



SINERGIAS

DIÁLOGOS EDUCATIVOS PARA
A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

(Re)ler os desafios sociais à luz do pensamento freiriano –
passado, presente e futuro(s) II

Julho 2022 N.º 14

FICHA TÉCNICA

Nome da Revista

“Sinergias – diálogos educativos para a transformação social”.

Propriedade

Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP) e Fundação Gonçalo da Silveira (FGS), no âmbito do projeto *Sinergias ED: alargar e aprofundar as relações e aprendizagens colaborativas entre ação e investigação em Educação para o Desenvolvimento*, cofinanciado pelo Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, apoiado pela Reitoria da Universidade do Porto e pelo Global Education Network Europe (GENE).

Periodicidade

Semestral.

Grafismo e Paginação

Megaklique e Cláudia Pereira.

Edição

Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP) e Fundação Gonçalo da Silveira (FGS).

Conselho Científico

Alejandra Boni (INGENIO-CSIC, U. Politécnica de Valencia.ES), Alexandre Furtado (Fundação para a Educação e Desenvolvimento.GB), Ana Isabel Madeira (Instituto de Educação da U. Lisboa.PT), Antónia Barreto (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais-Instituto Politécnico de Leiria.PT), Cristina Pires Ferreira (U. de Cabo Verde.CV), Dalila P. Coelho (Centro de Investigação e Intervenção Educativas da U. do Porto.PT), Douglas Bourn (Institute of Education-U. of London.UK), Elizabeth Challinor (Centro em Rede de Invest. em Antropologia-U. do Minho.PT), Filipe Martins (Centro Estudos de Desenv. Humano da U. Católica Portuguesa; Rede Inducar), Júlio Santos (Centro de Estudos Africanos da U. Porto.PT), Karen Pashby (U. of Manchester.UK), Liam Wegimont (Global Education Network Europe), Luísa Teotónio Pereira, Manuela Mesa (Centro de Educación e Investigación para la Paz.ES), Maria Helena Salema (Instituto de Educação-U. de Lisboa.PT), Maria José Casa-Nova (Instituto de Educação -U. do Minho.PT), María Luz Ortega (U. Loyola Andalucía.ES), Matt Baillie Smith (Northumbria U.UK), Teresa Toldy (U. Fernando Pessoa.PT) e Vanessa de Oliveira Andreotti (U. of British Columbia.CAN).

Conselho Editorial

Joana Costa, Jorge Cardoso, La Salete Coelho, Marta Uva, Miguel Filipe Silva, Sandra Fernandes e Teresa Martins.

Avaliadores/as do presente número

Albertina Raposo (Instituto Politécnico de Beja), Filipe Martins (Centro Estudos de Desenv. Humano da U. Católica Portuguesa; Rede Inducar), Hugo Monteiro (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto), João Mesquita (Coatl - Consultoria para o Desenvolvimento), José Nunes (U. Federal Rural de Pernambuco), Lúcia Fernandes (Centro de Estudos Sociais da U. de Coimbra), Luísa Teotónio Pereira, Maria Coelho Rosa (Between - partnerships 4 development), Maria Helena Salema (Instituto de Educação da U. de Lisboa), Miguel Filipe Silva (Centro de Estudos Africanos da U. do Porto e Instituto de História Contemporânea da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – U. Nova de Lisboa), Mónica Lourenço (Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da U. de Aveiro), Oscar Jara (Centro de Estudios y Publicaciones Alforja), Pedro de Carvalho Pontual (CEAAL Conselho de Educação Popular da América Latina), Tania Ramalho (State U. of New York - School of Education, Curriculum & Instruction Department), Teresa Martins (U. do Porto) e Xénia Carvalho (Iscte – Instituto Universitário de Lisboa).

Traduções, revisão gráfica e de textos

Carla Delgado, Joana Costa, Joana Padrão, Jorge Cardoso, La Salete Coelho, Marta Uva, Miguel Filipe Silva, Sandra Fernandes, Sílvia Franco e Teresa Martins.

ISSN 2183-4687

Revista com arbitragem científica: os artigos são da responsabilidade dos seus Autores e das suas Autoras.



ÍNDICE

Editorial	5
------------------------	----------

Caderno Temático

Elizabeth Robinson & Curt Rhodes - <i>Strategic Freire at the Educational Edge: Towards a New Organizing Principle for Youth Education in the (Post-) COVID-19 Era</i>	9
--	---

Aline Corrêa, Camila Loureiro, Marcelly Cruz & Cheron Moretti - <i>Paulo Freire e Catherine Walsh: Afinidades Teórico-Práticas Nas Pedagogias De(S)Coloniais</i>	21
--	----

Ana Dubeux Gervais & José Nunes da Silva - <i>Aportes Freirianos à Educação em Agroecologia: admirar uma experiência no Brasil</i>	35
--	----

Marlon Bianchini, Aline Corrêa & Roberto Pohlmann - <i>Paulo Freire : A Reinvenção Do Diálogo na Escola Família Agrícola De Vale Do Sol</i>	49
---	----

José Antonio Monje - <i>Paulo Freire y la Pedagogía Refugiada. Construcción de una Educación Liberadora en el Sahara Occidental</i>	61
---	----

Luiza Cunha & Valéria Sousa - <i>Protagonismo Juvenil para a Cidadania</i>	79
--	----

Outros Artigos

Julián de Marcos - <i>A Multiculturalidade na Educação é Precisa e Inevitável</i>	89
---	----

Práticas

Ana Mouta, Cristiana Pinho & Diogo Cruz - <i>U. DREAM: Educação Não-Formal em Liderança Comunitária Distribuída</i>	99
---	----

Debate

Rosanna Barros - <i>Os Três Andamentos Na Vida De Paulo Freire - Rizoma de um Legado Meta-Teórico Para a Educação Transformadora?</i>	113
---	-----

Miguel Escobar & Mayra Silva - <i>Paulo Freire En Medio de la Tormenta Anunciada por El Zapatismo</i>	125
--	-----

Daniela Hernández Silva & Miguel Filipe Silva - <i>Some, Times</i>	135
--	-----

Recensão Crítica

Rui da Silva & La Salette Coelho - Global Learning and International Development in the Age of Neoliberalism	139
Tania Ramalho - Education for Social Change: Perspectives on Global Learning	143
Hui Li - El análisis crítico del discurso y la pedagogía crítica: explorando sus relaciones y sus aplicaciones didácticas	149

Publicações recentes

Sociedade Civil Mobilizada pelo Direito ao Lugar: um processo de influência política em 5 etapas	153
Educar para a Cidadania Global: Contributos para a área curricular de Cidadania e Desenvolvimento ..	155
Cadernos d'Inducar #1	159
Interseções: Igualdade entre Mulheres e Homens e a Educação para o Desenvolvimento	161

Resumos de Teses

Abordagem da Diversidade na Educação Pré-Escolar como Estratégia de Inclusão. Andreia Sofia da Silva Faria, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo	163
--	-----

Resumos dos Artigos	165
----------------------------------	-----



EDITORIAL

Neste número da revista *Sinergias*, continua vivo o nosso propósito de celebrar Paulo Freire, ainda hoje a inspirar educadores e educadoras de todo o mundo, com um compromisso com a Educação para o Desenvolvimento, a Educação para a Cidadania Global e/ou a Educação para a Transformação Social¹.

Para Paulo Freire, a escola é uma instância privilegiada da sociedade, é um espaço de ensino, de aprendizagem e é um lugar onde, através da educação, se promove a libertação, a capacidade de reflexão e a atitude crítica. O pensamento freiriano remete-nos para as problemáticas do mundo de hoje e para a necessidade de transformação social: “se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa” (2007, p. 22).

O Caderno Temático deste número abre com o ensaio ***Strategic Freire at the Educational Edge: Towards a New Organizing Principle for Youth Education in the (Post-)COVID-19 Era***, de Elisabeth Robinson Curt Rhodes, que descreve um programa de educação não-formal (ENF), certificada, do nível 10º ano, fruto de uma parceria colaborativa entre uma organização não governamental - Questscope - e o Ministério da Educação da Jordânia. Os alunos são jovens de baixo rendimento académico, com três anos de atraso, e excluídos da educação formal, sobretudo durante e pós pandemia Covid-19. A Questscope,

¹ Este editorial contou com a colaboração de Maria Helena Salema, membro do Conselho Científico da Revista *Sinergias*, que exerceu funções como professora e investigadora no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

em 2002, desenvolveu um percurso alternativo de aprendizagem participativa, inspirado na proposta de Paulo Freire, centrado na auto-aprendizagem, na colaboração entre mentores e alunos, no diálogo e na aprendizagem por descoberta, mas conduzido pela curiosidade e pela experiência dos alunos.

