

PAULO FREIRE E EDUCAÇÃO POPULAR: PRÁXIS DESCOLONIZADORAS EM TEMPOS NEOCONSERVADORES

PAULO FREIRE AND POPULAR EDUCATION: DECOLONIZING PRAXIS IN NEOCONSERVATIVE TIMES

PAULO FREIRE Y EDUCACIÓN POPULAR: PRAXIS DESCOLONIZADORAS EN TIEMPOS NEOCONSERVADORES

SOUSA, Fabiana Rodrigues de¹ 

VASCONCELOS, Valéria Oliveira de² 

RESUMO

Neste ensaio, refletimos sobre possibilidades de leituras descolonizadoras na Educação Superior, articuladas aos princípios da Educação Popular, principalmente, aqueles presentes nas obras de Paulo Freire e de autoras/es latino-americanas/os. Metodologicamente apoiamos-nos na emersão e problematização de temas geradores como colonialidade do poder, invasão cultural, consciência crítica, resistência e utopia. Indicando pesquisas ancoradas em aportes freireanos, apontamos, por fim, considerações sobre a viabilidade de assumirmos a insubmissão e resistência, frente aos retrocessos vivenciados em nosso país, como bandeira coletiva na luta contra o fascismo e toda forma de opressão.

Palavras-chave: Paulo Freire; Educação Popular; Educação Superior; Descolonização.

ABSTRACT

In this essay, we reflect on the possibilities of decolonizing readings in Higher Education, along with Popular Education principles, mainly those who are present in the works of Paulo Freire and Latin American authors. Methodologically, based on critical awareness, resistance and utopia. Suggesting research anchored in Freirean contributions, we finally point out considerations on the feasibility of assuming rebelliousness and resistance, facing the setbacks experienced in our country, as a collective flag regarding the fight against fascism, and all forms of oppression.

Keywords: Paulo Freire; Popular Education; Higher Education; Decolonization.

RESUMEN

En este ensayo, reflexionamos sobre las posibilidades de lecturas descolonizadoras, en la Educación Superior, articuladas a los principios de la Educación Popular, principalmente, aquellas que están presentes en las obras de Paulo Freire y de autores/as latino-americanas/os. Metodológicamente, apoyándonos en la conciencia crítica, resistencia y utopía. Sugiriendo investigaciones ancladas en aportes freireanos, apuntamos, finalmente, consideraciones sobre la viabilidad de asumir la insubmisión y resistencia, frente a los retrocesos vividos en nuestro país, como bandera colectiva en la lucha contra el fascismo, y toda forma de opresión.

Palabras clave: Paulo Freire; Educación Popular; Educación Superior; Descolonización.

¹ Grupo de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos – UFSCar – São Carlos – São Paulo – Brasil.

² Programa de Pós-graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Rural (PPGADR) – UFSCar – São Carlos – São Paulo – Brasil.

INTRODUÇÃO

Se e quando uma pessoa tiver de enfrentar uma escolha decisiva entre a riqueza e a preservação da vida de outro ser humano, deve sempre optar pela preservação da vida³

Este ensaio foi redigido no contexto das comemorações do centenário de Paulo Freire e da afirmação de seu legado para a educação. Inspiramo-nos, como ponto de partida, na filosofia *Ubuntu*, parcialmente expressa na epígrafe acima, que enfatiza as relações e alianças entre as pessoas (RAMOSE, 2010) para ilustrar uma das buscas incessantes de Paulo Freire em suas andarilhagens pelo óbvio: preservar a vida nos parece rotundamente óbvio. Entretanto, o que vimos testemunhando nessa onda neoconservadora que invade corpos e almas, lares e florestas - no Brasil e em vários lugares do planeta - é a necrófila e naturalizada escolha pela acumulação de riquezas.

Paulo Freire (1970) nos alerta, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, que toda ação antidialógica se pauta na conquista, na máxima do dividir para dominar, na manipulação e na invasão cultural. Todas essas características são facilmente identificáveis nas ações do governo que se apossou do poder se apropriando “de nossa bandeira nacional como ‘símbolo augusto’ de sua ideologia, unicamente para si e os seus, reinaugurando um sectarismo mordaz, dividido em cores (verde-amarelo X vermelho) e em sabores (coxinhas X mortadelas/petralhas)” (VASCONCELOS, BRANDÃO, 2018, p.300).

Indo contra esta lógica do desengajamento social, suleamos⁴ nosso horizonte na busca do reconhecimento do “nós” em detrimento do “eu”, do “nosso” em oposição ao somente “meu” ou “entre os meus”. Nosso “Sul” é o espaço de recorrer caminhos de encontro com o/a Outro/a, como sujeitos de nossa própria história, educando-nos dialeticamente e em comunhão, mediatizados pelo mundo e pela natureza, como das mais diferentes maneiras nos disse Freire.

Destarte, no presente ensaio trazemos, após essa breve introdução, algumas denúncias de aspectos da colonialidade presentes na academia e instituições de ensino. No segundo tópico, problematizamos formas de opressão e de reprodução da ideologia dominante nas instituições de ensino para, no último tópico, tratar de práxis pautadas na utopia e na resistência alicerçadas nas contribuições do legado freireano e nos pressupostos da Educação Popular.

A COLONIALIDADE QUE PERDURA EM NÓS...

