizaram as armadilhas da identidade como justificativa das opressões, ao se

confrontarem com as situações complexas dos atingidos pelos crimes da mineração; os dilemas sobre igualdade e liberdade religiosa chamaram a atenção sobre a dimensão estrutural – material e imaterial – do racismo na sociedade brasileira, atualizado, também, no ensino jurídico. Como ponderam bell hooks, Angela Harris e Paulo Freire, o exercício da capacidade afetiva e da *outridade* (do fazer-se outro) é uma prática fundamental para o desenvolvimento ético e revolucionário do ensino-aprendizagem.

Essa associação potente entre reflexão e emoção é desdobrada e reforçada na mobilização de diferentes recursos pedagógicos que buscam reorientar os usos dos sentidos nos processos de ensino-aprendizagem. No LABÁ, para além dos materiais bibliográficos textuais, usamos como referências materiais disponíveis em outros formatos digitais (*podcast* e vídeos) e uma *playlist* musical colaborativa, nomeada O direito & o direito, que serve como base para o trabalho final do curso. Nesta última avaliação, divulgada desde o primeiro dia de aula, os estudantes são convidados para, em grupo, apresentar uma performance coletiva e ou desenvolver objetos relacionados aos temas trabalhados. No CERCO, muitos alunos apresentam, à guisa de trabalho final, vídeos por eles próprios elaborados – alguns, ainda, já se aventuraram a compor canções, ou a redigir poemas e crônicas. O objetivo dos dois projetos é deslocar o ensino-aprendizagem da prática de repetição e de memorização, para articulação de outros sentidos, estimulando a criatividade e o uso de outros mecanismos de percepção. Motivo de ansiedade entre os estudantes, mas também de formação de alianças, estes trabalhos têm proporcionado deliciosos, críticos e sagazes encontros com cantoria, encenações, jogos, vídeo-artes, maquetes, dentre outras criações que despertam paixões necessárias ao processo de aprendizagem.

No bojo dessa ampliação de recursos pedagógicos e de plataformas, o TRAMA (vinculado ao LABÁ) desenvolveu, durante o período de ensino remoto, três ações que buscaram garantir a mobilização do grupo e dos estudantes ingressantes para além da sala de aula (virtual). Sem deixar de questionar o contexto de precarização do ensino remoto, nosso objetivo era ampliar e aprofundar as reflexões sobre as repercussões políticas, jurídicas e sociais da pandemia de Covid-19. Realizamos um conjunto de seminários abertos denominados *Tramando Com* e uma série de postagens nas redes sociais do coletivo, as *Tramas de Quarentena*, série especial dedicada à análise crítica da crise sanitária. Ainda, entendendo a importância de ouvir, de aprender e de discutir a partir das perspectivas dos próprios estudantes, organizamos o *NósEntreTramas*, modalidade aberta dos seminários, com base em textos e filmes. Nesses encontros autogestionados, tivemos a importante experiência de intercambiar funções entre

docente e discentes, modificando as posições tradicionais dos corpos e, dessa forma, alterando o registro dos seminários: houve um engajamento massivo de estudantes no debate e na audiência, a participação de sujeitos que raramente se encorajam a falar, e o compromisso coletivo com a qualidade do evento.

Similarmente, o CERCO desenvolveu algumas iniciativas, quando a quarentena se impôs. Primeiro, realizou três módulos de um projeto intitulado CineCERCO, que pretendia articular pensamento decolonial/pós-colonial e cinema. No primeiro módulo, escolhemos filmes e textos que pavimentassem o caminho para a discussão, nivelando as referências dos estudantes quanto à reflexão jusfilosófica acerca da colonialidade (e da política, de maneira geral). No segundo módulo, os participantes foram convidados a propor, eles próprios, as películas que gostariam de ver debatidas – muitos assumiram a função de relatores das sessões, expondo aos colegas, eles próprios, suas percepções (filtradas pela discussão justeórica) a respeito das obras. Em um terceiro módulo – intitulado *Dialética da Colonização no Cinema* –, partimos do clássico livro de Alfredo Bosi (*Dialética da colonização*), buscando filmes que “ilustrassem” cada um de seus capítulos. Depois, o CERCO, em parceria com o LABÁ, começou a desenvolver o projeto de extensão intitulado *Escrevivências Jurídicas*. Com múltiplos parceiros em sua organização (de dentro e de fora da Faculdade Nacional de Direito), o *Escrevivências Jurídicas* procura articular o conceito de ‘escrevivência’ (cunhado por Conceição Evaristo, para referir-se a uma ‘escrita de si’, que parta das experiências dos excluídos) e a ideia de *legal storytelling* (método, desenvolvido pela Teoria Racial Crítica e teorizado por Richard Delgado, que procura pensar o Direito através de contra-narrativas produzidas por pessoas não-brancas). O objetivo do *Escrevivências Jurídicas* é exortar os estudantes a pensarem (e a escreverem) o Direito em *primeira pessoa* – a se reconhecerem nos debates jurídico-dogmáticos travados nos cursos de Direito, para além do discurso impessoal e coisificante que prepondera em nossas instituições de ensino. Relatar – por meio de autoficção – minha relação *concreta* com a norma é dissolver a universalidade abstrata que, com frequência, escamoteia os mecanismos de dominação que operacionalizam o Direito.

4 Caravanas e coalizões: cercos e tramas pedagógicas

Nós habitamos “o nome da cidade”, não a “cidade mesma, espessa” – para fazermos referência à composição que Caetano Veloso (baiano exilado no Rio de Janeiro) fez inspirado em *A hora da estrela*, romance de Clarice Lispector (que, na

infância, deslocou-se com a família de Recife para a Guanabara) acerca de Macabéa, jovem alagoana que decide residir em terras cariocas. A cidade é um espaço, a um só tempo, material e simbólico: as representações que nosso imaginário elabora a respeito do território impregnam-se na forma como nos situamos nele. Assim, o Rio de Janeiro não é só uma área geográfica; é um conjunto de idealizações (veiculadas, por exemplo, por meio de canções como *Aquele braço*, de Gilberto Gil, *Samba do avião*, de Tom Jobim, e *Cariocas*, de Adriana Calcanhotto. Na música *Caravanas* – um samba aboleirado com pitadas de funk e referências ao jazz *Caravan*, de Juan Tizol e Duke Ellington – Chico Buarque esforça-se, precisamente, para *deslocar* essas idealizações, apresentando uma imagem alternativa da cidade. Muitas canções sobre o Rio são devaneios idílicos focados na Zona Sul: *Garota de Ipanema*, *Sábado em Copacabana*, *Ai de ti Copacabana*, *Maritmo* etc. Há, similarmente, crônicas sociais, com denúncias à opressão, que têm por cenário os subúrbios: *Nomes de favelas*, *Zé do Caroço*, *Trem central*, *Rio 40 graus...* Esses dois espaços simbólicos (ou melhor, essas duas representações contrastantes da cidade) parecem, de forma geral, coexistir sem nunca se encontrar. O Rio dos devaneios idílicos e o Rio das crônicas sociais se desconhecem.

Ora, *Caravanas* propõe um encontro de dois mundos. Revisitando o poema *Inocentes do Leblon*, de Carlos Drummond de Andrade, Chico recupera o olhar do morador das regiões nobres do Rio frente à chegada de “invasores” – não mais em navios vindos do Atlântico, mas em caravanas do Arará, do Cachangá, da Chatuba, do Irajá, da Penha. O eu lírico, que descreve sua apreensão ante a entrada desses “estranhos”, vale-se de uma linguagem erudita e arcaizante (“real grandeza”; “marturqueza à la Istambul enchendo os olhos...”) para destilar uma mentalidade eivada de racismo e elitismo. Comparando o comboio de pretos e pobres da periferia da cidade a hordas de muçulmanos lançando-se sobre a Península Ibérica, o narrador procura reafirmar – no momento mesmo em que elas estão sendo *questionadas* – as fronteiras geográficas, econômicas e raciais que definem a topografia do Rio. Os suburbanos que buscam o Jardim de Alá (parque situado entre Ipanema e Leblon) seriam como “infieis” que ameaçam a paz e a segurança da Cristandade. Para o eu lírico – evidentemente, um homem branco e rico que reside em Copacabana – os negros do morro estão em condição de permanente “estrangeiridade”, são “bárbaros” que ameaçam “a gente ordeira e virtuosa” do asfalto. O único recurso é apelar para a polícia, no afã de que ela restitua as demarcações entre os “cidadãos de bem” e o “populacho”, despachando a ralé de volta “pra favela/ ou pra Benguela, ou pra Guiné”. Agora, os navios não mais trazem os negros para as praias da Baía de Guanabara, mas os expulsam dela: “crioulos

empilhados no porão/ de caravelas no alto mar”. Como canta O Rappa: “todo camburão tem um pouco de navio negreiro”.

Quanta desilusão e quanta violência são necessárias para, diante do sofrimento do outro, conservar a “inocência”? O narrador de *Caravanas* é o inocente do Leblon, sem filtros. Conservar os devaneios idílicos acerca da cidade, ignorando o destino daqueles que compartilham do mesmo espaço, pressupõe, deliberadamente, arrancar os próprios óculos e voltar-se de costas a todos, alienar-se.

Com medidas como a reserva de vagas, a universidade tornou-se, gradualmente, palco de encontros semelhantes ao descrito em *Caravanas*. Os “lugares naturais” – na terminologia de Lélia Gonzalez (GONZALEZ, HASENBALG, 1982) – questionados, pela presença (*material* e *simbólica*) de pretos e pobres em espaços até então reservados às elites políticas e econômicas. Mas, tal qual como fazem os inocentes do Leblon, as práticas hegemônicas nas Faculdades de Direito insistem em *desviar o olhar*, optando por ignorar as bagagens (histórias, estórias, memórias...) que essas caravanas de estudantes trazem consigo. As escolas de Direito, por vezes, procuram criar invisíveis “cordões sanitários” destinados a isolar esses alunos advindos das margens: estratégias de silenciamento são operacionalizadas, para evitar que eles falem a partir de suas realidades. Seguem sendo “estranhos”, “estrangeiros”, “indesejáveis. Deixamos escapar a oportunidade aprender com o *cruzo* dessas diferentes leituras do mundo.

Limitar a educação – no enalço do pragmatismo neoliberal – a um “treino de destrezas” de cariz tecnicista é um modo de impedir que, rompendo roteiros estreitos, *surpresas* irrompam na sala de aula. Facultar a palavra aos educandos, estimulando-os a usarem a própria voz, implica abriremo-nos à possibilidade do novo, do advento de opiniões e valores que podem colocar em xeque nossa compreensão do real. Nesse sentido, uma pedagogia situada comporta riscos – notadamente, o risco da invenção e da reinvenção. Sendo uma pedagogia da liberdade, é, também, uma pedagogia do erro, da possibilidade de percalços e desenganos. Como diria a poeta Hilda Hilst: “sou livre para fracassar”. Reivindicar a liberdade, na educação, pressupõe assumir o risco do fracasso, ou melhor, da emergência do imponderável. Como Paulo Freire e Antonio Faundez (1985) apontam, a educação crítico-reflexiva deve partir de uma *pedagogia da pergunta*. Ensinar é ensinar a *perguntar* – e o professor deve aceitar o risco de que não terá respostas definidas para parcela substancial dos questionamentos, o que fará do encontro com os estudantes uma aventura real. Devido à persistência de elementos autoritários em suas práticas de ensino, as faculdades de Direito, por vezes, reprimem

a pergunta. O perguntar torna-se burocratizado, sujeito a rotinas estandardizadas e antidemocráticas. Não há, aqui, espaço para sustos ou assombros. É uma *pedagogia da resposta*, calcada no encobrimento do outro, e que busca castrar a curiosidade.

Entretanto, é preciso muito ensaio para ser espontâneo. Para que a sala de aula seja um ambiente de troca genuína, é fundamental que o professor invista em estratégias que “quebrem” as práticas coisificadas às quais estamos presos. O processo de ensino-aprendizagem deve ser artesanal, e não industrial. Mas, para isso, é fundamental que os educadores inventem “armadilhas”, para si mesmos e para a turma, de maneira a subverter as “respostas prontas” e dar lugar à criatividade. Uma aula dialógica, que não se encontra engessada por um esquema pré-estabelecido, demanda muito mais do professor que a velha *lecture*. Na lição de bell hooks:

Uma vez que se abre o espaço para o diálogo na sala de aula, esse momento tem de ser orquestrado para que você não fique atolado com gente que simplesmente gosta do som da própria voz ou gente incapaz de relacionar a sua experiência pessoal com o tema acadêmico. (hooks, 2013, p. 202).

Ora, uma pedagogia da pergunta – que não reduz a aula a “transmissão de conteúdos” – deve articular ensino, pesquisa e extensão. A sala de aula é espaço de criação, no qual todos se veem como parceiros na produção de conhecimentos novos. E a sala de aula é rua, zona de interlocução entre a “leitura da palavra” e a “leitura do mundo”, a *theoria* e a *práxis*. Uma prática educativa radical, crítica e libertadora, precisa estimular a curiosidade crítica, e, com ela, o engajamento político. No Direito, isso implica converter as faculdades em “oficinas de utopias”, nas quais novas modelagens de organização político-social, mais próximas das aspirações dos grupos subalternizados, podem ser discutidas e experimentadas. Faculdades de Direito precisam converter-se em centros de experimentalismo democrático, que, escutando o “saber da experiência feito”, expanda nosso imaginário quanto às soluções que o universo jurídico pode dar às demandas da população (UNGER, 2005).²⁰

Parte dessa abertura já está desenhada na indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão universitária, norma constitucional no Brasil e princípio que organiza nossa proposta pedagógica. É nos cercos e tramas que tecemos com outros parceiros que vamos dando corporeidade aos nossos projetos (com quem fazemos o

²⁰ Um exercício de experimentalismo democrático, que se esforça, a partir de repertórios nacionais, para pensar a conjuntura político-jurídica brasileira, pode ser encontrado em BALESTRA, 2021.

que fazemos) e redirecionando os sentidos de nossas práticas (e quê e porquê fazemos o que fazemos). Os diferentes projetos de investigação e de extensão universitária que desenvolvemos a partir do LABÁ e do CERCO informam as escolhas do conteúdo e as estratégias de abordagem dos nossos cursos. Ademais, o LABÁ e o CERCO, juntamente com o grupo interinstitucional Pura Teoria do Direito, articularam uma rede de pesquisa, formando o projeto coletivo *Estudos Jurídicos Críticos* (EJC), que tem como objetivo central divulgar, produzir, popularizar e atualizar conteúdos que atrelam teorias críticas e pensamento jurídico.

As ações de extensão no campo da assessoria jurídica popular tem permitido a construção de projetos em coalizção com movimentos e articulações sociais, envolvidas em conflitos e em lutas por direitos que rebatem nas nossas estratégias pedagógicas e de pesquisa. Para ficar com alguns exemplos: a partir do projeto *EJC* e da parceria com o *Movimento dos Atingidos por Barragens* (MAB), atuando na defesa dos direitos dos atingidos pelos crimes da mineração, posicionamos, em sala de aula, os temas sobre as fontes do direito junto à complexidade jurídica de definição dos conteúdos formais e materiais da reparação, e vimos investigando aspectos da contratualização neoliberal da Justiça; por meio do projeto *Cartografias Jurídicas*, articulado junto à *Campanha Nacional Despejo Zero*, em defesa do direito à moradia, trazemos para o debate sobre a validade e a legitimidade do direito, as experiências regressivas do Poder Judiciário nas ações de despejo. Essas experiências no campo da advocacia popular também repercutiram no desenvolvimento das ações de extensão do TRAMA junto à articulação *Tribunal Popular Internacional do Sistema de Justiça*. O Tribunal é uma plataforma que aglutina diferentes entidades da sociedade civil e da academia voltada à construção de processos de mobilização e de denúncia em torno das violações de direitos perpetradas pelo Sistema de Justiça no Brasil.

Ao fomentar o engajamento dos estudantes com setores militantes da sociedade civil, os diferentes projetos de extensão contribuem, também, para politização da formação jurídica tradicional: ampliam-se os repertórios de ação dos estudantes e forjam-se subjetividades políticas capazes de produzir respostas coletivas de enfrentamento ao quadro crônico de violações de direitos no país. As condições materiais em que nossos projetos têm se reproduzido espelham, também, a conjuntura político-social de ataque ao sistema educacional: temos poucos recursos financeiros e bolsas de pesquisa, contando com muito trabalho militante de docente e discentes.

“A realidade é assim mesmo, não há nada que possamos fazer” – é essa a ideologia fatalista que insufla a retórica neoliberal, solapando vontades, fragilizando ânimos e destruindo resistências (FREIRE, 2000). Arvorando-se no papel de “era pós-ideológica” – “fim da história” –, o capitalismo financeiro trabalha para “desproblematizar” o futuro. As faculdades de Direito foram particularmente vitimadas por esse discurso da acomodação, que prega a “inevitabilidade do amanhã”. Jovens estudantes – que, não raro, optaram por curso de Direito por acreditarem na luta pela justiça – são, cedo, convencidos de que não há mais alternativas. Diante da morte do sonho, da utopia e da história, resta a aderência ao mundo (que nega uma efetiva *presença no mundo*). Um ensino jurídico tecnicista, pouco preocupado com o impacto da norma sobre a vida, é “elogio da adaptação tomada como fado” (para recorrermos, uma vez mais, a categorias de Freire). Contra essa abordagem fetichista, a educação emancipadora reabilita a utopia, apresentando a história como *possibilidade*, caminho aberto. Repolitizar a educação significa vê-la, a um só tempo, como denúncia (da realidade posta), e como anúncio (de uma nova realidade). A tarefa do educador é ajudar a enxergar as possibilidades para a esperança (esperança calcada no amor, mas, também, na *raiva*). Só a esperança nos conduz a transubstanciar *vida (bios)* em *existência (zoé)*: não apenas viver, mas tomar consciência da própria vida, engajar-se no existir, se afastando da imediatidade do presente e se indagando acerca do amanhã. Uma pedagogia situada, hoje, pode incitar os estudantes de Direito a sondarem o horizonte – para além da conjuntura atual, esmagada pela fantasia de nos encontrarmos na derradeira fase de desenvolvimento do Estado de Direito –, em busca do “inédito viável”. Pois, como Paulo Freire repetidas vezes afirmou: “mudar é difícil, mas é possível”.

Referências

ADORNO, Sérgio. *Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ALMEIDA, Philippe Oliveira de; OLIVEIRA, Mateus Augusto. Entre ideologia e utopia: a dialética da imaginação em Mannheim. *REVICE: Revista de Ciências do Estado*, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 101-125, 2017.

ALMEIDA, Philippe Oliveira de. A faculdade de Direito como oficina de utopias. *Revista da Faculdade de Direito da UFMG*, Belo Horizonte, n. 72, p. 481 a 511, janeiro a junho de 2018.

ALMEIDA, Philippe Oliveira de. A doença como metáfora racial: a pandemia de coronavírus à luz da Teoria Racial Crítica. *REJUR – Revista Jurídica da UFERSA*, Mossoró, v. 5, n. 9, p. 27 a 47, janeiro a junho de 2021.

ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez Editora; Autores Associados, 1980.

ARAÚJO, Luana Adriano. Crits e crips: conectando estudos críticos de deficiência e estudos jurídicos críticos. *Revista Direito e Práxis*, v. 12, n. 2, Rio de Janeiro, p. 1270 a 1315, 2021.

BALESTRA, Vinícius. Ainda o presidencialismo: um debate a partir do pensamento de Roberto Mangabeira Unger. *Revista Direito e Práxis*, v. 12, n. 2, Rio de Janeiro, p. 1390 a 1418, 2021.

BELL, Derrick. *Faces at the bottom of the well: the permanence of racism*. New York: BasicBooks, 1992.

BRACAMONTE, Jose A. Minority critiques of the Critical Legal Studies Movement. *Harvard Civil Rights-Civil Liberties Law Review*, Cambridge, v. 22, n. 1, p. 297 a 299, 1989.

CATÃO, Adrualdo de Lima. *Decisão jurídica e racionalidade*. Maceió: Edufal, 2007.

COLLINS, Patricia Hill. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. *Paragrafo*. São Paulo, v. 5, n. 1, p. 6 a 17, janeiro a junho de 2017.

DAVIES, Margaret. *Asking the Law Question*. The Dissolution of Legal Theory. Second Edition edition. Pymont, NSW: Lawbook Co., 2002.

DERRIDA, Jacques. *Adeus a Emmanuel Lévinas*. Tradução de Fábio Landa, com a colaboração de Eva Landa. São Paulo: Perspectiva, 2008.

EMERSON, Ken. When legal titans clash. *The New York Times*, 22 de abril de 1990. Disponível em < <http://www.nytimes.com/1990/04/22/magazine/when-legal-titans-clash.html?pagewanted=all> >, acessado em 31 de julho de 2016.

FRANZONI, Júlia Ávila. Geografia jurídica crítica tropicalista: a crítica do materialismo jurídico espacial. *Direito & Práxis*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 4, p. 2923 a 2967, 2019.

FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. *Redistribution or Recognition? A Political Philosophical Exchange*. London: Verso, 2003. ISBN 1-85948-648-3

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

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 60ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo, FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FISHER, Mark. *Realismo capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?* Tradução de Rodrigo Gonsalves, Jorge Adeodato e Maikel da Silveira. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

GHIRARDI, José Garcez. *O Instante do Encontro: Questões Fundamentais para o Ensino Jurídico*. São Paulo: Fundação Getulio Vargas, 2012.

GOMES, Rodrigo Portela. Cultura jurídica e diáspora negra: diálogos entre Direito e Relações Raciais e a Teoria Crítica da Raça. *Revista Direito e Práxis*, v. 12, n. 2, Rio de Janeiro, p. 1203 a 1241, 2021.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Organização de Flávia Rios e Márcia Lima. 1ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

PONTES-SARAIVA, Ana; NEVES, Ciani Sueli das. De Patricia Williams a Patricia Collins: raça, crítica e feminismo. *Revista Direito e Práxis*, v. 12, n. 2, Rio de Janeiro, p. 1169 a 1202, 2021.

HARRIS, Angela P. *Compaixão e crítica*. Tradução de Ana Luiza de Oliveira Pereira, Alba Fernanda Pinto de Medeiros, Mylla Cristina Henrique Bezerra Cardozo e Lucas do Couto Gurjão Macedo Lima. *Revista Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 1473 a 1498, 2021. Disponível em <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/59786/38131>>, acessado em 28 de julho de 2021.

KENNEDY, Duncan. Ensino jurídico e reprodução da hierarquia. Tradução de Sophia Vigário e Vitória Sinimbu. *Revista Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 1419 a 1453, 2021. Disponível em <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/59769/38130>>.

- KLARE, Karl E. The law-school curriculum in the 1980s: what's left? *Journal of Legal Education*, Ithaca, v. 32, nº. 3, p. 336 a 343, setembro de 1982, p. 339.
- KONZEN, Lucas P. O que é geografia jurídica crítica? Origens, trajetórias e possibilidades. *Revista Direito e Práxis*, v. 12, n. 2, Rio de Janeiro, p. 1342 a 1367, 2021.
- LYRA FILHO, Roberto. *O que é Direito*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- MBEMBE, Achille. *Necropolitics*. Duke University Press, 2019.
- MONTEIRO, Lucas Maximiliano. Ser Familiar do Santo Ofício via redes sociais: os vínculos entre agentes inquisitoriais e suas testemunhas em Rio Grande de São Pedro e Colônia de Sacramento (século XVIII). *Revista de História*, 2, 2 (2010), p. 35-58.
- NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. 3ª. edição. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- PIEIDADE, Vilma. *Dorotidade*. São Paulo: Editora Nós, 2017.
- ROCHA, Gabriela de Freitas Figueiredo. A construção da cidadania indígena no Brasil e suas contribuições à Teoria Crítica Racial. *Revista Direito e Práxis*, v. 12, n. 2, Rio de Janeiro, p. 1249 a 1269, 2021.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Ensino jurídico e Direito Alternativo*. São Paulo: Editora Acadêmica, 1993.
- SAN TIAGO DANTAS, Francisco Clementino de. A educação jurídica e a crise brasileira. *Cadernos FGV Direito Rio: educação e direito*. Rio de Janeiro: Escola de Direito da Fundação Getúlio Vargas, 2010. p. 9 a 38. (Artigo originalmente publicado em SAN TIAGO DANTAS, Francisco Clementino de. A educação jurídica e a crise brasileira. *Revista Forense*, Rio de Janeiro, v. 159, ano 52, p.449 a 459, maio/jun. 1955.
- SCHOPENHAUER, Arthur. *A arte de escrever*. Traduzido por Pedro Süsskind. Porto Alegre: L&PM, 2009.
- SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de et al. (Org.) *O Direito Achado na Rua: Introdução crítica ao direito como liberdade*. Brasília: OAB Editora; Editora Universidade de Brasília, 2021.
- SILVA, Caroline. PIRES, Thula. Teoria Crítica da Raça como referencial teórico necessário para pensar a relação entre direito e racismo no Brasil. XXVI CONPEDI. Florianópolis 2015.
- SUNSTEIN, Cass R. How Star Wars Illuminates Constitutional Law (and Authorship). *The Rambler*. Disponível em <<http://newramblerreview.com/book-reviews/fictionliterature/how-star-wars-illuminates-constitutional-law-and-authorship>>, acessado em 30 de maio de 2016.

[279]

Cercos e tramas de pedagogia situada: ensino do Direito em campos de várzea

UNGER, Roberto Mangabeira. *What should legal analysis become?*. London/New York: Verso, 1996.

UNGER, Roberto Mangabeira. Uma nova faculdade de Direito no Brasil. *Cadernos FGV Direito Rio*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 16 a 38, novembro de 2005.

UNGER, Roberto Mangabeira. *The Critical Legal Studies Movement: another time, a greater risk*. London; New York: Verso, 2015.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. *Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

WARAT, Luis Alberto. *A ciência jurídica e seus dois maridos*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.

WOLKMER, Antonio Carlos. *Introdução ao pensamento jurídico crítico*. São Paulo: Saraiva, 2002.

Philippe Oliveira de Almeida

Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutor em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Julia Ávila Franzoni

Professora Adjunta da Faculdade Nacional de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutora em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais.

em defesa da pesquisa

José Martí e Paulo Freire: a inserção nas insurgências pedagógicas da América Latina

José Martí and Paulo Freire: insertion in pedagogical insurgences in Latin America

Maria do Carmo Luiz Caldas Leite¹

¹ Universidade Católica de Santos, Estado de São Paulo, Brasil, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu e Pesquisa em Educação. Correio eletrônico: marialcl@unisantos.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3355-2077>.

Submetido em 02/11/2021. Aceito em 30/01/2022.

insurgência

InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais, v. 8, n. 2, 2022
ISSN 2447-6684



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons 4.0.
Este trabajo es licenciada bajo una Licencia Creative Commons 4.0.
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0.

José Martí e Paulo Freire: a inserção nas insurgências pedagógicas da América Latina

Resumo: Com o objetivo de aproximar os pensamentos de José Martí e de Paulo Freire, destacam-se as contribuições ao ideário educativo da América Latina. São arrolados dois aspectos: a) a inserção das obras freiriana e martiana na história das insurgências, que radica na indignação diante das injustiças; b) a autoctonia que reafirma a cultura ajustada à realidade latino-americana e não importada da Europa e da América Anglo-Saxônica. Dentro da profusão textual de Martí e de Freire, a escolha voltou-se à construção de uma pesquisa bibliográfica. Como conclusão, apresenta-se a relevância destes legados no bojo da radicalidade pedagógica, salientando as categorias comuns, entre elas, a vinculação da teoria com a prática e da escola com a vida.

Palavras-chave: José Martí. Paulo Freire. Pedagogia Latino-americana. Colonialidade.

Abstract: In order to bring together the thoughts of José Martí and Paulo Freire, the contributions to the Latin America educational ideas stand out. Two aspects are developed: a) the insertion of Freirian and Martian works in the history of the insurgencies, which are rooted in indignation in the face of injustice; b) the autochthony that reaffirms the culture adjusted to the Latin American reality, not imported from Europe and Anglo-Saxon America. Within the textual profusion of Martí and Freire, the choice turned to the construction of a bibliographical research. In conclusion, the relevance of these legacies in the midst of the radical nature of educational ideas is presented, highlighting common categories, including the freedom to reflect as a variant of the connection between theory and practice as well as of the school and life.

Keywords: José Martí. Paulo Freire. Latin American Pedagogy. Coloniality.

I Introdução

El pueblo más feliz es el que tenga mejor educados a sus hijos, en la instrucción del pensamiento, y en la dirección de los sentimientos. Un pueblo instruido ama el trabajo y sabe sacar provecho de él. Un pueblo virtuoso vivirá más feliz y más rico que otro lleno de vicios, y se defenderá mejor de todo ataque. Un pueblo de hombres educados será siempre un pueblo de hombres libres (MARTÍ, 1975, t. 19, p. 376).¹

¹ Toda a bibliografia citada, escrita em espanhol, tem tradução livre realizada pela autora deste trabalho, exceto em alguns casos nos quais a tradução acarretaria a perda significativa da força de expressão própria do autor, como, por exemplo, no caso das citações de José Martí.

Não é possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, decidir, lutar, fazer política. Daí a imperiosidade da prática formadora eminentemente ética. Posso ter esperança, sei que é possível intervir para melhorar o mundo. Meu “destino” não é predeterminado, ele precisa ser feito e dessa responsabilidade não posso me eximir. A História em que me faço com os outros e dela tomo parte é um tempo de possibilidades, de problematização do futuro e não de inexorabilidade (FREIRE, 2000, p. 59).

Na busca de aproximação aos legados de Paulo Freire (1921-1997) e de José Martí (1853-1895), é significativo destacar que as similaridades entre Brasil e Cuba são muitas, quando a cultura e a educação são consideradas frutos dinâmicos e intrínsecos das dimensões produtivas e sociais. Há muitos elementos que permitem inferir essa identidade, incluindo a condição de ex-colônia, o extermínio das populações indígenas e a escravidão dos negros originários das mesmas famílias africanas, o que aproxima os traços físicos, fruto de misturas étnicas semelhante entre brasileiros e cubanos.

Os laços entre os dois países fluíram em regime de normalidade até 1964, quando o governo do Brasil rompeu as relações diplomáticas, assinalando mudanças da política externa. Anteriormente a essa ruptura, as significativas palavras do herói nacional cubano, “Nenhum povo é dono do seu destino se antes não é dono de sua cultura” (MARTÍ, 1975, t.4, p. 93), apareceram no documento final do II Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, realizado em Recife, no ano de 1963. Os movimentos populares brasileiros, em “oposição à recusa inflexível ao sonho e à utopia”, no dizer de Freire (2000, p. 15), atingiram seu período mais significativo entre 1962 e 1964, anos marcados pela ruptura da teoria e da prática da classe dominante como única depositária da Cultura e da Educação.

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

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

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

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

Ainda que não existam em Paulo Freire referências diretas a José Martí, o ideário de ambos reflete a grande inquietação de não perpetuar as metodologias pedagógicas, entre as inúmeras utilizadas no mundo, com características mecânicas, uma vez que, para eles, a essência do processo educativo deve respeitar a realidade do educando. A formação problematizadora, sem constituir-se em uma simples transmissão pronta do saber, defendida por Martí e por Freire, almeja uma ruptura epistemológica e ontológica do paradigma egocêntrico, que despreza valores os humanistas nas situações de desigualdade próprias do discurso monológico da escola tradicional.

Na concepção de Pedagogia Latino-americana, consideraram-se inúmeras pedagogias que se apresentam com características emancipatórias, entre elas: do oprimido, da revolução, da insurgência e da resistência, em reconhecimento à pluralidade e à diversidade de práticas educativas deste subcontinente. Em muitas delas surgem traços da obra martiana, construída no século XIX. Martí, a figura cimeira que os independentistas cubanos legaram às futuras gerações, possuía um referencial teórico – que evoluiu historicamente – no qual a educação é concebida como uma estratégia para o desenvolvimento do homem. Nesse sentido, ele avaliou os limites estreitos da corrente positivista que adentrou na América Latina, na segunda metade do século XIX, “elaborando sua própria concepção educativa livre, integral e multifacetada que ultrapassava as fronteiras do utilitarismo e as caricaturas de cópias e ideias de outras latitudes” (CHÁVEZ RODRÍGUEZ, 1996, p. 36).

A partir de algumas aproximações entre Martí e Freire, o presente artigo busca contribuir ao debate a respeito da educação democrática e popular, que favoreça sociedades mais justas e solidárias, considerando a afetividade e o respeito, como aspectos fundantes da própria emancipação humana. Ainda que o espaço não comporte um estudo comparativo amplo, é possível trazer os dois educadores em um diálogo acerca de algumas convergências identificáveis, que vão desde suas trajetórias de exilados, que os fizeram passar por vários países, proporcionando-lhes saberes avançados para seu tempo, até a fé e a esperança no melhoramento humano. As ponderações aqui registradas, resultantes de uma pesquisa de cunho bibliográfico, pretendem larguear o pensamento relacionado à educação na América Latina. Em meio à realidade impregnada de inúmeros recuos e lentos avanços, marcados pela passividade e pela leitura fragmentada do mundo, as ideias sobre a educação nas concepções martianas e freirianas respondem a uma compreensão do mundo em que a reflexão e a ação se inserem em uma práxis própria dos intelectuais contra-hegemônicos.

José Martí e Paulo Freire protagonizaram uma práxis radical que deitou raízes para além de suas épocas e de seus contextos.

Nesta análise, almeja-se destacar aspectos de suas obras, em que a América Latina vai se situando no mundo, como um lugar privilegiado de densa produção pedagógica, ainda que existam fronteiras culturais e educativas entre os países, pela falta de permeabilidade das pesquisas desenvolvidas e, de forma mais acentuada, pelas dificuldades de que as investigações na esfera educativa saiam da academia e cheguem às escolas de nível básico. Os estudos de Ferreira Mafra e Querubim (2011), Lemos (2010) e Pontes (2020), com base nos dados levantados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no sistema da Scientific Electronic Library Online (SciELO) e no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) revelam uma tendência de crescimento do interesse pelos estudos freirianos na última década. Tal crescimento aconteceu não somente quantitativamente, mas de forma qualitativa, o que insere Freire como objeto privilegiado de pesquisas no Brasil. Entretanto, a educação brasileira, de acordo com os autores citados, apresenta uma situação aparentemente ambígua. Se, por um lado, os números de produções no âmbito acadêmico, precisamente no *strictu sensu*, manifestam um aumento, por outro, tais contribuições não impactaram significativamente o processo de disseminação e apropriação do referencial freiriano entre os profissionais da educação. Ainda que os dados apresentados nos estudos de

Ferreira Mafra e Querubim (2011), Lemos (2010) e Pontes (2020) não autorizem conclusões definitivas, eles revelam indícios de resistência, pois as ideias de Freire representariam uma ameaça à autoridade acadêmica na medida em que sua presença legitima os saberes do oprimido, segundo Romão (2004).

O trabalho de levantamento da obra de José Martí, que ensejou o presente estudo, foi realizado através de consultas a vários centros de documentação, museus e bibliotecas em Havana (Cuba) e em Tampa (Flórida, EUA), em inúmeros períodos intercalados entre julho de 1986 e janeiro de 2020. Uma parte significativa do material relacionado ao legado martiano foi extraída da frequência às Universidades de Ciências Pedagógicas e às escolas², em diversas províncias de Cuba, fundamentais para adentrar à compreensão das relações entre civilização e barbárie, assim como entre história e política presentes no ideário do “apóstolo” nacional de Cuba.

2 A insurgência como princípio educativo

¿Qué escuelas son esas donde solo se educa la inteligencia? Siéntese el maestro mano a mano con el discípulo y el hombre mano a mano con su semejante y aprenda en los paseos por la campiña el alma de la botánica, que no difiere de la universal, y en sus plantas y animales caseros y en los fenómenos celestes confirme la identidad de lo creado, y en este conocimiento y en la dicha de la bondad, viva sin la brega pueril y los tormentos sin espuma a que conduce aquel bestial estado del espíritu en que dominan la arrogancia. ¡No sabe de la delicia del mundo el que desconoce la realidad de la idea y la fruición espiritual que viene del constante ejercicio del amor! (MARTÍ, 1975, t. II, p. 86)

José Martí, nascido em Havana, no ano de 1853, filho de pais espanhóis, iniciou sua participação política escrevendo a jornais separatistas. Com a prisão de seu mestre Rafael Mendive, cristalizou-se em Martí a atitude de rebeldia contra a dominação espanhola. Em 1869, foi condenado a 6 anos de trabalhos forçados, mas passou somente 6 meses na prisão, pois conseguiu permutar a pena pela deportação à Espanha.

² Os contatos iniciais com as escolas cubanas reportam-se à década de 80, quando das visitas às instalações da Cidade Escolar “Libertad” (Havana), da Escola Vocacional “Lênin” (Havana) e da Cidade Escolar “26 de Julio” (Santiago de Cuba).

Dedicou-se ao estudo do Direito, obtendo, em 1874, o diploma na Universidade de Zaragoza. Entre 1881 e 1895, viveu em Nova Iorque, porém foi no México, na Guatemala e na Venezuela que alcançou o mais alto grau de identificação com a autoctonia da América, até o momento desconhecido a um filho de espanhol. Em razão de seu ativismo radical, foi nomeado cônsul do Uruguai e representou os interesses desse país em Nova York. Influyente na intelectualidade hispano-americana no final do século XIX, Martí percebeu que a libertação de Cuba não poderia acontecer sem a união do povo e de todos os setores da sociedade. O Partido Revolucionário Cubano, por ele fundado em 1892, assumiu a bandeira independentista e foi a base das ideias de unidade. Nos últimos anos de sua vida, regressou aos EUA, país estrangeiro onde mais tempo viveu, dando continuidade às suas atividades no campo cultural e jornalístico, mas, principalmente, dedicando-se à preparação do regresso à Ilha e da guerra de independência. Nas duas vezes em que conseguiu regressar a Cuba, julgado como conspirador, foi deportado. Em 1895, Martí partiu de Nova York a Cuba para se juntar às tropas comandadas pelo general Máximo Gómez, mas neste mesmo ano, no vilarejo de Dois Rios (Cuba), morreu em combate, sem ver concretizado o sonho de sua vida (FERNÁNDEZ RETAMAR, 1983).

Em “*Nuestra América*”, escrito em 1891, no momento de reorganização das lutas contra o sistema colonialista, o “apóstolo” apresenta suas concepções de insurgência, como princípio educativo, que mantém significativa vigência na pedagogia latino-americana, reivindicando uma história da América Latina, para além da Europa opressora. Bastante aguerrido, Martí (1983, p. 199) denunciava que apenas as universidades não preparariam os novos governantes, uma vez que os jovens da América necessitavam “arregaçar as mangas”, colocar as mãos na massa e fazê-la crescer com a levedura de seu suor.

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

→ Escola obrigatória, universal, gratuita e laica: a educação, como direito e dever de todos, assegurava a liberdade de consciência ao professor e ao aluno. “*Un pueblo de hombres educados será siempre un pueblo de hombres libres*” (MARTÍ, 1975, t.12, p. 375).

→ Educação científica e politécnica: o ensino das ciências e a educação para o trabalho constituíam princípios básicos. “*Y detrás de cada escuela un taller agrícola, a la lluvia y al sol, donde cada estudiante sembrase su árbol*” (MARTÍ, 1975, t.8, p. 287).

→ Educação para a vida: o fim primordial da educação consistia em educar o homem para seu momento histórico. “*La educación ha de ir a donde va la vida. Es insensato que la educación ocupe el único tiempo de preparación que tiene el hombre, en no prepararlo*” (MARTÍ, 1975, t.22, p. 308).

→ Conteúdo da educação – democrático e popular: fazer partícipes as massas populares dos bens da educação. Para que os povos sejam realmente livres, a educação deve refletir suas necessidades, em uma postura crítica aos modelos escolásticos e dogmáticos. “*Hay un sistema que consiste en convertir a los hombres en ovejas, - en deshombrosarlos, en vez de ahombrosarlos más. Una buena educación, ni en corceles, siquiera en cebras ha de convertirlos. Vale más un hombre rebelde que un manso*” (MARTÍ, 1975, t.21, p. 142).

Como uma das precursoras do pensamento filosófico em nosso continente, a obra martiana está permeada de características polifônicas, ao emprestar voz ao índio e ao afro-americano, realizando importantes críticas à herança etnocêntrica da filosofia europeia contra as possibilidades plurais identificadas na polifonia da mestiçagem presentes na América. No pensamento de Martí, “a inteligência americana estava no penacho indígena e quando se paralisou ao índio, se paralisou a América” (ACOSTA, 2015, p. 26).

Em meio aos seus pensamentos e ações voltados à revolução independentista Martí analisou com clareza a dominação implícita na falsa dicotomia de seu tempo: “*no hay batalla entre la civilización y la barbarie, sino entre la falsa erudición y la naturaleza*” (MARTÍ, 1975, t. 6, p. 17).

Com o avançar do século XIX, a afirmação do positivismo contribuiu para a consolidação, falsamente técnica e naturalizada de sentido pejorativo, da ideia de latinidade como expressão do “atraso” ou “fracasso” histórico e político-econômico. Partindo de um projeto político emancipador, o pensamento martiano adquiriu importância educativa na relação com a sociedade, na captação de espaços de disputas e no conhecimento construído como forma de insurgência na escola e na luta: “Trincheiras de ideias valem mais que trincheiras de pedras” (MARTÍ, 1983, p. 194).

A derrocada das lutas contra a Espanha pela independência em Cuba ocorreu no bojo das transformações socioeconômicas de afirmação do capital monopolista no final do século XIX, que ensaiou o progressivo aumento de requisitos para a reprodução capitalista não apenas em Cuba, mas em todo o continente americano. Em um contexto histórico marcado pela polarização entre o centro capitalista hegemônico e a periferia que lhe seguia a reboque, a Ilha se tornou uma neocolônia.

Na forma de colonialidade, o colonialismo chegou às raízes profundas do povo cubano e sobreviveu, apesar da descolonização ou da emancipação política da última colônia espanhola nas Américas. Não raras vezes a própria história oficial foi grosseiramente utilizada em exortações após a independência, que conviviam com a estrutura neocolonial. No seio dos movimentos independentistas, operava-se durante a República Mediatizada, instalada em Cuba durante as primeiras seis décadas do século XX, a naturalização do imaginário dos neocolonizadores, sob várias formas, entre elas a sedução do fetichismo cultural, estimulando a forte aspiração aos valores norte-americanos por parte dos sujeitos subalternizados (LEITE; CALDAS, 2019).

Com o ano de 1900, iniciou-se em Cuba um conjunto de imposições econômicas, políticas e sociais decorrentes da primeira intervenção militar dos EUA no país. A imagem da *cubanidad* utilizada pela metrópole espanhola foi trasladada aos estadunidenses, encontrando fértil terreno aos seus propósitos, em um contexto de racismo mais áspero e intolerante, nos marcos de uma visão profundamente rebaixada do homem latino-americano (LEITE, 2020).

No enfrentamento às tentativas de desarraigar o povo cubano de suas tradições histórico-culturais com a imposição de influências forâneas, a defesa das ideias pedagógicas de Martí, edificadas em meio às opressões, era fundamental. Na década de 1920, o líder estudantil Julio Antonio Mella (1903-1929), um dos cubanos mais firmes no despertar democrático das raízes da nacionalidade, em seu curto período de vida, demonstrou a forma como o passado de Cuba foi reconstruído, minando a verdadeira história, distorcendo-a, para servir a interesses alheios ao projeto popular defendido no século XIX. reconhecido como o mais autêntico líder estudantil cubano, foi um dos fundadores da Federação Estudantil Universitária, entre outras numerosas organizações. Desenvolveu, em sua curta existência, uma febril atividade política e revolucionária. A similitude entre as ideias de Martí e Mella em relação à *Nuestra América* realçava a imprescindível emancipação cultural dos povos, com a retomada da insurgência como princípio educativo. Mella (1975, p. 140) apresentou, em seu ensaio “Cuba, um país que nunca foi livre”, uma análise histórica da dominação estrangeira na

Ilha, contribuindo de forma definitiva à formação de uma consciência revolucionária no meio estudantil.

3 A radicalidade como princípio e prática no legado freiriano

O conhecimento emerge apenas através da invenção e da reinvenção, através da inquietante, impaciente, contínua e esperançosa investigação que os seres humanos buscam no mundo, com o mundo e uns com os outros (FREIRE, 1981, p. 58).

Nascido em Recife, em 1921, Paulo Reglus Neves Freire foi filósofo e educador, considerado um dos pensadores mais notáveis da Pedagogia Crítica. No ano de 1943, ingressou na Faculdade de Direito da antiga Universidade do Recife. Durante as décadas de 1950 e 1960, dedicou-se aos estudos no campo da educação de adultos em áreas proletárias, urbanas e rurais, em Pernambuco, nos quais alcançou resultados positivos. Em 1961, Freire assumiu a Diretoria do Departamento de Extensões Culturais da Universidade do Recife e, desde então, empenhou-se cada vez mais na educação das classes oprimidas. Freire empregou um modelo de alfabetização no Rio Grande do Norte, precisamente, na cidade de Angicos, região marcada por fortes reminiscências do colonialismo, em que logrou êxito em pouquíssimo tempo, conhecido por Método Paulo Freire, ampliado no Plano Nacional de Alfabetização, em 1964, pelo governo de João Goulart.

O educador pernambucano notabilizou-se pela sua proposta interdisciplinar, pelo desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, para que estes pudessem intervir em suas realidades, e pela crítica ao que chamou “modelo bancário de educação”. Freire prezava pelas vivências dos educandos, de modo que a Educação lhes servisse de instrumento para a conquista de sua autonomia e de intervenção na sociedade e para o desenvolvimento da consciência emancipada.

Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo, que supera o ingênuo, tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 2000, p. 43).

A defesa de maior expressão em Freire, ao longo de sua vida, foi a da democracia radical, fato que o levou ao exílio, em 1964. Passando por diversos países, nos quais recebeu o reconhecimento por seu método e por sua obra revolucionária,

primeiramente, Paulo Freire esteve na Bolívia, por algumas semanas, e, em seguida, no Chile, onde permaneceria até 1969. Longe do Brasil, apartado de suas raízes, durante o governo do democrata-cristão de Eduardo Frei, colaborou com o Movimento Chileno de Reforma Agrária. A obra de Paulo Freire teve enorme repercussão, nacional e internacional, nas décadas de 1960 e 1970. No Brasil, em razão da ditadura militar, e apesar dela, as suas ideias ecoavam com grande cautela, sobretudo de forma clandestina, seja nos meios acadêmicos, seja no âmbito da educação popular. Alguns elementos contidos no denominado “Método Paulo Freire” foram apropriados e distorcidos pelo Movimento de Alfabetização Brasileira (Mobral), criado e mantido pelos governos, até a metade da década de 1980 (FERREIRA MAFRA; QUERUBIM, 2011).

Entre 1969 e 1970, trabalhou em Harvard por dez meses e, na década seguinte, foi Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra (Suíça). Nesse período, assumindo missões pedagógicas, coordenou programas educacionais e ministrou cursos em nações europeias, africanas, asiáticas e americanas, sempre na valorização da autoctonia e da decolonialidade do saber.

Retornou ao Brasil, em 1980, após o início da abertura política. Foi Secretário de Educação Municipal de São Paulo, entre 1989 e 1991, no Governo de Luiza Erundina. Paulo Freire morreu de um ataque cardíaco em 2 de maio de 1997, na capital paulista (GADOTTI, 2001).

4 Aproximações entre Martí e Freire

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

A perspectiva identitária de José Martí para a *Nuestra América*, forjada nas lutas pela emancipação humana, teve reflexos em um grande número de educadores na

América Latina, dentre eles Paulo Freire, que produziram duras críticas às novas formas de preponderância produzidas pelas ideologias forâneas. A colonização das mentes era concebida por Martí como a dominação cultural, em que os povos originários foram convencidos pelo sistema de ideias coloniais de que os seus saberes e valores eram inferiores e, portanto, deveriam ser suprimidos. O ideário martiano destacava a luta pela liberdade com fim da degradação humana, da escravidão, da exploração de crianças e a incorporação feminina à educação: “*Las campañas de los pueblos solo son débiles, cuando en ellas no se alistan el corazón de la mujer* (MARTÍ, 1975, t.5, p. 16).

O estudo dentro do universo temático para os temas geradores, nos quais são identificadas as palavras "grávidas de mundo", como dizia Freire, compõe o processo de alfabetização, partindo do pressuposto de que o analfabeto não vive num vazio de cultura e nem num estado de ignorância absoluta, assim como nas Campanhas de Alfabetização em Cuba, que tiveram seus antecedentes na época do colonialismo espanhol.

Como reflexo de um pensamento autóctone, o exército libertador *mambí*³ vinculou a aprendizagem da escrita e da leitura aos movimentos libertadores. Em 1896, com a publicação de *El cubano libre*, editou-se a primeira cartilha voltada ao desenvolvimento de uma consciência participativa na vida político-social, onde a ideia era partir da cultura dos camponeses e dos homens escravizados, que trabalhavam no cultivo da cana. Em suas bases, a herança de Martí desmonta o mito histórico do eurocentrismo e todo o aparato da conquista colonial, rechaçando o argumento apologético segundo o qual o colonialismo havia sido o propulsor da incorporação das Américas à História. O lado jocoso é que os europeus iniciaram a propagação da imagem selvagem e primitiva dos indígenas, quando na realidade os colonizadores aproveitaram os conhecimentos da flora e da fauna na América, que haviam acumulado os povos originários à exploração colonial no novo mundo.

Seja a história esquecida do período pré-colombiano, fato que Martí denunciava, ou os temas geradores de Paulo Freire, o fundamental é que a educação esteja enraizada na vida das pessoas de carne e osso, e não mais num mundo abstrato,

³ *Mambí* é o termo com que se denominavam, no século XIX, os insurgentes contra a Espanha, além de outros significados, tais como bandido e criminoso. O mesmo termo era usado em terras do Congo. Esse nome, antes depreciativo, converteu-se em sinônimo de construtor do futuro, como o fim do colonialismo nas Américas.

característico da pedagogia aposta às metodologias dialógicas e participativas, sem os instrumentos necessários para quebrar o autoritarismo nas diversas esferas da vida social.

Para Martí e Freire, a emancipação cultural era uma maneira de alargar e aprofundar a consciência do mundo, inserindo os sujeitos como donos de suas histórias. Dentre as características desta perspectiva pedagógica, o ato educativo, como uma prática social e culturalmente situada, passa pelas históricas discriminações e exclusões. Segundo Pontes (2020), “na concepção freiriana, a práxis pedagógica é sempre mediada pela ação dialógica com o método pedagógico e pela relação horizontal entre educador e educando como condição ontológica primordial”. Para que o ser humano desempenhe sua humanização, com o inédito viável em busca do “ser mais” e na edificação de um mundo possível, torna-se imperiosa a promoção de uma educação que estimule a conscientização, que “não é apenas conhecimento ou reconhecimento, mas a opção, decisão, compromisso” (FREIRE, 1981, p. 9).

Quijano (2005) cunhou o conceito de colonialidade como algo que transcende ao colonialismo histórico e que não desaparece com a independência política. Nas tensões dialéticas entre a colonialidade e as resistências buscam-se alternativas à superação das intencionalidades existentes nas epistemologias tradicionais. Neste sentido, o legado emancipador do cubano Júlio Antonio Mella, forjado em sua vida de universitário, na perspectiva de suplantar a colonialidade pedagógica, está impregnado pelas lutas contra a intervenção estrangeira dentro do campo educativo.

Na tentativa de entender as estratégias de poder subjacentes ao exercício da colonialidade, Quijano (2007) desenvolveu a ideia de colonialidade do poder, como um modelo de exercício da dominação que interliga a Educação, a formação racial, o controle do trabalho, o Estado e a produção de conhecimento, em uma relação mais duradoura e estável do que aquela apresentada no colonialismo histórico. O herói nacional de Cuba tinha a convicção que para transformar a escola em um lugar realmente emancipatório seria necessário quebrar os alicerces do colonialismo cultural. Freire (2005) defendia que o propósito da educação libertadora é o de superar a visão ingênua ou fatalista da realidade como eterna e imutável, trasladando-a à percepção de que ela é construída pelos homens e, portanto, passível de ser demudada. Neste processo de desconstrução, o papel educativo é o de problematizar aspectos da vivência dos oprimidos, permitindo aos educandos apreender o processo de construção do arcabouço opressor e as categorias que fundamentam os mitos de tal estrutura, admitindo uma postura diferente da passividade diante dela. “O fatalismo

cede, então, seu lugar ao ímpeto de transformação e busca, de que os homens se sentem sujeitos” (FREIRE, 2005, p.85).

Durante as primeiras décadas da República Neocolonial cubana, a grande maioria da população somente via em Martí o seu legado de patriotismo e sacrifício ilimitado, sem perceber cabalmente a transcendência e o radicalismo de suas ideias. Somente dois setores tomaram consciência dessa projeção: de um lado, os companheiros luta, que lograram sobreviver à guerra; e, de outro, os inimigos da causa independentista, que sentiram diretamente o látigo das acusações e dos pensamentos martianos (CANTÓN NAVARRO, 2008, p. 129).

A política da oligarquia *criolla*⁴ a partir da crise globalizada do modelo neocolonial, passou a restringir a produção agrícola e industrial à esfera açucareira, mediante a cartelização, tendo o sistema educativo se convertido em instrumento de norte-americanização, enquanto as organizações do magistério, como lutadores anti-imperialistas, adotaram Martí como o paradigma da educação nacional. Sua extensa obra pedagógica e sua persistente luta, inspiraram diferentes gerações. O ideário pedagógico de Martí manteve-se na palavra cotidiana dos professores, que inscreveram na memória das crianças seus *Versos Sencillos*: junto aos versos, levantou-se a figura do herói, que devia haver sobrevivido para construir a república sonhada. Com essa recordação viva, começou a alimentar-se, novamente, a utopia, porque a obra de Martí saía, paulatinamente, do silêncio dos arquivos (POGOLOTTI, 1995, p. 5).

Outro ponto de convergência foi o aprofundamento dos processos históricos de opressão e desconstrução das soberanias nacionais, não apenas no Brasil, como também em outros países da América Latina e do Caribe, que eclodiram em meados da década de 1960. No enfrentamento ao contexto adverso instaurado no subcontinente latino-americano, para os educadores progressistas, lutar pelo legado freiriano significou defender a liberdade de pensamento como elemento essencial à superação das relações de opressão. “Seria, na verdade, uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica” (FREIRE, 1984, p. 89)

⁴ A palavra *criollo*, em espanhol, significa pessoa nascida na América, filha de pais europeus, radicalmente distinto do termo “crioulo”, em uso no Brasil atual, para designar um indivíduo negro.

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

Martí inaugurou a percepção da obra de Marx na América Latina como uma opção pelos pobres, ainda que, até 1880, o educador cubano rechaçasse a ideia de luta de classes. Como afirmou o “apóstolo” de Cuba: “Espanta-me a ideia de lançar homens contra homens” (CANTÓN NAVARRO, 2008, p. 62). Contudo, assim como Marx, Martí sentia uma perplexidade pelo fato de homens tirarem proveito do trabalho de outros. Cotejando os escritos acerca do julgamento dos anarquistas de Chicago, em 1886, emergiu o caminho de radicalização de suas ideias, quando ele escreveu: “Uma vez reconhecido o mal, o ânimo generoso sai a buscar remédio. Uma vez esgotado o recurso pacífico, o ânimo generoso recorre ao remédio violento” (MARTÍ, 1975, t. 9, p. 337).

Em referência à maturação das posições sociais de Martí e de Freire, configurando as balizas de seus pensamentos e ações revolucionárias, com alguma aproximação, é possível acercar Freire desta recepção de Marx. A educação, como ato político, está ligada de forma abrangente à influência do humanismo marxista, que ocorre por meio da prática reflexiva, a práxis, ao abordar a teoria e a prática voltadas a uma transformação social. Entretanto, nas palavras do educador brasileiro:

Nunca entendi que as classes sociais, a luta entre elas, pudessem explicar tudo, até a cor das nuvens numa terça-feira à tardinha, daí que jamais tenha dito que a luta de classes, no mundo moderno, era ou é o motor da história. Mas, por outro lado, hoje ainda e possivelmente por muito tempo, não é possível entender a história sem as classes sociais, sem seus interesses em choque. A luta de classes não é o motor da história, mas certamente um deles. (FREIRE, 1992, p. 91).

Rodríguez Rivera (2006, p. 113) destaca que “o legado martiano não utiliza os termos trabalhadores ou proletários, mas menciona termos mais essenciais, como a pobreza e o desamparo, fato que situa os pobres da terra abaixo dos degraus, até mesmo das classes sociais”. As expressivas palavras de Martí (1975) guardam relação com a dedicatória de Freire (1981):

Con los pobres de la tierra
Quiero yo mi suerte echar:
El arroyo de la sierra
Mi complace más que el mar.
(Versos Sencillos)

Aos esfarrapados do mundo
 E aos que neles se
 Descubrem e, assim
 Descobrimo-se, com eles
 Sofrem, mas sobretudo,
 Com eles lutam.
 (Pedagogia do Oprimido)

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

Um outro ponto significativo tem a ver com a inquietação de ambos em não separar a educação do tempo em que ela se realiza. Para Martí, o fim primordial da educação consiste em educar o homem para sua circunstância histórica:

Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podría salir a flote: es preparar al hombre para la vida (1975, t. 8, p. 281).

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

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

Neste contexto, percebe-se a importância da educação para a ruptura, para os avanços e para o equilíbrio ético-moral do mundo. Martí (2011, p. 305) assim se expressa:

Cuando hay muchos hombres sin decoro, hay siempre otros que tienen en sí el decoro de muchos hombres. Ésos son los que se rebelan con fuerza terrible contra los que le roban a los pueblos su libertad, que es robarles a los hombres el decoro. En esos hombres van miles de hombres, va un pueblo entero, va la dignidad humana.

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

Nenhuma pedagogia que seja verdadeiramente libertadora pode permanecer distante do oprimido, tratando-os como infelizes e apresentando-os aos seus modelos de emulação entre os opressores. Os oprimidos devem ser o seu próprio exemplo na luta pela sua redenção.

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

contada por sus casas”, que propicia às crianças conhecer a historicidade de nossos povos originários. Referindo-se aos nativos da América Antiga, narra: “*Ellos fueron inocentes y supersticiosos. Ellos imaginaron su gobierno, su religión, su arquitectura, su poesía y su industria. Todo en ellos es atrevido y nuevo. Fue una raza artística, inteligente y limpia.* (MARTÍ, 1975, t. 18, p. 380)

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

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

Isto conduz a ideia subsequente de que a liberdade pode se expressar de duas formas: a dos círculos fechados e aquela que permite expressar e compartilhar vivências. Como afirmou Martí (1975, t. 9, p. 453), “*el mundo tiene dos campos: todos los que aborrecen la libertad, porque sólo la quieren para sí, están en uno; los que aman la libertad, y la quieren para todos, están en otro*”.

Soma-se a isso a liberdade de pensar a própria prática. José Martí (1975, t. 9, p. 457) criticava a soberba dos intelectuais que “*sofocan la persona del niño, en vez de facilitar la expresión de la originalidad que cada criatura trae en sí; así producen una uniformidad repugnante y estéril y una especie de librea⁵ de las inteligências*”.

⁵ *Librea* é a denominação usual, na época de Martí, aos trajes dos uniformes de criados servidores das famílias abastadas.

A relação que estabeleceria Martí (2011, p. 52) entre cultura, educação e emancipação – “ser culto é o único modo de ser livre” –, serviria de base ao sistema educativo orientado a novos fundamentos com o fim da dominação estrangeira. O “apóstolo” de Cuba, em meio às insurgências do século XIX, apontava que “a escola e o lar são dois formidáveis cárceres do homem” (MARTÍ, 1991, t. 18, p. 291).

Martí (1991) entendia que a disciplina e a tolerância eram essenciais ao programa revolucionário democrático. Para o “apóstolo” de Cuba, uma das ideias que caracterizara a democracia liberal da América Latina na segunda metade do século XIX era a de educação popular, não exclusivamente da educação voltada à classe pobre, mas a todas as classes da nação. A fé de Martí na educação, como remédio para os males sociais, era ilimitada por despertar nos homens a compreensão, a solidariedade e o respeito. Para Freire, “a tolerância é uma virtude não somente espiritual, mas também revolucionária, que significa a capacidade de conviver com o diferente para lutar contra o antagônico” (PÉREZ; MARTÍNEZ HERÉDIA, 1987, p. 114). Os dois educadores parecem coincidir que a intransigência faz parte da tolerância democrática, pois supõe o irrestrito reconhecimento e o rechaço frente aos comportamentos que reproduzem a violência discriminatória, a injustiça social e a exclusão política.

5 Considerações finais

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

Entretanto, de forma geral, a visibilidade de todos os grandes pensadores legados ao mundo apresenta a tendência de ser proporcional à importância dos países a que pertencem. Muitas vezes, os latino-americanos padecem de limitações em suas próprias terras. Provavelmente, se Martí e Freire tivessem nascido em alguma nação

imperial do poder e da cultura, os seus ideários estariam revestido de outra abrangência. Apesar disso, estas considerações assinalam a vigência dos pensamentos martiano e freiriano, sempre que os movimentos contemporâneos buscam realizar o que era incipiente em épocas passadas: desprezar o significado do autêntico e do genuíno, para dar asas ao colonialismo e ao neocolonialismo disfarçados de universalidade.

Martí e Freire lutaram por um mundo justo e voltado aos valores humanistas, dotados da congruência aliada à ação. Nos arcos de suas vidas, em contextos semelhantes, confirmaram a estreita relação entre os modos de ser e de atuar. As vivências no exílio, a que ambos foram condenados, lhes serviram de favorecimento para discernir as realidades locais, dentro de um contexto cultural e político mais amplo. Coerente com as dificuldades de suas épocas Martí e Freire não conceberam o exercício da inteligência sem a prática consequente. Até a morte de ambos foi a expressão de seus princípios. O “apóstolo” Cuba aspirou morrer de “*cara al sol*” (MARTÍ, 1997, p.109) e assim foi sua queda em 19 de maio de 1895, pela causa da emancipação humana e pela da luta com *los pobres de la tierra*. Paulo Freire, em 1997, duas semanas antes de falecer, afirmou que “gostaria de ser lembrando como alguém que amou a vida” (GADOTTI, 2003, P. 76).

Para concluir este exercício reflexivo sobre os legados martiano e freiriano, não se deve esquecer que para os dois educadores estar alfabetizado é pensar por si mesmo, o que pode resultar em algo “perigoso”, porque pensar significa também interrogar as estruturas do poder. O aparato de domínio, que emprega não apenas meios coercitivos, mas também a ofensiva ideológica das classes dominantes, procurando desconstruir e atacar o pensamento crítico, no bojo de uma visão conservadora e reacionária no mundo, segue em curso. Contudo, em nosso subcontinente, ao longo de séculos da dominação colonial se construíram pensamentos e práticas de denúncia do colonialismo e da colonialidade. Nas tentativas de estrangulamento do conteúdo ético da esperança, para a realização dos homens, que reivindicam a dignidade e a liberdade do ser humano, há a presença concreta de ameaças à sua manutenção e a inquietação quando a um futuro de adversidades, que condenaria Martí e Freire a outro exílio, desta vez ideológico.

Levando em conta a densidade dos legados martiano e freiriano, não é possível abarcar a existência humana para torná-la melhor sem o sonho e o alento utópico. “Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico” (FREIRE, 2002, p. 10). Ao diferenciar instrução de educação e destacar o processo

dialético entre as categorias pedagógicas, Martí defendeu o princípio de que não há boa educação sem instrução. Era necessário orientar o pensamento ancorado na realidade e comprometido com a transformação do mundo, porém, ao mesmo tempo, era imprescindível cultivar os sentimentos. Na expressão de Baralt (1990, p. 1), “ninguém enganchou seu carro a uma estrela, com mais firme propósito de alcançar uma meta, fossem quais fossem a altura e dificuldade do caminho”, do que o “apóstolo” de Cuba. Para ele, a vida era luta em perene aperfeiçoamento.

Com o olhar voltado à pedagogia radical, fortemente ancorada em José Martí e Paulo Freire, almeja-se, neste breve percurso, transitando entre o passado e o presente, haver demonstrado que as rupturas da opressão são possíveis, porque a história humana é aberta à esperança e ao pensamento utópico.

Referências

- ACOSTA, Leonardo. *José Martí: el indio de Nuestra América*. La Habana: Centro de Estudios Martianos, 2015.
- BARALT, Blanche Zacharie de. *El Martí que yo conocí*. La Habana: Centro de Estudios Martianos, Pueblo y Educación, 1990.
- CANTÓN NAVARRO, José. *Una revolución martiana y marxista*. La Habana: Centro de Estudios Martianos, 2008.
- CHÁVEZ RODRÍGUEZ, Justo Alberto. Las Ideas de José Martí sobre educación. In: TURNER, Lidia et al. (org.). *Martí y la educación*. La Habana: Pueblo y Educación, 1996.
- FERNÁNDEZ RETAMAR, Roberto. Introdução a José Martí. In: MARTÍ, José. *Nuestra América: antología*. São Paulo: Hucitec, 1983.
- FERREIRA MAFRA, Jason; QUERUBIN, Viviane Rosa. Paulo Freire e a Academia. *EccoS Revista Científica*, n. 26, p. 19 – 36, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=71522347002>. Acesso: 16 ago 2021.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. “Diálogos sobre o vivido: diálogos entre Sérgio Guimarães e Paulo Freire”. *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 23, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo et al. *Diálogos con Paulo Freire*. La Habana: Editorial Caminos, 1997.
- GADOTTI, Moacir. *Um legado de esperança*. São Paulo: Cortez, 2001.
- LEITE, Maria do Carmo Luiz Caldas. A educação em Cuba: da sociedade do açúcar ao gosto amargo de bloqueio. In: LOMBARDI, J. C.; LIMA, M. (orgs.). *Educação e revolução*. Uberlândia: Navegando Publicações, p 264-288, 2020.
- LEITE, Maria do Carmo Luiz Caldas; CALDAS, Camilo Onoda. Estado, Identidade e Educação: cento e cinquenta anos de resistências e lutas em Cuba. In: Os 60 anos da Revolução Cubana e a América Latina: logros, desafios e dilemas. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, v.13, n.3, p. 234-270, 2019.
- LEMO, Silvana Donadio Vilela. *A atualidade do pensamento de Paulo Freire na educação de jovens e adultos no século XXI*. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
- MARTÍ, José. *Obras Completas*. Edición Crítica. La Habana: Centro de Estudios Martianos, 2011.
- MARTÍ, José. *Versos Sencillos*. Trad: Sidnei Belmur Schneider. Porto Alegre, 1997.
- MARTÍ, José. Libros. In: *Obras Completas*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1991.
- MARTÍ, José. *Nossa América: antologia*. São Paulo: Hucitec, 1983.
- MARTÍ, José. *Obras completas*. La Habana: Ciencias Sociales, 1975.
- MELLA Julio Antonio. *Carta a Sarah Pascual*. Mella: Documentos y artículos. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales; 1975.
- PÉREZ, Esther.; MARTÍNEZ HERÉDIA, Fernando. Paulo Freire: por una Pedagogía de la pregunta. *Revista Casa de las Américas*, nº. 164, La Habana, septiembre-octubre de 1987, pp. 114-118.
- POGOLOTTI, Graziella. Palavras iniciais. *Revista da Universidad de La Habana*, n.245, p. 5-6, jan. /dez.1995.

PONTES, Rosana Aparecida Ferreira. *Didática universitária: o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável*. Tese (doutorado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, Ramon (orgs.). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-277.

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

ROMÃO, José Eustáquio. A civilização do oprimido. In: CORTESÃO, Luiza, et.al. *Diálogos através de Paulo Freire*. Ed. Instituto Paulo Freire de Portugal, Porto, 2004.

Maria do Carmo Luiz Caldas Leite | Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). Licenciada e Bacharel em Física pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP). Professora Titular de Física da Universidade Católica de Santos no Centro de Ciências da Educação e Comunicação (CCEC) e no Centro de Ciências Exatas, Arquitetura e Engenharia (CCEAE). Vice-líder do Grupo de Pesquisas Políticas Públicas em Educação: Trabalho e Formação do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu e Pesquisa em Educação da Universidade Católica de Santos (Certificado no Diretório do CNPq). Diretora de Relações Internacionais da Associação Cultural José Martí da Baixada Santista, Estado de São Paulo, Brasil.

dossiê

Inspirações de Paulo Freire para pensar o ensino jurídico no Brasil

Paulo Freire's inspirations for thinking about legal education in Brazil

Felipe da Silva Freitas¹

¹ Programa de Pós-Graduação em Direito Constitucional do Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa (IDP). E-mail: fsfreitas_r3@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5502-4937>

Marília Montenegro Pessoa de Mello²

² Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: marilia.pmello@ufpe.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5540-389X>

Submetido em 23/11/2021. Aceito em 23/12/2021.

insurgência

InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais, v. 8, n. 2, 2022
ISSN 2447-6684



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons 4.0.
Este trabajo es licenciada bajo una Licencia Creative Commons 4.0.
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0.

Inspirações de Paulo Freire para pensar o ensino jurídico no Brasil

Resumo: O presente artigo tem como objetivo destacar possibilidades de crítica ao ensino do direito no Brasil a partir do legado intelectual de Paulo Freire e da sua perspectiva epistemológica. Tendo como referência as bases da pedagogia crítica de Freire, pretende-se discutir como as noções de engajamento crítico, inconclusão do ser humano e práxis libertadora, contidas na obra de Paulo Freire, podem contribuir no ensino, na pesquisa e na extensão no campo do direito e das lutas emancipatórias.

Palavras chave: Paulo Freire; Ensino do direito; Engajamento crítico; Inconclusão do ser humano; Práxis libertadora; Pedagogia crítica.

Abstract: This article aims to highlight possibilities of criticism of the teaching of law in Brazil from the intellectual legacy of Paulo Freire and his epistemological perspective. Having as a reference the foundations of Freire's critical pedagogy, we intend to discuss how the notions of critical engagement, inconclusion of the human being and liberating praxis, contained in the work of Paulo Freire, can contribute to teaching, research and extension in the field of law and emancipatory struggles.

Keywords: Paulo Freire; Teaching of law; Critical engagement; Incompletion of the human being; Liberating praxis; Critical pedagogy.

I Introdução

Não é por outra razão que sempre digo que a única maneira que alguém tem de aplicar, no seu contexto, alguma das proposições que fiz é exatamente refazer-me, quer dizer, não seguir-me. Para seguir-me, o fundamental é não seguir-me. (Freire; Faundez, 1985, p. 81).

Em 2021, ano do centenário de Paulo Freire, vivemos um dos maiores desmontes da Educação já vistos na história do Brasil. Desde os primeiros dias do governo Bolsonaro, em 2019, assistimos a um apagão dos sistemas educacionais no país com sistemático corte de recursos, perseguição ideológica a docentes e estudantes com ataque à liberdade de cátedra e à livre organização estudantil e, o mais grave, com uma cruzada de oposição a importantes educadores e pensadores/as, com destaque para Paulo Freire, patrono da educação, que desde a campanha de Jair Bolsonaro à presidência da República foi transformado em inimigo “número 1” da extrema direita nacional através de uma campanha de ódio, desinformação e violência política.

Segundo dados sistematizado por pesquisadoras brasileiras do Centro de Análise da Liberdade e do Autoritarismo (LAUT) e publicado em relatório do *Global Public Policy Institute* (GPPi), sediado em Berlim, vários episódios colocam a liberdade acadêmica em xeque no Brasil. Os ataques e as ameaças vão desde casos de violência contra pesquisadores relacionados ao tema que estudam até abertura de processos disciplinares contra professores que incomodam o comando de suas universidades; ameaças e cortes orçamentários a projetos não alinhados; e discursos do presidente da República e ministros que deslegitimam a atividade acadêmica e instam seus apoiadores a denunciar professores/as (MENDES et ali, 2020)

A corrosão da liberdade acadêmica acelerou-se na última campanha eleitoral, palco para o então candidato Jair Bolsonaro disseminar uma retórica agressiva contra as universidades, que segundo o hoje presidente seriam focos de "doutrinação esquerdista"¹. Os ataques coletivos traduzem-se em violência contra a memória e o legado de intelectuais e combinam as falas depreciativas do presidente e as declarações abusivas de seus assessores.

O quadro é tão grave que ensejou uma decisão da Justiça Federal para proibir a União de atentar contra a dignidade de Paulo Freire e para abster-se de declarações que ultrapassem e ofendessem a memória do Patrono Nacional da Educação². Trata-se de um contexto de evidentes ataques à democracia e ao livre pensamento que, diante do avanço da pandemia, iniciada no ano de 2020, torna-se ainda mais preocupante e desafiador.

Tomamos neste escrito, contudo, um sentido diverso da análise do contemporâneo ou da análise da conjuntura sombria que vive o país. Neste artigo pretendemos, na linha do que escreveu Paulo Freire; pensar os tempos de crise como tempos de estarmos esperançosos (1997) e, neste sentido, provocar, através de uma escrita conjunta, reflexiva e celebrativa, o engajamento crítico do ensino do direito em

¹ O GPPi também desenvolve, em conjunto com outras organizações, um índice de liberdade acadêmica, chamado Academic Freedom Index. A edição de 2020 mostrou que o Brasil e Índia foram os países que apresentaram o maior declínio nessa área em relação aos cinco anos anteriores.

² A decisão da juíza Geraldine Vital foi proferida em ação, movida pelo Movimento Nacional de Direitos Humanos e afirma que "são garantidas liberdades de expressão, mas não sem limites, notadamente as advindas do poder público" e que "há perigo de dano em não se observar o reconhecido por meio da lei em torno da figura do Patrono da Educação Brasileira, minimamente enquanto estiver em vigor." O GLOBO, 2021.

nosso país utilizando como ponto de partida as colaborações do pensamento de Paulo Freire.

Ao mesmo tempo, o presente escrito é uma homenagem a Paulo Freire como ex-aluno da Faculdade de Direito da UFPE, na sua época ainda denominada Universidade do Recife. Em sentido diverso da maioria dos estudos sobre o pensamento freireano, tomamos a sua passagem pelo ensino jurídico - pouco referida em suas obras e em suas biografias – como uma chave importante para uma crítica ao ensino do direito e buscamos avançar em interrogações sobre as conexões entre pedagogia crítica e ensino jurídico no Brasil contemporâneo.