🔊 Ouça [aqui](#) a apresentação mais detalhada.

Segue-se o ensaio coletivo **Paulo Freire e Catherine Walsh: Afinidades Teórico-Práticas nas Pedagogias De(S)Coloniais**, de Aline Corrêa, Camila Loureiro, Marcelly Cruz e Cheron Moretti, cujo objetivo é investigar as afinidades e as convergências entre Paulo Freire e Catherine Walsh, a partir dos temas de libertação e praxis. São analisadas três obras de Paulo Freire que versam sobre as referidas temáticas - *Pedagogia do Oprimido* (1968); *Cartas à Guiné-Bissau* (1975); *Extensão ou comunicação?* (1968) - juntamente com três obras de Catherine Walsh - *Pedagogias decoloniales*, Tomo I (2013); *Pedagogias decoloniales*, Tomo II (2017); *On Decoloniality: concepts, analytics, praxis* (2018). Paulo Freire questionou e denunciou a invasão cultural e colonizadora de origem “europeia” e as respetivas estruturas de opressão nos países da América Latina, enquanto Catherine Walsh define o conceito de pedagogias de(s)coloniais, baseando-se em autores que têm apostado na perspectiva de(s)colonial para problematizar as dimensões da educação libertadora da desumanização e de preconceitos de raça. Em ambos os autores, cada um vinculado com o seu tempo e com as suas visões sociais de mundo, identifica-se um compromisso ético e político com as mudanças essenciais que objetivam a transformação e a superação das distorções ontológicas de “ser menos”. 🔊 Ouça [aqui](#) a apresentação mais detalhada.

No artigo **Aportes Freirianos à Educação em Agroecologia: admirar uma experiência no Brasil**, de Ana Dubeux Gervais e José Nunes da Silva, descrevem-se as origens do processo de desenvolvimento, criação, estruturação pedagógica e curricular do Bacharelado em Agroecologia, Campesinato e Educação Popular (BACEP), iniciado em 2019, na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), inspirada na Pedagogia Freiriana, e concretizada na Pedagogia da Alternância através do diálogo da Universidade com a praxis educativa dos povos do campo e dos saberes populares. A proposta curricular e pedagógica do BACEP inscreve-se, segundo Freire, na vocação ontológica dos homens e mulheres de “serem mais” e através da tríade processual ação-reflexão-ação, ou ver-julgar e agir, e da sistematização, reconstrução e análise das experiências de camponesas/es e suas famílias. Os indivíduos podem assim agir, emanciparem-se e causar ruturas e transformações, mediante uma luta libertadora. 🔊 Ouça [aqui](#) a apresentação mais detalhada.

O artigo **Paulo Freire: A reinvenção do diálogo na Escola Família Agrícola de Vale do Sol** da autoria de Marion Bianchini, Aline Corrêa e Roberto Pohman, descreve três casos de alunos participantes numa pesquisa exploratória, na Escola Família Agrícola do Vale do Sol (EFA-SOL), localizada no Vale do Rio Pardo, no Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. O objetivo é compreender os desafios do diálogo freiriano, entre alunos e docentes, compreender as suas praxis, vividas pelos mesmos em contexto familiar rural, em tempos de pandemia da COVID-19, na EFA-SOL, valorizando os saberes populares. A Escola Família Agrícola, através da Pedagogia da Alternância, visando garantir o direito à educação dos sujeitos do campo por forma a que atuem como agentes de mudança e transformação, coaduna o curso de Ensino Médio à

formação Técnica, permeado por uma visão de ecologia integral humana, social e comunitária. Os relatos de três alunos mostram as relações que se estabelecem entre a manutenção da vida na agricultura, a natureza e a produção do conhecimento. 🗨️ Ouça [aqui](#) a apresentação mais detalhada.

No artigo de António José Monge, ***Paulo Freire y la pedagogía refugiada. Construcción de una educación liberadora en el Sahara Occidental***, descreve-se o modelo do sistema educativo saharauí, construído nos acampamentos de refugiados instalados em Tindouf (Argélia) desde 1976, ano da proclamação da República Árabe Saharaui Democrática (RASD). À luz da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, analisa-se o trabalho da Frente Polisário na organização do sistema educativo nacional, da proposta pedagógica mobilizadora de dinâmicas identitárias do povo saharauí e das suas contribuições ideológicas. 🗨️ Ouça [aqui](#) a apresentação mais detalhada.

No artigo ***Protagonismo juvenil para a cidadania***, Luiza Cunha e Valéria Sousa apresentam uma investigação de natureza qualitativa sobre uma intervenção técnica do Teatro do Oprimido, no interior do estado de Minas Gerais, com 11 jovens, em situação de vulnerabilidade social que se inscreveram voluntariamente para oficinas de teatro, numa instituição filantrópica. Esta intervenção, pautada nos princípios freirianos, contempla dois aspetos: a dimensão estética propriamente dita; e a reflexão do quotidiano. Elaboraram-se 10 intervenções na instituição filantrópica e uma apresentação teatral com a participação ativa da comunidade a partir da técnica do teatro-fórum. Para a recolha dos dados, foram utilizadas as filmagens das intervenções e as anotações em diário de campo e foi também realizado um grupo focal com os jovens no final das

intervenções. 🗨️ Ouça [aqui](#) a apresentação mais detalhada.

Segue-se a secção ***Outros Artigos***, com a investigação de Julián de Marcos: ***A Multiculturalidade na Educação é Precisa e Inevitável***, cujo objetivo é analisar o contexto educativo multicultural do mundo globalizado e a necessidade de repensar a educação de forma inclusiva. Para que a educação seja inclusiva e potencie a diversidade é necessário entender a cultura como um fenómeno dinâmico e gerar espaços de cooperação entre os diferentes componentes da sociedade.

Na rubrica ***Práticas***, regista-se o trabalho coletivo de Ana Mouta, Cristiana Pinho e Diogo Cruz, intitulado ***U.DREAM: Educação Não-Formal em Liderança Comunitária Distribuída***. A U.DREAM é um projeto de educação não-formal, iniciado em 2012, com o propósito de estimular o desenvolvimento social, a partir da promoção de perfis de liderança comunitária distribuída entre jovens do Ensino Superior (ES). Desde 2020, todo o Programa formativo de 18 meses é alvo de monitorização e avaliação de impacto no quadro do *Study on Social and Emotional Skills* da OCDE, estudo que integra enquanto Academia Gulbenkian do Conhecimento.

Na secção ***Debate***, podemos encontrar três trabalhos: ***Os Três Andamentos Na Vida De Paulo Freire - Rizoma de um Legado Meta Teórico Para a Educação Transformadora?*** de Rosanna Barros onde se argumenta que os contributos sólidos, as interrogações fundamentais e os desafios centrais que o pensamento freiriano coloca de maneira complexa são, em boa medida, fruto dos contextos e realidades que vivenciou, e porque estão epistemologicamente enraizados nos contextos de vida, revelam-se de absoluta pertinência transversal

para qualquer educador(a) que abrace ensejos de transformação social. O debate **Paulo Freire En Medio de la Tormenta Anunciada por El Zapatismo** de Miguel Escobar y Mayra Silva propõe-se entender o compromisso revolucionário freiriano através do zapatismo. Neste debate é apresentada uma proposta freiriana zapatista que nasceu com o *¡Ya basta!*, de 1 de janeiro de 1994. E, por fim, o poema **Some, Times**, de Daniela Hernández Silva e Miguel Filipe Silva que resultou num pertinente trabalho académico, feito de *palavras ouvidas*, pelos estudantes do *European Interdisciplinary Master African Studies* da Faculdade das Artes da Universidade do Porto, Amanda Ainengonzi, Gerald Tagoe e Laura Krehbiel, apresentando-se como meio de expressão das diferenças de contextos e como um grito de esperança num mundo melhor: “Inequality, criminality is never a probability /And Opportunity is for all humanity”.