Como afirma Anibal Quijano (2005), em nossa experiência histórica latino-americana a marca do eurocentrismo funcionaria como um espelho distorcido. Mesmo assumindo que possuímos tantas e tão importantes marcas históricas europeias em diferentes aspectos, materiais e intersubjetivos, não podemos nos furtar de reconhecer que, ao mesmo tempo, somos

³ “Em Sepedi, uma das línguas que integra o grupo linguístico do Sotho do norte (África do Sul), esse aforismo traduz uma das referências basilares do ubuntu”. (RAMOSE, 2010, p. 175).

⁴ O verbo “sulear” vem sendo utilizado em contraposição ao verbo “nortear”, que aponta ao norte global como rumo a ser seguido e tomado como única referência. Assim, utilizamos a palavra “sul” para marcar nossa posição política e busca por um pensamento descolonizador do poder e do saber.

profundamente distintos. Por isso, muitas vezes, quando olhamos por esse espelho eurocêntrico, a imagem refletida será necessariamente parcial e desvirtuada. Nesse horizonte, se faz necessário que passemos a repensar nossas perspectivas, imagens, desejos e emoções, a partir de um prisma descolonizador.

Nossa posição, ancorada na obra de Freire e nos princípios da Educação Popular, é a de esperança. Ainda que a onda neoconservadora desenhe um cenário de profundo pessimismo e tristeza, quando testemunhamos a criminalização da pobreza e o recrudescimento dos índices de crimes inspirados no machismo, no sexismo, na homofobia, na transfobia e no racismo.

Um recente informe de OXFAM (2017) denuncia a presença de oito homens no mundo que detêm a mesma riqueza que outras 3.600.000.000 de pessoas no planeta – ou seja, metade da população do globo. E o pior: isso não é ouvido com indignação. Um dos mitos expostos pela OXFAM é o mito de que a extrema riqueza individual é sinal de sucesso. E não se pode considerar “sucesso” a acumulação de uns em detrimento da pobreza de centenas de milhões de pessoas. Como nos ensina mais uma vez Freire (2002, p.30):

Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidade não de determinação. Se a realidade fosse assim porque estivesse dito que assim teria de ser não haveria sequer por que ter raiva. Meu direito à raiva pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo “pré-dado”, mas um desafio, um problema. A minha raiva, minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de “ser mais” inscrito na natureza dos seres humanos.

Freire denuncia esse colonialismo como fenômeno integrante de nossa história como nação já em seus primeiros escritos, o que foi estudado com riqueza de detalhes por João Colares da Mota Neto (2015). Este autor afirma que, apesar de Freire não utilizar o termo “colonialidade”, compreendia claramente que a colonização não cessara com o término do regime colonial e a independência do Brasil, e que o padrão colonial naturalizava hierarquias raciais, culturais e epistêmicas. Para o autor, Freire deixou claro que esta herança colonial “se manifestava na forma de valores, disposições mentais, comportamentos, normas institucionais e também por meio da educação tradicional, que deveria ser superada”. (MOTA NETO, 2015, p.167).

Na obra Educação e Mudança⁵, Freire (2010, p.34-35) analisa o contexto histórico brasileiro de transição de uma sociedade fechada e colonial para uma sociedade aberta e democrática. Importante ressaltar a contemporaneidade desta obra, uma vez que as reflexões, nela tecidas, permanecem válidas e trazem contribuições relevantes para compreendermos o atual cenário político de retrocessos e conservadorismo. De acordo com o autor, a sociedade fechada é dependente, colonizada e atua como uma “sociedade-objeto”, pois seu “ponto de decisão econômica está fora dela” na sociedade matriz que atua como “sociedade-sujeito”.

Freire alertava-nos, desde então, que em momentos de passagem a sociedade está sujeita a retrocessos, uma vez que toda sociedade fechada caracteriza-se pela conservação de seu *status*,

⁵ Obra publicada, no Brasil, em 1979, simboliza o retorno de Freire depois do exílio. Consiste em tradução da versão espanhola “Educacion y Cambio” publicada em 1976.

utilizando os sistemas educativos e os meios de comunicação para manutenção de seus privilégios. Cientes disso, Freire e Ira Shor (1986) denunciam que todas as pedagogias e processos formativos possuem formas e conteúdos que se relacionam com a sociedade, os quais apresentam relações com o poder e a dominação/libertação.

[...] a ideologia dominante “vive” dentro de nós e também controla a sociedade fora de nós. Se essa dominação interna e externa fosse completa, definitiva, nunca poderíamos pensar na transformação social. Mas a transformação é possível porque a consciência não é um espelho da realidade, simples reflexo, mas é *reflexiva e refletora* da realidade. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 25)

Destarte, a consciência não apenas reflete a realidade existente, mas também a produz. É por isso que Freire e Shor (1986) defendem a adoção de uma pedagogia situada e problematizadora capaz de situar o processo de ensinar-e-aprender (BRANDÃO; BORGES, 2008) nas condições reais vivenciadas pelos/as educandos/as. A concepção educativa freireana ancora-se, portanto, em uma intencionalidade política dialética que tanto denuncia o fatalismo diante das formas de opressão percebidas, como anuncia inéditos viáveis, isto é, possibilidades concretas de transformação da realidade. Para tanto, faz-se necessário conhecer os níveis de transição de consciência em que se encontram os/as educandos/as.

EU PENSEI QUE A ESCOLA FOSSE SÓ BOA...

O título desta seção expressa o que uma discente da educação superior verbalizou, ao participar de uma problematização acerca das formas de opressão e reprodução da ideologia dominante nas escolas e instituições de ensino. Na ocasião, refletíamos coletivamente sobre o papel dessas instituições no processo de colonização do saber e do poder, não apenas com intuito de denunciar como as mesmas têm operado como aparelhos ideológicos do estado, como já analisado por Louis Althusser (1986), mas sim com intenção de anunciar possíveis rupturas nos modos de colonialidade vigentes nos sistemas educativos.