Dessa forma, no presente artigo, pretendemos discutir como as noções de engajamento crítico; inconclusão do ser humano e práxis libertadora, contidas na obra de Paulo Freire, podem contribuir para uma revisão crítica do ensino, da pesquisa e da extensão no campo do direito no Brasil.

Na primeira parte do texto apresentaremos uma retomada da passagem de Paulo Freire pela Faculdade de Direito na busca de sublinhar o peso desta experiência na sua formação. Em seguida, vamos fazer o exercício de tensionar as estratégias do ensino jurídico hegemônico para descortinar o peso do hermetismo do ensino jurídico e as suas consequências nas práticas dos operadores do direito, em especial no campo do direito penal. Por fim, vamos fazer o exercício de trazer o engajamento e a criatividade propostas por Paulo Freire em oposição às formulações universalistas e generalizadoras, tão comuns no ambiente jurídico

Assim, de modo ensaístico e experimental, objetivamos relacionar o pensamento de Paulo Freire com os desafios contemporâneos do ensino jurídico no Brasil na busca de pistas para uma necessária agenda de pesquisa nos estudos sobre teoria do direito e práticas educacionais no campo jurídico. Ao mesmo tempo que ressaltamos a atualidade e o brilhantismo do seu pensamento que hoje, por muitas vezes, é esquecido ou atacado no campo do debate público nacional.

2 Paulo Freire e a sua formação na Faculdade de Direito do Recife

Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico (Freire, 1997 p. 5).

São poucas as pistas da passagem de Paulo Freire pela Faculdade de Direito. No livro “Conscientização”, encontramos as seguintes:

Não sem dificuldade, consegui passar no exame de admissão à escola secundária. Estava com quinze anos e ainda escrevia “rato” com dois “r”. Aos vinte anos, porém, no curso pré-jurídico, já tinha lido os Serões Gramaticais, de Carneiro Ribeiro, a Réplica e a Tréplica de Rui Barbosa, alguns gramáticos portugueses e outros brasileiros, e comecei a me iniciar nos estudos de Filosofia e Psicologia da Linguagem, enquanto me tornava professor do curso ginásial. Comecei então a leituras de obras fundamentais da literatura brasileira e algumas outras obras estrangeiras.

Como professor de Português, satisfazia o gosto especial que tinha pelo estudo de minha língua, ao mesmo tempo em que ajudava meus irmãos mais velhos na sustentação da família.

[...]

A Elza, professora primária, posteriormente, diretora de escola, devo muito. Sua coragem, sua compreensão, sua capacidade de amar, seu interesse por tudo que faço, sua ajuda jamais negada, e que nem mesmo é preciso pedir, sempre me sustentaram nas situações mais difíceis. Foi a partir do casamento que comecei a me preocupar sistematicamente com problemas educacionais. Estudava mais educação, filosofia e sociologia da educação que o direito, curso no qual fui um aluno mediano.

Licenciado em Direito pela atual Universidade Federal de Pernambuco, tratei de trabalhar com dois colegas. Logo abandonei o direito depois da primeira causa: uma ação de pagamento. Após falar com o jovem dentista, devedor tímido e vacilante, deixei-o ir em paz: que passe sem mim, que prescindia do advogado; sentia-me muito feliz por não o ser daí por diante (FREIRE, 2016, p. 38-40).³

No livro *Pedagogia da Esperança*, Paulo Freire retoma esse assunto a partir de conversa com a sua esposa Elza:

Num fim de tarde, cheguei a casa, eu mesmo com a sensação gostosa de quem se desfazia de um equívoco e Elza, abrindo o portão, me fez a pergunta que, em muita gente, termina por tomar ar e alma burocráticos mas que nela, era sempre pergunta, curiosidade viva, verdadeira indagação, jamais fórmula mecanicamente memorizada: "Tudo bem, hoje, no escritório?"

Lhe falei então da experiência que pusera fim à recém-iniciada carreira de advogado. Precisava realmente de falar, de dizer, palavra por palavra, as que dissera ao jovem dentista que tivera, pouco tempo antes, sentado em minha frente, no escritório, que pretendia ser de advocacia, tímido, assustado, nervoso, as mãos como se, de repente, nada mais tendo que ver com a mente, com o corpo consciente, como se tivessem virado autônomas, nada soubessem porém fazer de si mesmas, consigo mesmas e as palavras, Deus sabe como sendo ditas, daquele jovem dentista. Eu precisava falar naquele momento singular com Elza, como em outros igualmente singulares, ao longo de nossa vida, precisei de falar do falado, do dito e do não dito, do ouvido, do escutado. Falar do dito não é apenas redizer o dito mas reviver o vivido que gerou o

³ Encontramos essa passagem em duas traduções distintas do livro *Conscientização*, a primeira tradução encontra-se no livro **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire, tradução Katia de Melo e Silva, Apresentação de Cecílio de Lora, SM. Prólogo da equipe INODEP. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979, livro esgotado, mas o seu *pdf* está disponibilizado em várias plataformas digitais. Localizamos basicamente o mesmo texto em uma tradução um pouco diferente no livro **Conscientização** tradução de Thiago José Risi Leme, Prefácio de Moacir Gadotti. São Paulo: Cortez, 2016. Entre os dois livros para além da diferença na tradução na publicação mais recente existe uma quarta parte, que não consta na primeira versão encontrada.

dizer que agora, no tempo do redizer, de novo se diz. Redizer, falar do dito, por isso envolve ouvir novamente o dito pelo outro sobre ou por causa do nosso dizer. ‘Me emocionei muito esta tarde, quase agora’, disse a Elza. ‘Já não serei advogado. Não que não veja na advocacia um encanto especial, uma necessidade fundamental, uma tarefa indispensável que, tanto quanto outra qualquer, se deve fundar na ética, na competência, na seriedade, no respeito às gentes. Mas não é a advocacia o que quero.’ Falei então do havido, das coisas vividas, das palavras, dos silêncios significativos, do dito, do ouvido. Do jovem dentista diante de mim a quem convidara a vir ter uma conversa comigo enquanto advogado de seu credor. O dentista instalara, senão totalmente, pelo menos em parte, seu consultório e não pagará seus débitos. (FREIRE, 1997, p. 8-9).

Paulo Freire, entre aflições e alívios, segue nos contando a sua conversa com o dentista.

Em uma das biografias, feita pela segunda esposa, Ana Maria Araújo Freire, a quem Paulo Freire se refere sempre como Nita, encontramos o item: “Sua formação em nível superior: a Faculdade de Direito do Recife”. A biografia registra que Paulo Freire formou-se em direito pela ausência de curso superior de formação de professores/as em Pernambuco. “O curso de direito, mais do que um curso jurídico, era voltado para o ‘humanismo’ que lhe possibilitaria um aprofundamento maior nos estudos da língua portuguesa, propiciando o exercício mais eficiente de sua indiscutível vocação”. (FREIRE, Ana, 2017, p. 64)

Na biografia encontramos, no mesmo item, a decisão de não exercer a advocacia a partir do encontro com o dentista e a constatação que a Faculdade de Direito do Recife teria para além do fortalecimento do conhecimento proporcionado “as relações de amizade de vínculos forte nascidos nessa compreensão do mundo” (FREIRE, Ana, 2017, 65). Essas amizades, apontadas na biografia, iniciadas no tempo da Faculdade, são mencionadas por Paulo Freire em diversos trabalhos⁴.

Sérgio Haddad, em 2009, publicou o que chamou de um perfil de Paulo Freire, e nesse livro também destacou os quatro anos em que ele frequentou a Faculdade de Direito do Recife, entre 1943 e 1947, durante esse tempo, explica o autor: “viu chegar ao fim a Segunda Guerra Mundial e o Estado Novo, a ditadura de Getúlio Vargas, fatos que geraram grande expectativas sobre o futuro do país e do mundo”. Apresenta também o episódio com o dentista, que pôs o ponto final na sua relação com a advocacia e as sólidas amizades construídas por Paulo Freire com seus colegas de

⁴ Aprendendo com a própria história (2011), Cartas a Cristina (2019), Pedagogia da esperança (1997), entre outros.

Curso, destaca como essas amizades foram importantes em vários momentos de sua vida (HADDAD, 2019, p. 34).

Nessas narrativas percebemos que na metade do século XX praticamente não existiam Faculdades que pudessem formar professores/as para ensinar nas escolas públicas ou privadas do país. Segundo Ana Maria, Paulo Freire fez direito, já que não poderia realizar um curso superior que aprimorasse a sua vocação acadêmica. “À época não havia em Pernambuco Curso Superior para formação de professor para o curso secundário, que apenas se esboçava na capital do país, o Rio de Janeiro, o centro de decisões político educacionais do Brasil” (FREIRE, Ana, 2017, p.63).

Os Cursos Jurídicos no Brasil iniciaram o seu funcionamento em 1828, a aprovação do projeto foi em 31 de agosto de 1826, convertido em lei em 11 de agosto de 1827. Depois de vários embates foi decidido que a população do norte contaria com uma escola sediada em Olinda, que em 1854 se transferiria para Recife; já a população do sul teria a escola na cidade de São Paulo (SCHWARCZ, 1993, p.186). Paulo Freire se forma mais de cem anos depois do da fundação dos cursos jurídicos no país, e mesmo assim a lógica parecia semelhante à apontada por Lilian Schwarcz no século XIX: “o prestígio advinha, no entanto, menos do curso em si, ou da profissão *stricto sensu*, e mais da carga simbólica e das possibilidades políticas que se apresentavam ao profissional de direito” (1993, p. 186).

A Faculdade de Direito do Recife, juntamente com a Faculdade de Direito do Largo do São Francisco são as primeiras Faculdades de Direito do Brasil, as pessoas que passavam por essas instituições recebiam mais do que uma habilitação para exercer uma profissão, naquele momento, ser bacharel por essas instituições, correspondia a um “título de nobreza... um selo de legitimação que a sociedade conferia, como sinal de sua eterna estima, aos produtos de um sistema de educação ritualística que tinha na Faculdade o seu pináculo” (SCHWARCZ, 1993, p.342)⁵.

Paulo Freire se formou na primeira metade do século XX, em um outro contexto histórico, mas essa educação ritualística pode ter gerado consequências em vários momentos de sua vida. Voltemos ao ponto das amizades construídas por Paulo Freire no período da Faculdade, destacado por Ana Maria, por Sérgio Haddad e pelo próprio. Nessas leituras percebemos que um dos maiores legados da Faculdade de

⁵ Essa frase é atribuída a Gilberto Freyre por Lilian Schwarcz em uma referência ao livro de Robert Levine “Pernambuco na federação brasileira”. 1889-1937: a velha usina. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Direito foram os amigos, os relacionamentos que apresentaram para ele novas possibilidades de emprego, bem como a formação de uma rede de apoio durante a ditadura militar. Ana Maria e Sérgio Haddad, em suas respectivas biografias, destacam três amigos: Odilon Ribeiro Coutinho, paraibano do ramo açucareiro; Paulo Rangel Moreira⁶, que foi seu sócio no escritório de advocacia e foi quem fez o convite para que ele trabalhasse no SESI⁷; Luiz Bronzeado, deputado federal, favorável ao golpe militar, mas que escondeu Paulo Freire em seu apartamento em Brasília, até que ele pudesse retornar com segurança ao Recife (FREIRE, Ana, 2017, 65; Haddad, 2019, p. 35)⁸.

A experiência no SESI, proporcionada pelo convite de um dos amigos de Faculdade, não é apenas a consagração da ruptura de Paulo Freire com a advocacia, mas é uma passagem marcante em sua trajetória.

A Pedagogia do oprimido não poderia ter sido gestada em mim só por causa de minha passagem pelo SESI, mas a minha passagem pelo SESI foi fundamental. Diria até que

⁶ Sobre Paulo Rangel afirma Paulo Freire em *Pedagogia da Esperança*: “O convite me chegou através de um grande amigo e colega de estudos desde os bancos do Colégio Oswaldo Cruz, a quem uma grande e fraterna amizade me prende até hoje, jamais abalada por divergências de natureza política, Divergências que, necessariamente, expressavam nossas diferentes visões de mundo e nossa compreensão da vida mesma, Atravessamos alguns dos momentos mais problemáticos de nossas vidas amenizando, sem dificuldades, nossos desacordos, defendendo, assim, o nosso direito e o nosso dever de preservar o mútuo querer bem acima de nossas opções políticas e de nossas posições ideológicas. Sem o sabermos, na época, já éramos, à nossa maneira, pós-modernos... É que, na verdade, no mútuo respeito, experimentávamos o fundamento mesmo da política. Foi Paulo Rangel Moreira, hoje famoso advogado e professor de direito da Universidade Federal de Pernambuco que, numa tarde clara do Recife, risonho e otimista, veio a nossa casa, no bairro da Casa Forte, na rua Rita de Souza, 224, e nos falou, a mim e a Elza, minha primeira esposa, da existência do SESI e do que trabalhar nele poderia significar para nós. Ele já aceitara o convite que lhe fizera o então jovem presidente da organização, o engenheiro e empresário Cid Sampaio, para integrar o setor de projetos no campo da assistência social. Tudo indicava que, cedo, passaria para o setor jurídico do órgão, seu sonho, em coerência com sua formação e sua competência”(1997).

⁷ Sobre SESI, Paulo Freire afirma: “Em 1947, no Recife, professor de língua portuguesa do Colégio Oswaldo Cruz, em que fizera, a partir do segundo ano, o curso secundário e o então chamado curso pré-jurídico, por especial favor de seu diretor, dr. Aluísio Pessoa de Araújo, recebi o convite para me incorporar ao recém-criado Serviço Social da Indústria, SESI, Departamento Regional de Pernambuco, instituído pela Confederação Nacional das Indústrias, cuja forma legal lhe foi dada através de decreto presidencial” (1997).

⁸ Em *Aprendendo com a própria história* Paulo Freire conta a Sérgio Guimarães a rede de apoio que ele e Elza receberam no momento do Golpe até que ele conseguisse o exílio na Bolívia e a rede continuou atuando junto à Elza até que eles se reencontrassem no Chile (Freire; Guimarães, 2011).

indispensável à sua elaboração. Antes mesmo da Pedagogia do oprimido, a passagem pelo SESI tramou algo de que a Pedagogia foi uma espécie de alongamento necessário. Refiro-me à tese universitária que defendi na então Universidade do Recife, depois Federal de Pernambuco: Educação e atualidade brasileira que, no fundo, desdobrando-se em Educação como prática da liberdade, anuncia a Pedagogia do oprimido. (1997, p. 9)

Durante sua obra Paula Freire retoma suas experiências, como aluno e como professor, em vários trabalhos menciona suas professoras e professores da época do colégio. No livro *Partir da Infância* dialoga com Sérgio Guimarães sobre Eunice Vasconcelos e Dona Amélia, suas primeiras professoras, quando ainda morava no Recife (2020).

Destacamos, sobre o impacto de sua alfabetização, um trecho do seu depoimento: “Que saudade da professorinha”, em homenagem a Eunice Vasconcelos, publicado na Revista Nova Escola⁹.

A primeira presença em meu aprendizado escolar que me causou impacto, e causa até hoje, foi uma jovem professorinha. É claro que eu uso esse termo, professorinha, com muito afeto. Chamava-se Eunice Vasconcelos (1909-1977), e foi com ela que eu aprendi a fazer o que ela chamava de sentenças (1994).

Já em cartas a Cristina, a 6^a carta é intitulada: “Meus estudos no Colégio Oswaldo Cruz, do Recife. Meus professores e meus amigos mais queridos”, menciona professoras, professores e amigos que fizeram parte da sua formação, em várias fases de sua vida e destaca:

Duas educadoras marcantes, Cecília Brandão e Odete Antunes, a primeira já referida em uma destas cartas e que me ajudou com paciência e eficácia a superar lacunas de minha escolaridade, faziam exceção à debilidade educacional da pequena cidade. Ambas, ora no ensino privado ora no público deram, ao longo de suas longas vidas, uma indiscutível contribuição às gerações que por elas passaram. Creio que mereciam as duas um estudo de suas vidas e de sua prática de educadoras (FREIRE, 2019, p.91).

No texto “Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nos fazemos”, Paulo Freire fala mais uma vez de Eunice Vasconcelos e de Cecília Brandão, assim também como retoma o papel dos seus pais.

Eunice Vasconcelos, no Recife, com quem aprendi muito criativamente a formar sentenças e Cecília Brandão, em Jaboatão, que me introduziu, na adolescência, a uma compreensão não *gramaticóide* da gramática.

A maneira sempre aberta como me experimentei em casa, com direito posto em prática, de perguntar, de discordar, de críticas, não pode ser desprezada na

⁹ Disponível: <https://neo.uol.com.br/canal/educacao//noticia/2010/10/15/que-saudade-da-minha-professorinha-por-paulo-freire-240103.php>

compreensão de como venho sendo professor. De como, desde os começos de minha indecisa prática docente, eu já me inclinava, convicto, ao diálogo, ao respeito ao aluno. Minha prática dialógica com meus pais me preparara para continuar a vive-la com meus alunos. (FREIRE, 2020, p. 19).

Já com relação ao seu tempo de aluno na Faculdade de Direito encontramos, na biografia feita por Ana Maria, duas fotos. A primeira, em estilo 3x4, com beca e capelo. A outra, Paulo Freire estava em companhia de vários homens, colegas de turma, praticamente todos de terno, próximo ao birô e ao quadro, em um dos anfiteatros da Faculdade, locais em que até hoje são ministradas as aulas. Na legenda da segunda fotografia encontramos o seguinte registro: “Alunos da Faculdade de Direito, do Recife, em torno de um dos professores. Paulo o quarto da direita para esquerda”. Pela quantidade de pessoas na foto fica difícil identificar quem é Paulo Freire, apenas com a informação da legenda. Logo depois das fotos, temos a menção aos três amigos de Faculdade, mas nenhuma referência ao nome do professor ou a aula que foi ministrada, não sendo possível saber, entre todos os homens de terno, quem seria o professor naquela fotografia.

Pensar hoje em Paulo Freire como aluno do Curso de Direito, em busca de uma titulação possível, naquele momento, para continuar a exercer a docência em língua portuguesa, pode nos gerar várias perguntas: O que Paulo Freire levou da sua graduação em Direito para o educador? Será que Paulo Freire encontrou a sala de aula como espaço transformador? Com tantas referências, ao longo de sua vida, feita às suas professoras teria Paulo Freire sentido a ausência das professoras ou das colegas de turma nesse espaço acadêmico tão masculino retratado na fotografia? Parece impossível encontrarmos tais respostas, mas escutemos uma reflexão do próprio Paulo Freire, sobre sua formação profissional, em Cartas a Cristina:

Não sei se você já reparou, de modo geral, quando alguém é indagado em torno de sua formação profissional, a tendência do perguntado, ao responder, é arrolar suas atividades escolares, enfatizando sua formação acadêmica, seu tempo de experiência na profissão. Dificilmente se leva em consideração, como não rigorosa, a experiência existencial, maior. A influência, às vezes, quase imperceptível que recebemos desta ou daquela pessoa com quem convivemos, ou deste ou daquele professor ou professora cuja coerência jamais faltou, como da competência bem-comportada, nada trombeteada, de humilde e seria gente.

No fundo, a experiência profissional se dá no corpo da existencial maior. Se gesta nela, por ela é influenciada e sobre ela, em certo momento, se volta influentemente. Indagando-me sobre minha formação como educador, como sujeito que pensa a prática educativa, jamais eu poria de lado, como um tempo inexpressivo, o em que andeilhei por pedaços do Recife, de livraria em livraria, ganhando intimidade com os livros, como o em que visitava seus córregos e seus morros, discutindo com grupos populares seus problemas ou como o em que, durante dez anos vivi s tensão ente prática e teoria e aprendi a lidar com ela: o tempo do SESI. Como igualmente, o

tempo de meus estudos sistemáticos, não importa feito em que grau como estudante ou professor. (2019, 131-132).

Voltemos à condição de educador de Paulo Freire, em um trecho da apresentação de *Pedagogia da Esperança*, quando ele menciona um evento da UNESCO, ocorrido em Paris, em que um dos participantes afirma que representantes latino-americanos negavam a sua condição de educador.

Não percebiam, porém, que, ao negarem a mim a condição de educador, por ser demasiado político, eram tão políticos quanto eu. Certamente, contudo, numa posição contrária à minha. Neutros é que nem eram nem poderiam ser (FREIRE, 1997, p.5).

E afirma logo em seguida:

Por outro lado, deve haver um sem-número de pessoas pensando *como um professor universitário antigo meu* que me indagou, espantado: ‘Mas como, Paulo, uma *Pedagogia da esperança* no bojo de uma tal *sem-vergonhice* como a que nos asfixia hoje, no Brasil?’ (FREIRE, 1997, p.5, grifos nossos).

Paulo Freire não indica o nome desse professor nem a disciplina que ensinava na Universidade, mas associa a pergunta de seu ex-professor logo em seguida à narrativa da negativa de sua condição de educador. O ex-professor apresenta o espanto de um sem-número de pessoas, como pensar em *esperança* no Brasil de hoje, ou seja, 1992, quando a apresentação foi escrita. Como seria possível pensar *esperança* em décadas anteriores, no Regime Militar, ou na década de 40 enquanto esse professor ensinava Paulo Freire na Faculdade de Direito do Recife?

Em *Pedagogia da autonomia*, último livro de Paulo Freire, ele fala da responsabilidade dos/as professores/as em sala de aula e nos faz o seguinte alerta:

Sua presença na sala é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos. E o pior talvez dos juízos é o que se expressa na “falta” de juízo. O pior juízo é o que considera o professor uma ausência na sala” (2002, p.27).

Quais reflexões podemos fazer dessa nossa “ausência em sala de aula”, bem como da ausência da formação de professores/as no Brasil. Paulo Freire, assim como tantas outras pessoas, precisou, mesmo sabendo de sua vocação pela docência, realizar o Curso de Direito como praticamente única opção de um curso superior para área de humanas. Ao mesmo tempo, essa formação apresentava aos formandos um status e uma possibilidade de oportunidades que o campo da docência jamais poderia proporcionar.

Como ex-alunos de Faculdades de Direito e hoje professores de tais faculdades, impossível não refletirmos sobre a expansão dos Cursos de Direito, a super valorização dos técnicos burocratas e a desvalorização do docente. O não reconhecimento do docente nas Faculdades de Direito, mas sim o lugar dos chamados “operadores” do direito (juiz, promotor, advogado) como pessoas que transferem conhecimento de suas práticas aos seus alunos durante as aulas.

Nessa toada reflexiva, segue a resposta de Paulo Freire a Ira Shor, no livro dialógico *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*:

Qual o direito que o educador tem de contestar as posturas racistas ou sexistas dos alunos? Talvez eu devesse dizer uma única coisa. O educador tem o direito de discordar. É precisamente porque não concorda com o jovem ou a jovem racista que ele os contesta. Esta é a questão. Por ser professor, não quer dizer que estou obrigado a dar a ilusão de que concordo com os alunos. Existe uma forte dimensão ideológica a respeito dessa questão de contestar e transformar a consciência dos estudantes. A ideologia dominante marca sua presença na sala de aula, em parte tentando convencer o professor de que ele deve ser neutro, a fim de respeitar os alunos. Esse tipo de neutralidade é um falso respeito pelos estudantes. Ao contrário, quanto mais me calo sobre concordar ou não concordar, em respeito aos outros, mais estou deixando a ideologia dominante em paz! (FREIRE, SHOR, 1986, p.105).

Seguimos agora nas provocações, causadas pela leitura da obra de Paulo Freire, sobre qual o papel das professoras e dos professores críticos nas faculdades de direito do nosso país.

3 Questionar as nossas práticas: a pedagogia da pergunta como estratégia metodológica para educação jurídica democrática

Não é possível entender-me apenas como classe, como raça ou como sexo, mas, por outro lado minha posição de classe, a cor de minha pele e o sexo que cheguei ao mundo não podem ser esquecidos na análise do que faço, do que penso e do que digo (FREIRE, 2020, p. 19).

Os processos de ensino, como regra, partem da transferência de conhecimento do professor/a para o/a aluno/a, processo denominado por Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, de educação bancária.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e

repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (1987, p. 37).

O contexto indicado por Paulo Freire é também bastante comum no ensino jurídico. As aulas expositivas e a indicação das leituras dos manuais dos mais diversos ramos do direito tornam o/a aluno/a um/a receptor/a do conteúdo ministrado pelo/a professor/a, que muitas vezes é alguém que, a partir das atividades jurídicas que exerce, legitima todo o sistema que ensina. Geralmente, durante as aulas, bem como nos materiais indicados, existe uma gama de conteúdos que precisam ser consumidos pelas/os alunas/os para depois serem replicados. Existe pouco espaço para a curiosidade, muito menos para indignação. As respostas dadas serão cobradas em um ciclo sem fim, da prova feita pelos/as professores/as ao final do semestre, que prepara as/os alunas/os para a prova da OAB ao final do Curso e possibilita a realização de tantas outras provas para o ingresso no serviço público. Essa pedagogia da resposta, que é consequência da educação bancária, é apresentada no livro dialógico de Paulo Freire com Antonio Faundez:

ANTONIO – [...] No ensino esqueceram-se das perguntas, tanto o professor como o aluno esqueceram-nas, e no meu entender todo conhecimento começa pela pergunta. Começa pelo que você, Paulo, chama de curiosidade. Mas a curiosidade é uma pergunta! Tenho a impressão (e não sei se você concorda comigo) de que hoje o ensino, o saber, é resposta e não pergunta. PAULO - Exato, concordo contigo inteiramente! E isto que eu chamo de “castração da curiosidade”. O que está acontecendo é um movimento unilinear, vai de cá pra lá e acabou, não há volta, e nem sequer há uma demanda; o educador, de modo geral, já traz a resposta sem se lhe terem perguntado nada! (FREIRE; FAUNDEZ, 1985).

No atual contexto brasileiro poderíamos exemplificar as consequências de uma educação bancária no confronto de um problema que estrutura a sociedade brasileira: a fome. Nos últimos anos a fome voltou a crescer e consequentemente somos tomados por notícias que tratam da prisão de mulheres por “furto” de gênero alimentício em

¹⁰ Os últimos escritos de Paulo Freire foram organizados e publicados por Ana Maria Araújo Freire no livro intitulado *Pedagogia da Indignação: carta pedagógica e outros escritos* (2019).

redes de supermercados¹¹, ou até de pessoas que são denunciadas por “furto” de gêneros alimentícios vencidos, que já foram descartados¹².

A leitura da fome, por exemplo, dentro das estruturas do ensino do direito, ou seja, em um processo de educação majoritariamente bancária pode ficar aprisionada na existência ou não do tipo penal de furto. Muitas vezes, nas aulas de direito penal, presenciais ou em vídeos aulas, diante da fome do outro, o questionamento possível é sobre a possibilidade da aplicação das excludentes do crime, especialmente, o princípio da insignificância ou o estado de necessidade.

Estudamos o patrimônio nas aulas de direito civil como uma realidade posta, já nas aulas de direito penal como um bem jurídico a ser protegido. Tomemos, como exemplo, a seguinte afirmação: “a dificuldade econômica, inclusive com a miserabilidade do agente não constitui estado de necessidade”, essa afirmação vem vinculada a um julgado da 5ª turma do Superior Tribunal de Justiça. Em seguida, o autor complementa:

Em casos excepcionais, admite-se a prática de um fato típico como medida inevitável, ou seja, para satisfação de necessidade estritamente vital que a pessoa, nada obstante seu empenho, não conseguiu superar de forma lícita. Portanto, se o agente podia laborar honestamente, ou então quando se apodera de bens supérfluos ou em quantidade exagerada, afasta-se a justificativa (MASSON, 2013, v. I, p. 410).

Esse mesmo autor, em um outro volume de sua coleção, afirma sobre o furto famélico: “não se pode abrir larga via para o furto famélico, pois a situação de pobreza, e até mesmo de miserabilidade existente em nosso país, impediria a efetiva proteção do patrimônio das pessoas de bem” (MASSON, 2013, v. II, p. 338).

Nas afirmações feitas pelo autor não existe problematização, o tensionamento é negado. O único questionamento recai sobre o próprio autor da conduta, a pessoa com fome.

¹¹ Justiça nega liberdade a mãe de 5 filhos que furtou Coca-Cola, Miojo e suco em pó de supermercado na Vila Mariana, Zona Sul de SP. G1 São Paulo, 07 de outubro de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/10/07/justica-nega-liberdade-a-mae-de-5-filhos-que-furtou-coca-cola-miojo-e-suco-em-po-de-supermercado-na-vila-mariana-zona-sul-de-sp.ghtml>.

¹² MP pede para Justiça condenar réus absolvidos por furto de alimento vencido no RS. G1 Rio Grande do Sul, 27 de outubro de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2021/10/27/defensoria-tenta-absolver-reus-por-furto-de-queijo-presunto-e-outros-alimentos-vencidos-descartados-por-mercado-no-rs.ghtml>

Em Cartas a Cristina Paulo Freire aponta a fome com um dos grandes problemas do final do século XX, bem como indica a importância do processo de conscientização:

A pessoa conscientizada é capaz de relacionar fatos e problemas entre si, de compreender facilmente os nexos entre fome e produção de alimentos, produção de alimentos e reforma agrária, reforma agrária e reação contra ela, fome e política econômica, fome e violência, fome como violência; fome e voto consciente em políticos; partidos progressistas; fome e recusa do voto a políticos e a partidos reacionários, com discursos às vezes enganosamente progressistas (2019, p. 285).

Nessa “ingênua” constatação da miserabilidade de muitas pessoas em nosso país, feita pelo professor e “operador do direito”, em um manual de direito penal, no estudo dos crimes contra o patrimônio, neutraliza várias perguntas: quem são as pessoas que passam fome? O que significa a fome como problema social? Quem são as “pessoas de bem” que precisam ser protegidas das pessoas que passam fome?

A leitura desse manual de direito penal, ou de tantos outros, sem a devida conscientização, proposta por Paulo Freire, gera a “naturalização” da proteção patrimonial das “pessoas de bem” em contrapartida a desumanização das pessoas famintas e a “naturalização” da fome.

A maioria dos autores de manuais adotados nas faculdades de direito são escritos por membros da magistratura ou do ministério público e que também exercem a docência em Universidades públicas e/ou privadas. Pessoas de uma classe social bem definida. O silenciamento nos manuais, dos mais diversos ramos do direito, sobre questões de raça, classe e gênero é a garantia da manutenção *do status quo*.

[...] É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente de repente nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele. Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo? (Freire, PA p. 30-31).

As perguntas que Paulo Freire nos indica em Pedagogia da Autonomia exige, de cada um de nós, uma posição política diante as injustiças do mundo. Como fazer a leitura dos manuais, nos exemplos apresentados pelos livros, como sujeito ativo e sujeito passivo sem nos colocarmos no mundo de forma comprometida com as injustiças.

Paulo Freire, em diálogo com Donald Macedo no livro: *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*, faz a seguinte afirmação:

Contudo, o papel mais importante da pedagogia crítica não é terminar com as tensões. O papel mais importante da pedagogia crítica é levar os alunos a reconhecer as diversas tensões e habilitá-los a com elas eficientemente. Tentar negar essas tensões acaba por negar o próprio papel da subjetividade. A negação da tensão significa a ilusão de ter superado essas tensões quando, na verdade, elas estão apenas ocultas. (Freire; Macedo, 2021, p. 82).

Segundo Paulo Freire, precisamos de estratégias para uma educação democrática, sendo necessário “trazer a vida mesma” para dentro das nossas salas de aulas, promovendo junto com os estudantes “uma leitura crítica da cotidianidade”. Para nós professores e professoras do curso de direito não nos falta material para uma releitura de nossas práticas, as de ontem e as de hoje, para assumirmos uma pedagogia crítica que não negue as tensões e que traga para nossas salas a “real humanização de todos” (FREIRE, 2019, p. 248).

Mas, como essa passagem de uma educação bancária para uma educação libertadora pode se dar? Quais pistas podemos colher nas ideias de Paulo Freire para avançar nas leituras críticas do campo jurídico? Para avançar neste debate apresentamos na última seção deste texto uma reflexão sobre a crítica à noção de universalidade jurídica como um indicativo para a revisão de práticas tradicionais de ensino jurídico e para construção de outras abordagens no campo da pesquisa e da extensão universitária em direito.

4 Engajamento e criatividade como antídoto à noção hegemônica de universalidade jurídica

Por uma nova sociedade, que sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua história. Opção por uma sociedade parcialmente independente ou opção por uma sociedade que se “descolonizasse” cada vez mais. (Freire, 2018, p. 51).

Repensar as nossas práticas, na docência e fora dela, exige de nós uma postura crítica diante da ideia de universalidade, que possui grande destaque na estruturação de toda a teoria do direito e também no campo dos direitos humanos e dos direitos fundamentais. A ideia de prerrogativas universais e de garantia de todos os cidadãos e as cidadãs articulou sentidos para um saber jurídico amplo, complexo e global e deu significado ao que chamamos de universalidade jurídica como um conceito basilar para o estabelecimento de Constituições, Leis e Códigos em sociedades ditas

democráticas. Desde a entrada no mundo moderno foi-se consolidando a ideia de um saber jurídico que fosse oponible a todos e fosse por todos fiscalizado, um saber jurídico universal, formal e escrito que integrasse expectativas sociais por direitos em torno de uma ideia racional de justiça e liberdade.

Tal ideia, contudo, não significou necessariamente uma democratização das proteções jurídicas; tampouco viabilizou a efetividade das promessas relacionadas a direitos sociais, cidadania e dignidade humana. O projeto da modernidade associou a universalidade a um padrão de repetição de narrativas que se tornaram hegemônicas na segunda metade do século XX, após a segunda guerra mundial, sem, contudo, lograr êxito na missão de expandir de maneira massiva o sentido coletivo de bem comum. Elencaram-se promessas integradoras e democratizantes, mas, na prática, mantiveram-se modelos econômicos, políticos e também jurídicos, bastante segregados e desiguais. O projeto discursivo da modernidade não foi capaz de integrar os diferentes grupos sociais e, pelo contrário, gestou-se sobre violências estruturais fundadas na colonialidade, no racismo, no patriarcado e na violência estrutural contra povos originários. Acerca destes descompassos e da ideia de universalidade no campo do direito Thula Pires destaca:

A universalidade, pressuposta como única possibilidade de natureza humana, desencadeou a busca por proteção suficiente e adequada para um determinado tipo de experiência humana plena. Esse ideário propiciou a construção de um padrão de humanidade que não foi capaz de acessar às múltiplas possibilidades de ser, nem dentro e nem além das fronteiras europeias. E muito menos foi capaz de viabilizar acesso às estruturas de poder. O padrão de normalização da condição humana eleito pela modernidade relaciona-se ao modelo de sujeito soberano de origem europeia, masculino, branco, cristão e heteronormativo, detentor dos meios de produção e sem deficiências.

A aposta na universalidade para desarmar o relativismo de valores e interesses (dramatizados por conflitos sociais, políticos, econômicos, culturais, religiosos etc.) teve como uma de suas consequências a fixação de uma lógica binária da qual o universal e o relativo são mutuamente excludentes. Para além de reforçar a necessidade de proteção de determinados sujeitos e suas formas de vida, tal concepção, porque incapaz de absorver outros perfis, (re)produz hierarquizações entre seres humanos, saberes e cosmovisões que terão que ser sufocadas e invisibilizadas para que não ponham em risco o desenvolvimento do projeto de dominação colonial que a sustenta. (PIRES, 2019, p. 48-49).

O pensamento de Paulo Freire, a despeito de não tratar especialmente da questão jurídica, oferece importantes pistas para pensar estes descompassos coloniais e transitar em sentido contra hegemônico pelas narrativas e as formulações universalistas e generalizadoras que predominam no ambiente jurídico nacional. Dois aspectos ressaltam-se na biografia do patrono da educação para ilustrar esta afinidade:

de um lado, a experiência de Paulo Freire nos projetos de libertação em curso na África durante a segunda metade do século XX e, de outro lado, a experiência concreta de Paulo com as lutas dos trabalhadores e trabalhadoras e com os instrumentos de luta política gestados no âmbito da sociedade brasileira.

A partir de 1971, Paulo Freire manteve uma sólida relação com os países africanos que então conquistaram sua independência por meio de processos revolucionários e lideravam lutas pela construção do socialismo através de governos populares e de intensas disputas culturais:

A África é o continente que fazia Paulo nutrir a ilusão de que “voltava para casa” - quando, então, partia da fria e inodora Suíça para contribuir na constituição, através da educação, das novas nações africanas - tal a semelhança que sentia entre aquele território e aquela gente e o “seu” país e sua gente. Sentia saudades e esperanças de voltar para o Brasil em cada uma das visitas que fazia para lá. Em qualquer um dos pedaços de terra africana que pisava, reconfortava-se do exílio forçado escutando as pessoas e conversando (FREIRE, 2019, p. 29).

Ainda no exílio atuou como assessor popular, em projetos de alfabetização e formação de professoras, em vários países africanos cultivando no período permanente acervo de correspondências com líderes locais, educadoras e dirigentes políticos, tratando de vários assuntos afeitos à luta por libertação no continente com destaque para o debate sobre os desafios da superação dos aspectos culturais e linguísticos da dominação colonial e para discussão sobre a necessidade de recomposição crítica dos valores comuns da tradição e dos sentidos próprios de comunidade¹³.

As viagens de Paulo ao continente africano ocorreram no contexto de seu trabalho à frente do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas e desdobrou-se em pelo menos 34 viagens ao continente totalizando um período de 355 dias em África, quase um ano somadas as estadias extensas e breves. “Sozinho ou em equipe, esteve dez vezes na Guiné Bissau, sete em São Tomé e Príncipe, sete em Angola, quatro em Cabo Verde, quatro em Tanzânia, uma em Botsuana e uma na Zâmbia. (HADDAD, 2019, p. 128).

Nestas experiências, Paulo Freire logrou comunicar-se com grandes líderes revolucionários africanos, como Amílcar Cabral¹⁴, revolucionário guineense, e

¹³ Sobre as viagens de Paulo Freire pela África ver: FREIRE, 2019.

¹⁴ Amílcar Cabral foi assassinado em 1973 aos 49 anos. Amílcar participou da fundação do Partido Africano para a Independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde – PAIGC, em 1956, e esteve bastante engajado nas lutas desenvolvidas nos anos 1960 pela emancipação dos países africanos. Além de atuar como engenheiro agrônomo formado em Lisboa no Instituto Superior de Agronomia Amílcar especializou-se como educador e teve o papel

Agostinho Neto¹⁵, primeiro presidente de Angola após a independência (1975). E passou a atuar como privilegiado interlocutor dos movimentos libertários contra o colonialismo europeu não apenas nos temas da educação, mas também numa formulação bastante arguta acerca das condições objetivas da luta naqueles países recém libertados, da necessidade de elaboração de um projeto nacional para suportar o movimento de independência e da composição necessária entre cultura, política e cidadania. Tais abordagens para Paulo Freire jamais traduziram-se em mero diletantismo acadêmico ou em formulação teórica meramente especulativa. Era constante em seus escritos e em suas falas a preocupação com a centralidade da experiência concreta de cada contexto nacional e indispensabilidade da palavra dos dominados no próprio processo de libertação.

O tema da centralidade da palavra dos excluídos era recorrente nos estudos de Paulo Freire desde a época da escrita do livro *Pedagogia do Oprimido* e reaparecia com força no contato com os revolucionários africanos assinalando a urgência de abordagens que tivessem em conta: (i) a cultura popular, (ii) a criatividade comunitária e (iii) a irreverência dos grupos sociais subalternizados. Numa atividade em Lyon, na França, falando sobre a experiência com países africanos relatada por Sérgio, Paulo Freire teria dito:

A transformação de um sistema educacional elitista, reacionário, verbalista, para um tipo de educação em que a produção esteja casada com a educação, em que se busque pouco a pouco superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, é uma coisa que a gente pode imaginar quão difícil é! Quanto mais me meto no esforço de reconstrução nacional desses países, quanto mais eu me molho das águas da reconstrução, tanto mais eu descubro o óbvio: quão difícil é realmente reconstruir uma sociedade! Criar uma sociedade nova, que vai gerar um homem novo e uma mulher nova! (...) Isso demanda uma consciência política clara, que vai clarificando mais na práxis política, fora da qual não há caminho, eu creio, não há solução. Como desenvolver um sistema educacional que estimule a criatividade, a inventividade, uma percepção crítica do momento mesmo em que se vive, o sentido da participação, a superação dos interesses individuais em função dos interesses coletivos? Como desenvolver uma nova pedagogia se as próprias estruturas das sociedades não foram total e radicalmente transformadas ainda? Mas exatamente porque isso não é mecânico, mas sim dialético, em certos casos a educação anuncia o mundo a

destacado como formulador da educação de base no processo revolucionário no qual se envolveu.

¹⁵ Agostinho Neto foi o primeiro presidente de Angola após a Independência. Esteve preso entre 1955 e 1957, por conta do seu envolvimento com a luta política de seu país, e participou da fundação do MPLA – Movimento Pela Libertação de Angola, de tendência marxista, que lutou pela emancipação política do seu país e articulou outros países africanos na luta anticolonialista.

transformar-se, mas é preciso que o mundo se transforme realmente para que o anúncio que a educação faz não caia no vazio. Isso tudo exige rigor nos estudos, capacitação de quadros, desenvolvimento econômico e social do país, tudo a um só tempo. Não é fácil (HADDAD, 2019, p. 132 - 133).

Estas ideias são perfeitamente aplicáveis ao debate sobre o saber jurídico e ao seu hermetismo linguístico que opera como metáfora dos dizeres coloniais que Paulo tanto criticava em sua experiência com os países africanos. Tanto no debate sobre o encapsulamento da palavra entre os juristas quanto no processo de resistência colonial europeu ante as lutas emancipacionistas africanas verifica-se o peso da cultura dominante sobre as experiências populares e as marcas de um sistema bancário que, como destacamos, nega e asfixia a dimensão dialógica da educação (e de toda a vida social).

Outro aspecto marcante do legado intelectual, e da prática, de Paulo Freire que nos oferece indícios para um debate sobre como contrapor as formulações universalistas e generalizadoras que predominam no ambiente jurídico nacional é a sua experiência com o cotidiano dos trabalhadores e trabalhadoras e seu forte engajamento com as lutas políticas de seu tempo. Para Paulo Freire, o sentido prioritário da educação estava organizado em torno da ideia de promover a emancipação humana; gerar bem estar coletivo e promover a realização de todas as pessoas. As noções de direitos, autonomia, liberdade e justiça são centrais na agenda intelectual de Paulo, contudo, não a partir de uma abstração filosófica, mas de uma profunda e radical consciência social - uma consciência ética e política lastreada num sentido de indissociabilidade entre a práxis pedagógica e o fazer social:

Não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra destas coisas. Nem apenas reprodutiva nem apenas desmascaradora da ideologia dominante. [...].

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto ou aquilo. Não pode ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não pode ser professor a favor simplesmente do homem ou da humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. (...) Sou professor a favor da boniteza de minha prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não brigo por condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz. (FREIRE, 2018, p. 96; 100 - 101).

Estas ideias emergem do contato de Paulo Freire com a pobreza desde a sua adolescência e intensifica-se criticamente a partir da sua tomada de consciência política e profissional passando pela experiência de Angicos, em 1964; pelo exílio, logo depois do Golpe; pelo trabalho no Chile, no Conselho Mundial de Igrejas, na África e no retorno ao Brasil na PUC-SP, em 1979, e pelo trabalho na Secretaria de Educação da Prefeitura, em 1989. O pensamento de Paulo vai tornando-se cada vez mais engajado e mais crítico porque mais comprometido com o sentido da denúncia das injustiças e da construção da luta por um mundo melhor compondo um roteiro no qual teoria e prática articulam-se de modo profundo e radical.

Nesta perspectiva, ficam fortes nas análises de Freire as noções de engajamento e criatividade como valores necessários para a prática docente e para o processo de educar de modo que já não há mais em seu pensamento qualquer nível de oposição entre amorosidade e rigorosidade há, porém, em sentido contrário, a plena e fértil integração entre alegria e rigor, entre irreverência e seriedade, entre o comunitário e o social:

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso tomar como inconciliáveis: seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso eu me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. (FREIRE, 2019, p. 139).

Estas ideias opõem-se frontalmente ao monismo que impera nas formulações jurídicas modernas e oferecem bases para reinvenções criativas do direito possibilitando novos sentidos para o debate sobre emancipação e justiça social.

5 Considerações Finais

Se nada ficar dessas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e nas mulheres¹⁶ e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar (FREIRE, 1987, 115).

¹⁶ Na versão original de *Pedagogia do Oprimido* não existe a menção às mulheres, mas atendendo ao que o próprio Paulo Freire escreveu em *Pedagogia da Esperança* incluímos nós mulheres no texto: “Agora, ao escrever esta *Pedagogia da esperança*, em que repenso a alma e o corpo da *Pedagogia do oprimido*, solicitarei das casas editoras que superem a sua linguagem machista. E não se diga que este é um problema menor porque na verdade, é um problema maior. Não se diga que, sendo o fundamental a mudança do mundo malvado, sua

O pensamento de Paulo Freire é uma oferta generosa de um bem montado repertório de possibilidades reflexivas sobre os sentidos da prática educativa. Engajamento, criatividade, diálogo e luta por direitos articulam-se de modo arrojado e profundo no âmbito das abordagens freirianas oferecendo a quem acessa o pensamento do autor um largo campo de possibilidades analíticas e de estratégias de atuação. Trata-se, sem dúvida, de um dos mais profundos pensadores brasileiros que, ao mesmo tempo, nos apresenta análises sobre educação, mas também sobre a formação nacional, sobre os sentidos da liberdade e sobre as possibilidades de ensino – aprendizagem, tanto na esfera pessoal quanto na dimensão coletiva, comunitária e social.

A multiplicidade do pensamento de Paulo Freire seguirá sendo escrutinada por diferentes perspectivas e por diferentes atores intelectuais sem que se esgotem as possibilidades críticas de sua análise e sem que se conheça por completo a riqueza de suas formulações. Estamos diante de um dos maiores intelectuais deste país.

Mas, e o que mesmo este autor tão arrojado e este pensador tão arguto pode nos iluminar sobre o ensino do direito e sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em nossos cursos de graduação e pós graduação? Como beber destas reflexões disruptivas em favor de um pensamento jurídico livre, emancipatório e decolonial? De que maneira podemos inspirar-nos nos modos de ver de Paulo Freire para tecer caminhos contra hegemônicos em relação ao direito e às suas formas tradicionais de ensino-aprendizagem?

No presente artigo buscamos, de modo ensaístico e experimental, oferecer pistas para uma agenda de pesquisas sobre esta relação (entre o pensamento de Paulo Freire e os desafios contemporâneos do ensino jurídico no Brasil) apontando para o

recriação, no sentido de fazê-la menos perverso, a discussão em torno da superação da fala machista é de menor importância, sobretudo porque mulher não é classe social. A discriminação da mulher, expressada e feita pelo discurso machista e encarnada em práticas concretas é uma forma colonial de tratá-la, incompatível, portanto, com qualquer posição progressista, de mulher ou de homem, pouco importa. A recusa à ideologia machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo. Por isso mesmo, ao escrever ou falar uma linguagem não mais colonial eu o faço não para agradar a mulheres ou desagradar a homens, mas para ser coerente com minha opção por aquele mundo menos malvado de que falei antes. Da mesma forma como não escrevi o livro que ora revivo, para ser simpático aos oprimidos como indivíduos e como classe e simplesmente fustigar os opressores como indivíduos e como classe também. Escrevi o livro como tarefa política, que entendi dever cumprir”(FREIRE,1987 p.35).

desafio político de enfrentar a violência e intolerância que hoje combate o pensamento do Patrono da Educação e desejando que outros estudos avancem na tarefa de alargar a reflexão sobre a contribuição de Paulo para o nosso tempo.

Referências bibliográficas

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire: uma história de vida*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire, tradução Katia de Melo e Silva, , SM. Prólogo da equipe INODEP. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo, FAUDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*, Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo, SHOR, Ira. *Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor* tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 63ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Minha primeira professora. *Revista Nova Escola*, dez. 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido / Paulo Freire. – Notas: Ana Maria Araújo Freire* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo, GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Conscientização*. tradução de Thiago José Risi Leme, Prefácio de Moacir Gadotti. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. *Educação: como prática de liberdade*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo, Prefácio. In: FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019 A.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre a minha vida e minha práxis*. São Paulo: Paz e Terra, 2019 B.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. 5º ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. GUIMARÃES, Sérgio. *Partir da infância: diálogos sobre educação*. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. 8ª ed, Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

HADDAD, Sérgio. *O educador: um perfil de Paulo Freire*. São Paulo: Todavia, 2019.

MASSON, Cleber. *Direito Penal*. v. I, 7ºmssso ed, Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2013.

MASSON, Cleber. *Direito Penal*. v. II, 5º ed, Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2013.

MENDES, Conrado Hubner; BRITO, Adriane Sanctis; ANGOTTI, Bruna; SALES, Fernando; REIS, Luciana; VASCONCELOS, Natália. *Academic Freedom in Brazil: a case study on recent developments*. Center for Analysis of Liberty and authoritarianism, Global Publico Policy Institute, september, 2020.

PIRES, Thula. Direitos humanos traduzidos em pretuguês. In: DUARTE, Evandro Piza; SÁ, Gabriela Barretto; QUEIROZ, Marcos (orgs.). *Cultura jurídica e Atlântico Negro: história e memória constitucional*. Vol. 1, Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2019, p. 47-59.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

Felipe da Silva Freitas | Professor do Programa de Pós-Graduação em Direito Constitucional do Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa (IDP) e diretor da Plataforma Justa, que estuda o financiamento e a gestão do Sistema de Justiça. É pesquisador do Núcleo de Justiça Racial e Direito da FGV.

Marilia Montenegro Pessoa de Mello | Professora da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Pesquisadora do Grupo Asa Branca Criminologia

insurgência

dossiê

O lugar da criança no pensamento freiriano: um convite ao diálogo

The child's place in Freire's thought: an invitation to dialogue

Lilian Maria Carvalho¹

¹ Universidade Federal de Pernambuco. Município de Jaboatão dos Guararapes.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9095-5817>.

Lívia de Miranda Amorim²

² Universidade Federal de Pernambuco. Prefeitura de Jaboatão dos Guararapes.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7956-7568>.

Submetido em 07/11/2021. Aceito em 29/01/2022.

insurgência

InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais, v. 8, n. 2, 2022
ISSN 2447-6684



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons 4.0.
Este trabajo es licenciada bajo una Licencia Creative Commons 4.0.
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0.

O lugar da criança no pensamento freiriano: um convite ao diálogo

Resumo: Esse texto tem por objetivo tecer reflexões e contribuições do pensamento freiriano acerca das questões ligadas à criança, à infância e à Educação Infantil. Para isso, recorremos a um breve relato da trajetória da Educação Infantil no Brasil, bem como as políticas públicas no atendimento das crianças em creches e pré-escolas como base de interlocução aos pressupostos de Paulo Freire. A partir dos livros de Freire, construímos o referencial teórico, onde são apresentadas categorias, tecendo as compreensões subjacentes à concepção da criança protagonista e de uma infância humanizada, em que a educação não é apenas preparar para viver, mas constantes leituras de mundo.

Palavras-chave: Paulo Freire, Educação Infantil, Criança, Diálogo.

Abstract: This text aims to introduce reflections and contributions of Freire's thought on issues related to children, childhood and Early Childhood Education. Therefore, we made a brief report of the Early Childhood Education trajectory in Brazil as well as public policies in the care of children in day care centers and preschools as a basis for interlocution with Paulo Freire's assumptions. From Freire's books, we built the theoretical framework, where categories are presented, taking into account the understandings underlying the conception of the protagonist child and a humanized childhood, in which education is not just about preparing to live, but it refers to constant readings of the world.

Keywords: Paulo Freire, Child Education, Child, Dialogue.

Introdução

O legado de Paulo Freire para a humanidade perpassa gerações se atualizando a cada leitura que fazemos de suas obras. As mudanças e transformações em que a sociedade tem passado assim como as afirmações opressoras do pensamento neoliberal nos fazem revisitar os seus pressupostos teóricos e nos impregnar de uma pedagogia libertadora na perspectiva da participação ativa do estudante e do professor no processo de ensino e aprendizagem, promovendo reflexões e questionamentos sobre a realidade, que se desdobra numa educação dialógica, pressupondo uma sociedade livre dos opressores e oprimidos, como prenúncio de um mundo mais justo, igualitário, e de amor à vida onde “os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente” (FREIRE, 1987, p.75). Dando seguimento a esse raciocínio, cada um percebendo-se como coconstrutores do mundo para sua emancipação.

Uma educação humanizada e voltada para o ‘ser mais’, partindo de um reconhecimento claro da contradição histórica entre humanização e desumanização. Esse panorama só é possível através da ruptura da consciência ingênua para uma consciência crítica, própria, numa relação atuante em todo o processo educativo.

Freire não se deteve particularmente na educação de crianças cronologicamente pequenas. Em seus muitos relatos, deixa fluir como sua infância teve uma notável contribuição na construção de sua identidade enquanto educador. A partir da análise crítica e reflexiva do pensamento freiriano e da sua teoria da educação, partimos da premissa que o seu legado pedagógico perpassa a ideia exclusivista de um método de alfabetização para jovens e adultos.

Mas quem foi Paulo Freire? Nunca é prolixo discorrer sobre o patrono da educação brasileira e sua importância para a humanidade. Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) foi um educador, que iniciou a sua prática de alfabetização, com jovens e adultos, intrinsecamente ligada à vida cotidiana dos educandos¹. Ele foi um pensador da educação que elaborou princípios teóricos e filosóficos. A sua concepção era totalmente desfavorável ao professor deter todo o conhecimento e o aluno ser como um “depósito”. Ao contrário, para ele, a educação é ferramenta essencial para transformação da sociedade, que deve se basear no diálogo e nas experiências reais de cada um.

Nessa direção, é que pretendemos contribuir na tentativa de traçar o lugar da criança na visão de uma pedagogia libertadora. Relacionar Paulo Freire à Educação Infantil nos remete a uma releitura de suas obras, com a finalidade de abordar conceitos que permitem aproximar o pensamento freiriano à educação de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Destacamos que os estudos de Freire e suas contribuições pedagógicas não foram destinados ao público em menção, especificamente, tampouco à trajetória da Educação Infantil ao longo do tempo, mas seu pensamento de cunho político-pedagógico faz-nos (re)elaborar um pensamento crítico, possibilitando-nos novas leituras em relação à criança e à infância. Freire vivenciou sua infância de forma prazerosa, brincando e experienciando à sombra das mangueiras no quintal da sua casa. Livremente, ele fazia a leitura de seu próprio mundo. Este fato se revela na maneira como ele pensou e praticou a alfabetização dos jovens e adultos. Como pensador da educação, entendeu que os sentidos principais da infância, em sua

¹ Paulo Freire tem seu foco principal na educação das pessoas adultas, oprimidas e aliadas da vida política. Foi através de palavras do universo vocabular desses grupos populares, carregadas de significação, que se fazia uma leitura crítica do mundo antes da leitura da própria palavra, vislumbrando a inserção dessas pessoas de forma ativa na sociedade, vivenciando a democracia. (Freire, 1989, p. 24-25)

essência, extrapolam a educação para pessoas de qualquer idade, que não se prendem à ordem cronológica.

Ressaltamos que as contribuições pedagógicas referem-se à proposta freiriana de alfabetização, que, em meados de 1950, o estudioso criou um método baseado nas vivências e experiências dos alunos. Essas iriam além da decodificação das letras, para uma perspectiva libertadora, de consciência crítica de si e do mundo, compreendendo e questionando a sua própria realidade. A notoriedade de seu trabalho fez desenvolver em 1963 o Programa Nacional de Analfabetismo e elaborar um Plano Nacional de Alfabetização, no entanto, esse foi interrompido com o Golpe Militar em 1964, visto que ia de encontro à opressão, desumanização, alienação do povo, despertando-os para um saber crítico.

As abordagens de Paulo Freire sobre a educação evidenciam suas problemáticas, mas, sobretudo, vislumbrando as possibilidades de um mundo mais igualitário e justo. É nessa ótica que discorremos este texto com a finalidade de aproximar o pensamento freiriano da infância e da criança, perfazendo uma constante leitura e releitura do mundo, imprimindo um diálogo ativo e transformador, compreendendo que a criança é um sujeito de direitos, partícipe de um grupo social, protagonista de sua própria vida.

Diante do exposto, surge uma pergunta: o que aproxima Paulo Freire da criança e da infância? O texto trata dessas questões pelo viés filosófico e político enfatizando que a politicidade da educação transcorre num prisma de negação dos direitos fundamentais à vida e à dignidade, onde a infância como construção social vai se moldando conforme as escolhas pedagógicas e políticas da sociedade, e que nos preocupa não só o adulto que essa criança se tornará, mas qual tipo de infância essa criança tem vivenciado. A educação, ainda que dentro dos limites que lhe cabem para uma transformação social, como defende Freire, é construtora do sujeito histórico que

² Em 1967, o regime militar instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) como novo programa de alfabetização com objetivos de erradicar o analfabetismo, inserir a população mais carente na sociedade e dar oportunidades de trabalho através da educação. No entanto, apesar de esta proposta de alfabetização se assemelhar às proposições de Freire, sua concepção é totalmente distorcida e oposta, uma vez que concebe a educação como elemento apenas funcional, não considera os conhecimentos prévios do educando, tampouco há o processo de conscientização primordial para Paulo Freire.

desde a mais tenra idade vai se apropriando de sua cultura, refletindo sobre a sua realidade, atuando ativamente no mundo sendo protagonista de sua história, onde o diálogo, a escuta ativa, a curiosidade, e o desenvolvimento da autonomia devem configurar elementos essenciais para o pleno desenvolvimento da criança.

Para sistematizar alguns princípios de seu pensamento numa abordagem da libertação da infância, recorreremos aos livros *Pedagogia da Autonomia*, *Pedagogia do Oprimido*, que nos movem aos princípios da Educação Infantil, preconizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), relacionados aos direitos de aprendizagem propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e ao livro *Pedagogia da Indignação*, que dentre outros, nos levam a reflexões profundas sobre aspectos essenciais da educação – diálogo, transformação, liberdade, ética, respeito e justiça.

A presente pesquisa foi elaborada partindo de uma investigação acadêmica onde se buscou compreender o pensamento freiriano em dialogicidade com a criança, e que traz à tona a importância de recriar nossos entendimentos para além de uma visão adultocêntrica, para uma concepção de criança cidadã, com voz a ser ouvida, coparticipante dos múltiplos espaços onde está inserida. As leituras das obras de Paulo Freire fizeram-nos refletir e tecer categorias a partir de seu pensamento - “quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser opressor”, “a educação é um ato de amor. Por isso um ato de coragem”, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra...” (FREIRE, 1983, p. 104; 1989, p.21), constituindo o escopo conceitual do texto.

No tocante à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa documental, subsidiada em Ludke e André (1986), uma vez que a pesquisa se debruçou na análise dos livros de Paulo Freire e nas produções acadêmicas que se aproximavam do nosso objeto de estudo. Os dados foram fundamentados no método categorial de análise de conteúdo em Bardin (2011) por ser uma técnica que objetiva estudar os dados qualitativos, analisando o processo de investigação, construindo e apresentando concepções em torno de um objeto de estudo. Nesta perspectiva, de acordo com a referida autora, a pesquisa é estruturada em três fases: pré-análise; exploração do material; categorização, inferências e interpretação, pelas quais emergiram as categorias supracitadas.

No decorrer do texto, iremos realizar uma breve contextualização da trajetória histórica da Educação Infantil, bem como a concepção de criança e infância ao longo do tempo. Em seguida, como estudo central, adentraremos nas concepções que constituem o pensamento freiriano, elegendo obras que vislumbram a pedagogia da

escuta, do diálogo, da autonomia, da consideração, da justiça, da colaboração, da solidariedade, das relações humanas, das experiências de mundo e do ser mais.

1 “Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser opressor” - Breve relato da trajetória da Educação Infantil no Brasil

Para Freire (2012), seria impensável um mundo em que a existência humana se desse ausente da continuidade necessária, quer dizer, fora da história. Neste sentido, é que a “morte da história” implica a morte das mulheres e dos homens. Homens e mulheres não podem sobreviver à morte da história que, feita por eles e por elas, nesse processo, é feita e refeita. O que ocorre é a superação de uma fase histórica por outra que não elimina a continuidade da história na mudança. (p. 31).

A Educação Infantil ao longo da história tem passado por processos de mudanças que vêm sendo legitimados através das legislações e das conquistas sociais. As necessidades de espaços que atendessem à criança bem pequena foram se configurando no bojo das transformações sociais, econômicas e políticas do século XIX, impregnadas das ideias capitalistas e da nova ordem urbano-industrial. Como reflexo dessas mudanças, as primeiras formas de acolhida das crianças marginalizadas se deram nas casas de Misericórdia nos locais chamados de Casa dos Expostos ou Roda dos Excluídos. Eram estritamente assistencialistas, auxiliando a mãe que trabalhava fora de casa, as empregadas domésticas, as viúvas desamparadas e os órfãos abandonados.

Esses espaços que objetivavam atender às crianças pobres, perduraram até 1950 quando foram extintos. Segundo o autor Marcílio (1997), o Brasil foi o último país a acabar com este sistema que antecedeu a instituição das creches. Só no final do século XIX os espaços chamados de creches começaram a expandir seu atendimento. Dessa forma, até meados de 1874, no Brasil, quase nada se falava em relação à primeira infância. Só a partir daí, começaram a surgir as primeiras instituições de cunho assistencial que tinham o objetivo maior de suprir as necessidades das crianças. Apenas no século XX, a temática infância começou a tomar relevância nacional.

Ainda no final do século XIX e início do século XX, tentando se espelhar nas mudanças que ocorriam na Europa, nos termos de atendimento à criança, surgiram os Jardins de Infância com vistas a auxiliar o desenvolvimento infantil. Partindo dessa compreensão, nesse período, alguns órgãos foram criados para auxiliar na proteção infantil, tais como: Instituto de Proteção à Infância do Rio de Janeiro; Instituto de

Proteção e Assistência à Infância; e o Departamento da Criança, como especifica Kuhlmann Jr. (1998).

Neste ensejo, apesar das tentativas de suprir as precárias condições sociais que as crianças estavam sujeitas, esse tratamento compensatório não mudou de forma efetiva a realidade por permanecer compreendendo a criança com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial, sem suas especificidades, como afirma Didonet (2001). O assistencialismo foi-se tomando forma e enraizando, cada vez mais, em espaços fora do âmbito familiar. Com as creches se ocupando em ofertar alimentação, higiene e segurança, Didonet (2001) assevera que a criança era atendida em espaços para o cuidado. Dessa feita, a educação não era voltada para a autonomia e a formação humana.

Na década de 70, as conquistas para as crianças, mesmo que de maneira tímida, foram acontecendo e acompanhando as mudanças na sociedade, principalmente em relação à expansão das mulheres no mercado de trabalho e à sua participação mais efetiva na vida política e social. Essa nova dinâmica de configuração trouxe consigo a necessidade de abertura de creches e pré-escolas através das instituições de filantropia, buscando, sobretudo, suprir as carências das crianças mais pobres, sempre com um viés compensatório da educação, uma vez que lhe faltavam requisitos básicos para uma vida digna. Por conseguinte, a demanda de instituição de creche gerida pelo poder público também cresceu consideravelmente ao mesmo tempo que se reivindicava estender estes espaços para todas as mulheres, independentemente de sua necessidade de trabalho ou condição financeira.

Esse cenário reflete as transformações da sociedade e, em paralelo, o crescimento da miséria, desemprego e das questões sociais de exclusão ao acesso aos bens sociais e à educação, independentemente da classe social. Analisando esse aspecto, novas relações societárias fazem surgir diferentes propostas para o público infantil no sentido de superar carências de ordem da saúde, nutrição e educacional.

Como sublinha Kramer (1995): “considera-se a educação como promotora da melhoria social, o que é uma maneira de esconder os reais problemas da sociedade e de evitar a discussão dos aspectos políticos e econômicos mais complexos” (p. 30).

A trajetória da Educação Infantil vai se configurando para uma dicotomia entre atendimento público – voltado para suprir as carências e deficiências da criança; e o atendimento privado – voltado ao desenvolvimento e construção do conhecimento pelas crianças pequenas. Zilma de Oliveira (2011) reafirma “essa dicotomia quando expõe que uma concepção mais assistencialista ou mais educativa, para o atendimento

realizado em creches e pré-escolas, tem dependido da classe social das crianças por elas atendidas” (p. 79).

Nas entrelinhas dessas conquistas, uma educação compensatória para as crianças se moldava como resposta à superação de uma vida social marcada por carências. Kramer (1995) ainda afirma que o discurso do poder público defende o atendimento às crianças menos favorecidas e parte de determinado conceito de infância o qual se dá de maneira homogênea e padronizada, percebendo a criança como carente, deficiente e inferior, em quem precisa ser depositado tudo aquilo que lhe é privado culturalmente.

Dessa forma, até meados do século XIX, todo atendimento às crianças e até aos adolescentes que se desse fora da família, era chamado de educação pré-escolar. No entanto, a urgência em atender a essa demanda, sem distinção de classe social, fez surgir os processos para regulamentação, cabendo também a pré-escola o atendimento de crianças em creches, configurando-se a Educação Infantil.

Não é por acaso que Paulo Freire relaciona a questão da educação ao seu quadro político, pois os dois âmbitos são interligados. Para ele, somente a educação trará liberdade às mentes escravas da ignorância que não fazem uso da reflexão crítica e, de forma passiva, reproduzem papéis sociais que oprimem e vitimizam a população de uma sociedade.

2 “A educação é um ato de amor. Por isso um ato de coragem” - As políticas públicas no atendimento das crianças em creches e pré-escolas

Este tópico tem por finalidade contextualizar a Educação Infantil no Brasil, mostrando os avanços, procurando entender as diferentes iniciativas de ordenamento legal para o atendimento de crianças e as concepções subjacentes, uma vez que, como apresentado no texto acima, no século XIX e início do século XX, o assistencialismo permeou com ênfase as ações para a criança de modo a suprir suas carências, porém não compreendendo-a como ativa em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, sem preocupação com a infância que estava sendo vivenciada.

Como ponto de partida, acentuamos a Legião Brasileira de Assistência (LBA) que foi um marco no atendimento a crianças pequenas no Brasil na década de 40. De início, a LBA foi criada com o objetivo de atender às famílias dos enviados para a Segunda Guerra Mundial e priorizava a maternidade e as crianças pequenas. Com o final da guerra, suas ações foram ampliadas para as famílias necessitadas mantendo

suas ações e adequando-as ao longo do tempo, mas sempre prestando serviços sociais à população para minimizar as carências da pobreza.

A LBA teve um crescimento expressivo no período pós-ditadura militar, mantendo sua linha assistencialista, intensificando as ações educativas compensatórias, para suprir a miséria, saúde, alimentação, habitação, cultura, afetividade, dentre outras carências. De acordo com Kramer (1995), tais ações foram praticadas sem a reflexão necessária das raízes estruturantes dos problemas sociais. Nesse sentido, ela ratifica o exposto:

[...] essa perspectiva compensatória, o atendimento às crianças dessas camadas em instituições como creches, parques infantis e pré-escolas, possibilitaria a superação das condições sociais a que estavam sujeitas, mesmo sem a alteração das estruturas sociais geradoras daqueles problemas. Assim, sob o nome de 'educação compensatória', foram sendo elaboradas propostas de trabalho para as creches e pré-escolas que atendiam à população de baixa renda. Tais propostas visavam à estimulação precoce e ao preparo para a alfabetização, mantendo, no entanto, as práticas educativas geradas por uma visão assistencialista da educação e do ensino. (p. 109)

Sem o entendimento necessário para superar as estruturas dos problemas sociais, a atuação da LBA influenciou políticas públicas e documentos legais para a Educação Infantil. Nas décadas de 70 e 80, foram intensificadas as reivindicações para efetivar o atendimento das crianças em creche e pré-escolas e setores da sociedade, tais como as feministas, os educadores e os movimentos sociais, que militaram em prol das crianças para que estas tivessem desde seu nascimento direito à educação de qualidade.

Tomando por base esse percurso, a Constituição democrática de 1988 é um marco histórico e divisor de águas para o ordenamento legal da Educação Infantil, uma vez que possibilitou seu reconhecimento como um direito da criança e dever do estado, como afirma em seus artigos:

Art. 6º, os direitos sociais – a educação, a saúde, (...) a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados...

Art. 208º, no parágrafo IV afirma que: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”.

Art. 227º, fica estabelecido que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Creches e pré-escolas que antes da referida Constituição eram vistas como clientelistas e paternalistas no âmbito da assistência social (LBA), com o objetivo de satisfazer às necessidades de alimentação, higiene e cuidado, agora essas instituições perpassam tudo isso, voltando-se para o desenvolvimento das crianças como um todo integrado e articulado, ou seja, não apenas tecendo os cuidados infantis, mas realizando, sobretudo, um trabalho pedagógico de qualidade.

Para Oliveira (2011), Guimarães (2011), e Craidy (2011), a consideração da criança como sujeito de direitos é o “carro-chefe” de toda mudança legal, caracterizando-se por uma noção de atenção à criança, atribuindo-lhe a condição de cidadã cujo direito à proteção é dever de todos, com absoluta prioridade. A creche e a pré-escola passam a ser direitos não só das crianças como também de seus pais trabalhadores (p. 37; 43; 57).

Após esse marco significativo para a Educação Infantil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8.069/90 – foi aprovado complementando a Lei anterior e ratificando a inclusão das crianças no âmbito dos direitos humanos. Em seu capítulo IV que trata sobre o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, merece destaque o art. 53 o qual afirma que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento do educando como pessoa e ao preparo para o exercício da cidadania. O art. 54 do mesmo parágrafo, por sua vez, afirma que o Estado possui o dever de assegurar à criança o atendimento em creche e pré-escola (Brasil, 1990).

Vale salientar que a trajetória do ECA se insere na luta pela democracia e justiça de nosso país, sendo a década de 1980 determinante no embate e debate para mudança de paradigma quanto à compreensão de criança e adolescente como sujeitos a terem seus direitos garantidos, legitimados, atuando como protagonistas, exercendo sua cidadania. Fruto de um processo histórico e social e de uma construção coletiva da sociedade civil, dos gestores governamentais, dos movimentos sociais, das organizações e instituições, que inspirados na Declaração Universal dos Direitos da Criança, e na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança que se configuram como instrumentos universais legitimadores dos direitos humanos, com a finalidade de garantir que nenhuma criança ou adolescente sejam negligenciados em seus direitos.

Sobre o ECA, Ferreira (2000) ressalta que:

O ECA estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma

nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento. (p. 184)

O reconhecimento da educação em creche e pré-escolas, do direito ao pleno desenvolvimento e à garantia de cidadania pela Constituição de 1988 e, em seguida complementado pelo ECA (1990), foi a base para consolidação de mais uma conquista histórica que foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), 9.394/96. Em oposição às LDBs de 1961 e 1971 que já aproximavam os maternais e jardins de infância ao sistema educacional, a LDB promulgada em 1996 determina que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e, portanto, integra-se totalmente ao sistema de ensino.

Esta Lei reorganizou muitos aspectos da educação brasileira, definindo novos olhares em especial para a Educação Infantil, no que seguem os artigos:

Art. 4º, parágrafo IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.

Art. 11º Os Municípios incumbir-se-ão de: (...) V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades (...).

Art. 29º A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996)

A aprovação da LDB de 1996 possibilitou reformar o pensar e agir na Educação Básica, que agora se inicia na Educação Infantil, formulando novos processos formativos, gestão das creches e pré-escolas do pedagógico-administrativo-financeiro.

Como bem explana Oliveira (2011), a partir do momento em que a creche e a pré-escola se inserem no sistema de ensino, uma proposta pedagógica específica precisa ser pensada e elaborada pela comunidade escolar numa visão de gestão democrática, realizando projetos que devem ser aperfeiçoados no cotidiano, observando critérios pedagógicos para o desenvolvimento infantil bem como critérios de qualidade no espaço que acolhem as crianças.

Para aproximar esse novo ideário de Educação Infantil e concretizar o que determina os documentos legais, foram lançados documentos reguladores para subsidiar as creches e pré-escolas, que, dentre outros, frisamos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998) – com o foco

em orientar o que deveria ser ensinado e no desenvolvimento integral da criança; e as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009) – que colocam a criança como protagonista, evidenciando que o eixo central do currículo na Educação Infantil deve ser as interações e brincadeiras, tendo como base os princípios éticos, estéticos e políticos.

Em diálogo com as DCNEIs, em 2017, é promulgado o documento normativo - Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com orientações para reorganização curricular da Educação Básica. Este documento acentua a criança como protagonista, que cria, interage e produz cultura. Representa um avanço em relação aos outros documentos quanto à integração das diferentes áreas de conhecimento e às linguagens dos cinco campos de experiências³, mantendo sua centralidade nas interações e brincadeiras e baseando-se em direitos de aprendizagem e desenvolvimento – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Podemos depreender desse resgate histórico que os marcos legais se configuram a partir da Constituição de 1988 e começam a redesenhar uma concepção de criança centrada no desenvolvimento integral, não apenas em cuidados e práticas assistencialistas, mas com o objetivo de conceber os pequeninos como sujeitos de direitos, com iguais oportunidades de uma educação com qualidade em uma sociedade mais justa, igualitária e humanizada.

Nesse viés, no entanto, não basta só a legitimidade se fazer presente no escopo documental se a concretização das políticas sociais não se efetivarem e as velhas práticas continuarem. A luta em defesa e busca de uma educação de qualidade para a Educação Infantil ao longo da história vem se configurando como um ato de coragem e amor.

3 “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” - Para uma libertação da infância

Como podemos observar no decorrer do escrito, o assistencialismo sempre esteve presente, moldando seu atendimento à criança em termos de caridade. Já no

³ Os campos de experiências se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças e associados às suas experiências, são eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. (BNCC, 2017)

ordenamento legal que se constituiu no período após a Constituição de 1988, refletindo os anseios da sociedade, pretendeu-se tecer novas concepções sobre o atendimento à criança, preocupados com a infância e com a educação de qualidade.