Segue-se a rubrica **Recensão Crítica**. A primeira é de Rui da Silva e La Salette Coelho onde apreciam o livro **Global Learning and International Development in the Age of Neoliberalism** de Stephen McCloskey (2022, Routledge) considerando-o como uma obra de leitura obrigatória para ativistas e estudantes interessados na área da cooperação para o desenvolvimento e da ED/ECG uma vez que proporciona uma reflexão abrangente sobre o campo e permite questionar a NGOization do setor em análise. Segue-se a recensão de Tania Ramalho onde se examina a obra **Education for Social Change: Perspectives on Global Learning - Educação Para a Mudança Social: Perspectivas Sobre a Aprendizagem**

Global (2022, Bloomsbury Academic) de Douglas Bourn, professor/mentor e pesquisador associado ao DERC - Development Education Research Center (Centro de Pesquisa de Educação Para o Desenvolvimento) do Instituto de Educação da Universidade Central de Londres. A obra visa servir professores e alunos da comunidade académica, mas é igualmente de interesse para o público, em virtude da grande variedade de assuntos relevantes para a relação educação e sociedade. Por fim, a recensão de Hui Li, **El análisis crítico del discurso y la pedagogía crítica: explorando sus relaciones y sus aplicaciones didácticas**, relevando o trabalho realizado por María Martínez Lirola, que é de grande utilidade para os professores dos diferentes níveis de ensino e para pessoas interessadas em aprofundar questões sociais.

Na secção **Publicações Recentes**, damos a conhecer quatro publicações de diferentes áreas temáticas e formatos: uma partilha de experiências, um caderno digital, um recurso educativo online, um livro e um e-book. Estas publicações foram elaboradas por Organizações da Sociedade Civil e Instituições de Ensino Superior. Ao encerrar este número 14 da Revista *Sinergias*, contamos com a habitual secção **Resumo de Teses** onde se divulga uma dissertação de Mestrado na área da ED/ECG.

Este número da revista, que caminha lado a lado com Paulo Freire, não se encerra num ato de consumir/divulgar conhecimento, mas sim de (re)criá-lo com vista à transformação.

Freire, P. (2007). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Índice



CADERNO TEMÁTICO

STRATEGIC FREIRE AT THE EDUCATIONAL EDGE: TOWARDS A NEW ORGANIZING PRINCIPLE FOR YOUTH EDUCATION IN THE (POST-) COVID-19 ERA

Elizabeth Robinson¹ & Dr. Curt Rhodes²

Abstract

A unique non-formal education program (NFE), certified to 10th grade level, is the result of creative collaboration between a governmental organization – the Jordanian Ministry of Education – and a non-governmental organization, Questscope. Institutional partnership responsibilities were allocated to meet criteria for formal certification and to introduce holistic participatory learning. Certification allows access to secondary academic and technical/vocational opportunities for tens of thousands of previously excluded out-of-school youth 13 and older. NFE learners are essentially volunteer clients who will not attend if they are not satisfied with their experience. The participatory learning approach of Paulo Freire is uniquely appropriate for these youth – especially during and post-COVID-19 – and has been adapted by Questscope in a theory of change including significant emphasis on adult-youth partnership, dialectical (not didactic) learning, and flexibility that increases agency of learners. This is a “prosocial” model in which positive individual changes and appropriate institutional responses are reinforced by supportive policy, increasing the sustainability of impact.

Keywords: *Freire; Non-Formal Education; Jordan; Critical Pedagogy; Mentorship; Youth.*

¹ Elizabeth is a Researcher at Questscope and an independent consultant specializing in promoting education in low-resource contexts. After working in the Global South for six years, Elizabeth is now pursuing a Master's degree in Education and International Development at University College London. She also holds a BA from Tufts University. erobinson100@gmail.com.

² Dr. Curt Rhodes is the Founder/International Director of Questscope, which has partnered with marginalized communities in the Middle East since 1988 to strengthen communities. Dr. Rhodes holds an MPH from the University of North Carolina at Chapel Hill and MS and PhD degrees from the University of Wisconsin, Madison. curt.rhodes@questscope.org.

I. Introduction

Young people around the world have seen their education immensely disrupted by the COVID-19 pandemic. In September 2021, UNICEF reported that learners had lost a total of 1.8 *trillion* hours of learning as a result of school closures, and 77 million children missed nearly all in-person learning between March 2020 and September 2021 (UNICEF, 2021). Students – more so than anyone else – sense the pandemic’s brutal impact on their education. They recognize that they have lost months or years of learning, that it will be difficult to catch-up to where they should be, and that if and when they *do* return to school – especially in low and middle income countries – they are unlikely to receive a quality education. In too many communities around the world, schools are unable to impart to learners adequate foundational knowledge and skills due to lack of material resources, unprepared teachers, unsuitable curricula, highly didactic pedagogies, and the absence of holistic, supportive educational ecosystems that assist learners with the emotional and social challenges in their backgrounds, while also building on their strengths and interests.

While the pandemic may be unprecedented in terms of the *number* of young people around the world who have had their schooling disrupted, this phenomenon of learners losing months or years of education – including in many cases while enrolled in and attending school – is not a new experience for peripheralized youth on the margins of society. For decades, millions of students have learned that formal education does not represent time well-spent in pursuit of their goals. Young people in low-resource contexts constantly face competing priorities, opportunity costs, and difficult decisions vis-à-vis how to prepare themselves for the future they want. Formal schooling may sometimes be the best option to bring about that future, but not always. When it isn’t, young people have found, and will continue to find, other alternatives that best serve their ever-shifting needs and priorities – not all of which will be positive for themselves or for society (Kaffenberger, Sobol & Spindelham, 2021). They are at risk of being left behind completely by “legacy” education systems (Pritchett, 2013) that were never designed for them, but in which they are forced to survive instead of thrive.

It is possible to make a significant paradigm shift in how these young people learn in order to bring them back from the edge onto which current education systems are pushing them. We must move beyond the static, one-way, formal “banking system” (Freire, 1970) embodied in formal education systems around the world – and also shattered by COVID-19. We can turn instead to a dynamic model of education designed to be shaped by learners’ own interests, experiences, and agency – one that surrounds young people with others who deeply care about them. Substantial research has shown that self-directed learning (Brookfield, 2009), agency (Cook-Sather, 2020), and belonging (Chopra & Dryden-Peterson, 2020) in educational environments contributes to learning outcomes, especially for marginalized learners.

In particular, the pedagogy of Paulo Freire offers an alternative paradigm for re-engaging youth on the margins. Freire’s approach – first outlined in his seminal 1968 work *Pedagogy of the Oppressed* – emphasized learner agency, partnerships with adult mentors, and dialogue-based learning and discovery that is driven by learners’ own curiosity and experiences (Freire, 1970). While widely recognized as potentially transformative, Freire’s ideas are less frequently operationalized within the education space – and even less often for learners on the margins, or in crisis contexts such as the pandemic. One rare exception is a

partnership between the Ministry of Education in Jordan and the international NGO Questscope, which has operated in the country for over 30 years. Together, they have used Freirean pedagogies to design a Non-Formal Education (NFE) program to give formal school drop-outs and non-enrollers in Jordan a second chance to complete their education, establish a sense of social belonging, and to experience what it means to be valued by those around them (Magee & Pherali, 2019). The rest of this essay explores the design and purpose of the NFE program in Jordan, in order to illuminate the strategic power of Freirean pedagogies for learners on the educational margins.

II. Bridging the Dichotomy of Opportunity for Out-Of-School Youth

Children and youth who have dropped out of the formal school system in Jordan – or never enrolled in the first place – face a difficult future. Young people who are out-of-school (OOS) for three years (*i.e.* who are three years older than their expected grade level) are not permitted to (re)enroll in formal education. Students who consequently do not complete 10th grade are unable to continue their secondary education, which is required in order for students to sit for the national university entrance exam, or to enter certified vocational training. In turn, young people's future academic and employment prospects are dramatically limited. While various informal education and recreational programs exist in Jordan, these options do not provide certification for participants, and in turn do not support access to further education or meaningful employment. There is a clear *dichotomy of opportunity* between OOS learners and their in-school peers. What's more, this dichotomy quickly carves a chasm between the set of futures possible for youth who persist in formal education, and those who choose not to.