A frase proferida pela discente revelava sua surpresa e decepção, diante da constatação de que escolas e sistemas educativos também podem se configurar como instrumentos profícuos para espriar ideologias dominantes, promovendo a invasão cultural.

A invasão cultural tem uma dupla face. De um lado, é já dominação; de outro, é tática de dominação. Na verdade, toda dominação implica numa invasão, não apenas física, visível, mas às vezes camuflada, em que o invasor se apresenta como se fosse o amigo que ajuda. No fundo, a invasão é uma forma de dominar econômica e culturalmente ao invadido. (FREIRE, 1970, p. 178)

A percepção dessas formas de dominação e, conseqüentemente, o engajamento na superação da colonialidade do saber e do poder tem relação com os níveis de transição da consciência em que se encontram os seres humanos. Freire (2010) esclarece-nos de que a consciência humana é marcada por dois estados da consciência: a intransitividade (caracterizada pela “consciência mágica”) e a transitividade (cuja consciência pode ser “ingênua” ou “crítica”). De

acordo com Freire (2010, p. 40), a consciência ingênua caracteriza-se pelo desejo de saber tudo e pela negação da incompletude do ser humano, por isso é “impermeável à investigação”, nela, toda concepção científica “é um jogo de palavras”.

Esse desprezo pelo saber científico e a tentativa de invalidá-lo como se fosse um jogo de palavras tem ganhado ênfase no discurso do atual governo federal. Exemplos da natureza anticientífica deste governo podem ser apreendidos, conforme analisa Marques (2019), quando este ameaça abandonar o Acordo de Paris⁶ e afirma que a mudança climática é fruto de ideias “marxistas” ou na autorização para o uso de centenas de novos agrotóxicos, como se não existisse comprovação científica dos males causados pelos mesmos. Ou ainda, quando o presidente, a fim de legitimar sua iniciativa neoliberal de transformar a baía de Angra dos Reis na “Cancún brasileira”, diz que a questão ambientalista é importante somente para os “veganos que comem só vegetais”. O descaso com as questões ambientais evidenciou-se, sobretudo, na fala do então Ministro do Meio Ambiente, Ricardo Salles, ao defender durante reunião ministerial realizada em 22 de abril de 2020, em meio à crescente preocupação com a crise sanitária provocada pela pandemia da COVID 19 no país, que se aproveitasse esse cenário de crise para “passar a boiada” e mudar legislações ligadas à proteção ambiental e à área de agricultura.

A própria gestão da crise sanitária no Brasil é marcada por diversas ações que ilustram o anticientificismo e o negacionismo do governo federal, seja por meio do descaso com o elevado número de mortes em decorrência do coronavírus, do incentivo a carreatas contra o isolamento social, de atos de violência orquestrados contra profissionais de saúde, que manifestavam pacificamente em frente à Catedral de Brasília, da postura antivacina ou da imposição da cloroquina como solução mágica para tratar o vírus, sem nenhuma evidência científica de sua eficácia. A respeito dessa posição adotada pelo governo federal, para enfrentamento da crise orgânica do capital, José dos Santos Souza (2020) discorre:

Esse anticientificismo muitas vezes se manifesta por meio do negacionismo, um comportamento tosco que nega a realidade para se esquivar do que ela empiricamente evidencia, de modo que pensa e age estupidamente, sem qualquer validação de eventos ou experiências históricas que referenciem tal ação ou pensamento. Talvez essa seja a forma encontrada para sustentar suas proposições políticas e ideológicas, seus atos e atitudes, livrando-as de qualquer compromisso de validação científica, ética ou moral (SOUZA, 2020, p.13).

Esse cenário atual só reforça a validade do pensamento de Paulo Freire, que sabiamente nos assevera que, na consciência ingênua, não se persegue a verdade, em vez disso, busca-se impô-la. Esse estratagema traçado no intuito de falsear a realidade e de impor a “verdade” pode ser visto, por exemplo, nas ações voltadas a militarizar as escolas públicas, apontando esse como único caminho possível para combater a violência e garantir a segurança nas escolas. Em entrevista cedida à Carta Capital, Miguel Arroyo (BASÍLIO, 2019) tece uma crítica relevante aos processos de militarização das escolas públicas e de busca pela redução da maioria penal, apontando-os como parte de uma política vigente de criminalização dos mais pobres.

⁶ Assinado em 2015, o acordo ratifica o compromisso mundial acerca dos encaminhamentos das questões climáticas decorrentes da emissão de gases poluentes e do efeito estufa.

A adesão a falsas notícias é maior devido à ausência de consciência crítica (MELLO; BRUNO, 2019), ratificando a compreensão freireana de que é papel da educação promover processos de conscientização que permitam aos educandos/as o desenvolvimento de sua criticidade e a capacidade de problematizar e questionar a realidade. Não é mera coincidência, portanto, que o fortalecimento do neoconservadorismo venha acompanhado por ataques ao legado freireano e à sua concepção de educação como prática da liberdade. E é justamente por isso, que a promoção de uma consciência crítica e politizada - fruto de uma educação problematizadora - tem se convertido em alvo de ataques protagonizados pelo chamado movimento Escola Sem Partido.