As crianças sempre estiveram ou ainda estão associadas a classificações ou situações que as levam à condição de oprimida, principalmente as que pertencem às classes populares. A incursão às obras de Freire nos remeteu a (re)pensar a idealização de criança como construção histórica, ideológica, detentora de direitos e que deve ser protagonista de sua história, desenvolvendo sua autonomia com o intuito de alcançar uma infância humanizada.

Diante do exposto, observa-se que ainda não é suficiente determinar as leis se estas não se transformarem em realidade no cotidiano das crianças. As especificidades inerentes a esse público não devem ser conduzidas como compensação ou assistência, mas na dialogicidade do cuidar e o educar como elemento fundante da transformação da educação compensatória para uma educação libertadora.

Na educação libertadora, tanto educador quanto educando se reconhecem como seres partícipes do mundo em constante transformação, criando e recriando, percebendo ambos as suas necessidades e sentimentos, atuando criticamente sobre o sentido do que lhes rodeia. Para Freire, a educação “é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. Desse modo, “[...] é compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (1982, p. 69; 1996, p. 98).

Sendo a educação uma forma de intervenção no mundo, a boniteza dos documentos não pode ser superior à boniteza da real materialização e transformação, mesmo que as crianças sejam bem pequenas, o diálogo e a curiosidade devem se fazer presentes nos espaços de relações sociais e humanas em busca de conhecer e descobrir o novo. Kohan (2021), fazendo referência à vida e obra de Freire, relata o quanto a infância desse mestre foi singular e inspiradora, vivida no quintal de sua casa, lendo seu próprio mundo, com as palavras de seu mundo infantil, à sombra das mangueiras, em espaço livre, despretenso, mas que lhe marcou por toda a vida e em suas ideias sobre a educação.

Assim, os espaços que acolhem as crianças precisam ser especiais, com múltiplas experiências, vivências, que respeitem os direitos de brincar, conviver, conhecer, participar, explorar e expressar, como posto na BNCC (2017), além das

propostas pedagógicas respeitarem os princípios éticos, estéticos e políticos, conforme DCNEI (2009), convergindo para a construção de uma consciência crítica.

Estes princípios da Educação Infantil nos afastam da ideia de que a criança é um ser passível, que está ali para ser descoberta ou traduzida. Pelo contrário, há muitas e diversas infâncias que são construídas por e para as crianças em contextos diferentes. Em conformidade com essa assertiva, quando pensamos nos princípios éticos, estamos relacionando-o ao direito de conhecer e conviver, dentro de uma perspectiva de educação para a autonomia, responsabilidade, respeito ao bem comum, onde a criança seja capaz de construir vínculos afetivos, justos e solidários. Os princípios estéticos estão em conformidade com uma educação, na qual a criança se insere no lúdico, na criatividade, na sensibilidade e na liberdade de expressão. Já os princípios políticos traduzem-se em uma educação para cidadania, na construção de uma consciência crítica e de valores importantes para a democracia.

Essa trilha nos leva a revisar, mais uma vez, a obra de Freire *Pedagogia da Autonomia* (1996), visto que, tais princípios são saberes necessários à prática do professor e ações necessárias à vida dos educandos. Os princípios da Educação Infantil são legitimados quando – “respeito os saberes do educando; respeito a autonomia do ser do educando; luto em defesa dos direitos dos educandos; compreendo que a mudança exige intervenção no mundo; sei escutar [...]”.

[...] porque não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos... do educando criança, jovem ou adulto (...) o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem... transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (p.30 e 60)

A criança é protagonista de seu desenvolvimento quando sonha, brinca, sorri, joga, desenha, corre, fala, imita... e tantas outras possibilidades que dão vida à infância. Nesse entendimento, Peter Moss (2011), inspirado em *As cem linguagens da infância* de Malaguzzi, traduz a criança como coconstrutora, cidadã, agente, membro do grupo (...) como forte, competente, inteligente, um pedagogo poderoso, capaz de produzir teorias interessantes e desafiadoras, compreensões e perguntas – desde o nascimento e não em uma idade avançada quando já ficaram prontos (...) Uma criança com uma voz a ser ouvida... (p. 242).

Depreende-se dessa análise que, quando pensamos na criança, na infância, pensamos no tipo de sociedade que pretendemos, nos sujeitos que queremos formar e subjacente a tudo isso, estamos fazendo as escolhas políticas e pedagógicas. Em seus

escritos na *Pedagogia da Indignação* (1997), Freire nos confronta que a educação é ação interventiva, não conformativa com o mecanicismo da história, mas se apresenta como tempo de possibilidade de mudança. Ele ainda enfatiza que:

(...) a educação jamais pode ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço de mobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável. Por isso, falo da educação ou da formação. Nunca do puro treinamento. (p.57, 58)

Freire continua seu discurso nos convidando a viver uma prática educativa radical, que estimule a criatividade e a criticidade, recusando práticas que defendem interesses dos poderosos ou a eles servem.

O nosso testemunho, pelo contrário, se somos progressistas, se sonhamos com uma sociedade menos agressiva, menos injusta, menos violenta, mais humana, deve ser o de quem, dizendo não a qualquer possibilidade em face dos fatos, defende a capacidade do ser humano de avaliar, de comparar, de escolher, de decidir e, finalmente, de intervir no mundo. (p.58)

As falas de Paulo Freire inspiram a Educação Infantil a viver essa prática em compromisso com as crianças, as infâncias, a sociedade e o mundo. Em seu livro *Importância do Ato de Ler* (1989), ele reafirma que a educação não deve ser neutra, mas devemos compreender e distinguir uma prática ingênua, “astuta” e crítica. Mesmo Freire reconhecendo os limites da educação, reconhece ao mesmo tempo sua força preponderante no processo de emancipação, principalmente se pensarmos nas crianças das classes mais oprimidas. (...) a educação reproduz a ideologia dominante, mas não faz apenas isso. (p.24). Freire continua...

As crianças precisam crescer no exercício desta capacidade de pensar, de indagar e indagar-se, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas a elas, mais do que propostos impostos. As crianças precisam de ter assegurado o direito de aprender a decidir, o que se faz decidindo (1997, p.59)

Estudos apontam que a ideia de desenvolvimento da autonomia da criança deve começar na Educação Infantil. Ainda é comum enxergar a criança como um recipiente vazio que precisa ser preenchido com uma série de ensinamentos e regras. A essas tais práticas, Paulo Freire chamou de “educação bancária”. Fazendo referência ainda ao pensamento freiriano, é importante romper paradigmas, concebendo desde a mais tenra idade que o sujeito tem seus próprios conhecimentos e esses saberes

precisam e devem ser considerados, permitindo, assim, à criança mais autonomia e consciência de si mesma no processo de aprendizagem. Em seu livro *Política e Educação* (2007), ele reafirma esse entendimento quando discorre que:

[...] o “ser programado para aprender”, condicionado, mas não determinado, a imaginação, os desejos, os medos, as fantasias, a atração pelo mistério, tudo isso nos insere, como seres educáveis, [...] o que eu quero dizer é que a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como vocação para a humanização. [...] em outras palavras e talvez reiteradamente, não é possível ser gente sem, desta ou daquela forma, se achar entranhado numa certa prática educativa. E entranhado não em termos provisórios, mas em termos de vida inteira. O ser humano jamais para de educar-se. (p. 23)

Nesse contexto, o diálogo é uma ferramenta-chave. Na pedagogia de Paulo Freire, o diálogo é muito mais que uma simples conversa, é por meio dele que se estabelece a troca de saberes, isto é, a construção coletiva de conhecimento, levando em consideração a individualidade e os conhecimentos prévios de cada um. Prosseguindo nessa discussão, é relevante a escuta atenta da criança, onde:

[...] o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem... Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos, podemos, e a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade... O diálogo sela o relacionamento entre sujeitos cognitivos, assim podemos atuar criticamente para transformar a realidade... Eu acrescentaria que o diálogo valida ou invalida as relações sociais das pessoas envolvidas nessa comunicação... O diálogo libertador é uma comunicação democrática, que invalida a dominação... ao afirmar a liberdade dos participantes de refazer a cultura. (FREIRE, 1997, p 123.)

A Educação Infantil deve ser pensada como espaço de construção de conhecimento, onde, segundo Freire, “porque o ato de conhecer é tão vital como comer ou dormir, e eu não posso comer ou dormir por alguém” (FREIRE, 2014, p. 15). A criança deve ter liberdade para perguntar, expressar, experimentar, de forma livre e ampla. Ela deve ser estimulada no âmbito da curiosidade. O diálogo caracteriza-se, pois, como fundamental para que a escola infantil esteja atenta à escuta das crianças e não as prive das possibilidades de conhecimento de diversas realidades.

É preciso e até urgente que a escola se vá tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões

tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. (FREIRE, 1993, p.89)

Mesmo Freire não apontando especificamente em suas obras um trabalho aprofundado voltado à criança cronológica e à infância, suas obras político-pedagógicas propiciam um vasto entendimento e debate sobre a educação dos pequeninos, demonstrando preocupações e reflexões. Ele deixa visível em seus escritos a infância como condição essencial da existência humana e a criança como “alguém que é e está sendo”. Decerto que a educação das crianças precisa continuar seu caminho se fazendo e refazendo, encorajando práticas e ideias, promovendo novos pensamentos.

Como bem ressalta Kohan (2021), Freire, em diversos relatos, deixa claro que foi marcado sensivelmente enquanto criança por sua infância. Sendo assim, como ele não teria nada a dizer sobre a educação de crianças? E complementa seu pensamento dizendo “impacta-nos à sua maneira de manter, entrados os anos, a infância dentro de si mesmo, com as características com que ele pensa a infância: curiosidade, inquietação, criatividade” (p.43). Este mesmo autor ainda se refere a Freire, enfatizando que:

ele cuidou até os últimos dias de sua vida de manter viva a infância nele. Essa presença da infância percebe-se de muitas formas. Num sentido, no jeito menino de estar sendo, de se relacionar com as palavras e as coisas, com as pessoas e o mundo; na sua obstinação em questionar-se a si mesmo e aos outros. (p.50)

O legado de Freire sempre atual nos faz compreender que outra realidade é possível. Pensar diferente deve ser uma constância e lutar pelo que é justo e significativo produz um diálogo vivo, democrático e diverso. “O futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo” (FREIRE, 1997, p. 56). Assim, defendemos que a criança precisa interagir com a natureza, brincar livre em diferentes espaços, ser valorizada nas suas descobertas: criando, explorando, imaginando, conhecendo-se, expressando-se e construindo hipóteses, realizando a leitura do mundo que precede a palavra.

Considerações finais

A partir das leituras e dos estudos realizados ao longo da pesquisa, reconhecemos que uma das principais contribuições de Paulo Freire no que diz respeito à Educação Infantil tem relação com a sua formulação de pedagogia

libertadora, ao compreender que a educação é permanente para a vida e não apenas prepara para viver. Dessa feita, porém, apresenta-se em uma constante (re) leitura de mundo, em que as relações devem ser pautadas no diálogo, na autonomia, na libertação do conhecimento e de tudo aquilo que humaniza e viabiliza o ser mais.

Importa sublinhar, pois, que o pensamento freiriano está em consonância com o movimento de luta em defesa da primeira infância e com a consolidação de políticas públicas capazes de transformar pessoas, que compreendam de fato a criança como sujeito histórico, social e detentor de direitos, entendendo seu lugar no mundo e que é capaz de transformar a si mesma e o espaço em que está inserida, em busca do ser mais como ato de coragem e de amor.

Destaca-se que é possível perceber em seu pensamento a concepção de uma criança protagonista a partir de uma infância humanizada, em que a educação tem um papel social importantíssimo de levar os sujeitos a pensar, questionar, refletir e intervir na realidade. As suas ideias contribuem para a reflexão e discussão sobre o lugar da infância e da formação da criança na Educação Infantil. Para Freire, a infância não é questão só de idade, quantificada no tempo, mas na maneira como pensamos o mundo, se como velhos, acomodamo-nos e deixamos de nos questionar a respeito dele “[...] uma vida curiosa, incansável, insatisfeita, mobilizada, vivaz, esperançosa é uma vida infantil sem importar a idade cronológica de quem a vive” (Kohan, 2021, p.51).

Finalizando, este estudo serviu de apoio para uma leitura crítico-reflexiva dos documentos que ordenam a Educação Infantil bem como sua trajetória histórica. Os desafios que se seguem para a primeira infância é como efetivar espaços realmente vivos, democráticos, críticos, que se relacionem com uma multiplicidade de vivências, e, como afirma Freire a todo o momento, onde o ensinar e o aprender convivem de modo dialógico, com novas possibilidades a cada dia de leituras do mundo.

Referências

BARDIN, Lawrence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Senado Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Imprensa Oficial, Brasília: 1988.

BRASIL. *Estatuto da criança e do Adolescente*. Brasília. Lei 8069, 13 de julho 1990. Constituição e Legislação relacionada. São Paulo. Cortez.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n 9394 de 20 de dezembro de 1996, Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, v.1,2 e 3, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 01*. Resolução da Câmara de Educação Básica, aprovada em 07 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p.18.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CRIDY, C. M. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional In: MACHADO, M. L. de A. (org.) *Encontro e desencontros em educação infantil*. 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. *Aberto*, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti (Org.). *Os fazeres na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler - em três artigos que se completam*. 15. ed. São Paulo: Cortez & Autores associados, 1989.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Cortez, 1997.

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

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. São Paulo: UNESP, 2003.

FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GUIMARÃES, J. L. O financiamento da educação infantil: quem paga a conta? In, MACHADO, M. L. de A. (org.) *Encontro e desencontros em educação infantil*. 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011, (P. 46).

KOHAN, Walter Omar. *Paulo Freire: um menino de 100 anos*. 1ª ed. – Rio de Janeiro: NEFI, 2021 – (Coleção ensaios: 10).

KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN JR., Moisés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli. E.D.A. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil*. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 51-76.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. (P. 242). In, MACHADO, M. L. de A. (org.) *Encontros e desencontros em educação infantil*. 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Z. M. R. *Creches: Crianças, faz de conta & Cia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Z. M. R. *Creches no sistema de ensino*. In: MACHADO, M. L. de A. (org.) *Encontros e desencontros em educação infantil*. 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

Lilian Maria Carvalho | Graduada em Pedagogia pela UFPE (2007). Mestre em Educação pela UFPE (2009). Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela UFPE (2019). Membro do Grupo de Pesquisa 'A Cultura da Infância nas Políticas e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil', vinculado à UPE, campus Garanhuns (GRUPEI). Coordenadora Técnica da Educação Infantil pelo Município do Jaboatão dos Guararapes. Professora da Educação de Jovens e Adultos pela Fundação Bradesco.

Lívia de Miranda Amorim | Graduada em Pedagogia pela UFPE (2002). Especialista em Educação Especial pela UNICAP (2006). Especialista em Coordenação Pedagógica pela UFPE (2012). Membro do Grupo de Pesquisa 'A Cultura da Infância nas Políticas e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil', vinculado à UPE, campus Garanhuns (GRUPEI). Coordenadora Técnica da Educação Infantil pelo Município do Jaboatão dos Guararapes. Professora da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Recife.

insurgência

dossiê

Políticas educacionais de educação no campo: história de vida de estudantes da Escola Nacional Florestan Fernandes

Educational policies for rural education: life history of students at Escola Nacional Florestan Fernandes

Vladimir Ferreira Gama¹

¹Universidade de Mogi das Cruzes, Programa de Mestrado em Políticas Públicas, Mogi das Cruzes, São Paulo, Brasil. E-mail: vladgama@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0395-9562>.

Luci Mendes de Melo Bonini²

²Universidade de Mogi das Cruzes, Programa de Mestrado em Políticas Públicas, Mogi das Cruzes, São Paulo, Brasil. E-mail: lucibonini@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6426-218X>.

Submetido em 15/10/2021. Aceito em 30/01/2021

insurgência

InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais, v. 8, n. 2, 2022
ISSN 2447-6684



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons 4.0.
Este trabajo es licenciada bajo una Licencia Creative Commons 4.0.
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0.

Políticas educacionais de educação no campo: história de vida de estudantes da Escola Nacional Florestan Fernandes

Resumo: Estudam-se as políticas de reforma agrária no Brasil e educação no campo e o papel do MST para a criação de uma educação no campo voltada para os movimentos sociais da terra. São objetivos deste estudo apresentar os marcos legais da reforma agrária e como a educação para o homem do campo surge no meio dessas políticas públicas e descrever as ações educacionais existentes atualmente nos movimentos de luta pelas terras nas vozes de alunos e gestores da Escola Nacional Florestan Fernandes, fundada pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Trata-se de pesquisa de caráter exploratório-descritivo, de abordagem qualitativa de corte transversal, foram sujeitos deste estudo 1 coordenadora geral, 1 coordenador pedagógico e 5 discentes, que participaram de uma entrevista semiestruturada, individualmente. Os resultados demonstraram que esses têm suas origens no campo, buscaram nos estudos uma forma de melhorar seu conhecimento sobre as lutas no campo, sobre a melhoria da qualidade de vida no seu assentamento e na divulgação da educação no campo que existe na ENFF. Concluiu-se que as políticas educacionais brasileiras são descontinuadas e a educação no campo nunca foi priorizada até emergir o Pronera e ações como as do MST. A educação no campo ficou alheia aos olhos dos legisladores e profissionais da educação, só emergindo após as lutas descritas nas vozes dos participantes da pesquisa., dentro dos próprios movimentos sociais.

Palavras-chave: Reforma agrária. Movimentos sociais. Políticas educacionais. MST.

Abstract: Agrarian reform policies in Brazil and rural education are studied, as well as the role of the MST in the creation of rural education aimed at the social movements of the land. The objectives of this study are to present the legal frameworks of agrarian reform and how education for the rural man appears in the midst of these public policies and to describe the educational actions currently existing in the movements of struggle for land in the voices of students and managers of the Florestan Fernandes National School, founded by the Landless Workers Movement (MST). This is exploratory-descriptive research, with a qualitative cross-sectional approach, the subjects of this study were 1 general coordinator, 1 pedagogical coordinator and 5 students, who participated in a semi-structured interview, individually. The results showed that these have their origins in the countryside, they sought in the studies a way to improve their knowledge about the struggles in the countryside, about improving the quality of life in their settlement and in the dissemination of education in the countryside that exists in the ENFF. It was concluded that Brazilian educational policies are discontinued and education in the countryside was never prioritized until the emergence of PRONERA program, and actions such as those of the MST. Education in the countryside was alien to the eyes of legislators and education professionals, only emerging after the struggles described in the voices of the research participants, within the social movements themselves.

Keywords: Agrarian reform. Social movements. Educational policies. MST

Introdução

Para o homem do campo a educação nunca foi necessidade uma vez que para lidar com a terra, apenas a prática era necessária. A educação foi pensada para as classes mais elevadas, para as populações urbanas e seguiu suas políticas sempre neste sentido, mesmo com as imensas diferenças regionais no Brasil, neste sentido, a educação no campo, tema desta pesquisa, só recentemente vem sendo delineada no Brasil. Um país de tradição agrária

que nunca pensou no pequeno agricultor, do qual procede grande parte da produção rural que abastece os grandes centros urbanos.

No Brasil, dadas as suas dimensões territoriais, a governabilidade das terras sempre foi uma dificuldade e a solução desse problema, desde a colonização, esteve na concentração de terras nas mãos de quem se dispusesse cultivá-las. Assim foi com as sesmarias, os coronéis do período escravocrata, os latifúndios dos barões do café e assim sucessivamente. Deve-se lembrar que em meio a todos esses períodos históricos emergem processos contraditórios, pois há as revoltas de escravos, posseiros e movimentos migratórios internos que se sublevaram a essas forças, até que nas décadas de 1950 e 1960 surgem as ligas camponesas no Nordeste, movimentos contra hegemônicos que lutavam por terras (Fernandes, 1995; Oliveira, 2001).

A libertação dos escravos, o processo migratório interno e os demais que trouxeram europeus e japoneses ao longo das primeiras décadas do século XX, a caminhada para a industrialização por que passou o país a partir da década de 1950, criaram o êxodo rural, aumentando as demandas por políticas sociais nas cidades, deixando uma lacuna para os que resistiram na agricultura.

Entre as políticas públicas ausentes para essa população estavam a saúde e a educação. O Brasil amargou muitos problemas de saúde e educação para as populações mais distantes dos grandes centros urbanos e ressentido até os dias atuais com tantas demandas.

A educação para o homem do campo, tema deste estudo, nunca foi política de estado. Ela é, ou pelo menos deveria ser, a base para que essa população pudesse subsistir e manter os suprimentos das populações urbanas, pelo menos em parte.

Há basicamente duas vertentes de Educação no Campo no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), uma política pública criada em 1998, na perspectiva de educação no campo pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário e pelo Instituto Nacional de colonização e Reforma Agrária (INCRA, 2019).

Esse programa nasceu em 1998 a partir de pressões de movimentos sociais e sindicais e busca assegurar o direito à educação de jovens e adultos no campo desde programas de alfabetização passando por cursos de técnicos e profissionalizantes até cursos superiores e de pós-graduação. Há ainda a formação de professores dentro deste programa – Pedagogia da Terra (Batista, 2006). A outra vertente da Educação no campo é uma política de iniciativa do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, o MST, foco deste trabalho.

Machado (2017) conceitua a educação no campo, diferentemente de educação rural. Para a autora a primeira emerge de vários movimentos sociais, trabalhadores como sujeitos

de suas ações pedagógicas, é o retorno ao território do camponês, enquanto a segunda é política de Estado.

Esta pesquisa tem como problemática: quais os marcos legais da reforma agrária no Brasil? A partir dessa questão, pergunta-se: como se estruturam as iniciativas para a educação do homem no campo e como essas ações se materializam nas vozes dos militantes do Movimento Sem Terra na Escola Nacional Florestan Fernandes?

Este estudo é parte da dissertação de mestrado e tem como objetivos: i) apresentar os marcos legais da reforma agrária, de modo breve; ii) como a educação para o homem do campo surge no meio dessas políticas públicas e iii) descrever ações educacionais existentes atualmente nos movimentos de luta pelas terras nas vozes de alunos e gestores da Escola Nacional Florestan Fernandes, fundada pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, ou Movimento Sem Terra (MST daqui em diante).

Como método, escolheu-se a pesquisa de caráter exploratório-descritivo, de abordagem qualitativa de corte transversal – a coleta dos dados foi realizada nos meses de março e abril de 2017. Foram sujeitos deste estudo 01 coordenadora geral, 01 coordenador pedagógico e 05 discentes da Escola Nacional Florestan Fernandes que participaram de uma entrevista semiestruturada, individualmente, de modo que se descrevessem suas histórias de vida, a militância e a busca pela formação.

Os relatos biográficos foram coletados na própria escola, por meio de gravação e depois transcritos. As narrativas foram transcritas na íntegra na medida do possível a fim de não se perder a essência do participante, destacam-se, aqui alguns trechos a fim de dar sentido aos objetivos do texto. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade de Mogi das Cruzes sob número CAAE: 61767416.1.0000.5497 e Parecer: 1.881.983.

1 Reforma agrária e educação no campo

A reforma agrária é uma das principais lutas dos movimentos sociais no campo em vista da expansão do agronegócio para os grandes latifundiários e o encolhimento dos direitos sociais como saúde, trabalho e educação, esta última nasceu nos centros urbanos com os olhos voltados para a industrialização e sua penetração no campo foi mitigada (Batista, 2006).

Os marcos legais da Reforma Agrária na Brasil são tardios e o trabalho para algum avanço na dignidade daqueles que trabalham no campo é lento ou por causa das políticas governamentais que agem de acordo com interesses dominantes ou por causa da falta de luta

coletiva dos despossuídos, ou, ainda, por falta de uma educação que atinja essas populações de modo mais efetivo ou por todos esses motivos.

No quadro 1 vê-se uma síntese histórica dessas tentativas de políticas de reordenamento na distribuição de terras.

Essa breve síntese apresenta os desafios não só da efetivação da Reforma Agrária como também da Educação no Campo. Há uma população extensa advinda da mecanização da agricultura dos grandes latifundiários, há a pobreza que cresce onde há falta de oportunidades nas áreas mais remotas do país, principalmente em biomas que necessitam ser preservados.

A população assentada no Brasil é assim descrita pelo INCRA (2020) 9.394 assentamentos em todo o país, ocupando uma área de 88.276.525 hectares.

No estado de São Paulo, foco deste trabalho, são 275 assentamentos com 17.914 famílias assentadas e, mais especificamente na Região do Alto Tietê cabeceiras, a extrema ponta da região leste metropolitana de São Paulo, são 3 assentamentos: 2 em Mogi das Cruzes (299 famílias assentadas) e um em Biritiba Mirim, esse com 35 famílias assentadas, as quais fazem parte da Associação dos Pequenos Agricultores e Produtores do Casqueiro que destina até 100 toneladas de alimentos para o banco de alimentos dos municípios de Mauá, Santo André e São Paulo (Gazeta Regional, 2015; INCRA, 2020).

São muitos os movimentos sociais que marcam os conflitos por terras, entre esses citam-se: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MTST), Movimentos dos Atingidos por Barragens, Movimento de Mulheres Camponesas, Via Campesina, Movimento Quilombola e outros. Esses movimentos tiveram, num primeiro momento, as comunidades eclesiais de base e Pastoral da Terra para mediar suas demandas sociais e por terras, mais recentemente, no entanto, algumas universidades auxiliam no debate para essas conquistas avançarem (De Souza, 2012).

Assim a Educação no Campo nasceu de modo esparsa, porém no MST ela acabou se consolidando e criando caminhos. Esse movimento social luta basicamente por terra, pela reforma agrária e por mudanças na sociedade, visando uma vida melhor para todos (Kolling *et al*, 2012). Sua origem remonta nas lutas isoladas por terras no sul do Brasil ao longo de 1970 e 1980, até que em 1984 o movimento foi fundado na cidade de Cascavel com representantes de 12 estados da federação (Morissawa, 2001). No ano seguinte, segundo a mesma autora, no 1º Congresso Nacional do MST já havia representantes de todo o país.

Quadro 1. Reforma Agrária e Educação para o

Marco legal	Síntese
Decreto-Lei 9613/1946	Lei Orgânica do ensino agrícola
Lei 4.504 de 1964	Artigos 2º, parágrafos 2º e 3º. “Art. 2º É assegurada a todos a oportunidade de acesso à propriedade da terra, condicionada pela sua função social, na forma prevista nesta Lei. § 2º É dever do Poder Público: a) promover e criar as condições de acesso do trabalhador rural à propriedade da terra economicamente útil, de preferência nas regiões onde habita, ou, quando as circunstâncias regionais, o aconselhem em zonas previamente ajustadas na forma do disposto na regulamentação desta Lei; b) zelar para que a propriedade da terra desempenhe sua função social, estimulando planos para a <u>sua racional</u> utilização, promovendo a justa remuneração e o acesso do trabalhador aos benefícios do aumento da produtividade e ao bem-estar coletivo. § 3º A todo agricultor assiste o direito de permanecer na terra que cultive, dentro dos termos e limitações desta Lei, observadas sempre que for o caso, as normas dos contratos de trabalho. Instituiu o primeiro Plano Nacional de Reforma Agrária. Criou o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Novo Plano Nacional de Reforma Agrária e houve a criação do Ministério Extraordinário para o Desenvolvimento e a Reforma Agrária (Mirad). Art. 184. Compete à União desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social, mediante prévia e justa indenização em títulos da dívida agrária, com cláusula de preservação do valor real, resgatáveis no prazo de até vinte anos, a partir do segundo ano de sua emissão, e cuja utilização será definida em lei. Art. 2º A propriedade rural que não cumprir a função social prevista no art. 9º é passível de desapropriação, nos termos desta lei, respeitados os dispositivos constitucionais. § 1º Compete à União desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social. Art. 23: A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – <u>PRONERA</u> Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Vinculou o PRONERA ao Ministério do Desenvolvimento Agrário sob execução do INCRA. Política de Educação no Campo e Programa Nacional de Educação na Reforma agrária. PRONERA é incorporado ao INCRA. Extinção do Ministério do Desenvolvimento Agrário, vinculação do Incra ao Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário. O INCRA passa a ser anexado à Casa Civil da presidência da República. O Incra passa a ser vinculado ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento.
Decreto 59.456/96	
Decreto 1.110/1970	
Decreto nº 97.766/1985	
Constituição Federal de 1988	
Lei 8629/1993	
Lei 9394/1996	
Diretrizes e Bases da Educação nacional	
Portaria 10/98	
Decreto nº 3.338/2000	
Lei 11.947/2009	
Decreto 7352/2010	
Portaria 837/2001	
Medida provisória no. 726/2016 (Lei 13.341/2016)	
Decreto 8.760/2016	
Decreto 9.660/2019	

(Adaptado de INCRA, 2019, Carneiro et al, 2016,

Nesse movimento há ocupações e invasões em busca de terra o que acaba causando um desfalque na educação. O nomadismo e os locais distantes para acesso de escolas fizeram com que emergissem, dentro do movimento, soluções para educação de crianças e níveis mais elevados de educação, até mesmo processos educacionais para atingir as ideias mais elevadas de educação, até mesmo processos educacionais para atingir as ideias do movimento e seus ideários políticos. Assim foi criada em 2005 a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), em Guararema, região do Alto Tietê, a 60 quilômetros da capital paulista. Ela representa uma parte importante de uma proposta de educação e formação no campo e política dos membros do Movimento sem Terra e alguns outros movimentos sociais da América Latina e do mundo.

Ela dispõe de cursos livres de filosofia de pensamento brasileiro, de teoria econômica e história, e oferece, também, cursos dirigidos para atividades específicas como cultura e comunicação. A escola disponibiliza, ainda, cursos de nível superior, nas áreas de Filosofia Política, Teoria do Conhecimento, Sociologia Rural, Economia Política, Agricultura, História Social do Brasil, Conjuntura Internacional, Administração e Gestão Social, Educação do Campo e Estudos Latino-americanos. Pelo fato de atrair militantes de outros movimentos sociais latino-americanos, há, ainda, estudo de línguas estrangeiras e estudos relacionados à economia, história do continente e sua geografia, e núcleos de atividades temáticas, com seminários, conferências, grupos de estudos e palestras.

No trecho abaixo, publicado no dossiê MST Escola (2005) está expresso o conceito de educação para o MST:

A educação no MST quer ajudar na construção do novo homem e na nova mulher. Para isso é fundamental uma formação que rompa com os valores dominantes na sociedade atual, centrada no lucro a todo custo e no individualismo desenfreado. Precisamos nos contrapor a isso cultivando, intencionalmente, com nossos educados/educadas novos valores, pelo menos aqueles que já conseguimos vislumbrar como necessários a uma nova ordem mundial. Estamos chamando de valores humanistas e socialistas aqueles valores, então, que colocam no centro dos processos de transformação a pessoa humana e sua liberdade, mas não como indivíduo isolado, e sim como um ser de relações sociais que visem à produção e à apropriação coletiva dos bens materiais e espirituais da humanidade, à justiça na distribuição desses bens e à igualdade na participação de todo esse processo. (DOSSIÊ, 2005, p. 164).

O MST busca em Paulo Freire e demais pensadores da educação crítica a sua base para a educação na ENFF. É a educação em sintonia com a superação dos modelos

impostos e focada na organização de novas práticas para a realidade social e política (Bauer; Moraes, 2015).

Candido Vieitez e Neusa Dal Ri (2008, p. 199-200), sintetizam a superação do modelo capitalista da seguinte forma:

- a) Educação para a transformação social [...]
- b) Educação para o trabalho e a cooperação [...]
- c) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana [...]
- d) Educação com e para valores humanistas e socialistas [...]
- e) Educação como processo permanente de formação e transformação humana [...] (grifos dos autores).

Pizzeta (2010) descreve o papel da ENFF como um espaço aberto de reflexão para a compreensão da realidade e sua diversidade tendo como um dos focos o preparo do trabalhador no campo, com foco na Reforma Agrária, atraindo para essa reflexão, diferentes trabalhadores rurais e urbanos, intelectuais progressistas e jovens de diferentes partes do mundo.

2 Educação e reforma agrária

O projeto para a educação no MST abrange todos os níveis e de todas as formas, seja educação formal quanto a não-formal e seus princípios se fundamentam nas práticas ao longo das lutas sociais (Torres et al, 2015).

Há muitas vidas envolvidas nas diversas formas de educação para o campo. Mariano e Lombardi (2019) enfatizam que a escola coloca em primeiro plano os processos coletivos, com a participação de todos nas práticas de transformação social.

As narrativas que seguem, demonstram diferentes caminhos para a educação e como eles se percebem como partícipes da/na educação no campo.

2.1 Perfil dos participantes

Meu nome é J.... eu nasci ali numa cidade do interior da Paraíba. No nordeste brasileiro, região semiárida, eu sempre vivi nessa região. No centro do estado tem uma região, um recorte geográfico, que ficou conhecido inclusive nos livros Josué de Castro, e de outros escritores, quando escrevia Geografia da Fome, outros caras que escreveram mais sobre a seca no nordeste, no processo histórico a gente um recorte na Paraíba geográfico, que se chama o polígono das secas, o polígono das secas fica ali, no centro do estado, tendo Cabaceiras, que hoje virou uma cidade com uma economia baseada na Cultura, no Teatro, no Cinema (P1).

Meu nome é A..... eu venho na região da Zona da Mata de Pernambuco, zona canavieira, uma das grandes cidades que foram historicamente reconhecida como princesa dos canaviais, conhecida pelos setores mais oligárquicos como terra dos barões (...) Mesmo tendo nascido, nascido natural de Recife, mas nasci na maternidade de Recife, mas minha família e a criação depois de nascimento foi na região de escada, (...) Família pequena vindo de trabalhadores rurais do corte de cana de açúcar. (...) Mas minha entrada no movimento não foi muito pela minha família. (P2).

Eu sou nascido em Cascavel, no oeste do Paraná. No que eu nasci meus pais já residiam na cidade, na periferia da cidade. (...) Em certo período da minha infância inclusive eu morei com a minha avó, numa cidade menor, próxima a Cascavel, e ia basicamente todo fim de semana no sítio de um tio para brincar que era onde eu gostava e me sentia bem. Eu tinha todo esse ambiente da periferia da cidade, repressivo, de envolvimento com a criminalidade, tinha tráfico na rua de casa. Tinha uma série de questões, até os 15 anos eu vivencio isso, e nesse período tanto meu pai quanto minha mãe militavam junto ao sindicato, a fundação do partido dos trabalhadores na época, e inclusive ficou sendo, ocupando a diretoria dos sindicatos, respectivamente, construção civil, e costureiras. (P3).

(...) eu sou do Paraná, do município chamado Jardim Alegre, no Paraná, meus pais são assentados, são assentados nesse município, no assentamento chamado 8 de Abril, o assentamento. Na verdade na verdade minha irmã mora agora nesse assentamento, porque toda nossa história de luta, e de conquista, foi nesse assentamento, e depois meus pais foram sorteados foram sorteadas no assentamento do lado, eles moram no assentamento Nova Itaúna, em Manoel Ribas, mas são muito próximos. (...) foi com os 11 anos, com 11 anos meus pais, minha mãe decidiu ir pro acampamento, minha mãe, meus pais sempre foram Trabalhadores Rurais, mas nunca tiveram terra, e minha mãe isso, em 95, 95 ou 96, ela entrou no sindicato né, porque o sindicato estava ampliando (...) (P4).

Sou do estado de Pernambuco, venho do sertão. (Santa) Maria da Boa Vista, pertinho de Petrolina, meu pai é de Exú e minha mãe do Piauí, e eu sempre fui criada na zona rural, bem na zona rural, bem distante da cidade, e meus estudos sempre foi aquilo que a sociedade capitalista sempre trouxe nas escolas. Então eu não tinha nem muito interesse porque a nossa vida é sempre trabalhar na roça para ter alguma coisa, minha mãe e meu pai sempre batalharam juntos, mas sempre teve dificuldade de passar fome. (...) Eu acho que quando a gente nasce para uma certa pessoa diferente, de tentar compreender como realmente funciona a sociedade, e eu sempre me identifiquei assim: mãe, eu não quero estudar esses estudos, eu não estou crescendo dentro da escola, e num tó...a única coisa que eu sei é ler mais...e aí? Eu vou ficar nessa? Estudar uma coisa que eu não quero. (P5).

(...) filha de pessoas que sempre foi do campo que antes trabalhava em fazenda, para fazendeiros, e sou, tenho mais quatro irmãos e tenho uma filha agora, tenho 28 anos, atualmente tem um companheiro que não é brasileiro, vai se somar com a luta, e de outro país. Toda minha vida foi na cidade eu nunca tinha ido ao campo dos meus outros irmãos foi no campo, e a minha foi na cidade. E quando eu fiz meus 18, 19 aí fui pro campo e aí apaixonei por tudo e não quis mais sair de lá, não quis voltar para outra cidade, porque não me encontro na cidade, me encontro no campo. Sou de Açailândia, Maranhão!!!! (P6).

Eu sou R....., meus pais são....., minha mãe é mato-grossense de Cáceres e meu pai é alagoano, eles se encontram aí nos caminhos da vida, e formam família lá no interior

do Mato Grosso, e tem 9 filhos eu sou a terceira mais velha desses novos filhos, o meu pai sempre trabalhou nas fazendas da região, né, sempre teve sua força física por ser um semialfabetizado, então sempre trabalhou nas fazendas, e minha mãe acompanhava ele até que os filhos tivessem que ter idade para ir para escola (P 7).

Os alunos da escola Nacional Florestan Fernandes são, em sua grande maioria, integrantes do Movimento dos Trabalhadores Sem Terras, outros movimentos sociais originários principalmente do Brasil, mas também da América Latina, Via Campesina, por exemplo e outras partes do mundo. Esses alunos são indicados pelos próprios acampamentos e assentamentos de todo o Brasil e ficam 20 dias na escola, retornam para suas comunidades por dois meses, e voltam para mais 20 dias de aulas, quando apresentam trabalhos de final de curso. Os docentes vêm de outras instituições, do próprio MST e outros movimentos sociais.

Bauer e Moraes (2015) explicam que a proposta pedagógica da ENFF está calcada na construção de uma consciência crítica, a partir da qual se transforma a realidade.

Observa-se que ao longo da vida desses estudantes e gestores, as famílias tiveram papel determinante para despertar e olhar o mundo a sua volta. Os pais já participavam de algo ou buscavam encaminhar os filhos de alguma forma para essa transformação da realidade.

2.2 Trajetória educacional dos participantes

Dos sete participantes, todos concluíram a graduação no ensino superior, e dois o mestrado.

Scherer-Waren (2006, p. 124) explica que a via de preparação para novos atores em novas formas de governança “requer a participação em diversos espaços: mobilizações de base local na esfera pública (...)” entre outras. No que se refere à base local, a autora enfatiza na base local as identidades coletivas reforçam o sentimento de pertencimento e os simbolismos/as místicas das lutas, ou seja, a ideia de “unidade na diversidade” e os “projetos/utopias que dão longevidade e significação aos movimentos (idem, ib, p. 125).

depois eu me assentei também no Queimadas, acabei liderando o processo de organização lá durante muito tempo também, depois fui para a universidade, tive a oportunidade de fazer o curso de agroecologia, a graduação, na UEPB, era o vestibular ainda, já tinha o Enem, mas na UEPB era vestibular ainda, não era Enem, e eu tive incentivos assim, amigos do meu pai, que falou não você tem que se inscrever, você

tem que fazer o vestibular, tem que passar. Como eu, camponês né, vou para a área de agrárias, tem ciências agrárias em Bananeiras, tem agronomia em Areia, que é do lado, eu sou da cidade de Remígio, no Curimataú Paraibano, do lado ta Areia onde tem um campus grande da UFPB, da federal, que tem a área de agrárias e tal, e em Lagoa seca, que ao ladinho de Campina Grande tem a UEPB com o campus 2 com o curso de agroecologia e ficou naquela foi ver fiz a prova passei para agroecologia cursei terminei não faz tanto tempo, 2014 é que eu terminei a graduação, e a partir daí vivi toda a vida no campo, acabei ficando no assentamento (...)

Então a gente foi conseguindo alguns dos nossos objetivos, o Pronera é um exemplo disso, o Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária, a gente conseguiu avançar no processo de construção da reforma agrária e isso nos deu possibilidade de fortalecer a luta do movimento sem terra, e construir mais espaços de formação e tal.(...) (P1).

Minha entrada no movimento foi mais voluntariamente, tinha participado do movimento estudantil no ensino fundamental até o 1º ano, daí fui fazer o curso técnico agropecuária, na Escola Agrícola Luís Dias Lins, que leva o nome de um dos grandes, de uma das grandes famílias dona de terras e territórios dentro da cidade de Escada, inclusive, hoje ainda, um dos familiares da família Lins é o dono das principais terras da região, mas fui estudar nesta escola porque era a oportunidade que se tinha. (...)Daí, de frente a escola tinha um acampamento do movimento, e como eu fiz o curso técnico agrícola, técnico agropecuário, e nosso curso era voltado, quebrando o modelo tecnicista, era o curso técnico agropecuário voltado para a agricultura familiar e agricultura orgânica. Então a partir do meio que a gente vai tendo lá e dos debates na escola de formação, aí, a gente vai se formando e escolhendo um lado né, a prestar, a se colocara disposição. Aí foi fácil, porque passava de gente direto na secretaria do MST lá em Escada. Então cheguei para conversar com os companheiros do MST e “se” coloquei a disposição (de) voluntário, para desenvolver trabalho voluntário nas áreas de assentamento. (...) Era jovem, tinha em torno de 18 anos. (P2).

Daí em 2003 logo que eu termino o ensino médio, então faço o ensino médio regular na cidade, ensino público. Em 2003 surge a oportunidade dum curso como aqui na Florestan, um curso de graduação, um convênio do Rio Grande do Sul, e meu nome é indicado e na discussão interno da cooperativa eu sou o primeiro a ter algum incentivo para graduação, eu fui o primeiro liberado como estudante, graduando da cooperativa, isso em 2003, em toda a história, o assentamento lá é de 93, 20 anos quase, não, 10 anos, para o primeiro incentivo à graduação(...)(P3).

A partir dos 15 anos eu já tava no grupo do Juventude do MST no próprio acampamento, a gente uma chamada grupo de jovens, JUPRA, eu já era grandão, então o que a gente fazia, a gente se organizava para participar das atividades do movimento externamente, organizava a juventude do próprio acampamento, ou seja, tinha encontro no final de semana, estudos, debates, organizava a horta a gente tinha uma horta agroecológica, a gente produzia, organizava espaço de lazer né, jogos e também estudava, a gente tinha um espaço que a gente estudava, via filmes, auto organizado pela juventude, e aí a partir disso eu passei a participar dos encontros trem da juventude no movimento e nesse mesmo período também junto com isso eu passei atuar como voluntário na alfabetização de jovens e adultos, que havia um trabalho amplo de alfabetização de Jovens e adultos no acampamento, então com 15 anos já era alfabetizador e passei, e a partir dessa experiência passei, fui estudar no ITERRA no Rio Grande do Sul, fazer o curso normal de nível médio, que é que isso já em 2000 (P4).

E surgiu uma proposta para fazer um curso “pé no chão”, no estado, que é um curso básico do MST no estado, inclusive abre para outros estados também, mas ele é mesmo específico para o estado de Pernambuco. Né, fui com a cara e a coragem, não sabendo muito ler, e fui. Ao chegar no centro de formação que é o centro de referência do estado, é o Centro de Formação Paulo Freire, no assentamento Normandia, tem 40 pessoas nesse assentamento, e lá tem um centro de formação capacitado para umas 400 pessoas, é uma baita estrutura. E ao chegar lá, é impacto muito grande, por que? Como é que funciona a organização do centro de formação, trabalho coletivo, cada um lava seu prato, não tem empregada, e aí eu já fui gostando né. (P5).

(...) porque eu estudava, fazia pedagogia, tava no meio do curso, trabalhava no centro de defesa de direitos humanos, atuava na Pastoral da Juventude, tava fazendo uma experiência para ser freira, e eu tinha que tomar uma decisão, tinha 18 anos, tinha que tomar decisão que rumo que eu ia seguir, se eu ia terminar a faculdade, se eu ia para o convento, se o quê que eu ia fazer, e aparece o MST no meio do me do meu caminho, da minha história, ele me tira totalmente do eixo (...)

Estou aqui nessa tarefa, da coordenação, eu fui dirigente Nacional pelo estado de Goiás durante 8 anos e decidi pedir para sair né até porque já fazia muito tempo, mas também iniciativa de me afastar da direção Nacional, porque eu estava no mestrado, eu precisava concluir o mestrado e precisava me dedicar a ele, e pedi para sair da direção nacional e nessa decisão de sair da direção Nacional, a direção Nacional não permitiu que eu me afastasse, e me sugeriram por uma demanda também aqui da escola que eu viesse compor a coordenação política pedagógica aqui da escola, então em 2014 assumo essa tarefa (P7).

Mais um exemplo da importância da educação no MST, está nas palavras de Caldart (2001), segundo o qual o Pronera expandiu-se a formação vinculada aos movimentos e assim o MST, em 2011 já tinha 1.500 educadores em 50 turmas em diferentes áreas.

O PRONERA tem estado presente com seus educadores nos assentamentos, em organizações não governamentais, nas escolas do campo, e demais espaços políticos e produtivos e o MST colabora no sentido de que devem estar presentes os elementos pedagógicos articulados com a formação política (Bezerra et al, 2007; Silveira Leite et al, 2017).

2.3 A educação na ENFF

A ENFF surgiu em 1990 sempre oferecendo cursos de formação política em Santa Catarina, onde funcionou até 2000, mesma época em que se iniciou a construção da sede em Guararema – SP, concluída em 2005. Mesmo em busca de sede própria a escola ofereceu cursos em todo o país a fim de explorar novos processos pedagógicos. No Rio Grande do Sul, cursos foram realizados com o Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) (Silva, 2005).

A escola está numa área rural o que proporciona sua estrutura na prática. Além dos espaços de sala de aula, biblioteca e administrativo possui restaurante, horta e uma creche. Os alimentos produzidos na horta vão para o restaurante da ENFF, onde são preparadas e servidas para o corpo administrativo e aos alunos e convidados. Os serviços de limpeza e arrumação dos quartos, também seguem essa organicidade, o trabalho sempre coletivo.

nós temos uma dinâmica permanente de estudo da teoria política, nos nosso espaços específicos de formação, o caso mais excepcional para nós e mais importante é o da Escola Nacional, essa que a gente está agora, que já não é mais só a escola de formação de quadros políticos do movimento dos sem terra, mas é a escola de formação de quadros políticos dos movimentos sociais do Brasil, da América Latina e do mundo inteiro. A Via Campesina mundial tem se apropriado do nosso espaço de formação e a gente acredita que a formação política dentro de um processo amplo de construção de uma nova sociedade é mais que essencial para a elevação do nível de consciência dos sujeitos e sujeitas e a construção da liberdade individual e coletiva do povo que se organiza e que luta assim (...) (P1).

Não consegui fazer o curso pelo PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) que era um programa que o movimento, a partir de muita luta conquistou, mas consegui acessar a universidade pelo ENEM. (...) Então foi daí que despertou o interesse em fazer faculdade, a partir do movimento despertar a importância do estudo permanente, e daí escolhi fazer história. (...) E aí fiz história. (...)

O processo de educação aqui está desde o processo da lavagem de roupa, da lavagem de pratos, de manter o ambiente agradável, limpo. Então é um processo pedagógico que vai formando o sujeito pra além dessa questão do conhecimento mais específico, vai formando o sujeito no seu dia a dia, para o dia a dia. O fato da gente trabalhar a limpeza do espaço, dos pratos, das panelas, da cozinha em si, de manter a horta produzindo, isso vai nos formando quanto sujeito mais crítico, porque dentro da educação que a gente tem formal, da educação formal que se coloca, não vê se fortalecendo esses princípios, dentro do sujeito. Tem muitas vezes chegam jovens que têm dificuldades porque, não conseguem compreender que lavar prato também é coisa de homem, e esse trabalho aqui vai quebrando aos poucos com posturas machistas, vai quebrando um pouco com o que a sociedade conservadora nos coloca historicamente, então a formação daqui vai para além do conhecimento específico, do conhecimento científico, vai para a formação enquanto sujeito inserido numa sociedade que é importante contribuir com ambas as partes. (P3).

uma educação diferente, uma educação que você não tem esse conhecimento nas escolas públicas. Eu nunca fui numa escola num assentamento do MST, eu sempre estudei em escola pública. E eu não sabia de muita coisa assim, eles não explicam muita coisa. Inglês mesmo você só sabe o básico do básico, e dentro do MST não, eu já sei um pouco de inglês, tô estudando crioulo (...) essa conscientização política, político-social, é totalmente diferente (...) É outra vida, sei lá. Me sinto mais importante na sociedade (...) Viva. (P5).

Não só por estar na escola, mas aqui eu posso abrir caminhos em relação ao Brasil e o internacional (,,) Porque aqui na Escola há esse encontro de níveis de pensamentos diferenciados de todas as partes do mundo, de outros continentes, é aqui que a gente

se encontra e a gente começa a trocar ideias e experiências do qual você está inserido em todos os seus lugares, e quando a gente se encontra, fala assim, realmente, tenho um aqui, um no Haiti, um na África, em todos os lugares, então a gente tá unificado, e a gente percebe que o internacionalismo é importante (P6).

nós temos curso aqui que pega todos os continentes, a depender de como que a gente organiza os cursos em qual a ênfase cada curso dá, vem de vários países nós temos experiência com cursos latino-americano que já estão na escola tá completando 12 anos né já tem curso que tem 11 turmas né então a cada ano tem uma turma dessa experiência latino-americana, e de 2015 para cá a gente começou a um curso para atender né militantes e dirigentes de organizações populares dos demais continentes, é um curso de formação de formadores para os países que fala idioma inglês então nós vamos realizar agora a quarta turma esse ano né, e normalmente a demanda é de 80 pessoas 70, 80 pessoas no mundo, então tem gente do Curdistão, da Indonésia, do Palestina, África do Sul né, então Estados Unidos, porque alguns acham que Estados Unidos não tem classe trabalhadora né, ainda mais nessa conjuntura da economia internacional né, os trabalhadores Estados Unidos também tem feito muita luta (P7).

Vendramini (2007, p 129) confirma essas narrativas quando diz que: “A educação do campo ganha um novo sentido, quando associada a um movimento social que defende a educação articulada com a criação de condições materiais para a vida no campo”. A autora reconhece que esse processo educacional específico trabalha essa realidade que precisa de mudança e vencer a pobreza, o desemprego e as demais dificuldades de acesso às políticas sociais.

Explicam Torres et al (2015) que a fim de que os princípios da educação inclusiva sejam amplamente abraçados é necessário que se pense na educação no campo, e que esta também contemple as pessoas com deficiências.

À guisa de conclusão

Este texto tinha como objetivos apresentar a educação para a reforma agrária, para o homem do campo e a experiência do MST com esse tipo de educação surgida nos movimentos de luta pelas terras nas vozes de alunos e gestores da ENFF.

Esses objetivos foram atingidos pois constatou-se que os marcos legais para a reforma agrária no Brasil andaram a passos lentos dadas as características geográficas continentais do país e seus latifúndios, se a reforma agrária deixou muitas lacunas, a educação no campo também assim o fez.

As políticas educacionais brasileiras nunca foram uma política de Estado, dadas as discontinuidades que se apresentaram ao longo de séculos. São políticas de governos que apresentam leis e normas volatilizadas ao sabor das ideologias político-

partidárias que importam modelos de outros países, muitas vezes, que não são capazes de dar conta das demandas geográficas e culturais do Brasil.

Nesse redemoinho a educação no campo ficou alheia aos olhos dos legisladores e profissionais da educação, só emergindo após as lutas descritas nas vozes dos participantes dessa pesquisa.

Os depoimentos desses estudantes e gestores da educação no campo, nos ensinam que há muito por fazer em termos de políticas de educação no campo, principalmente no que se refere à expansão de programas de formação docente, cursos de especialização em nível de lato e stricto sensu, criação de infraestrutura adequada, seja de escolas, seja de transporte escolar, seja também de adequações para a mobilidade e acessibilidade das pessoas com deficiência e adequação dos valores do Fundo Nacional para a Educação Básica (FUNDEB) e, também, uma gestão da educação em diferentes níveis, em constante parceria com o demais institutos que cuidam da reforma agrária e com os movimentos sociais.

As políticas sociais como um todo no Brasil necessitam de um olhar inter ou transetorial uma vez que ao determinar melhorias na educação no campo por exemplo, automaticamente tem-se outros setores das políticas públicas envolvidas, tais como saúde, educação, cultura, agricultura, meio ambiente, comunicação e infraestrutura, por exemplo.

Uma transetorialidade no mesmo sentido da palavra transdisciplinaridade: algo que permeia diversas áreas do conhecimento humano. Assim as políticas transetoriais transitam entre vários atores políticos, instaura-se o diálogo e os demais passos como a definição da agenda e as demais etapas que envolvem as políticas públicas poderiam ser planejadas em conjunto.

As políticas para a educação no campo ainda engatinham no Brasil e no resto do mundo porque ainda se acredita que a educação no campo não é necessária – a imagem retrógrada do ser humano com a enxada na mão e a cabeça coberta ainda persiste no imaginário dos grandes centros urbanos.

Referências

BATISTA, Maria do Socorro X. Os movimentos sociais cultivando uma educação popular do campo. GT: Educação Popular. n.06 *ANPED Biblioteca*. 2006. Disponível

em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/os-movimentos-sociais-cultivando-uma-educacao-popular-do-campo>. Acessado em: 02.01.2019.

BAUER, Carlos; MORAES, Carin. Escola Nacional Florestan Fernandes presente na história social da educação brasileira. *Poiesis Pedagógica*. Vol. 1. No. 13. 107-125. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/1pp.v13i1.35978>.

BEZERRA, Cristina S.; RODRIGUES, Mônica Aparecida G.; PIZZETA, Adelar J. A parceria UFJF/ Escola Nacional Florestan Fernandes – MST: a experiência e a produção de conhecimentos do curso de especialização em estudos latino-americanos. *Libertas*, Juiz de Fora, Edição especial, p.1 - 23, fev. 2007.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm#titviiicapiii. Acessado em: 02.01.2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. INCRA. *Reforma Agrária – História*. 2019. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/reformaagrariahistoria>. Acessado em 02.01.2020.

BRASIL *Lei 8629/93*. Dispões sobre a regulamentação dos dispositivos constitucionais relativos à reforma agrária, previstos no capítulo III, Título VII, da CF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18629.htm. Acessado em: 02.01.2020.

Brasil. *Lei 9394 de 20 de Dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 02.01.2020.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA. INCRA - Instituto Nacional De Colonização e Reforma Agrária. Diretoria de Obtenção de Terras e Implantação de Projetos de Assentamento - DT Coordenação - Geral de Implantação - DTI – SIPRA. *Projetos de Reforma Agrária Conforme Fases de Implementação Período da Criação do Projeto: 01/01/1900 Até 02/01/2020* Sistema: SIPRA Fonte: SDM. Relatório: Rel_0227 Data: 02/01/2020.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Sipra. *Informações de Modelos de Reforma Agrária*. Disponível em <http://www.incra.gov.br/reforma-agraria/questao-agraria/reforma-agraria>. Acessado em: 02.01.2020.

BRASIL. *Lei 4504 de 30 de novembro de 1964*. Dispõe sobre o Estatuto da Terra e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4504.htm. Acessado em: 02.01.2020.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. *Estud. avançados.*, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 207-224, Dec. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So103-

40142001000300016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 26.05.2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000300016>.

CARNEIRO, Maria Esperança F.; AFONSO, Lucia Helena R.; MESQUITA, Maria Cristina das G. D. Educação e política pública: caminhos do PRONERA. *Educativa*. Joãoia, v.19., no. 1, p. 235-238, jan/abr. 2016.

DAL RI, Neusa M.; VIEITEZ, Candido G. *Educação democrática e trabalho associado no Movimento dos trabalhadores sem terra e nas fábricas de autogestão*. São Paulo: Ícone, 2008

DE SOUZA, Maria Antônia. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais *Educação & Sociedade*, vol. 33, núm. 120, jul/set 2012, pp. 745-763. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=8732460200>. Acessado em 02.01.2020.

DIAS, Eloisa G. A contribuição dos movimentos sociais para a efetivação da educação do campo: a experiência do programa nacional de educação na reforma agrária. *Educação & Sociedade*, vol. 37, núm. 135, abr-jun, 2016, pp. 371-389. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87346871004>

FERNANDES, Bernardo M. Questões teórico-metodológicas da pesquisa geográfica em assentamentos de reforma agrária. *Trabalho apresentado na disciplina Processos Sociais Agrários. A Construção dos Objetos Sociológicos Alternativos*, ministrada pelo Prof. Dr. José Vicente Tavares dos Santos, no Curso de Pós-graduação do Depto. de Sociologia da FFLCH-USP. São Paulo, 1995.

GAZETA REGIONAL. Agricultura familiar produz alimento para programas de assistência em SP. 28.11.2015. Disponível em: <https://www.leiaogazeta.com.br/agricultura-familiar-produz-alimento-para-programas-de-assistencia-em-sp/>. Acessado em: 12.12.2019.

KOLLING, Edgar J.; VARGAS, Maria Cristina e CALDART, Roseli Salete. MST e Educação. In: CALDART, R. et al (org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 502-509.

MACHADO, Luane Cristina T. D educação rural à educação no campo: conceituação e problematização. In. Anais IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação e VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente. Cátedra UNESCO. 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25113_12116.pdf. Acesso em 20.12.2021.

MARIANO, Alessandro S.; LOMBARDI, Jose Claudinei. Método de formação política da escola nacional Florestan Fernandes do MST. *Germinal: marxismo e*

educação e sociedade. V. 11, no. 1, p.203-209. Disponível em:
<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/29832>. Acesso em:

MORISSAWA, Mitsue. *A História da luta pela terra e o MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2001. 256 p.: il.

Movimento Sem Terra. MST. Caderno de Educação n. 13. Ed. Especial. Dossiê Escola. *Documentos e estudos 1990-2001*. ITERRA, 2005.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. *Estudos Avançados*.15 (43), 2001

PIZZETA, Adelar. Na ENFF o conhecimento constrói consciências. In: *Revista Sem Terra*. Nº 55, ano XII. 2010, p. 30-35.

PIZZETA, Ana Maria Justo. *A construção da Escola Nacional Florestan Fernandes: um processo de formação efetivo e emancipatório*. 2007. Disponível em:
<https://libertas.ufjf.emnuvens.com.br/libertas/article/view/1881/1329>. Acesso em: 20.12.2021.

SCHERER-WARREN, Ilse. Das mobilizações às redes de movimentos sociais. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 21, n.1, p. 109-130, jan./abr. 2006.

SILVA, Roberta Maria L. *A Dialética do Trabalho no MST: A Construção da Escola Nacional Florestan Fernandes*. *Tese de doutorado*. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Março de 2005.

SILVEIRA LEITE, Esmeraldo; GEMA GALGANI, Castagna Molina Mônica; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. O fortalecimento da identidade camponesa: repercussões do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária nos Estados do Ceará, Minas Gerais e Paraná (1998–2011). *Educação & Sociedade*, vol. 38, núm. 140, jul-set., 2017, pp. 569-585.

SOUZA, Maria A. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. *Educação e Sociedade*. 2008. V.29, no. 105. Pp.1089-1111. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400008>. Acesso em 21.12.2021.

TORRES, Julio Cesar; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; SILVA, Claudio Rodrigues da; MORAES, Agnes Iara Domingos e SILVA NETO, Nathanael da Cruz. Educação inclusiva no projeto educacional do MST. *Comunicações*. Piracicaba. Ano 22. n. 2. p. 149-164. jul-dez. 2015. Doi: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121x/comunicacoes.v22n2p149-164>.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. *Cad. Cedes*, Campinas, vol 27, no. 72, p. 121-135. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20.12.2021.

[371]

Políticas educacionais de educação no campo: história de vida de
estudantes da Escola Nacional Florestan Fernandes

Vladimir Ferreira Gama

Jornalista, Mestre em Políticas Públicas pela Universidade de Mogi das Cruzes, SP.
Extraído da Dissertação de Mestrado.

Luci Mendes de Melo Bonini

Docente no Mestrado em Políticas Públicas da Universidade de Mogi das Cruzes, SP.
Orientadora da dissertação.

Os autores agradecem a Bolsa Capes, à bolsa de pesquisa da Organização Mogiana de Educação e Cultura e aos participantes da pesquisa.

insurgência

em defesa da pesquisa

O Discurso Jurídico para Reconhecimento de Nome e Gênero: Breves Considerações Acerca do Provimento nº 73/2018 do Conselho Nacional de Justiça

The Legal Discourse for Name and Gender Recognition: Brief Considerations on Provision No. 73/2018 of the National Council of Justice

Bettina Augusta Amorim Bulzico Battaglin¹

¹ Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail:

bettina.battaglin@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9245-0532>.

Submetido em 18/06/2021. Aceito em 26/01/2022.

insurgência

InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais, v. 8, n. 2, 2022

ISSN 2447-6684



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons 4.0.

Este trabajo es licenciada bajo una Licencia Creative Commons 4.0.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0.

O Discurso Jurídico para Reconhecimento de Nome e Gênero: Breves Considerações Acerca do Provimento nº 73/2018 do Conselho Nacional de Justiça

Resumo: O presente artigo pretende realizar uma análise crítica do teor do Provimento nº 73/2018 do Conselho Nacional de Justiça, o qual estabeleceu o procedimento extrajudicial de retificação de nome e gênero de sujeitos transgêneros diretamente no cartório de Registro Civil de Pessoas Naturais. Muito mais do qualquer outro integrante do universo LGBTQIA+, as pessoas transgêneros são, indiscutivelmente, as que mais sofrem com o preconceito e com o estigma social. Razão pela qual referido Provimento representa uma significativa conquista. Apesar de seu caráter emancipatório, o texto do Provimento sugere, de maneira facultativa, a apresentação de laudos médicos e/ou psicológicos para a comprovação da condição de transgênero. Diante dos conflitos de discurso existentes dentro da norma, justifica-se o olhar mais atento ao tema. Através do método dedutivo, baseando-se em análise bibliográfica, legislativa e jurisprudencial, pretende-se abordar a dualidade existente entre a livre manifestação de vontade e a prova da condição de transgênero e responder aos seguintes questionamentos: da forma como foi redigida e da forma como é interpretada e aplicada, a norma propaga o potencial violento do discurso cis-heteronormativo sobre os corpos trans? Em caso afirmativo, em que medida esta norma assegura a dignidade e em que medida esta norma viola a dignidade do sujeito transgênero? Ao final, pretende-se fazer algumas observações propositivas e conclusivas acerca do texto que regulamenta a alteração de nome e gênero do sujeito transgênero e refletir acerca dos efeitos positivos e negativos desta norma.

Palavras-chave: Transgênero. Direito ao nome. Direito à identidade de gênero.

Abstract: This article intends to carry out a critical analysis of the content of Provision no. 73/2018 of the National Council of Justice, which established the extrajudicial procedure for rectifying the name and gender of transgender person directly at the Civil Registry of Natural Persons. Much more than any other member of the LGBTQIA+ universe, transgender people are arguably the ones who suffer most from prejudice and social stigma. This is why the aforementioned Provision represents a significant achievement. Despite its emancipatory character, the text of the Provision optionally suggests the presentation of medical and/or psychological reports to prove the transgender status. In view of the existing discourse conflicts within the standard, a closer look at the theme is justified. Through the deductive method, based on bibliographic, legislative and jurisprudential analysis, it is intended to address the duality existing between the free expression of will and the proof of the transgender condition and answer the following questions: does the norm propagate the violent potential of the cis-heteronormative discourse on trans bodies the way it was written and the way how is it interpreted and applied? If so, to what extent does this norm ensure the dignity and to what extent does this norm violate the dignity of the transgender person? At the end, it is intended to make some propositional and conclusive observations about the text that regulates the change of name and gender of the transgender person and to reflect on the positive and negative effects of this norm.

Keywords: Transgender. Right to the name. Right to gender identity.

Introdução

De maneira geral, o Brasil carrega em sua história marcas profundas de opressão, despersonalização e desumanização. Mesmo reconhecendo os avanços sociais deste século, ainda vivemos sob sistemas de dominação que produzem determinados sujeitos e identidades privilegiadas em detrimento de outros, relegados à invisibilidade do ser e à privação de capacidade política, econômica e social.

Essas formas de dominação não raramente são refletidas e reforçadas pelo Direito, que contribui assim para a perpetuação de exclusão e injustiça de ordem cultural, social e política. Por outro lado, é importante reconhecer que o próprio Direito é também um campo de resistência. Para tanto, os movimentos sociais pela afirmação e/ou transformação de direitos tem papel importante ao colaborar com o processo de enfrentamento do discurso jurídico- normativo tradicional.

De todos os possíveis “eixos dominação”¹, este artigo abordará uma questão situada no potencial violento do discurso cis-heteronormativo². O ponto de partida é o pressuposto de que a comunidade LGBTQIA+³ experimenta uma vasta e intensa gama de processos opressivos em relações sociais, as quais, insistentemente, reafirmam

¹ O termo é utilizado por feministas decoloniais, a exemplo de Maria LUGONES e Aníbal QUIJANO. Outras linhas do feminismo também fazem uso desta terminologia, tais como se vê nas obras de Nancy FRASER e Donna HARAWAY.

² O discurso da cis-heteronormatividade entende que existe apenas um jeito de ser saudável e feliz, que inclui: ser heterossexual e cisgênero. Por heteronormatividade, entende-se a reprodução de práticas e códigos heterossexuais, sustentada pelo casamento monogâmico, amor romântico, fidelidade conjugal, constituição de família (esquema pai-mãe-filho(a)(s)). Na esteira das implicações da aludida palavra, tem-se o heterossexismo compulsório, sendo que, por esse último termo, entende-se o imperativo inquestionado e inquestionável por parte de todos os membros da sociedade com o intuito de reforçar ou dar legitimidade às práticas heterossexuais. In: FOSTER, David William. Considerações sobre el estudio de la heteronormatividade em la literatura latino-americana. Letras: literatura e autoritarismo, Santa Maria, n. 22, jan./jun. 2001, p. 19 (tradução livre).

³ LGBTQIA+ é a sigla utilizada para representar os sujeitos cuja orientação sexual (com qual ou quais gêneros o sujeito se relaciona) ou identidade de gênero (forma com que o sujeito se identifica socialmente) diferem da orientação heterossexual e das designações tradicionalmente atribuídas aos gêneros masculino e feminino. A sigla traduz, atualmente, as seguintes segmentações: lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e travestis, queers, intersexuais, assexuais e todas as demais existências de gêneros e sexualidades, sendo uma ampliação/adequação de siglas mais antigas como GLS (gays, lésbicas e simpatizantes), de GLBT (gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros) e de LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros).

a discriminação e o preconceito baseados na heterossexualidade como referência normativa e nos padrões binários de gênero.

Dentro da miríade de experiências sociais conflituosas experimentadas por esta comunidade, pretende-se fazer breves reflexões acerca dos direitos de personalidade assegurados pelo sistema registral nacional aos sujeitos transgênero, mais especificamente, o direito ao nome e à identidade de gênero em sintonia com a sua auto-percepção. A escolha do tema justifica-se pela essencialidade de tais direitos. Assegurar os direitos de personalidade junto aos Registros Públicos é questão indispensável para a existência de vida digna e para o exercício da cidadania.

O artigo é o produto de um período de pesquisas acerca da temática. Através do método dedutivo, baseando-se em análise bibliográfica, legislativa e jurisprudencial, o objetivo geral do trabalho é realizar um exame crítico acerca das disposições do Provimento nº 73 de 2018 do CNJ. Em cumprimento à decisão proferida pelo Supremo Tribunal Federal na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.275/DF, a norma trouxe para o ordenamento jurídico, a possibilidade de alteração de nome e/ou de gênero nos documentos registrais das pessoas transgênero diretamente no Registro Civil de Pessoas Naturais.

Foram anos de luta até que o Direito brasileiro reconhecesse, por intermédio de sua Corte Suprema, a possibilidade jurídica de registro dos direitos de personalidade compatíveis com a auto percepção para os sujeitos transgênero. Entretanto, ao editar norma que uniformizasse o trâmite administrativo para assegurar o acesso à tais direitos, o CNJ conservou um teor estigmatizante ao discurso jurídico, colaborando na continuidade das condições discriminatórias por eles vivenciadas.

Neste contexto, busca responder à seguinte pergunta – problema: Da forma como foi redigida e da forma como é interpretada e aplicada, a norma propaga o potencial violento do discurso cis-heteronormativo sobre os corpos trans? Em caso afirmativo, em que medida esta norma assegura a dignidade e em que medida esta norma viola a dignidade do sujeito transgênero?

Justifica-se a pesquisa pelo seu valor social e jurídico. Sob o ponto de vista social, todo tema que toca o sujeito transgênero merece ser abordado de forma a aclarar algumas premissas que envolvem suas vivências e diluir preconceitos. Sob o ponto de vista jurídico, a alteração de nome e gênero diretamente em cartório é ainda alvo de dúvidas. O tema envolve regras e princípios de direito registral, toca as disciplinas jurídicas de direito constitucional e civil, abrange conceitos da sociologia

[377]

O Discurso Jurídico para Reconhecimento de Nome e Gênero: Breves Considerações Acerca do Provimento nº 73/2018 do Conselho Nacional de Justiça

e da medicina e afeta a realidade de um grupo que, por vezes, não se identifica nas definições tecnicamente estabelecidas para suas vivências.

Para alcançar o objetivo geral, a linha de exposição passará por quatro pontos: primeiramente pretende-se contextualizar o momento da publicação do Provimento nº 73 de 2018 do CNJ, bem como suas principais características operacionais; em seguida serão apresentadas informações conceituais pontuais acerca do transgênero enquanto sujeito de direitos da norma bem como detalhes técnicos sobre os direitos registrais de alteração de nome e gênero; por fim, pretende-se especificar o teor do disposto no §7º, do artigo 4º e avaliar o potencial discriminatório do discurso jurídico consignado no texto normativo em questão (o qual insiste em manter uma perspectiva biomédica sobre o modo de ser trans).

I Breve contextualização acerca da publicação do Provimento nº 73/2018 do Conselho Nacional de Justiça

Em março de 2018, por intermédio da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4275, o Supremo Tribunal Federal (STF) conferiu interpretação conforme à Constituição Federal e o Pacto de São José da Costa Rica ao artigo 58 da Lei nº 6.015/1973, reconhecendo ao sujeito transgênero o direito à mudança de prenome e gênero nos Ofícios da Cidadania. Caiu por terra a interpretação anteriormente atribuída à Lei de Registros Públicos (Lei 6.015/1973), por intermédio da qual o reconhecimento legal do nome e gênero diverso para a população trans exigia pronunciamento judicial aliado à submissão do requerente à algum tipo de tratamento médico-psiquiátrico (cirurgia de transgenitalização e/ou outros tratamentos patologizantes).

No voto relator, o ministro Celso de Mello, afirmou que, ao reconhecer o direito à identificação de gênero sem depender do externo corpo, o Brasil dá mais um passo significativo contra a discriminação e o tratamento excludente que tem marginalizado a comunidade dos transgêneros:

"É imperioso acolher novos valores e consagrar uma nova concepção de direito fundada em uma nova visão de mundo, superando os desafios impostos pela necessidade de mudança de paradigmas em ordem a viabilizar, até mesmo como política de Estado, a instauração e a consolidação de uma ordem jurídica genuinamente inclusiva". (BRASIL, 2018, p. 24).

Nome e gênero, enquanto elementos do status civil e integrantes da personalidade, são corolários dos direitos à intimidade, à vida privada, à honra e à imagem (nos termos do artigo 5º, inciso X, da Constituição Federal). A decisão assegurou, aos sujeitos transgêneros, o direito de ter consignado em seus registros o nome e o gênero compatíveis com sua identidade de gênero. A decisão garantiu direitos essenciais rumo ao livre desenvolvimento da personalidade. Para tanto, entendeu que o simples requerimento junto ao Registro Civil de Pessoas Naturais seria suficiente para realizar as alterações necessárias nos documentos registrais.

Apesar da clareza da decisão do STF, muitos oficiais do registro civil resistiram e questionaram se ela seria auto-aplicável ou se demandaria regulamentação do CNJ. Por um lado, a resistência justifica-se na medida em que as normas do CNJ tendem a uniformizar os procedimentos junto às serventias extrajudiciais. Por outro lado, observa-se aqui um ponto de resistência (e/ou de preconceito) em atender e registrar livremente os direitos de personalidade àqueles que estão além do padrão binário de sexualidade. Neste sentido é a posição de Rodrigo da Cunha PEREIRA(2018, p.15):

Tais indagações residem unicamente na resistência em aceitar a referida decisão, e é uma repetição das dúvidas suscitadas em 1988, quando a Constituição proclamava direitos iguais entre homens e mulheres, e alguns juristas, mais apegados à formalidade do que à essência do Direito, achavam que era necessário haver regulamentação sobre a igualdade. Não precisamos repetir esse erro. E os registradores não precisam temer o seu ofício de registrar a vida como ela é, até porque eles não tem responsabilidade sobre o conteúdo inverídico das declarações.

Para evitar maiores dúvidas dos oficiais e uniformizar o procedimento administrativo nos cartórios, o CNJ editou o Provimento 73 no mesmo ano. A norma regulamenta a “averbação da alteração do prenome e do gênero nos assentos de nascimento e casamento de pessoa transgênero” (conforme considerados do Provimento). O texto autoriza a alteração dos registros do sujeito transgênero (conforme artigo 1.º do Provimento 73)⁴.

De acordo com seu texto, o procedimento será realizado com base na autonomia da pessoa requerente. Através do princípio da rogação registral, o interessado deverá declarar perante o Oficial de Registro Civil sua vontade de

⁴ Embora não haja menção expressa, entende-se que a regulamentação pode ser estendida também à atos passíveis de registro no LIVRO E dos Ofícios de Cidadania (Emancipação, Interdição, Ausência, Transcrições de certidões de nascimento, casamento e óbitos de brasileiros, ocorridos no exterior, Opção de Nacionalidade, Tutela, Guarda e União Estável).

proceder à adequação registral mediante a averbação do prenome, do gênero ou de ambos, conforme o artigo 4.º do Provimento 73, que assim dispõe:

Art. 4º O procedimento será realizado com base na autonomia da pessoa requerente, que deverá declarar, perante o registrador do RCPN, a vontade de proceder à adequação da identidade mediante a averbação do prenome, do gênero ou de ambos.