Importantly, the formal education system is no longer a viable opportunity for OOS children and youth. They have different needs, experiences, and desires, compared to their peers who remained in formal education. In Jordan and many other countries around the world, however, the education system does not offer certified, alternative pathways that respond to the unique circumstances of OOS learners. To give these young people a second chance – to resolve this *dichotomy of opportunity* by providing *equitable* opportunities – in 2002 Questscope developed a certified, alternative, and accelerated education pathway that opens doors for youth, called the Non-Formal Education (NFE) program, as it is outside the formal, public education system. NFE is implemented in a joint partnership between Questscope and the Jordan Ministry of Education (MoE), for adolescent girls (ages 13-20) and boys (ages 13-18) who are unable, for any reason, to study in formal schools. NFE comprises three cycles, which typically take a learner 24 months to complete. There are no minimal entry requirements: learners need not have prior educational experience, formal or informal. Unlike other educational options for OOS youth in Jordan, NFE is certified – and is in fact the *only* certificated educational program outside the formal education system in Jordan. NFE provides graduates with the equivalent of a 10th grade certificate, which allows them to enroll in vocational training or continue secondary education through home-study. Since 2004, Questscope and the Jordan MoE have served over 25,000 youth through NFE.

NFE represents an innovative partnership between a government entity (the MoE) and a non-profit organization (Questscope) that collaborate in building on the strengths and capacities of each partner to deliver value and benefits for learners: the MoE is responsible for content – *what* students learn – and

Questscope is responsible for the learning methodology – *how* they learn. The MoE provides testing oversight and the curriculum for NFE, which is based on the national curriculum and adjusted to allow students to complete the program in a short time frame. The MoE also provides teachers (“Facilitators”) for NFE, all of whom already and continue to work in Jordanian public schools and have demonstrated subject matter competency. Meanwhile, Questscope provides technical support for implementing pedagogies in NFE that are informed by the insights of Paulo Freire and strengthened to respond to Middle Eastern youth. This approach allows educational Facilitators in NFE to respond to the learning interests and the social and emotional needs of each individual young person, providing new pathways for previously excluded youth for whom the formal education system is not a good fit. The adult-youth partnership and mentoring relationship between Facilitators and learners presents a unique and hopeful opportunity for peripheralized youth to move back from the edge.

However, in order to bring youth out from the margins – and to address the resulting *dichotomy of opportunity* – it is necessary to understand how they got there in the first place.

III. Drivers of the Dichotomy of Opportunity

Young people in Jordan are brimming with energy: full of thoughts, questions, hopes and worries. This energy and creativity emerge in an environment of “learning freedom”, if they are given the chance. But many youth in Jordan never have this chance in formal education: didactic, authoritative teaching requires repetitive, rote memorization of information, predicated by a rigid emphasis on curriculum content. Social and emotional learning is thus stymied, curtailing the development of critical thinking processes that are vital to further success in a rapidly changing world.

According to a 2015 observational study, only 24% of teachers in Jordanian public, formal schools were “excellent” at applying student-centered pedagogies in class, while 15% had very limited competencies in this area (Queen Rania Foundation, 2017). This suggests that pedagogies emphasizing critical thinking, participation, and student agency are likely in short supply in the average Jordanian classroom. In turn, what students learn is disconnected with what they want to learn. And the *how* of learning doesn’t excite them enough to tolerate the *what*. The consequence is boredom and alienation from the very system that should prepare them for their futures.

These pedagogies are abetted by overcrowded formal schools (many with four shifts per day) and inadequate infrastructure, which are often unable to properly accommodate large cohorts of refugee children. The learning environment in the Jordanian formal school system is also marred by misbehavior and violence – verbal and physical violence from peers, as well as implied violence that derives from authoritative teaching styles. In addition, refugee children face bullying in and around schools. In a context characterized by fear of real and implied violence, and lack of healthy relationships with adults and among peers, learning is blocked (UNICEF, 2020; Salem, 2018). Family members often have not completed school themselves and are frequently unaware of how to support their children as they grow up.

Young people have insight. They are aware when something isn’t worth delaying gratification, and they are willing to take initiative outside formal education. In the absence of strong connections to those around

them in school settings, young people feel untethered. They find “better” things to do – often working to support their families for boys; and complying, but not learning in the system, for girls. When they leave formal education, they are labeled “drop-outs.” But in reality, they’ve been dropped by schools and systems that couldn’t respond to their academic, social, and emotional needs.

The result is that over 112,000 youth (6% of school-aged children) do not attend basic schooling to the 10th grade level in Jordan, and an additional 40,000 children are at risk of dropping out³. However, not all young people experience these risks equally. In particular, the risk of drop-out increases with age. Among children ages 6 - 11, 5% are OOS, increasing to 9% among those ages 12 - 15. Variations in drop-out rates are also reflected in gender and nationality breakdowns: boys 12 - 15 are more likely to be OOS (10%) than girls (8%), and Syrian children (ages 6 - 15) are more likely to drop out (31%) than Jordanians (3%) or other nationalities (22%). Syrian boys ages 12 - 15 have the highest OOS rate, at 45%. Youth ages 12 - 15 in the poorest wealth quintile are also more likely to drop-out (14%) than youth in the wealthiest quintile (around 2%) (UNICEF, 2020).

High drop-out rates in Jordan have led to large cohorts of young people without adequate education – and who fundamentally have different educational and social needs. Among youth ages 18 - 20, 13% have not completed secondary school (grades 11 and 12). Among youth ages 20 - 22, 44% have not completed secondary school – 50% of Jordanian males and 79% of Syrians⁴ (UNICEF, 2020). We assume that COVID-19 has made these statistics even more worrying. A third of households in Jordan do not have internet (World Bank, n.d.), which contributed to the 46% of students nationwide who did not have access to the online options for the formal school system (UNHCR, UNICEF & WFP, 2020).

Together, these statistics point to a simple but troubling reality: as learners in Jordan get older, they are less willing to tolerate staying in school if they are not excited to be there and don’t feel it is useful for their futures. The most common reason youth (ages 12 - 20) mention for dropping out is that they don’t *want* to continue in school or didn’t do well. This is mentioned by 75% of Jordanian girls, 87% of Jordanian boys, 26% of Syrian girls and 28% of Syrian boys (among Syrians, insecurity and fear of violence are the most common factors leading to drop-out) (UNICEF, 2020). These two reasons for drop-out – unwillingness to continue in the system and not doing well academically in that system – are two sides of the same coin and give insight into how young people in Jordan experience education.

However, youth are *not* intrinsically misguided when they drop out because they don’t see the “point” of education: The World Bank Learning Adjusted Years of Schooling (LAYS) metric reveals that while the average Jordanian will spend 11.1 years in school, this represents only 6.9 years of quality education, relative to countries that have top scores on international assessments (Filmer *et. al.*, 2018). This means that 38% of the time a young person spends in school is not used productively. Teenagers will be the first to tell you that this is untenable.

³ This figure of children at risk of dropping out comprises students who are over-age for their grade in primary or secondary school; it is likely that there are also children at risk of dropping out for other reasons, who are not captured by this statistic.

⁴ Among Syrians, both males and females have roughly equal rates of upper secondary completion.

Compounding this issue is the fact that economic returns to education in Jordan are far below international averages. For each additional year a young Jordanian stays in school, their hourly earnings will increase by about 4% (for Syrians – and likely other refugee populations – further schooling does not yield higher wages in the Jordanian economy, due to labor market restrictions⁵). By comparison, the average global return to education is around 9% (UNICEF, 2020). In general, further education does not make young people in Jordan more competitive in the labor market: in 2015, 28% of university graduates were unemployed, compared to 20% of youth with only a secondary education (ILO, 2016).

As a result, students, and their families, recognize that young people often do not stand to gain enough knowledge or skills from formal education to make it worthwhile, especially in terms of earning capacity and competition for employment. Other pursuits, such as child labor or under-age marriage, are perceived as providing more benefits. This is especially true for low-income and refugee families, who often face substantial financial or social barriers to enrolling in and continuing to attend school – effectively raising the cost of an investment that will only provide limited returns (UNICEF, 2020).