Esse movimento reacionário visa despolitizar a educação, por meio da formulação de diversos projetos de lei que visam criminalizar a ação docente, no intuito de garantir a manutenção de práticas educativas bancárias. Posto que, a educação bancária, criticada por Freire (1970), estimule a consciência ingênua, à medida que se efetiva pela prática pedagógica pautada exclusivamente na transmissão do conhecimento. Contrariamente à educação bancária, a educação problematizadora e emancipadora é promotora da consciência crítica, nessa prática pedagógica, os sujeitos – educandos/as e educadores/as – são percebidos/as como pessoas que constroem conhecimentos e não apenas os recebem (FREIRE, 1970).

Sendo assim, a consciência crítica se nutre do diálogo, nela, os sujeitos não se satisfazem com as aparências e a pretensa verdade das *fake news*, pois buscam conhecer as razões de ser dos fatos e acontecimentos. A consciência crítica é, portanto, indagadora e visa à problematização da realidade, com intenção de transformá-la. Freire (2010, p. 41) destaca a inquietude e autenticidade como características da consciência crítica, a qual “repele posições quietistas. É intensamente inquieta. Torna-se mais crítica quanto mais reconhece em sua quietude a inquietude, e vice-versa. Sabe que é na medida que é e não pelo que parece. O essencial para parecer algo é ser algo; é a base da autenticidade”.

A passagem da consciência mágica para ingênua, alerta-nos o autor, pode ser fruto de mudanças sociais como as econômicas, por exemplo. Todavia, a promoção da consciência ingênua para a crítica só pode ocorrer por meio de um processo educativo de conscientização, sem o qual, ainda que se verifique o desenvolvimento industrial ou tecnológico, a consciência ingênua se converterá em fanática. O fanatismo é próprio do ser humano massificado, domesticado pelos depósitos que lhes foram transferidos na perspectiva bancária de educação. Não por acaso, esse fanatismo ganha contornos vultosos nas disputas travadas nas eleições de 2018, na mitificação de um candidato que assume o *slogan* “ordem e progresso” e retoma a falácia desenvolvimentista e salvacionista, reiterando o velho discurso, outrora, utilizado na invasão e conquista da América Latina.

É nesse sentido que Freire e Shor (1986, p. 25) afirmam que a “dialética da sala de aula libertadora” relaciona-se com o que denominam como “ironia da consciência”, podemos aprender a nos libertar estudando nossa falta de liberdade, podemos aprender a ser livres pensando “criticamente sobre as forças que interferem em nosso pensamento crítico”. Os autores elucidam, dessa forma, que vamos aprendendo a nos libertar, ao nos engajarmos na luta política na sociedade.

Arroyo (2012, p. 31) aponta que, para romper com a “empreitada pedagógico-civilizatória da colonialidade”, é preciso aprofundar reflexões, pesquisas e teorizações sobre as pedagogias de dominação/subalternização que historicamente vêm negando a humanização de diversos sujeitos e grupos populares (negros, indígenas, mulheres, crianças, homossexuais, transexuais, travestis, prostitutas, populações ribeirinhas, população de rua, pessoas com deficiência, dentre outras), os quais configuram o rosto do Outro⁷. No entanto, a análise histórica do processo de negação-afirmação do direito à educação não pode prescindir de uma postura ético-política que abarque não apenas as formas de exploração e subalternização impingidas aos sujeitos das classes populares, mas que seja capaz de descortinar também seus modos singulares de resistir a esse padrão de saber-poder (ARROYO, 2015).

Esse debate torna-se mais urgente se considerarmos o processo de democratização das escolas brasileiras que, em decorrência dos direitos garantidos na Constituição Federal de 1988, favoreceu o acesso de integrantes oriundos de grupos populares e subalternizados à educação básica, a partir da década de 1990, culminando, por conseguinte, na ampliação do acesso desses sujeitos à educação superior, após meados dos anos 2000. Algumas medidas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a implementação de políticas de ação afirmativa como a lei 12. 711 de 2012 - a chamada lei de cotas, além de programas como o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e o Programa Universidade Para Todos (Prouni) são alguns dos motivos que justificam o aumento de vagas e número de matrículas na educação superior.

Contudo, apesar da democratização e consequente ampliação do acesso de sujeitos populares à escolarização tanto na educação básica como na educação superior, ainda há muito que se refletir no tocante a aspectos de permanência e de qualidade da educação ofertada aos grupos subalternizados, sobretudo, no que tange à garantia de uma educação problematizadora, descolonizadora e emancipadora pautada em princípios como autonomia e gestão democrática, conforme apregoam o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Os estudos de Fernanda Guarnieri e Lucy Melo-Silva (2010), de Celia Haas e Milton Linhares (2012) e de Sousa e Nascimento (2019), desenvolvidos com estudantes populares que acessaram a universidade por meio da política de cotas (sociais e/ou raciais), corroboram a assertiva de que o ingresso desses sujeitos subalternizados às universidades é marcado por tensões, hostilidades e ambiguidades.

Essas ambiguidades podem ser compreendidas como influência de ideologias e discursos meritocráticos e racistas que são amplamente veiculados nos meios de comunicação de massa e, de certo modo, assimilados pelos estudantes. O vestibular tradicional instiga o mérito conquistado pelo esforço individual; ainda que haja reservas de vagas, há também a nota de corte que, se não alcançada, impede o ingresso na universidade. No entanto, em vez de visibilizar o que foi alcançado pelo estudante cotista, o discurso ideológico antidialógico ressalta a competitividade e parte da lógica da negatividade – centrando-se na falta, isto é, no que ainda não foi atingido. Por meio desse mecanismo, visa a inferiorizar o estudante cotista, de modo a culpabilizá-lo por ousar ocupar um lugar que historicamente lhe fora negado (SOUSA; NASCIMENTO, 2019, p. 770).