§ 1º O atendimento do pedido apresentado ao registrador independe de prévia autorização judicial ou da comprovação de realização de cirurgia de redesignação sexual e/ou de tratamento hormonal ou patologizante, assim como de apresentação de laudo médico ou psicológico.

§ 2º O registrador deverá identificar a pessoa requerente mediante coleta, em termo próprio, conforme modelo constante do anexo deste provimento, de sua qualificação e assinatura, além de conferir os documentos pessoais originais.

§ 3º O requerimento será assinado pela pessoa requerente na presença do registrador do RCPN, indicando a alteração pretendida.

§ 4º A pessoa requerente deverá declarar a inexistência de processo judicial que tenha por objeto a alteração pretendida.

§ 5º A opção pela via administrativa na hipótese de tramitação anterior de processo judicial cujo objeto tenha sido a alteração pretendida será condicionada à comprovação de arquivamento do feito judicial.

§ 6º A pessoa requerente deverá apresentar ao ofício do RCPN, no ato do requerimento, os seguintes documentos:

- I – certidão de nascimento atualizada;
- II – certidão de casamento atualizada, se for o caso;
- III – cópia do registro geral de identidade (RG);
- IV – cópia da identificação civil nacional (ICN), se for o caso;
- V – cópia do passaporte brasileiro, se for o caso;
- VI – cópia do cadastro de pessoa física (CPF) no Ministério da Fazenda;
- VII – cópia do título de eleitor;
- IX – cópia de carteira de identidade social, se for o caso;
- X – comprovante de endereço;
- XI – certidão do distribuidor cível do local de residência dos últimos cinco anos (estadual/federal);
- XII – certidão do distribuidor criminal do local de residência dos últimos cinco anos (estadual/federal);
- XIII – certidão de execução criminal do local de residência dos últimos cinco anos (estadual/federal);
- XIV – certidão dos tabelionatos de protestos do local de residência dos últimos cinco anos;
- XV – certidão da Justiça Eleitoral do local de residência dos últimos cinco anos;
- XVI – certidão da Justiça do Trabalho do local de residência dos últimos cinco anos;
- XVII – certidão da Justiça Militar, se for o caso.

§ 7º Além dos documentos listados no parágrafo anterior, é facultado à pessoa requerente juntar ao requerimento, para instrução do procedimento previsto no presente provimento, os seguintes documentos:

- I – laudo médico que ateste a transexualidade/travestilidade;
- II – parecer psicológico que ateste a transexualidade/travestilidade;
- III – laudo médico que ateste a realização de cirurgia de redesignação de sexo.

§ 8º A falta de documento listado no § 6º impede a alteração indicada no requerimento apresentado ao ofício do RCPN.

§ 9º Ações em andamento ou débitos pendentes, nas hipóteses dos incisos XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI e XVII do § 6º, não impedem a averbação da alteração

pretendida, que deverá ser comunicada aos juízos e órgãos competentes pelo ofício do RCPN onde o requerimento foi formalizado. (BRASIL, 2018).

O §1º do referido artigo enfatiza que a manifestação de vontade do requerente é suficiente para dar início ao procedimento registral. Tanto é assim que seu texto reforça a dispensa de prévia autorização judicial ou da comprovação de realização de cirurgia de redesignação sexual e/ou de tratamento hormonal. A única ressalva feita encontra-se nos § 5º e 6º os quais apontam a necessidade de comprovar a inexistência de processo judicial em curso sobre o mesmo tema.

No mesmo sentido, de acordo com o §2º, basta a manifestação de vontade do requerente de forma livre e esclarecida para dar início ao procedimento. Cumpre assinalar que o artigo supra deixa claro que a iniciativa está reservada apenas aos maiores de 18 anos em pleno gozo da capacidade civil, independentemente de serem solteiros, casados ou possuírem descendentes. A alteração restringe-se aos documentos pessoais. Note que depende de anuência dos envolvidos, a subsequente averbação da alteração do prenome e do gênero no registro de nascimento dos descendentes da pessoa requerente, bem como no registro de casamento.

Por fim, quanto à identidade do interessado, o §6º traz uma lista de documentos que devem ser juntados ao procedimento, a fim de demonstrar a boa-fé do solicitante, assim como sua identidade. A falta de algum desses documentos, salvo de certas certidões dos distribuidores judiciais e de protestos, impede a averbação pretendida, conforme §8º.

Se por um lado, o texto do Provimento enfatiza que a declaração de vontade é suficiente para dar início ao procedimento administrativo (independe de cirurgia de redesignação sexual e/ou de tratamento hormonal ou patologizante), por outro restou expressamente consignada a “faculdade” ao requerente de apresentar laudos médicos que “reforcem” a justificativa de seu pedido no § 7º.

A partir destes esclarecimentos, cumpre-nos avaliar com mais profundidade os sujeitos de direito tutelados pelo Provimento 73/2018 do CNJ, bem como os direitos por ela assegurados. Após contextualizados, é possível voltar à reflexão acerca do artigo 4º desta norma, mais especificamente em seu §7º, no intuito de responder à pergunta-problema deste artigo.

2 Quem são os sujeitos de direito tutelados pelo Provimento nº 73/2018 do Conselho Nacional de Justiça?

A distinção mais comum atualmente entre “sexo” e “gênero” é a de que o primeiro se refere ao aspecto biológico, definido pelas características anatômicas e fisiológicas e se restringe à masculinidade, feminilidade ou ambivalência do corpo do indivíduo; enquanto “gênero” faz alusão ao psicológico, mental, congruente com a psique (CHAVES, 2016). De maneira muito resumida e pontual, o cisgênero pode ser entendido como a pessoa do sexo feminino que (em sua própria medida) se identifica com elementos do gênero feminino ou a pessoa do sexo masculino que se identifica com o gênero masculino. O transgênero, por sua vez, não se enquadra neste padrão binarista de vivenciar sua sexualidade. Seu modo de ser, por muito tempo, foi compreendido genericamente como um distúrbio. Ainda hoje este discurso tem seus adeptos.

Tanto é assim que os operadores do Direito, na busca de identificar um conceito do que vem a ser uma pessoa transgênero, frequentemente faziam (e ainda fazem) referência à Classificação Internacional de Doenças (CID) da Organização Mundial de Saúde (OMS). A partir desta compreensão é que os Tribunais concediam (até a decisão do STF na ADI nº 4275) o direito de alteração de nome e gênero nos documentos registrais. Com base nessa premissa, por muito tempo a alteração registral do sujeito transgênero só foi feita mediante autorização judicial, cabendo ao requerente comprovar em juízo, através de certificação médica e/ou psicológica, seu “transtorno” de gênero.

Esta postura está ligada ao uso da abordagem biomédica para se compreender a realidade do transgênero. Neste sentido, todo sujeito transgênero seria (genericamente) acometido do que se convencionou denominar de transexualidade⁵, ou seja, um distúrbio de identidade de gênero, porquanto o comportamento e padrão psíquico da pessoa não se relacionam com o seu padrão biológico.

No Brasil, como na maioria dos demais países, a primeira norma jurídica nacional a tratar sobre o tema possuía essa vertente biomédica e estigmatizante. Até 1997, o ordenamento jurídico nacional não possuía nenhuma legislação que tratava dos

⁵ O termo “transexualismo” foi criado no ano de 1953 por Harry BENJAMIN, médico clínico que se tornou conhecido como “pai” da transexualidade. Seus estudos foram indicativos importantes para que a Organização Mundial da Saúde (OMS) passasse a catalogar o trans como uma pessoa com distúrbios sexuais.

direitos dos transgêneros. A primeira norma a surgir foi a Resolução nº 1.485, de 10 de setembro de 1997 (já revogada) do Conselho Federal de Medicina. A norma, que tratava a questão como distúrbio de sexualidade, estabelecia parâmetros para o diagnóstico do transexualismo e para a realização das cirurgias de transgenitalização.

Para acessar os direitos à identidade de gênero, através deste critério, o sujeito transgênero necessitava de certificação de um terceiro (certificação médica ou psicológica) de que seu modo de ser é patológico. Trata-se de uma cidadania cirúrgica, ou seja, subordina o respeito e o reconhecimento do sujeito transgênero ao dizer de um especialista e/ou à um procedimento cirúrgico. Por certo que esta abordagem vê o sujeito transgênero, seu modo de ser e suas escolhas, como menos dignas de respeito e aceitação.

Em total oposição à esta postura, tem-se uma série de movimentos sociais que buscam despatologizar as questões transidentitárias. Dentro dessa abordagem é que a teoria queer se apresenta como resposta de rompimento ao sistema binário de gênero. Pensar o corpo dentro de uma perspectiva queer é deixar de compreender a autonomia do sujeito como total, mas também não o enquadrar dentro de um determinismo cultural (REIS, 2019).

A abordagem social do tema que está alicerçada na autodeterminação da pessoa. Ela pressupõe que o sujeito pode afirmar livremente a sua identidade, como consequência dos direitos fundamentais à liberdade, à privacidade, à igualdade e à proteção da dignidade da pessoa humana. Trata-se de uma compreensão dignificante na medida em que parte da premissa de que não há um conceito único e fixo do que é ser transgênero. De fato, nem todo sujeito transgênero se auto percebem de maneira homogênea. Embora os próprios sujeitos transgêneros não aceitem ser rotulados, par afins técnicos do presente trabalho, o termo trans “se refere a uma pessoa que sente que ele ou ela pertence ao gênero oposto, ou pertence a ambos ou nenhum dos dois sexos tradicionais” (ÁVILA, 2018). Nessa compreensão são abrigados, dentre outros, os travestis, transexuais, intersexuais, Drag Queens e Drag Kings.

O óbvio merece aqui ser escrito. As questões de gênero não são novas, nem para o Direito, nem para a humanidade. O trans vive além dos padrões binaristas e amedronta quem está acostumado a dominar a dualidade e a se prevalecer dela. Neste momento em que o Direito abre portas para tutelar o sujeito transgênero sob uma abordagem social e inclusiva, se torna pertinente uma reflexão acerca do discurso jurídico sobre os corpos e os direitos trans.

3 Direito à mudança do nome no sistema registral brasileiro

O nome é elemento essencial no status jurídico da pessoa. Trata-se de um direito subjetivo, integrante da personalidade e capaz de individualizar um sujeito em seu grupo familiar e social. Através dele, a pessoa é identificada em sociedade, também responde por suas obrigações e tem seus direitos assegurados. A proteção jurídica ao nome é trazida no Código Civil junto aos direitos da personalidade, sendo, portanto, um direito inalienável, imprescritível e oponível erga omnes. Dispõe o artigo 16 do Código Civil que "toda pessoa tem direito ao nome, nele compreendidos o prenome e o sobrenome".

Devido a relevância que o nome tem para a correta identificação do sujeito, sua atribuição pode ser vista como uma obrigação. Todos devem ser individualizados através do registro de um prenome e um nome de família nos Registro Civil de Pessoas Naturais (RCPN), também denominados como Ofícios da Cidadania). Entretanto, a despeito da adequada identificação dos indivíduos, o nome não deve causar constrangimento, tampouco expor o sujeito a situações vexatórias e preconceituosas.

A disciplina jurídica do nome abrange três diferentes aspectos: o direito de ter um nome, que é ao mesmo tempo um dever; o direito de interferir no próprio nome, alterando-o nas hipóteses previstas; e o direito de impedir o uso indevido do próprio nome por terceiros. O foco do estudo, está em avaliar uma das formas de alteração do nome.

A Lei de Registros Públicos, Lei nº 6.015/1973 é clara ao afirmar, em seu artigo 58, que "o prenome será definitivo, admitindo-se, todavia, a sua substituição por apelidos públicos notórios". Atualmente, a doutrina tem pacificado que o termo definitivo é sinônimo de permanente (não de imutável). Vale dizer, o prenome pode ser alterado, nas situações regulamentadas pelas normas sobre o tema.

Assim, o caráter permanente do nome deve ser flexibilizado frente ao princípio da dignidade da pessoa humana. Conforme dito acima, as possibilidades de alteração encontram-se originariamente previstas na Lei 6.015/1973. Entretanto, as hipóteses têm sido ampliadas conforme as necessidades de apaziguar os conflitos enfrentados por quem necessita deste direito. Atualmente tem-se que, nalguns casos, a legislação permite a alteração do prenome, noutros do sobrenome e, eventualmente, de ambos. Para algumas situações o simples requerimento junto ao Registro Civil é o suficiente, para outros, se faz necessário a ordem judicial. São 11 as hipóteses de alterações no nome previstas no ordenamento jurídico brasileiro:

a) Exposição ao ridículo: nos termos do artigo 55, parágrafo único da Lei 6.015/1973, há vedação legal ao Registrador Civil para registrar nome suscetível de expor ao ridículo seu portador. Não obstante, nem sempre é consenso a potencialidade da exposição ao ridículo de determinado nome, de forma que cada caso deverá ser analisado tomando-se por base o entendimento e a dignidade da própria pessoa titular do nome. Desta forma, o sujeito deve recorrer ao Poder Judiciário para alterá-lo.

b) Opção no primeiro ano após atingir a maioridade: exatamente por ser um direito de personalidade, o artigo 56 da Lei 6.015/1973 prevê a possibilidade de a própria pessoa solicitar a alteração do prenome mediante simples requerimento no Registro Civil durante primeiro ano de sua maioridade civil.

c) Substituição por apelido notório: o artigo 58 da Lei 6.015/1973 traz esta opção. Embora a lei fale em substituir, é também possível acrescer. Justifica-se a condição no intuito de garantir segurança jurídica, uma vez que visa garantir a correspondência entre o nome efetivamente utilizado pela pessoa e o nome civil registrado. Esta medida exige pedido judicial.

d) Erro gráfico: Tratando-se de erro que não exige qualquer indagação para a constatação imediata da necessidade de sua correção, o próprio Oficial de Registro Civil poderá realizar a retificação administrativa, mediante requerimento e apresentação de documentação comprobatória. A hipótese está prevista na Lei 6.015/1973 e é comumente utilizada por quem pretende a obtenção de uma segunda nacionalidade junto aos consulados.

e) Proteção às testemunhas e às vítimas: nos termos do artigo 57, parágrafo 7º da Lei 6.015/1973, a fundada coação ou ameaça decorrente de colaboração com a apuração de crime poderá justificar a alteração judicial do nome completo, que somente voltará ao status quo quanto cessar o perigo.

f) Casamento, separação, divórcio, viuvez e união estável: em que pese a redação da Lei 6.015/1973 ainda não ter sido atualizada (seu artigo 70, parágrafo 8º prevê apenas a possibilidade de adoção pela mulher do sobrenome do marido) o Código Civil de 2002 prevê a possibilidade de ambos nubentes (ou conviventes) acrescerem ao seu sobrenome o do outro (artigo 1.565, parágrafo 1º). Da mesma forma, ao final do relacionamento afetivo, é possível a retirada do sobrenome do ex cônjuge ou companheiro. Nos casos de dissolução em cartório, o próprio Registrador Civil poderá declarar a alteração do nome. Nos demais, dependerá de ordem judicial.

g) Reconhecimento de filho e filiação sócio afetiva: decorrente do vínculo de parentesco, a alteração pode ser promovida voluntariamente em cartório ou

judicialmente, pelo filho que pretende ter seu tronco ascendente (biológico ou sócio afetivo) reconhecido.

h) Adoção: um dos efeitos da adoção é justamente conceder ao adotado os patronímicos do adotante, nos termos do artigo 47, parágrafo 5º do ECA. A ordem judicial de adoção trará a tona o sobrenome e, caso as partes concordem, o novo prenome a ser registrado.

i) Alteração do nome por estrangeiro: De acordo com o estatuto do migrante (Lei 13.445/2017, artigo 71, parágrafo 1º) no curso do processo de naturalização, o naturalizando poderá requerer a tradução ou a adaptação de seu nome à língua portuguesa.

j) Transgênero: tema deste estudo, a pessoa transgênero pode, após a maioridade civil, alterar seu prenome diretamente em cartório mediante manifestação de sua vontade. O objetivo é adequar seu status civil à auto percepção de sua identidade. Embora não haja lei propriamente dita para tal finalidade, a alteração (que antes era permitida somente via judicial) passou a ser feita no Registro Civil após a manifestação do STF sobre o tema na ADI nº 4.275/DF. O procedimento administrativo é regulamentado pelo Provimento nº73 de 2018 do CNJ.

k) Intersexo: mais recentemente, o Provimento nº 122 de 2021 do CNJ passou a uniformizar o procedimento administrativo de alteração de nome do intersexo junto ao Registro Civil.

Especialmente no que tange ao direito de alteração de nome pelo sujeito transgênero, é possível que o procedimento administrativo proceda com a inclusão ou a exclusão de agnomes indicativos de gênero ou descendência (cf. artigo 2º, §1º do Provimento 73/2018). A alteração não compreende a mudança ou a substituição dos nomes de família e não pode ensejar a identidade de prenome com outro membro da família (cf. artigo 2º, §2º do Provimento 73/2018).

Apesar de a restrição final não ensejar a identidade de prenome com outro membro da família, o modelo de requerimento publicado pelo CNJ não traz nenhuma declaração do requerente a esse respeito, tendo vários oficiais de Registro Civil acrescentado tal declaração ao modelo publicado, de forma preventiva. De outro modo, é cabível a interpretação de que o prenome possa ser igual, desde que respeite a regra geral do artigo 63, parágrafo único da Lei 6.015/1973, ou seja, desde que haja duplo prenome ou ao nome completo diverso.

Ainda cumpre observar que o Provimento 73 não esclarece a relação entre os graus de parentesco e a similitude do prenome. Assim, uma solução seria proporcionar uma interpretação à luz do artigo 63 da Lei 6.015/1973 e restringir esta proibição de similitude para os ascendentes e descendentes até 2º grau e para os irmãos.

Por fim, é possível a mudança de prenome simples para prenome duplo e vice-versa. Também é possível que o sujeito transgênero mantenha o prenome e inclua um segundo prenome, alterando-o, como no exemplo de alguém se chamar João e solicitar que passe a ser chamado de Maria João.

4 Direito à alteração de gênero no sistema registral brasileiro para fins de adequação ao gênero auto percebido

De acordo com a Lei de Registros Públicos, ao nascer, o registro de nascimento é realizado de acordo com a genitália aparente identificada. Apesar de o artigo 54 da lei, não mencionar expressamente, as espécies de gênero permitidas são apenas os dois tipos clássicos: masculino ou feminino⁶. Já no que tange ao sexo, por força do Provimento 122 de 2021 do CNJ, são três as opções: masculino, feminino ou ignorado. Por certo que, na prática registral nacional, sexo e gênero muitas vezes se confundem. Isso porque o discurso cis-heteronormativo que permeia o sistema jurídico pátrio restringe a miríade de experiências de gênero à singela dualidade de sexos. A despeito da relevância desse sistema para proporcionar informações aos órgãos públicos (tais como o IBGE, o TER e o INSS) para formulação de políticas públicas, sua base binarista obriga os sujeitos a se enquadrarem de forma permanente num modelo que nem sempre condiz com o que é auto percebido.

De acordo com o ordenamento jurídico nacional tem-se que não é possível escalonamento entre masculino e feminino, assim como não é possível deixar de identificar um dos gêneros no âmbito do procedimento extrajudicial junto ao Registro Civil. Excepcionalmente, no âmbito judicial, observa-se o surgimento de decisões de mérito no sentido de determinar que os cartórios averbem alterações de registros de maiores de idade para “sexo não-especificado” ou “sexo neutro”. A exemplo disso,

⁶ O direito comparado apresenta-se de forma diversa, garantindo maiores opções de identidade de gênero. É o caso de Nova York (EUA), que em 2016, através da Comissão de Direitos Humanos de Nova York, decidiu oficializar a multiplicidade das identidades de gênero, e passou a reconhecer 31 diferentes tipos de gêneros. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/nova-york-passa-reconhecer-31-generos-diferentes/> Acesso em: 15.dez.2021.

[387]

O Discurso Jurídico para Reconhecimento de Nome e Gênero: Breves
Considerações Acerca do Provimento nº 73/2018 do Conselho Nacional de
Justiça

recente decisão em processo que correu em segredo de justiça junto à 1ª Vara de Família da Ilha do Governador (Rio de Janeiro), determinou a averbação no Registro de Nascimento da parte requerente de novo nome (passando a ser chamar de Aoi Berriel) e “sexo não-especificado”. Na sentença, o juiz Antonio da Rocha Lourenço Neto afirma que “o direito não pode permitir que a dignidade da pessoa humana do agênero seja violada sempre que o mesmo ostentar documentos que não condizem sua realidade física e psíquica”⁷.

Quanto à possibilidade de alteração do gênero nos documentos registrais, o Provimento 73 é silente quanto às suas modalidades, salvo menção a masculino e a feminino no modelo do requerimento anexo a ele. Diferentemente do que ocorre em outros países, no sistema registral brasileiro a autonomia individual limita-se à estas duas hipóteses. Muito embora haja pleno respeito à ambos, por força constitucional, o próprio sistema admite diferenciações no tratamento jurídico entre homens e mulheres, quando fundadas em critérios legítimos de *discrimen*. É o caso por exemplo, da idade para aposentadoria, que é reduzida para o sexo feminino.

Assim, com a alteração registral do gênero, surgem desdobramentos que merecem ser analisados sob um novo olhar do Direito. Como ficaria então a idade para aposentadoria para o sujeito transgênero que realiza a alteração de gênero em cartório? Qual deveria ser o posicionamento acerca do direito à pensão do/a descendente de militar que promove a alteração?

Nota-se que o necessário discurso da igualdade entre gêneros traz consigo um paradoxo: quanto mais se declara a universalidade da igualdade de direitos, mais abstrata se torna a categoria desses direitos. Nestes termos, é certo que a garantia de escolha de gênero por parte dos sujeitos transgêneros carrega consigo circunstâncias consequenciais que merecerão novas soluções dos operadores do Direito. Os questionamentos fogem do modelo tradicional de pensar os direitos de personalidade e merecerão respostas respeitosas e dignificantes que se distanciam, cada vez mais, da estigmatização promovida pelo discurso cis-heteronormativo.

Fato é que, vagarosa e progressivamente, o “binarismo vem sendo quebrado e os dogmas em torno do sexo e da sexualidade estão sendo desconstituídos a partir de um novo olhar sobre as sexualidades” (PEREIRA, 2018, p.15). O Direito, que outrora negou esta realidade, é agora convocado a legitimar e atribuir dignidade a todas as

⁷ Decisão disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/nao-binario-decisao.pdf>. Acesso em 10.dez.2021.

sexualidades. Isto é fruto de uma luta histórica dos movimentos sociais, que começa com o feminismo, passa pelas variantes queer, abrange a psicanálise e toca uma das principais reivindicações dos sujeitos historicamente excluídos do laço social.

5 A desnecessidade de certificação médica e/ou psicológica para o reconhecimento de direitos registrais ao sujeito transgênero

Após contextualizar a questão, trazendo informações essenciais para se compreender quem é o sujeito de direitos do Provimento 73/2018 do CNJ e quais são os direitos registrais garantidos pela norma, é possível retornar ao nó da questão. Da forma como foi redigida e da forma como é interpretada e aplicada, a norma propaga o potencial violento do discurso cis-heteronormativo sobre os corpos trans? Em caso afirmativo, em que medida esta norma assegura a dignidade e em que medida esta norma viola a dignidade do sujeito transgênero?

Se por um lado, o texto do artigo 4º, §1º do Provimento enfatiza que a declaração de vontade é suficiente para dar início ao procedimento administrativo (independe de cirurgia de redesignação sexual e/ou de tratamento hormonal ou patologizante), por outro restou expressamente consignada a “faculdade” ao requerente de apresentar laudos médicos que “reforcem” a justificativa de seu pedido. Referida informação resta mencionada no §7º do mesmo artigo 4º.

A norma como um todo tem cunho emancipatório e valoriza a autonomia individual. Entretanto, ao invés de afastar de vez o discurso patologizante que paira sobre a condição do transgênero, foi mantido na norma referido dispositivo no sentido contrário. Dentre os vários argumentos que podem ser elencados para justificar tal opção normativa, aqui será enfatizado a questão relacionada à dificuldade que o discurso jurídico ainda tem de trazer para o centro da proteção jurídica esses sujeitos que estão há tanto tempo excluídos da sociedade e da cidadania (SZANIAWSKI, 1998, p.27). Esta dificuldade encontra-se apoiada na compreensão biomédica da realidade trans. Uma grande parte da comunidade jurídica (e da sociedade como um todo) ainda vê o sujeito transgênero como uma pessoa doente, ou pior, “portadora” de uma “anomalia”.

O discurso jurídico, sustentado pela ideologia dominante, estruturado na premissa binária de gênero, entende como “natural” a conciliação do sexo genital feminino e o ser mulher, bem como o sexo genital masculino e o ser homem (WITTING, in HOLLANDA, 2019, p. 85). Simone de BEAUVOIR em sua frase mais

clássica “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, extraída da obra *O Segundo Sexo*, define o papel social dessa divisão binária. A narrativa afasta do centro das normas garantidoras de direitos aqueles que não se auto-identificam com gênero a si impostos ao nascimento (BEAUVOIR, 1996, p. 15).

Primeiramente cumpre esclarecer que não há um conceito único e fixo do que é ser transgênero. Nem todo sujeito transgênero se auto percebe de maneira homogênea. O termo “se refere a uma pessoa que sente que ele ou ela pertence ao gênero oposto, ou pertence a ambos ou nenhum dos dois sexos tradicionais” (AVILA e GROSSI, 2012, p. 2). Nessa compreensão são abrigados os travestis, transexuais, intersexuais, Drag Queens e Drag Kings.

Em segundo lugar, é importante expor que ser trans não é ser doente, tampouco ser “portador” de algum distúrbio ou alguma “anomalia”. É importante consolidar a compreensão de que não existe qualquer tipo de exame clínico adequado para se distinguir as pessoas “transtornadas” de gênero das pessoas “normais” de gênero (BENTO, 2010, p. 20). Sugerir uma certificação médica e/ou psicológica para tal finalidade, mesmo que em tom de “faculdade” (como faz o §7º, artigo 4º, do Provimento 73/2018 do CNJ) fomenta uma narrativa que oprime e estigmatiza. CAVALCANTI e SOUZA, neste sentido, relatam que:

Isso porque os exames, como aponta (BUTLER, 2009), verificam não uma adequação da pessoa ao gênero com que se identifica, mas sim se esta é capaz de se adequar à linguagem do diagnóstico, ao discurso médico-científico. Nesse sentido, segundo a pesquisa mexicana publicada na revista *The Lancet Psychiatry* no ano de 2016 com o objetivo de retirar a denominação transgênero da classificação de transtornos mentais da Organização Mundial da Saúde (OMS), resta nítido que o sofrimento e o dano emocional nas pessoas transgêneras e travestis não é causado pela identidade gênero, e sim pelos discursos patologizantes e pelas normas de gênero, pelas expectativas e pressões que a sociedade exige de certos corpos marcados como femininos ou masculinos. (CAVALCANTI e DE SOUZA. 2018, p. 6)

Assim como nem todo sujeito transgênero se auto percebe de maneira uniforme, é (no mínimo) inadequado sustentar discursos que defendam a patologização generalizada de toda forma de auto percepção e experiências diversa da cisgênera. Há sujeitos transgêneros que querem fazer cirurgia de transgenitalização e outros não. Há pessoas que necessitam de acompanhamento psicológico em decorrência de suas experiências sexuais e outros que convivem bem com seus conflitos. Há quem queira ter um nome diverso do seu nome de registro e outros que preferem manter seu nome original.

Do exposto, embora a norma venha assegurar direitos dignificantes, ela fere a dignidade do sujeito transgênero. A situação é de uma violência incalculável. Quando o transexual se reconhece e é reconhecido com determinado gênero, precisar de um aval médico e cirúrgico para ser legitimado com o gênero que ele escolheu. Aliás, ele nem escolheu, esse foi o seu destino.

Seria possível tratar juridicamente a questão de outra maneira? A resposta é afirmativa. O Direito pode e deve abordar a temática de maneira não patologizante. Para tanto, a identidade de gênero precisa ser vista como ela realmente é: uma experiência personalíssima no âmbito das liberdades individuais.

As ponderações aqui apresentadas pretendem, em última instância, realizar uma reflexão acerca do discurso jurídico empregado na tutela dos direitos do sujeito transgênero. Como bem lecionou o Professor Luiz Alberto WARAT, o discurso jurídico tem o poder de persuadir e sustentar a ideologia política dominante. No caso de normatizar o procedimento para alteração de nome e gênero de maneira extrajudicial, é possível afirmar que o discurso jurídico não coincide com as necessidades e os anseios dos sujeitos tutelados.

Fábio Augusto de SOUZA ao desenvolver suas pesquisas e críticas acerca das políticas públicas voltadas ao sujeito transgênero expõe que o problema do discurso na tutela jurídica dos sujeitos transgêneros passa por dois aspectos. Um relacionado às convicções morais dos elaboradores das leis. Outra relação aos atos de preconceito e violência contra o sujeito transgênero na aplicação das normas com conteúdo estigmatizante. Os dois aspectos são assim explanados:

(...) o processo legislativo, seja por conta do trâmite formal a que tem que ser submetido ou pelas convicções morais, pessoais e religiosas dos que compõem o Parlamento, não acompanha as necessidades atreladas à vivência das pessoas transgêneros.

Ainda, a aplicação de normas, estas compreendidas como a união entre regras e princípios, que se mostrem favoráveis à efetivação de políticas públicas e de direitos voltados à população de transgêneros, encontra entrave no sistema binário-patriarcal-heteronormativo que permeia a sociedade e que promove o expurgo de tudo e de todos que não se encontram nele inserido, como uma forma de higienização social embasada em uma necropolítica de eliminação do diferente (SOUZA, 2020, p.95).

Sem sombra de dúvidas, tais reflexões acerca do processo de elaboração e aplicação de leis formais podem ser importadas para o presente caso. O trecho do §7º, artigo 4º, do Provimento nº73 de 2018 por parte do CNJ segue uma trilha que acaba

[391]

O Discurso Jurídico para Reconhecimento de Nome e Gênero: Breves Considerações Acerca do Provimento nº 73/2018 do Conselho Nacional de Justiça

por reforçar a estigmatização e a opressão do sujeito que vive de forma diversa ao padrão heterossexual e relaciona sua realidade à um possível transtorno decorrente do desvio das experiências sexuais tidas como tradicionais ou naturais pela heteronormatividade. Embora a decisão do STF e o preâmbulo do Provimento nº73 de 2018 do CNJ tenham feito menção à dignidade da pessoa humana como fundamento jurídico que os sustenta, a dignidade enquanto qualidade dos titulares do direito da norma em questão foi afrontada na medida em parte do texto do Provimento sugere uma abordagem biomédica e patologizante.

O ideal seria suprimir da realidade jurídica o disposto no §7º do artigo 4º deste Provimento. Não se trata de preciosismo. A prática de balcão revela que o trecho normativo gera margem para dúvidas e, às vezes, arbitrariedades. Não bastasse outros problemas enfrentados, como os altos custos das certidões exigidas, há muitos relatos de sujeitos transgêneros que tiveram seus pedidos negados por registradores civis, sob o argumento de que a ausência dos exames e laudos impediria o início do procedimento administrativo de alteração de nome e gênero. Seja motivado pela dúvida, seja motivado pelo preconceito, não pode um Cartório de Registro Civil de Pessoas Naturais negar a abertura do procedimento pela não apresentação de certificação médica e/ou psicológica.

Considerações finais

Comparativamente a outros indivíduos LGBTQIA+, os transgêneros são os que mais sofrem com a preconceitos em sua trajetória pessoal e pública. Nalgumas situações se encontram completamente desamparados pelas políticas públicas. Noutras, sofrem por suas características discriminatórias e violentas. Daí levanta-se a justificativa para trazer o tema à debate: a proteção jurídica dos direitos de personalidade nos registros públicos aos sujeitos transgênero merece um tratamento cauteloso, respeitoso, empático e inclusivo.

De nada adianta o reconhecimento de direitos essenciais para a existência com dignidade se o discurso jurídico utilizado para reconhecê-los reforça os atos de preconceito sofridos. Afinal, a identidade de gênero é um direito fundamental, derivado do princípio a uma existência digna, e alinha-se com o direito de qualquer ser humano de ter sua autoidentificação respeitada sem qualquer interferência ideológica do Estado nas suas escolhas íntimas e pessoais.

Respondendo à indagação que motivou a presente pesquisa, entendeu-se que tanto a atuação do STF quanto a atuação do CNJ tiveram como fundamento jurídico a dignidade da pessoa humana. A proteção dos direitos de identidade de gênero é clara nas duas situações. Já sob o ponto de vista ético, a decisão ADI nº 4275 enfatiza a necessidade de respeitar o sujeito transgênero e suas escolhas, enfatizando uma abordagem social dignificante acerca do tema. Entretanto, parte do Provimento nº 73/2018, mais especificamente o §7º do artigo 4º, ao sugerir, ainda que em tom de “faculdade”, a apresentação de laudos para comprovação da condição de transgênero acabou por manter a abordagem biomédica e reforçar os estigmas que pairam sobre as escolhas de vida destes sujeitos.

Sob este ponto de vista, a previsão de apresentação facultativa de laudo médico e/ou psicológico no Provimento nº 73 de 2018 parece ser incompatível com a autonomia tutelada pela decisão proferida pelo Supremo Tribunal Federal. As características discriminatórias do dispositivo colaboram para a perpetuação de estigmas ligados às identidades de gênero e ainda abre margem para a possibilidade de novas situações de preconceito. Conforme já dito, de acordo com as reflexões aqui trazidas, o ideal seria suprimir da realidade jurídica esta previsão normativa.

Antes de encerrar, permita-me fazer uma observação acerca do local de fala. A presente análise foi produzida por uma mulher, cisgênera, advogada, professora e pesquisadora de temas atinentes aos registros públicos. O artigo é fruto de um período de estudo sobre o tema. Ao denominar os protagonistas da questão como “sujeitos transgênero”, o intuito não foi diminuir as pessoas à um mero objeto de conhecimento. Pelo contrário, o objetivo foi tocar as mais variadas formas de ser trans, sem fomentar mais discriminações. A pesquisadora não está inserida diretamente na realidade trans e a pesquisa se limita ao recorte supra citado. Por tal razão é que o texto problematiza mas não propõe algo inovador (senão a supressão do disposto no §7º do artigo 4º do Provimento nº 73 de 2018 do CNJ). As vozes dos protagonistas devem ser ouvidas e respeitadas no sentido de propor inovações e/ou adequações jurídicas. Aos demais, tão iguais em direitos e deveres, cabe exercitar o respeito.

Referências

ANGELO, Tiago. Mulher Trans pode Receber Pensão de Pai Militar, Decide Juiz. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2021-jan-12/mulher-trans-receber-pensao-pai-militar-decide-juiz> Acesso em 01.dez.2021.

[393]

O Discurso Jurídico para Reconhecimento de Nome e Gênero: Breves
Considerações Acerca do Provimento nº 73/2018 do Conselho Nacional de
Justiça

ÁVILA, Simone. GROSSI, Mirian Pillar. “Transexualidade e Movimento Transgênero Na Perspectiva da Diáspora Queer”. Disponível em: <https://nigs.paginas.ufsc.br/files/2012/01/TRANSEXUALIDADE-E-MOVIMENTO-TRANSG%C3%8ANERO-NA-PERSPECTIVA-DA-DI%C3%81SPORA-QUEER-Simone-%C3%81vila-e-Miriam-Pillar-Grossi.pdf> Acesso em: 01.dez.2021.

BEAUVOIR, Simone. *O Segundo Sexo: Fatos e Mitos*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1966.

BENTO, Berenice. “Gênero: Uma Categoria Cultural ou Diagnóstica?” In: ARILHA, Margareth; LAPA, Thais; PISANESCHI, Tatiane. *Transexualidade, Travestilidade e Direito à Saúde*. São Paulo: Oficina Editorial, 2010.

BRASIL. Provimento nº 73 de 28 de junho de 2018. Dispõe sobre a averbação da alteração do prenome e do gênero nos assentos de nascimento e casamento de pessoa transgênero no Registro Civil das Pessoas Naturais (RCPN). In: Diário de Justiça Eletrônico do CNJ. Brasília, DF, 29 jun. 2018. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2018/06/434a36c27d599882610e933b8505dof.pdf>. Acesso em 01.dez.2021.

BRASIL. Provimento nº 122, de 13 de agosto de 2021. Dispõe sobre o assento de nascimento no Registro Civil das Pessoas Naturais nos casos em que o campo sexo da Declaração de Nascido Vivo (DNV) ou na Declaração de Óbito (DO) fetal tenha sido preenchido “ignorado”. In: Diário de Justiça Eletrônico do CNJ. Brasília, DF, 20 ago. 2021. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/4066>. Acesso em 01.dez.2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). In: Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 07 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 01.dez.2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Acórdão que julgou procedente a ação para dar interpretação conforme a Constituição e o Pacto de São José da Costa Rica ao art. 58 da Lei 6.015/73. Ação Direita de Inconstitucionalidade nº 4275, Distrito Federal. Procuradoria Geral da República. Relator: Ministro Marco Aurélio, 01 de março de 2018. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADI4.275VotoEF.pdf> Acesso em: 01.dez.2021.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero*. Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

- CARVALHO, Mario Felipe de Lima. *Que mulher é essa?* Identidade, política e saúde no movimento de travestis e transexuais. 2011 Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em Saúde Coletiva, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2011.
- CAVALCANTI, Céu Silva. DE SOUZA, Henrique da Fonte Araujo. “*Transforma-se o Direito, Permanecem os Estigmas: A Transgeneridade e o Provimento Nº 73/2018 do Conselho Nacional de Justiça*”. Disponível em: <https://revistadpers.emnuvens.com.br/defensoria/article/view/131>. Acesso em: 01.dez.2021.
- CHAVES, Emanuelle et. Al. Não-Binariedade, Teoria Queer e o Direito ao Reconhecimento da Identidade de Gênero. Recife, 2016. Disponível em: <file:///Users/pedroarrudajunior/Downloads/4393-11431-1-PB.pdf>. In.: ARRUDA JUNIOR, Pedro. *As dificuldades de reconhecimento jurídico do indivíduo de concepção não binária de gênero na igualdade prevista na ordem constitucional atual*. Acesso 16.dez.2021.
- FOSTER, David William. Considerações sobre el Estúdio de la Heteronormatividade en la Literatura Latino-Americana. *Letras: literatura e autoritarismo*, Santa Maria, n. 22, jan./jun. 2001
- FRASER, Nancy. “Feminismo, capitalismo e a astúcia da história”. In: HOLLANDA, H. B. de. *Pensamento Feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 25-48.
- HARAWAY, Donna. “Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX”. In: HOLLANDA, H. B. *Pensamento Feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 157-212.
- LUGONES, María. “Colonialidad y género”. *Tábula Rasa*, Bogotá, n. 93: 73-101, jul.-dez., 2008, p. 75-101.
- PEREIRA, Rodrigo da Cunha. Para Além Do Binarismo: Transexualidades, Homoafetividades e Intersexualidades. Disponível em: [https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/viewFile/5939/3708#:~:text=25\).,ao%20conceito%20biol%C3%B3gico%20de%20sexo](https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/viewFile/5939/3708#:~:text=25).,ao%20conceito%20biol%C3%B3gico%20de%20sexo). Acesso em: 15.dez.2021.
- QUIJANO, Aníbal. “Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina.” In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 117-142.
- REIS, Neilton. (RE)Invenções dos corpos nas experiências da não-binaridade de gênero. Macapá, v.7, n. 1, 1º semestre, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/letras>. Acesso em: 10.dez.2021.
- SANZ, Beatris. “O que é Identidade de Gênero? Como Isso Impacta na Vida Das Pessoas?” Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2020/11/17/0->

[395]

O Discurso Jurídico para Reconhecimento de Nome e Gênero: Breves Considerações Acerca do Provimento nº 73/2018 do Conselho Nacional de Justiça

que-e-identidade-de-genero-como-isso-impacta-na-vida-das-pessoas.htm?cmpid=copiaecola. Acesso em: 01.dez.2021.

SZANIAWSKI, Elimar. *Limites e Possibilidades do Direito de Redesignação do Estado Sexual*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1998.

WARAT, Luis Alberto. *O Direito e sua Linguagem*. 2. ed. Porto Alegre: Safe, 1995.

WITTING, Monique. “Não se Nasce Mulher”. In: HOLLANDA, H. B. de. *Pensamento Feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 83-94.

Bettina Augusta Amorim Bulzico Battaglin

Professora de Direito da Universidade Federal do Paraná – Setor de Educação Profissional e Tecnologia (SEPT – UFPR). Doutoranda em Direito das Relações Sociais na UFPR e Mestra em Direito pelo Centro Universitário Autônomo do Brasil.

em defesa da pesquisa

Criminalização do aborto Brasil: uma análise sobre as violações de direitos das mulheres e sua inconstitucionalidade

Criminalization of abortion Brazil: an analysis of women's rights violations and their unconstitutionality

Emillyane Cristine Silva Adorno¹

¹ Universidade do Estado do Mato Grosso, Pontes e Lacerda, Mato Grosso, Brasil. E-mail: aemillyane@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3118-8512>.

Alex Penazzo Tavares²

² Universidade do Estado do Mato Grosso, Pontes e Lacerda, Mato Grosso, Brasil. E-mail: penazzo56@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4428-8678>.

Fernando Vechi³

³ Universidade do Estado do Mato Grosso, Pontes e Lacerda, Mato Grosso, Brasil. E-mail: profvechi@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0670-3404>.

Submetido em 18/06/2021. Aceito em 26/01/2022.

insurgência

InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais, v. 8, n. 2, 2022
ISSN 2447-6684



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons 4.0.
Este trabajo es licenciada bajo una Licencia Creative Commons 4.0.
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0.

Criminalização do aborto Brasil: uma análise sobre as violações de direitos das mulheres e sua inconstitucionalidade

Resumo: O artigo consistiu em analisar a constitucionalidade da legislação penal brasileira sobre o aborto. Foi investigado o tratamento histórico sobre os direitos sexuais e reprodutivos das mulheres, identificando aquelas mais suscetíveis aos efeitos da criminalização do aborto, tratando-se de pesquisa qualitativa, com método de procedimento bibliográfico e comparativo em que foi realizada análise indireta dos dados. Foi possível discutir a constitucionalidade do tipo penal, comparando com posicionamentos de Tribunais Constitucionais de outros países. Por fim, identificamos que as mulheres mais suscetíveis aos impactos da criminalização do aborto no país são adultas jovens, com baixa renda e escolaridade, pretas, pardas e indígenas, o que confirma uma seletividade criminal.

Palavras-chave: Aborto; Direitos Sexuais e Reprodutivos; Criminalização.

Abstract: The article consisted in analyzing the constitutionality of the Brazilian penal legislation on abortion. The historical treatment of women's sexual and reproductive rights was investigated, identifying those most susceptible to the effects of the criminalization of abortion. Through indirect data analysis, it is a qualitative research, with a bibliographic and comparative procedure method. It was possible to discuss the constitutionality of the penal type, comparing it with the positions of Constitutional Courts in other countries. Finally, we identified that the women most susceptible to the impacts of the criminalization of abortion in the country are young adults, with low income and education, black, brown and indigenous, which confirms criminal selectivity.

Keywords: Abortion; Sexual and Reproductive Rights; Criminalization.

1 Introdução

A importância e delicadeza do tema criminalização do aborto no Brasil não se situa no repetido dilema moral da proteção à vida de um embrião/feto, tão caro aos discursos de cunho religiosos, mas sim em ausência de garantia de direitos humanos inerentes às mulheres, como o acesso ao atendimento médico adequado, plena liberdade reprodutiva, o direito à vida e outros direitos fundamentais diretamente atrelados.

Devido à restrição aos métodos abortivos seguros, tais procedimentos são realizados em condições de risco e o resultado é uma das maiores causas de mortalidade materna e violência institucional contra as mulheres nos serviços de saúde (NOGUEIRA; NASCIMENTO, 2017). Também em razão da proibição, dados oficiais sobre os números de morte por abortamento inseguro no Brasil são inexistentes, o que dificulta mensurar o tamanho real da mortalidade por essa causa específica.

Contudo, o Sistema Único de Saúde (SUS) registra aproximadamente 200 mil internações/ano por procedimentos relacionados ao aborto entre os anos 2008 e 2015, dentre eles a “curetagem pós-abortamento/puerperal” e o “esvaziamento de útero pós-aborto por aspiração manual intrauterina” (CARDOSO; VIEIRA; SARACENI, 2020), o que nos permite dizer que o problema existe, mas a proibição legal não inibe a sua dimensão.

À vista dessa grave situação de negação, o presente trabalho tem como objetivo principal analisar a manutenção da constitucionalidade da legislação criminal brasileira sobre o aborto. Enquanto que os objetivos específicos consistiram em investigar o tratamento histórico sobre os direitos sexuais e reprodutivos das mulheres e identificar quem são as mulheres mais suscetíveis aos efeitos da criminalização do aborto.

Para isso, por meio de análise indireta de dados, foi selecionada bibliografia na busca de dados estatísticos, sociais e de direito para o desenvolvimento do estudo. Assim, também foi importante dividi-lo em três partes. A primeira teve como finalidade realizar apontamentos sobre os direitos sexuais e reprodutivos das mulheres na história brasileira. Na segunda procuramos analisar a legislação criminal brasileira a respeito do crime de aborto e manutenção de sua constitucionalidade. Por fim, na terceira parte, tratamos de analisar qual o perfil das mulheres mais suscetíveis aos danos/impactos pelo crime de aborto e entender a relação com a desigualdade social e seletividade criminal.

2 Os direitos sexuais e reprodutivos: breves apontamentos sobre seu tratamento na história

Antes de iniciar, esclarecemos que os direitos sexuais e reprodutivos estão relacionados aos direitos das mulheres poderem controlar e decidir livre e responsabilmente sobre o número, espaçamento e oportunidade de ter sua prole, assim como a terem informações sobre os meios seguros para fazer o aborto (acesso ao atendimento médico) e não serem discriminadas ou penalizadas por isso.

Historicamente às mulheres foi reservada a esfera privada/natural em oposição à pública/civil em que os direitos políticos são exercidos (PATEMAN, 1993), concentrando por muito tempo o poder de decisão, inclusive, sobre os corpos femininos, aos homens, resultando na latente assimetria entre homens e mulheres na sociedade.

O Estado brasileiro colonial, que se alinhava com o pensamento da igreja, reduzia mulheres ao papel de reprodutoras e caso transgredissem a essa lógica religiosa (moral), ou seja, se praticassem aborto voluntário, teriam que lidar com o estigma, colaborando para a formação de uma cultura discriminatória que possui reflexos nas leis dos dias atuais. Nas palavras de Mary Lucy Murray Del Priore (1994):

A Igreja perseguia o aborto porque ele impedia o incremento de almas cristãs no céu, mas também porque era denotativo de ligações extraconjugais, enquanto a medicina passava a responsabilizar a mulher diretamente pelo aborto, e em última instância, pela existência de suas femininas “paixões”, o metabolismo venal e perigoso que as afastava da vida familiar. Apenas no casamento a mulher estaria a salvo de tantos preconceitos, fugindo às consequências do sistema binário católico-cristão, dentro do qual concepção e aborto se opunham. Ao resistir ao aborto as mulheres estariam reforçando uma demografia pródiga em filhos, colocando seus corpos a serviço das demandas do Estado e da Igreja, numa função reprodutiva que ainda perdura.

Observa-se que a decisão sobre os corpos femininos ficou positivada nas leis e na política do Estado brasileiro na sua origem. Segundo Mary Lucy Murray Del Priore (1994), o Brasil colonial incentivava uma política de ocupação que se baseava em três linhas: a) empenho em combater relacionamentos extraconjugais, isto é, relacionamentos fora do alcance do controle do Estado e da Igreja; b) proibição da instalação de conventos de freiras, sob a justificativa de que era preciso povoar o território brasileiro de cidadãos de bem; c) imposição do casamento para controlar a população colonial e condenar outra forma controle (como a interrupção voluntária da gravidez). Isso pode explicar a base sexista que o Brasil se construiu, comportamento que perdura inviabilizando até o momento a garantia real dos direitos reprodutivos e sexuais das mulheres em face da criminalização do aborto pelo Código Penal.

Quando fazemos essa mesma análise com recorte racial, a situação das mulheres se mostra ainda pior. Primeiro, é preciso considerar que o Brasil foi escravagista por mais de 300 anos (1526-1888). Nesse período de longos 3 séculos, negras e indígenas sofreram com a dominação e exploração sexual e de trabalho, pois eram consideradas apenas propriedade de donos de terras, tudo isso com ratificação do Estado brasileiro colonial, o último país da América a abolir a escravidão (FREITAS, 2011). Então, a ideia de povoar o Brasil desta época não isentavam essas mulheres, pelo contrário, as atingiam de maneira violenta e a exploração sexual delas significava o surgimento de uma massa de mestiços destinados ao trabalho na lavoura ou lavras (FREITAS, 2011). Nesse ponto, para mulheres não-brancas, direitos sexuais e

[401]

Criminalização do aborto Brasil: uma análise sobre as violações de direitos das mulheres e sua inconstitucionalidade

reprodutivos não eram sequer cogitados, porquanto não tinham tratamento humano, ou seja, não eram consideradas como pessoa digna de direitos ou que respeitassem alguma moral religiosa.

Outro dado relevante sobre o tratamento dos direitos sexuais e reprodutivos das mulheres na história brasileira situa-se no século passado, mais precisamente na década de 90, onde o Congresso Nacional investigou a incidência de esterilização em massa de mulheres no Brasil. Na época, havia evidência de que 45% das mulheres em idade fértil estavam esterilizadas (BRASIL, 1993). Nos estados com índices de miséria e pobreza maiores e de composição populacional de grande maioria negra, o percentual de esterilizações era altíssimos. O estado do Maranhão, por exemplo, apresentou um percentual de 79,8% de mulheres em idade fértil esterilizadas, enquanto o do Rio Grande do Sul, estado de maioria branca, apresentou o menor índice 22,6% (BRASIL, 1993). Consta que as esterilizações compulsórias eram realizadas como forma contraceptiva, no entanto, as mulheres, de maioria pobre e negra, não eram sequer informadas sobre a irreversibilidade do procedimento ou de suas consequências. Ao final da investigação, concluiu-se que havia no Brasil uma execução de política de controle demográfico financiada por governos estrangeiros, com culpa por omissão do Estado brasileiro. Essas esterilizações foram enquadradas pela Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) como crime de lesão corporal com perda de função e exposição da vida ou da saúde de outrem a perigo (BRASIL, 1993). Além desses indiciamentos, pode-se apontar que essa política de controle demográfico também foi uma política de violação dos direitos reprodutivos e sexuais das mulheres com caráter nitidamente racista e genocida, como apontou o movimento negro na época, uma ferida recente marcada na história do Brasil.

Na época da investigação, a Constituição Federal de 1988 já trazia disposição sobre autonomia da pessoa sobre quando, quantos e como ter filhos (art. 226, §7º) que vedava qualquer forma coercitiva, ou seja, de controle reprodutivo, por parte de instituições oficiais ou privadas (BRASIL, 1988). Todavia, somente três anos após a investigação acerca das esterilizações em massa de mulheres, foi implementada a política de planejamento familiar através da Lei nº 9.263, de 12 de janeiro de 1996 para regularizar o referido artigo que tratava do direito de reprodução.

Apenas há duas décadas, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (CEDAW), celebrada em 1979, foi incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro pelo Decreto nº 4.377/2002, de 13 de setembro de 2002, que tem como objetivo proteger os direitos humanos das mulheres nos países

que forem signatários da Declaração Universal de Direitos Humanos, como o Brasil. Nesse ponto, temos a Recomendação n. 35, do Comitê da CEDAW, que elenca como violação da saúde e aos direitos sexuais e reprodutivos das mulheres: a esterilização forçada, aborto forçado, gravidez forçada, criminalização do aborto, negação ou atraso do aborto seguro e de cuidados pós-aborto, continuação forçada da gravidez, abuso e maus-tratos de mulheres e meninas que procuram informações, produtos e serviços relacionados à saúde sexual e reprodutiva, podendo, em determinadas circunstâncias, ser equiparadas a tortura ou a tratamento cruel, desumano ou degradante (BRASIL, 2019). Essa incorporação via decreto representa um avanço na linha do reconhecimento dos direitos sexuais e reprodutivos das mulheres no Brasil, mas, infelizmente não consolidado, já que, dentre outros problemas, o aborto voluntário ainda é crime punido com pena privativa de liberdade.

Os motivos pelos quais as mulheres não têm seus direitos sexuais e reprodutivos garantidos totalmente estão, dentre outros, relacionados diretamente com a discriminação em razão do gênero, ou seja, as mulheres não estão em igualdade de condições para exercê-los, principalmente, porque o próprio estado o viola, o reprime, e não busca maneiras de garanti-los efetivamente. Castillo (2015) destaca que a igualdade formal é o início para seu alcance,

A principal solução para que se alcance a igualdade de gênero é jurídica. As legislações nacionais devem cuidar para que os direitos acordados na Convenção sobre Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres sejam inseridos em todos os âmbitos, seja social, político ou de trabalho. Este é o caminho inicial para se destruam os estereótipos negativos. Com a lei será possível dar início ao processo de eliminação da violência contra mulheres: pobreza, falta de informação, precariedade de atendimento de saúde, alienação de mulheres dos cargos de poder e dos meios de comunicação (CASTILLO, 2015, p. 369).

É insuficiente a vontade política por parte dos Estados, que, em geral, e no caso do Brasil não é diferente, são governados por homens (CASTILLO, 2015). A falta de participação de mulheres nos postos de tomada de decisões contribui para perpetuação da negação dos direitos sexuais e reprodutivos. Sobre a problemática, segundo a autora Laura Davis Mattar (2013), o papel do Direito, na atualidade, como regulamentador das relações humanas, deve ser encarado como meio de mudança social, garantindo a não discriminação das mulheres e promovendo a igualdade real de gênero em todas as suas ramificações, mas principalmente no âmbito criminal no que toca a proibição do aborto.

Desse modo, ao fazermos um apanhado histórico de como os direitos sexuais e reprodutivos foram tratados pelo Brasil, podemos dizer que resquícios da exploração e dominação dos corpos femininos no tempo refletem para perpetuação da criminalização do aborto no Brasil, principalmente para desigualdade quanto ao alcance de direitos sexuais e reprodutivos das mulheres e com mais densidade no que se refere às mulheres não-brancas. Ademais, é preciso lembrar que nesse momento o Direito deve se preocupar em mudar o *status quo* desse problema para garantir a igualdade e diminuir essas disparidades existentes. Uma solução seria a regulamentação do aborto através de sua descriminalização total ou parcial.

3 Análise da legislação criminal sobre aborto: apontamentos sobre a manutenção de sua constitucionalidade

Para começar a investigar a legislação criminal sobre o aborto voluntário no Brasil, faz-se necessário falar sobre o tratamento jurídico dado ao mesmo. Esse se encontra previsto como crime pelo Código Penal brasileiro e que possui duas hipóteses excepcionais: a) quando não há outro meio de salvar a vida da gestante (art. 128, I); b) se a gravidez resulta de estupro e o aborto é precedido de consentimento da gestante ou, se for incapaz, de seu representante legal (art. 128, II); c) nos casos em que o feto seja anencéfalo¹. Segundo Luciana Boiteux (2017), a criminalização do aborto é uma política de controle social das mulheres, com a finalidade de privá-las do controle e autonomia sobre seu próprio corpo.

O Código Penal brasileiro, decretado em 1940, antes da Constituição Cidadã promulgada em 1988, dispõe a pena de detenção com mínimo de um ano e máximo de quatro anos para o aborto provocado pela gestante e pena de reclusão de três a dez anos para o aborto feito por terceiro (arts. 124 e 126). Todavia, a manutenção dessas disposições tem se mostrado ineficaz tanto no que se refere a prevenção do crime quanto na proteção justa e efetiva de bens jurídicos, como a saúde e a vida, pelos crimes citados. Isso porque, apesar da proibição, estima-se que anualmente cerca de 503 mil mulheres realizam abortos no país e que, em decorrência das condições inseguras e ausência de atendimento médico, metade (48%) dessas mulheres precisará de internação hospitalar para terminar o procedimento (DINIZ; MEDEIROS; MADEIRO, 2017, p. 656).

¹ Decisão proferida pelo Supremo Tribunal Federal em sede de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n. 54, em 2012.

Com relação a tais artigos do livro penal, Carmen Hein de Campos (2017) indica que há uma violência institucional e sexista movida pelo Estado em face das mulheres. Isso porque, segundo a autora, as instituições penais, como no caso da pauta do aborto, tendem a reforçar a posição subordinada das mulheres na sociedade, as quais são também vítimas das iniciativas da lei penal, da política criminal e da teoria criminológica.

Aspecto a ser observado e frisado é que a criminalização não impede que milhares de mulheres driblem a lei e realizem abortos inseguros, seja com o uso de medicamentos, seja buscando clínicas clandestinas. Pelo contrário, o proibicionismo da lei criminal gera dor, sofrimento, medo e até morte de muitas mulheres, além de reforçar estigmas, tornando o exercício do direito de decidir sobre suas vidas um ato abominável (COSTA, 2013).

De acordo com a pesquisadora Alexandra Lopes da Costa (2013), não se trata de fazer apologia ao aborto, nem de defendê-lo como método contraceptivo tampouco de resumi-lo a necessidade da liberdade das mulheres sobre seu corpo. Todavia, sob a ótica dos direitos sexuais e reprodutivos, a decisão sobre o aborto implica tanto em parâmetros éticos quanto mecanismos que possibilitem o exercício emancipatório dos indivíduos, no âmbito sexual, e da capacidade reprodutiva com plena autonomia e dignidade. Assim, o que se demanda é um tratamento jurídico que não trate o direito do feto à vida como se absoluto fosse. Faz-se necessário lembrar que o ordenamento jurídico de muitas democracias contemporâneas permite a interrupção voluntária da gravidez sem deixar de garantir a defesa da vida, inclusive, da vida intrauterina e por mais que possam as divisões provocadas pela diversidade de pensamento, crenças e pensamento ideológicos, por trás há sempre um viés humanitário, que dá valor a vida humana (COSTA, 2013).

A Constituição Federal defende a liberdade de religião e de consciência, contudo, não se deve esquecer que o Estado é laico. Com isso, o país não pode legislar nem construir políticas irrestritas com base em crenças morais ou religiosas (art. 19, inciso I, da Constituição Federal). É preciso considerar ainda que o direito à vida não seja um valor absoluto, como mostram os sistemas legais que avalizam a imputabilidade do homicídio em legítima defesa.

O ordenamento jurídico brasileiro, assim como os demais que serão vistos no próximo tópico, protege a vida humana intrauterina. Contudo, esse regime de proteção não é o mesmo que o direito à vida como direito fundamental das pessoas,

pois a proteção ao nascituro tem intensidade menor quando comparado a vida de alguém já nascido, uma vez que a tutela vai aumentando progressivamente à medida que o embrião se desenvolve, tornando-se um feto e depois adquirindo viabilidade extra-uterina (RAMPAZZO, 2017).

De acordo com Adriane Rampazzo (2017), reconhecer que a proteção à vida do nascituro não é equivalente a que é proporcionada após o nascimento é necessário, já que isso está presente no ordenamento jurídico brasileiro, podendo ser observado na comparação da pena atribuída à gestante pela prática do aborto, que vai de 1 a 3 anos de detenção (art. 124 do Código penal) com a pena prevista para o crime de homicídio simples, que vai de 6 a 20 anos de reclusão (art. 121 do Código Penal). Com isso, é perfeitamente possível retirar o valor de que a vida após o nascimento possui mais peso que a não nascida. Mais, isso também pode ser observado nas ocasiões que ocorre o aborto involuntário, isso porque mesmo para aqueles que não aprovam descriminalização do aborto, por mais que seja um evento doloroso, para a maioria das famílias isso não representa dor comparável a perda de um filho já nascido (RAMPAZZO, 2017). Cientificamente, nos dias atuais, não há dúvidas que paire sobre a impossibilidade de que o feto tenha capacidade mínima para sentir dor ou ter pensamentos, pelo menos até a formação do córtex cerebral, apenas a partir da 23^a semana poderá haver um ser autônomo viável (RAMPAZZO, 2017).

Desse modo, é possível dizer que o nascituro merece sim proteção do ordenamento jurídico e da Constituição, mas não com a mesma intensidade/medida de proteção que a uma pessoa. Isso porque o feto é pessoa em potencial, mas não é pessoa ainda, da mesma maneira que uma semente pode ser qualificada como árvore em potencial, mas nunca como árvore². Portanto, já que a proteção constitucional brasileira dentro do útero é menos intensa que a assegurada à vida das pessoas nascidas, pode-se ponderar os direitos fundamentais e os interesses da Constituição como a saúde, dignidade, liberdade das mulheres, direitos ao planejamento familiar, de fato.

Nesse sentido, a tutela da vida do nascituro é mais intensa no final do que quando do início da gravidez, levando em consideração os estágios de desenvolvimento do feto, com especial relevância pois seria o estágio definidor do tratamento jurídico

² Ministra do Supremo Tribunal Federal Carmen Lúcia Antunes considerou que “há que se distinguir, ser humano de pessoa humana (...) o embrião é, parece-me inegável, ser humano, ser vivo, obviamente (...) não é, ainda, pessoa, vale dizer, sujeito de direitos e deveres, o que caracteriza o estatuto constitucional da pessoa humana”. Cf. ROCHA, Carmen Lúcia Antunes (Coord.). O Direito à Vida Digna, Belo Horizonte: Editora Fórum, 2004, p. 22.

para o aborto. Ademais, não se pode esquecer que o estabelecimento de um prazo para realização do aborto tem a finalidade de proteger aquilo que ainda vai nascer, que ainda será pessoa e a medida que for se desenvolvendo, maior fica sua expectativa de vida com conseqüente maior proteção não só do feto, mas também da gestante que corre mais riscos de saúde se a interrupção demorar para acontecer (RAMPAZZO, 2017).

Mônica de Melo (2018, p. 141) defende que o Poder Judiciário através do Supremo Tribunal Federal pode descriminalizar o aborto voluntário via controle de constitucionalidade, principalmente considerando na interpretação o princípio da proporcionalidade. A propósito, isso foi realizado pela Suprema Corte em 2012, em sede da ADPF 54, quando se decidiu pela descriminalização do aborto em caso de feto anencefálico, valendo ressaltar também a importante decisão proferida no HC 124.306, que teve como relator Min. Roberto Barroso, no qual tivemos necessário reconhecimento de que:

é preciso conferir interpretação conforma Constituição aos artigos 124 a 126 do Código Penal – que implicam o crime de aborto – para excluir de seu âmbito de incidência a interrupção voluntária da gravidez efetivada no primeiro trimestre. A criminalização, nessa hipótese, viola diversos direitos fundamentais da mulher, bem como o princípio da proporcionalidade (STF, 2012).

Ainda, considerou assertivamente que a criminalização é incompatível com:

os direitos sexuais e reprodutivos da mulher, que não pode ser obrigada pelo Estado a manter uma gestação indesejada; a autonomia da mulher, que deve conservar o direito de fazer suas escolhas existenciais; a integridade física e psíquica da gestante, que é quem sofre, no seu corpo e no seu psiquismo, os efeitos da gravidez; e a igualdade da mulher, já que homens não engravidam e, portanto, a equiparação plena de gênero depende de se respeitar a vontade da mulher nessa matéria (STF, 2012).

Diante dessa premissa, o Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), em parceria com o Instituto Anis – Instituto de Bioética, promoveu a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 442, no Supremo Tribunal de Federal (STF), reconhecendo que o STF é o espaço legítimo e com autonomia para o debater e decidir sobre a tutela de direito das mulheres. A ação foi distribuída à Ministra Rosa Weber, pleiteando que seja analisado a criminalização do aborto induzido e voluntário até 12ª semana de gestação sob a ótica da Constituição Federal, independentemente dos motivos que tenha a mulher para realizá-lo.

Espera-se que, na análise da ADPF nº 442, se reconheça à mulher os direitos de decidir sobre a maternidade, como corolário de sua dignidade, cabendo somente a ela escolher se quer, ou não, ter filhos, em que momento e com quem fazê-los (BOITEUX, 2017). No pedido da referida ação, solicita-se o período de 12 semanas considerando a proporcionalidade e experiência de legislações internacionais, como é o caso da Espanha, França, Uruguai, Alemanha e Cidade do México e também as evidências que demonstram a segurança do procedimento até o limite de 12 semanas, que possui pouco risco de complicações que exijam intervenção hospitalar.

3.1 Posicionamentos de tribunais constitucionais de outros países

O Tribunal Constitucional de Portugal despenalizou o aborto a pedido da gestante desde 1998, diante Acórdão nº 288/98, até a 10ª semana de gravidez em estabelecimento de saúde especializado. Vale destacar os argumentos usados pela referida Corte durante o julgamento:

1. O direito fundamental à vida e à integridade pessoal (arts. 24 e 25 da Constituição) e o reconhecimento da dignidade humana exigem a proteção da vida intrauterina. Essa proteção é limitada, uma vez que o feto não é “pessoa”. O direito à vida apresenta também dimensão objetiva, impondo a tutela da vida como valor. Nessa dimensão enquadra-se a proteção do nascituro, mesmo não sendo ele titular subjetivo do direito à vida.
2. A gestante possui os direitos fundamentais à privacidade e à liberdade de autodeterminação.
3. A colisão de princípios constitucionais e de direitos não se resolve pela (inexistente) hierarquia de valores constitucionais, mas pela ponderação de interesses e bem jurídicos colidentes. Cabe ao legislador estabelecer as formas de proteção da vida do nascituro. A vontade democrática expressa pelo Poder Legislativo deve ser respeitada. Além disso, a decisão do legislador português segue tendência de grande maioria dos Estados europeus de descriminalizar o aborto.
4. Com relação à tutela do nascituro, a Constituição não impõe o dever de criminalização do aborto. Isso confirma o poder do legislador de determinar em quais situações deve permanecer impune a interrupção voluntária da gravidez (PORTUGAL, 1998)

Após, ainda houve nesse país um intenso debate político e jurídico sobre o aborto. De acordo com Lunardi e Dimoulis (2018), o Tribunal Constitucional emitiu cinco importantes decisões (Acórdãos nº 25/84, 85/85, 288/98, 617/2006, 75/2010) e, nelas, analisou a constitucionalidade dos referendos de 1998 e de 2007 e as leis que objetivaram a parcial descriminalização do aborto. Nesses referendos, a questão discutida era se ao aborto a pedido da gestante deveria ser despenalizado caso

feito nas dez primeiras semanas em estabelecimento de saúde autorizado. Em todos prevaleceu o “sim”, mas o resultado não foi vinculante, uma vez que a abstenção superou 50%. Apesar disso, em 2007, a Assembleia da República aprovou lei que correspondia à proposta do referendo.

Interessa ressaltar que na sentença mais recente da Corte Constitucional Portuguesa (75/2010) houve um impulsionamento no desenvolvimento de um direito constitucional europeu que se refere ao aborto. Nela se confirmou a validade do modelo de período acompanhado de um aconselhamento não persuasivo, fundamentado no entendimento de que a Constituição portuguesa ordena que o Estado proteja tanto a vida intrauterina como a autonomia reprodutiva das mulheres. Considerando isso, a Corte respeitou as primeiras sentenças do Legislativo para adotar meios de proteção alternativos em que analisou a penalização desnecessária, inadequada ou desproporcional e que num Estado de Direitos, o ramo penal teria que seguir sendo o último recurso, a *ultima ratio* (MELO, 2018).

Na Alemanha, em 1992, o legislador autorizou o aborto nas 12 primeiras semanas, desde que fosse realizado por médico e após aconselhamento da gestante. No ano seguinte, em 1993, o Tribunal Constitucional Federal declarou outra vez a inconstitucionalidade parcial. Um dos argumentos dessa decisão reconhecia que a penalização não é medida adequada para o Estado cumprir o dever de tutelar a vida não nascida e que a pena imposta a gestante, que já está em situação de conflito, não resolve o problema (LUNARDI; DIMOULIS, 2018). Percebe-se, com isso, que medidas adequadas são, portanto, aconselhamento e a assistência material, sem punição.

No Canadá, o aborto foi ilegal somente até o ano de 1969 quando foi modificado o artigo 251 do Código Penal para autorizar a prática em caso de risco para saúde da gestante. Os requisitos eram a clínica ter autorização e o aborto ser feito após parecer positivo de três médicos. No ano de 1988, a Suprema Corte considerou que o artigo 251 do Código Penal violava a Carta de Direitos Cívicos do Canadá, principalmente o direito à segurança das gestantes. Com isso, o artigo foi afastado e declarado inconstitucional e desde então não existe norma penal criminalizando o aborto a pedido da gestante (LUNARDI; DIMOULIS, 2018).

Ainda sobre o julgamento da Suprema Corte do Canadá no ano de 1988, vale destacar o argumento da maioria que considerou que o procedimento de intervenção do Comitê previsto na lei apresenta falhas. Primeiro, demora muito, expondo as mulheres a riscos físicos e psicológicos. Segundo, em cidades menores é ainda mais difícil para as mulheres conseguir a autorização, gerando discriminação. Terceiro, os

critérios de avaliação são vagos, permitindo que fosse negada arbitrariamente a autorização. Quarto, impõe sofrimento desnecessário à gestante e atrasa o aborto, o que aumenta os riscos para sua saúde. Desse modo, a lei não atende o critério da justiça fundamental estabelecido na Carta de Direitos, causando mais prejuízo do que proteção para mulheres (LUNARDI; DIMOULIS, 2018).

Na Espanha, a Lei Orgânica 2/2010 permitiu o aborto nas 14 primeiras semanas a pedido da gestante e independentemente das razões para tanto. Sobre a mudança da legislação o Tribunal Constitucional não julgou um recurso pendente que pede sua inconstitucionalidade. Nesse país, portanto, o aborto por vontade da gestante não é crime. Antes disso, assim como hoje ainda é no Brasil, o aborto só era permitido em casos de evitar grave perigo para a vida ou a saúde da gestante, gravidez em decorrência de estupro e se houver má-formação do feto. Questionada a constitucionalidade dessa norma penal, o Tribunal Constitucional, em 1985, decidiu por sua recepção, que vigorou até 2010, quando foi descriminalizado pelo legislador (LUNARDI; DIMOULIS, 2018).

Na Eslováquia, a lei de 1986 permite o aborto nas 12 primeiras semanas da gestação sem necessidade de aconselhamento e mesmo posteriormente caso haja razões de saúde declaradas em laudo médico. Mais, menores de 16 anos precisam da autorização dos pais para fazê-lo (LUNARDI; DIMOULIS, 2018). Em 2001 foi levantada questão sobre sua constitucionalidade por grupos conservadores. A discussão girava em torno do artigo 15 da Constituição de 1992, a qual protege o direito à vida, e levantando a questão da tutela da vida uterina. Ao final, a Corte Constitucional entendeu que a vida humana não nascida não goza da mesma proteção da vida humana nascida, sendo, por isso, constitucional a norma que legaliza o aborto. Dentre os argumentos, destacam-se:

O nascituro não é um sujeito de direito que detém o direito fundamental à vida tal como as pessoas que nasceram com vida, mas possui um valor objetivo de ordem constitucional que deve ser tutelado. Cabe ao legislador prever os limites da proteção da vida humana não nascida, estabelecendo procedimento e limites temporais para a interrupção da gravidez. O legislador autorizou em certas hipóteses o aborto, levando em consideração os direitos da gestante, notadamente sua dignidade, autonomia e privacidade. Cabe somente a ela decidir sobre sua integridade física e psicológica, incluindo a decisão de levar a gravidez. A interferência no direito à privacidade só pode ocorrer com base em lei que tenha objetivos compatíveis com os propósitos de uma sociedade democrática. A obrigação de proteção da vida do nascituro não se sobrepõe ao direito fundamental da mulher à sua privacidade. O prazo de 12 semanas previsto no texto legal como limite para a realização do aborto a pedido da gestante não pode ser considerado arbitrário e está em consonância com

a previsão de diversos outros Estados da Europa (LUNARDI; DIMOULIS, 2018, p. 77).

Segundo Lunardi e Dimoulis (2018), o tratamento do aborto é um tema central no debate entre liberais e conservadores nos Estados Unidos há décadas. Como a competência legislativa sobre a questão é exclusivamente estadual, a Suprema Corte pronunciou-se dezenas de vezes sobre o tema, julgando leis estaduais que restringiam a contracepção e do aborto. Na década de 70, a decisão reconheceu que o direito à liberdade permitiu que a gestante realizasse a interrupção até que o feto fosse viável (no período de três meses da gestação). De acordo com Lunardi e Dimoulis (2018), a Suprema Corte aceitou alguns regulamentos que dificultavam o acesso ao aborto e limitavam o financiamento público. A atual orientação da Corte encontra-se na decisão *Planned Parenthood of South Pennsylvania vs. Casey* de 1992 (LUNARDI; DIMOULIS, 2018).

Sobre essa decisão, insta destacar que a maioria argumentou que a 14^a Emenda reconhece à gestante o direito à liberdade, à integridade corporal e à privacidade que lhe permite decidir sobre o seu corpo. Reconheceu que se o Estado hoje proibir o aborto de feto não viável, a intervenção na liberdade é tão grande que poderá impor o aborto como meio de seleção eugênica ou de controle de população. A maioria também considerou que o feto não possui o direito à vida, pois desse direito só goza a pessoa. No entanto, o Estado tem forte interesse de proteger a saúde das mulheres e a vida do feto. Razão pela qual pode restringir o direito da gestante de abortar, de forma que no primeiro trimestre da gravidez, a saúde da gestante não corre risco em caso de aborto nem há feto viável, devido a isso, a gestante pode livremente decidir se realizará aborto (LUNARDI, DIMOULIS, 2018).

Na França, o aborto foi descriminalizado em 1975, com fulcro no projeto de lei elaborado e defendido no Parlamento pela Ministra da Saúde Simone Veil, em 1974 (LUNARDI; DIMOULIS, 2018). O Conselho avaliou a lei descriminalizadora em 75, considerando-a constitucional. Considerou que a lei que autoriza essa interrupção em caso de perigo para a vida da gestante ou a saúde da gestante, assim como quando ela se encontra em situação de angústia e a gestação não ultrapasse dez semanas, procede a uma delimitação constitucionalmente permitida entre a liberdade da gestante e a vida do nascituro. Em 2014, 39 anos depois do julgamento, legislador fez uma alteração e permitiu que o aborto fosse feito com solicitação da gestante nas primeiras 12

[411]

Criminalização do aborto Brasil: uma análise sobre as violações de direitos das mulheres e sua inconstitucionalidade

semanas da gestação, sem necessidade de explicar razões pela qual pretende abortar (LUNARDI, DIMOULIS, 2018).