IV. The Experience of Non-Formal Education

The NFE program in Jordan was designed specifically to address the *dichotomy of opportunity* faced by OOS youth, and to respond to the specific needs of young people whose negative educational experiences have pushed them over, or closer to the edge. Freirean methodologies are uniquely suited for these youth, who, in many cases, come to NFE having never experienced positive adult relationships, and having been made to believe that learning simply isn't for them. Freire's focus on learner-centered methodologies, surrounding young people with a learning culture and people who care about them, and building critical thinking capacities that will eventually grow into critical consciousness, provide a pathway back for young people, so they can once again envision a future they want for themselves, and pursue it.

Young people will not be able to learn if curriculum-driven academics are the only thing that matters. Their desires need to be cultivated, their fears need to be assuaged, and their curiosities need to be fed – they need to be treated like the complex human beings they are. NFE provides an environment in which Facilitators are supported to deal with learners in holistic ways to meet their educational, emotional, social, and aspirational needs.

NFE gives young people a chance to experience what it feels like to have systems of power and authority respond to their agency. At the most basic level, this means that learners get to write – and enforce – their own class constitution: a set of rules by which they all agree to abide. For many young people, drafting the class “constitution” is their first experience creating the rules they themselves live by, instead of the rules dictated to them. Another opportunity is when learners in NFE are asked to choose which extracurricular activities they want, such as a field trip to a local historical site. In this way, young people get to experience living in a reality that they themselves helped to shape – which encourages learners to continually seek other ways they can affect the circumstances and systems around them.

⁵ Syrians in Jordan are only allowed to secure work permits for a limited number of specific sectors, though many end up working illegally.

NFE is grounded in unique and transformational Freirean pedagogies that set a new bar for quality education in the Middle East. These approaches are embodied in the Reciprocal Learning for Change (RLC®) educational methodology, which Questscope developed uniquely for the NFE program, and which comprises a three-part theory of change:

1. Adult-youth partnership and mentorship:

Learning in NFE centers takes place in the context of an authentic and nurturing partnership between the learner and the Facilitator. The learner knows they are respected by someone who is their champion, and who will advocate on their behalf. The learner trusts the Facilitator to accompany them through an immersive inquiry of their own experiences, and the Facilitator allows learners to determine the course and content of their own explorations.

This adult-youth partnership and mentorship creates an atmosphere of trust, care, and belonging in the NFE classroom. Many OOS youth come from unsupportive family backgrounds, surrounded by adults who are not aware of how to meet their developmental needs. Facilitators are trained to understand the socio-emotional and relational needs of youth during crucial phases of growth. NFE ensures that learners have the adult support (*i.e.* mentorship) they need not only to learn, but to thrive. This relationship with youth also motivates Facilitators to regularly go above and beyond for the learners in their classroom, for example by negotiating on behalf of those who must work with employers⁶ and parents to ensure students' continued access to NFE, and following up individually when students do not attend class.

Questscope and the MoE recognize the key role of the Facilitator in NFE, and provide specialized training in the unique pedagogies of NFE. Facilitators receive initial training, followed by refresher trainings on a regular basis, and have regular contact with Questscope quality assurance staff who provide support and guidance. Facilitators, who are all teachers in Jordanian public schools, often report anecdotally to Questscope staff that the training they receive dramatically changes the way they teach in their formal school classes. They see the benefit of student-centered pedagogies in real-time. In this way, NFE also contributes to building human resource capacity within Jordan's formal education system.

2. Dialogue-based learning:

NFE students learn by reflecting on their lived experiences through classroom dialogue with their Facilitator and peers. Dialogue is based on daily events that occur. Discussion is cultivated by Facilitators, who are trained to recognize what is occupying the minds of learners on any given day – from a situation in the local community, to an incident that took place on the way to school that morning. The topic is then utilized as a “seed text”, from which an entire day's lesson is developed. Facilitators are trained to cover content from different subjects around the seed text that advance curriculum goals, instead of relying on curriculum-based lesson plans. These discussions and the resulting lessons, based on students' own experience and relating directly to their daily lives, ensure that learners are highly engaged and deeply curious throughout the NFE

⁶ Many students in NFE – in particular boys – also work while attending classes. NFE supports students to work only if the employers and conditions are in line with the International Labor Organization's guidelines for safe work.

class. This continuous – and continuously evolving – give-and-take between learners and Facilitators cultivates what Freire called *critical thinking*: an acute awareness and understanding of the context, systems, positives and inequities in students' daily lives, and a personal awareness of action to take to achieve positive change.

3. Development of learners' agency:

Youth are given the opportunity to exercise agency to catalyze self-directed changes in their educational space within NFE, which in turn changes youth as they are shaped by the changes taking place around them. Students are given daily opportunities to express their agency through dialogue-based learning, and in turn the ability to decide for themselves which and how topics are discussed during their NFE session. These experiences of exercising control in their own lives – with positive results – establishes an expectation among students that they *can* and *should* aim to create change around them, including beyond the classroom. This personal agency developed through the NFE program is a key component of the *critical consciousness* described by Freire, and ensures that learners are empowered to act on their expanding understanding of the world and challenges surrounding them.

These three building blocks of the NFE program create an environment in which learners develop not only *critical thought* – the ability to think critically about themselves and the inequities shaping their reality – but also *critical consciousness* – the capacity to consider and the agency to drive change within the systems that engender and abet the limits around their lives.

The reciprocal learning embedded in RLC® advances impact through the Questscope theory of change: When young people experience positive adult-youth partnerships, are invited to contribute through dialogue-based learning, and can see how their own agency can create change in the world, then they develop the critical consciousness needed to enact positive change in every layer of the systems around them: their own lives, in their communities, and in the policies holding the status quo in place. This last point is key: Questscope sees the process of social development and social change not only as “bottom up” but also as a process of affecting the “top down” so that decision making through policies can become more responsive to changes taking place among individuals and communities. This is a self-sustaining, upwardly spiraling cycle. If young people see that institutions are becoming responsive to their agency, they will be encouraged to pursue initiatives for change, which in turn can incite institutions to become still more responsive.

Within any system of education, located in larger national systems, each level, top and bottom, can be mutually responsive to changes happening at the other level. Changes within individuals should lead to changes in community power dynamics, which ought to give way to new policies and resource allocations (and vice versa). In order for change within one part of the system to be sustained (for example, after the end of a donor-funded project), both levels will need to shift in parallel, and will need to shift *enough*, so that the tide of the status quo cannot quickly wash over and erase the gains achieved (Kania *et. al.*, 2018).

Visitors to public schools in Jordan will immediately be able to point out the NFE classroom in the building⁷. There is student work and art filling every empty space on the walls. The chairs and tables can be – and indeed often are – picked up and moved around, depending on what activities are happening that day. Every NFE classroom has a fan, a computer, a printer, and at least two whiteboards, which are often used simultaneously to give tailored lessons to different sections of the class. Five days a week, learners arrive at NFE centers with ideas and opinions and questions spilling out from their mouths and minds. The ideas and opinions and questions have always been there – but when too much “stuff” is forced *in*, nothing from within the learner can get *out*. Our young people don’t sit still and they’re not quiet. In formal schools, this would be a problem that needs solving. In NFE, this is what learning feels like. In formal schools, students are taught what the textbook tells them they need to know so they can pass a test. In NFE, young people are invited to ask questions about the world they experience and to use the knowledge gained to better understand the context in which they live. In formal schools, teachers deposit information into a person’s mind (the “banking model” of education) which can be forgotten again by the next school bell. In NFE, Facilitators accompany learners to explore and critically examine what happens around them, what happens to them, and what can happen *because* of them. Facilitators provide opportunities for learners to use academic knowledge to *make things happen*, both in the classroom, and outside it.

Learners bubble and fizz with all sorts of queries and complexities – “Do you know what I *saw* this morning on the street?”, “Why did my brother decide to do *that*?”, “What can we do to make this *better*?” – Facilitators listen and absorb and devise how to toss their own bubbles and fizz back into the mix. They ask the learners: “Why did you notice *that*?”, “Why do you think he said *this*?”, “What do you want to do *next*?”. Such questions are a learning opportunity in NFE – a chance to use students’ lived experiences as the basis for that day’s lessons. What’s most important to the Facilitator on any given day is what’s most important to the learner, every day.