⁷ Uma análise minuciosa a respeito do Outro como critério e o conceito de exterioridade, tomando como base a obra de Dussel, foi desenvolvida por Araújo-Olivera (2014).

Não por acaso, o êxito de toda ação voltada à dominação e à invasão cultural consiste em convencer os invadidos de sua inferioridade intrínseca, pois assim, estes passarão a reconhecer a suposta superioridade dos invasores. Para Freire (1970, p. 179) “quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir a sua maneira, falar a seu modo”.

Os resultados da investigação de Fabiana Eckhardt (2018), realizada em diálogo com estudantes populares de um curso de Pedagogia no Rio de Janeiro, confirmam que o ingresso desses “outros sujeitos” no ensino superior é marcado por tensões, discriminação e por “um sentimento de humilhação”. Problematizar o ingresso desses “Outros Sujeitos” no ensino superior, à luz das contribuições advindas do legado freireano, permite repensarmos as epistemologias até então utilizadas nas universidades, favorecendo o “giro decolonial”⁸ que impulsiona, nessas/es estudantes, o deslocamento do sentimento de humilhação/inadequação para o reconhecimento/pertencimento como periferia/exterioridade.

Os estudos de Jorge Santos e colaboradores (2019), que investigaram a formação de professores/as indígenas *kaingang* num curso de Licenciatura Intercultural Indígena, demonstram como essas populações foram, e continuam sendo, alvo de uma abordagem que inferioriza suas formas de ser e viver. Nesse sentido, um dos maiores desafios da educação intercultural consiste em procurar reverter a inércia colonial e colonizadora que permanece retratando os povos indígenas como não educados e incapazes de educação, ao invés de serem percebidos por seus conhecimentos: sua própria língua, sua religiosidade, sua cultura, ciências e tradições.

A transmissão desse saber, tido como superior, que habilitaria a quem o possui o poder civilizatório, historicamente tem ocupado lugar de destaque nos currículos das universidades. É por isso, conforme nos assevera Eckhardt (2018), que anteriormente ao processo de democratização do ensino superior, a inserção de sujeitos das classes populares e/ou de grupos étnicos minoritários, nas universidades, se dava de modo isolado, culminando no ajustamento dos mesmos aos modelos formativos preestabelecidos, pautados em uma razão instrumental e eurocêntrica.

Todavia, com a chegada massiva de grupos populares à educação superior, com seus modos singulares de existir e resistir, suas expectativas, interesses e demandas, evidenciou-se que tais grupos possuem suas epistemologias, suas formas próprias de aprender e construir conhecimentos, descortinando, deste modo, contribuições para repensarmos a formação de educadores/as na perspectiva do giro decolonial e da insubmissão popular.

UTOPIA E RESISTÊNCIA: EXERCITANDO A INSUBMISSÃO

O povo pode ensinar-nos muitas coisas, mas a maneira de ensinar do dominado é diferente da maneira de ensinar do dominador. (FREIRE; SHOR, 1986, p.42)

⁸ Termo utilizado para designar o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico à lógica da modernidade/colonialidade (MALDONADO TORRES, 2008).

A epígrafe sintetiza princípios do legado freireano que engendram uma concepção educativa descolonizadora, quais sejam: 1) os grupos populares não apenas aprendem, mas também ensinam por meio de sua experiência existencial; 2) a maneira de ensinar do dominado é diferente daquela utilizada pelo dominador. A análise dessas duas premissas nos leva a uma terceira: 3) educadores/as comprometidos/as com uma prática educativa descolonizadora devem, portanto, ter humildade para aprender com os ensinamentos e utopias engendrados na experiência existencial dos/as educandos/as.

Ancorando-nos em tais princípios, partilhamos com Catherine Walsh (2014), bel hooks (2017), João Mota Neto (2016) e demais pesquisadores/as o desafio de recriar o legado freireano. Para tanto, posicionamo-nos politicamente como pesquisadoras e educadoras populares que vêm tecendo releituras de Paulo Freire na intenção de apreender, em sua obra, inéditos viáveis que nos mobilizem a pensar uma formação docente descolonizadora, na educação superior. Nesse intuito, partilharemos algumas considerações tecidas em experiências de pesquisa e extensão, das quais participamos como educadoras populares com atuação docente na pós-graduação (Mestrado em Educação) e na graduação (Pedagogia, Psicologia e Serviço Social), em uma instituição confessional salesiana de educação superior localizada no interior do Estado de São Paulo.

Quanto às atividades extensionistas populares, destacamos o Projeto de Ação Educativa e o Projeto Integrado realizados, respectivamente, como trabalhos de conclusão dos cursos de Pedagogia e Serviço Social. Nesses projetos, estudantes se organizam em grupos e, com mediação docente, se inserem em uma prática social a fim de diagnosticar um problema social/educativo e coletivamente, em diálogo com os diversos sujeitos que atuam nessa prática, são convidados/as a pensar em uma forma de ação para minimizar o problema identificado. Tais atividades vêm sendo desenvolvidas com embasamento na Sistematização de Experiências proposta por Oscar Jara (2016), cujo objetivo consiste em conduzir à reflexão teórica os conhecimentos e saberes gerados nas práticas sociais concretas, possibilitando um movimento de ação-reflexão (práxis) acerca da prática vivenciada com vistas a melhorá-la.