Na Hungria, o legislador no de ano 1992 autorizou o aborto até 12ª semana de gestação em casos de estupro, dano ou deficiência do feto, risco a saúde da gestante e situação de grave crise da gestante. Essa grave crise precisava ser constatada por declaração da própria gestante. Contudo, grupos conservadores questionaram a constitucionalidade dessa lei, alegando direitos do nascituro. A Corte Constitucional declarou a inconstitucionalidade parcial da lei. Posteriormente, a Constituição de 2012 decretou que a vida é protegida desde a concepção, porém a lei de 1992 permanece em vigor e, ademais, um decreto especificou o procedimento para constatar a grave crise da gestante ou má-formação do feto (LUNARDI, DIMOULIS, 2018).

Ainda sobre a Hungria, na decisão 48 de 1998³ da Corte Constitucional, a maioria argumentou que (i) além do aspecto subjetivo do direito à vida, existe o aspecto institucional do dever do Estado de tutelar a vida humana. Este último abrange a tutela do feto que deve gozar de proteção desde a sua concepção, ainda que não possua direito subjetivo à vida; (ii) a Corte não possui competência para determinar o estado jurídico do feto, mas constata que a decisão do legislador de autorizar o aborto em determinadas hipóteses é razoável, não contrariando a Constituição; (iii) a tutela do feto é limitada pelos direitos da gestante à dignidade, à integridade física e psíquica e à autodeterminação. Considerando que seria inconstitucional tanto permitir o aborto sem justa causa, ignorando dever de proteção do feto, como proibi-lo em larga escala, deixando de tutelar direitos da gestante; (iv) também considerou que o legislador húngaro não estabeleceu critérios e procedimentos para constatar a grave crise da gestante que autoriza o aborto, nem indicou quais deficiências do feto justificam o aborto, recomendando que teria equilíbrio entre o dever de tutela da vida e os direitos da gestante, se o legislador concretizar esses conceitos, exigindo parecer médico e aconselhamento da gestante por especialista (LUNARDI; DIMOULIS, 2018).

Na Índia, o aborto é legal desde 1971 (*Medical Termination of Pegnacy act*) nas primeiras 12 semanas de gestação com exigência de atestado médico e até as 20 semanas com atestado de dois médicos. Lá, a intervenção pode ocorrer em hospitais públicos de forma gratuita, todavia, a falta infraestrutura e de informação dificulta o acesso ao aborto de mulheres mais pobres (LUNARDI; DIMOULIS, 2018). Os quesitos são

³ Corte Constitucional Húngara, 48, 23-II-1998 AB. Publicada em MAGYAR Kozlony, 1998/105. Disponível em https://hunconcout.hu/uploads/sites/3/2017/11/en_0048_1998.pdf.

claros, menores de idade devem apresentar autorização dos responsáveis. As hipóteses autorizadoras do aborto são: risco para a saúde física ou mental da gestante; grave anormalidade do feto; estupro; gravidez de menina não casada menor de 18 anos; gravidez de mulheres incapazes mentalmente com consentimento do tutor; gravidez por falha de método contraceptivo; situação socioeconômica da gestante que possa dificultar a gestação; gestante que gerou filho com anormalidades congênitas (LUNARDI; DIMOULIS, 2018).

No julgamento judicial indiano (*High Court do Estado Rajasthan, Nand Sharma vs. Union of India*, 28.01.1977)⁴, foi solicitada a declaração de constitucionalidade da *Medical Termination of Pegnacy act* alegando se antiética e violar o art. 21 da Constituição indiana que protege o direito à vida. Como esperado, o Tribunal negou o pedido. Dos argumentos se destacam que: (i) a questão do aborto possui relevância pública, mas o judiciário não deve examinar questões relativas à moral ou ao início da vida e sim trata da proteção dos interesses da mulher; (ii) a lei protege o direito da mulher que foi estuprada, permitindo que realize o aborto para evitar dano à sua saúde mental, da mesma forma uma gravidez indesejada, resultado de uma falha do contraceptivo, pode gerar grave lesão à saúde mental da mulher; (iii) e que considera legal apenas a interrupção da gravidez feita nos prazos legalmente fixados e após laudo médico que constate a ocorrência de uma das hipóteses legalmente previstas (LUNARDI; DIMOULIS, 2018). Assim, o Tribunal considerou que o propósito da lei foi resguardar a vida da mulher grávida, conforme fica claro nos objetivos e na justificção para evitar que haja danos graves.

No México, a Cidade do México (unidade da Federação) promulgou no ano de 2007 legislação que permite o aborto nas 12 primeiras semanas de gestação. A Suprema Corte, em decisão de mais de mil páginas, examinou e confirmou a constitucionalidade. No julgamento da ação de inconstitucionalidade nº 146 de 2007⁵ na Suprema Corte, é possível destacar alguns argumentos, tais como (i) a alegação de que as normas superiores não determinam o início da vida e que o direito à vida não é

⁴ Rajsthan High Court, Nand Kishore Sharma and Others vs. Unio of India, 22.10.2005, AIR 2066 Raj 166, 2006 WLC Raj UC 411. Disponível em: <https://indiankanoon.org/doc/1452660>.

⁵ Suprema Corte de Justicia de la Nación, Acción de Inconstitucionalidad 146/2007 y su acumulada 147/2007, Comisión Naacional de los Derechos Humanos y Procuraduría General de la República, 28.08.2008. Disponível em: <https://sjf.scjn.scjn.gob.mx/sjfsist/Paginas/DetalleGeneralScroll.aspx?id=21469&Clase=DetalleTesisEjecutorias#>.

[413]

Criminalização do aborto Brasil: uma análise sobre as violações de direitos das mulheres e sua inconstitucionalidade

absoluto, proibindo-se somente sua privação arbitrária tampouco que exista ordem constitucional ou internacional que obrigue os Estados a penalizar a prática de aborto; (ii) a constituição e as normas internacionais impõem tutelar o direito à liberdade e à saúde, dentro daquela a autodeterminação da mulher, incluindo decisões sobre seu corpo; (iii) a norma despenalizadora do aborto apresenta como justificativa o problema de saúde pública decorrente dos abortos clandestinos e a necessidade de garantir o direito à autodeterminação das mulheres com relação à maternidade (LUNARDI; DIMOULIS, 2018).

Na Nova Zelândia, a lei permite o aborto desde 1977, com necessidade de dois médicos credenciados que certifiquem que a gravidez tenha sido resultado de incesto; causa risco de vida para a gestante; e pode gerar grave risco para a sua saúde física e mental. Consta que são raros os casos em que os médicos negam a autorização, o que, na verdade, determina é a vontade da gestante. Lá, algumas organizações religiosas questionaram judicialmente a forma de aplicação da lei, isso porque os tribunais do país não fazem controle de constitucionalidade, competência deliberada ao próprio parlamento. Esses grupos pediram, então, ao tribunal interpretação restritiva e controle judicial das decisões dos médicos que autorizam o aborto (LUNARDI; DIMOULIS, 2018).

Na decisão da Suprema Corte da Nova Zelândia de 09.08.2012⁶, foi decidido apenas sobre a aplicação da lei, a Corte então argumentou que a lei não impõe que os médicos que examinam o pedido da gestante fundamentem sua decisão, sendo suficiente atestar que ocorre uma das hipóteses de aborto legalmente previstas. Considerou que essa característica diferencia a autorização do aborto dos atos administrativos comuns que devem incluir fundamentação e que, de acordo com a lei, os médicos devem realizar entrevista apenas se a mulher solicitar, sendo que também não há indicação da forma correta para conduzir a entrevista, devendo ser respeitado o sigilo médico (LUNARDI; DIMOULIS, 2018).

Na contramão desses Tribunais/Conselhos Constitucionais, quando voltamos para o Brasil, nota-se que o entrave é que a criminalização do aborto voluntário suspende a garantia de direitos às mulheres. Segundo Samantha Buglione (2013), a criminalização do aborto voluntário traz efeitos que violam pressupostos normativos de hierarquia, de supremacia e interpretação sistemática do Direito, apontando que é

⁶ Supreme Court. *Right to life New Zealand Inc vs. The Abortion Supercisory Commitee*, 09.08.2012. Disponível em: <http://nzlii.org/nz/cases/NZSC/2012/68.html>.

inconstitucional porque: viola a norma constitucional da igualdade, discriminado mulheres; viola a norma constitucional da liberdade de crença e pensamento; viola a dignidade das mulheres e sua autonomia; põe em risco a saúde delas; interfere de demasiada e arbitrária forma e proporção na vida privada dos indivíduos.

Desse modo, a manutenção da criminalização do aborto voluntário (com até 12^a semanas de gestação) possui consequências penais desproporcionais, com a violação de direitos humanos das mulheres em detrimento de direitos de um feto que só tem a expectativa de ainda vir a ser uma pessoa, desconsiderando as evidências científicas e médicas quanto ao tema. Além disso, também foi possível observar que os artigos do Código Penal (1940) que criminalizam o aborto por vontade da gestante não podem ainda terem sido recepcionados pela Constituição Cidadã, porque há múltiplas violações de cunho constitucional, como a igualdade, liberdade de pensamento, dignidade das mulheres, saúde das mulheres e o direito penal não atuando como *ultima ratio*.

4 O perfil das mulheres mais impactadas pela criminalização do aborto

No Brasil, a discussão sobre aborto pode revelar desigualdades e seletividade no impacto da lei penal com mais intensidade em determinado grupo de mulheres em face de outro. Nesse tópico, buscou-se analisar dados e referências bibliográficas, a fim de verificar quem são as mulheres que sofrem mais impactos pela criminalização do aborto no país.

Segundo Diniz, Medeiros e Madeiro (2017, p. 656):

o aborto no Brasil é comum e ocorreu com frequência entre mulheres comuns, isto é, foi realizado por mulheres: a) de todas as idades (ou seja, permanece como um evento frequente na vida reprodutiva de mulheres há muitas décadas); b) casadas ou não; c) que são mães hoje; d) de todas as religiões, inclusive as sem religião; e) de todos os níveis educacionais; f) trabalhadoras ou não; g) de todas as classes sociais; h) de todos os grupos raciais; i) em todas as regiões do país; j) em todos os tipos e tamanhos de município.

Para lembrar, o Código Penal de 1940 prevê o aborto induzido ou voluntário como crime, mas possui duas hipóteses excepcionais de legalidade: a) quando não há outro meio de salvar a vida da gestante (art. 128, I); e b) se a gravidez resulta de estupro e o aborto é precedido de consentimento da gestante ou, se for incapaz, de seu representante legal (art. 128, II). Contudo, de acordo com a Pesquisa Nacional do

Aborto (2017), se sabe que por ano 503 mil mulheres realizam aborto inseguro no país, destas aproximadamente 240 mil (48%) precisam de atendimento médico ou internação hospitalar em decorrência de complicações (DINIZ; MEDEIROS; MADEIRO, 2017). Tal magnitude deixa clarividente a relevância do assunto para se questionar quais são as mulheres que podem sofrer danos quanto abortamento ilegal e inadequado e se o resultado revela uma seletividade na aplicação da legislação criminal.

Na realidade brasileira, a restrição aos métodos abortivos seguros leva mulheres a recorrerem a procedimentos realizados em condições de risco e o resultado pode ser uma das maiores causas de mortalidade materna e violência institucional contra as mulheres nos serviços de saúde público, principalmente, em face daquelas que mais precisam e fazem seu uso. Nessa linha, foi possível aferir que o abortamento inseguro é realizado em sua maioria por mulheres adultas jovens, com baixa renda e escolaridade, pretas, pardas e indígenas (DINIZ; MEDEIROS; MADEIRO, 2017, p. 657). Além disso, esse também é o perfil que mais utiliza/necessita do Sistema Único de Saúde (GUIBU; et. al., 2017).

Uma pesquisa realizada pela Organização Mundial da Saúde (2013, p. 17-18) mostrou que a cada ano 22 milhões de abortamentos inseguros são realizados e que quase todos, cerca de 98%, ocorrem em países em desenvolvimento, cenário em que o Brasil se encaixa. O mesmo estudo mostra que 47 mil mortes que tenham relação com gravidez são provocadas por complicações advindas de um abortamento clandestino e que 5 milhões de mulheres sofrem disfunções físicas/mentais como resultado. Analisando isso, é possível dizer que as mulheres mais suscetíveis a mortalidade e aos danos decorrentes do restrito acesso ao aborto seguro no Brasil são também adultas jovens, com baixa renda e escolaridade, pretas, pardas e indígenas.

De acordo com Samantha Buglione (2013), com a criminalização do aborto, cria-se uma legal e moralmente aceitável desigualdade formal. Isso porque, segundo a autora, o princípio da extraterritorialidade do Direito Penal (art. 7º, CP) dá aval para que um ato típico na ordem jurídica brasileira, se praticado no exterior, e lá não for típico, não configurará crime no Brasil. Então, as mulheres que possuam essa informação e que tenham condições financeiras vão para outro país em que o aborto é legal e realizam com segurança a interrupção da gravidez. A exemplo dessa situação, é comum mulheres brasileiras viajarem a Portugal para realizar a interrupção gestacional, segundo a Direção Geral da Saúde (DGS), elas ocupam a terceira posição entre mulheres estrangeiras que realizam aborto em Portugal, cerca de 15,8% (PORTUGAL, 2018).

De acordo com pesquisa realizada por Livia Miranda Muller Drumond Casseres (2018), a mortalidade materna em consequência da gravidez que termina em aborto implica num risco de morte maior para mulheres pretas em comparação às mulheres brancas e que enquanto as desigualdades sociais impactam no acesso à saúde, o racismo institucional⁷ determina as condições de atendimento das mulheres negras, grupo que é mais exposto ao acesso desqualificado aos serviços do SUS, mesmo quando equiparada renda, nível de instrução e ocupação no mercado de trabalho. Essa análise também pode explicar como o racismo pode estar associado a criminalização do aborto e porque esse processo de criminalização impacta mais danosamente um grupo de mulheres, que já está marcado por indicadores de vulnerabilidade.

Ademais, Casseres (2018) menciona também uma pesquisa intitulada *A Cor da Dor*, publicada em 2017 pela Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, da Fundação Oswaldo Cruz – primeira análise grande das influências da raça/cor na experiência da gestação e parto -, e disse que, a partir desta, ficou claro que o funcionamento cotidiano dos serviços de saúde importa em benefícios e oportunidades diferenciadas segundo raça/cor. Nessa linha, a pesquisadora ainda vai além, analisa que a incriminação pela prática do aborto de mulheres brasileiras significa o exercício de um poder de morte, do qual tratou Foucault na obra *Em Defesa da Sociedade*. Explicando que isso pode significar o exercício de *biopoder* que toma a vida para gerenciá-la e sujeitá-la a instrumentalização.

A partir dessas explicações, é possível se atentar para manifestação da dominação real de mulheres racializadas, que sofrem com essa maior incidência da seletiva criminalização e, outrossim, observar que essa criminalização nada mais é do que uma violência contra essas mulheres através do Estado pelo sistema criminal de justiça.

Na pesquisa feita por Casseres (2018), evidencia-se o racismo estrutural como um componente histórico da ordem social brasileira, reproduzido pelo funcionamento das instituições do sistema punitivo, bem como do sistema de saúde, do sistema educacional, econômico e político. Essa pesquisadora constata que enquanto os movimentos feministas internacionais discutem a questão do aborto em termos de autonomia privada ou dos direitos ao próprio corpo, para as mulheres negras

⁷ De acordo com Silvio Almeida (2019, p. 37), “o racismo institucional não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça”.

brasileiras expostas à morte na prática cotidiana do aborto inseguro, nem mesmo a ideia materna compulsória seria adequada para falar sobre sua condição.

Assim como foi a política de esterilização forçada de mulheres negras no passado, a escolha do legislador em manter uma política penal para o aborto reforça os mecanismos que sujeitam mulheres negras a um regime político de mitigação de direitos principalmente reprodutivos e colabora para a continuidade do racismo, compreendido como processo histórico e político. Por essas razões, a proteção do princípio constitucional da igualdade na sua dimensão antirracista constitui o epicentro da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n. 442, ou seja, a Corte é provocada a declarar a humanidade das mulheres brasileiras na sua mais radical concepção: a percepção das mulheres negras (CASSERES, 2018).

Nota-se, no ponto em que chegamos, que as relações de poder do Estado se expressam de forma mais invasiva sobre as vidas das mulheres e mais ainda sobre as vidas das mulheres negras e todas as representações sociais construídas em torno dos corpos negros. Além disso, a criminalização do aborto é basicamente baseada em concepções moralistas, até mesmo dos legisladores atuais, que contribuem para variados processos de estigmatização das mulheres, o que impede que a questão do aborto seja vista como problema grave de saúde pública, permanecendo sob a égide da punitividade estatal (ARAÚJO; PIMENTEL, 2020).

É possível considerar que o Estado, nessa ocasião, não procura a garantia de proteção aos direitos sexuais e reprodutivos das mulheres, pelo contrário, atua de forma a manter as assimetrias sociais e raciais através do controle que exerce sobre corpos femininos. Tratando-se de um Estado que parece ser um regulador dos interesses de cada um e não mais como o bem maior para todos.

Nesse sentido, compreende-se a criminalização do aborto não só como mais uma prática de violência contra mulheres, mas também como uma prática de controle dos corpos femininos que se perpetua, dessa vez, através da força punitiva do Estado, do sistema criminal. De acordo com Araújo & Pimentel (2020) não há nenhuma ruptura ou mesmo qualquer preocupação real com a proteção da vida das mulheres, mas sim uma interação e uma linha tênue entre o controle informal e formal das relações culturais e sociais que discriminam as mulheres, principalmente as mais impactadas pelo processo de criminalização do aborto.

O problema de saúde pública chama a atenção não só por sua magnitude, mas também por sua persistência. As políticas brasileiras, inclusive as de saúde, tratam o

aborto sob uma perspectiva religiosa e moral e respondem à questão com a criminalização e a repressão policial. A julgar pela persistência da alta magnitude, e pelo fato do aborto ser comum em mulheres de todos os grupos sociais, a resposta fundamentada na criminalização e repressão tem se mostrado não apenas inefetiva, mas nociva. Não reduz nem cuida: por um lado, não é capaz de diminuir o número de abortos e, por outro, impede que mulheres busquem o acompanhamento e a informação de saúde necessário para que seja realizado de forma segura ou para planejar sua vida reprodutiva a fim de evitar um segundo evento desse tipo (DINIZ; MEDEIROS; MADEIROS, 2017, p. 659).

Juntamente a outros fatores já mencionados nesse tópico, a questão racial é latente e é de extrema relevância levantar esses aspectos particulares na pesquisa sobre aborto, principalmente para falar sobre a seletividade criminal presente no direito penal. Assim, os dados devem ser considerados para analisar como se estabelecem, no Brasil, as desigualdades sociais e raciais com a população não branca. Possivelmente dessa maneira, analisando, podemos perceber e entender o peso da estrutura patriarcal da família e do racismo, que se consolidaram na sociedade brasileira como formas de opressão de gênero, raça e classe, no debate/discussão sobre a descriminalização do aborto.

Por fim, a legislação penal quando criminaliza o aborto em seus dispositivos proibitivos não só recaem sobre a raça, mas se associa a um conjunto de fenômenos ligados à estrutura social brasileira, na qual raça e sistema penal se constituem mutuamente e determinam as vidas dignas de se proteger e aquelas que se pode deixar perecer (CASSERES, 2018). Partindo da análise deste tópico, é possível perceber que a lei penal brasileira cria uma seletividade criminal de classe e raça. Isso porque a proibição e seus efeitos recaem apenas em face de um determinado grupo de mulheres, são elas: adultas jovens, com baixa renda e escolaridade, pretas, pardas e indígenas.

5 Considerações finais

Nota-se que historicamente o Estado brasileiro adotou políticas discriminatórias e negacionistas em relação aos direitos sexuais e reprodutivos das mulheres. É possível dizer que resquícios da exploração e dominação dos corpos femininos no tempo refletem para perpetuação da criminalização do aborto no Brasil, principalmente para desigualdade quanto ao alcance de direitos sexuais e reprodutivos das mulheres e com mais densidade no que se refere às mulheres não-brancas.

Na análise da legislação penal sobre o aborto, os artigos do Código Penal que proíbem o aborto por vontade da gestante podem ainda não ter sido recepcionado

[419]

Criminalização do aborto Brasil: uma análise sobre as violações de direitos das mulheres e sua inconstitucionalidade

pela Constituição Federal de 1988, porque há múltiplas violações de cunho constitucional, como a igualdade, liberdade de pensamento, dignidade das mulheres, saúde das mulheres e, principalmente, o direito penal não atuando como último recurso de controle estatal, mas como única alternativa. Tal realidade reflete o pensamento punitivista e misógino do estado em detrimento de soluções menos injustas, como a descriminalização total ou parcial do aborto adotadas por países como Portugal, Alemanha, Canadá, Espanha, Eslováquia, França, Hungria, México e Nova Zelândia.

A insistência em proibir o aborto, também nos permitiu notar que existe uma seletividade quanto a aplicação da lei criminal, porquanto a proibição e seus efeitos atualmente recaem com mais peso em face de um determinado grupo de mulheres. Isso nos leva a dizer também que as pessoas mais suscetíveis a serem detectadas, processadas, julgadas ou de sofrerem consequências por sua prática possuem um perfil marcado pela desigualdade social que atravessa raça, gênero, situação econômica e nível de instrução, isso porque elas são adultas jovens, com baixa renda e escolaridade, pretas, pardas e indígenas.

Por fim, consignamos que nesse momento Políticas Públicas devem ser implementadas para mudar o *status quo* da criminalização do direito de decidir sobre quando ter ou não filhos, para garantir a igualdade e permitir o exercício de fato dos direitos reprodutivos das mulheres. Uma solução seria a regulamentação do aborto através de sua descriminalização total ou parcial.

Referências

ALMEIDA, Silvio. *Racismo Estrutural*. São Paulo. Editora Pólen, 2019.

BOITEUX, Luciana. A ADPF 442, dignidade das mulheres, democracia e o STF. *Boletim IBCrim*, São Paulo, v. 25, n. 294, p. 5-7, maio 2017.

BRASIL. Conselho Nacional De Justiça. *Recomendação Geral nº 35 sobre Violência de Gênero Contra as Mulheres do Comitê Para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher (CEDAW)*. Brasília: CNJ, 2019. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2019/09/769f84bb4f9230f283050b7673aebo63.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2020.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Decreto-Lei 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. *Lei nº 9.263, de 12 de janeiro de 1996*. Regula o §7º do art. 226 da Constituição Federal, que trata do planejamento familiar, estabelece penalidades e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9263.htm. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. *Relatório final da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito destinada a examinar a incidência de esterilização em massa de mulheres no Brasil*. 1993. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/85082>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BUGLIONE, Samantha. O aborto voluntário e seu eterno desconforto: um debate sobre o alcance das democracias laicas. In: FERRAZ, Carolina Valença et. al. (org). *Manual dos Direitos da Mulher*. São Paulo: Saraiva, 2013. p 184-204.

CAMPOS, Carmen Hein de. *Criminologia Feminista: teoria feminista e crítica às criminologias*. 1. ed. - Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

CARDOSO, Bruno Baptista; VIEIRA, Fernanda Morena dos Santos Barbeiro; SARACENI, Valeria. Aborto no Brasil: o que dizem os dados oficiais? *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 36, supl. 1, 2020.

CASSERES, Livia Miranda Müller Drumond. Racismo estrutural e a criminalização do aborto no Brasil. *SUR. Revista internacional de direitos humanos*, São Paulo, v. 15, n. 28, p. 77-85, 2018.

CASTILLO, Ricardo. *Direitos Humanos*. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

COSTA, Alexandra Lopes da. Inquisição contemporânea: uma história de perseguição criminal, exposição da intimidade e violação de direitos no Brasil. *SUR. Revista Internacional de Direitos Humanos*, São Paulo, v. 10, n. 19, p. 181-197, dez. 2013.

DEL PRIORE, Mary Lucy Murray. A árvore e o fruto: um breve ensaio histórico sobre o aborto. *Revista Bioética*, p. 43-51.

DINIZ, Débora; MEDEIROS, Marcelo; MADEIRO, Alberto. Pesquisa nacional de aborto 2016. *Revista Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 653-660, fev. 2017.

FREITAS, M. de A. O cotidiano afetivo-sexual na Brasil colônia e suas consequências psicológicas e culturais nos dias de hoje. Ponta de Lança: *Revista Eletrônica de História, Memória & Cultura*, v. 5, n. 9, p. 63-68, 31 out. 2011.

[421]

Criminalização do aborto Brasil: uma análise sobre as violações de direitos das mulheres e sua inconstitucionalidade

- GUIBU, Ione Aquemi *et. al.* Características principais dos usuários dos serviços de atenção primária à saúde no Brasil. *Revista de Saúde Pública*. São Paulo, v. 51, Supl., 2017.
- LUNARDI, Soraya. DIMOULIS, Dimitri. *O caso da gravidez indesejada: dilemas éticos e jurídicos sobre aborto*. São Paulo: Thomson Reuters Brasil, 2018.
- MATTAR, Laura Davis. *Os Direitos Reprodutivos das Mulheres*. Manual dos Direitos da Mulher. Cap. 3, pág. 54-79. Editora Saraiva Jur, ano 2013.
- MELO, Mônica de. *Direito fundamental à vida e ao aborto a partir de uma perspectiva constitucional, de gênero e da criminologia*. 2018. 189 f. Tese (Doutorado em Direito) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Direito, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- NOGUEIRA, Beatriz Carvalho; NASCIMENTO, Flávia Passeri. *Delineamentos Jurídicos do Direito ao Aborto no Brasil: ADI 5581 E ADPF 442* (pág. 165-172). Relatório NAJURP: Direitos Humanos da Mulheres / Fabiana Cristina Severi, (organizadora). - Ribeirão Preto, FDRP, 2017.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *Abortamento seguro: orientação técnica e de políticas para os sistemas de saúde*. 2 ed. Genebra: OMS, 2013.
- PATEMAN, Carole. *O Contrato sexual*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- PIMENTEL, Elaine; ARAÚJO, Elita Isabella Moraes Dorvillé de. Gênero, violência e racismo: reflexões sobre violência contra mulheres no Brasil a partir de uma perspectiva feminista e antirracista. *Revista Liberdades*, São Paulo, n. 29, p. 361-384, jan./jul. 2020.
- PORTUGAL. *Direção Geral da Saúde. Relatório do Registos das Interrupções da Gravidez*. Ed. 2018. Disponível em: <https://www.dgs.pt/portal-da-estatistica-da-saude/diretorio-de-informacao/diretorio-de-informacao/por-serie-1144918-pdf.aspx?v=%3D%3DDwAAAB%2BLCAAAAAAABAARYSzItzVUy8IMsTUIMDAFAHhFEfkPAAAA>. Acesso em: 25 ago, 2020.
- PORTUGAL. Tribunal Constitucional. Acórdão nº 288/98. Diário da República, Série A, nº 91, 1998. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/acordao/288-666482>. Acesso em: 23 ago. 2020.
- RAMPAZZO, Adriane. A (in)constitucionalidade da interrupção voluntária da gravidez no Brasil: um estudo de direito comparado. *Revista da EMERJ*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 78, p. 9-38, jan./abr. 2017.
- Tribunal Constitucional, Plenário, Acórdão 288/98, Processo 340/98, Rel. Conselheiro Luís Nunes de Almeida, 17.04.1998. Disponível em

<http://www.tribunalconstitucional.pt/tc/acordaos/19980288.html>. Acesso em 20 ago 2020.

STF. Pleno - Julgamento da ADPF 54 sobre interrupção de gravidez de feto anencéfalo (1/5). Brasília: STF, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IqSRM-dR1oA&t=6s>. Acesso em: 20 ago. 2020.

VENTURA, Miram. 2006. Descriminalização do aborto: um imperativo constitucional. In: COSTA, Alexandra Lopes da. Inquisição contemporânea: uma história de perseguição criminal, exposição da intimidade e violação de direitos no Brasil. *SUR. Revista internacional de direitos humanos*, São Paulo, v. 10, n. 19, p. 192, dez. 2013.

Emillyane Cristine Silva Adorno | Discente do Curso de Direito da Universidade do Estado do Mato Grosso, Campus Pontes e Lacerda.

Alex Penazzo Tavares | Bacharel em Direito pela Universidade do Estado do Mato Grosso, Campus Pontes e Lacerda, e com especialização em andamento em Direito Penal e Criminologia pelo Complexo Educacional Renato Saraiva.

Fernando Vecchi | Professor de Direito na Universidade do Estado do Mato Grosso, Campus Pontes e Lacerda. Doutorando e Mestre em Ciências Criminais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

em defesa da pesquisa

A esterilização compulsória em mulheres vulneráveis como “medida de segurança pública”: reflexões sobre o controle do corpo, gênero e sexualidade

Compulsory sterilization in vulnerable women as a “public safety measure”: reflections on body control, gender and sexuality

Juliana Maria Duarte Marques¹

¹ Universidade do Estado do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública, Cidadania e Direitos Humanos. Amazonas, Brasil. E-mail: julianamariaduartemarques@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8505-5470>.

Ana Lúcia Borges Coelho Cardoso²

² Universidade do Estado do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública, Cidadania e Direitos Humanos. Amazonas, Brasil. E-mail: luciacardoso11@icloud.com.

André Luiz Machado das Neves³

³ Universidade do Estado do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública, Cidadania e Direitos Humanos. Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva. Amazonas, Brasil. E-mail: luciacardoso11@icloud.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7400-7596>.

Submetido em 15/06/2021. Aceito em 26/01/2022.

insurgência

InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais, v. 8, n. 2, 2022
ISSN 2447-6684



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons 4.0.
Este trabajo es licenciada bajo una Licencia Creative Commons 4.0.
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0.

A esterilização compulsória em mulheres vulneráveis como “medida de segurança pública”: reflexões sobre o controle do corpo, gênero e sexualidade

Resumo: O presente artigo tem por objetivo compreender de que forma as relações de poder sobre o corpo feminino se instrumentalizam na prática da esterilização compulsória de mulheres vulneráveis, como política de Segurança Pública. Para tanto, por meio de uma pesquisa bibliográfica, investigaram-se o corpo e a sexualidade, na perspectiva histórica sobre o gênero; e analisar os julgamentos da ação “I.V Vs Bolívia”, proferido pela Corte Interamericana de Direitos Humanos, e da Ação Civil Pública, proposta na cidade de Mococa-SP, sob a jurisdição do Tribunal de Justiça de São Paulo. Por fim, concluiu-se que os direitos sexuais e reprodutivos estão constantemente ameaçados ou violados, por quem detém o poder, utilizando-se como argumento a proteção da família e a manutenção da moral e da ordem. Por consequência, os debates deixam de ser considerados da saúde coletiva e são alocados como casos de polícia, o que promove o encarceramento e a perda da autonomia sobre os corpos de mulheres, principalmente aquelas que estão em situação de vulnerabilidade.

Palavras-chave: Gênero; Esterilização compulsória; Segurança pública.

Abstract: This article aims to understand how power relations over the female body are instrumentalized in the practice of compulsory sterilization of vulnerable women, as a Public Security policy. Therefore, through bibliographical research, the body and sexuality were investigated, in the historical perspective on gender; and analyze the judgments of the action “IV Vs Bolivia”, handed down by the Inter-American Court of Human Rights, and the Public Civil Action, filed in the city of Mococa-SP, under the jurisdiction of the Court of Justice of São Paulo. Finally, it was concluded that sexual and reproductive rights are constantly threatened or violated by those in power, using as an argument the protection of the family and the maintenance of morality and order. Consequently, debates are no longer considered as part of collective health and are allocated as police cases, which promotes imprisonment and loss of autonomy over the bodies of women, especially those who are in a vulnerable situation.

Keywords: Gender; Compulsory Sterilization; Public security.

Introdução

A luta pelos direitos sexuais e reprodutivos da mulher está presente no Brasil, como uma das pautas dos movimentos feministas, desde a década de 1970. Do ponto de vista dos avanços legislativos, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, as legislações infraconstitucionais passaram por diversas alterações para se adequarem ao princípio da igualdade entre homens e mulheres, previsto no texto constitucional, e também foram inseridas leis que, embora trouxessem tratamento discriminatório entre os gêneros, visam a redução das suas diferenças na sociedade, como a Lei do Planejamento Familiar, a Lei Maria da Penha e a Lei do Femicídio (PITANGUY, 2019).

[425]

A esterilização compulsória em mulheres vulneráveis como “medida de segurança pública”: reflexões sobre o controle do corpo, gênero e sexualidade

Nesse contexto, é importante destacar o pensamento de Dias (2004), quando ressalta que, mesmo após as conquistas emancipatórias da mulher, não só no âmbito legislativo, como também, com o surgimento de métodos contraceptivos e melhor acesso ao mercado de trabalho, o poder ainda se mantém nos homens. Para a autora, as mudanças legislativas apenas eliminaram as diferenças entre os gêneros, sob o prisma de um modelo jurídico predominantemente masculino existente, sem grandes alterações estruturais na sociedade, já que a mulher ainda é responsável pela criação dos filhos e cuidados com o lar, ela sofre violências em ambientes públicos e privados em razão do gênero, além de acumular a obrigação de contribuir com o sustento da família, que antes era de maior responsabilidade do homem.

Outrossim, cumpre ainda mencionar que as evoluções legislativas foram interrompidas a partir do avanço de forças conservadoras que proíbem a utilização de conceitos de gênero. Além disso, contribuíram na proposição de projetos de leis que restringem os direitos reprodutivos da mulher, defendem um único modelo familiar, entre outros retrocessos que obrigam os movimentos sociais não só a lutarem por novos direitos, mas também pela manutenção daqueles já conquistados (PITANGUY, 2019).

Em especial, Zanatta et al. (2016) aduzem que houve retrocesso em relação às políticas de saúde sexual e reprodutiva no país, em razão do aumento da representatividade do fundamentalismo religioso, presente nos Poderes Executivo e Legislativo, que trazem a defesa da família (heterossexual, patriarcal e branca), como um de seus argumentos. Apontam também que essa situação não é recorrente apenas no Brasil, ao citarem um estudo realizado na Espanha, no período de 2002 a 2014, que demonstra a estratégia utilizada por conservadores e a extrema-direita de utilizar a crise econômica, no intuito de justificar retrocessos ou estagnar políticas voltadas à equidade de gênero e saúde da mulher.

No que tange ao Poder Judiciário, Dias (2004) afirma que as mudanças legislativas não foram suficientes para transformar o discurso dos juízes, principalmente nos processos que envolvem relações familiares, em que estes ainda se posicionam de forma conservadora e discriminatória sobre as questões de gênero, com tendência perigosa quando se utilizam de dupla moral para avaliar o comportamento da mulher e desconsiderar sua liberdade. Na opinião da autora “perquirir-se a moral da mulher - conceito sempre ligado ao exercício de sua sexualidade - pode levar, surpreendentemente, ao reconhecimento de que foi ela que provocou o crime, sendo culpada pela própria sorte” (2004, p. 28).

Nesse sentido, as práticas de linguagem jurídica reiteram as relações de poder, o que interfere nas relações sociais de modo a privilegiar determinados grupos e excluir outros (PEREIRA, 2014).

Lara et al. (2016) vislumbram que o direito se estrutura para atender as conveniências do corpo masculino, haja vista que o retrocesso ou estagnação das pautas referentes aos direitos sexuais e reprodutivos não levam em consideração a vida das mulheres. As autoras afirmam ainda que a repressão, o controle e a disciplina dos corpos se tornam visíveis, quando as pautas referentes aos direitos sexuais e reprodutivos são levantadas, fazendo críticas aos grupos que se intitulam "pró-vida" e que "defendem a família" quando estes se posicionam contra a descriminalização do aborto e fecham os olhos para as vidas perdidas de mulheres que recorrem a procedimentos clandestinos como única opção.

Observa-se que o exercício do poder está sob o manto da defesa da família e da dupla moral, mesmo que este se configure em determinados casos como uma violação à dignidade da pessoa humana pelo próprio estado.

Na década de 1970, o Conselho Nacional de Segurança dos Estados Unidos elaborou o relatório de Kissinger, cujo teor apontava que o crescimento populacional de países subdesenvolvidos configurava uma ameaça à segurança nacional americana, sendo suas diretrizes de intervenção voltadas para as aplicações nos seguintes países: Índia, Bangladesh, Paquistão, Indonésia, Tailândia, Filipinas, Turquia, Nigéria, Egito, Etiópia, México, Colômbia e Brasil (USA, 1974).

No Brasil, essas ações foram executadas, seguindo as orientações do relatório e foram objeto de investigação em Comissão Parlamentar Mista de Inquérito para examinar a "incidência de esterilização em massa de mulheres no Brasil" (BRASIL, p. 1, 1993). Como resultado, ficou comprovada a esterilização em massa, pois dados do IBGE de 1986 demonstravam que 15,8% das mulheres brasileiras de 15 a 54 anos passaram pelo procedimento, sendo o índice de laqueaduras muito acima da média mundial, inclusive em países desenvolvidos. Além disso, serviu de base para a criação da Lei do Planejamento Familiar em 1996 (BRASIL, 1993).

Apesar de toda a repercussão legislativa que o episódio ocasionou, o país ainda carrega as ideias da esterilização como programa de segurança pública, inclusive com o aval do Poder Judiciário, como se vê na Ação Civil Pública, interposta pelo Ministério Público, no ano de 2017, para a realização da esterilização compulsória de uma moradora de rua e usuária de droga na cidade de Mococa, interior de São Paulo, sob pena de responsabilização pecuniária do município, caso não realizasse o

[427]

A esterilização compulsória em mulheres vulneráveis como “medida de segurança pública”: reflexões sobre o controle do corpo, gênero e sexualidade

procedimento, como uma evidente violação de direitos humanos. O pedido foi acatado pelo juízo de primeira instância, sem dar a oportunidade de defesa à mulher. Ambas as autoridades se fundamentaram na situação econômica e social vulnerável, tratando a questão como de segurança pública (SOUZA, 2019).

Há registros de outros casos de esterilização compulsória realizados em desfavor de grupos marginalizados, como pessoas negras, com deficiência, de outra nacionalidade (ALBUQUERQUE, 2013; BARROSO, 1984; BERQUÓ; CAVENAGHI, 2003; BRASIL, 1993; CRUZ, 2018; LUNARDI; CERVI; PIAIA, 2019; WEGNER; SOUZA, 2013). Contudo, dar-se-á ênfase ao caso da Ação Civil Pública de Mococa, em razão da repercussão recente dos veículos de comunicação.

Casos como este não são exclusivos do Brasil e já foram objetos de apreciação da Corte Interamericana de Direitos Humanos, entre eles, o caso “I.V Vs Bolívia” e as denúncias recebidas oriundas do Canadá, cujas vítimas são, no primeiro caso, uma mulher, de origem pobre, peruana e refugiada, e, no segundo caso, mulheres indígenas das províncias de Alberta, Manitoba, Ontario e Saskatchewan do referido país (CIDH, 2016; OEA, 2019). Nesse artigo será utilizado o julgamento “I.V Vs Bolívia” por apresentar similaridades com o caso da Ação Civil Pública de Mococa, não apenas geográfica, mas também por ambos os casos já terem um julgamento em suas respectivas esferas, independente da fase recursal.

Como podemos verificar, há ainda um discurso conservador daqueles que detêm o poder e que se escondem por trás da defesa da família e segurança pública para justificar a violação de direitos humanos das mulheres em situação de vulnerabilidade, seja pela origem pobre, questões raciais ou capacitismo, a partir do controle de seus direitos sexuais e reprodutivos.

Firmou-se, como objetivo geral, compreender de que forma as relações de poder sobre o corpo feminino se instrumentalizam, a partir da prática da esterilização compulsória de mulheres vulneráveis na sociedade como política de segurança pública. Para tanto, definiram-se os seguintes objetivos específicos: investigar o corpo e a sexualidade sob uma perspectiva histórica, das relações de poder e de gênero; e analisar práticas de esterilização compulsória, em especial do caso “I.V Vs Bolívia”, discutido na Corte Interamericana de Direitos Humanos, da Ação Civil Pública proposta para obrigar o poder público da cidade Mococa, no interior de São Paulo, em realizar o procedimento em uma moradora de rua.

O método de pesquisa utilizado foi bibliográfico, destacando autores como Foucault (1999), Laqueur (2001), Weeks (2003), Dias (2004), além de pesquisar estudos da academia científica a respeito do tema proposto.

Entende-se que a realização de esterilização compulsória em mulheres em situação de vulnerabilidade não se trata apenas de casos específicos de violação de direitos humanos, mas também sobre a repressão, controle e disciplina de corpos femininos, cuja finalidade consiste em impor regras, oriundas de um sistema de dominação masculina, para a manutenção das relações de poder nos corpos alheios, mascarando-se de proteção da família e política de segurança pública.

1 O corpo e a sexualidade na perspectiva histórica e das relações de poder

O presente estudo se inicia a partir da diferenciação entre direitos sexuais e reprodutivos. Apesar de que ambos os conceitos utilizam o corpo como a via de controle e das relações de poder, é o entendimento de Corrêa, Alves e Jannuzzi (2006) que tais direitos estão relacionados aos direitos civis e políticos, bem como aos direitos sociais, econômicos e culturais, uma vez que os indivíduos necessitam de um ambiente favorável para o exercício das suas autonomias sexuais e reprodutivas.

Nesse aspecto, os autores fazem a diferenciação conceitual entre os direitos reprodutivos e sexuais, no sentido de que o primeiro consiste no respeito a vontade do indivíduo em procriar, ao passo que o segundo tem uma abrangência mais ampla, por se tratar do exercício da liberdade sexual, sem ser para fins reprodutivos, além da manifestação da identidade de gênero e orientação sexual. No que se refere a esses direitos, há formas de tratamento distintas em cada sociedade de acordo com o gênero, classe e raça (WEEKS, 2003), consequência das heranças deixadas pela espiritualidade, religião, ciências biológicas e sociais que se apropriaram e repercutiram umas nas outras seus fundamentos, como bem explica Foucault (1999).

Na pesquisa de Strathern (1995) há um exemplo concreto sobre a diferença entre os direitos reprodutivos e direitos sexuais mediante um curioso caso ocorrido em 1991, na Grã-Bretanha, de mulheres que tinham vontade de se tornarem mães (direitos reprodutivos), porém, não por meio de relações sexuais com homens (direitos sexuais) e sim por tratamentos de fertilidade em clínicas especializadas, no que a imprensa da época repercutiu a notícia de “Síndrome do Nascimento Virgem”. Portanto, o presente estudo reitera o questionamento de Weeks (2003) sobre o porquê

[429]

A esterilização compulsória em mulheres vulneráveis como “medida de segurança pública”: reflexões sobre o controle do corpo, gênero e sexualidade

do corpo e da sexualidade serem tão culturalmente significativos e tão moral e politicamente carregados.

Nesse sentido, Foucault (1999) busca a história da sexualidade, a partir da Idade Antiga e afirma que naquela época as práticas sexuais não eram sigilosas, os discursos não eram tímidos, as artes se expressavam em corpos nus, ao passo que no início da Idade Média, a sexualidade passa a ser percebida pela moral e o pecado, em razão do domínio da religião, que se apropriou da matéria e a disciplinou, sob pena de sofrer punições aqueles que não respeitassem as normas impostas.

No mesmo período, o autor menciona a existência do “quarto dos pais”, onde o sexo era permitido, desde que restrito à procriação, bem como a existência de “lugares de tolerância”, onde a liberdade sexual era permitida para caracterizar o *rendez-vous* e a casa de saúde. Segundo o autor, a herança desse período foi fundamental para estabelecer a relação entre poder, saber e sexualidade.

Foucault (1999) teceu críticas a respeito da sociedade ao encarar a sexualidade como um fardo e traz o conceito da hipótese repressiva para definir a prática de incitação aos discursos e a implantação perversa que reprime, controla e disciplina o comportamento do indivíduo.

Quanto à incitação aos discursos, o autor observa que apesar do discurso do sexo ser considerado amoral, proibido ou restrito, não impediu as pessoas de falarem a respeito, configurando-se como um efeito de valorização do discurso indecente, contrário às expectativas. Já a implantação perversa, é vista pelo autor na interposição de regras pela Igreja Católica, que permitiu a criação de manuais de confissão em todos os países católicos, colocando o sexo como algo a ser discutido, porém com prudência para não ensejar no pecado, resultado das transformações suscitadas pelos movimentos de Contrarreforma.

O autor destacou três códigos que, ao final do século XVIII, regulavam a prática sexual: o direito canônico, a pastoral cristã e o código civil. Todos centrados nas relações matrimoniais, impondo regras e recomendações à vida íntima sexual dos cônjuges. Aos poucos, o sexo se distanciou da visão tradicional de pecado e passou a ser tratado especificamente como assunto científico, dividindo-o sob dois aspectos: da biologia da reprodução e da medicina do sexo.

Para Laqueur (2001), o século XVIII foi a época em que o sexo passou a configurar como entendemos hoje e os órgãos reprodutivos deixaram ser vistos como pontos paradigmáticos, passando para uma relação hierárquica. Corroborando com os autores, Weeks (2003) afirma que as questões relacionadas à sexualidade e ao corpo

deixaram de ser preocupações da filosofia e da religião nessa época e, a partir do século XIX, foram direcionadas para uma própria disciplina denominada de sexologia, relacionada com a psicologia, a biologia, antropologia, a história e a sociologia.

Do ponto de vista da anatomia, os órgãos que antes tinham nomes associados, como o testículo feminino e masculino, receberam nomes distintos na linguagem, passando para ovário e testículo, respectivamente. Aqueles órgãos que não tinham nome específico passaram a ter, como o caso da vagina. Inclusive, as estruturas que eram comuns a ambos os gêneros foram diferenciadas para que correspondessem ao homem e à mulher culturais. Nenhum livro sobre os fundamentos biológicos da ordem moral foi escrito até o século XVII; por outro lado, surgiram vários que articulavam as diferenças sexuais nos séculos seguintes (LAQUEUR, 2001).

O corpo do homem tornou-se o padrão e o da mulher tornou-se objeto de debate para redefinir a relação social. A anatomia e a natureza se desenvolveram sob as influências de uma rica construção que envolve, não só a observação e variedade de restrições sociais e culturais, como também na estética da representação. Desta forma, os corpos masculinos e femininos dos livros de anatomia dos séculos XVIII e XIX são reflexos da história de sua época (LAQUEUR, 2001).

Nesse sentido, Foucault (1999) disserta sobre as relações de poder na história da sexualidade, relacionando-as além do discurso médico e jurídico. O autor aduz que o poder não é exercido somente entre o estado e o cidadão, como uma interdição, mas a partir de uma multiplicidade de correlações de força inerente ao domínio, estando presentes no seio familiar e configurando-se como um fator capital de sexualização.

Laqueur (2001) menciona os teóricos políticos Hobbes e Locke, que afirmavam não haver base na natureza, na lei divina ou na ordem cósmica transcendental para nenhum tipo específico de autoridade, incluindo o homem sobre a mulher e que a subordinação era consequência de diversos eventos históricos que colocaram a mulher em posição inferior, haja vista que são os homens que fazem o contrato social, pois estão nas posições de chefes de famílias e nações. No entendimento dos autores, a problemática da visão dos teóricos está na tendência da teoria de contrato de tornar a subordinação da mulher ao homem resultado da operação dos fatos de diferença sexual e de suas implicações utilitárias, a partir da força superior das funções reprodutivas, tornando os corpos como fundamentos da sociedade civil.

Por conseguinte, Weeks (2003) aduz que a sexualidade é modelada sob dois aspectos, conectados ao corpo e suas potencialidades: da nossa subjetividade e da

[431]

A esterilização compulsória em mulheres vulneráveis como “medida de segurança pública”: reflexões sobre o controle do corpo, gênero e sexualidade

sociedade. Quanto mais a sociedade se preocupava com a vida de seus membros, mais ela disciplinava os corpos e as vidas sexuais dos indivíduos.

Como exemplo, o autor relata fatos históricos, como nos anos que antecederam a Primeira Guerra Mundial, que houve o incentivo à procriação dos melhores indivíduos (eugenia), por meio do fortalecimento dos papéis sociais, principalmente o da mulher, para assegurar que as famílias fossem constituídas pelo tipo certo de indivíduos.

Já nos anos 1960, existiu um novo liberalismo, no sentido de permissividade (não econômico), em que ocorreu um relaxamento dos códigos autoritários e descoberta de novos modos de regulação social: redefinição do público/privado. As medidas trouxeram consequências para as décadas seguintes, 1970 e 1980, como uma reação contrária aos excessos da década anterior, ao tornar o corpo e a sexualidade uma questão política. Os eventos causados pela epidemia da AIDS/HIV contribuíram para essa visão. De um lado, a nova direita identificou o “declínio da família” e do outro, a popularização de movimentos feministas e militância homossexual, o que evidencia um debate entre a moralidade e o comportamento sexual (WEEKS, 2003).

Outrossim, o autor enfatiza que o significado que é dado à sexualidade não é unificado, trazendo três eixos interdependentes e relacionados sobre a questão: classe, gênero e raça¹ (WEEKS, 2003).

Foucault (1999) afirmava que a sexualidade é incompatível com a força de trabalho no sistema capitalista, relacionando a história da sexualidade às lutas de classe, cujo interesse de um grupo privilegiado ao lucro a qualquer custo colidia com o interesse em entender a sexualidade como algo natural, isto é, que não estava restrita apenas para a reprodução da espécie.

Ainda nessa esteira, surge a teoria “Queer” - uma nova visão sobre corpos, gênero e sexualidade, influenciando os estudos sobre deficiência, denominada pela teoria “Crip”. A regência da heteronormatividade na sociedade moderna levantada pela teoria “Queer”, completa-se com a questão trazida pela teoria “Crip” que trata da corponormatividade, na apresentação da pouca tolerância social ao que foge da “normalidade” imposta por uma sociedade machista, patriarcal e com pouca tolerância do que é diferente (MELLO, 2016).

¹ Os referidos eixos foram evidenciados na obra “Mulheres, raça e classe”, escrita por Angela Davis, em 1981, em que apresenta a perspectiva do movimento feminista negro para o debate.

Quanto à raça, Weeks (2003) afirma que nos estudos de corpo e sexualidade, a classe e o gênero fazem interseção com etnia e raça. Segundo o autor, durante séculos, as definições de masculinidade e feminilidade de comportamento sexual foram moldadas em resposta ao "Outro", representado por culturas alienígenas, como por exemplo, a hipersexualidade do homem negro que era uma ameaça à pureza da mulher branca, a proibição de relações sexuais entre membros de diferentes grupos raciais e a fascinação com a sexualidade exótica das mulheres em outras culturas.

Quanto aos significados dados ao corpo e à sexualidade no que se refere às questões de gênero, Weeks (2003) aborda o gênero como uma das categorias analíticas da relação de poder.

Para ele, o século XIX foi o momento central na definição da sexualidade feminina e até hoje tem influenciado nos próprios conceitos e diferenças corporais. Até o século anterior, o corpo feminino era percebido como uma versão inferior ao homem, o prazer feminino estava relacionado apenas à reprodução sexual e somente a partir desse marco temporal, que a existência de corpos marcadamente diferentes entre masculino e o feminino foram reconhecidas, além da descoberta de que a mulher possuía um ciclo reprodutivo automático, sem necessitar de estímulos externos.

Vislumbra-se que os estudos sobre gênero surgiram como uma forma de superar os problemas em relação as categorias centrais abordadas nas pesquisas sobre mulheres, que envolvem as relações de poder, corpo e sexualidade atribuídos pela sociedade (PISCITELLI, 2002).

2 A esterilização compulsória de mulheres como política de segurança pública do estado

A concretização dos direitos sexuais e reprodutivos está condicionada às questões morais e de relações de poder que são atravessadas por categorias de classe, raça e gênero. Enquanto não são ultrapassados esses obstáculos, o retrocesso se torna iminente e episódios como o relatório de Kissinger podem voltar a ser uma realidade.

O caso "I.V. Vs Bolívia" foi recebido no dia 23 de abril de 2015, na Comissão Interamericana de Direitos Humanos, cuja denúncia feita por um Defensor Público, posteriormente substituído por uma Associação de Direitos em Ação, referia-se à prática de esterilização compulsória em uma mulher, de origem pobre, peruana e refugiada, realizada em um hospital público, sugerindo a responsabilização internacional do Estado Plurinacional da Bolívia. A vítima, senhora I.V., foi submetida

[433]

A esterilização compulsória em mulheres vulneráveis como “medida de segurança pública”: reflexões sobre o controle do corpo, gênero e sexualidade

à intervenção cirúrgica denominada salpingoclasia bilateral, que consiste na ligadura das trompas de falópios, acarretando a perda permanente das funções reprodutivas (CIDH, 2016).

O estado da Bolívia apresentou defesa, alegando que houve o consentimento prévio da vítima antes de realizar o procedimento cirúrgico de esterilização e que os profissionais optaram por salvar a vida da senhora I.V., uma vez que estaria em perigo, caso engravidasse novamente. Contesta a acusação de que houve demora e falha do Poder Judiciário, conforme relatório da Comissão, pois se tratava de caso complexo e que o arquivamento do processo decorreu também, em razão do desinteresse da vítima em relação à denúncia (CIDH, 2016).

Ressalta-se que o caso ocorreu em 2000 e a vítima buscou o Poder Judiciário para reparação dos danos e responsabilização dos agentes, no que restou infrutífera a resolução do caso, dadas as decisões tardias e de cunho genérico proferidas pelos órgãos julgadores, sem considerar a grave violação de direitos humanos, não havendo outra alternativa que não fosse recorrer às instâncias internacionais (CIDH, 2016)

Após regular trâmite do processo, a Comissão entendeu que o Estado Plurinacional da Bolívia violou os direitos e obrigações estabelecidos na Convenção Interamericana sobre Direitos Humanos e da Convenção de Belém do Pará de combate à violência contra mulher, sendo emitidas as recomendações para que os danos causados à vítima sejam integralmente reparados, além de que sejam investigados os fatos relativos à esterilização não consentida para responsabilizar e aplicar sanções aos que causaram o dano. Outrossim, também foram sugeridas medidas ao Estado da Bolívia para que este adote procedimentos necessários, a fim de que sejam evitados casos similares no futuro, como por exemplo, criar legislação, políticas, programas e diretrizes, bem como, rever as práticas aplicadas em todos os hospitais quanto ao consentimento informado pelos pacientes, além de investigar as falhas do Poder Judiciário e órgãos auxiliares que corroboraram para a violação de direito (CIDH, 2016).

No caso do Brasil, foi proposta a Ação Civil Pública pelo Ministério Público Estadual, em maio de 2017, contra o município de Mococa, interior de São Paulo, para obrigar o poder público a realizar uma laqueadura tubária em uma mulher (o nome não será divulgado, sendo tratada nessa pesquisa como “vítima”), moradora de rua, mãe de cinco filhos, usuária de drogas, negra e pobre, mesmo sem a anuência expressa dela. O representante do Ministério Público afirmou que a vítima sofria de grave dependência química e que já foi acompanhada por órgãos da rede protetiva. Em

relação ao consentimento, aduz que em certos momentos a vítima concorda, porém em outros nega a anuência, portanto, não haveria outra alternativa ao Ministério Público, que não seja o ingresso da demanda para obrigar ao Poder Público a realização do procedimento de esterilização, tendo em vista que a vítima não dará continuidade ao acompanhamento feito pela rede (SOUZA, 2019).

Sem garantir a oportunidade de defesa, o magistrado concedeu o pedido em sede de liminar, sob pena de incidir em multa ao município, caso este não cumprisse a ordem judicial no prazo de 30 dias. O juiz fundamenta sua decisão em uma suposta certidão de cartório, em que a vítima manifesta adesão ao procedimento, embora constem nos autos do processo outros registros que se mostram contrárias a tal anuência. Complementando ainda, que por ser uma pessoa hipossuficiente, com quadro de dependência química, mãe de cinco filhos, os quais estes já estiveram na Casa de Acolhimento, não tem condições financeiras para arcar com os custos de mais gestações (SOUZA, 2019).

Segundo Souza (2019), na busca de atender a decisão, o poder público de saúde municipal verificou que a vítima estava grávida e por isso não seria possível o cumprimento da ordem judicial naquele momento. Constava também, a informação de que a vítima teria sido detida, sob a acusação de tráfico de drogas, no que o promotor requereu a realização da laqueadura após o parto, infringindo a lei de planejamento familiar que proíbe expressamente.

A referida decisão foi apreciada em segunda instância por um órgão colegiado, formado por três desembargadores do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, que consideraram o pedido da Ação Civil Pública, não como uma preocupação acerca dos direitos sexuais e reprodutivos da vítima, mas como evidente eugenia e preconceito pela condição de vida da vítima, entre outros fundamentos jurídicos de violação aos direitos individuais. Contudo, quando saiu a revisão da decisão, a vítima já havia passado pelo procedimento de esterilização (SCHORR, 2019).

No intuito de utilizar os direitos sexuais e reprodutivos quando convém (para beneficiar corpos masculinos) e para promover uma política de segurança pública, sob o manto da proteção da família e da vida, o Estado se torna o próprio autor de violações da dignidade da pessoa humana contra mulheres. Recorrendo à luz da sociologia de Weber (2011), o estado exerce sua influência se utilizando, entre outros instrumentos, do uso da coação física, para manutenção do controle da sociedade, como podemos ver nos dois casos apresentados, que tem a figura de autoridades públicas, com aval dos órgãos julgadores de cada país, como responsáveis por ferir os

[435]

A esterilização compulsória em mulheres vulneráveis como “medida de segurança pública”: reflexões sobre o controle do corpo, gênero e sexualidade

direitos sexuais e reprodutivos de mulheres pobres, fundamentando-se em questões morais.

A violação física de corpos femininos, por meio da prática de esterilização sem consentimento é recorrente na história. Nos Estados Unidos, na década de 1920, teve como alvo mulheres em situação de vulnerabilidade, com a justificativa de manter o controle social (BARROSO, 1984).

Berquó e Cavenagui (2003) contam que por muito tempo a esterilização no setor público não era permitida, no entanto, isto não impedia que o procedimento fosse realizado, seja durante os partos de cesariana ou fora do parto como outros procedimentos médicos.

Barroso (1984) faz a ressalva de que mulheres em diferentes estilos de vida, envolvendo classe, raça, idade e estado civil, encontram suas decisões reprodutivas consolidadas por um conjunto de condições que retiram ou reduzem sua autonomia, causando uma sensação rasa de liberdade de escolha. Entre as condições, o autor identifica o preconceito, a religião, os costumes, a falta de uma segunda opinião médica, perda de oportunidades no mercado de trabalho.

Verifica-se que os casos acima mencionados se deram contra mulheres que se encontravam em situação de vulnerabilidade, isto é, aquelas pessoas que em razão “da sua idade, gênero, estado físico ou mental, ou por circunstâncias sócias, econômicas, étnicas e/ou culturais, encontram especiais dificuldades em exercitar com plenitude perante o sistema de justiça os direitos reconhecidos pelo ordenamento jurídico” (CONFERÊNCIA ÍBERO-AMERICANA, 2002, p. 5).

Do ponto de vista jurídico, tanto o Brasil, quanto a Bolívia são signatários da Convenção de Belém do Pará para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher (CIDH, 2016; PITANGUY, 2019). Campos e Corrêa (2012) entendem que a referida Convenção deve ser encarada como parâmetros mínimos aos países signatários em suas ações, a fim de que sejam resguardados os direitos humanos das mulheres, sendo um de seus direitos estabelecidos o respeito a integridade física, mental e moral.

Ambos os casos são semelhantes no sentido de que a tomada de decisão das autoridades se deu com base em questões morais, contrariando a legislação interna, já que as vítimas não estavam em condições psicológicas saudáveis para decidir, de forma consciente e esclarecida, acerca da realização do procedimento.

Por questões morais, entende-se que a autoridade, utilizando-se do seu poder estatal, presume se aquela mulher teria ou não condições para criar seus filhos de modo

que estes não se tornem um problema à sociedade futuramente. Assim, caso esta não se enquadre dentro do que se é esperado, justifica-se a violação de direitos por parte do poder público, quando na verdade, este deveria ser o responsável por amparar e retirá-la da condição de vulnerabilidade social.

Barroso (1984) afirma que a maioria das cirurgias de esterilização ocorre após a realização de cesáreas e as mulheres com menos acesso à informação, não só de conhecimentos prévios, mas também de opiniões de outros especialistas, sendo tênue a linha entre coerção e escolha.

As autoridades públicas não podem tirar proveito da condição de vulnerabilidade de uma mulher para induzi-la a realização de procedimentos que vão contra a sua vontade.

Farias e Rosenwald (2014) ensinam que o “consentimento informado” é aquele oriundo expressamente do médico ao seu paciente acerca de todo e qualquer efeito conhecido previamente do procedimento, no intuito de que o paciente consiga, com amplitude, exercer sua autonomia.

Observa-se a tentativa dos Estados da Bolívia e do Brasil de disciplinarem corpos para fins de controle social, como bem explorou Weeks (2003) em outros contextos, ultrapassando os limites legais por questões morais. O corpo da mulher se configura como objeto de intervenção quando afronta as normas sociais impostas.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 reservou um capítulo próprio para o cuidado da família, no que deixou expressa a importância desta instituição como base da sociedade e especial proteção do estado. É mister ressaltar que no art. 226, §7º, com base nos princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável, que o planejamento familiar é de livre decisão do casal, competindo apenas ao estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito, vedada qualquer forma coercitiva por parte de instituições oficiais ou privadas (BRASIL, 1988).

No entanto, Correa e Petchesky (1996) reforçam as críticas teóricas feministas de que a intervenção mínima do estado nas relações familiares possui regras enraizadas que privilegiam predominantemente os homens, diferentemente das mulheres que, em regra, carregam a responsabilidade da utilização de métodos contraceptivos, nem sempre da escolha do método (NASCIMENTO et al., 2020), bem como são muito mais induzidas a realizar tal procedimento que os homens (SOUZA, 2019). Em nenhum dos dois casos, fala-se em responsabilidade paterna.

[437]

A esterilização compulsória em mulheres vulneráveis como “medida de segurança pública”: reflexões sobre o controle do corpo, gênero e sexualidade

Nesse aspecto e considerando os casos apresentados, observa-se que a esterilização compulsória, nos dois casos narrados, reflete diretamente o mecanismo de atuação dos dispositivos de poder estatais sobre o corpo das mulheres. Evidencia-se, por sua vez, um “paradoxo”, quando se analisa os dois casos de esterilização face à normativa brasileira de criminalização do aborto. O estado pode decidir quem pode nascer, mas as mulheres, não. Nesse sentido, nota-se a expressão mais ativa e deliberada do patriarcado e de seu reflexo na ordem jurídico e política.

Considerações finais

Ante o exposto, observa-se que o advento de leis que promovem a redução na desigualdade entre os gêneros não foi suficiente para transformar a sociedade e que ela ainda carrega em seu seio a perspectiva de uma dominação masculina, cuja consequência está na eleição de representantes que se utilizam dos tempos de crises para retirar ou reduzir direitos conquistados por mulheres.

No que tange à sexualidade, antes de ser encarada dentro dos direitos sexuais e reprodutivos, esta sofreu interferências da espiritualidade, religião, biologia, psicologia e sociologia, havendo a necessidade, inclusive, da criação de uma área do conhecimento própria como a sexologia, tendo o corpo como instrumento das relações de poder de repressão, controle e domesticação de indivíduos ao longo da história.

As contribuições deixadas por essas áreas repercutiram umas nas outras e ainda se reproduzem, como, por exemplo, a da religião, que trouxe a sexualidade para dentro da esfera moral, estabelecendo as normas aceitáveis e as condutas que poderiam ser consideradas como pecado, sob pena do indivíduo que cometê-las sofrer punições. Outro momento importante é a que envolve as contribuições da biologia com a patologização da homossexualidade, surgimento da mulher histórica, entre outros diagnósticos feitos em face de indivíduos que não estivessem dentro do que era considerado normalidade.

Tais perspectivas utilizam o corpo como instrumento para que as relações de poder sejam mantidas, tornando a sexualidade como uma questão política. Desta forma, o controle social do corpo se diferencia de acordo com fatores específicos de crenças e morais, no que esta pesquisa se delimitou em classe, raça e gênero, este último especialmente.

Estas categorias influenciam diretamente na forma como os direitos sexuais e reprodutivos são conduzidos nas políticas nacionais e internacionais. Ainda que no

plano internacional ou no ordenamento jurídico interno de cada país existem diversas legislações que resguardam o direito à liberdade sexual, a identidade de gênero, a integridade física e psicológica e direito ao planejamento familiar, ainda são recorrentes os casos de grave violação a esses direitos.

As políticas públicas voltadas às garantias de direitos sexuais e reprodutivos, especificamente quando se trata da mulher, ou daqueles que estão em situação de vulnerabilidade, como baixa situação econômica, são atacadas por grupos conservadores que se utilizam da defesa da família como bandeira.

Como consequência, essas pautas são sob uma outra perspectiva que não seja a garantia dos direitos fundamentais, que incluem o acesso à saúde pública e de qualidade, ao consentimento livre e esclarecido, acesso à informação, etc.

Assim, casos de mulheres que são vítimas de esterilização compulsória pelo poder arbitrário do estado se tornam recorrentes, como foi o caso da senhora I.V. e da moradora de rua no interior de São Paulo, em que o julgamento moral das autoridades públicas se sobrepõe ao consentimento da vítima e, inclusive, ao ordenamento jurídico, evidencia que as diretrizes deixadas pelo relatório Kissinger, na década de 1970, de relacionar o aumento populacional de países “subdesenvolvidos” como uma ameaça à segurança nacional e por consequência, os direitos reprodutivos e sexuais deixam de ser tratados como uma questão de saúde coletiva e passam a fazer parte do poder de polícia.

Desta forma, o estado não só se coloca de forma omissa, como também se torna partícipe nas violações de direitos humanos. As práticas como a realização de esterilização compulsória são justificadas por um bem maior, ou seja, a preservação da família (tradicional brasileira) e assim, o corpo biológico feminino se configura como um objeto de intervenção. A esterilização compulsória é vista como solução para o Estado, como um meio de forçar um controle social, sem considerar a vontade da mulher ou promover meios de conscientização do planejamento familiar, responsabilizando-a por tudo.

Referências

BARROSO, Carmem. Esterilização feminina: liberdade e opressão. *Revista de Saúde Pública*, v. 18, p. 170–180, abr. 1984.

[439]

A esterilização compulsória em mulheres vulneráveis como “medida de segurança pública”: reflexões sobre o controle do corpo, gênero e sexualidade

BERQUÓ, Elza; CAVENAGHI, Suzana. Direitos reprodutivos de mulheres e homens face à nova legislação brasileira sobre esterilização voluntária. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 19, p. S441–S453, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Tradução Maria Helena Kühner. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Planalto. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 11 out. 2020.

CAMPOS, Amini Haddad; CORRÊA, Lindinalva Rodrigues. *Direitos humanos das mulheres*. Curitiba: Juruá, 2012.

CIDH, C. I. de D. H. *Corte Interamericana de Derechos Humanos caso I.V.* vs. Bolivia sentencia de 30 de noviembre de 2016*. Disponível em: <https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_329_esp.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

CONFERÊNCIA ÍBERO-AMERICANA. *Regras de Brasília sobre acesso à justiça das pessoas em condição de vulnerabilidade*. Disponível em: <<https://www.anadep.org.br/wtksite/100-Regras-de-Brasilia-versao-reduzida.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2020.

CORRÊA, Sonia.; ALVES, José Eustáquio Diniz.; JANNUZZI, Paulo de Martino. Direitos e saúde sexual e reprodutiva: marco teórico-conceitual e sistema de indicadores. In: CAVENAGHI, Suzana (Org.) *Indicadores municipais de saúde sexual e reprodutiva*. Rio de Janeiro: ABEP, Brasília: UNFPA, 2006 .

CORRÊA, Sonia; PETCHESKY, Rosalind. Direitos sexuais e reprodutivos: uma perspectiva feminista. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, v. 6, n. 1-2, p. 147–177, 1996.

DIAS, Maria Berenice. *Conversando sobre a mulher e seus direitos*. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2004.

FARIAS, Cristiano Chaves de; ROSENVALD, Nelson. *Curso de direito civil: parte geral* e LINDB, volume 1. 12 ed. Salvador: JusPodivm, 2014.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: A vontade de saber*, tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Garaal, 1999.

LAQUEUR, Thomas. *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

LARA, Bruna de et al. *#MeuAmigoSecreto: Feminismo além das redes sociais / [Não me Kahlo]*. 1. ed. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2016.

- MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 21, n. 10, p. 3265–3276, out. 2016.
- NASCIMENTO, Israel Ribeiro do Nascimento et al. Representações sociais de masculinidades no curta-metragem “Aids, escolha sua forma de prevenção”. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 25, n. 3, p. 879–890, mar. 2020.
- PEREIRA, Regina Celi Mendes. Letramento jurídico: uma análise sociossubjetiva do gênero sentença. *Cadernos do IL*, v. 0, n. 48, p. 159–175, 17 dez. 2014.
- PISCITELLI, Adriana. Re-criando a (categoria) mulher? In: ALGRANTI, Leila. *A prática feminista e o conceito de gênero*. v. 48, p. 25, 2002.
- PITANGUY, Jacqueline. A carta das mulheres brasileiras aos constituintes: memórias para o futuro. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. P. 84-86.
- SCHORR, Janaína Soares. The Compulsory Sterilization Of Janaína Aparecida Quirino And The Offense To The Fundamental Rights Of The 1988 Federal Constitution: The Discretion Leading The Judiciary In *Mid-2018*. v. 10, n. 3, p. 26, dez. 2019.
- SOUZA, Júlia Destro de. *A esterilização compulsória e o direito do estado em intervir sobre o corpo da mulher: um estudo de caso de ação civil pública de São Paulo*. Trabalho de Conclusão. Graduação em Direito, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, UNESC: 2019.
- STRATHERN, Marilyn. Necessidade de Pais Necessidade de Mães. *Revista Estudos Feministas*, v. 3, n. 2, p. 303–303, 1 jan. 1995.
- WEBER, Max. *Ciência e política: duas vocações*. 18. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2011.
- WEEKS, Jeffrey. O Corpo e a Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Orgs.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003. p. 24–61.
- ZANATTA, Luiz Fabiano et al. *Igualdade de gênero: por que o Brasil vive retrocessos?* Cadernos de Saúde Pública, v. 32, n. 8, 2016.

[441]

A esterilização compulsória em mulheres vulneráveis como “medida de segurança pública”: reflexões sobre o controle do corpo, gênero e sexualidade

Juliana Maria Duarte Marques | Mestranda em Segurança Pública, Cidadania e Direitos Humanos pela UEA – Universidade do Estado do Amazonas. Bacharel em Direito, Advogada e Especialista em Direito Público: ênfase em Direito Constitucional e Administrativo pelo Centro Universitário de Ensino Superior da Amazônia.

Ana Lúcia Borges Coelho Cardoso | Mestranda em Segurança Pública, Cidadania e Direitos Humanos pela UEA – Universidade do Estado do Amazonas. Especialista em Direito Público pela Universidade do Estado do Amazonas; Graduação em Direito pela Universidade Nilton Lins (2003).

André Luiz Machado das Neves | Doutor em Saúde Coletiva pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Possui graduação em Psicologia, mestrado em Psicologia pela Universidade Federal do Amazonas. É professor do Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública, Cidadania e Direitos Humanos e Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, ambos da Universidade do Estado do Amazonas. Atua também no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas.

insurgência

Errata editorial*

Editorial errata

O Conselho Editorial da *InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais* vem, por meio desta errata, publicizar a decisão editorial tomada a respeito do artigo **Tecendo redes de defesa dos direitos sexuais e reprodutivos da população LGBT: reflexões em torno do projeto Banana-Terra na Região Metropolitana do Cariri** (*Teaving networks for the defense of the sexual and reproductive rights of the LGBT population: reflections around the "Banana-Terra" project in Cariri metropolitan region*), de autoria de Geovane Gesteira Sales Torres, Alania Maria Leal Gouveia, Caio Ricardo da Silva e Wendell de Freitas Barbosa. O artigo foi publicado na seção “Em defesa da pesquisa”, páginas 443 a 476, do primeiro número do oitavo volume do periódico. No dia 02 de fevereiro de 2022, por meio de mensagem de e-mail dirigida ao endereço insurgencia.revista@ipdms.org.br, os autores solicitaram ao Conselho Editorial a retirada do artigo. No dia 04 de fevereiro, foi realizada reunião por videoconferência com os autores para esclarecimentos. Foi verificado por este Conselho Editorial que, no curso do processo de avaliação, após comunicação editorial realizada em 26 de julho de 2021, os autores deixaram de confirmar interesse no prosseguimento da apreciação do artigo. Tendo em vista a ausência de autorização dos autores para a publicação do referido trabalho, o Conselho Editorial decidiu retratar-se da publicação, atendendo à solicitação dos autores, informando a quem interesse que este permaneceu disponível na página eletrônica do periódico entre os dias 31 de janeiro de 2022 e 02 de fevereiro de 2022.

The *InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais* Editorial Council, through this errata, announce the editorial decision taken regarding the article **Teaving networks for the defense of the sexual and reproductive rights of the LGBT population: reflections around the "Banana-Terra" project in Cariri metropolitan region** (*Tecendo redes de defesa dos direitos sexuais e reprodutivos da população LGBT: reflexões em torno do projeto Banana-Terra na Região Metropolitana do Cariri*), written by Geovane Gesteira Sales Torres, Alania Maria Leal Gouveia, Caio Ricardo da Silva and Wendell de Freitas Barbosa. The article was published in the “In defense of research” section, pages 443 to 476, of the first issue of the eighth volume of the journal. On February 2, 2022, the authors asked the Editorial Council to withdraw the article through an e-mail message addressed to insurgencia.revista@ipdms.org.br. On February 4, a

meeting was held by videoconference with the authors for clarification and this Council Editorial verified that, in course of the evaluation process, after editorial communication on July 26, 2021, the authors didn't confirm interest in the continuation of the article's review. In view of the lack of authorization of the authors for the publication of this paper, the Editorial Council decided to retract the publication, considering the request of the authors, informing those interested that it remained available on the journal's website between January 31, 2022, and February 2, 2022, and its DOI (Digital Object Identifier) wasn't deposited.