The problem has never been that young people have nothing inside them – they aren’t empty and don’t need to be filled with “stuff”. The problem is that they’re too often not allowed to express everything that’s already brewing in their heads and hearts – and they are too often put in classrooms that lack dialogue that they need to *learn*.

Having understood how it feels to be brought out of the shadows, youth are empowered to show those around them what it means to be put – and to put others – first. In an era where children are increasingly left to learn from screens and software, rather than peers and partners, our non-negotiable focus on these building blocks has proved invaluable to thousands of young people who must negotiate an uneasy world.

⁷ All NFE classes take place in classrooms in public schools, which have been customized to support a student-centered learning environment.

V. Impacts of Non-Formal Education

Organizations and international agencies typically judge the success of an education program by counting how many children enroll, how often they attend, and how many graduate (*i.e.*, “what works” [Unterhalter, 2009]). These metrics tell us something about *access*, but little about the *quality*, *impact*, or *justice* of education (*i.e.*, “what matters” [Unterhalter, 2009]). Using enrollment as a measure of education program quality is misguided; the metric has become the target.

In NFE, the quality of education is conceptualized from the position of how the learner *experiences* education. Is it fun? Does academic knowledge make sense in their context? Do learners enjoy what they’re doing? Do they feel respected and valued by the people around them? Do those people let them control some parts of their environment? Can learner advocate for what they want, in partnership with an adult who is their champion? Do they get to talk about what is important to them?

NFE does track enrollment and attendance as process indicators within a larger theory of change. These metrics inform us that we are on the right track, and that young people are learning through participating in their learning. All learners in NFE are essentially volunteers, *i.e.* they attend because they *want* to be in that learning environment, not because they *have* to be. Youth who are enrolled in NFE have typically already decided to leave or not to join formal education. They show up to NFE because they enjoy what they learn, how they are learning, they know that adults around them care deeply about them, and they know that the learning experience will enable them to pursue the future they want for themselves.

The voluntary participation of learners is a vital indicator of success in the NFE program. If learners stop showing up, we know that something has gone wrong. But as long as they continue to show up, we know – and they know – that we’re doing something right. The COVID-19 pandemic was an unintended and unplanned test of this approach. In March 2020, the Jordanian government unexpectedly closed all schools to in-person learning. However, within a month, roughly 75% of NFE students had reconnected with their peers and Facilitators online (as per Questscope records) – compared to only 54% of students nationwide who had *access* to (though did not necessarily *attend*) the online options for the formal school system (UNHCR, UNICEF, & WFP, 2020).

From 2009-2010, Questscope and the MoE partnered with researchers from the University of Oxford’s Centre for Evidence-Based Intervention to evaluate the NFE program through a randomized controlled trial of 127 Jordanian youth. A treatment group of 67 youth participated in NFE, and a control group of 60 youth participated in recreational clubs not utilizing participatory educational methodology. The study was conducted in six NFE centers (four male, and two female) in Amman, in low-income communities with high rates of child-labor. Data on youth were collected prior to the study as well as four months later, to measure the impact of the NFE program on conduct problems and violent behavior (University of Oxford, Questscope, Jordan Ministry of Education, 2011). The study found that the NFE program reduced conduct problems and violent behavior among youth after four months in the classroom environment. Youth in the treatment group had statistically significant improved outcomes related to prosocial behavior, overall difficulties, and hyperactivity/attention compared to the control group. The study also revealed encouraging changes in social

and emotional outcomes in youth with higher levels of attendance, and in centers that offered more initiatives that empowered youth in their learning progress (University of Oxford *et. al.*, 2011).

In 2018, USAID also conducted a final evaluation of their funding of the Questscope NFE program to determine the effectiveness, impact, and potential for sustainability. The evaluation used a mixed methods approach, including key informant interviews and focus group discussions with Questscope staff, NFE Facilitators, and NFE graduates. The evaluation confirmed, among other findings, that NFE effectively addresses the factors that lead to drop-out from the formal system; that participation in NFE has contributed to social and emotional, behavioral, and academic changes in learners; and that participation in NFE contributes to learners' self-efficacy (USAID, 2018).

VI. Conclusion

Freirean pedagogy (Freire, 1970) that emphasizes adult-youth partnerships, youth agency, and learning through dialogue provides a remarkable alternative that addresses the *dichotomy of opportunity* and gives youth a second chance. This is a second chance not only to create a worthwhile future for themselves, but to develop the qualities needed to pursue adjustments in a system that nearly allowed them to be left behind – to go over the educational edge. The NFE program in Jordan offers a model for how to pair official curricula content with teaching practices that emphasize youth participation and agency, and offer the flexibility to adapt to learners' individual needs and interests. This pedagogy supports learners to not only engage in, but drive their own dialogue-based exploration of the world around them.

The COVID-19 pandemic has engendered a global call to action for education and youth practitioners to identify new paradigms for learning and accompaniment that can pull young people back from the edge of educational disconnect and distress. Freirean pedagogy has a critical role to play in this new, emerging vision of how to educate young people, and prepare them for unknowable, uncertain futures.

Bibliography

- Brookfield, S. D. (2009). Self-Directed Learning. In: Maclean R., Wilson D. (eds.) *International Handbook of Education for the Changing World of Work*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5281-1_172.
- Chopra, V., & Dryden-Peterson, S. (2020). Borders and belonging: displaced Syrian youth navigating symbolic boundaries in Lebanon. *Globalisation, Societies and Education*, 18(4), 449-463. <https://doi.org/10.1080/14767724.2020.1744428>.
- Cook-Sather, A. (2020). Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools. *Theory Into Practice*, 59(2), 182-191. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1705091>.
- Filmer, Deon P.; Rogers, F. Halsey; Angrist, Noam; Sabarwal, Shwetlena (2018). *Learning-Adjusted Years of Schooling (LAYS)*. The World Bank. <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/243261538075151093/learning-adjusted-years-of-schooling-lays-defining-a-new-macro-measure-of-education>.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Bloomsbury Academic.
- ILO (2016). *Work4Youth – Jordan*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-ed_emp/documents/publication/wcms_538177.pdf
- Kaffenberger, M., Sobol, D., & Spindelman, D. (2021). The Role of Low Learning in Driving Dropout: A Longitudinal Mixed Methods Study in Four Countries. RISE Working Paper Series. 21/070. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2021/070.
- Kania, J., Kramer, M., & Senge, P. (2018). *The Water of System Change*. FSG. https://www.fsg.org/publications/water_of_systems_change.
- Magee, A., & Pherali, T. (2019). Freirean critical consciousness in a refugee context: a case study of Syrian refugees in Jordan, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 49(2), 266-282. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1403312>.
- Pritchett, L. (2013). *The rebirth of education: schooling ain't learning*. Center For Global Development.
- Queen Rania Foundation (2017). *QRF Factsheet: Teaching in Jordan*. https://www.qrf.org/sites/default/files/2019-07/teaching_in_jordan_brief_en_condensed.pdf.
- Salem, H. (2018). The Voices of Reason: Learning from Syrian Refugee Students in Jordan. Policy Paper No. 18/3. *REAL Centre*, University of Cambridge. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1247330>.
- UNHCR, UNICEF & WFP (2020). *Multi-Sectoral Rapid Needs Assessment: COVID19 - Jordan*. <https://www.unicef.org/jordan/media/2441/file/RAN.pdf>.
- UNICEF (2021). *Schoolchildren worldwide have lost 1.8 trillion hours and counting of in-person learning due to COVID-19 lockdowns, says UNICEF*. <https://www.unicef.org/press-releases/schoolchildren-worldwide-have-lost-18-trillion-hours-and-counting-person-learning>.
- UNICEF (2020). *Jordan Country Report on Out-of-School Children*. <https://www.unicef.org/jordan/media/5501/file/OSC-Report-EN.pdf>.
- University of Oxford, Questscope, Jordan Ministry of Education (2011). *Strengthening Youth Opportunities: A pilot impact and process study of empowerment-based non-formal education for out-of-school youth in Amman, Jordan*. https://www.questscope.org/sites/default/files/2020-05/Attachment%205%20-%20B-%20Oxford_s%20Impact%20Study-Stakeholder%20Report-2011.pdf.
- Unterhalter, E., (2009). Gender and poverty reduction: The challenge of intersection. *Agenda*, 23(81), 14-24.
- USAID (2018). Final Evaluation Report of USAID NFE Program [internal document].
- World Bank (n.d.). *Individuals using the Internet (% of population) – Jordan*. World Bank Databank. <https://data.worldbank.org/indicator/IT.NET.USER.ZS?locations=JO>.