Nessa perspectiva, têm-se desenvolvido diferentes ações educativas que são planejadas e executadas por grupos de estudantes, ao longo de todo o percurso formativo na graduação, promovendo, assim, o encontro entre estudantes da Pedagogia e do Serviço Social com distintos sujeitos (idosos abrigados, crianças abrigadas, crianças negras, crianças bolivianas, pessoas com deficiência, população de rua, jovens e adultos, mulheres mães da EJA, transexuais, imigrantes haitianos/bolivianos, indígenas, etc), possibilitando interfaces entre Educação Popular e diversas concepções e modalidades educativas como a Educação Intergeracional, Educação de Jovens e Adultos, Educação Étnico-racial, Educação Intercultural, Educação Infantil, Educação Sociocomunitária, Educação Ambiental, Ecopedagogia, dentre outras.

O desenvolvimento desses trabalhos extensionistas tem possibilitado o engajamento de estudantes no processo de leitura crítica da realidade, engendrando diálogos que favorecem a denúncia de marcas da colonialidade presentes em diferentes instituições educativas. Entendemos, portanto, que o reconhecimento dessas marcas seja o primeiro passo no sentido de pensarmos uma formação pautada na educação descolonizadora, que vai se descortinando à medida que tais

estudantes refletem sobre a possibilidade de anunciar ações coletivas para minimizar/superar problemas sociais e educativos identificados nas práticas em que se inseriram.

O engajamento nessas práticas extensionistas é tamanho que, por vezes, estudantes que delas participam optam por desenvolver pesquisas de iniciação científica, a fim de ampliar o diálogo e a convivência metodológica (OLIVEIRA *et al.*, 2014) com os sujeitos dos grupos populares que tomam parte das práticas sociais estudadas. Os trabalhos de Souza e Vasconcelos (2018) e de Schneider e Sousa (2019) exemplificam esse engajamento na pesquisa, advindo da participação estudantil em atividades de extensão popular.

Ao ocuparmos o papel de pesquisadoras experientes, na mediação dessas investigações de iniciação científica e as desenvolvidas no contexto do curso de Mestrado em Educação, temos seguido caminhando e perguntando no intuito de problematizar com estudantes da graduação e da pós-graduação a função de orientadora, reivindicando a condição de suleadoras dessas pesquisas. Isto é, buscamos, em diálogo com tais estudantes, refletir sobre como a formação em pesquisa pode nos auxiliar a desvelar a realidade, favorecendo leituras coletivas e descolonizadoras que nos mobilizem a seguir mirando e visibilizando as experiências educativas do Sul global, nos movimentando rumo a uma ciência popular, conforme nos ensina Orlando Fals Borda (1981).

Esse modo de conceber a pesquisa nos tem possibilitado visibilizar a amplitude e atualidade do legado freireano. A obra de Paulo Freire tem sido tomada como referencial teórico-metodológico destas pesquisas. Nossas experiências, no Ensino Superior, como suleadoras de pesquisas de iniciação científica e de pós-graduação em educação têm desvelado múltiplas temáticas abordadas à luz das contribuições de Paulo Freire e da Educação Popular, tais como: Movimentos antiespecistas e direito animal (GODOY; SOUSA, 2019); Feminismo, Gênero e Educação Profissional (CRUZ; SOUSA, 2019); Ensino-e-aprendizagem de Química (TREVIZAM; SOUSA, 2019); Ensino de língua inglesa e síntese cultural (SOUSA; STOCOVICH, 2017); Assembleias de classe e saberes de experiência (STUCCHI, SOUSA, 2020); Juventude, acolhimento institucional e direitos humanos (CRUZ, 2015); Meliponicultura e Educação Popular (KULIK, 2019); Felicidade e tragédia na música raiz sertaneja (SANTANA; VASCONCELOS, 2018); Escolas radiofônicas e Educação Popular (MOURA; VASCONCELOS, 2018); Ellen White e Paulo Freire (BUENO; VASCONCELOS, 2019).

Essas pesquisas têm como fios condutores o diálogo e a convivência metodológica, promovendo a apreensão da solidariedade como atitude radical, descolonial, de resistência e insubmissão à onda neoconservadora que tem assolado o nosso país. Nelas, em consonância com Maria Teresa Esteban, temos gestado a compreensão de que:

Mais do que princípios e fins, importam diálogos. Diálogos que se enredam à existência latino-americana; a sua re-existência. Diálogos que conectam saberes, fazeres, perguntas, movimentos, projetos, lutas e conquistas. Diálogos que reacendem a dúvida, indicam caminhos, projetam experiências, convidam à reflexão, instauram parcerias e comunidades, sustentam a ação, amparam derrotas, provocam o estabelecido, desestabilizam modos de ser e de viver, desagregam, reconectam e realimentam. Diálogos que produzem aprendizagens, alargam compreensões, fortalecem e interpelam culturas. (ESTEBAN, 2019, p. 15).

Ancoramos nossas investigações, teorias e práticas a essa práxis dialógica que representa o baluarte de nossa militância como mulheres, professoras e pesquisadoras latino-americanas

comprometidas com a busca de coerência entre o que postulamos e o que fazemos. Intencionamos contribuir para que jovens educadoras e educadores em formação tomem como bandeira coletiva a resistência e a insubmissão a toda forma de opressão e que vislumbrem a utopia como um inédito viável, no sentido de uma sociedade que se descolonize cada vez mais.