El Consejo Editorial del periódico *InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais*, por medio de esta errata, anuncia la decisión editorial tomada con relación al artículo **Tecendo redes de defesa dos direitos sexuais reprodutivos da população LGBT: reflexões em torno do projeto Banana-Terra na Região Metropolitana do Cariri** (*Teaving networks for the defense of the sexual and reproductive rights of the LGBT population: reflections around the "Banana-Terra" project in Cariri metropolitan region*), escrito por Geovane Gesteira Sales Torres, Alania Maria Leal Gouveia, Caio Ricardo da Silva e Wendell de Freitas Barbosa. El artículo fue publicado en la sección "En defensa de la investigación", páginas 443 a 476, del primer número del octavo volumen del periódico. El día 02 de febrero de 2022, a través de un mensaje enviado al correo insurgencia.revista@ipdms.org.br, los autores solicitaron al Consejo Editorial la retirada del artículo. En el día 04 de febrero del mismo año, se realizó una reunión en línea de aclaraciones con los autores. Este Consejo verificó que, en el proceso de evaluación, después de la comunicación editorial del 26 de julio de 2021, los autores dejaron de confirmar interés en el proceso de selección del artículo. Considerando la ausencia de autorización de los autores para la publicación del referido trabajo, el Consejo Editorial decidió retractar de la publicación, aceptando la solicitud de los autores, informando a quien interese que el trabajo permaneció disponible en la página electrónica del período comprendido entre los días 31 de enero de 2022 al 02 de febrero de 2022, no siendo su DOI (Digital Object Identifier) depositado.

* Esta errata foi divulgada em forma de notícia na página eletrônica da revista no dia 06 de fevereiro de 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/announcement/view/488>.

em defesa da pesquisa

Em nome do progresso, o Yurupatí: o aprofundamento das relações coloniais na ditadura militar brasileira

In the name of progress, Yurupatí: the deepening of the coloniality relationships in the Brazilian military dictatorship

Leonardo Evaristo Teixeira¹

¹Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Maestría en Derechos Humanos, San Luis Potosí, San Luis Potosí, México. E-mail: leonardoevaristoteixeira@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3025-9537>.

Submetido em 22/05/2021. Aceito em 30/01/2022.

insurgência

InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais, v. 8, n. 2, 2022
ISSN 2447-6684



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons 4.0.
Este trabajo es licenciada bajo una Licencia Creative Commons 4.0.
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0.

Em nome do progresso, o Yurupatí: o aprofundamento das relações coloniais na ditadura militar brasileira

Resumo: Os relatórios *Figueiredo* e *Violações de Direitos Humanos das Populações Indígenas* da Comissão Nacional da Verdade proporcionam a possibilidade de uma análise das violações contra as populações indígenas e, de certa forma, do resgate de sua memória. Por isso parte-se do questionamento de como as relações coloniais nas violações contra os povos indígenas se fizeram presentes durante o período da ditadura militar. O tratamento e análise dos dados dos mencionados relatórios insere-se no debate dos estudos descoloniais, a evidenciar o aprofundamento das violações contra estas populações no período da ditadura civil-empresarial-militar como forma de permanência da colonialidade no decorrer da história brasileira e, especificamente, contra estes sujeitos, sendo sistematizadas as dinâmicas das violações através de uma ideia de método corretivo, da escravização dos indígenas, do processo genocidário a partir da política indigenista, da violência de gênero e, por fim, através da questão territorial.

Palavras-chave: Ditadura militar brasileira; Relatório Figueiredo; Relatório Violações de Direitos Humanos das Populações Indígenas; povos indígenas; estudos descoloniais

Abstract: Reports *Figueiredo*, and *Human Rights Violations of Indigenous Population* by the National Truth Commission provide the possibility to check over the violations against indigenous population and somehow, let us recover their historical memory. So, it starts from the questioning of how colonial relations in violations against indigenous people become present during the period of the military dictatorship. The approach and analysis of this information take place in the middle of the discussion of the decolonial studies which expose the deepening violations against these populations during the civil-business-military dictatorial period; as a way of permanence of coloniality during the Brazilian history, specifically against these populations. The dynamics of the violations are systematized through an idea of a corrective method, the enslavement of the indigenous, the genocidal process from the Indian politics, the gender violence and, finally, through the territorial question

Keywords: Brazilian military dictatorship; Report Figueiredo; Report Violations of Indigenous Population; Indian people; decolonial studies.

Introdução

Na obra *Angelus Novus*, Walter Benjamin viu um anjo com olhos escancarados, boca dilatada e asas abertas, o qual parecia querer “afastar-se de algo que ele encara fixamente”. A pintura de Paul Klee proporcionou a Benjamin uma representação artística de sua tese do *conceito da história* e descreveu os aspectos do anjo da história tal como imaginava:

[479]

Em nome do progresso, o Yurupatí: o aprofundamento das relações coloniais na ditadura militar brasileira

Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impede irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso (BENJAMIN, 1987, p. 226).

As categorias *passado* e *futuro* são interpretadas de maneira que ambas as compreensões levassem o anjo ao progresso, representado pela metáfora de uma tempestade que tanto o afasta do passado quanto o impede de alcançar o futuro. Adiante é levado, em nome do progresso.



KLEE, Paul. Angelus Novus, 1920

A atualidade da leitura que pode ser realizada de Walter Benjamin, a partir do marco descolonial¹, propicia o entendimento de que por mais que se olhe para o

¹ Apesar das divergências teóricas sobre a grafia, se descolonial ou decolonial, adota-se na escrita deste trabalho a primeira, sustentada através da explicação de Ricardo Pazello (2014, p. 38) em que a distinção entre o giro descolonial/descolonialidade com descolonialismo/descolonização, não se confundiria com o inverso, colonialidade com colonialismo/colonização. Ademais, evita-se inclusive um anglicismo na tradução do termo

passado e atrocidades praticadas no decorrer da história brasileira, com farta documentação que as comprovem – sobretudo, do genocídio indígena e de sua história de resistência –, os povos originários são impedidos de terem o seu futuro.

Em nome do progresso e das suas diversas facetas, como historicamente consagrado pelo desenvolvimentismo, tal como pela Marcha para o Oeste ou mais recentemente com a Revolução Verde², e de tantas outras denominações que velam a alteridade do *outro*, a partir de uma visão eurocêntrica, é que as relações coloniais perpetuaram o aprofundamento de suas violações em relação à dinâmica da vida dos povos originários. Estas categorias, apesar das diversas interpretações, a escolha de mencioná-las situam-se na caracterização de manutenção dos interesses coloniais-capitalistas-dependentes-periféricos na construção da ocupação dos espaços e respectivas traduções de imposições do capitalismo imperialista em suas várias facetas. Pode-se dizer que esse processo foi normalizado enquanto necessárias para o *progresso* da civilização, criando certas dualidades, como *civilizados* e *não-civilizados*, *desenvolvidos* e *primitivos*, embora por trás destes discursos se possa encontrar um outro fundamento – um que se adegue à realidade das vítimas –, o *etnocídio* (vide PEREIRA, 2018) das populações indígenas, assim como o genocídio da população negra como forma de manutenção e expansão do capital (vide MARTINS, 2018).

Nessa linha é que se busca resgatar Benjamin e seu método materialista histórico, para que seja proporcionado uma leitura constante do presente, atualizado

ao português e espanhol, assim como o “s” resgataria e reafirmaria nossa posição de sul global.

² Todas essas categorias possuem diversas interpretações. A nossa escolha em mencioná-las situa-se na caracterização de manutenção dos interesses coloniais capitalistas dependentes periféricos na construção da ocupação dos espaços e respectivas traduções de imposições do capitalismo internacional em suas várias facetas, no Brasil. Marcha para o Oeste como processo de ocupação dos territórios e ampliação de fronteiras internas que aprofunda a dimensão da modernização conservadora e suas relações sociais fundantes a partir dos anos 1950 e que tem como desdobramento (não mecânico), a assimilação do projeto desenvolvimentista cepalino e o desenvolvimento combinado como marco teórico. A partir do processo de redemocratização e os governos neoliberais subsequentes, a financeirização do capital é vislumbrado internamente pelo modelo econômico hegemônico do agronegócio, que prioriza as *commodities* agrícolas e as políticas pontuais e restritivas em relação aos povos originários. Os governos, no início dos anos 2000, reforçam o que alguns autores, como Rodrigo Castelo (2013), denominam como neodesenvolvimentismo, à medida que reforçam um projeto alicerçado no modelo econômico hegemônico e a inserção estatal em obras/áreas de grande impacto, sem contudo, trazer as consequências e retrocessos em relação aos povos originários, como o caso Belo Monte e seu impacto para povos indígenas da região.

pelo passado, e em vias de rompimento rumo ao futuro, pois, o processo histórico em que as populações indígenas são submetidas demonstra, por meio dos mais de 500 anos de resistência, a complexidade dessa noção de temporalidade em suas vidas e cosmovisões.

Por isso que se retoma parte da história para entender as vicissitudes e fraturas, marcadas por bastante sangue e resistência, de forma a reler os arquivos da repressão através do *Relatório Figueiredo*, bem como pela leitura do *Relatório Violações de Direitos Humanos das Populações Indígenas*, este último pertencente ao segundo volume do Relatório da Comissão Nacional da Verdade.

Com isso, questiona-se como as relações coloniais se fizeram presentes no transcorrer da *ditadura civil-empresarial-militar*³ com relação aos povos indígenas. Nesse sentido, busca-se propiciar a leitura das violações realizadas pelo Estado brasileiro, em especial, praticadas pelos militares, assim como das práticas coloniais que, pode-se dizer, persistem até os dias atuais, para que ao fim se compreenda as dimensões *de parte* das violações ocorridas a partir dos arquivos *da e sobre* a repressão, e da perpetuação e do aprofundamento das relações coloniais durante o respectivo período estudado.

Assim, compreender o período de repressão militar é entender também a perpetuação da colonialidade, no sentido expresso por Aníbal Quijano (2005) – da relações coloniais e da colonialidade do poder a partir de um padrão mundial de poder cuja dominação, exploração e controle pelo atores sociais se dão pelo trabalho, (inter)subjetividade, sexo, autoridade, sobre seus produtos e recursos – e das práticas coloniais sob a justificativa de desenvolvimento, proteção das fronteiras nacionais ou da comunhão nacional dos povos indígenas junto à civilização, ideias estas que poderiam ser traduzidas em expropriação, exploração e etnocídio/genocídio. Como

³ Entende-se que o período de 1964 a 1985 teve participação de determinados setores da sociedade, como o civil, o empresarial e o militar, para a efetivação e concretização do golpe iniciado em 1964, sendo estes três fundamentais para a ocorrência deste processo. Cada setor contribuiu em determinado sentido para a instauração do novo regime autoritário; parte do empresariado, por exemplo, a fim de satisfazer e defender os seus interesses econômicos e políticos, bem como parte da sociedade civil, como forma de garantia dos *bons costumes*, pautas conservadoras e o *status quo*, em que apoiaram o alto escalão dos militares para a efetivação do golpe, sendo entendido por este como o meio necessário para a moralização e imposição de determinada ordem no Estado brasileiro (vide PINHEIRO, 2014). A partir destas considerações, decidimos convencionar neste trabalho o termo *ditadura militar* para se referir ao termo *ditadura civil-empresarial-militar*, encontrando naquele o sentido da participação dos três setores da sociedade

bem recorda Martins (2018, p. 17), apesar da resistência, “de golpe em golpe, foi contada a nossa história – fraturada e preservadamente colonial”.

É a partir desse aporte que ao primeiro capítulo analisa-se as violações constantes aos dois relatórios, evidenciando as especificidades de cada um, seja no conteúdo e objetivo seja na forma em que foram elaborados, proporcionando parte da magnitude das violações. Enquanto ao segundo capítulo, não menos importante, busca proporcionar uma categorização dessas violações mencionadas ao capítulo precedente, mas proporcionando os ecos da colonialidade no decorrer de nossa história, que se traduzem mais em aprofundamentos das relações coloniais através das violações praticadas contra os povos indígenas.

I Em nome do progresso

1.1 Relatos durante a ditadura militar: sistematização do Relatório Figueiredo

O Relatório Figueiredo foi produzido em 1967 a partir da apuração de fatos ocorridos entre 1946 e 1967, envolvendo violações administrativas pelo antigo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), tendo sido descoberto após 45 anos, por supostamente ter sido eliminado, em junho de 1967, em um incêndio no Ministério da Agricultura. Sua descoberta se deu em 2013 no Museu do Índio, no Rio de Janeiro, estando com mais de 7 mil páginas conservadas e contendo 29 dos 30 volumes originais. Em seu conteúdo o Relatório apurou o genocídio de comunidades indígenas inteiras, torturas, e demais formas de crueldades praticadas principalmente por latifundiários e funcionários do antigo SPI (BRASIL, 2018).

Antes de adentrar nos dados do Relatório Figueiredo, é necessário, portanto, entender seu contexto e conhecer a pessoa e a mentalidade de Jäder de Figueiredo Correia, pois, para além de analisar dados, há de compreender que a visão do autor é fundamental para direcionamento de seu trabalho. Saber quem é Figueiredo, é saber a motivação de produzir um relatório que “denunciava” práticas nefastas do Estado a partir de 1964, mas também violações que já provinham antes mesmo deste período.

Jäder de Figueiredo, além de ser procurador do Departamento Nacional de Obras Contra a Seca, também era professor de pedagogia do Instituto de Educação do Ceará (CRUZ, 2018, p. 37). Ocupou o cargo de secretário de Educação no Estado do Ceará, no governo Virgílio Távora que, de 1962 a 1966, foi governador deste mesmo estado. Távora foi apoiador do golpe e “elegeu-se deputado federal pela Aliança

Renovadora Nacional (Arena), o partido que dava apoio aos militares”. Ainda, “era irmão do ex-deputado estadual do Ceará Joaquim Correia, que, nos anos 1970, se tornou deputado federal pelo Movimento Democrático Brasileiro (MDB)”. Percebe-se, assim, que Figueiredo tornou-se chefe da Comissão de Inquérito de 1967, sem ao menos ter contato sobre o tema que se investigava, de modo que possibilitou um olhar distinto aos procedimentos do SPI os quais já havia se tornado rotina (VALENTE, 2017, p. 37).

Era uma figura pública e de nenhuma forma era opositor ao golpe. Nas afirmações de Rubens Valente, por suas ligações com Távora e com o Serviço Nacional de Informações (SNI) deve-se evitar eventuais interpretações de que o procurador teria se “rebelado” contra a ditadura militar; pelo contrário, a Comissão de Inquérito foi aparada e acompanhada pelos próprios militares. O que se especula seria que os apoiadores não esperavam a repercussão do resultado final do trabalho realizado (VALENTE, 2017, p. 37).

O amparo oferecido pelos militares se daria em razão ao que pairava no imaginário coletivo de que os militares tinham, em relação à Administração Pública, uma superioridade ética perante os civis. O cerne da origem do Relatório Figueiredo encontra-se presente nessa moralidade:

No caso do SPI, essa ‘limpeza’ ganhava um contorno especial, pois seria o único meio que fizesse com que essa instituição pudesse cumprir seu desiderato, qual seja, o projeto governamental de integração dos povos originários como instrumento de desenvolvimento nacional (CRUZ, 2018, p. 41).

Para Álvaro Cruz (2018, p. 29-30), esse pensamento era tão presente na realização do trabalho de Jáder Figueiredo que, em depoimento à Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), de 1968, reafirmou sua crença moralizadora do discurso militar à época, ao ponto de culpar a imprensa por distorcer seu trabalho ao publicizar os pontos fracos da administração pública brasileira, cuja a consequência foram repercussões e escândalos internacionais.

A criação da Comissão de Inquérito, pela qual originou o Relatório Figueiredo, não teria sido um ato de puro arbítrio do Ministro do Interior e general Afonso Augusto de Albuquerque Lima. A motivação provinha de “sólidas denúncias de irregularidades no SPI que reafirmavam a crença dos militares da imoralidade de sua burocracia, fato este que impedia/atrapalhava a inserção do índio ao mundo civilizado”. Os próprios antecedentes do Relatório evidenciam as irregularidades, tal

como “três Comissões de Inquérito (duas em 1967 e uma em 1968), estas antecedidas por duas Comissões Parlamentares de Inquérito, a primeira em 1955 e a segunda realizada em 1963” (CRUZ, 2018, p. 19).

O Relatório inicia-se com uma fotocópia dos documentos produzidos durante a CPI de 1963, evidenciando, de imediato, a complexidade do documento e mostrando necessária sistematização. Álvaro Cruz constata que há alguns lapsos cronológicos, bem como algumas similaridades temáticas. De qualquer forma, a regra é a desorganização, o que inviabiliza atingir uma padronização de assuntos. Ainda, relata que a referida desordem prejudicou demasiadamente o estudo pretendido sobre o Relatório, pois, o que mais se aproximou de uma organização temática tratava-se, na verdade, de sua síntese, localizada ao centro do documento (CRUZ, 2018, p. 8).

Durante a realização de seu trabalho investigativo, o referido procurador deparou-se não só com irregularidades administrativas, mas, principalmente, com violações praticadas contra os povos originários:

[...] como assassinatos em massa, tortura, abuso sexual, crime de redução à condição análoga à de escravo e roubo de terras contra aldeias em diversas regiões do Brasil. O documento, nesse sentido, relata que o órgão responsável por proteger os indígenas permitiu a violência cometida pelas chamadas “frentes civilizatórias”. Torturas e chacinas, de acordo com o Relatório Figueiredo, eram realizadas com o apoio e/ou omissão do SPI (CRUZ, 2018, p. 8).

Entretanto, por mais que o Relatório realizasse e englobasse denúncias das práticas violadoras de direitos humanos dos povos indígenas, cabe reforçar que a função primordial desse trabalho era moralizar a administração pública. Assim, como primeira falha e/ou omissão do Relatório, não somente por lidar com a escassez de tempo e recurso, senão também por esse interesse de moralização presente nesse imaginário militar.

[A Comissão Figueiredo] jamais interrogou qualquer pessoa sobre a transferência dos Xavante de Marãiwetsede, que havia ocorrido apenas um ano antes e provocado impressionante mortalidade. Também nada falou a respeito da catástrofe kararô nem contestou as decisões do SPI de transferir os índios ikpeng e kayabi para dentro do Xingu. Em relação à chamada renda indígena, a comissão se preocupou com o descontrole e a venda do patrimônio, mas jamais contestou o fato de que o dinheiro dos índios era revertido para um fundo sob o controle da União e não diretamente para as comunidades indígenas. O procurador tampouco contestou as decisões dos militares de abrir estradas e picadas na Amazônia sem antes fazer um completo e correto levantamento dos índios isolados, para prevenir as doenças e mortes que vinham ocorrendo com frequência assustadora nas últimas décadas (VALENTE, 2017, p. 37-38).

A Comissão também não enfrentou o tema da saúde dos indígenas aldeados – não realizou nenhum tipo de estudo de dados sobre óbitos, doenças e nutrição – o que, certamente, revelaria inúmeras vidas perdidas em função a degradação dos serviços do SPI (VALENTE, 2017, p. 42).

Para além das indicadas as falhas estruturais e técnicas do Relatório – que são base para o recorte político eleito para balizar o documento – os dados proporcionam a gravidade das violações constatadas. Os dados são sistematizados por Álvaro Cruz (2018, p. 109), na obra *Relatório Figueiredo: genocídio brasileiro*, o qual relata que a análise de fundo empírico corre elevado riscos de desvio, isso porque boa parte do Relatório não foi recuperado – estima-se cerca de duas mil páginas⁴. Assim, os dados analisados foram retirados dos fragmentos encontrados, não refletindo integralmente o trabalho desempenhado pela Comissão.

A análise do Relatório constatou 938 condutas tipificadas em legislações criminais em 1968; em contrapartida, 44 foram tidas como atípicas, ou seja, condutas que não configuram crimes. Estes dados vistos sob a perspectiva da legislação de 2016⁵, apresentariam um leve crescimento das condutas tipificadas para 973, em contraste a 33 condutas atípicas (CRUZ, 2018, p. 110).

⁴ Outro problema apresentado pelo Relatório, em relação à tipificação de determinada conduta delituosa, são as formas pelas quais foram obtidas as provas, de forma ilegal ou não, além das condutas narradas, muitas vezes genéricas, sem informações temporais e espaciais que atualmente se fazem estritamente necessária para a procedência de uma ação penal tal como concebemos hoje. Além disso, há condutas narradas como típicas, mas que não possuem sujeito ativo e/ou sujeito passivo, ou seja, desconhece-se o autor e réu da possível conduta tipificada. Assim, na metodologia apresentada pelo pesquisador, o trabalho iniciou-se “pela separação de quais condutas descritas pelo Relatório podem ser consideradas infrações penais, seja no tempo em que foram coletadas, seja na ótica da legislação atual”. A não integralidade do Relatório possibilitaria ocorrer o *bis in idem*, “ou seja, de que uma mesma conduta possa ter sido incorporada ao esforço procedido para a capitulação das condutas narradas no Relatório como crimes mais de uma vez”, embora tenha sido tomado cuidado para que não o ocorresse (CRUZ, 2018, p. 109-110).

⁵ Segundo o autor, a classificação das condutas a partir da legislação atual foi uma “dificuldade especial”, pois “uma mesma conduta, em função da pobreza de sua narração, teoricamente, pod(e)ia ser enquadrada em mais de um texto legal. Logo, uma conduta pod(e)ia ser entendida como mais de um delito”. Como exemplo, “o delito de *cárcere privado* [...] se enquadrava apenas como um crime no Código Penal, mas que atualmente pode ser enquadrado também como violação do Estatuto do Índio” (CRUZ, 2018, p. 110, itálico no original).

Quando as condutas narradas são classificadas por tipos penais há um leque de condutas diversas, embora sessenta por cento (60%) do Relatório seja predominante de condutas que atentem contra a administração pública. Considerando que as apurações executadas pela Comissão se voltavam para apurações de crimes patrimoniais contra a administração pública, os delitos que atentavam contra a vida e integridade física das populações indígenas eram apenas consequências inevitáveis dessa investigação.

Aos crimes contra a administração e ao patrimônio estão incluídos os crimes de dano, os crimes contra a administração da justiça, os delitos contra o Código Florestal e o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis da União, os delitos de falsidade documental, assim como a falsidade de títulos e outros papéis públicos, que se aproxima de setenta e seis por cento (76,44%) de todas as condutas narradas no Relatório (CRUZ, 2018, p. 114).

Do restante de condutas identificadas, aproximadamente, vinte e três por cento (23,56%) são tidos como delitos que violam o direito e a dignidade da pessoa humana, entre os quais estão os crimes contra a vida, contra os direitos dos indígenas, de lesão corporal, de periclitación da vida e da saúde e os crimes contra a liberdade pessoal. Porém, dentro desse valor há outros crimes como “de genocídio, de lenocínio, tráfico de pessoas, rapto, sedução de menores, ultraje público ao pudor” que correspondem aproximadamente a sete por cento (7,46%) (CRUZ, 2018, p. 114-115).

Quando se realiza a *atualização* para a legislação de 2016, conforme feito por Álvaro Cruz (2018, p. 116), das condutas narradas ao Relatório, a situação se mantém similar, constando ser setenta e cinco por cento (75%) os crimes contra o patrimônio e contra a administração pública. Esse percentual inclui

[...] os delitos praticados por funcionário público contra a administração em geral (57%), crime de enriquecimento ilícito de funcionário público (1%), crime de apropriação indébita (1%), crime de dano (2%), delito contra a administração da justiça (1%), violação contra o Regime Jurídico dos servidores públicos da União (6%), crime de falsidade de títulos ou outros papéis públicos (3%) e crime de falsidade documental (4%).

Resta, assim, vinte e cinco por cento (25%) dos crimes contra a integridade física e a vida dos povos indígenas, que incluem parte das condutas anteriormente tidas como atípicas em virtude do crescimento das condutas típicas na legislação. Nesta porcentagem encontram-se “os crimes contra a liberdade pessoal (6%), os delitos contra a periclitación da vida e da saúde (3%), as infrações contra o Estatuto do Índio

(4%), os crimes de tortura (4%), os crimes contra a vida (1%), bem como os ‘outros’ delitos (7%)” (CRUZ, 2018, p. 116 e 119).

Para Cruz (2018, p. 116), cogita-se a hipótese de que parte das condutas que se refere aos crimes contra a vida e contra a integridade física dos povos indígenas possa estar entre a parte do Relatório desaparecida. Apesar de mera especulação, parece que “o desaparecimento de parte do Relatório teve um cunho seletivo, considerando a ‘preservação’ do governo brasileiro”.

O material apresentado não se limita a impactar apenas na seletividade de gerenciamento dos dados pela Comissão: trata-se de um projeto que tem sua gênese em uma política colonial de negação do *outro*, de neutralização da vida, de extermínio, que oblitera o ser humano enquanto ser vivente. Ser este que possui *vontade-de-vida*, sendo todas as suas ações mediadas para a afirmação da vida e definição do poder político, que promove a produção, reprodução e aumento da vida da comunidade (DUSSEL, 2007, p. 25-26).

Por mais que haja um cunho seletivo e uma problemática proposital e estrutural, é possível analisar a complexidade de formação dos sujeitos constitutivos do pensamento hegemônico em 1964. Este constitui-se pelas bases positivistas de uma ordem e de um progresso, assim como por seu ideal de levar a civilização ao *não-civilizado*, classificados, assim, a partir de sua racionalidade eurocêntrica.

1.2 Memórias indígenas em dados a partir da Comissão Nacional da Verdade

O relatório da CNV foi fruto da criação da própria Comissão, promulgada pela Lei nº 12.528/2011 e instituída em 16 de maio de 2012, cuja finalidade era a apuração das violações de Direitos Humanos durante o período de 18 de setembro de 1946 a 05 de outubro de 1988 (CNV, [s.d.]).

As apurações das violações se deram em um sentido amplo, cuja composição da CNV era de treze grupos de trabalhos, cada um com suas temáticas específicas (vide CNV, 2015), destacando-se o aqui grupo pertinente a este trabalho, que é o grupo de *Violações de direitos de indígenas*.

A apuração das violações de direitos indígenas pela CNV, cujo resultado é *Relatório de Violações de Direitos Humanos das Populações Indígenas* (VDHPI), faz parte de um projeto amplo de justiça de transição em relação ao período da ditadura militar, permitindo, mesmo que de forma involuntária, estabelecer comparações com o material constante ao Relatório Figueiredo. Assim, é possível observar que os modos

de apuração se diferenciam substancialmente de um documento para o outro, ainda que se aproximem na medida da superficialidade de como o tema é trabalhado e exposto.

Inequivocamente, o relatório da CNV – particularmente o VDHPI – foi o início da apuração estrutural das violações de direitos humanos contra os povos originários e um atestado do genocídio, que também pode ser denominado etnocídio, diferenciando daquele apenas pelo processo genocidário, referente a destruição de sua cultura ou do processo em função desta (PEREIRA, 2018) – apesar de, em regra, o relatório VDHPI utilizar termos como *massacre*, *indício de massacre*, *assassinato* para se referir –, praticado seja comissiva ou omissivamente pelo Estado brasileiro.

A dificuldade de realizar a sistematização dos crimes e das condutas narradas no relatório VDHPI só não foi maior que no caso do Relatório Figueiredo em razão de este ser demasiadamente extenso, além de inexistir uma boa estruturação. Isso porque, conforme consta em Teixeira (2019), o primeiro narra de forma superficial as violações dos setenta povos originários nele mencionado.

Antes de apresentar os dados obtidos por meio da sistematização do Relatório VDHPI é necessário descrever o modo como os resultados foram obtidos, sobretudo por não representar a totalidade das violações que poderiam ser extraídas. Por isso, não está contida nesta sistematização as condutas em que não se identificam os sujeitos que sofreram violações, mesmo que haja indícios para sua identificação, como através dos Postos Indígenas e das aldeias⁶. Deste modo, cataloga-se as violações por grupos étnicos. Apesar desta identificação, não foram apuradas as violações perpetradas quantitativamente, sendo, em várias circunstâncias, tratadas no Relatório de forma coletiva, como sendo situações não só reiteradas, mas também esparsas em mais de uma análise do documento.

Portanto, as violações foram organizadas de forma abstrata em relação a cada povo ou etnia. Consideradas essas questões, a partir dos dados catalogados pode-se afirmar que as violações de direitos humanos se dividiram em três perspectivas a serem analisadas⁷: (a) violações contra a pessoa indígena; (b) violações contra a pessoa

⁶ Por mais que seja possível a identificação das violações dos povos que situavam nestes espaços, sabe-se que poder-se-ia ter mais de uma etnia em determinado Posto, aldeamento ou comunidade, o que, por escolha metodológica, preferiu-se não as incluir na análise.

⁷ Diferente dos dados do Relatório Figueiredo, as violações aqui mencionadas não são necessariamente crimes, por outro lado, tratou-se de utilizar os próprios termos expressos no Relatório analisado e tratá-las dentro de espectro de *violações*.

[489]

Em nome do progresso, o Yurupatí: o aprofundamento das relações coloniais na ditadura militar brasileira

indígena tendo em vista uma perspectiva de gênero; (c) violações contra o território indígena.

Dentre as violações contra a pessoa indígena, situam-se as capturas de indígenas, cárcere privado, desaparecimento, desaparecimento/sequestro de crianças indígenas, dos crimes contra a dignidade sexual, envenenamento de água potável ou de substância alimentícia ou medicinal, esbulho possessório, genocídio, homicídio, indício de massacre, massacre, maus-tratos, mortandade, periclituação da vida e da saúde, recrutamento forçado, redução a condição análoga à de escravo, refúgio/fuga de seu território, remoção forçada, tornar os indígenas reféns (sequestro), tortura.

No gráfico abaixo é possível ver, detalhadamente, a totalidade de violações frente ao número de povos mencionados no Relatório.

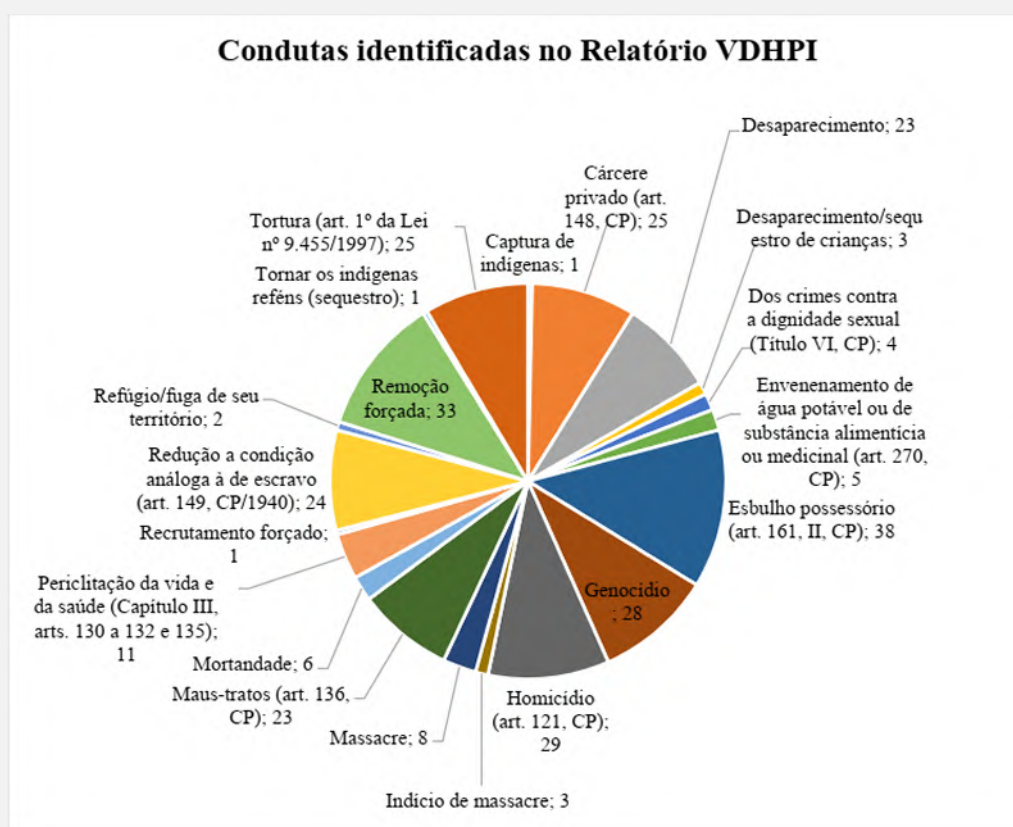


Gráfico 1 (TEIXEIRA, 2019, p. 42)

Em outros termos, as violações contra a vida e contra a vida da coletividade indígena (genocídio, homicídio, indício de massacre, massacre, mortandade) representam, aproximadamente, vinte e cinco por cento (25,2%) do quadro geral das condutas citadas no Relatório. As demais violações contra a pessoa indígena representam, aproximadamente, quarenta e oito por cento (48,46%), quais sejam:

capturas de indígenas, cárcere privado, desaparecimento, desaparecimento/sequestro de crianças indígenas, envenenamento de água potável ou de substância alimentícia ou medicinal, maus-tratos, periclitacão da vida e da saúde, recrutamento forçado, redução a condição análoga à de escravo, tornar os indígenas reféns (sequestro) e tortura.

Em relação às violações contra a pessoa indígena tendo como base um recorte de gênero – dos crimes contra dignidade sexual –, as constatações foram significativamente baixas, uma vez que foram identificadas apenas em quatro etnias – o que não significa que tenham sido apenas quatro casos, pois a pesquisa é qualitativa no que diz respeito a contabilização de cada caso individualmente.

Além disso, é importante ressaltar que os crimes contra a dignidade sexual não são tão facilmente computados como os demais. Isso porque, entendemos que para as mulheres indígenas, a violência sexual, em regra e em uma análise inicial, é relegada a uma esfera privada, não sendo, portanto, publicizada.

As violações contra o território indígena (esbulho possessório, refúgio/fuga de seu território, remoção forçada) são significativas, totalizando, aproximadamente, vinte e cinco por cento (exatamente, 24,9%).

Por fim, ressalta-se que, por escolha metodológica, não foram incluídas na análise das condutas todos os tipos penais expressos à legislação brasileira – como o crime de ameaça, possíveis crimes contra a administração pública, omissão do Estado ou possíveis crimes encontrados em legislações específicas – como foi feito no Relatório Figueiredo. Isto se deve, em nossa análise, pelo relatório VDHPI priorizar as violações contra a integridade física dos povos originários.

A análise destes dados trata-se não de uma quantificação das violações contra os povos indígenas, senão de uma verificação da amplitude da atuação da CNV na questão indígena – especialmente se comparada ao alcance do Relatório Figueiredo.

Importante mencionar que há uma mudança drástica no *modus operandi* das comissões de investigações. Enquanto a Comissão de Inquérito foca nos crimes contra a administração pública, percebendo como mera consequência as violações contra os indígenas, a investigação do grupo de Violações de direitos de indígenas buscou dar voz àqueles que sofreram durante a ditadura militar e, para além disso, em afirmar a necessidade de se reparar.

Estas divergências evidenciam que ambos os casos tratam de instrumentos institucionais do Estado, cada qual com suas limitações, uma vez que se inserem na

perspectiva colonial tendendo a perpetuar a moral vigente, como se defende na perspectiva dusseliana (DUSSEL, 2016).

Contudo, em ambos os relatórios a questão indígena foi tratada com superficialidade. Especula-se que, em relação ao Relatório Figueiredo, o restrito aprofundamento seja proposital, enquanto no caso do relatório da VDHPI tratou-se de uma limitação central do próprio relatório, o que proporciona uma amplitude do recorte analítico que inviabiliza aprofundar o estudo das violações.

De qualquer forma, cabe reconhecer que, por mais que houvesse uma sistematização cuidadosa das violações, as investigações não dariam conta de abranger completamente todos os prejuízos aos povos originários. Reconhece-se em diversas passagens, as quais faz coro esta pesquisa, a necessidade de continuar uma profunda investigação em diversos casos.

2 A colonialidade e o Yurupatí: o entoar dos ecos

Na cultura Xavante o Yurupatí⁸ – ou Yuruparí – é uma figura diabólica. É a entidade que origina todos os males, sendo, portanto, desagradável inclusive pronunciar seu próprio nome (VALENTE, 2017, p. 355-356). A figura do Yurupatí provoca algo similar à colonialidade: a perpetuação de um *mal original* através de sua atualização e de suas representações. Se hoje o Yurupatí pode ser representado, de certa forma, pelo *demônio*, a colonialidade pode ser contemporaneamente reconhecida na colonialidade do poder, do saber, do ser, de gênero e/ou cosmológica.

O Relatório Figueiredo, na década de 1960, é um dos exemplos da perpetuação da lógica colonial no SPI, e, em última instância, na sociedade brasileira. Deste modo, indaga-se neste trabalho como persistiu a colonialidade durante a ditadura militar e se é possível falar em superação com a redemocratização do país.

Antes de desenvolver os questionamentos acima, é fundamental entender o conceito de colonialidade e o movimento descolonial, que a ela se opõe. O sociólogo Aníbal Quijano (1992, p. 12 e 16) compreende a colonialidade enquanto uma *estrutura de poder*, cujo processo de dominação subordinou as subjetividades do *outro* ante as suas, de um processo de formação de subjetividades a partir da Europa Ocidental.

⁸ Buscou-se mais informações quanto ao termo Yurupatí (Yuruparí ou Yurupary) e de nenhuma fonte confiável foi possível buscar a origem do uso da palavra, que, aparentemente, não se restringe apenas ao povo Xavante.

O fim do processo de colonização não exterminou suas estruturas fundantes do processo de formação latino-americano, a colonialidade é perpetuada desde a seletividade no processo de criminalização/extermínio e através da racionalidade que oscila entre a romantização dos povos originários e sua total exclusão do cenário de produção/reprodução da vida.

Na perspectiva de Quijano (2005, p. 119) e de Dussel (1993), a Europa apenas constituiu a si mesma a partir do *des-cobrimto* da América, tendo sido o *outro*, conseqüentemente, a primeira *id-entidade* (geocultural) da modernidade. Ainda que as formas de dominação perpassassem o próprio imaginário social europeu.

O que foi definido por Quijano (2005, p. 117) como *novo padrão mundial de poder* trata-se da codificação da sociedade a partir do critério racial que justificaria as diferenças entre os conquistadores e conquistados. Uma vez que extravasou o plano da codificação social, esse novo padrão mundial de poder também ditou a relação entre as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e produtos, aos quais seriam subordinados ao capital e ao mercado mundial, assim como da autoridade, da subjetividade e do sexo, em relação também a seus recursos e produtos.

A articulação entre a classificação social da população e o controle do trabalho permitiu, na perspectiva de Quijano (2005, p. 119-120), a distribuição racista do trabalho nas periferias do mundo moderno, pelo qual associariam o trabalho não-pago ou não-assalariado com as raças colonizáveis (ou colonizadas).

A utilização da mão-de-obra indígena, no início da colonização luso-hispânica, demonstra a descartabilidade dos indígenas ao trabalharem até a sua morte. O genocídio dessas primeiras décadas não se deve exclusivamente a violência da conquista e as enfermidades provindas dos europeus, mas também destes sujeitos enquanto mão-de-obra seja por meio da escravidão e, posteriormente, por intermédio de um modelo equiparado à servidão (QUIJANO, 2005).

A restrição do trabalho escravo às populações negras, trazidas da África, revelam o caráter estritamente inicial da colonização, o qual reverberará até os dias atuais por meio da colonialidade e suas facetas. Se as populações indígenas passaram a utilizar outra forma de trabalho, como a servidão, deve-se ao fato de quase terem sido dizimadas sistematicamente, o que para a racionalidade europeia seria definido, em especial, a partir o debate de Valladolid⁹.

⁹ O duelo de Valladolid, em 1550, entre o teólogo e jurista Juan Ginés de Sepúlveda (1490-1573) e o dominicano, Bispo de Chiapas, Bartolomé de Las Casas (1484-1566), discutiam a

Apesar de confinados em aldeamentos e submetidos ao exercício do trabalho em servidões, pelo qual, na América espanhola, situar-se-iam nas *encomiendas*, Quijano (2005, p. 121) defendia a ideia de que, além do controle do trabalho, de seus recursos e seus produtos, houve também a concentração por parte da Europa do controle da subjetividade, da cultura e do conhecimento do *outro*, subservientes ao padrão de poder mundial à colonialidade.

Sendo que neste processo colonial, enquanto imposição de um novo universo de relações intersubjetivas entre Europa e demais regiões e populações do mundo, resultou na expropriação das populações colonizadas, seja recurso ou de descobrimentos culturais que favorecessem o desenvolvimento do capitalismo; na prática da repressão, seja do conhecimento produzido pelos colonizados, bem como pelas “formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade”; e na imposição violenta de aculturação dos colonizados ante aos seus colonizadores, seja no campo material (tecnológico), seja no subjetivo (religioso), sendo que, neste caso, em longo prazo, a consequência foi a colonização das perspectivas cognitivas quanto nas relações culturais (intersubjetivas) (QUIJANO, 2005, p. 121).

Portanto, a colonialidade tem início em uma *violência sacrificial*, ainda durante a colonização, e persiste no transcorrer de um longo período histórico, que acabou por culminar no assimilacionismo e, posteriormente, no integracionismo cultural dos povos indígenas.

A concepção de violência sacrificial é pontuada como um *mito*, cujo sentido provém do próprio *en-cumbrimento* da América por sua alteridade (como o *Mesmo* que sempre fora) (DUSSEL, 1993, p. 8), pelo qual identificamos sua perpetuação a partir da independência das recentes repúblicas latino-americanas como um processo de invisibilização do *outro*, ignorando a diversidade da realidade social e política dos povos originários. Isso levou a serem considerados como “atrasados e selvagens, o não-

concepção de “incapacidade indígena e da defesa de sua escravização em ‘guerras justas’” (LACERDA, 2007, p. 24). Segundo Alejandro Rosillo Martínez (2011), o debate se tratava em saber se existia ou não uma humanidade ao indígena: Las Casas defendia a existência de uma natureza humana o qual partia desde a perspectiva das vítimas, de modo a reconhecer a alteridade do outro, enquanto que Sepúlveda negava a existência dessa natureza, dentro de sua perspectiva eurocêntrica e imperial. O reconhecimento da perspectiva defendida por Las Casas fez com que a Coroa espanhola proibisse o trabalho escravo indígena, ao menos formalmente.

civilizado e aquele que não confessa a fé cristã”, em que, no “campo constitucional, as recentes repúblicas, ao que tange matérias indígenas, apenas se omitiram, demonstrando que a ‘*violencia sacrificial*’ é negar o Outro como sujeito, desprovê-los de sua própria humanidade, negando a existência de suas almas ao justificar necessidade de uma violência cujo sacrifício se faz inevitável. É a inevitabilidade de modernizá-los” (TEIXEIRA, 2017, p. 169, itálico no original).

Ao tratarmos da *inevitabilidade de modernizá-los*, poder-se-ia situar a nova faceta da colonialidade, subsumindo a violência sacrificial ao integracionismo das populações indígenas durante todo o século XX, cuja justificação proviria da dualidade, própria do pensamento racional europeu, entre sujeito e objeto.

O Relatório Figueiredo capturou, nos relatos da década de 1950 e 1960, traços de perpetuação da violência sacrificial própria do imaginário colonial. Inclusive, no que diz respeito às violações contra a pessoa humana nos povos indígenas, práticas coloniais foram constatadas durante os trabalhos da Comissão de Inquérito – questões culturais, do ser e de gênero. É nesse sentido que se busca, a partir do referido Relatório, categorizar as violações, desde o aprofundamento das relações coloniais neste período, que anteriormente foram genericamente contextualizadas, ao passo de entender a dinâmica das violações contra os povos indígenas como método corretivo, como exploração da mão-de-obra (ou seja, trabalho escravo), sobre o processo genocidário a partir da política indigenista, acerca da violência de gênero e, por fim, sobre a questão territorial.

2.1 Dos instrumentos utilizados em geral: métodos “pedagógicos” ou de tortura?

Ao analisar o Relatório Figueiredo, Álvaro Cruz (2018, p. 58-59) afirmou que a ação do governo brasileiro durante todo o século XX, em relação aos povos indígenas, era baseada na visão integracionista herdada dos jesuítas: “[...] o direito que os missionários arrogavam a si de estabelecer punições físicas contra ‘índios desobedientes’ tornou-se um legado que chegou ao Brasil moderno e foi fartamente denunciado pelo Relatório Figueiredo”.

De acordo com este documento, os castigos empregados pelos agentes do SPI apenas eram causas de escândalos quando tinham traços de torturas física e sadismo. Por exemplo, um dos objetos descobertos em pleno funcionamento foram as palmatórias dos jesuítas, sendo utilizadas como método de correção pedagógica (CI, 1947, p. 1505; CRUZ, 2018, p. 59).

Conforme observações feitas pela Comissão, o quadro de anos atrás deveria ser preocupante, pois acreditava-se que algumas dessas “correções” fazia-se progredir o processo de integração dos indígenas. Tal percepção evidência que os integrantes daquela acreditavam que os “métodos de correção” remetiam ao assimilacionismo cultural (CRUZ, 2018, p. 59). Nesse sentido, expressa-se ao Relatório: “Tanto sofreram os índios na peia e no ‘tronco’ que, embora o Código Penal capitule como crime a prisão em cárcere privado, deve-se saudar a adoção dêsse [sic] delito como um inegável progresso no exercício de proteção ao índio” (CI, 1947, p. 4913).

Já o tronco, era o instrumento de punição mais popular na 7ª Inspeção, cuja sede era em Curitiba-PR, o qual consistia na “trituração do tornozelo da vítima, colocando entre duas estacas enterradas juntas em ângulo agudo. As extremidades, ligadas por roldanas, eram aproximadas lentas e continuamente” (CI, 1947, p. 4913).

O suplício no tronco “era uma adaptação de um aparelho de tortura, usado largamente em toda a América, inclusive no Brasil, durante o período da escravidão” (CI, 1947, p. 1720; MELLO, 2013), evidenciando mais um método colonial, advindo da matriz europeia de dominação, de neutralização e de punição dos corpos.

Dentre outros métodos de tortura que remetem ao período colonial, encontrou-se a utilização de um instrumento similar ao do “anjinho” em que a vítima era pendurada por seus polegares, de fosso cheio de excrementos humanos, do açoite aos indígenas, destacando a utilização de rabo de tatu, e da alimentação inapropriada para seres humanos (CI, 1947).

2.2 Do trabalho escravo ao cárcere privado

Constatou-se ainda o uso de trabalho escravo – conforme o Relatório, trabalho sem remuneração ou *trabalho gratuito* – em determinados casos como forma de castigo e não apenas como exploração da mão-de-obra. Um exemplo é o caso do indígena, da tribo Bororo, que foi mandado a trabalhar *sem remuneração* por ter se recusado a espancar a mãe – prática esta usual no Posto Couto Magalhães, em Pirigara-MT (CI, 1947, p. 1680).

Aliás, é similar o uso de castigo, do cárcere e a relação capital-trabalho (escravidão!), com o que a criminóloga Carla Martins (2018, p. 49 e 68) descreve sobre a existência de um sistema penal subterrâneo *do lado de cá*, sobretudo, para descrever a forma de controle social da população negra e afrodescendente (embora, com necessária analogia para esta pesquisa, e sem cair em anacronismos, para estender este

controle aos corpos do povo originário pelo Estado, nas figuras do SPI ou da FUNAI). Isso porque, “as políticas assistenciais mais estruturadas e menos atreladas ao punitivismo eram possíveis e, mais, do que isso, necessárias para garantir a reprodução e expansão do sociometabolismo do capital”¹⁰.

Por fim, a questão do cárcere também foi contemplada no Relatório Figueiredo, como se relata no aprisionamento de uma criança indígena em um “quarto feito para motor”, de estruturas desumanas, cuja estrutura era de um “estábulo com a dimensão de 2,00 x 1,30m (dois metros e um metro e trinta), sem iluminação, sem areação, sofrendo o mau cheiro da podridão dos estabulos [sic] e cavalaria” (CI, 1947, p. 1793 e 1821).

2.3 A política de pacificação e do assassinato indígena – o genocídio

O assassinato de integrantes dos povos indígenas foi praticado das mais diversas formas, das mais tradicionais às mais sofisticadas, por meio de um aparato tecnológico, os quais foram escolhidos devido a barbaridade empregada.

Os próprios agentes estatais, quando não eram autores dos homicídios (dentro de uma prática genocida da qual se adota diante da perspectiva descolonial), eram coniventes com tal barbárie. Por exemplo, no caso do indígena Bakairi, Benjamim Aygara, assassinado na mata pelo Chefe do Posto General Rondon, Manoel Soares, que contou com a conivência de Eliseu de Tal e de Otaviano Carmão, teve o corpo enterrado em um buraco de tatu-canastra no Posto Simão Lopes-MT. Fato este mantido impune (CI, 1947, p. 4012).

Outro caso marcante, ocorrido em fevereiro de 1962, é o do Terena Faustino de Sousa, assassinado pelo cunhado de Alcides Branco, invasor das terras dos Kadiwéus, no Posto Presidente Alves-MS. O fato denunciado por Américo Antunes de Siqueira, tanto para o Chefe da Inspetoria quanto para o Diretor do SPI, não foi objeto de preocupação. Diante da inércia institucional, os próprios indígenas aprisionaram o autor do crime e o levaram para a cidade de Miranda-MS, estando

¹⁰ Entendemos que é possível visualizar uma economia política da pena em relação aos povos indígenas, certamente diferente da dinâmica das populações negras descrita por Martins em sua tese. Em nosso modo de ver, durante a ditadura militar, duas expressões de uma economia política da pena ocorreram com a constituição da Guarda Rural Indígena e com a Prisão Kreank, embora os antecedentes de militarização das populações indígenas já possam ser visualizados desde antes, como na Batalha dos pés descalços de Yauaretê ou durante a colonização com o caso do Guarani das Missões.

preso até a concessão de *habeas corpus*, uma vez que o posto indígena e a direção do SPI não prestaram informações do referido fato à Delegacia de Polícia (CI, 1947, p. 4013).

Episódios contidos no Relatório demonstram diversos métodos de extermínio empregado contra os povos indígenas, como a inoculação do vírus da varíola e a ausência de assistência médica – “a mais eficiente maneira de praticar o assassinato”. “A fome, a peste e os maus tratos, estão abatendo os povos valentes e fortes. São miseráveis as condições atuais dos Pacáas [sic] Novos, enquanto os orgulhosos Xavantes resumem-se a uma sombra do que foram até sua **pacificação**” –, o uso de metralhadora e de dinamites (CI, 1947, p. 3785 e 4917).

O uso de dinamites e metralhadoras, e a violência contra a mulher indígena, no Estado do Mato Grosso, contra os povos Cinta-Largas, foram narrados detalhadamente pelo antropólogo Darcy Ribeiro (1996, p. 209-210), em sua obra *Os índios e a civilização*, o qual afirma que em nome da expansão do extrativismo, em meados de 1963, um pequeno avião monomotor fazia rasantes sobre aldeia de modo a despejar bombas de dinamites e dizimar os Cinta-Largas, enquanto que os que não morriam bombardeados, eram metralhados em terra por jagunços, quando não estupravam as índias até a morte.

O uso da força é uma demonstração do poderio colonizador e colonial do dominador: entre os *fuzis e as flechas* não há equiparação, do mesmo modo em que não há tortura que justifique a si mesmo ante a resistência daqueles que divergiam do golpe iniciado em 1964. Os fuzis representam uma tática de extermínio, enquanto as flechas de resistência. A exemplificação deste pensamento é descrita por Rubens Valente – por mais que este autor equipare no título de sua obra os dois instrumentos – no contato do branco com os Waimiri-Atroari, no contexto de Marcha para o Oeste, durante a construção da BR-174, no norte do país, bem como na política de aproximação até então predominantemente adotada pelo SPI/FUNAI.

No acampamento, segundo Silva [Raimundo Pereira da Silva, operário de empreiteira na construção da BR-174], os soldados deram “seiscentos tiros de FAL [fuzil automático leve] no mato” na frente dos índios para demonstrar seu poder de fogo. “O mato caía, caía, com aquele fuzil automático leve. E os índios olhando. Tremendo, tremendo. Depois mandaram embora. Eles saíram que saíram. Desapareceram. Nós nunca mais vimos [esses índios]”.

Silva disse que “todos os dias, até o final das obras”, o Exército repetia o mesmo ritual, “com seiscentos tiros de manhã e seiscentos de tarde” no mato perto do acampamento em que ele estava. Essa estratégia guarda total relação com a ordem escrita do general Paes, **de que os militares deveriam fazer “pequenas demonstrações de força, mostrando aos mesmos [indígenas] os efeitos de uma rajada de metralhadora”** (VALENTE, 2017, p. 163, negrito nosso).

Como buscamos apresentar anteriormente, a dominação através das práticas coloniais aplicadas pelo Estado brasileiro foi sistematicamente utilizada durante o governo militar, seja por meio de uma ação comissiva, seja por uma ação omissiva. Agora resta adentrar no aspecto da dominação de gênero, assim como na questão da propriedade e da territorialidade.

2.4 A violência indígena a partir do gênero: o feminino colonial

A poetisa Luiza Romão, em sua obra *Sangria*, analisa a história do Brasil a partir de um útero. A própria estrutura de seu livro refere-se ao ciclo menstrual: para os 28 dias, há 28 poemas. O poema do primeiro dia, *Nome completo*, cujo enredo consiste na história de colonização da América portuguesa, desde Cabral, ao período de redemocratização, retrata uma sequência de violências: “[...] A COLONIZAÇÃO COMEÇOU PELO ÚTERO/ matas virgens/ virgens mortas/ A COLONIZAÇÃO FOI UM ESTUPRO/ [...] / olho pra caneta e tenho certeza/ não escreverei mais o nome desse país/ enquanto estupro for prática cotidiana/ e o modelo de mulher/ a mãe gentil” (ROMÃO, 2017).

Seguindo a linha do poema acima, notamos que Álvaro Cruz (2018, p. 118) relata práticas realizadas contra a mulher indígena durante a ditadura militar:

[...] a legislação que proíbe a conjunção carnal de brancos com índios já não era obedecida e dezenas de jovens “caboclas” forma [sic] infelicitadas por funcionários, algumas [sic] deles dentro da própria repartição (CI, 1947, p. 4914).

Trocou a índia Rosa por um fogão de barro com o Sr. Seabra e ainda mandou sorrar o pai da mesma, em virtude da reclamação feita (fls. 1680, 4288, 1683) (CI, 1947, p. 4937).

Infelicitou e vivia com a índia Leonora da tribo Tucanos do Alto Rio Negro (fl. 345, 353) (CI, 1947, p. 4960).

Seduziu a índia quando presidia uma Comissão de Inquérito Administrativo na Ilha do Bananal (fls. 894, 899, 910, 918, 925, 940, 1519) (CI, 1947, p. 4939).

Sedutor de índias entre as quais, Naoêmia, da tribo Parecis (fls. 1789) (CI, 1947, p. 4969).

Deflorou a índia Terena do Pôsto [sic] Indígena, no própria [sic] recinto da sede da Inspetoria (fls. 3770, 3773, 3784) (CI, 1947, p. 4934).

Percebe-se que as violações perpetradas frente as mulheres indígenas permanecem não só nas práticas de tortura, mas no próprio imaginário e nas palavras utilizadas pela Comissão de Inquérito. Tal fenômeno é identificável por meio de uma observação atenta à linguagem utilizada. Optou-se pelo uso de eufemismos, como

deflorar, infelicitar e seduzir, ao invés do uso direto do termo estupro. A violação não é, portanto, somente física, mas, também, discursiva e semântica.

Ainda, apesar de a questão do trabalho escravo/não-assalariado já ter sido discutida anteriormente, para uma melhor sistematização, separou-se o trabalho que envolvesse a perspectiva de gênero. Essa escolha se deu pelo fato de o trabalho da mulher indígena divergir dos aspectos gerais de exploração do trabalho indígena masculino, possuindo variantes como a constância do patriarcado, do machismo e da divisão sexual do trabalho.

A Comissão (1947, p. 1505-1506) identificou que as mulheres indígenas eram retiradas de suas aldeias para servirem em casas de famílias influentes, como do desembargador Zezarino. Um exemplo é da indígena Brasilina, que se encontrava seis anos ausente do Posto e prestando serviços à filha do referido desembargador, na cidade de Santos. Diversos são os casos narrados em que as indígenas, ainda pequenas, foram retiradas da escola e levadas, sobretudo, sem a permissão de seus familiares, para lugares desconhecidos. O caso da indígena Rosa é um dos mais marcantes no Relatório Figueiredo.

Jáder Figueiredo narra também um episódio em que mães indígenas, já no segundo dia após o parto, eram levadas para a roça para prestação de serviços, deixando as crianças numa espécie de internato, “onde ficavam como verdadeiros suínos [sic]”, entregues a uma indígena chamada Joanita, não tendo aquelas mães o direito nem mesmo de alimentá-las (CI, 1947, p. 1791).

É desse modo que Livia Fonseca (2016, p. 34-35) partirá da proposição de *colonialidade das relações de gênero* de Quijano e afirmará a existência da mulher como um corpo (objeto) submetido ao desejo masculino, quando não isento do desejo sexual, a mulher indígena está sob o domínio masculino europeu, no primeiro caso, seja na relação entre patriarca-esposa; no segundo, como escrava e prostituta.

Na linguagem de Gayatri Spivak (2010, p. 66-67 e 70), autora pós-colonial, as mulheres colonizadas são *duplamente obliteradas*. Em detrimento da diferença sexual, destaca uma hierarquia entre o subalterno-colonial e a subalterna-feminina-colonial. Partindo da construção ideológica masculina de dominação do sujeito (corpo) feminino, mesmo que aquele subalterno-colonial não tenha história e não possa falar, o sujeito feminino (subalterno-colonial) encontra-se ainda obscurecido.

Trazendo uma complementação à teoria colonial de Quijano, quando afirma que as sociedades são classificadas socialmente pelo critério de raça e pelo controle do trabalho, seus recursos e produtos, Rita Segato (2013, p. 77-78) sugere que a episteme

colonial apresenta também critérios classificadores das relações de gênero pelo qual se situa no patriarcado seu fundamento. Assim tanto raça quanto o gênero fazem parte da expansão dos tentáculos do Estado moderno ao interior das nações.

A violência contra a mulher indígena faz parte, portanto, dessa dimensão da colonialidade, das relações de gênero, as quais são submetidas ao julgo tanto dos homens colonizadores quanto dos colonizados. As mulheres são vítimas reiteradamente, pois sua voz não é falada nem mesmo ouvida. No próprio Relatório Figueiredo ela é inexistente, pois a mulher não possui um espaço de fala para contar sobre as suas violações, estes são tratados como crimes *comuns*, a serem investigados e punidos. Não há a dimensão atual, com todos os limites materiais existentes, de entender a condição sócio-histórica do gênero feminino, bem como de *dar voz* e ouvi-la. Há vários casos de estupro ou exploração sexual da mulher indígena no Relatório, cuja regra foi as de ouvir os homens pelos quais poderiam ter esclarecido minimamente sobre os fatos.

2.5 Apagamento das territorialidades (des)conhecidas: entre propriedade burguesa e coletiva

Como se destacou, a constituição da Europa se deu a partir do apagamento das identidades indígenas, o qual se ressalta a empreitada de redução de uma pluralidade étnica ao termo *índio(s)*. Fundamentaram a vontade-de-viver indígena na singularidade da visão europeia. Em outros termos, naturalizaram a superioridade do conquistador e designaram a estas identidades o *status* de negativas.

Nesse sentido, o padrão de propriedade tornou-se racializado à medida que o conquistador expandia seus domínios, relegando as propriedades coletivas dos indígenas a *terras sem donos*, *terras de ninguém*, para que, posteriormente, fossem ressignificadas à linguagem burguesa, como passíveis de serem individualizadas.

Expropriação, esbulho, transferência, remoção forçada, genocídio, fuga do próprio território foram formas usualmente utilizadas, nos relatórios Figueiredo e de VDHPI, para fazer referência ao processo de desterritorialização.

A expedição indiscriminada de certidões negativas pela FUNAI é um dos grandes exemplos da política institucional brasileira de expropriação e de remoção forçada de tribos inteiras, quando não de aniquilação, reduzindo-as a aldeamentos.

Conforme o relatório VDHPI,

Com o estímulo do governo para investimentos na Amazônia, em 1969, a Sudam [Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia] estipulou como pré-requisito para a concessão de incentivos fiscais para empreendimentos na Amazônia Legal que os interessados solicitassem à Funai uma “certidão negativa” para a existência de grupos indígenas na área pleiteada. A CPI de 1977 constatou que várias certidões negativas foram concedidas para áreas habitadas por populações indígenas. O próprio presidente da Funai, General Ismarth Araújo de Oliveira, admitiu em depoimento à CPI que o órgão não tinha total conhecimento das áreas habitadas por populações indígenas e que, portanto, não havia condições de determinar com exatidão se havia ou não habitantes nas áreas pleiteadas por investidores (CNV, 2014, p. 213).

A prática desastrosa do órgão indigenista reverbera nos dias atuais. As certidões negativas são parte de um conjunto de problemáticas que tornaram a questão das terras indígenas estrutural. Um dos mais recentes reflexos, trata da tese jurídica do Marco Temporal, consolidada em meados dos anos 2000 em que o STF, no julgamento do caso da reserva Raposa Serra do Sol, determinou, conforme a condicionante nº II, que a data da promulgação da Constituição Federal de 1988 seria o único referencial para o dado de ocupação do respectivo espaço territorial das terras tradicionalmente ocupadas por determinadas etnias, salvo nos casos de persistente esbulho por “não índios” (CRUZ, 2018, p. 142).

Este posicionamento foi adotado durante alguns anos pela Corte que há tendido a mudar seu entendimento em casos julgados recentemente, como no julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 3.239, a qual questionava o Decreto nº 4.887/2003 que regulamenta o procedimento de reconhecimento, identificação, demarcação e titulação das terras indígenas.

Dessa forma, percebe-se a não-isenção da espoliação/esbulho das terras indígenas por, no imaginário colonial, ainda se sustentar o indígena como *povo sem terras* – ou quando a reconhece, alegam a desnecessidade de sua extensão territorial –, reverberando na expedição de certidões negativas e na Tese do Marco Temporal.

A propriedade coletiva indígena torna-se territorialidades desconhecidas por negação daqueles, primeiro, pelo Estado e, posteriormente, pela sociedade com reconhecimento jurídico da perspectiva liberal-individual da propriedade. Isso porque, a existência de ambas as perspectivas de propriedade, uma coletiva e outra privada, dão os contornos de cada organização social. Claramente, a percepção indígena não prescinde de delimitar propriedades individuais para a organização e socialização do grupo, estando a terra ligada aos costumes de cada povo – o território faz parte da cosmovisão indígena, da ligação com seus próprios ancestrais. Por outro

lado, a propriedade individual possui sua origem na própria formação das sociedades europeias, ligada, em especial, ao sistema econômico liberal, como forma de produção e classificação social.

Considerações finais

No início deste trabalho discorreu-se sobre a figura do anjo da história apresentado por Walter Benjamin ao situar-se no *passado, presente e futuro*. Essa figura ao ser levada pelo progresso perde-se do passado, sendo impossibilitada de chegar ao seu próprio futuro, pois o delinear da história caberia a razão eurocêntrica, do homem branco e civilizado.

Situou-se ainda o desenvolvimento aos povos originários no turbilhão do progresso, a fratura do passado e o esmagamento ao futuro. O presente não passa, portanto, de uma mistura do movimento de retroagir ao passado e da incerteza do futuro.

Identificou-se o progresso carregado por traços das dimensões da colonialidade, desde o período colonial, sem se perder durante o período da ditadura militar. Os relatórios Figueiredo e da CNV proporcionaram uma ampla leitura das violações de direitos humanos – crimes contra os povos originários –, das quais os fatos, as práticas e os instrumentos da colonialidade expostos encontram-se presentes até os dias atuais, ou seja, é o entoar dos ecos enquanto prelúdio dos “ecos do golpe” (COUTINHO; IASI, 2014) e perpetuação da colonialidade.

Para tanto, retoma-se ao objeto deste trabalho: como é possível visualizar a permanência de relações coloniais nas violações cometidas contra as populações indígenas durante a ditadura militar brasileira.

Aqui, neste apanhado de ideias e fatos, compartilha-se mais uma vez, embora em partes, a crítica de Walter Benjamin (1987, p. 36-37, *itálico no original*), em *A imagem de Proust*, ao realizar sua crítica literária à obra de Marcel Proust, *A la recherche du temps perdu*, que percebeu na escrita deste autor que “a unidade do texto está apenas no *actus purus* da própria recordação, e não na pessoa do autor, e muito menos da ação”. Com isso, Benjamin sustenta a finitude do acontecimento vivido e a infinidade do acontecimento lembrado – “é a reminiscência que prescreve, com rigor, o modo de textura”.

Concorda-se com a afirmação à medida em que há a textura da recordação (a escrita, a documentação, os relatórios), sustentando substancialmente a lembrança do

acontecimento lembrado/anotado, pois sabe-se do perigo da incidência natural da finitude do acontecimento vivido nas leis do esquecimento. Contudo, além da finitude do acontecimento vivido, existem as histórias não contadas, enquanto na infinidade do acontecimento lembrado, existe a hegemonia discursiva que esconde resistências, lutas, sangues, tribos e quilombos.

Por isso é sugestivo que se utilize a expressão “ecos do golpe” de Eduardo Coutinho (2014, p. 107), por dizer que ainda há um som que ecoa na vida dos brasileiros desde a ditadura militar, uma vez que a expressão sugere a permanência de formas culturais autoritárias ainda nos dias atuais.

A reflexão da incidência das práticas coloniais pós-ditadura, não somente reafirma a necessidade das palavras de ordem – *Ditadura Nunca Mais* ou *para que nunca se esqueça, para que nunca mais aconteça* –, que se situam numa resistência aos parâmetros do brasileiro abstratamente concebido enquanto generalização do *homem médio*, o que encobre as dimensões de classe, raça e gênero. Em outros termos, a reflexão acerca da insuficiência dessa igualdade formal, bem como a continuidade do golpe que passou ser exercido em níveis mais sofisticados de colonialidade.

O contexto atual revela alguns elementos nada idiossincráticos, como o massacre ocorrido, em 2017, contra as comunidades indígenas Gamela, no estado do Maranhão, cuja elaboração do nível colonial negava o reconhecimento deste povo enquanto uma etnia indígena, sobretudo, por parte do Estado brasileiro, na figura do Ministério da Justiça (PEREIRA, 2018, p. 167-168).

Também o início de uma expedição para contatar um grupo de indígenas Korubo isolados, no Vale do Javari, sul do Amazonas, demonstra o atual cenário constitutivo da “nova” política indigenista a ser hasteada no governo Bolsonaro. Por mais que seja controverso o motivo da expedição – pretensão de evitar um conflito entre o povo Korubo e os Matis – tal prática retoma uma política adotada usualmente pelos militares, superada desde o ano de 1987 (SERVA; VALENTE, 2019).

Além do retorno expressivo dos militares à política indigenista em 2021, em que das 24 coordenações regionais da FUNAI na Amazônia Legal 14 estão sob liderança dos militares, correspondendo proporcionalmente a 58,3%. Já em relação às demais partes de país, representam 26,7% (GIOVANAZ, 2021). O que representa um grave retrocesso à questão indígena, como detalhamos no decorrer deste trabalho, mas também pelas diversas políticas indigenistas desenvolvidas durante 1964-1985, pelas quais centravam na ideia de progresso e desenvolvimento.

Por fim, a denúncia feita em 2019 contra o presidente Bolsonaro ao Tribunal Penal Internacional pela prática de crime contra a humanidade aos povos indígenas em detrimento das medidas propostas em seu governo, de fomentação de um processo genocidário (LARA; PRUDENCIANO, 2019), cuja denuncia se encontra atualmente em apuração pela Procuradoria do Tribunal.

Estas e tantas outras informações que poderiam ser mencionadas sobre o rumo da política indigenista no *novo* governo, evidencia o soar da política de 1964. E que, por mais que este artigo tenha trazido substancialmente violações pretéritas contra os povos originários, elas são constitutivas da história do povo brasileiro, então, é sugestivo afirmar que elas são de ontem, de hoje e de amanhã.

Portanto, compreende-se que o período da ditadura militar tratou do aprofundamento das violações de direitos destes povos, reverberando em formas de violações mais sofisticadas durante este período, tais como os *métodos corretivos* ainda empregados sob o comando do/a SPI/FUNAI, o uso do direito para legitimar a emissão certidões negativas para efetivar a prática do esbulho possessório, assim como de diversas outras formas exploração como a de gênero, trabalho escravo indígena e uma política indigenista genocida.

Assim, práticas estas que se encontram presentes na vida dos povos indígenas do Brasil mesmo após a redemocratização do país. A perversidade colonial não só se demonstrou astuciosa, mas também *sutil* com os exemplos do surgimento do Marco Temporal no judiciário brasileiro e do ressurgimento de uma política de contato integracionista dos povos indígenas em nome de um progresso em que o *Angelus Novus* parece mais com um Yurupatí.

Referências

BRASIL. Ministério Público Federal. Relatório Figueiredo. Violações dos direitos dos povos indígenas e regime militar. Disponível em: < <http://www.mpf.br/atuacao-tematica/ccr6/da-dos-da-atuacao/grupos-de-trabalho/violacao-dos-direitos-dos-povos-indigenas-e-registro-militar/relatorio-figuei-redo> >. Acessado em: nov. 2020.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura histórica da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

CASTELO, Rodrigo. O canto da sereia: social-liberalismo, novo desenvolvimentismo e supremacia burguesa no capitalismo dependente brasileiro. In: *Revista em Pauta*, v. 11, n. 31, 2013, p. 119-138.

COMISSÃO DE INQUÉRITO (CI). *Relatório Figueiredo*. Brasília: 1947

COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. Violações de direitos humanos dos povos indígenas. In: KEHL, Maria Rita (coord.). *Comissão Nacional da Verdade - Relatório - Vol. II: Textos temáticos*. Brasília: Comissão Nacional da Verdade, 2014. v. 2. p. 197-256. Disponível em: <<http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/relatorio/Volume 2 - Texto 5.pdf>>.

COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE (CNV). A CNV. Disponível em: <<http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/institucional-acesso-informacao/a-cnv.html>>. Acesso em: 20 set. 2020.

COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE (CNV). Grupos de Trabalho. Disponível em: <<http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/institucional-acesso-informacao/grupos-de-trabalho.html>>. Acesso em: 20 set. 2020.

COUTINHO, Eduardo Granja. Ecos do golpe no mundo da cultura. In: COUTINHO, Eduardo Granja; IASI, Mauro Luis (org.). *Ecos do golpe: a persistência da ditadura 50 anos depois*. Rio de Janeiro: Mórulo, 2014.

COUTINHO, Eduardo Granja; IASI, Mauro Luis. *Ecos do golpe: a persistência da ditadura 50 anos depois*. Rio de Janeiro: Mórulo, 2014.

CRUZ, Álvaro Ricardo de Souza. *Relatório Figueiredo: genocídio brasileiro*. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

DUSSEL, Enrique. 14 tesis de ética. *Hacia la esencia del pensamiento crítico*. Madrid: Editora Trotta, 2016.

DUSSEL, Enrique. 1492: O encobrimento do Outro: a origem do mito da modernidade. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. 20 *Teses de política*. Tradução de Rodrigo Rodrigues. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

FONSECA, Livia Gimenes Dias da. *Despatriarcalizar e Decolonizar o Estado brasileiro: um olhar pelas políticas públicas para mulheres indígenas*. Brasília: Programa de Pós-Graduação (Doutorado) em Direito da Universidade de Brasília, 2016.

GIOVANAZ, Daniel. Militares já ocupam quase 60% das coordenações regionais da Funai na Amazônia Legal. In: *Brasil de Fato*, 2021. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2021/02/19/militares-ja-ocupam-quase-60-das-coordenacoes-regionais-da-funai-na-amazonia-legal>>. Acesso em: 26 fev. 2021.

LACERDA, Rosane Freire. *Diferença não é incapacidade: gênese e trajetória histórica da concepção da incapacidade indígena e sua insustentabilidade nos marcos do protagonismo dos povos indígenas e do texto constitucional de 1988*. Brasília: Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Direito da Universidade de Brasília, 2007.

LARA, Matheus; PRUDENCIANO, Gregory. Grupos denunciam Bolsonaro ao Tribunal Penal Internacional por “incitação a genocídio indígena”. In: *O Estado de São Paulo*, 2019. Disponível em: <<https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,grupos-denunciam-bolsonaro-ao-tribunal-penal-internacional-por-incitacao-a-genocidio-indigena,70003105826>>. Acesso em: 26 fev. 2021.

MARTÍNEZ, Alejandro Rosillo. *Derechos humanos desde el pensamiento latinoamericano de la liberación*. Getafe: Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas (Doutorado em Estudos Avançados em Direitos Humanos) da Universidad Carlos III de Madrid, 2011.

MARTINS, Carla Benitez. *Distribuir e punir?: Capitalismo dependente brasileiro, racismo estrutural e encarceramento em massa nos governos do Partido dos Trabalhadores (2003- 2016)*. Goiânia: Programa de Pós-Graduação em Sociologia (Doutorado) da Universidade Federal de Goiás, 2018.

MELLO, Alessandra. Índios brasileiros foram tratados como escravos e castigados em troncos. In: *Nacional*, 28 abr. 2013. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2013/04/28/interna_nacional,378500/indios-brasileiros-foram-tratados-como-escravos-e-castigados-em-troncos.shtml>.

PAZELLO, Ricardo Prestes. *Direito Insurgente e movimentos populares: o giro descolonial do poder e a crítica ao direito*. Curitiba: Programa de Pós-Graduação em Direito (Doutorado) da Universidade Federal do Paraná, 2014.

PEREIRA, Flávio de Leão Bastos. *Genocídio indígena no Brasil: o desenvolvimentismo entre 1964 e 1985*. Curitiba: Juruá, 2018.

PINHEIRO, Milton (org.). *Ditadura: o que resta da transição*. São Paulo: Boitempo, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, v. 13, n. 29, 1992, p. 11-20.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A Colonialidade do saber*. Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

ROMÃO, Luiza Sousa. *Sangria*. São Paulo: Selo doburo, 2017.