PAULO FREIRE E CATHERINE WALSH: AFINIDADES TEÓRICO-PRÁTICAS NAS PEDAGOGIAS DE(S)COLONIAIS¹

Aline Mesquita Corrêa², Camila Wolpato Loureiro³, Marcelly Machado Cruz⁴ & Cheron Zanini Moretti⁵

Resumo

Trata-se de um ensaio que tem como objetivo investigar as afinidades e convergências entre Paulo Freire e Catherine Walsh, a partir dos temas de libertação e práxis. Para a revisão bibliográfica proposta, optamos por colocar em diálogo três obras de Freire que versam sobre as referidas temáticas - *Pedagogia do Oprimido* (1968); *Cartas à Guiné-Bissau* (1975); *Extensão ou comunicação?* (1968) - juntamente com três obras de Catherine Walsh - *Pedagogias decoloniales*, Tomo I (2013); *Pedagogias decoloniales*, Tomo II (2017); *On Decoloniality: concepts, analytics, praxis* (2018). A leitura criteriosa das fontes sinalizam que Freire e Walsh propõem pedagogias que reconhecem e questionam criticamente a experiência moderna-colonial e trabalham para sua superação, através da construção de uma educação problematizadora e humanizadora, convergindo para as pedagogias de(s)coloniais.

Palavras-chave: *Paulo Freire; Catherine Walsh; Práxis; Libertação; Pedagogias de(s)coloniais.*

Introdução

A atualidade do legado político e pedagógico de Paulo Freire, em nosso tempo histórico, articula-se à busca permanente por uma educação crítica, problematizadora e transformadora, permitindo compreender o nosso inacabamento e a vocação ontológica para o “ser mais” (Freire, 1987). Nesse sentido, em 2021, ano em que comemoramos o centenário do natalício do educador brasileiro, é também um momento no qual

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

² Universidade de Santa Cruz do Sul – Doutoranda em Educação - Bolsista Prosc CAPES II.

³ Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Doutoranda em Educação - CAPES PROEX II.

⁴ Universidade de São Paulo - Mestranda em Integração da América Latina.

⁵ Universidade de Santa Cruz do Sul - Doutora/Professora PPGEdu.

temos a oportunidade de nos reencontrarmos com a sua produção biobibliográfica (Gadotti, 1996) tanto para reinventá-lo a partir de seus/nossos lugares de pronúncia do mundo, quanto para colocá-lo em diálogo com outros autores/as e perspectivas teórico-práticas.

Sendo assim, entendemos que Paulo Freire, no decorrer de suas problematizações, foi um tensionador e um questionador das estruturas de dominação e opressão, denunciando desde o Sul global a invasão cultural, a coisificação, a desumanização, entre outras violências que impedem os homens e as mulheres de serem sujeitos e sujeitas de suas próprias histórias. Esse posicionamento radical diante da manipulação da realidade – que ofusca a libertação e promove o antidiálogo –, nos possibilita identificar uma pedagogia encharcada de práxis de luta e resistência, as quais a intelectual-militante estadunidense Catherine Walsh (2017a) conceitua como pedagogias de(s)coloniais – assim como outros autores/as que têm apostado em uma atitude e perspectiva de(s)colonial⁶.

Nessas pedagogias, Catherine Walsh se inspira, entre outros sujeitos políticos que lutaram/lutam contra as violências oriundas das imposições coloniais, no educador brasileiro Paulo Freire, no quéchua Felipe Gaumán Poma de Ayala e no psiquiatra caribenho e militante marxista Frantz Fanon, para problematizar as dimensões da educação libertadora, da racialização e da desumanização. Desse modo, é com essa premissa de diálogo que propomos investigar as afinidades e convergências entre Paulo Freire e Catherine Walsh a partir dos temas de libertação e práxis.

Para este artigo, optamos por estabelecer um diálogo entre três obras produzidas por Paulo Freire durante seu período de exílio e que versam sobre a temática da libertação de(s)colonial no Sul global, são elas: *Pedagogia do Oprimido* (1968); *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo* (1975); *Extensão ou comunicação?* (1969)⁷. Juntamente com três importantes obras de Catherine Walsh, que também dialogam sobre a de(s)colonialidade, são elas: *Pedagogías Decoloniales*, Tomo I (2013); *Pedagogías Decoloniales*, Tomo II (2017); *On Decoloniality: concepts, analytics, praxis* (em parceria com Walter D. Mignolo) (2018).

Metodologicamente, trata-se de uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa (Gil, 2002) em que construímos uma ficha de análise para a investigação das fontes (Graziotin, Klaus, & Pereira, *no prelo*) com as quais "andarilhamos". De acordo com Brandão (2012, p. 41), andarilhar era uma vocação de Paulo Freire, uma vez que aprende a "pendular entre 'estar aqui' e um contínuo 'partir', 'ir para'." Tomou emprestado a adjetivação a partir de um Programa da Rádio Neederland que denominou uma série de entrevistas de "O andarilho da utopia", realizadas com Freire. Além disso, a própria vida do educador brasileiro sugere a compreensão de que se desloca por que precisa, ou seja, devido ao contexto de empréstimo de exilado;

⁶ Compreendemos que as diversas grafias e formas de expressão da descolonialidade/ decolonialidade, procuram a superação de mitos civilizatórios da modernidade/colonialidade. Entretanto, optamos por utilizar "de(s)colonial/de(s)colonialidade", uma vez que já vem sendo empregada pelas autoras em outras publicações e busca respeitar a grafia e entendimento do autor e da autora analisados.

⁷ Nas obras analisadas, o período mencionado refere-se ao ano em que estas foram originalmente publicadas. Nesta investigação, estamos trabalhando com as seguintes edições: 17ª Edição de *Pedagogia do Oprimido* (1987); 2ª Edição *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo* (1978); 17ª Edição *Extensão ou Comunicação?* (2015).

assim, como aquele que se desloca por que deve, ou seja, porque é comprometido com o outro e com uma causa.

Por meio de leituras tanto das obras de Freire quanto das de Walsh identificamos, fenomenicamente, que havia uma recorrência das categorias “práxis” e “libertação” articuladas na busca pelo ser mais, pela humanização e pela superação das estruturas de opressão e dominação, nos possibilitando identificar as afinidades e convergências de Paulo Freire e Catherine Walsh nas pedagogias de(s)coloniais.

Sendo assim, para organizarmos a nossa investigação das obras, a ficha de análise foi constituída pelos seguintes questionamentos: 1) com quem o autor e a autora estão dialogando? 2) sobre o que estão dialogando? 3) como aparecem as categorias: a) Práxis? b) Libertação?

No próximo tópico, intitulado “Notas biobibliográficas: um compromisso ético-político em Paulo Freire e Catherine Walsh”, subdividimos o diálogo em dois momentos a partir das dimensões/categorias que aparecem nas obras, partilhando as nossas problematizações e reflexões: “A dimensão das práxis” e “A dimensão da libertação”.

Breves notas biobibliográficas: um compromisso ético-político em Paulo Freire e Catherine Walsh.

Com sua recifidade que o faz pernambucano e, por conseguinte, nordestino, e a sua brasilidade que o faz latino-americano e um cidadão do mundo (Freire, 2014), Paulo Freire foi um educador brasileiro comprometido com a vida porque pensava a existência humana a partir das situações concretas que a constituem (Fiori, 1987). Para Freire (1987), a educação poderia transformar as pessoas que transformariam o mundo. Assim, a sua luta por um mundo decente, humanizado, democrático e livre levou-o a inserir-se em diferentes experiências e níveis de ensino, o que culminou em um método de alfabetização, por ele elaborado, à luz de sua própria experiência.