REFERÊNCIAS

1. ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**: notas para uma investigação. Lisboa: Editorial Presença, 1986.
2. ARAÚJO-OLIVEIRA, Sonia Stella. Exterioridade: o outro como critério. In. OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues (Orgs). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 47-112.
3. ARROYO, Miguel G. O direito à educação e a nova segregação social e racial: tempos insatisfatórios? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 15-47, set. 2015. ISSN 1982-6621. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000300015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 out. 2020 doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698150390>.
4. ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
5. BASÍLIO, Ana Luiza. Miguel Arroyo: escolas militarizadas criminalizam infâncias populares. **Carta Capital**, Educação, 12 set. 2019. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/miguel-arroyo-escolas-militarizadas-criminalizam-infancias-populares/>>. Acesso em 26 set. 2019.
6. BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. Criar com o outro: o educador do diálogo. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 7, p. 12- 25, jan./dez. 2008. ISSN 1982-7660. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20096>>. Acesso em: 26 out. 2020.
7. CRUZ, Vanessa Aguiar. **Juventude em situação de acolhimento institucional**: educação popular e direitos humanos. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2015.
8. CRUZ, Bruna Rodrigues Viotto da; SOUSA, Fabiana R. História de vida e docência: professoras em cursos da área de gestão. In. GÓMEZ, Javier Herrán; ERAZO, Daniel Llanos (Orgs.) **El modelo pedagógico salesiano**: memorias del congreso de educación salesiana. Quito/Ecuador, 2019, p. 77-89.

9. ECKHARDT, Fabiana. As classes populares no curso de pedagogia descobrindo-se periferia. **Revista Ciências da Educação**, Americana, ano XX, n. 41, p. 149-162, out. 2018. ISSN 2317-6091. Disponível em: <<http://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/732>>. Acesso em: 26 out. 2020. doi: <https://doi.org/10.19091/reced.v0i0.732>.
10. ESTEBAN, Maria Teresa. América Latina, colonialidade e projetos de libertação: a práxis político-social de Paulo Freire. In: Silveira, Zuleide; Duarte, Luiz Claudio (Orgs.). **A contribuição do pensamento latino-americano: resistir e transformar a realidade do lado de cá**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019, p. 07-16.
11. FALS BORDA, Orlando. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981, p. 42-62.
12. FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
13. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
14. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
15. FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
16. GODOY; Luciana Cristina; SOUSA, Fabiana Rodrigues de. Educação popular e movimentos antiespecistas: desvelando o especismo em livros didáticos. **Revista Cocar**, Belém, v. 13, n.26, p. 320-334, mai./ago. 2019. ISSN 2237-0315. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/issue/view/145> >. Acesso em: 26 out. 2020. doi: <https://doi.org/10.31792/rc.v13i26>.
17. GUARNIERI, Fernanda V.; MELO-SILVA, Lucy L. Perspectivas de estudantes em situação de vestibular sobre as cotas universitárias. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 486-498, dez. 2010. ISSN 1807-0310. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822010000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 out. 2020. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822010000300009>.
18. HAAS, Celia Maria; LINHARES, Milton. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 93, n. 235, p. 836-863, dez. 2012. ISSN 2176-6681. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812012000400015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 out. 2020. doi: <https://doi.org/10.1590/S2176-66812012000400015>.

19. hooks, bel. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2 ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.
20. JARA, Oscar H. **Para sistematizar experiências**. 2. ed., revista. – Brasília: MMA, 2006.
21. KULIK, Eduardo. **A meliponicultura como uma perspectiva de Educação Popular: quebrando barreiras epistemológicas**. 2019. 158 f. Dissertação (Mestrado em Mestrado). Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana.
22. MALDONADO TORRES, Nelson. La descolonización y el giro descolonial. **Tabula Rasa**. n 9, p.61-72, jul./dez., 2008. ISSN 1794-2489. Disponível em: <<https://www.revistatabularasa.org/numero09/la-descolonizacion-y-el-giro-des-colonial>>. Acesso em: 26 out. 2020. doi: <https://doi.org/10.25058/20112742.339>
23. MARQUES, Luiz. A ciência versus Bolsonaro. **Jornal da Unicamp**, 23 de abril, 2019. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/luiz-marques/ciencia-versus-bolsonaro>>. Acesso em: 23 set. 2019.
24. MELLO, Diene E.; BRUNO, Adriana R. Meme e educação: entrevista com Adriana Rocha Bruno. **Periferia**, v. 11, n. 2, p. 344-353, maio/ago. 2019. ISSN 1984-9540. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/39505>>. Acesso em: 26 out. 2020. doi: <https://doi.org/10.12957/periferia.2019.39505>.
25. MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016.
26. MOTA NETO, João Colares da. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 368 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém.
27. MOURA; Maria das Graças Sousa Moreira; VASCONCELOS, Valéria Oliveira. Vozes de estudantes de escolas radiofônicas: uma experiência de Educação Popular no Maranhão/MA. **Cadernos da Fucamp**, v. 18, n. 33, p. 105-121, 2019. ISSN **2236-9929**. Disponível em: <<http://fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/1704>>. Acesso em: 26 out. 2020.
28. OLIVEIRA, Maria Waldenez et. al. Pesquisando processos educativos em práticas sociais: reflexões e proposições teórico-metodológicas. In. OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues (Orgs). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 113-141.
29. OXFAM. Relatório: **Recompensem o trabalho, não a riqueza**. 2017. Disponível em: <https://oxfam.org.br/noticias/super-ricos-estao-ficando-com-quase-toda-riqueza-as-custas-de-bilhoes-de-pessoas/>. Acesso em 03 ago. 2019.