SEGATO, Rita. Género y Colonilidade: del patriarcado comunitario de baja intensidad al patriarcado colonial moderno de alta intensidad. In: SEGATO, Rita. *La crítica de la colonilidade en ocho ensayos: y una antropología por demanda*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2013.

SERVA, Leão; VALENTE, Rubens. Funai inicia operação para proteger índios isolados sob risco de massacre: expedição no sul do Amazonas visa evitar confronto entre grupos indígenas vizinhos. In: *Folha de São Paulo*, 7 mar. 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/03/funai-inicia-operacao-para-protetger-indios-isolados-sob-risco-de-massacre.shtml>>. Acesso: 20 fev. 2021.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?*. Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TEIXEIRA, Leonardo Evaristo. “Aqueles que lutam para viver”: a re-fundação do Estado a partir dos “Ciclos Constitucionais Pluralistas”. *Captura Crítica*, v. 6, n. 1, 2017, p. 165-189.

TEIXEIRA, Leonardo Evaristo. *Justiça de Transição e os povos indígenas: para uma análise decolonial da “memória”, do “perdão” e da “promessa”*. Jataí: Unidade Acadêmica Especial de Ciências Sociais Aplicadas (Graduação em Direito) da Universidade Federal de Goiás, 2019.

VALENTE, Rubens. *Os fuzis e as flechas: história de sangue e resistência na ditadura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

Leonardo Evaristo Teixeira | Mestrando em Direitos Humanos na Universidad Autónoma de San Luis Potosí-México e bacharel em Direito pela Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí.

O artigo é proveniente de parte da pesquisa realizada na monografia “Justiça de Transição e os Povos indígenas: para uma análise decolonial da ‘memória’, do ‘perdão’ e da ‘promessa’”, apresentada no Curso de Direito da Unidade Acadêmica Especial de Sociais Aplicadas da Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí em julho de 2019.

em defesa da pesquisa

As mulheres no espaço social brasileiro pela saúde bucal da pessoa com deficiência

The women in the Brazilian social space for oral health of disabled persons

Carla Maria Lima Santos¹

¹Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências da Vida – Área da Saúde Coletiva, Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: cmlsantos@uneb.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8620-2313>.

Sônia Cristina Lima Chaves²

²Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: schaves@ufba.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1476-8649>.

Ana Maria Freire de Souza Lima³

³Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas, Bahia, Brasil. E-mail: anamariafreire@ufrb.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9285-194X>.

Sisse Figueredo de Santana⁴

⁴Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: sissesan@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8336-2300>.

Submetido em 21/05/2021. Aceito em 30/01/2021.

insurgência

InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais, v. 8, n. 2, 2022
ISSN 2447-6684



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons 4.0.
Este trabajo es licenciada bajo una Licencia Creative Commons 4.0.
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0.

As mulheres no espaço social brasileiro pela saúde bucal da pessoa com deficiência

Resumo: Este estudo sócio-histórico, com abordagem na sociologia reflexiva de Pierre Bourdieu, buscou compreender as contribuições de mulheres no espaço social pela atenção à saúde bucal da pessoa com deficiência (PcD), no Brasil, entre 1970 e 2012. Trajetórias, posições, disposições e tomadas de posição foram analisadas nas 14 entrevistadas. O estudo revelou que houve influência de mulheres na articulação com o Estado para incorporação das categorias de pensamento dos movimentos sociais. Essa atuação foi mais evidente nos espaços associativos da PcD, ainda que o campo odontológico tenha pioneirismo feminino no campo burocrático. Diante das condições sócio-históricas de possibilidades, ter maior capital burocrático, habitus político, ser de religião católica e estar no campo burocrático na época de formulação da Política Nacional de Saúde Bucal (2004) foram características das agentes no campo do poder.

Palavras-chave: Pessoas com deficiência. Saúde bucal. Mulheres. Movimentos sociais.

Abstract: This socio-historical study, with an approach based on Pierre Bourdieu's reflective sociology, sought to understand the contributions of women in the social space for oral health care for people with disabilities (PwD), in Brazil, between 1970 and 2012. Trajectories, positions, dispositions, and taking positions were analyzed in the 14 interviewees. The study revealed that there was an influence of women in the articulation with the State to incorporate the categories of thought developed by social movements. This performance was more evident in the associative spaces of PwD, even though the dental field has pioneered women pioneering in the bureaucratic field. Given the social-historical conditions de possibilities, having greater bureaucratic capital, political habitus, being of Catholic religion and being in the bureaucratic field at the time of formulating the National Oral Health Policy were characteristics of the agents in the field of power.

Keywords: Disabled persons. Oral health. Women. Social movements.

Introdução

O exercício do poder ocorre em diferentes campos do espaço social, mas é no Estado que se configura o “campo do poder”, enquanto um “metacampo”, detentor de um “metacapital”, capaz de exercer poder sobre outras espécies de capital, particularmente, sobre os valores de troca entre eles. É um espaço disputado pelos dominantes de todos os campos. Nessa perspectiva, o campo burocrático estatal é, portanto, espaço onde a formulação das políticas públicas expressa os consensos admitidos pelos agentes sociais que ocupam o campo do poder, num momento historicamente datado (BOURDIEU, 2001; 2014).

Enquanto política pública, a Política Nacional de Saúde Bucal – PNSB pode ser considerada a primeira a propor organização de serviços odontológicos públicos para a pessoa com deficiência (PcD) no Brasil (BRASIL, 2004a; 2004b; SANTOS,

2019). Inquéritos epidemiológicos em saúde bucal e censos demográficos revelaram a magnitude de dois problemas sociais: a pessoa com deficiência (PcD) e as necessidades de saúde bucal da população brasileira (BRASIL, 2004b; IBGE, 2000; 2010).

Somados à invisibilidade da PcD, e da omissão ou pouca ação do Estado quanto à atenção à saúde bucal da população brasileira, estudos mostram uma construção social ainda hegemônica, na qual as mulheres protagonizam o cuidado nos ambientes domésticos, principalmente às PcD, mas o campo do poder, tem dominação masculina (MIGUEL, 2011; FERNANDES, 2011; VITALE; NAGAMINE, 2018). Identificar, no campo do poder, as contribuições de mulheres para reconhecimento do Estado das necessidades em saúde, possibilita visibilizar uma sócio-historicidade de silenciamento feminino em prol do discurso masculino.

A análise empírica do espaço social brasileiro desvela a falácia do discurso patriarcal ao compreender que a transversalidade dos dois problemas sociais (necessidades em saúde bucal e pessoas com deficiência) ocorreu com protagonismo de mulheres pertencentes ao campo burocrático, campo odontológico e espaços associativos da PcD. O campo, como subespaço do espaço social, tem autonomia relativa em relação aos demais campos, com leis próprias. A heterogeneidade dos grupos em prol da pessoa com deficiência não os dispõe em um campo social estruturado no sentido de Bourdieu (1996; 2001), assim eles compõem os espaços associativos (BOURDIEU, 2001; HADDAD, 2008; SANTOS, 2019).

Nos antecedentes do processo político brasileiro, a Organização das Nações Unidas (ONU) proclamou que o ano de 1981 seria o Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Como estratégia política, em 1980, entidades brasileiras organizaram a representação nacional denominada Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes. A Coalizão é considerada uma resposta social à chamada da ONU (LANNA JÚNIOR, 2010; CRESPO, 2012).

Com o processo de redemocratização, no início da década de 1980, os movimentos sociais das PcD assumiram espaço nos debates políticos na Assembleia Constituinte de 1986 e na agenda para a Constituição Federal de 1988. Importante destacar a heterogeneidade dos espaços associativos, embora todos militem com pautas à PcD. Em 1986, foi criada a Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, responsável pela proposição de políticas públicas direcionadas à PcD. Entre a normatização e a implementação, análises dos contextos sócio-políticos mostram momentos de fluxos e refluxos das políticas públicas de saúde, incluindo aquelas que são objetos de interesse nessa pesquisa: pessoa com deficiência,

saúde bucal, movimentos sociais e mulheres no campo do poder (FAGNANI, 2011; MIGUEL, 2011; PIRES e BOTAZZO, 2015; HOCHMAN *et al*, 2017).

Assim como as entidades representativas da PcD, o campo odontológico brasileiro iniciou um subespaço para o atendimento aos pacientes com necessidades especiais, no qual a pessoa com deficiência é contemplada. Os agentes do campo odontológico não tinham aproximação com o campo burocrático, como os da PcD tinham no final da década de 1980, ainda que a Coordenação Nacional de Saúde Bucal também tenha sido criada em 1986. Além disso, o movimento da saúde bucal coletiva no Brasil só foi ocupar posições de maior poder na burocracia estatal no período de formulação da PNSB em 2003 (CHAVES, 2016; ROSSI, 2016).

No Brasil, a formulação e implementação das políticas de saúde da pessoa com deficiência pode ser considerada recente. Embora a aproximação feminina ao campo do poder tenha sido apontada em alguns estudos, desde o início da Nova República brasileira, essa participação robusta emergiu nos achados empíricos sobre necessidades de saúde bucal, pessoa com deficiência e reconhecimento do Estado para as duas problemáticas. A análise do espaço social que mapeou a formulação dessas políticas revelou o protagonismo de mulheres oriundas de diferentes campos sociais. Trata-se de um caso particular dentro do universo de possíveis históricos que ao mesmo tempo resgata essa participação, aponta caminhos de uma construção possível e contribui para o debate sobre a invisibilidade histórica das mulheres no campo do poder e nos estudos acadêmicos (FAGNANI, 2011; SANTOS *et al*, 2015; VITALE; NAGAMINE, 2018; SANTOS, 2019).

Assim, o presente estudo analisou as contribuições e trajetórias de mulheres que trouxeram visibilidade à necessidade de saúde bucal da pessoa com deficiência para reconhecimento político pelo Estado brasileiro. Entendida como problema social, a luta pela atenção à saúde bucal da PcD foi norteadora nas análises com vistas à compreensão das contribuições sócio-políticas das mulheres identificadas no espaço social.

1 Material e métodos

Este foi um estudo sócio-histórico, de enfoque qualitativo, com abordagem da sociologia reflexiva de Pierre Bourdieu (BOURDIEU, 1996; 2001; 2009) para compreensão das contribuições das mulheres no espaço de luta pela atenção à saúde bucal da pessoa com deficiência (PcD). O período temporal definido foi da década de

1970 a 2012, por marcarem, respectivamente, o início da organização brasileira dos movimentos sociais que tinham centralidade nas necessidades da PcD e a normatização da Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2012). Esse espaço de luta foi analisado enquanto um espaço social, através das redes de relações entre os agentes sociais, suas posições, disposições e tomadas de posição (BOURDIEU, 1996). Assumiu-se como marco para análise das trajetórias sociais, os investimentos no jogo político e contribuições das mulheres.

A escolha dessa abordagem se deu pelo reconhecimento da história como recurso metodológico para análise da realidade e ruptura com o senso comum, sendo uma das principais formas do pesquisador enfrentar os fenômenos de “ilusão nominal” e de “amnésia da gênese”, que envolvem o esquecimento ou omissão dos conflitos e ambiguidades existentes na emergência dos processos sociais (BOURDIEU, 1985; 2014).

As estratégias de pesquisa foram a análise documental de publicações governamentais com acesso livre e entrevistas semiestruturadas, gravadas e transcritas para triangulação com os demais achados. Trata-se de um estudo resultante da tese de doutorado em Saúde Pública, Construção social da atenção à saúde bucal da pessoa com deficiência no Brasil, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia – ISC/UFBA, número do parecer 2.235.552, CAAE 70605317.4.0000.5030, defendida na referida instituição, em 2019. Na tese foram entrevistados 30 agentes, sendo 16 homens (53,3%) e 14 mulheres (46,7%), nominados por ordem de entrevista de E1 a E30. A seleção dos agentes foi definida pelos critérios de terem ocupado cargos no campo burocrático brasileiro no período analisado ou terem participado ativamente nos espaços associativos do campo odontológico e da pessoa com deficiência, complementados pela técnica da bola de neve (*snow ball*). Aqui foram destacados os discursos das 14 mulheres. Além das entrevistadas, relatos sobre outras mulheres na luta pela visibilidade da PcD foram descritos, entretanto o anonimato das entrevistadas foi preservado. Os nomes citados emergiram da análise documental e dos discursos.

O espaço social é relacional e construído pelas posições dos agentes sociais, coexistentes e portadoras de um conjunto de disposições incorporadas, o *habitus*. As trajetórias sociais e volume de capitais das entrevistadas foram analisados. A trajetória social é definida pela comparação da origem social do agente e a posição ocupada na análise. Foram adotados três sentidos possíveis: ascendente, estável e descendente. O capital, como recurso acumulado, tem peso mutável a depender das disposições

adotadas e a soma deles estabelece o volume de capitais (BOURDIEU, 1996; 2001). A distribuição dos agentes no espaço social é produto da acumulação desigual de diversos tipos de capital, sendo fundamental para compreensão das relações de dominação, sobretudo em sua dimensão simbólica de ocupação do campo do poder (BOURDIEU, 2014).

Esse espaço é formado por campos sociais, considerados como subespaços com homologias, autonomias relativas e leis específicas, aos quais agentes sociais pertencem, embora possam transitar em mais de um campo. Nesse estudo, as entrevistadas foram agrupadas conforme seu pertencimento, aos campos: a) burocrático; b) odontológico e c) espaços associativos da PcD. A legitimação dos campos sociais busca superar a amnésia da gênese na constituição dos mesmos, bem como reconhecer os agentes sociais dominantes assumidos como porta-vozes. A análise empírica dos grupos da pessoa com deficiência, no espaço social brasileiro, evidenciou uma heterogeneidade e organização estrutural que não coaduna com o conceito de campo social. Diante disso, esse estudo assumiu o entendimento de que os movimentos sociais ocupam espaços associativos da PcD, sem ainda ter arquitetura de campo (BOURDIEU, 1985; 2001; 2009).

O Estado é compreendido como campo do poder e como um metacampo, com metacapital. E, ainda que a presença de um agente social, no campo do poder, possa sugerir o contínuo exercício de dominação, é possível identificar a existência de dominantes no polo dominante, descritos como fração de dominantes. A *illusio* é também uma categoria da análise de Pierre Bourdieu para identificar os investimentos dos agentes nas disputas ao interior do campo, no qual há um cenário de lutas para sobreposição das categorias de pensamento das frações de dominantes entre os dominantes e para que sejam regulamentadas pelo Estado (BOURDIEU, 2001; 2014).

Como a Política Nacional de Saúde Bucal é considerada o marco legal da entrada da saúde bucal à PcD na agenda governamental, os capitais identificados foram qualificados usando o ano de 2004 como recorte temporal. Dos capitais possíveis, foram analisados cinco capitais: a) burocrático (CB); b) científico (CC); c) militante (CM); d) político (CP) e e) odontológico (CO). O capital odontológico foi considerado apenas às profissionais graduadas em Odontologia, independente do campo social predominante que ocupa(va)m em 2004. Seu emprego foi utilizado para identificar quais eram dominantes dentre as entrevistadas graduadas em Odontologia. Cada capital foi qualificado e quantificado (valores atribuídos): a) muito alto (4); b) alto (3); c) médio (2); d) baixo (1); e) muito baixo (0), ou seja, sem valor atribuído. Para

as odontólogas o volume total variou de 0 a 20. Volumes totais entre 0 e 3 foram considerados muito baixo; de 4 e 7 baixo; entre 8 e 12 médio; entre 13 e 16 alto e acima de 17 muito alto (Quadro 5).

A análise considerou a posição das mulheres em dois polos: polo dominante e polo dominado. O volume total de capitais igual ou superior a 7 definiu o ponto de corte para delimitar às mulheres que pertenciam ao polo dominante. Pela especificidade do capital odontológico e heterogeneidade na formação acadêmica das entrevistadas, a aplicação do volume total do CO não foi considerada, intencionalmente, para definição do polo dominante. Assim, apenas os volumes totais de CB, CC, CM e CP foram contabilizados para organização do polo dominante. Militância estudantil, filiação partidária, religião, graduação, ordem de nascimento, ser pessoa com deficiência e ter familiar com deficiência, ter experiência na iniciativa privada odontológica e experiência em serviço público odontológico foram consideradas categorias analíticas. A análise dos capitais e do volume de capitais (CB, CC, CM, CP) definiu quais entrevistadas pertenciam ao polo dominante (E15, E13, E25, E28) (n=4), apontando as contribuições femininas no espaço de luta (Quadros 1; 2; 3).

2 Resultados

Na amostra, quatro mulheres foram identificadas no polo dominante (28,5%). As dominantes ocuparam cargos no primeiro escalão do campo burocrático no âmbito da gestão federal, como na Secretaria Nacional dos Direitos à Pessoa com Deficiência, Coordenação Nacional de Saúde Bucal e membros de comissões de assessoramento da Coordenação Nacional de Saúde Bucal.

O capital burocrático revelou ser o mais fortemente associado ao campo do poder, seguido pelo capital militante e científico entre as mulheres. À exceção da agente E13, o capital político não se mostrou determinante para pertencer às dominantes. Dentre as formadas em Odontologia (n=8), a aplicação do capital odontológico oportunizou a E5, E2 e E10 volumes totais de capitais com ponto de corte superior ou igual a 7. Assim, E2, E5, E10, E13 e E25 se revelaram as dominantes entre as dentistas entrevistadas. Mesmo assumindo o critério metodológico de dispor no polo dominante apenas os volumes de capitais que poderiam ser aplicados a todas, chama atenção que, mesmo com a aplicação do capital odontológicos, não houve alteração na disposição das respondentes do polo dominante (E15, E13, E25, E28) (Quadro 1).

A faixa etária das 14 entrevistadas variou de 41 a 74 anos, com idade média de 61,2 anos. Estar no campo burocrático no período de publicação da Política Nacional de Saúde Bucal foi essencial para estar no polo dominante. Todas as mulheres do polo dominante (n=04) estavam vinculadas ao campo burocrático (100%), enquanto, entre as que estavam no polo dominado (n=10), 60% estava vinculada ao campo burocrático e 40% pertencia ao campo odontológico (Quadro 2).

A disposição ou *habitus* político foi uma categoria com forte associação ao campo do poder. Todas as mulheres do polo dominante (n=4) relataram militância estudantil e 50% tem ou tiveram filiação partidária. Das 10 mulheres do polo dominado, apenas 20% participou da militância estudantil e 1 (10%) fez parte do quadro de um partido. No polo dominante, todas as agentes eram graduadas em algum curso das Ciências da Saúde, enquanto no polo dominado, a ocorrência foi de 70% (n=07). Destaca-se que, mesmo tendo o recorte para a atenção à saúde bucal da PcD, uma médica apresentou o maior volume de capitais. O sentido da trajetória social foi ascendente entre todas as dominantes (E15, E13, E25, E28). Entre as cirurgiãs-dentistas, ter tido experiência nas redes privada e pública foi importante para as que tiveram pontuações igual ou superior a 7 (E2, E5, E10, E13 e E25) (Quadro 2).

A agente com maior volume de capitais é pessoa com deficiência. Entre as mulheres do polo dominante, não havia mulheres nascidas nas regiões norte e nordeste, embora tenham sido encontradas mulheres nascidas nessas regiões no polo dominado. Estudos apontam que a ascensão dos movimentos das PcD pode estar relacionada com a redefinição identitária em prol do modelo social da deficiência e integração social (SASSAKI, 2007; LANNA JÚNIOR, 2010; YEE e BRESLIN, 2010). A primogenitura é analisada empiricamente por Pierre Bourdieu, atribuindo a essa ordem de nascimento maior investimento educacional pelos progenitores. Embora a agente melhor posicionada seja primogênita, essa categoria analítica não se revelou determinante na organização do polo dominante. Em relação à religião, todas as dominantes eram católicas.

A visibilidade das necessidades de saúde da PcD, e em específico da necessidade de saúde bucal, foi considerada como constructo de ações dos movimentos sociais e espaços associativos da pessoa com deficiência pelas entrevistadas E2, E3, E13, E15, E20 e E28. As ações do campo odontológico foram destacadas apenas pelas agentes E1, E13, E25 e E26, sendo 03 cirurgiãs-dentistas (Quadro 4).

A análise documental permitiu identificar a trajetória social de mulheres nos três campos sociais estudados nesse trabalho. Na emergência dos espaços associativos,

relatos e documentos destacaram Lourdes Guarda como uma das pioneiras do movimento da PcD brasileiro na década de 1970 (SASSAKI, 2007; CRESPO, 2012). Como mulher e pessoa com deficiência, sua trajetória pessoal foi reconvertida como capital militante para a luta pelos direitos da PcD. Sua aproximação com a Igreja Católica, através da Fraternidade Cristã de Doentes e Deficientes - FCD, revelou intersecção entre o campo religioso e os movimentos sociais. Assim como Lourdes Guarda, outro achado marca uma possível intersecção, a ser aprofundada, entre a Igreja Católica, Direitos Humanos e a pessoa com deficiência. Na trajetória social e profissional de Maria de Lourdes Canziani, há proximidade com Flávio Arns, sobrinho de Dom Paulo Evaristo Arns, embora ambos tenham atuado na Secretaria de Educação Especial do Paraná na década de 1980.

Em 1986, no campo burocrático, foi regulamentada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora da Deficiência (CORDE), como organização governamental nacional voltada para a pauta da PcD. Chama atenção a presença feminina na coordenação da CORDE, ainda que homens tenham ocupado o cargo: Teresa Costa d'Amaral (1986-1990); Maria de Lourdes Canziani (1990-1997); Tânia Maria Silva de Almeida (1997-2000); Ismaelita Maria Alves de Lima (2000-2002); Izabel Maria Madeira de Loureiro Maior (set. 2002-2011), primeira pessoa com deficiência a assumir o cargo; Vera Lúcia Ferreira Mendes (2012-2016) e Priscilla Roberta Gaspar de Oliveira, também PcD (2019). A maioria das Secretárias era egressa dos espaços associativos, sugerindo ocupação do campo do poder mediante atuação na militância para a PcD (SANTOS, 2019).

No campo odontológico, professores universitários criaram o Grupo Brasileiro de Odontologia aos Excepcionais (GEOEX) até a elevação do status associativo para a atual Associação Brasileira de Odontologia para Pacientes Especiais (ABOPE). Nesse início da ABOPE, duas odontólogas foram referidas como expoentes, Aida Sabbagh Haddad e Leda Mugayar.

A virada entre a década de 1980 a 1990 oportunizou a ascensão da participação popular à arena política, aproveitada por agentes sociais femininas. Por conta do Conselho Consultivo da CORDE, representantes dos espaços associativos participavam das deliberações.

Sheila foi muito importante nessa área, porque ela fez vários debates pela coordenação. Durante o mandato de Sheila, as políticas estavam sendo discutidas, então durante esse período o Ministério da Saúde convocava e a gente lá, passava dois dias tratando do tema da saúde que tivesse sido levantado. Foram diversos temas. Nessa área da deficiência, os velhos

da minha época foram um bocado, mas a questão da saúde bucal em algum momento foi levantada. E3, 54 anos, assistente social.

Além de Sheila Miranda da Silva, coordenadora de Atenção a Grupos Especiais, a elaboração do documento Atenção à Pessoa Portadora de Deficiência no Sistema Único de Saúde contou com a consultoria de Ana Rita de Paula, Izabel Maria Loureiro Maior, Denise Xerez, Wilma da Silveira Pereira, Normélia Quinto dos Santos, Sônia Maria Alvarenga e Maria Luiza Ferreira da Silva, oriundas dos espaços associativos e do campo científico, ou seja, uma ocupação hegemônica de mulheres. No corpo do documento, há referência à necessidade de oferta às PcD (BRASIL, 1993).

Em 1991, o Ministério da Saúde iniciou o Programa de Atenção à Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência, instituído pela Portaria nº 827/1991, tendo como objetivos norteadores a promoção da redução da incidência no Brasil e a responsabilidade de garantir atenção integral às pessoas com deficiência na rede de serviços do SUS. O Programa estava vinculado à Coordenação de Atenção a Grupos Especiais, tendo Sheila Miranda da Silva como coordenadora (BRASIL, 1991; 1993; 2009). A liderança de Sheila Miranda foi destacada na literatura científica específica e nos discursos das entrevistadas egressas dos movimentos civis. Em 1992 foi lançada a primeira resposta política para o problema social da atenção à saúde bucal da PcD, Programa Nacional de Assistência Odontológica Integrada ao Paciente Especial, mas não há menção desse no texto da Atenção à Pessoa Portadora de Deficiência no SUS (BRASIL, 1992). Esta lacuna aponta uma possível falta de interrelação entre as Áreas Técnicas de Saúde Bucal e da Pessoa com Deficiência.

"A política de Atenção à PcD no Brasil foi avançando [a partir de 1992], não tanto quanto necessário, mas o bastante para nos impulsionar na busca de ampliação do acesso a direitos fundamentais" E1, 63 anos, enfermeira.

O Programa Nacional de Assistência Odontológica Integrada ao Paciente Especial não se consolidou como resposta de Estado à problemática, embora algumas iniciativas estaduais tenham sido pontuadas (BRASIL, 1992).

Quando foi criado o CEPRED (Centro Estadual de Prevenção e Reabilitação da Pessoa com Deficiência) surgiu o primeiro atendimento odontológico público para PcD vinculado ao Estado da Bahia. Um pouco antes, por volta de 1997, a Prefeitura de Salvador criou um núcleo de atendimento voltado às pessoas com necessidades especiais. Inicialmente este atendimento era prestado por instituições filantrópicas, sem vínculo ou interferência do Estado. Em alguns,

o estado cedia algum funcionário do seu quadro para ser locado em uma dessas instituições. E1, 63 anos, enfermeira.

No campo burocrático, houve renovação no quadro de técnicos da Coordenação Nacional de Saúde Bucal, assumindo como coordenadora Sônia Maria Dantas de Souza (1995-2001). A presença feminina nas duas áreas técnicas, analisadas neste estudo, evidencia ascensão de mulheres ao campo do poder (MIGUEL, 2011). A abertura, pela Coordenadora, para o cuidado odontológico à PcD foi destacada por uma das agentes entrevistadas, todavia, isso não se configurou em oferta e cobertura nos serviços odontológicos públicos.

"Eu conheci a Sônia antes de ser especialidade. Então, ela estava muito aberta sim para Odontologia para Pacientes com Necessidades Especiais" E5, 73 anos, dentista.

A relação entre a saúde bucal e a pessoa com deficiência voltou a ser mencionada no Conselho Nacional de Saúde, na 93ª Reunião Ordinária, de 01 e 02 de dezembro de 1999. Na ocasião foi discutida a proposta da Agenda Básica para 2000, quando a conselheira Roseli Lopes Saad propôs a entrada da saúde dos portadores de deficiência, principalmente a saúde bucal e os procedimentos cirúrgicos que envolvessem anestesia geral (BRASIL, 1999). A Conselheira foi considerada uma agente social com duplo trânsito intercâmbios, por atuar no campo odontológico e no espaço associativo da PcD. Contudo não houve definição ou proposição de como seria realizada a assistência.

Linamara Rizzo Battistella foi outra importante agente, vinda dos espaços associativos da PcD, que se aproximou do campo burocrático. Como representante da Secretaria de Atenção à Saúde – SAS, apresentou a Política de Saúde dos Portadores de Deficiência na 103ª Reunião Ordinária do Conselho Nacional de Saúde, de 08 e 09 de novembro de 2000. Para apreciação da Política, foi criada uma Mesa Redonda formada por alguns conselheiros. Na 104ª Reunião do CNS, de 06 e 07 de dezembro de 2000, foi apresentada a política para apreciação da Mesa pela conselheira Izabel Maria Madeira de Loureiro Maior. Por não constar referência anterior à saúde bucal, a ausência foi questionada pela conselheira Ana Maria Barbosa da ONEDEF. Por deliberação positiva do grupo, o item sobre a oferta integral de cuidado odontológico, no SUS, foi acrescentada à Política Nacional de Atenção à Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência. Em 2001, equipes de saúde bucal foram incorporadas à equipe mínima na Estratégia de Saúde da Família, mas sem oportunizar inclusão da demanda

reprimida de atenção odontológica à PcD. Aliado a isso, no ano de 2002 houve novas eleições presidenciais, com vitória da coligação partidária liderada pelo Partido dos Trabalhadores (BRASIL, 2000; CHAVES, 2016; ROSSI, 2016).

Em 2003, houve reestruturação do campo burocrático brasileiro. Nesse ano, a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE foi transferida, juntamente com a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, do Ministério da Justiça para a Presidência da República. Izabel Maria Madeira de Loureiro Maior permaneceu como Secretária Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência até 2011 (BRASIL, 2003a; 2003b).

Na 129ª Reunião do Conselho Nacional de Saúde, em 02 e 03 de abril de 2003, o Secretário de Atenção à Saúde do novo governo eleito, Jorge Solla, apresentou a Proposta de Reorganização da Atenção Básica. Com relação à saúde bucal, a conselheira Graciara Matos de Azevedo (Conselho Federal de Odontologia) enfatizou a importância de finalização do levantamento epidemiológico de saúde bucal, iniciado em 2000, e Marisa Fúria Silva (representante da Associação de Amigos do Autista) salientou a necessidade de ampliação e cobertura em saúde bucal para as pessoas com deficiência como combate ao histórico de mutilação em atenção hospitalar. Como resposta, o Secretário Jorge Solla "ressaltou a importância de discutir, no conjunto da Atenção à Saúde, a Política de Atenção aos Portadores de Deficiência, a fim de identificar como induzir a implantação de ações com oferta muito reduzida e como horizontalizar essa Atenção" (BRASIL, 2003b). Para discussão da saúde da pessoa com deficiência foi aprovada a Comissão Intersetorial de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência com participação política dos espaços associativos (BRASIL, 2003c; 2003d).

Em paralelo, foi formada uma Comissão de Assessoramento com a finalidade de elaborar a Política Nacional de Saúde Bucal em 2004. Dos 13 membros nomeados, 3 eram mulheres. A pessoa com deficiência foi considerada como segmento populacional prioritário pelo novo governo. Na formulação da Política Nacional de Saúde Bucal, por essa Comissão, foi organizada atenção especializada, na qual a PcD seria contemplada (BRASIL, 2004a; SANTOS, 2019). Em 2004, também ocorreu a III Conferência Nacional de Saúde Bucal, espaço para debate da política de saúde bucal, proposta pela Comissão. A representação das entidades da PcD, na Conferência, ficou por conta da eleição da Conselheira Nildes de Oliveira Andrade, presidente da Federação Nacional das Associações de Celíacos do Brasil (Fenacelbra). Ainda na III CNSB, a relatora adjunta foi Gysélle Saddi Tannous, da Federação Nacional das

Associações Pestalozzi, graduada em Odontologia pela Faculdade de Odontologia de Bauru, em 1984, sinalizando uma agente, posicionada estrategicamente, com trânsito no campo odontológico e em entidade associativa da PcD. Na comissão organizadora da III CNSB, dos 8 representantes do segmento da PcD, 5 eram mulheres: Cleuza Carvalho Miguel (Movimento dos Portadores de Esclerose Múltipla – Mopem); Maria Irene Monteiro Magalhães (Federação Nacional de Associações e Entidades de Diabetes - Fenad); Marisa Fúria Silva (Associação de Amigos do Autista – AMA) Nildes de Oliveira Andrade (Federação Nacional das Associações de Celíacos do Brasil - Fenacelbra); Vera Lúcia Marques Vita (Federação Nacional de Associações e Entidades de Diabetes – Fenad) (BRASIL, 2004c; 2006a).

Essa participação da Área Técnica de Saúde da Pessoa com Deficiência e da sociedade civil organizada foram referidas como fundamentais em todo o processo. Ainda na gestão de Maria Izabel Maior como Secretária Nacional, Érika Pisaneschi, da Área Técnica de Saúde da Pessoa com Deficiência, foi a responsável pela articulação com a Coordenação Nacional de Saúde Bucal para organização da atenção à saúde bucal da PcD na Rede de Cuidado à Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2012). Érika Pisaneschi é fonoaudióloga, graduada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 1991.

“Na época a coordenadora, que é uma pessoa extremamente comprometida e competente tinha essa visão. E a Érica [Pisaneschi] eu cito nominalmente, porque foi uma pessoa muito importante para de fato constituir essa demanda. Então o CEO já nasce com uma oferta para pessoas com deficiência”. E12, 56 anos, ex-coordenador nacional de saúde bucal.

Na construção da Rede Viver sem Limites já havia uma reivindicação muito forte do movimento social e, portanto, era uma ação prioritária do Ministério da Saúde organizar a atenção odontológica para as pessoas com deficiência. E como eixo da política pública houve geração de orçamento E28, 53 anos, professora universitária.

A revisão do Caderno de Atenção Básica nº 17, sobre a saúde bucal, foi mencionada como uma demanda ministerial. No grupo de trabalho, foram identificadas participações femininas, principalmente no que tange ao cuidado da PcD. Questões políticas e operacionais foram descritas como responsáveis pela publicação tardia e não simultânea à implementação da Rede de Cuidado à Pessoa com Deficiência dessa revisão, publicada pelo Ministério da Saúde em 2018 como, A saúde bucal no Sistema Único de Saúde (BRASIL, 2006a; 2006b; 2018).

“Houve formação de um grupo multidisciplinar para elaborar uma nova versão do Caderno 17. Trabalhamos durante quatro, pessoas de todas as especialidades, o caderno ficou maravilhoso. A parte de atenção à pessoa com deficiência está muito boa [...] ele ficou praticamente um livro. Fizemos quinhentos mil ajustes e começou a “dança das cadeiras” no Ministério da Saúde [...]. Esse livro não foi publicado, porque o recurso venceu por causa dessas trocas de gestão” E13, 65 anos, dentista.

“Fiquei no Ministério da Saúde de 2004 até 2016. Escrevi bastante coisa, como o Caderno 17[...]. Estive presente nesse momento das discussões da referência, da contrarreferência do CEO com a Malu [Maria Lucia Varellis]. Falamos um pouco da Odontologia Hospitalar. Nós escrevemos esse manual em 2008, mas ele ficou um livro. Como ficou muito grande não pôde ser um protocolo como as outras especialidades conseguiram” E10, 49 anos, dentista.

A alta prevalência de pessoas com deficiência nos censos populacionais foi compreendida como importante fato social a ser enfrentado pelo Estado brasileiro, o que pode ter oportunizado a construção de políticas públicas. Essa consideração foi enfatizada pelas entrevistadas E5, E10, E13, E14, E15, E25, E30, bem como avanços políticos catalisadores dos princípios doutrinários do SUS (E2, E3, E13, E22, E27) (Quadro 4).

A entrada da atenção à saúde bucal da PcD, na agenda governamental, sugere ter sido resultante das condições de possibilidades sócio-históricas. As agentes E1, E3, E14, E15, E20 e E29 creditaram o fortalecimento da área técnica à PcD como importante unidade analítica, cuja ação coordenada com a área técnica de saúde bucal foi considerada importante pelas entrevistadas E13, E15, E27 e E29 (Quadro 4).

As agentes E1, E5, E10, E13, E20, E2, E28 e E29 sinalizaram que a falta de continuidade nas orientações para regulação da atenção básica a atenção especializada, assim como lentidão na publicação do manual para auxiliar no fluxo assistencial da PcD na rede, constituíram problemas na implantação. A ausência de organização em nível terciário, hospitalar, para os casos indicados foi informada por algumas entrevistadas (E1, E2, E8, E10, E29), assim como permanência de baixo acesso a pacientes com deficiência na atenção básica (E1, E3, E10, E25, E28, E29) e recusa de profissionais ao atendimento (E3, E5, E15, E20, E26, E28, E29). Entretanto, análise dos aspectos proximais da implementação da Política Nacional de Saúde Bucal não foi objeto de interesse nesse estudo (Quadro 4).

3 Discussão

No Estado, o exercício da violência é legitimado de forma factual, simbólica e na nomeação de cargos. O campo do poder é demarcado pela reprodução da

dominação masculina com evidente supressão do reconhecimento das mulheres. A retomada da gênese das políticas públicas possibilitou revisitar a construção sócio-histórica e constatar uma das muitas práticas de violência de gênero (BOURDIEU, 2001; 2014).

As políticas que estabelecem como questão a "luta contra" um problema social fornecem elementos de uma produção simbólica especializada construída por agentes numa rede de relações historicamente datada. Neste sentido, o recorte deste estudo sob a perspectiva da contribuição de mulheres na entrada na agenda governamental da atenção à saúde bucal à pessoa com deficiência, buscou compreender as vozes femininas na visibilidade do problema social.

Sem assumir uma discussão ampliada das pautas do movimento feminista, a análise evidenciou as contribuições de mulheres brasileiras na produção das políticas transversais à PcD e saúde bucal, como reflexões interseccionais do papel feminino na compreensão das necessidades de saúde de segmentos populacionais vulneráveis e sua luta para ação política de Estado. A militância nos espaços associativos e no subcampo odontológico para a pessoa com deficiência, as mulheres foram "tradutoras" das demandas dos movimentos sociais no processo de produção de política pública e esse é um achado presente na literatura (CARNEIRO, 2003; CAMPOS, 2017).

A participação de mulheres no campo do poder e suas contribuições para a formalização da resposta estatal para a questão da saúde bucal da PcD evidenciadas coaduna com outros estudos sobre direitos civis e movimentos sociais, nos quais as mulheres são agentes fundamentais ao debate político propositivo. A diversidade nas vertentes teóricas do feminismo vem em crescente aprofundamento conceitual. Sem estabelecer uma teoria social nesse estudo, a *práxis* de mulheres para verbalizar a vulnerabilidades de diferentes grupos sociais para reconhecimento do Estado foi evidenciada na análise do espaço social brasileiro. Ação política e produção de políticas públicas para a pessoa com deficiência teve importante participação feminina, assim como a transversalidade com as necessidades de saúde bucal (VITALE; NAGAMINE, 2018).

Embora raça/cor não tenha sido analisada entre as respondentes, é possível dizer que o campo do poder ainda é demarcado por mulheres brancas. Mesmo com ascensão feminina ao polo dominante, o espaço social analisado traz uma configuração que não expressa a realidade sociodemográfica brasileira, cuja maioria nem é masculina, nem é branca (FERNANDES, 2011; ALVAREZ, 2012) (Quadro 3). A dominação masculina e o racismo se articulam e são experienciados de forma desigual

entre as mulheres, sendo a interseccionalidade, a conjugação e o intercruzamento dessas opressões, fundamentais para compreensão da não presença de mulheres pretas e pardas no espaço de poder (ALVAREZ, 2012; VITALE; NAGAMINE, 2018).

Alinhado com o movimento de redemocratização do país, os espaços associativos lutaram, no campo político, para que suas pautas se tornassem políticas de Estado (SANTOS e SANTOS; 2018). Foram encontradas interseções entre as trajetórias de mulheres atuantes no espaço de luta pela PcD e a Igreja Católica. Essa dimensão religiosa pode mostrar um Estado brasileiro ainda alinhado com a ocupação católica em paralelo ao Brasil do século XXI, intensamente disputado pela pauta evangélica. A relação do pentecostalismo brasileiro, na agenda política para a pessoa com deficiência ainda é um *gap* a ser compreendido, haja visto a existência de rechaços pontuais aos organismos internacionais, a exemplo da própria ONU, dentre outras críticas aos direitos civis para contemplação governamental (PY; REIS, 2015; SANTOS, BARROS, 2018).

Chama atenção que o corpo mantenha uma dimensão nominal na emergência dos espaços associativos, ao assumirem a condição física como atributo organizativo, a exemplo dos movimentos para cegos ou pessoas com hanseníase. Tal característica pode ser um possível atributo de reprodução do modelo biomédico em detrimento ao modelo social, mesmo num panorama em busca da integração social. Apesar de terem pautas convergentes, cada entidade representativa das pessoas com deficiência tem diferentes demandas e reivindicações e possui configuração heterogênea, sem a arquitetura de um campo social como conceitua Pierre Bourdieu (2001).

A presença de mulheres na CORDE desde a década de 1980 demonstram a liderança feminina numa Secretaria governamental, nas quais as ações interministeriais oportunizaram espaço de debate para as necessidades trazidas pelos movimentos da PcD. Alguns programas foram formulados e implantados com alinhamento à agenda proposta pela Organização das Nações Unidas (ONU), responsável por definir o período de 1983-1992 como a Década Internacional das Pessoas com Deficiência (SASSAKI, 2007; CRESPO, 2012).

Assim como os espaços associativos da PcD, o campo odontológico brasileiro iniciou, na década de 1970, um subcampo voltado para o cuidado a esse segmento populacional, mas sem reconhecimento da especialidade pelo Conselho Federal de Odontologia. A necessidade de saúde bucal às pessoas com deficiência intelectual foi relatada como principal reivindicação das famílias. A movimentação pela normatização da especialidade teve início desde a formação da GEOEX e prosseguiu

nas constituições da ABOPE e APOPE (atualmente extinta), ambas atuantes no início da década de 2000 (HADDAD, 2008; SANTOS, 2019). Contudo, não foram encontrados registros que revelem diálogo em prol de políticas públicas entre as entidades representativas odontológicas e dos movimentos sociais.

A reconversão dos capitais e trajetórias sociais dessas mulheres, de diferentes campos, possibilitou a convergência de pautas transversais para reconhecimento pelo Estado brasileiro, dentro do universo de possibilidades analisado, ainda que em processo de implementação na política em curso.

Considerações finais

Ainda que o presente estudo não dialogue exhaustivamente com a literatura do campo dos estudos feministas e de gênero, considera-se que sua abordagem sobre o lugar das mulheres no campo do poder pode repercutir positivamente na temática feminina e feminista. O protagonismo das mulheres, no campo do poder, necessita de análise para enfrentamento da permanência do discurso masculino e silenciamento das contribuições femininas.

A análise das contribuições de mulheres para entrada na agenda governamental, da atenção à saúde bucal da pessoa com deficiência foi considerada evidente, principalmente se essa mulher fosse oriunda do espaço associativo e movimentos sociais.

Na disposição das agentes sociais foi considerado um polo dominante e um polo dominado. Entre as mulheres do polo dominante, o capital burocrático foi o mais fortemente associado ao campo do poder, seguido pelo capital militante e científico. O capital político não se mostrou determinante para pertencimento ao polo dominante, embora o ativismo político, manifestado na militância estudantil e/ou filiação partidária estivesse presente em todas as integrantes do polo dominante. Todas as mulheres do polo dominante eram católicas e graduanda em alguma área das Ciências da Saúde. Dentre elas, não houve nascidas nas regiões norte e nordeste. Estar no campo burocrático no período de publicação da Política Nacional de Saúde Bucal essencial para estar no polo dominante.

O estudo revelou que houve influência de mulheres na articulação com o Estado, para interlocução das categorias de pensamento dos movimentos sociais. Essa atuação foi mais evidente quando se observa os espaços associativos da PcD, ainda que o campo odontológico tenha pioneirismo feminino no campo burocrático. A

Carla Maria Lima Santos · Sônia Cristina Lima Chaves
Ana Maria Freire de Souza Lima · Sisse Figueredo de Santana

[526]

predominância das mulheres na coordenação da Secretaria Nacional dos Direitos à Pessoa com Deficiência, Área Técnica da Pessoa com Deficiência, entidades representativas da PcD no Conselho Nacional de Saúde e a presença de uma Coordenadora Nacional de Saúde Bucal evidenciam ricamente esse encontro de trajetórias femininas.

Referências

- ALVAREZ, Sônia. "Feminismos e antirracismo: entraves e intersecções: Entrevista com Luiza Bairros, ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir)". *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 833-850, set-dez. 2012.
- ASSIS, Cíntia de. "Dentistas para lá de especiais". *Revista Brasileira de Odontologia*. Rio de Janeiro, v. 71, n. 1, p. 58-61, jan/jun. 2014.
- BOURDIEU, Pierre. O espaço social e a gênese dos grupos. *Theor Soc*, v. 14, p 723-744, 1985.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 9 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. *Meditações Pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. *O Senso Prático*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. *Sobre o Estado*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Portaria nº 827/1991*. Estabelece o Programa de Atenção à Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência, Diário Oficial da União, 1991.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Coordenação Nacional de Saúde Bucal. *Programa Nacional de Assistência Odontológica Integrada ao Paciente Especial*. Brasília, DF, 1992.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Coordenação de Atenção a Grupos Especiais. *Programa de Atenção à Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência no Sistema Único de Saúde*. Brasília, DF, 1993.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Ata da 93ª. Reunião Ordinária*, de 01 e 02 de dezembro de 1999. Brasília, DF, 1999.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Ata da 104ª. Reunião Ordinária*, de 06 e 07 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. *Medida Provisória nº 103, de 1º de janeiro de 2003*. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios e dá outras providências. [acesso em 2019 mar 02]. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2003/medidaprovisoria-103-1-janeiro-2003-492624-publicacaooriginal-1-pe.html>, 2003a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Ata da 129ª. Reunião Ordinária*, de 02 e 03 de abril de 2003. Brasília, DF, 2003b.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Ata da 24ª. Reunião Extraordinária*, de 24 e 25 de abril de 2003. Brasília, DF, 2003c.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Ministério da Saúde. *Resolução Nº 321*, de 25 de abril de 2003. Brasília, DF, 2003d.

BRASIL. Ministério da Saúde. Coordenação Nacional de Saúde Bucal. *Política Nacional de Saúde Bucal*. Brasília, DF, 2004a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Coordenação Nacional de Saúde Bucal. *Projeto SB Brasil 2003. Condições de saúde bucal da população brasileira 2002-2003. Resultados principais*. Brasília, DF, 2004b.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Ata da 140ª. Reunião Ordinária* de 10 e 11 de março de 2004. Brasília, DF, 2004c.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Ata da 163ª. Reunião Ordinária* de 08 e 09 de março de 2006. Brasília, DF, 2006a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *A pessoa com deficiência e o Sistema Único de Saúde*. Brasília: DF, 2006b.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. *Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência*. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Portaria nº 793, de 24 de abril de 2012*. Institui a Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência no âmbito do Sistema Único de Saúde. Diário Oficial da União. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. *A saúde bucal no Sistema Único de Saúde*. Brasília: MS, 2018.

CAMPOS, Mariana de Lima. Feminismo e movimentos de mulheres no contexto brasileiro: a constituição de identidades coletivas e a busca de incidência nas políticas públicas. *Revista Sociais e Humanas*, vol. 30/ed. 2, Dossiê Temático, 2017.

Carla Maria Lima Santos · Sônia Cristina Lima Chaves
Ana Maria Freire de Souza Lima · Sisse Figueredo de Santana

[528]

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. *Mulher, mulheres*, Estud. av., vol. 17, n. 49, dez 2003.

CHAVES, Sônia Cristina Lima. *Política de saúde bucal no Brasil: teoria e prática*. Salvador: EDUFBA; 2016.

CRESPO, Ana Maria. "Movimento Social e político das pessoas com deficiência: da invisibilidade à construção da própria cidadania". *Oralidades*, São Paulo, SP, v. 6, n. 11, jan-jul. 2012.

FAGNANI, Eduardo. "A política social do Governo Lula (2003-2010): perspectiva histórica". *Ser Social*, Brasília, v. 13, n. 28, p. 41-80, nov. 2011.

FERNANDES, Maria Angélica. O papel das mulheres no novo ciclo do Brasil. In: *Autonomia econômica e empoderamento da mulher: textos acadêmicos*. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2011. p.177-186.

HADDAD, Aida Sabbagh. *Odontologia para Pacientes com Necessidades Especiais*. 1. ed. Santos Editora; 2008.

HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo. (Orgs.). *Políticas Públicas no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Características gerais Religião Deficiência 2000*. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2000/Caracteristicas_Gerais_Religi_ao_Deficiencia/tab1_3.pdf. Acesso em 18 dez 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Características gerais Religião Deficiência 2010*. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religi_ao_Deficiencia/tab1_3.pdf. Acesso em 18 dez 2019.

LANNA JÚNIOR, Mário Cleber. *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência; 2010.

MIGUEL, Luiz Felipe. Mulheres e espaço de poder no Brasil. In: *Autonomia econômica e empoderamento da mulher: textos acadêmicos*. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2011. p.139-156.

PINELL, Patrice *Análise sociológica das políticas de saúde*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011.

PIRES, Fabiana Schneider; BOTAZZO, Carlos. "Organização tecnológica do trabalho em saúde bucal no SUS: uma arqueologia da política nacional de saúde bucal". *Saúde Sociedade* [online]. São Paulo, SP, v. 24, n. 1, p. 273-284, mar. 2015.

[529]

As mulheres no espaço social brasileiro pela saúde bucal da pessoa com deficiência

PY, Fábio; REIS, Marcos Vinícius de Freitas. Católicos e evangélicos na política brasileira. *Estudos de Religião*, v. 29, n. 2, p. 135-161, jul-dez, 2015.

ROSSI, Thaís Régis Aranha. *Produção social das políticas de saúde bucal no Brasil*. 2016. Doutorado (Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva) – Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil.

SANTOS, Carla Maria Lima. *Construção social da atenção à saúde bucal da pessoa com deficiência no Brasil*. 2019. Doutorado (Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva) – Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil.

SANTOS, Thaís Teixeira; BARROS, Antonio Teixeira. "Representação política das pessoas com deficiência na Câmara dos Deputados: a percepção dos representados". *Revista Brasileira de Ciências Políticas*, Brasília, v. 26, p. 223-271, maio-ago. 2018.

SASSAKI, Romeu Kasumi. "Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão" - Parte 1. *Revista Nacional de Reabilitação*, v. 10, n. 57, p. 8- 16, jul-ago. 2007.

VITALE, Denise; NAGAMINE, Renata (orgs). *Gênero, direito e relações internacionais: debates de um campo em construção* [online]. Salvador: EDUFBA, 2018, 351 p.

YEE Sílvia; BRESLIN, Mary Lou. "Achieving accessible health care for people with disabilities: Whe the ADA is only part of the solution". *Disability Health Journal*, New York, USA, v. 3, n. 4, p. 253-261, out. 2010.

Carla Maria Lima Santos · Sônia Cristina Lima Chaves
Ana Maria Freire de Souza Lima · Sisse Figueredo de Santana

[530]

Carla Maria Lima Santos | Doutora em Saúde Pública pela Universidade Federal da Bahia, Mestre em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual de Feira de Santana, Especialista em Odontologia Para Pacientes com Necessidades Especiais, graduada em Odontologia pela Universidade Estadual de Feira de Santana.

Sônia Cristina Lima Chaves | Pós-doutorado em Sociologia pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal da Bahia, Doutorado em Saúde Pública pela Universidade Federal da Bahia, Mestrado em Saúde Coletiva pela Universidade Federal da Bahia, graduada em Odontologia pela Universidade Federal da Bahia.

Ana Maria Freire de Souza Lima | Professora da área da Saúde Coletiva da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Doutoranda em Saúde Pública pela Universidade Federal da Bahia, Mestrado em Saúde Coletiva pela Universidade Federal da Bahia, graduada em Odontologia pela Universidade Federal da Bahia e Fonoaudiologia pela Universidade do Estado da Bahia.

Sisse Figueredo de Santana | Doutora em Saúde Pública pela Universidade Federal da Bahia, Mestre em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual de Feira de Santana, graduada em Odontologia pela Universidade Federal da Bahia.

temas geradores

Paulo Freire: vida e obra

Paulo Freire: Life and work

Diego Augusto Diehl¹

¹ Universidade Federal de Jataí, Jataí, Goiás, Brasil. E-mail: diegoadiehl@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7521-7349>.

Submetido em 04/01/2022. Aceito em 26/01/2022.

insurgência

InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais, v. 8, n. 2, 2022

ISSN 2447-6684



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons 4.0.

Este trabajo es licenciada bajo una Licencia Creative Commons 4.0.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0.

Paulo Freire: vida e obra

Nascido em 19 de setembro de 1921, Paulo Reglus Neves Freire era filho de Joaquim Temístocles Freire, policial militar, e de Edeltrudes Neves Freire, trabalhadora do lar. Latino-americano, brasileiro, nordestino, pernambucano: nascido e criado no bairro da Casa Amarela, no Recife, Paulo Freire foi o filho caçula de um casal que teve 4 filhos.

Como membro de uma família de classe média que mergulhou na pobreza em virtude da tragédia econômica (a crise de 1929) e da tragédia familiar (a morte do pai em 1934), Paulo Freire experienciou a pobreza e a fome durante o final da infância e o início da adolescência – aquele momento em que a maioria de nós começa a despertar para o mundo. Em busca de uma vida melhor, a família migrou para Jaboatão dos Guararapes, na periferia do Recife, e Paulo teve que interromper os estudos por alguns anos, só conseguindo retornar à educação formal aos 16 anos, no equivalente à atual 7ª série.

Sua mãe e seus irmãos foram fundamentais para esse retorno, pois conseguiram para Paulo uma bolsa de estudos no Colégio Osvaldo Cruz, um dos melhores à época do Recife, e propiciaram sua dedicação integral aos estudos. Sem isso, dificilmente Paulo Freire conseguiria ingressar na tradicional e elitizada Faculdade de Direito do Recife, em 1943.

Já bacharel, é famosa a história que levou Paulo Freire a renunciar à advocacia. Logo em seu primeiro caso, cuja tarefa consistia em executar dívidas de um dentista insolvente, e que só conseguiria saldar o débito entregando seus instrumentos de trabalho, Paulo não quis ser uma mera engrenagem desse sistema, preferindo tornar-se alfabetizador de jovens e adultos no Serviço Social da Indústria (SESI).

Como pedagogo, já com sólida formação autodidata em filosofia da linguagem, Paulo Freire desenvolveu ferramentas de alfabetização que vieram a ganhar notoriedade nacional no início da década de 1960, combinando o método silábico com a discussão sobre a realidade concreta de trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade. Convidado pelo Presidente João Goulart a desenvolver um programa nacional de alfabetização, tornou-se famosa a experiência desenvolvida em Angicos-RN, onde 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados com apenas 40 horas de aulas.

Paulo Freire rejeitava a ideia de que teria criado um “método” de alfabetização (intitulado a partir de então de “método Paulo Freire”), pois acreditava que a práxis alfabetizadora não se limitava a “ler o texto”, mas também a “ler o contexto” – ou “ler o mundo”, como costumava dizer. Sob claras influências filosóficas existencialistas (Heidegger, Sartre) e pragmáticas (Searle, Peirce), Freire pode ser considerado naquela época como um intelectual modernizador, que acreditava na possibilidade de implementação do programa nacional-desenvolvimentista, que tinha entre sua intelectualidade autores do porte de Álvaro Vieira Pinto, Celso Furtado, Darcy Ribeiro, Milton Santos, entre outros.

Anos depois, Freire reconheceu uma certa “ingenuidade política” em suas concepções teóricas e pedagógicas àquele tempo, expressadas inicialmente em “Educação e atualidade brasileira” (1959), que foi a base para sua primeira grande obra, publicada já no exílio, intitulada “Educação como prática da liberdade” (1967). É que, ainda que a pedagogia freireana tenha sempre se inspirado nas condições concretas de vida da classe trabalhadora, a perspectiva nacional-desenvolvimentista entendia ser possível implementar um projeto modernizador baseado na conciliação de interesses socialmente antagônicos.

Foi a partir do golpe de 1964 que as classes dominantes no Brasil expressaram da forma mais cabal os seus reais interesses de classe, que não passavam pela modernização e pelo desenvolvimento do país, e nem por um projeto de alfabetização “das letras” e “do mundo”, como propunha Paulo Freire. Preso sob a acusação de promover uma pedagogia subversiva, seria no período de exílio no Chile que Freire vislumbraria a importância do marxismo enquanto filosofia da práxis pedagógica, que daria concretude e um caráter conseqüente à educação enquanto prática da liberdade no contexto das sociedades de classes.

Trata-se, neste momento, da passagem da “Educação como prática da liberdade” para a “Pedagogia do oprimido”, publicada por Freire no paradigmático ano de 1968. Atuando como assessor pedagógico do Movimento de Reforma Agrária da Democracia Cristã chilena, e depois da Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação (FAO), Freire deu um passo à frente em suas reflexões pedagógicas atuando na alfabetização de trabalhadores camponeses no Chile, que já vivia um claro acirramento das lutas de classes e que levaria o comunista Salvador Allende à presidência em 1970.

É também deste período chileno a importante obra “Extensão ou comunicação?” (1968), que critica a ação pedagógica promovida pelos serviços de

extensão rural (assessoria técnica a trabalhadores rurais, como é o que faz no Brasil a EMATER), e também pelas Universidades a partir dos projetos de extensão universitária. A crítica de Freire refere-se ao significado do conceito de “extensão”, que remete à ideia de assessores técnicos “iluminados” e dotados do “verdadeiro conhecimento” que é estendido aos assessorados, tratados como tábulas rasas sem qualquer conhecimento digno de consideração.

Para Paulo Freire, o conhecimento é o complexo produto das práxis sociais, que envolvem momentos de ação e momentos de reflexão, prática e teoria. Sem a devida articulação dialética entre ambas, a prática sem teoria se torna “praticismo” ou “ativismo” alienado; e a teoria sem prática se configura como mero “verbalismo” ou “teoricismo”, tão alienado quanto. Assim, os saberes não residem nem apenas na teoria e nem apenas na prática, mas se situam nas experiências concretas dos sujeitos no mundo e em suas reflexões em torno de tais experiências. E nisso se inclui também a luta de classes, que contém dimensões objetivas apreendidas nas práticas sociais, mas também dimensões subjetivas que remetem aos diferentes graus e estágios de consciência dos sujeitos.

É certo que Freire abandonou o conceito de “conscientização”, devido aos mesmos problemas que o levaram a criticar o termo “extensão”. Porém, é sempre importante ressaltar que Freire (1970) identifica 3 (três) estágios da consciência dos sujeitos em sua “Pedagogia do Oprimido”: a consciência ingênua ou intransitiva, que formula explicações “mágicas”, “fatalistas”, a-históricas para os fenômenos sociais; a consciência transitiva, que inicia um processo de superação do estágio anterior mas que ainda se encontra diante de limites explicativos quanto a estes mesmos fenômenos; e a consciência crítica, que não significa um momento de plenitude do saber mas de autonomia dos sujeitos, que já compreendem a historicidade dos fenômenos sociais, e portanto a sua condição de construções sociais, que são sempre passíveis de serem problematizadas e transformadas.

Ainda que existam fontes teóricas existencialistas e pragmáticas na pedagogia de Paulo Freire, que são alguns dos fatores que o levam a ser atualmente o intelectual brasileiro mais estudado nas universidades dos EUA e da Europa Ocidental, as raízes marxistas da Pedagogia do Oprimido ficam evidentes tanto ao se deparar com categorias teóricas advindas da 1ª geração da Escola de Frankfurt, como também quando encontramos na obra máxima de Freire a concepção maoísta de “revolução cultural” e o sentido revolucionário do amor defendido por Ernesto “Che” Guevara. Ademais, sendo Freire um católico praticante, a Pedagogia do Oprimido foi elaborada

no mesmo momento em que ganhava notoriedade a Teologia da Libertação, que logrou articular marxismo e cristianismo, ao menos em suas versões mais radicais.

A opção pelo trabalho social com os pobres poderia ser invocada como um motivo a mais para defender o caráter marxista da pedagogia freireana, porém, como sabemos, desde a Doutrina Social da Igreja Católica, do final do séc. XIX, buscou-se definir uma ideologia que criticasse os efeitos da sociedade burguesa sem enfrentar suas verdadeiras causas. E é justamente por enfrentar tais causas, as raízes das diversas formas de opressão da sociedade governada pelo Capital, que a pedagogia freireana pode ser considerada uma concepção marxista, além de ser uma pedagogia radical.

A experiência africana de Paulo Freire talvez possa ser considerada o momento de plenitude de sua obra prática e teórica. Na condição de membro do Conselho Mundial de Igrejas, organização ecumênica sediada na Suíça, Freire tornou-se assessor de diversos governos revolucionários de inspiração marxista que se instalaram após processos de libertação nacional em países como Angola, Moçambique, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe, entre outros. Tomando por base as teorias revolucionárias e as ações libertadoras de Amílcar Cabral, Patrice Lumumba, Samora Machel, Franz Fanon, entre outros, Freire deu mostras da universalidade crítica de sua Pedagogia do Oprimido, que está longe de ser um mero “regionalismo (latinoamericano) globalizado”.

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

De volta ao Brasil, Paulo Freire participou ativamente da fundação do Partido dos Trabalhadores (PT), sendo o primeiro presidente da Fundação Wilson Pinheiro em 1981 – que foi a precursora da atual Fundação Perseu Abramo. Entre 1989 e 1992, foi secretário municipal de educação de São Paulo na gestão da prefeita Luiza Erundina, experiência que foi objeto de reflexões na obra “A educação na cidade” (1991).

Em seus últimos anos de vida – faleceu em 2 de maio de 1997 – Paulo Freire ainda elaborou no mínimo 3 (três) obras de enorme impacto pedagógico: “Professora sim, tia não” (1993), que reflete sobre o caráter político do ato de ensinar; “Pedagogia da esperança” (1992), que realiza um reencontro, um balanço e até mesmo um “acerto de contas” com a Pedagogia do Oprimido; e “Pedagogia da Autonomia” (1996), de enorme sucesso editorial e que, em poucas e belas páginas, evidencia que o grande objetivo da educadora e do educador é auxiliar os educandos e as educandas a exercerem sua autonomia, enquanto condição para a prática da liberdade.

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

Não há dúvidas de que nenhuma concepção teórica – assim como nenhuma perspectiva pedagógica – está imune a críticas e/ou à superação em virtude das novas condições históricas. O próprio Paulo Freire manifestava isso, como quando fez a “autocrítica” de “Educação como prática da liberdade” com a “Pedagogia do Oprimido”, ou quando refletiu sobre os limites desta última em sua “Pedagogia da Esperança”. Uma consciência efetivamente crítica e autônoma, como Freire a entendia, só poderia sê-lo se fosse também uma consciência autocrítica.

Há muito ainda a se explorar e se descobrir na vasta obra deixada por Freire. Quiçá possamos ver em sua experiência africana as sementes de uma pedagogia descolonial, que hoje começa a ser teorizada. Ou desenvolver uma pedagogia da autonomia de gênero e sexualidade. Ou para aprofundar a teoria e a prática pedagógica em situações de educação não-formal. Ou para avaliar os limites e as possibilidades do uso das tecnologias não apenas para a aprendizagem, mas também para a conscientização dos sujeitos. Ou ainda para problematizar as concepções antropocêntricas e estabelecer uma nova compreensão sobre os sujeitos em si e sobre a natureza.

Entre aqueles e aquelas que lidamos mais especificamente com o Direito enquanto prática de relações sociais de dominação/opressão ou de libertação, Paulo

Freire ainda tem muito a ensinar. Desde a problematização sobre a educação bancária que é propagada pelo ensino jurídico cada vez mais alienado e alienante; ou a implementação de propostas pedagógicas tidas como “inovadoras” por partir de contextos sociais concretos mas que apassivam os oprimidos que passam a ser “tratados” em “clínicas jurídicas”, sem verdadeira autonomia ou protagonismo; ou ainda na implementação de projetos de extensão universitária que insistem em não estabelecer relações de dialogicidade com os saberes populares.

Na assessoria jurídica popular, Paulo Freire ainda precisa ser mais bem compreendido, pois sua pedagogia transcende as “situações ideais de fala” (o fetiche das “oficinas”) para reconhecer o que Dussel (2002) chamou de situações concretas de fala, marcadas não pela simetria, mas pela assimetria, pela desigualdade, pela opressão e pela injustiça. E, para tais situações, a ação libertadora é prática: jurídica, política, econômica, cultural, simbólica. Sem qualquer pretensão em assumir um protagonismo que é, de fato, dos oprimidos e da oprimidas, a AJP ainda precisa dar passos mais concretos para sair do verbalismo, do teorismo, incorporando, por exemplo, a advocacia popular, que além de assumir uma perspectiva técnica tem, também, dimensões pedagógicas ainda pouco exploradas.

Encerro este já longo verbete sobre a vida e obra de Paulo Freire com um convite: celebremos os 100 anos do nascimento de Paulo Freire freireanamente, isto é, tomando sua vida e sua obra não como objetos de veneração, e sim como desafios em busca do ser mais, da humanização constante, da libertação necessária e que jamais se produz sozinho, mas coletivamente e mediatizados pelo mundo no qual vivemos.

Referências bibliográficas

DUSSEL, Enrique. *Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão*. Tradução de Ephraim F. Alves, Jaime A. Clasen e Lúcia M. E. Orth. 2. ed., Petrópolis: Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler - em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez Editora, 1982a.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982b.

- FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 2. ed., São Paulo: UNESP, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 4. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 10^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez Editora, 1993.
- GOUVEA DA SILVA, Antônio Fernando. *A busca do tema gerador na práxis da educação popular*. Curitiba: Gráfica Popular, 2005.

Diego Augusto Diehl | Professor adjunto do Curso de Direito da Universidade Federal de Jataí. Professor efetivo do Programa de Pós-Graduação em Direito Agrário da Universidade Federal de Goiás. Doutor em Direito pela Universidade de Brasília. Mestre em Direito pela Universidade Federal do Pará. Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente é coordenador do NAJUP Josiane Evangelista e Secretário Nacional do Instituto de Pesquisa, Direitos e Movimentos Sociais (IPDMS).

temas geradores

O Círculo de Cultura e sua função política

The Culture Circle and its political function

Matheus Guarino Sant'Anna Lima de Almeida¹

¹ Universidade Federal Fluminense. Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: matheus_almeida@id.uff.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6405-839X>.

Bruna Alves Silva²

² Universidade Federal Fluminense. E-mail: alvesbruna@id.uff.br.

Submetido em 07/11/2021. Aceito em 30/01/2022.

insurgência

InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais, v. 8, n. 2, 2022
ISSN 2447-6684



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons 4.0.
Este trabajo es licenciada bajo una Licencia Creative Commons 4.0.
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0.

O Círculo de Cultura e sua função política

No presente verbete, pretendemos explicitar os fundamentos e objetivos políticos do círculo de cultura, a partir da proposição de Pedagogia do Oprimido. Mais precisamente, pretendemos reforçar sobre como não é possível, dentro da contextualização específica desta obra, dissociar a proposição do Círculo de Cultura freiriano do processo de libertação dos oprimidos, ou seja, pensar que o círculo de cultura possui meramente uma natureza de metodologia educacional, a ser reproduzida para qualquer finalidade. Por mais, que seja possível utilizar-se do círculo enquanto método para qualquer prática de aprendizado, ele é concebido em Pedagogia do Oprimido enquanto uma prática de formação de consciência crítica e práxis de libertação dos oprimidos. Freire conceitua então a pedagogia do oprimido da seguinte maneira:

[...] pedagogia do oprimido: aquela que tem de 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 da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 2019, p. 43).

É feita *com* eles e não *para* eles, porque são os oprimidos que têm a possibilidade histórica de sua própria libertação. Isto não significa, conforme Freire nos lembra em toda a sua obra, que aqueles que não são oprimidos, uma vez que reconheçam o seu papel, não possam e devam atuar junto dos oprimidos, enquanto seus aliados. Mais do que isso, eles devem assumir a responsabilidade e se engajar como for possível, se realmente se consideram críticos e radicais. A conceituação de oprimido e de opressor, e sua relação dialética, é vital para o estudo do círculo. Em síntese – e, para um entendimento mais desenvolvido, é vital a leitura do capítulo 1 de Pedagogia do Oprimido –, podemos dizer que, Freire parte de um conceito ontológico de humanidade, que ele define como uma *vocação ontológica das pessoas para ser mais*. Esta vocação ontológica é a vocação das pessoas para desenvolver suas potencialidades, para construir processos de busca, enfim, para construir seu próprio futuro, sua própria realidade material. Lembremos da noção de humano enquanto fazedor de cultura, da cultura como sendo algo que define a humanidade, presente nas obras

anteriores de Paulo Freire. É esta possibilidade de *ser mais* que, para Paulo Freire, define a nossa humanidade. A pessoa humana, para ele, é, por definição, um ser inconcluso, e, por isso, sempre em busca de aperfeiçoamento, de mudança. Se é o *ser mais* que define a humanidade, a desumanização, que é a negação da condição de sujeito a uma pessoa, é definida justamente pelo *ser menos*, pela impossibilidade de *ser mais*, de desenvolver suas potencialidades.

Humanização e desumanização são, para Paulo Freire, possibilidades históricas. Mas só a humanização constitui de fato uma vocação. A desumanização, não sendo uma vocação, surge como fato histórico, a partir da ação concreta de determinados sujeitos, que fundam uma relação de violência, de opressão. O conceito de opressão, em Paulo Freire, está diretamente ligado à negação do *ser mais*. A opressão está pautada na desumanização, na retirada, de uma pessoa pela outra, de um grupo pelo outro, de um povo, de uma classe, de sua condição de *sujeitos históricos*, capazes de construir seu próprio destino. Isto se dá a partir de uma *situação objetiva de violência*, que é fundada, sempre, pelos opressores.

Mas se é verdade que a situação objetiva de violência é criada pelas pessoas em sua história – ou seja, de que a violência e a desigualdade não são naturais, mas produtos da história humana –, também deve ser verdade que é possível atuar para a superação desta situação de violência e de suas contradições. Esta é a responsabilidade histórica dos oprimidos. Mas, para tanto, estes devem recuperar a sua condição de sujeitos, para que possam, enquanto tais, atuar no mundo.

A Pedagogia do Oprimido, portanto, é a contribuição pedagógica para a tomada de consciência dos oprimidos que leve, necessariamente, a sua assunção enquanto sujeitos históricos capazes de atuar na realidade do mundo para sua transformação libertadora, que irá superar a contradição entre opressores e oprimidos, para a libertação de ambos. Esta pedagogia tem como método proposto (mas não exclusivo) o círculo de cultura.

O processo educacional que leva a um círculo tem como base a proposição ao povo, “através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação” (FREIRE, 2019, p. 120). O círculo, porém, não começa já nele, mas de maneira anterior, na definição dos conteúdos programáticos.

Uma vez que a educação é concebida aqui enquanto um diálogo, os conteúdos programáticos não devem ser impostos pelo educador, mas buscados em conjunto,

entre educadores e educandos. Este conteúdo será investigado na realidade em que vivem. “É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programática da educação” (FREIRE, 2019, p. 121). No procedimento, tal qual experienciado por Paulo Freire, a ideia é que a equipe educativa (que é composta também pelos educandos) realizem uma real imersão na realidade dos educandos. Nem sempre, porém, esta é uma possibilidade, numa situação concreta¹.

O círculo de cultura tem como pressuposto a capacidade das pessoas de “objetivar” o mundo. Se assumirem enquanto sujeitos, que podem entrar em um processo de investigação sobre realidade concreta em que vivem, entendendo que vivem em uma relação dialética entre condicionamento e liberdade (FREIRE, 2019, p. 125). A realidade social a ser investigada é composta por um conjunto de temas, de objetos de investigação, que compõem uma “unidade epocal”, o “conjunto de ideias, concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios em interação dialética com seus contrários, buscando uma plenitude” (FREIRE, 2019, p. 128). Aquilo que, em uma determinada época, as pessoas pensam e fazem, como se relacionam entre si e com a realidade objetiva a sua volta. Esta unidade “epocal” constitui o universo temático de uma época, o conjunto de temas, de objetos de reflexão, que podem ser investigados em suas contradições.

Estes temas são chamados por Paulo Freire de “temas geradores”, uma vez que eles “geram” a reflexão e a ação sobre o mundo, e podem gerar novos temas a serem investigados. No trabalho de alfabetização de adultos, isto corresponderia ao levantamento do “universo vocabular” de uma comunidade. As palavras representativas para aquelas pessoas, palavras que se relacionem, afetivamente, à realidade concreta em que vivem. Não seria possível, por exemplo, que a palavra “neve” aparecesse em um processo de alfabetização ocorrendo no Rio de Janeiro, da mesma maneira que seria pouco provável que o tema gerador “colonização” aparecesse num

¹ Nossa experiência, por exemplo, é a de um Pré-Vestibular Social, que recebe estudantes de diversas localidades, possa de fato se inserir na realidade dos educandos, passando a conviver com eles, como Paulo Freire fez. Isto, porém, não deve inviabilizar o diálogo na construção dos conteúdos programáticas. Da mesma maneira, é necessário entender que, em contextos específicos, muitos destes conteúdos “já estão dados”, em uma situação educacional regular. Um estudante que procura um pré-vestibular, por óbvio, procura estudar as disciplinas do vestibular. Apesar disso, é preciso construir o espaço de liberdade e diálogo existente em todas as situações possíveis.

círculo de cultura realizado na Noruega, país que nunca foi colonizado. Uma região que não sofre com a falta de água, não teria a “sede” ou a “seca” como tema gerador, dentre outros exemplos.

Os temas geradores compreendem tanto as barreiras para uma mudança social, que Freire chama de “situações-limite”, que são o que impede as pessoas de *serem mais*, quanto as possibilidades de mudança.

O trabalho de investigação em um círculo de cultura, é a investigação sobre temas que participam desta unidade dialética. Estes temas podem se encontrar como se fossem determinantes históricos, sobre os quais não é possível qualquer ação. Geralmente, isso se dá por um trabalho que Freire nomeia de “mitificação”, que é um falseamento das contradições da realidade, de modo que a realidade, que é contraditória e dialética, parece natural e imutável. Nesta situação, os temas investigados se encontram “encobertos pelas ‘situações-limite’”. Ou seja, ao não se compreender as contradições existentes numa situação concreta, ela é tida como se fosse um limite para a atuação. A busca feita em um círculo é pela identificação e superação da situação-limite, para se chegar à possibilidade de identificação de um “inérito-viável”. As palavras escolhidas por Freire falam por si mesmas: trata-se de algo novo, inédito, que é possível de ser constituído, é viável, pela ação concreta das pessoas para a mudança de sua realidade. Ao encontrar o limite, as pessoas podem pensar nas suas fissuras para ir além dele.

Acontece que, em geral, sem um trabalho organizado de reflexão crítica sobre o mundo, muitas vezes não atingimos de fato uma compreensão sobre a situação-limite, ficando preso às suas manifestações secundárias. Isto é o que acontece quando se perde de vista, mesmo quando está sendo investigada uma particularidade, a perspectiva da totalidade: como as diferentes contradições se articulam em um todo.

Nesta viagem, o leitor deve estar se perguntando como que o círculo se propõe a funcionar nesta teoria. Pois vamos lá. Depois da identificação dos temas geradores, o círculo, a partir de um destes temas, vai partir da proposição, pelo educador, de uma codificação da situação concreta, que é “a representação desta, com alguns de seus elementos constitutivos, em interação”. Esta codificação pode ser feita através de textos, imagens, fotos, quadros etc. Em *Educação como prática de liberdade*, Freire nos dá o exemplo dos círculos de cultura de alfabetização que realizava, utilizando como

codificação quadros pintados por Francisco Brennand², e, em outra situação, desenhos feitos por Vicente de Abreu (FREIRE, 1996, p. 131-150).

No primeiro desenho que Freire traz de exemplo, vê-se uma situação rural: há uma casa, com árvores em volta. Em frente à casa, um poço artesiano, com uma mulher e uma criança do lado. Mais à frente, no primeiro plano, um homem, que segura uma enxada e um livro. Diz Freire, exemplificando a metodologia:

O homem no mundo e com o mundo. Natureza e cultura.

Através do debate desta situação, em que se discute o homem como um ser de relações, se chega à distinção entre os dois mundos – o da natureza e o da cultura. Percebe-se a posição normal do homem como um ser no mundo e com o mundo. Como um ser criador e recriador que, através do trabalho, vai alterando a realidade. Com perguntas simples, tais como: quem fez o poço? Por que o fez? Quando? que se repetem com relação aos demais “elementos” da situação, emergem dois conceitos básicos: o de necessidade e o de trabalho e a cultura se explicita num primeiro nível, o de subsistência. O homem faz o poço porque teve necessidade de água. E o fez na medida em que, relacionando-se com o mundo fez dele objeto de seu conhecimento. Submetendo-o, pelo trabalho, a um processo de transformação. Assim, fez a casa, sua roupa, seus instrumentos de trabalho. A partir daí, se discute com o grupo, em termos evidentemente simples, as relações entre os homens, que não podem ser de dominação nem de transformação, como as anteriores, mas de sujeitos. (FREIRE, 1996, p. 132).

Desta situação codificada, o desenho, partiu-se, portanto, para uma descodificação, que é análise crítica da situação codificada, a separação do todo em partes compreensíveis, e a investigação de suas relações. Há uma “cisão” dos elementos que compõe a situação codificada, uma descrição da situação, que revela a interação das partes entre si, e a relação delas com o todo cindido.

Neste movimento que vai do todo codificado (ainda não analisado) para as suas partes concretas, na descodificação, há um jogo entre abstrato e concreto. O movimento de volta, depois de analisadas as partes, implica uma identificação dos sujeitos que analisam com a situação existencial analisada. Neste movimento, de *recodificação*, junção das partes no todo, o sujeito deve se ver já não como um “observador externo”, mas como uma parte integrante deste todo, em sua relação de pessoa-mundo. Conforme observa Freire:

² Parte dos quadros originais produzidos por Brennand para Freire foram apreendidos pela ditadura militar. Parte deles se encontra no Museu/Oficina Cerâmica Francisco Brennand, em Recife, e são reproduzidos no livro de Ana Maria de Araújo Freire (2017, p. 478-480).

Em todas as etapas da descodificação, estarão os homens exteriorizando sua visão do mundo, sua forma de pensá-lo, sua percepção fatalista das “situações-limites”, sua percepção estática ou dinâmica da realidade. E, nesta forma expressada de pensar o mundo fatalistamente, de pensá-lo dinâmica ou estaticamente, na maneira como realizam seus enfrentamentos com o mundo, se encontram envolvidos seus “temas geradores” (FREIRE, 2019, p. 136).

Neste processo, as pessoas esbarram com as contradições da realidade analisada, suas limitações, e a possibilidade de mudança. Deve-se, portanto, encarar a investigação a partir dos temas geradores como uma investigação da compreensão dos homens sobre a sua realidade, sua atuação sobre a realidade, ou seja, sua práxis. Aqui, devemos lembrar o conceito de pedagogia do oprimido, que é aquela que “faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 2019, p. 43).

No exemplo de codificação que trouxemos de Freire, o objetivo principal daquele processo (que compreendia outras situações codificadas, sendo aquela apenas a primeira), é que as pessoas se enxergassem, ao final, enquanto “produtoras de cultura”, ou seja, pessoas que participam da construção de sua própria realidade. Na pedagogia do oprimido, e podemos dizer, na pedagogia a qual nos propomos, o objetivo do círculo é, através da objetivação e estudo da realidade opressora, fazer com que educandos e educadores possam se encarar enquanto sujeitos históricos, capazes de investigar e compreender as contradições da realidade opressora, e lutar pela sua superação. Esta superação, obviamente, poderia se dar em um contexto revolucionário, se houverem as condições materiais para tanto. Mas também, e principalmente, devem se dar através do “inédito viável” identificável neste trabalho de investigação. Em bom português: o que dá para fazer através da situação objetiva em que vivemos em nosso tempo histórico, e da nossa capacidade de organização.

A função do educador, neste processo, não é identificar o tema gerador e “explicá-lo” aos educandos. Se, por exemplo, uma equipe interdisciplinar educacional naquele trabalho identifica o racismo como um tema gerador, não é a função do educador “explicar” para os educandos como o racismo funciona, qual é o papel deles numa sociedade racista e como devem agir. Deve, antes, devolver o tema gerador como “problema, não como dissertação aos homens de quem recebeu”. Como problema, portanto, a ser investigado em conjunto.

Para que este trabalho (codificação-descodificação-recodificação) dê certo, a realidade social codificada deve ser familiar aos sujeitos que participam do processo,

sob o risco de, não sendo, não conseguirem nem a descodificar com criticidade, nem, na recodificação, conseguirem reagrupá-la no todo, se inserindo nela, enquanto sujeitos que participam desta realidade.

Freire também nos alerta sobre o grau de complexidade desta codificação. Ela não pode ter “seu núcleo temático demasiado explícito”. Se tivesse, a codificação se converteria numa propaganda, na qual a única descodificação possível seria aquela proposta pelo educador. Utilizando ainda o exemplo do racismo, se a minha realidade codificada se apresenta num cartaz que mostra um policial branco agredindo um homem negro com a legenda garrafal onde se lê “fogo nos racistas”, não há muito o que ser codificado, além de entender que o policial é racista e de que é necessária uma reação violenta contra ele.

Da mesma maneira, a codificação não pode ser demasiadamente enigmática, para não se transformar num “jogo de adivinhação ou “quebra-cabeça”. Uma arte abstrata, por exemplo, onde não fosse possível identificar seus elementos, dificilmente poderia de fato levar a um trabalho de descodificação e recodificação. Deve, portanto, haver um meio termo entre estes dois extremos, que possibilite uma pluralidade de interpretações, mas que possibilite a investigação da dialética interna de um todo.

Como exemplo do funcionamento do Círculo de Cultura, trazemos o exemplo de um Círculo de Cultura que realizamos no Pré-Vestibular Social Dr. Luiz Gama, ação de extensão que construímos pelo Coletivo Direito Popular, com funcionamento na Faculdade de Direito da Universidade Federal Fluminense. Em nosso Pré, o círculo é tomado como um espaço fundamental de formação de educadores e educandos. Não há a possibilidade, no Pré, de uma investigação prévia com os estudantes do universo temático, de modo que este se constrói ao longo do ano letivo. Apesar disso, os educadores de nosso Pré, em sua grande maioria, participam de uma realidade social semelhante aos estudantes. Geralmente, os primeiros círculos do ano começam com temas mais abrangentes, presentes nos debates contemporâneos, como racismo, sexismo, ou temas imediatamente pertinentes ao contexto do Pré, como o vestibular; e os outros temas surgem a partir do primeiro e do contato com os estudantes. No ano de 2019, foi possível também estabelecer um núcleo estudantil no Pré, que ajudava a elaborar e pensar os temas geradores.

Trago de exemplo então um círculo específico, realizado em 2019. Faz parte da proposta do nosso Pré trabalhar temas jurídicos, permitir uma formação jurídica básica aos educandos, a partir de uma concepção popular direito. Também faz parte da proposta trabalhar uma formação antirracista, de acordo com os princípios de

atuação do Pré-Vestibular. Pois bem, neste círculo, já executado no meio do ano, foi trabalhada como codificação uma notícia de jornal. Nela (não foi possível aqui recuperar a notícia, então trago uma narração de exemplo), a seguinte situação: o governador do Estado do Rio de Janeiro, Wilson Witzel, comemorava uma operação policial que resultou na morte de um jovem que havia sequestrado um ônibus na ponte Rio-Niterói. A notícia, como qualquer outra do gênero, trazia uma manchete, um texto, e uma imagem, que mostrava a cena do governador saltando de um helicóptero na ponte Rio-Niterói e comemorando.

A decodificação foi realizada através de perguntas básicas. Quem era o homem que comemorava (o governador)? O que ele comemorava? Quem é a pessoa que morreu? Qual a cor desta pessoa? Como o texto do jornal classificava esta pessoa? Como classificava o governador? Como classificava a ação policial? Estas perguntas se tornaram aos poucos problematizações, feitas pelos educandos ou pelos próprios educadores. Por que a polícia atirou naquele jovem? Ele colocava em risco outras pessoas? Podia matá-las? Por que matar é um crime? Se matar é um crime, por que a polícia pode matar alguém? Por que a polícia matar um jovem não é crime, mas este jovem matar outras pessoas seria crime? Quem dá ordens para a polícia? Se o governador é quem é responsável pela polícia, ela matou alguém, por que o governador não é considerado um criminoso? Quem define o que é crime?

Nestas análises, onde foi possível explorar os diferentes elementos da codificação, agora decodificados, os próprios estudantes trouxeram algumas identificações dos problemas, das contradições básicas presentes ali. O conceito de crime, o processo de criação de uma lei, as funções de um governador, o racismo, o estigma racial, a existência de “pessoas matáveis” e “pessoas não-matáveis”, dentre outros problemas fundamentais.

Obviamente, o início do diálogo partiu de muitas posições do senso comum. “O policial matou o jovem porque ele era um bandido”. “Bandido tem que morrer para não matar outras pessoas”. No diálogo, porém, o próprio contraponto a estas posições foi se dando pela posição de outros educandos, que, em suas vivências, também periféricas, começaram a trazer suas proposições e experiências e mostrar as contradições que este senso comum escondia (mitificava). Será que é só bandido que a polícia mata? Será que a polícia está autorizada de fato a matar? Em que condições estaria? Quem define em um caso concreto se alguém é bandido ou não? Você comemoraria a morte de alguém? Por que o governador deveria comemorar? O que pode levar alguém a sequestrar um ônibus? E por aí vai. Os educadores mesmo, em

especial aqueles que não são oriundos deste espaço periférico, ao se colocarem como sujeitos iguais neste espaço de diálogo, mais aprenderam do que ensinaram sobre estas contradições que fazem parte da realidade estudada.

No trabalho de recodificação, foi surgindo a identificação de alguns grandes temas. O racismo. A violência policial. A desigualdade. O Estado e suas contradições de classe. Também no trabalho de recodificação, a reinserção dos sujeitos nesta realidade, feita por eles mesmo. Quem somos nós nesta realidade? Parecemos com o jovem, ou com o governador, ou com os policiais, ou com os passageiros. Em que situação estaríamos dentro do tema do racismo, da violência policial? Além dos aprendizados, em termos de conteúdos de aprendizado (funções da polícia, conceito de crime, atividade legislativa, atividade executiva etc.), um trabalho de conscientização e investigação crítica sobre a realidade opressora também se fez.

Obviamente, neste processo, nossos educandos, e também os educadores, em sua grande maioria pessoas periféricas, construíram a descodificação e recodificação através de suas próprias experiências e conhecimentos, uma vez que aquela realidade codificada não é nem um pouco distante do que conhecemos e vivenciamos.

Este exemplo, que trouxemos aqui à título de exemplo mesmo, tenta ilustrar um pouco de como o círculo de cultura deve de alguma maneira servir à superação da contradição entre educador e educando, como em geral se pensa em qualquer escola que o aplique, mas principalmente à uma conscientização crítica que sirva à superação da contradição entre opressores e oprimidos.

Na realidade em que nosso Pré se insere, com os objetivos a qual se propõe, a consciência crítica muitas vezes passa por lidar com situações de extrema violência. Produzir conhecimentos sobre a justiça, o Direito, o Estado, a Polícia junto a estudantes e educadores periféricos é um fator de formação de consciência crítica para todos os envolvidos: os estudantes, em sua maioria jovens de periferia, os educadores, muitos também periféricos, mas também muitos de classe média e moradores do asfalto. E neste processo se encontra o fator fundamental de construção deste espaço educacional e de atuação política e ética sobre o mundo.

A busca pelo inédito viável, para os integrantes do Pré, do Coletivo Direito Popular e para os estudantes que se organizam conosco, ou mesmo para aqueles que não se organizam conosco, mas se organizam em outros espaços, é o desafio fundamental que acaba movendo cada círculo de cultura. Depois de cada experiência como esta, “o que fazer?”, como se organizar, se torna a inquietação principal. Num lugar que, humildemente, sabe das limitações de sua atuação, isto se torna um desafio

gigantesco, mas também uma semente colocada nos educandos, e nos educadores (em sua grande maioria, também jovens, estudantes de graduação) para sua trajetória política como sujeitos no mundo.

Neste artigo, então, pensamos que foi possível demonstrar alguns dos elementos fundamentais para pensar o círculo de cultura como prática pedagógica e política interessada na superação das contradições de nossa realidade. Não apenas um método de ensino, como muitas vezes é encarado (apesar de também ser isso), mas como um trabalho pedagógico a serviço da libertação dos oprimidos, que tenha como objetivo fundamental final a compreensão das situações limite em que vivemos, a identificação dos inéditos viáveis e a materialização em uma práxis libertadora.

Referências Bibliográficas

FREIRE, Ana Maria de Araújo. *Paulo Freire: uma história de vida*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática de Liberdade*. 22. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo: *Pedagogia do Oprimido*. 68. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

Matheus Guarino Santanna Lima de Almeida | Doutorando e mestre (2021) em Sociologia e Direito no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal Fluminense (PPGSD-UFF). Bacharel em Direito (2017) e graduando em Letras Português-Grego (licenciatura) na Universidade Federal Fluminense. Membro e colaborador do Observatório de Políticas Públicas, Direito e Proteção Social da Universidade Estácio de Sá (UNESA) e do Laboratório de Estudos Clássicos - LEC/UFF. Co-criador e coordenador do Coletivo Direito Popular e do Pré-Vestibular Social Dr. Luiz Gama, projeto de extensão da Universidade Federal Fluminense com funcionamento na Faculdade de Direito da UFF.

Bruna Alves Silva | Pedagoga pela Universidade Federal Fluminense. Educadora popular no Pré-Vestibular Social Dr. Luiz Gama e no Coletivo Direito Popular.

poéticas políticas

Beradêro

Beradêro

Chico César (Francisco César Gonçalves),
com ilustrações de Yuri Gabriel Campagnaro ([@yuricampagnaro](https://twitter.com/yuricampagnaro))

insurgência

InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais, v. 8, n. 2, 2022
ISSN 2447-6684



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons 4.0.
Este trabajo es licenciada bajo una Licencia Creative Commons 4.0.
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0.



Os olhos tristes da fita
Rodando no gravador
Uma moça cosendo roupa
Com a linha do Equador
E a voz da Santa dizendo
O que é que eu tô fazendo
Cá em cima desse andor

A tinta pinta o asfalto
Enfeita a alma motorista
É a cor na cor da cidade
Batom no lábio nortista
O olhar vê tons tão sudestes
E o beijo que vós me nordestes
Arranha céu da boca paulista



Cadeiras elétricas da baiana
Sentença que o turista cheire
E os sem amor, os sem teto
Os sem paixão sem alqueire
No peito dos sem peito uma seta
E a cigana analfabeta
Lendo a mão de Paulo Freire

A contenteza do triste
Tristezura do contente
Vozes de faca cortando
Como o riso da serpente
São sons de sins, não contudo
Pé quebrado verso mudo
Grito no hospital da gente



São sons, são sons de sins
São sons, são sons de sins
São sons, são sons de sins
Não contudo
Pé quebrado, verso mudo
Grito no hospital da gente



Catolé do Rocha
Praça de guerra
Catolé do Rocha
Onde o homem bode berra

Catolé do Rocha
Praça de guerra
Catolé do Rocha
Onde o homem bode berra

Bari bari bari
Tem uma bala no meu corpo
Bari bari bari
E não é bala de coco

Bari bari bari
Tem uma bala no meu corpo
Bari bari bari
E não é bala de coco

Catolé do Rocha
Praça de guerra
Catolé do Rocha
Onde o homem bode berra

Catolé do Rocha
Praça de guerra
Catolé do Rocha
Onde o homem bode berra

São sons, são sons de sins
São sons, são sons de sins
São sons, são sons de sins
Não contudo
Pé quebrado, verso mudo
Grito no hospital da gente



poéticas políticas

Paulo Freire e a defesa da reforma agrária

Paulo Freire and the land reform defense

Cecília Angileli¹

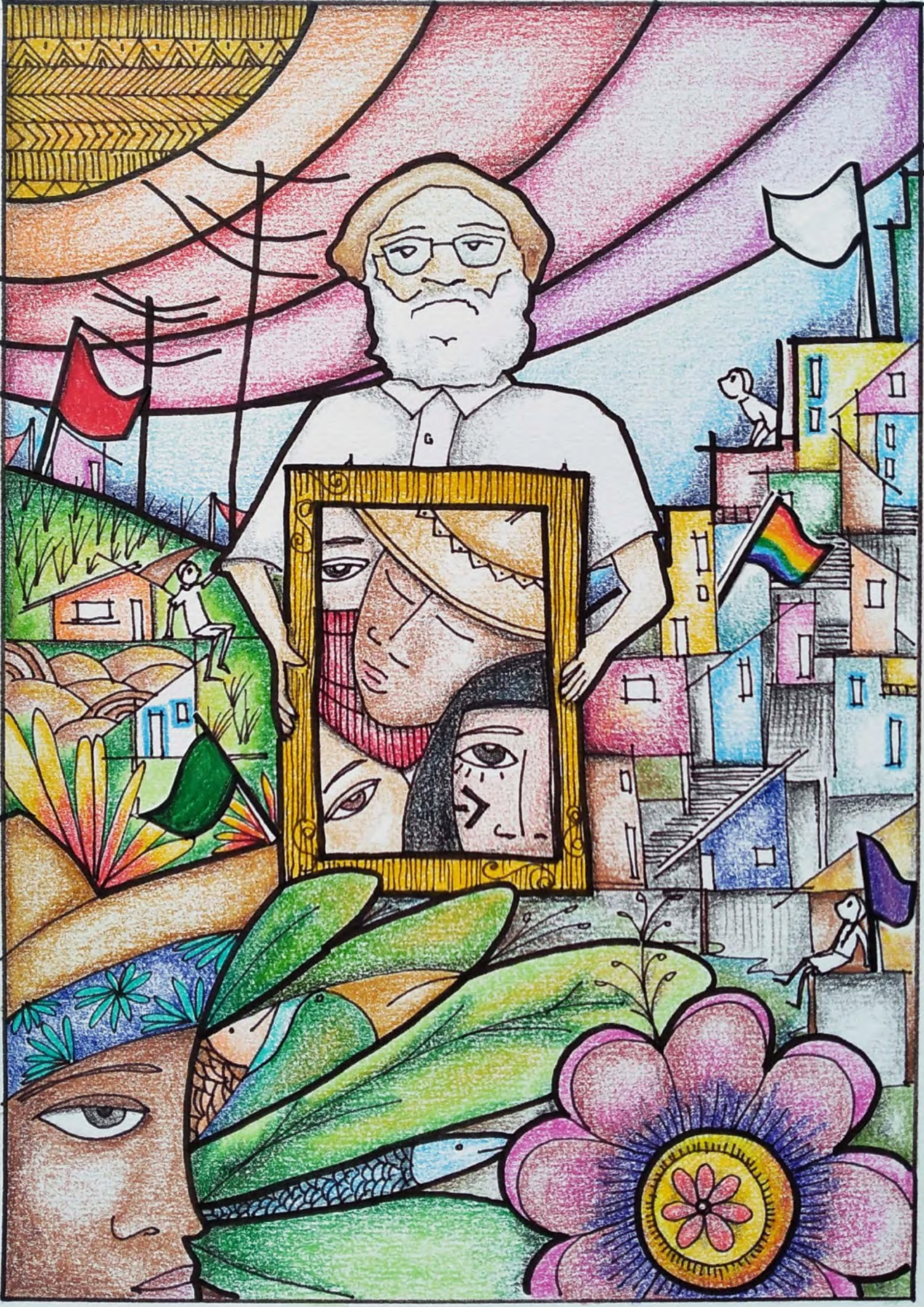
¹Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). E-mail: cecilia.angileli@unila.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0872-7418>.

insurgência

InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais, v. 8, n. 2, 2022
ISSN 2447-6684



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons 4.0.
Este trabajo es licenciada bajo una Licencia Creative Commons 4.0.
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0.



poéticas política

Utopias

Utopias

José Humberto de Góes Junior¹

¹ Universidade Federal de Goiás. Curso de Direito. Goiânia, Goiás, Brasil. E-mail: humberto_goes@ufg.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8787-8809>.

Submetido em 30/01/2022. Aceito em 30/01/2022.

insurgência

InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais, v. 8, n. 2, 2022
ISSN 2447-6684



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons 4.0.
Este trabajo es licenciada bajo una Licencia Creative Commons 4.0.
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0.

“UTOPIA” é o conjunto de retratos e fotografias editadas em preto e branco, algumas das quais integrantes da exposição “(A)Quem de Direito?”, com imagens feitas em 2019 com estudantes de Movimentos Sociais do Campo, membros da Turma Fidel Castro do Curso de Direito da Universidade Federal de Goiás/Campus Goiás. Outras fotografias são de momentos vividos em meio à conquista do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), no Sol Nascente, em Brasília, em 2018. O elo entre todas as imagens se constitui na altivez, nas conquistas e no esperar de pessoas que lutam por um mundo justo, mesmo quando tudo parece obstar o desejo e necessidade transformadora.

Fotógrafo: Humberto Góes - @humberto.goes_

















poéticas políticas

De Angicos a Lima: quando Paulo Freire encontra o filho do padeiro

From Angicos to Lima: when Paulo Freire meets the baker son

Helga Maria Martins de Paula¹

¹ Universidade Federal de Jataí e Universidade Federal de Goiás. Jataí, Goiás, Brasil.
E-mail: helgamartinsdepaula@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1918-7111>.

Submetido em 07/11/2021. Aceito em 29/01/2021.

insurgência

InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais, v. 8, n. 2, 2022
ISSN 2447-6684



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons 4.0.
Este trabajo es licenciada bajo una Licencia Creative Commons 4.0.
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0.

De Angicos a Lima: quando Paulo Freire encontra o filho do padeiro

Resumo: O texto é uma palestra realizada em uma mesa com o título: “Educação é um ato de amor, por isso um ato de resistência: homenagem ao centenário de Paulo Freire”. Uma história ainda a ser contada: quando Paulo Freire, em seu centenário, encontra Augusto Boal, o filho do padeiro, em seu 90º aniversário, temos a possibilidade de um diálogo no qual amor e coragem se conjugam como luta, ensaio para a revolução das/os oprimidas/os. Atrelados às lutas históricas de nosso tempo, com as cabeças pensando onde os pés pisam, quando pedagogia e teatro do oprimido abrem os caminhos, podemos ver o horizonte da utopia concreta de uma nova sociabilidade, que supere a exploração e as opressões.

Abstract: The text is a lecture given at a table with the title: “Education is an act of love, therefore an act of resistance: homage to the centenary of Paulo Freire”. A story yet to be told: when Paulo Freire, in his centenary, meets Augusto Boal, the baker's son, on his 90th birthday, we have the possibility of a dialogue in which love and courage come together as a struggle, rehearsal for the revolution of /the oppressed/os. Linked to the historical struggles of our time, with heads thinking where the feet tread, when pedagogy and theater of the oppressed open the way, we can see the horizon of the concrete utopia of a new sociability, which overcomes exploitation and oppression.

Abram os caminhos... abram os caminhos...

Angicos, Lima e uma grande ponte em tempos de dor, perseguição e morte, tempos em que falar o óbvio nos matava.

Tempos de antes, tempos de agora.

Nessa ponte, há cem anos, os pés pisavam onde a cabeça de Freire estava, trajetória de sílabas com sentido de vida e movimento.

Nessa ponte, há noventa anos, espect.-atores trilhavam ensaios para a revolução, da revolução que ficamos por organizar na América do Sul, para Nuestra America, com o teatro como arma das/os oprimidas/os.

Nessa ponte, desde 2014, Josiane Evangelista nos dá nome e coragem para nos entendermos no mundo, em Goiás, em Jataí, em uma Universidade ainda a construir.

Nessa ponte, de Angicos a Lima, da universidade necessária à universidade popular, do exílio forçado/desterro a Jataí: Maria Eloá e Dirce Machado nos avisam: educação popular se faz com luta em Trombas e Formoso.

Nessa ponte, o tempo não é estanque, é instrumento político pedagógico de libertação das/os exploradas/os e oprimidas/os: é casulo e asa.

Nessa ponte, sofremos com mais de 608.000 que se foram e nos transmutamos em trincheiras para seguirmos, juntas e juntos, não para Passárgada, mas para tempos em que nós vivenciemos (Viva Brecht!) a compaixão indispensável dos oprimidos pelos oprimidos.

Ela é a esperança do mundo.

Amor e Coragem se conjugam como luta:

Da educação idealizada e romantizada ao senso comum: é importante partirmos do questionamento: o que significa a educação como ato de amor?

Caso seja mera reprodução de pressupostos e supostas qualificações de cunho individual e individualizante, como resiliência, aceitação, subordinação e harmonia para manutenção do *status quo*, devemos em alto e bom som dizer que não se trata de amor, e sim das amarras que nos mantém sob o véu da reificação, da mercantilização da vida em suas múltiplas determinações.

A educação é amor quando conhecimento da nossa realidade para que, então, a transformemos:

mas não basta o querer individual, não basta a vontade e as boas intenções (de “boas intenções” o Todos pela Educação e o Banco Mundial estão cheios...), são necessárias condições: mãos, braços, cabeças pensando onde os pés pisam, continuidade na práxis que vem das encruzilhadas, quilombos, aldeias, comunas, Desde as margens, desde as periferias,

Desde a vida em movimento no chão do campo que planta comida, não commodities,

Do chão da fábrica ocupada e operada pelas/os trabalhadoras/es,

Desde a Universidade pintada de povo.

O primeiro movimento amoroso que podemos construir é o do amor enquanto conhecimento de como funciona a sociedade (retirando o véu da alienação) porque quem sabe mais, luta melhor.

Qual sociedade?

Sociedade marcada pela sociabilidade capitalista e pela captura de processos de subjetivação (que nos forjam) sob a égide de dominação de um Estado com nome e sobrenome (burguês/autocrático).

Nossa formação sociohistórica é marcada pela dor e feridas permanentes- e que se aprofundam- do genocídio (ontem e hoje), escravidão, racismo, profundas violências respaldadas e perpetradas pelo direito:

Da Lei de Terras ao Decreto antiterrorismo,

Da prisão de Amarildo à humilhação de Mariana,
 Da chibata ao pau-de-arara de Brilhante Ustra,
 Da chibata às pedras colocadas embaixo das pontes, onde dormem os nossos e
 nossas,

Do pau-de-arara de Brilhante Ustra às mais de 10 mil portarias e decretos que
 sabotaram os processos de combate à pandemia de COVID-19.

Falar de educação como amor é falar de indignação que sai da garganta não
 como “performance” ou como grito que se esvai em si, sem eco e sem repercussão.

É grito que se grita junto, é meta da forma, metamorfose, movimento, fluir do
 tempo, que tanto cria como arrasa. Viva Mauro Iasi!

É trabalho no qual desejo e necessidade é que são os termos de equivalência.

Então, hoje, vamos conjugar educação, amor e coragem como luta.

Lutas, marretas e projetos: de volta a Angicos

A educação é um campo em disputa no qual projetos se apresentam a todo
 momento: EAD, metas, inovação, empreendedorismo e concepção empresarial a partir
 da manutenção da ordem (im) posta: “vocês querem nos robotizar, ao invés de
 humanizar” como diria Novíssimo Edgar.

Nenhuma palavra é ao acaso. Nenhum conceito é em vão.

A disputa nunca é apenas discursiva: ela se apresenta no nosso dia-a-dia a todo
 momento: cabe a nós discernirmos para que não sejamos Pinóquios de um Gepeto
 Kroton-Bunge.

A disputa pela educação e por esse aparelho privado de hegemonia que é a
 Universidade (expressão das relações de classe e de dominação próprias de um tipo
 particular de capitalismo que aqui se desenvolveu e do caráter autocrático burguês do
 Estado correspondente) está posta.

Ainda que aparelho privado de hegemonia burguesa (no caso do Brasil
 recheado de coronéis, fisiologismos políticos e cabrestos), a luta por um projeto que
 conjugue amor e coragem, a luta por uma Universidade Popular, é construir a
 convicção que esta deve expressar, em seu interior, a voz e os interesses do campo
 popular: devemos dar forma e direção aos interesses proletários nesta luta, neste
 espaço.

Sem ilusões, mas com amor-resistência-reorganização.

Se eles têm inovação, nós temos tecnologia a partir, para e com o propósito de
 transformação social:

Do tempo/trabalho uberizado de uma tecnologia que serve ao commodity enquanto as/os nossas/os lutam por sacos de ossos, ao tempo do que produzimos nos pertencer em sua totalidade, na medida das necessidades do estômago e da fantasia.

Pensar e realizar a ciência, a Universidade, a produção do conhecimento, o ensino, a pesquisa e a extensão implica nos questionarmos: para que? Para quem? Como?

As respostas às essas questões estão nas posturas e assunção de visões de mundo assumidas pelos sujeitos históricos envolvidos.

Podemos pegar marretas e destruir as pedras da desumanização.

Que a coragem de amar a luta por uma Universidade Popular nos impulse a superar essa sociabilidade e que continuemos a esperar resistência com as vozes das/os que vieram antes de nós:

Viva Boal!

Viva Paulo Freire!

Viva Maria Eloá!

Viva Dirce Machado!

Viva Josiane Evangelista!

Viva Dandara!

Viva Marighella!

Viva a história das/os lutadoras/es sociais!

Viva Libertárias, NAJUP, Pagu, Ana, Clara e Rosa!

Viva a história viva da nossa classe no movimento por uma educação e Universidade Populares!

Referências

BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

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

IASI, Mauro. *Aula de Vôo*. Disponível em: <https://acasadevidro.com/aula-de-voos/>. Acesso em 05 nov. 2021.

Helga Maria Martins de Paula | Professora Adjunta de Direito Público na Universidade Federal de Jataí (UFJ) e no Programa de Pós-Graduação em Direito Agrário da UFG. Professora convidada no Programa de Pós Graduação em Educação da UFJ. Doutora em Direito, Estado e Constituição pela Universidade de Brasília (UnB). Coordenadora do projeto de pesquisa Pandemia e Agronegócio: expropriações e desigualdades desde o capitalismo dependente periférico brasileiro e também dos projetos de extensão Cursinho Popular Maria Eloá e Promotoras Legais Populares Libertárias Jataí. Pesquisadora dos Grupos de Estudos e Pesquisas Germinal-Sociedade, Cultura e Formação Humana; Eu Quero-Saúde materno-infantil nos 1000 dias; e O Direito Achado na Rua. Colaboradora do Laboratório de estudos marxistas (LEMARX-UESB). Integra o Grupo de Trabalho "Reconfiguração do Capital" da CLASCO. Parecerista das Revistas da Associação Nacional de Pós Graduandas/os (ANPG), Aby Ayala, Revista de Direito Agrário UFG e *Insurgência: revista de direitos e movimentos sociais*. Foi coordenadora do curso de direito da UFG/Jataí no período de 2012 a 2014. Vice-coordenadora de 2010 a 2012 e de 2018 a 2020. Foi Coordenadora de estágio e do Núcleo de Prática Jurídica no período de 2010 a 2012. É presidente do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Direito da UFJ (2020-2022). Representante da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais Aplicadas na Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação da UFJ. Tem experiência na área de Direito Público, com ênfase em Direitos Humanos, Sociologia Jurídica e Teoria do Direito. Desenvolve pesquisas na área de Teoria Crítica do Direito, Direito e Marxismo, Educação Popular (classe, raça e gênero).

poéticas políticas

Rasuras Pedagógicas

Pedagogical erasures

Cristóvão José dos Santos Júnior¹

¹ Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). E-mail: cristovao_jsjb@hotmail.com.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5797-7192>. Jurista, tradutor, poeta e doutor em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Submetido em 11/09/2021. Aceito em 26/01/2022.

insurgência

InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais, v. 8, n. 2, 2022
ISSN 2447-6684



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons 4.0.
Este trabajo es licenciada bajo una Licencia Creative Commons 4.0.
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0.

Rasuras Pedagógicas

Construtivismos forjam nossa luta
Operada na cólera desta ordem
Mesclada no silêncio que refuta
Personas que do vil sistema acordem...

Arauto da miséria e da disputa,
Usurpa falas, louva sua desordem,
Lança mentiras e o mutismo imputa
O mito que assassina os que discordem!

Feijão em troca do melhor fuzil...
Rastros da intolerância se dissipam
E matam os que, com agrura, se emancipam!

Intolerâncias seguem seu ardil,
Rosnando contra o exemplo pedagógico
Estribado em um prélio mitológico!



Ismael Nery, *Homem e Cachorro*, s/d.

poéticas políticas

Estádio de Futebol

Soccer Stadium

Cristóvão José dos Santos Júnior¹

¹ Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). E-mail: cristovao_jsjb@hotmail.com.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5797-7192>. Jurista, tradutor, poeta e doutor em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Contribuição de autoria.

Submetido em 01/02/2021. Aceito em 09/11/2021.

insurgência

InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais, v. 8, n. 2, 2022
ISSN 2447-6684



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons 4.0.
Este trabajo es licenciada bajo una Licencia Creative Commons 4.0.
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0.



Estádio de Futebol

Da arquibancada já se vê a vitória
de um mercado que usurpa nosso time,
vendendo as cores de sua própria história
na venda que a disparidade imprime!

E, assim, também se sente a predatória
ganância mercantil que nos comprime
impor aos meus irmãos a divisória
que escolhe quem agrada e quem oprime!

E, nessa marcha tola por dinheiro,
nossa prática fica elitizada
presa a uma trave que não vê zagueiro...

E a indústria cultural não se intimida!
Como pode a esperança ser comprada?
Como pode a esperança ser vendida?

Salvador (BA), 01 de fevereiro de 2021

poéticas políticas

Deus é brasileiro

God is brazilian

José D'Assunção Barros¹

¹ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. E-mail: jose.d.assun@globomail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3974-0263>. Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense.

Submetido em 04/04/2021. Aceito em 09/11/2021.

insurgência

InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais, v. 8, n. 2, 2022

ISSN 2447-6684



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons 4.0.

Este trabajo es licenciada bajo una Licencia Creative Commons 4.0.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0.



Deus é brasileiro

Dizem que Deus é brasileiro
(que se desespera
que também não mora
que também tem fome
que a si mesmo come)

Dizem que Deus é brasileiro
que gosta de samba
que gosta de praia
(que também não fala
que também se cala)

Dizem que Deus (foi) brasileiro
Morreu aos cinco anos de idade
quando era uma criança do nordeste
cumprindo a taxa de natalidade

caderno de retorno

bell hooks, bordadeira amorosa das palavras

Priscila Viana

¹Universidade Federal de Sergipe.

Submetido em 17/01/2022. Aceito em 29/01/2022.

insurgência

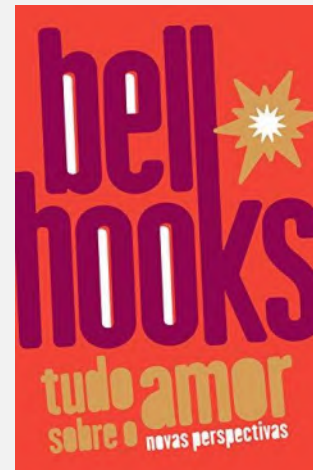
InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais, v. 8, n. 2, 2022
ISSN 2447-6684



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons 4.0.
Este trabajo es licenciada bajo una Licencia Creative Commons 4.0.
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0.

bell hooks, bordadeira amorosa das palavras

HOOKS, Bell. Tudo sobre o amor: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2021.



O amor como ação política diária transformadora é o fio condutor da obra “Tudo sobre o amor: novas perspectivas”, da professora, escritora e militante do movimento feminista negro, a estadunidense bell hooks¹. Lançado no Brasil em janeiro de 2021, o livro é o primeiro volume de sua Trilogia do Amor.

Uma das marcas registradas de hooks foi a tessitura crítica e ao mesmo tempo amorosa de temas como feminismo, racismo, educação, cultura e política a partir da sua admirável trajetória intelectual², militante³ e também sob a ótica de suas vivências pessoais e de seu percurso emocional. A capacidade sensível da escuta e da observação desenvolvida pela escritora é comumente trazida pelo bordado amoroso com que hooks costura suas reflexões a partir de temas-chave que são muito caros a qualquer ser humano que sonha com - e se dispõe a construir - uma sociedade pautada na justiça, na verdade, no que ela chama de uma “ética amorosa”, que só se torna possível sob uma perspectiva “crítica, feminista e revolucionária”.

E é sob essa ótica que hooks costura as suas reflexões sobre o amor. O nome do livro por si só já se encarrega de suscitar questionamentos e reflexões antes mesmo do

¹ Gloria Jean Watkins nasceu em 1952, em uma pequena cidade segregada do Kentucky chamada Hopkinsville, nos Estados Unidos. Adotou o pseudônimo de bell hooks em homenagem à sua bisavó, Bell Blair Hooks, e o escrevia integralmente em letras minúsculas.

² bell hooks estudou nas universidades de Stanford, Wisconsin e Califórnia e lecionou nas universidades Yale, do sul da Califórnia, e New School, em Nova York. Em 2014, fundou o bell hooks Institute. Publicou mais de 40 obras, traduzidas para pelo menos 15 idiomas diferentes.

³ bell hooks se tornou uma referência na produção de conhecimento do movimento feminista negro. Teve influências do movimento negro de libertação dos anos 1960 e 1970 nos Estados Unidos, com o surgimento do *Black Panthers Party* (Partido Panteras Negras). Muitos dos seus escritos foram utilizados como embasamento pelo movimento Black Lives Matter.

abraço da leitura. Ora, se o amor é tema de tantas obras e escritos em diferentes territórios, sob tantos pontos de vista e disciplinas acadêmicas em diversos fragmentos temporais, por que hooks promete abordar “tudo” sobre o amor, ao mesmo tempo em que se propõe a trazer “novas perspectivas”?

O bordado amoroso das palavras é um dom das pessoas críticas e ao mesmo tempo sensíveis, não só às suas vivências, como também às histórias de vida que a cercam, em um mundo onde “tudo o que eu ouvia ao redor evidenciava que o desamor tinha se tornado a ordem do dia”, como ela escreve logo no início da obra. Ao apresentar como pano de fundo desse poderoso bordado o acionamento de suas memórias de vida, de infância e de seus relacionamentos amorosos, hooks expõe as suas histórias mais íntimas, suas vulnerabilidades e aprendizados emocionais, embasados pela leitura e observação de diversas obras acadêmicas e literárias, músicas e filmes.

As reflexões sobre o amor são trazidas pelo livro a partir de 13 capítulos, além da introdução – “graça: tocada pelo amor” –, o prefácio e o prefácio à edição brasileira, escrito pela pesquisadora e doutora em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Silvane Silva. Fragmentos da obra que, por si só, já valeriam a leitura do livro ao nos lembrar as razões pelas quais refletir e escrever sobre o amor vivendo sob as estruturas capitalistas e patriarcais e em um contexto contemporâneo de isolamento social provocado por uma grave crise sanitária configura-se como um ato político de coragem. É aqui que a autora nos convida a abraçar a sabedoria proporcionada pelo poder transformador do amor a partir da necessária compreensão do “significado metafísico do amor na vida cotidiana”.

E esse significado não tem como estar desvinculado da importância e do poder da palavra, ouvida, escrita, falada, mas, principalmente, vivenciada. Essa é a abordagem trazida pelo capítulo 1, “clareza: pôr o amor em palavras”, no qual a autora se propõe a investigar as origens da nossa dificuldade de amar, a partir de um exercício de acionamento das memórias pessoais e das recorrentes confusões mentais em relação ao que queremos dizer quando usamos a palavra “amor”. Para além da condição de uma “afeição profunda”, pensar o amor como uma ação cotidiana, movida pela vontade e pela intenção coerente da construção, diz respeito a nutrir o crescimento pessoal e espiritual, contraditoriamente à visão do amor como um suposto instinto natural ou um sentimento que seria capaz de conviver naturalmente com condutas de abuso, de constrangimentos, punições, violência e desamor, como muitos de nós aprendem ainda na infância, na convivência familiar.

É a partir dessa linha de raciocínio sobre a coerência que hooks continua a costura pelo capítulo 2, “justiça: lições de amor na infância”. No capítulo 2, a família é trazida pela autora como “a primeira escola de amor”, seja ela “funcional ou disfuncional”. É a partir de suas vivências familiares e observações cotidianas que ela desmistifica os elos familiares como terras “naturalmente” frutíferas ao crescimento do amor. A afeição aqui não é descartada, mas colocada como um ingrediente do ato cotidiano, portanto, construído, de amar. Se nossas memórias de infância nos mostram que o abuso pode coexistir com amor, são essas as percepções que nos acompanham ao longo da vida e das nossas ações direcionadas à vivência do amor. A naturalização da punição e da violência como artefatos ligados à justiça é uma dinâmica historicamente construída nas culturas ocidentais como supostamente necessária à ordem coletiva e capaz de justificar uma série de relações de poder que estruturam o patriarcado e as formas de dominação do homem sobre as mulheres e as crianças. A justiça a que hooks se refere deve ser nutrida a partir do amor como ato coerentemente político de transformação social, e é na verdade que ela encontra seu coração.

Olhar para si mesma e para o mundo de maneira honesta e verdadeira é a conduta coerente com a prática do amor e o foco central do capítulo 3, “honestidade: seja verdadeira com o amor”. É com medo da punição ou de decepcionar as expectativas dos adultos que ainda crianças aprendemos a mentir, ou seja, faltamos com a verdade e com o senso de justiça. Para hooks, a mentira é o alimento nutridor do patriarcado e do capitalismo. No primeiro, ela é utilizada como artifício à construção e reprodução de relações de poder e dominação dos homens sobre as mulheres, enquanto no segundo, a mentira é encorajada pela cultura do consumo. É a partir da promoção do distanciamento afetivo que os homens conseguem manter sua posição de controle sobre as mulheres, enquanto elas são estimuladas ao fingimento e ao cinismo para se sentirem receptoras de um suposto amor. Fragilizados e fragilizadas por uma constante falta de verdade na prática cotidiana, homens e mulheres se tornam mais vulneráveis à publicidade predatória e à economia de mercado.

É a necessidade urgente da recusa em se tornar outra coisa que não si mesma em sua verdade é o ponto-chave do capítulo seguinte, “compromisso: que o amor seja o amor-próprio”. É aqui que hooks aponta a importância de viver conscientemente, ou seja, “buscar estar consciente de tudo o que sustenta nossas ações, propósitos, valores e objetivos” e “nos engajar em uma reflexão crítica a respeito do mundo em que vivemos” para nos ver como realmente somos e nos aceitarmos a partir da verdade. Essa é a ética amorosa e justa defendida pela autora. É somente a partir da

assertividade sobre a sua verdade que as mulheres se tornam fortes diante das estruturas do patriarcado e que os homens podem se libertar do estrangulamento da masculinidade patriarcal. “A confiança é o fundamento da intimidade” e é somente a partir de uma prática cotidiana pautada no compromisso com a verdade de si mesma e do outro e no senso de justiça que alcançamos a conexão humana a partir de um lugar de satisfação e não de falta.

A lógica capitalista que estimula a alienação e o distanciamento, não somente dos meios de produção, mas também do campo emocional, é apontada por hooks também como um elemento nutridor do distanciamento com a conexão divina. A autora não entra no mérito das religiões ou das práticas religiosas, mas sim da espiritualidade, das possibilidades de conexão com o que ela chama de “crescimento espiritual”, o “companheirismo com almas semelhantes” e a “comunhão”. E, para hooks, “a escolha por amar é uma escolha por conectar”. É no capítulo 6, “valores: viver segundo uma ética amorosa”, que a escritora destaca a necessidade coerente de mudar os pensamentos e as perspectivas patriarcais em tudo o que fazemos”. Abraçar uma ética amorosa conectada com a verdade seria essencial, segundo a escritora, para nos opormos de fato a uma série de políticas conservadoras construídas e apoiadas nos medos coletivos.

A implementação de “mudanças radicais no tecido emocional de sua vida diária” é a linha que conduz a costura do capítulo 7, “ganância: simplesmente ame”. A cultura narcísica, intensificada pelo consumo materialista e pela comunicação centrada no indivíduo encontra terreno fértil na ausência emocional e espiritual de si. O desejo, o medo da escassez, a ganância de possuir impedem a real conexão humana, ou seja, a comunhão amorosa, destacada no capítulo 8, “comunidade: uma comunhão amorosa”. A comunidade é destacada por hooks como o verdadeiro espaço de aprendizado sobre conexão íntima e comunicação honesta uns com os outros, ao contrário do padrão de família nuclear patriarcal, no qual o homem/pai exerce controle absoluto e autocrático sobre a mulher e as crianças. É no âmbito comunitário que exercitamos a compaixão, o perdão, a amizade amorosa e a “reciprocidade: o coração do amor”, tema central do capítulo 9.

“O privilégio do poder no coração do patriarcado” é trazido por hooks como o elemento que estimula a subserviência das mulheres em relação aos homens e a desresponsabilização do homem em nutrir relações verdadeiras de amor, baseadas no compromisso, na confiança e na cumplicidade, na satisfação e no crescimento mútuos. A prática do amor e da generosidade exige tempo para a desconstrução dos

aprendizados arcaicos que prendem homens e mulheres em relacionamentos destrutivos e é a essa desconstrução que hooks nos convida no capítulo 10, “romance: o doce amor”. Romper com antigos padrões em torno do amor romântico, a partir da prática cotidiana dos valores e princípios discorridos pela autora ao longo do livro, é apontado por hooks como o catalisador essencial para se acessar o amor em sua plenitude e assumir os riscos do amor em seu máximo potencial.

O capítulo 11, “perda: amar na vida e na morte”, nos coloca frente a frente com alguns desses riscos. É a força propulsora do amor que se coloca como combustível diante das feridas e vulnerabilidades trazidas pela dor da perda. O culto à violência e ao medo da morte é apontado pela escritora como itens bem sucedidos do projeto de dominação patriarcal a partir da subserviência ao controle e da obsessão constante pela segurança. O antídoto para lidar com esses medos, segundo hooks, seria o empoderamento e a coragem do amor para vivermos plenamente e morrermos bem. Aqui, ela retorna à noção da memória da comunhão como o rumo emocional capaz de nos colocar conscientemente diante da vida e da morte.

O “amor redentor como cura” para as dores e feridas causadas por todas as armadilhas patriarcais e capitalistas é o ponto central do capítulo 12. “A cura é um ato de comunhão” e se forja no caminho que decidimos trilhar rumo ao crescimento pessoal e espiritual. É nesse sentido que a autora fala a respeito da crença no amor divino, ou seja, nos anjos como espíritos guardiães que observam, guiam, protegem, ao longo da vida. Consoladores sábios e mensageiros do conhecimento e da responsabilidade, que ajudam a encontrar a serenidade no meio da luta e a sabedoria sobre como prosseguir no caminho do amor e do bem-estar. Como muitas crianças de sua realidade que experimentaram desde cedo a solidão, hooks fala sobre as mensagens divinas dos anjos a partir de escritos e escritores os quais a fizeram se sentir abraçada.

Abrir o coração para o caminho do amor é a jangada que pode nos levar à margem quando nos afogamos. E o afogamento nos aprendizados tortuosos e cruéis histórica e erroneamente relacionados a um suposto “amor incondicional” tem sido coletivo, segundo hooks. Para ela, é urgente nos segurarmos à jangada forte e poderosa do amor para escapar de todas essas armadilhas, a tempo de cicatrizar as fendas já cravadas e que estimulam ações cotidianas de desamor, violência e autoritarismo; que nos impede de estabelecer uma conexão humanamente verdadeira uns com os outros.

hooks nos deixou aos 69 anos, no dia 15 de dezembro de 2021, em meio à pandemia global que colocou a humanidade em isolamento social e profunda reflexão sobre as conexões humanas e com a Terra. Ao mesmo tempo em que expôs e denunciou

[591]

bell hooks, bordadeira amorosa das palavras

as rachaduras diariamente maquiadas nos pilares do patriarcado e do capitalismo, hooks nos apontou caminhos e essa foi uma de suas especialidades. Apontar luzes com serenidade, sabedoria e olhos atentos é uma maestria das mentes e dos corações sábios, forjados na vivência da luta e da resistência esperançosa, aquela que não se cansa de nutrir pelo sentimento verdadeiro do amor como ação crítica cotidiana e transformadora.

Priscila Viana | Mestre em Antropologia Social e graduada em Jornalismo pela Universidade Federal de Sergipe (UFS).

caderno de retorno

A pedagogia engajada de Freire e hooks – mestres da educação pela liberdade

**The engaged pedagogy of Freire and hooks -
masters of education for freedom**

Natália Kleinsorgen Bernardo Borges¹

¹Universidade Federal Fluminense. E-mail: natkbb@gmail.com.:

Submetido em 10/01/2022. Aceito em 26/01/2022.

insurgência

InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais, v. 8, n. 2, 2022
ISSN 2447-6684



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons 4.0.
Este trabajo es licenciada bajo una Licencia Creative Commons 4.0.
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0.

Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.



“Paulo foi um dos pensadores cuja obra me deu uma linguagem.”
(bell hooks)

Para compreender a relação entre a teórica feminista, artista, crítica, professora e ativista antirracista estadunidense bell hooks e o educador e filósofo pernambucano Paulo Freire, precisamos entender que desde o primeiro contato com a obra dele, bell hooks passou a considerá-lo um “professor”. Essa relação fica evidente em seu livro ‘Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade’ (2017), onde ela traz 14 ensaios, incluindo dois diálogos – um deles sendo lúdico, entre Gloria Jean Watkins (nome que recebeu em seu nascimento) e bell hooks (sua voz de escritora), especificamente sobre o impacto da obra de Paulo Freire em sua vida. Além disso, no decorrer das páginas a influência do professor se coloca e atravessa a argumentação de hooks nas mais variadas formas.

Nos primeiros quatro capítulos, ela cita a teoria freiriana incansavelmente e fala de forma direta sobre como assumir a pedagogia engajada como forma de libertação, como estar aberto a mudanças é crucial para aqueles educadores que desejam a transformação social. “A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender” (HOOKS, 2017: 25). O papel desempenhado pelas educadoras e educadores comprometidos com essa pedagogia é o de transgredir

a relação verticalizada de comunicar informações e conteúdos didáticos, participando assim horizontalmente do processo de crescimento intelectual, psíquico e emocional dos alunos.

Como exemplo dessa metodologia, bell hooks afirma que encontrar Freire e sua visão de mundo foi uma forma de “matar a sede” que ela tinha, suprimindo uma carência da sujeita oprimida que, apesar de se perceber oprimida, não tinha as chaves para caminhar no sentido da libertação. A partir do quinto capítulo, reside a principal contribuição de bell hooks à obra dele, quando começa a articular mais firmemente e por meio de exemplos as práticas pedagógicas e da desconstrução do elitismo dentro das salas de aula com a teoria feminista e antirracista, que a definem como pesquisadora, escritora, professora e ativista.

Importante lembrar que ao considerar Paulo Freire um professor, um mestre e um guia, bell hooks não se refere ao sentido convencional dessas palavras, que geralmente está associado à autoridade e hierarquia na construção do pensamento. Aliás, ao longo do livro, fica evidente a crítica de hooks sobre certos professores que se dizem progressistas mas não estão dispostos a alterar o significado da relação professor e aluno, em seus cotidianos docentes. Ela diz que até reconhece a dor que está contida nos processos de mudança de antigos paradigmas e no assumir de novas e revolucionárias formas de pensar e agir, afinal, descartar velhas práticas pode ser desgastante; o que não significa que respeite a escolha por não abandonar hábitos conservadores. Esses hábitos, apesar da dor, precisam ser deixados de lado em prol de uma construção coletiva do saber; só a partir da transformação crítica de cada educadora e educador uma emancipação verdadeira se torna possível.

Chamar Paulo Freire de “professor” significa, portanto, nomeá-lo como parte daqueles que buscam estabelecer uma comunidade de aprendizado; parte daqueles que, em diálogo com seus alunos, os ouvem, os respeitam, e, principalmente, aprendem junto em sala de aula, por mais desafiador e romântico que isso possa soar. Esse é o sentido da “pedagogia engajada”, buscada por hooks, inspirada no pensamento e na práxis de Freire, no cumprimento de seu ofício de professora universitária que jamais havia sonhado ser.

Desde a infância, bell hooks lidava com as expectativas da família e da comunidade para que se tornasse professora. Segundo ela, eram três as possibilidades de futuros possíveis para meninas de sua cor, naquela época: ou se casavam, ou se tornavam empregadas domésticas, ou professoras – todas carreiras ligadas ao cuidado. Como ser inteligente era uma característica que afastaria a possibilidade de

casamento, numa sociedade extremamente sexista, seu destino estava selado. Embora desde o ensino fundamental soubesse que queria ser escritora, lecionar acabou sendo uma consequência, o emprego que garantiria o sonho de escrever livremente. Seu maior medo, no entanto, era seguir aprisionada no universo acadêmico para sempre.

Durante o Ensino Fundamental, estudando em escolas segregadas, frequentadas apenas por negras e negros, ela teve sua principal experiência de educação para a prática revolucionária. bell hooks foi uma criança cheia de vida e curiosidade, estimulada por mulheres que conheciam seu cotidiano, seus familiares, e compartilhavam espaços coletivos de sociabilidade. Foram aulas com muitas professoras negras inspiradoras, que se dedicavam a ensinar para a transgressão das amarras, confiando no afeto e no entusiasmo pelo aprendizado. Graças a essa experiência, ela tomou um gosto enorme por estudar e por ir à escola, cenário que mudou muito quando passou a dividir a escola com os brancos – num movimento de tirar os jovens negros de seu espaço de segurança e incluí-los nas escolas brancas, com professores brancos, em sua maioria pouco dispostos a modificar sua forma conservadora de lecionar.

Essa transição das queridas escolas exclusivamente negras para escolas brancas onde os alunos negros eram sempre vistos como penetras, como gente que não deveria estar ali, me ensinou a diferença entre a educação como prática da liberdade e a educação que só trabalha para reforçar a dominação. [...] No curso de graduação, a sala de aula se tornou um objeto de ódio, mas era um lugar onde eu lutava para reivindicar e conservar o direito de ser uma pensadora independente. A universidade e a sala de aula começaram a se parecer mais com uma prisão, um lugar de castigo e reclusão, e não de promessa e possibilidade. (HOOKS, 2017: 13)

Com as péssimas experiências do Ensino Médio e da graduação, estava óbvio que o ensino convencional não serviria para ela. Quando comecei a ler ‘Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade’ (2017), não tinha muita certeza se bell hooks e Paulo Freire haviam se encontrado presencialmente. Mas foi o encontro com a obra dele, somado à experiência nas escolas negras do Sul dos Estados Unidos, que a fortaleceram para buscar seu próprio modelo de prática pedagógica, atrelada ao compromisso das populações mais vulnerabilizadas, à luta feminista e antirracista.

Descobri, enfim, que o encontro presencial entre eles aconteceu, de fato, e foi inusitado. A professora não sabia que ele estaria num seminário na universidade onde ela estudava e dava aulas para uma palestra pública. Muitas pessoas sabiam da admiração que ela nutria, mas evitaram contar que Paulo Freire estaria por perto, com

receio de que ela o constrangesse com críticas feministas, e impedisse o debate de “questões mais importantes”. Foi a partir da desistência de alguém no último minuto que ela conseguiu entrar na palestra do professor e, muito embora os presentes reclamassem das intervenções “desnecessárias” dela, o mentor, correspondendo aos seus próprios ensinamentos, a ouviu cuidadosamente, disse considerar aqueles pontos cruciais, e respondeu às provocações feitas. “Nesse momento eu realmente tive amor por ele”, conta bell hooks, no capítulo 4, que leva o nome de Paulo Freire.

Se ele tivesse tentado silenciar ou desvalorizar uma crítica feminista, muitas coisas teriam mudado para mim. E não era suficiente, para mim, que ele reconhecesse seu “sexismo”. Eu queria saber por que ele não tinha mudado esse aspecto de sua obra anterior, por que não tinha reagido a ele em seus escritos. Então, ele falou que se esforçaria mais para falar e escrever publicamente sobre essas questões – fato que ficou claro em sua obra posterior [...] A lição que aprendi vendo Paulo incorporar na prática aquilo que descreve na teoria foi profunda. Entrou em mim, me tocou de um jeito que nenhum escrito poderia tocar e me deu coragem. (HOOKS, 2017: 78-9)

Ao mesmo tempo que alguns colegas achavam que as críticas de hooks ao trabalho de Freire poderiam ser constrangedoras para ele, as feministas a cobravam para que se posicionasse sobre o sexismo contido na obra do filósofo pernambucano (e na de Fanon, de Malcolm X, etc.). Quanto a isso, bell hooks afirma em seu livro, utilizando a metáfora da sede e comparando o conhecimento adquirido por meio da teoria freiriana à água, que encontrar uma obra que promove tanta libertação é tão importante que, se essa obra tem “uma falha”, isso não deveria importar tanto. Afinal, segundo ela, o modelo da pedagogia crítica desenvolvido por Freire em si acolhe as críticas feministas e “questionamento crítico não é o mesmo que rejeição”. Dessa forma, foi pegando fios das pedagogias críticas de Freire e feminista que ela teceu seu trabalho de professora e escritora.

Só consegui entender o tamanho do respeito e da admiração que bell hooks nutria pelo educador, quando li, nas palavras dela, a poesia presente no momento em que tomaram sorvete juntos, apenas os dois, ouvindo música enquanto discutiam suas percepções de mundo, na lanchonete favorita dela, em Santa Cruz (Califórnia, EUA). Essa incorporação das questões psíquicas e emocionais no processo de aprendizado é justamente um dos aspectos da pedagogia engajada que se demonstra em toda a obra de bell hooks e que faz sua teoria ser tão acessível e identificável para quem lê.

Desde a graduação, quando escreveu *‘Ain’t I a Woman: Black Women and Feminism’* (1981), o movimento de deixar de ser objeto e passar a ser sujeita de

resistência e dona da própria narrativa que ela descreve é conferido, nessa obra, aos ensinamentos de Freire. Mas é justamente o poder de articulação dos conceitos, a interpretação sobre a própria existência e uma consciência crítica engajada na prática, que bell hooks desenvolveu desde criança quando já teorizava sobre seu lugar no mundo, que a permitiu fazer as principais contribuições ao pensamento freiriano.

Informada pela ênfase na educação e na importância da alfabetização que as negras e negros defendiam na época da escravização para que se alcançasse a libertação, e nos estudos dos primeiros anos de escola, ela sabia que não bastava um movimento de conscientização que não incluísse uma prática significativa para que a transformação de fato ocorra. Se, na obra de Paulo Freire, ela apreendeu uma preocupação com a subjetividade e com as vozes dos sujeitos marginalizados, exilados, subalternizados, é a compreensão de classe, raça e sexo que ela tinha, e seu consequente compromisso com as mulheres negras pobres, que constituem seu legado como essa intelectual insurgente que não assimilou ou se rendeu aos interesses de classe e da “educação bancária”, e se manteve fiel ao compromisso revolucionário da educação libertadora engajada.

Natália Kleinsorgen Bernardo Borges | Possui graduação em Comunicação Social pela Universidade Estácio de Sá (2011), é mestra em Mídia e Cotidiano pela Universidade Federal Fluminense - PPGMC/ UFF (2015).

caderno de retorno

Protesto e democracia: ocupações urbanas e luta pelo direito à cidade

Alberto Luis Araújo Silva Filho¹

¹ Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação do Instituto de Ciências Sociais, Brasília, Brasil. E-mail: albertosilvaterra@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8180-7812>.

Submetido em 08/10/2021. Aceito em 09/11/2021.

insurgência

InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais, v. 8, n. 2, 2022
ISSN 2447-6684



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons 4.0.
Este trabajo es licenciada bajo una Licencia Creative Commons 4.0.
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0.

Protesto e democracia: ocupações urbanas e luta pelo direito à cidade

TRINDADE, Thiago Aparecido. *Protesto e Democracia: Ocupações Urbanas e Luta pelo Direito à Cidade*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.



O livro *Protesto e democracia* aborda fundamentalmente o caso dos movimentos de moradia em São Paulo, e é movido pelo conflito entre legitimidade e legalidade da ação coletiva, tem início com o debate sobre as teorias da democracia no contexto nacional: a redemocratização brasileira possibilitou com que os movimentos populares se metamorfoseassem em direção a uma ação política consistente e alheia à clandestinidade da ditadura. Nesse momento, as interpretações sobre a democracia passaram a enfatizar a consolidação do regime político a partir dos seus aspectos formais, sendo incluídas no grupo das chamadas teorias da “transição democrática”. Menos do que reivindicar substância à institucionalidade vigente com a derrocada do poderio militar, os autores desse momento se preocuparam em analisar questões primárias como o relacionamento entre os três poderes e o processamento das eleições (Trindade, 2017).

Por outro lado, surgiram as teorias da “construção democrática” (Trindade, 2017) que decidem somar ao viés procedimentalista dos diagnósticos perpetrados fatores que pudessem contribuir para a compreensão da qualidade do novo regime. Isso se deu não só por uma necessidade de aprimorar o campo interpretativo, mas também porque os autores da transição haviam chegado a uma conclusão de que os atores autoritários tinham se retirado quase que completamente da cena política (Trindade, 2017, p.87). Essa transição das teorias da “transição democrática” para as teorias da “construção democrática” é o que dá impulso para o argumento do livro. Por trás dela está um debate mais geral da teoria democrática. Enquanto os pertencentes à “transição” se ligavam aos teóricos de matriz elitista, os ligados à “construção” faziam a crítica dessas teorias contemporâneas da democracia (Pateman, 1992), aderindo a

caminhos mais normativos para se pensar a democracia que então se inaugurara no Brasil.

Com a “construção democrática” em voga, elementos de suma importância como os movimentos sociais, a própria sociedade civil na qual estão inseridos e a questão, cara aos cientistas políticos, da participação nas arenas institucionais – prevista pela Constituição de 1988 – e não institucionais, ganham centralidade no debate. Por isso, mesmo se torna tão apropriado o casamento entre as teorizações mais substantivas acerca da democracia brasileira e a problematização teórico-empírica acerca de uma modalidade de luta social específica: as ocupações de moradores em São Paulo, objeto de investigação do autor. É importante ressaltar, no entanto, que as teorias da transição não eram mera reprodução “automática e sem modificações” (Trindade, 2017, p.86) do elitismo democrático, na medida em que cumpriam uma demanda científica das Ciências Sociais à época de dar respostas ao estruturalismo e suas interpretações vigentes.

Para além desse embate entre “transitologia” e “construcionismo” na constituição do argumento do autor, é importante compreender a discussão mais específica na qual o autor se insere: aquela que envolve as interpretações sobre as interações entre Estado e sociedade civil no Brasil, ocorridas sob uma gama variada de “repertórios”¹. Da “fase heroica” que contém uma aposta significativa no poder de transformação da ação coletiva passou-se a uma revisão crítica das potencialidades que cercam a mobilização dos atores (Cardoso, 1994), sem abandonar certo idealismo teórico que marcou algumas linhas de análise como a “nova sociedade civil”, predominante na década de 1990 e posteriormente rechaçada pelos pesquisadores, que durante certo tempo deixam a agenda de movimentos sociais de lado para se dedicar a análise das ONGs ou orçamentos participativos (Gurza Lavallo; Castello; Bichir, 2004)².

¹ Para Charles Tilly “repertórios estão assentados em identidades, laços sociais, formas organizacionais que constituem a vida diária, ou seja, na cultura, e variam de acordo com as condições e contextos políticos e sociais” e enquanto pertencentes aos movimentos sociais, sua “modalidade escolhida, se mais contestadora e/ou institucional, depende de cada situação e das avaliações de participantes e ativistas sociais. As diferentes condições ou situações jogam papel decisivo nas estratégias adotadas, e que sofrem de alterações à medida que essas condições, capacidades e restrições se desenvolvem” (LUCHMANN, 2011).

² Lavallo et al (2004) argumenta que os movimentos sociais se tornaram entre o final dos anos de 1990 e o início dos anos 2000, período em que a “nova sociedade civil” de matriz habermasiana foi sendo desacreditada, uma espécie de tema underground nos grupos de

Quando os atores retornam à cena (para fazer uma analogia com o clássico de Eder Sader³), no entanto, os estudos passam a se focar nas instituições participativas ou IPs (Avritzer, 2008) e na ação que os movimentos sociais passam a ter dentro delas. A interação Estado-sociedade civil passa a ser de tal modo predominante nos anos 2010 que a participação fora das instituições políticas é relegada a um segundo plano, constituindo-se dessa forma um *consenso participativo* na literatura (Trindade, 2017), no qual o estudo sobre movimentos sociais se mescla com as investigações sobre participação, gerando uma associação direta na qual a participação mesma só pode ser traduzida como participação institucional. É esse consenso que o autor deseja desafiar com o estudo mais profundo sobre a ação não institucional do movimento dos moradores sem teto em São Paulo.

Trindade (2017) reconhece que os ativistas sociais atuam nas duas esferas: a da institucionalidade e a das ruas. Obviamente, alguns movimentos podem escolher apenas um dos lados para atuar o que não os descaracteriza, conforme afirma Gurza Lavalle (2003) ao criticar a divisão entre “sociedade civil” e “sociedade política” – supostamente dotadas de racionalidades distintas – reproduzida na literatura da década de 1990. Trindade também vai nessa direção de reconhecer a pluralidade das mobilizações, sem considerar que a argumentação deva ser pautada apenas sobre um ou outro aspecto. Contudo, sua *démarche* normativa ocorre quando decide apontar as desigualdades entre Estado e sociedade civil e de que maneira elas impactam na perda de possibilidades emancipatórias para os sujeitos demandantes e/ou reivindicantes. Na contramão disso, o consenso participativo que é avesso seja às teorias do confronto político seja às teorias dos novos movimentos sociais⁴, dois paradigmas centrais quando do ressurgimento da sociedade civil nas digressões reflexivas do Ocidente, vê no Estado o grande produtor de *windows of opportunity* que possibilitam a permeabilidade dos espaços de tomada de decisão à militância.

Para ilustrar as volatilidades e abismos do debate teórico da “construção democrática” enquanto perspectiva crítica à “transição democrática” e do foco na ação

pesquisa e análise das Ciências Sociais brasileiras. Sem maiores explicações a respeito do fenômeno, o fato do “sumiço” dos movimentos sociais também está em Kunrath Silva (2010).

³ Ver Sader (1988)

⁴ Nos últimos anos, há um pendor nas pesquisas que analisam a ação política movimentalista institucional bem como a extra institucional a adotar a chave do confronto político, de matriz norte-americana. A teoria tem servido para interpretações diversas acerca do entroncamento entre a ação coletiva e os agentes do Estado.

não institucional como um chamado de reorganização do campo de análises mediante a hegemonia do consenso participativo, Trindade vai em direção a sua análise empírica dos movimentos de moradia em São Paulo para demonstrar os percalços da ação coletiva nas instituições políticas e os ganhos de significação material e simbólica quando da adoção de formas de resistência. Afinal, são os movimentos de ocupação e o argumento da legitimidade desses que formam o ápice de sua tese. Sintetizando historicamente o panorama apresentado no livro: os movimentos de moradia em São Paulo começam a ganhar corpo na década de 1970 a partir da reivindicação por moradia aos sem-teto e mesmo por uma incipiente batalha pelo “direito à cidade”⁵, que só se fortalece com a ocupação dos grandes edifícios abandonados no centro de São Paulo nos anos de 1990. A negociação com as administrações municipais na época da abertura gradual de Geisel/Figueiredo deu lugar à negociação mais sutil e à criação de um programa para habitação do centro da cidade, demanda dos movimentos por moradia, após a eleição de Luiza Erundina do Partido dos Trabalhadores em 1988.

Essa trajetória da ação política pela conquista de um “teto para viver” e pelo “direito à cidade” também analisada por Levy (2011) acaba sofrendo um revés com a eleição de Maluf em 1992 e de seu afilhado político Celso Pitta em 1996. Ambos os sucessores de Erundina interromperam o diálogo com os movimentos de moradia, no momento já aglomerados sobre a União dos Movimentos de Moradia (UMM) e a Unificação das Lutas de Cortiços (ULC); esse último reivindicando a permanência de fatia da classe trabalhadora que passou a residir nos prédios abandonados do centro através da ação política de negociação realizada entre fins da década anterior e início da seguinte década – dos anos 80 aos anos 90 – e tentando expandir a habitação regular de outros. Ao mesmo tempo, o governador Mário Covas pertencente ao PSDB estabeleceu canais de contato à nível estadual para estabelecer saídas junto aos movimentos. As discussões que acabaram não se efetivando em políticas de governo fizeram com que o movimento passasse a recorrer a via das ocupações no ano de 1997.

⁵ Ao contrário do previsto em Lefebvre, a noção de “direito à cidade” é incorporada pelos ativistas não como parte de um projeto mais amplo de ruptura com o capitalismo, mas sim como uma tentativa de resgatar os espaços centrais das cidades para segmentos vulneráveis que muitas vezes tem dificuldade de acesso ao centro, reduto das elites em uma certa fase da história, que com o decorrer dos anos começam a se afastar significativamente do mesmo dando lugar posteriormente à instalação de comércios e serviços, deixando muitos locais abandonados à especulação imobiliários. Sobre o processo de gentrificação, especialmente a sua definição que corresponde à certas transformações de enobrecimento de algumas áreas e desvalorização de outras nos contextos urbanos, ver Glass (1964) e sua análise sobre a cidade de Londres, capital do Reino Unido.

E são esses estremecimentos os tópicos fulcrais de Trindade ao final do seu livro⁶. Ao analisar as ocupações dos movimentos de moradia em São Paulo o autor não chega a estabelecer correlações entre o aumento do uso da estratégia de mobilização e anos específicos (eleitorais ou não-eleitorais) e nem entre o seu decréscimo ou acréscimo com a vigência de gestões mais progressistas ou mais conservadoras (“parceiras dos movimentos” ou o seu contrário). Priorizando a voz das agentes e, portanto, a técnica qualitativa de investigação, através das cinco entrevistas realizadas com líderes dos movimentos de moradia em São Paulo, Trindade vai à fundo com a pertinência das noções de democratização dos centros urbanos, direito à moradia e de legitimidade no conteúdo da ação coletiva perpetrada.

Legitimidade essa comumente questionada por se tratarem de ocupações, logo de momentos disruptivos, mas que com base no histórico do MST, por exemplo, possuem precedentes jurídicos⁷ que legitimam a resistência realizada através da “invasão” de espaços privados ou públicos, como se viu na recente onda de ocupações de escolas secundaristas, universidades federais, institutos federais e mesmo universidades privadas⁸. Com a legitimidade, que curiosamente ao invés de se defrontar com a legalidade, acabou sendo respaldada pela mesma⁹, fato que gera significativa contribuição teórica do autor para a literatura, na medida em que as ocupações se juntam às *lutas das ruas* que segundo Trindade são o grande motor da “construção democrática” no Brasil. Em razão disso, olhar para a não institucionalidade deixa de ser uma questão apenas das agendas de pesquisa, mas fundamentalmente da reorganização da sociedade civil na presente conjuntura política.

⁶ A diferenciação entre direito e justiça e o dilema de ter o apoio da opinião pública em meio à realização de movimentos transgressores também estão presentes no cerne da obra.

⁷ A decisão tomada pelo Superior Tribunal de Justiça (HC 5.574/SP, 1997) deixa clara a diferença entre ocupação (instrumento de pressão política) e invasão (crime contra o patrimônio ou dano à propriedade privada) ao conceder liberdade à quatro lideranças do MST que estavam sendo acusadas de esbulho possessório – nada mais que ataque ao patrimônio – e formação de quadrilha (Trindade, 2017, p.255)

⁸ Como no caso da PUC-Minas, ocupada em 04/11/2016, em meio a maior onda de levantes da história do movimento estudantil brasileiro.

⁹ “(...) rompendo as amarras do discurso legalista e ao mesmo tempo valendo-se dele” (Trindade, 2017, p.249)

Referências bibliográficas

AVRITZER, Leonardo. Instituições participativas e desenho institucional: algumas considerações sobre a variação da participação no Brasil democrático. *Opinião Pública*, Campinas, vol.14, n^o1, junho 2008.

CARDOSO, Ruth Corrêa L. A trajetória dos movimentos sociais In: DAGNINO, Evelina (org.) *Os Anos 90 Política e sociedade no Brasil*. Editora Brasiliense: São Paulo, 1994.

COHEN, Jean; ARATO, Andrew. Movimientos sociales y sociedad civil In: COHEN, Jean; ARATO, Andrew. *Sociedad civil y teoría política*. Fondo de cultura económica: España.

GLASS, Ruth. *London: aspects of change*. University College, London. Centre for Urban Studies. MacGibbon & Kee, 1964 - Cities and towns.

GURZA LAVALLE, Adrian. CASTELLO G. BICHIR R. Quando novos atores saem de cena. Continuidades e mudanças na centralidade dos movimentos sociais. *Política & Sociedade*, n^o 5, outubro de 2004.

LEVY, Charmain. Ocupando o centro da cidade: movimento dos cortiços e ação coletiva. *Otra Economía*, vol.5, n.8, enero-junio 2011.

LUCHMANN, Lígia H.H. Associações, participação e representação: combinações e tensões. *Lua Nova*, São Paulo, 84: 141-174, 2011.

PATEMAN, Carole. *Participação e teoria democrática*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRINDADE, Thiago A. *Protesto e democracia: ocupações urbanas e luta pelo direito à cidade*. 1^a ed. Jundiaí, SP: Paco, 2017.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

Alberto Luis Araújo Silva Filho | Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília e Mestre em Sociologia pela Universidade de Brasília.