30. RAMOSE, Mogobe B. Globalização e Ubuntu. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 175-220.
31. SANTANA, Antonio de Jesus; VASCONCELOS, Valéria Oliveira de. Concepções de felicidade e tragédia na música raiz sertaneja como educação entre sujeitos. **Revista de Educação Popular**, v. 17, n. 3, p. 168-181, 15 jan. 2019. ISSN 1678-5266. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/41471>>. Acesso em: 26 out. 2020. doi: https://doi.org/10.14393/REP-v17n32018_art12.
32. SANTOS, Jorge Alejandro et al. Diálogo intercultural y decolonialidad del saber en la formación de profesores indígenas kaingang. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 37, n. 2, p. 420-436, jun. 2019. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e58798>>. Acesso em: 26 out. 2020. doi: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2019.e58798>.
33. SCHNEIDER; Bernardo de Vitto; SOUSA, Fabiana Rodrigues de. Educomunicação como possibilidade para construção do protagonismo juvenil. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, Itapetininga, v.6, n.1, p.61-76, jan./mar. 2019. ISSN 2359-232X. Disponível em: <<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/IC/article/view/1164>>. Acesso em: 27 out. 2020.
34. SOUSA, Fabiana Rodrigues de.; NASCIMENTO, Ilca Freitas. Lei de cotas e promoção da justiça social: percepções de estudantes cotistas de um instituto federal. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 26, n. 3, p. 758-776, 4 set. 2019. ISSN 2238-0302. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/9301/114114748>>. Acesso em: 27 out. 2020. doi: <https://doi.org/10.5335/rep.v26i3.9301>.
35. STOCOVICHI, Sandra Regina Cibin; SOUSA, Fabiana Rodrigues de. Ensino de língua inglesa: síntese ou invasão cultural? **Conhecimento & Diversidade**, v. 9, n. 17, p. 91 - 99, out. 2017. ISSN 2237-8049. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/2623>. Acesso em: 27 out. 2020. doi: <http://dx.doi.org.18316/rcd.v9i17.263>.
36. SOUZA, José dos Santos. Neofascismo e anticientificismo como estratégia atual da burguesia para enfrentar a crise orgânica do capital. **RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 5, n. 8, p. 11-22, mai. 2020. ISSN 2526-2319. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/417/777>>. Acesso em: 26 out. 2020. doi: <https://doi.org/10.29404/rtps-v5i8.417>.
37. SOUZA; Ana Paula del Duque; VASCONCELOS, Valéria Oliveira de. El cuerpo infancia afrodescendiente: sistematización de una experiencia. *Universitas*, n. 28, p. 119-140, mar./ago. 2018. ISSN 1390-863. Disponível em: <http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-86342018000100119&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 27 out. 2020. doi: <https://doi.org/10.17163/uni.n28.2018.06>.

38. STUCCHI, Mariza de Fátima Pavan; SOUSA, Fabiana Rodrigues de. Assembleia de classe como espaço educativo de convivência, autonomia e problematização da realidade. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, v. 22, n. 1, p. 249-270, 15 abr. 2020. ISSN 2177-5796. Disponível em: < <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/3555>>. Acesso em: 26 out. 2020. doi: <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2020v22n1p249-270>.
39. TREVIZAM; Claudemar José; SOUSA, Fabiana Rodrigues de. Ensinar-e-aprender química na perspectiva da educação dialógica e problematizadora. **Revista Ciências da Educação**, Americana, ano XX, n. 41, p. 189-209, out. 2018. ISSN 2317-6091. Disponível em: <<http://revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/735>>. Acesso em: 26 out. 2020. doi: <https://doi.org/10.19091/reced.v0i0.735>.
40. VASCONCELOS, Valéria; BRANDÃO, Carlos R. 50 anos de Pedagogia do Oprimido: reflexões sobre (re)existência no Brasil e na América Latina. **Revista Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, mai./ago. 2018, p.294-313. ISSN 2359-6856. Disponível em: <<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/38029>>. Acesso em: 27 out. 2020.
41. WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Revista Entramados – Educación y Sociedad**, n. 1, v.1, p.17-30, 2014. ISSN 2422-6459. Disponível em: < <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5251817>>. Acesso em: 27 out. 2020.

Fabiana Rodrigues de Sousa

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Estágio de pós-doutorado no Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH/UFSCar). Pesquisadora do grupo Práticas Sociais e Processos Educativos (UFSCar). Educadora Popular, parecerista ad hoc e membro do Comitê Científico do GT6 de Educação Popular/ANPEd.

Valéria Oliveira de Vasconcelos

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em co-tutela com a Universidade de Salamanca. Estágio de pós-doutorado no Departamento de Ciências da Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP/2011) e no Departamento de Ciências Ambientais da UFSCar (2016). Pesquisadora do grupo Práticas Sociais e Processos Educativos (UFSCar). Professora colaboradora do Programa de pós-graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Rural da UFSCar – Campus Araras/SP. Educadora Popular, membro do Grupo de Trabalho "Educación Popular y pedagogías críticas" (CLACSO). Coordenadora do GT6 de Educação Popular/ANPEd.

Como citar este documento:

SOUSA, Fabiana Rodrigues de; VASCONCELOS, Valéria Oliveira de. PAULO FREIRE E EDUCAÇÃO POPULAR: PRÁXIS DESCOLONIZADORAS EM TEMPOS NEOCONSERVADORES. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 1, p. 07-22, jan. 2022. ISSN 1982-9949. Acesso em: _____ . doi: 10.17058/rea.v30i1.15894.