Inicialmente aplicado em programas de alfabetização de adultos no nordeste brasileiro, se não fosse o golpe da Ditadura Civil-Militar de 1964, esse método iria andarilhar por todo o Brasil. Com o golpe, Freire foi forçado a deixar o país, vivendo longos anos de exílio (1964-1980). No entanto, a “sua persistência e luta esperançosa, somadas à solidariedade de um verdadeiro humanista, o fizeram um ‘andarilho da utopia’ em prol de um mundo mais humanizado” (Streck, Redin, & Zitzoski, 2012, p. 32). Já exilado no Chile, *Pedagogia do Oprimido* (1987) e *Extensão ou Comunicação?* (2015) estão entre as obras que Paulo Freire escreveu durante o período em que esteve caminhando ao lado de camponeses e camponesas chilenos/as entre 1964 a 1969.

Posteriormente, na década de 1970, ao ser convidado para trabalhar na Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, “onde sua obra já vinha sendo discutida e tinha uma inserção ‘curiosa’ na academia e nos movimentos sociais progressistas” (Streck, Redin, & Zitzoski, 2012, p. 32), o educador brasileiro pôde partilhar suas próprias ideias em suas aulas (Gadotti, 1992). Freire teve outras experiências de igual importância através do Conselho Mundial das Igrejas Cristãs (CMI), entre os anos de 1970-1979, experiência em que ensinou e aprendeu juntamente com a África, a Ásia, a Oceania e a América. Nesse sentido, “Cabo Verde, Angola e, sobretudo, Guiné-Bissau o conheceram, por este seu trabalho quando se

empenhavam nos anos 1960 para livrar-se das garras do colonialismo, para extirpar os resquícios do opressor” (Gadotti, 1996, p. 43). *Cartas à Guiné-Bissau* (1978) está entre as obras que emergiram da luta tramada junto com os povos africanos pela sua libertação.

Contudo, é na Universidade de Massachusetts Amherst (UMASS), na década de 1980, que Paulo Freire conhece Catherine Walsh, tornando-se não somente um mestre e colega para ela, como também um amigo e companheiro de luta. Juntos, conta-nos Walsh (2014), trabalharam nas experiências de educação popular da comunidade porto-riquenha da região em que se encontravam e em 1996 organizaram a Primeira Conferência de Trabalho e Pedagogia Crítica⁸. “Peter McLaren, Ira Shor [...] e muitos outros, incluindo coletivos de ativistas, educadores, feministas, trabalhadores culturais [...] se reuniram para debater, discutir e compartilhar perspectivas, posturas e experiências de pedagogia transformadora e luta social” (Walsh, 2014, p. 18, tradução livre)⁹.

Catherine Walsh, como ela mesma se apresenta e emaranha a sua vida, é uma intelectual-militante, gretadora¹⁰ comprometida com processos e lutas por justiça e transformação social. Iniciou sua trajetória de resistência e crítica às estruturas de opressão e dominação, inicialmente nos Estados Unidos e há mais de 20 anos segue seu caminho na América Latina, radicada no Equador, onde atua como professora e diretora do doutorado em Estudos Culturais da América Latina na Universidade Andina Simón Bolívar. Seu trabalho como pesquisadora tem como enfoque o projeto político, epistêmico e ético da interculturalidade crítica, da de(s)colonialidade e de temas interseccionados com raça, gênero, conhecimento e natureza e pedagogias sociopolíticas (Adams, 2015).

Para Walsh, as experiências com Freire foram muito importantes para que ela pudesse compreender as lutas políticas, epistêmicas e de re-existência dos povos indígenas e afrodescendentes. Ou seja, as influências do pensamento político-pedagógico de Freire estão presentes na leitura/escrita que Walsh faz do mundo, reafirmando e problematizando o autor. Para ela: “O pensamento de Paulo, seus escritos e sua presença dialógica serviram como um guia para o que naquela época começava a posicionar-se como ‘pedagogia crítica’” (Walsh, 2014, p. 18, tradução livre)¹¹.

Tais pedagogias, portanto, vêm sendo construídas há mais de 500 anos no interior das lutas de(s)coloniais tramadas por povos indígenas e afro-caribenhos (Walsh, 2013). E podem ser conceituadas “[...] como metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência e que Adolfo Albán tem chamado ‘re-existência’; pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a

⁸ Walsh aprendeu junto a Freire e a rede de pedagogia crítica que formaram com outros educadores e educadoras, que a pedagogia se faz “caminhando, transformando, pensando”. (Walsh, 2017b, p. 57-58, tradução livre).

⁹ No original: “Peter McLaren, Ira Shor [...] y muchos otros, incluyendo colectivos de activistas, educadores, feministas, trabajadores culturales [...] se reunieron a debatir, discutir y compartir perspectivas, posturas y experiencias de pedagogía transformadora y lucha social y/como praxis (Walsh, 2014, p. 18).

¹⁰ Gretadora pode ser entendida como aquela pessoa que promove rachaduras, fraturas, aberturas, rupturas.

¹¹ No original: “El pensamiento de Paulo, sus escritos y su presencia dialógica sirvieron como guía en lo que en ese entonces comenzaba a posicionarse como ‘pedagogía crítica’”. (Walsh, 2014, p. 18).

modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com” (Walsh, 2013, p. 19, tradução livre)¹².

Paulo Freire é para Catherine Walsh uma espécie de um ancestral (Walsh, 2014), alguém que ela sempre carrega consigo em seu coração e em sua mente. Esse caminhar com Paulo Freire, ora tomando-o como referência ora questionando-o sobre o seu estar sendo em seu tempo histórico, é o que nos permite aproximá-los e identificar as afinidades e convergências de suas ideias nas pedagogias de(s)coloniais.

Ainda que Walsh cite em diversos momentos as influências de Freire em seus escritos, Freire a cita apenas uma vez, a partir da 42ª edição da obra *“A Importância do ato de ler”* (2009). Evidentemente que isso não torna menor a relevância das prospecções de Walsh na epistemologia de Freire, mas demonstra o diálogo que ambos tiveram em relação à linguagem, colonialismo e interculturalidade crítica. Como aponta Adams (2019, p. 95) “O fato de Freire considerar a linguagem e a realidade como inseparáveis pode ser considerado como um ponto de aproximação com essa intelectual-militante [Walsh]; ou seja, o reconhecimento radical que ‘implica a percepção das relações entre o texto e o contexto [...] como um ato de experiência existencial’ (Freire, 2009, p. 12).

Tanto em Paulo Freire quanto em Catherine Walsh identificamos uma perspectiva de luta e resistência diante das opressões e violências que distorcem a nossa vocação de ser sujeitos e sujeitas a partir de nosso lugar no mundo. Para Freire (1987) a pedagogia do oprimido implica numa tarefa radical, isto é, de ir à raiz das situações desumanizadoras e causadoras das opressões, do mesmo modo que Walsh (2013) problematiza a necessidade de caminhos, práticas e condições de existência radicalmente outras. Ou seja, em ambos os autores, cada um vinculado com o seu tempo e com as suas visões sociais de mundo (Löwy, 1996), identificamos um compromisso ético e político com as mudanças essenciais que objetivam a transformação e a superação das distorções ontológicas de “ser menos”, ratificando-se por meio das dimensões discutidas na seção a seguir.

A dimensão da práxis

A dimensão da práxis é um conceito-chave para a compreensão de toda a obra de Paulo Freire, mais do que a união de teoria e prática, a práxis é a ação-reflexão-ação do oprimido sobre e com o mundo, para transformá-lo e superar a dualidade oprimido/opressor. Tal dimensão é amplamente discutida em *“Extensão ou Comunicação?”* (2015), uma obra escrita por Freire a partir de sua inserção e atuação no *Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agrária* (ICIRA) durante seu período de exílio no Chile (1964-1969), e de seu co-labor junto aos agrônomos e camponeses no meio rural. Neste livro, Freire fornece ferramentas pedagógico-políticas e político-pedagógicas para compreender criticamente o trabalho do agrônomo-educador junto aos camponeses e camponesas na construção e implementação da reforma agrária. Além de retomar conceitos trabalhados em obras anteriores, Freire dá continuidade à sua proposta contra-hegemônica de educação como prática de liberdade.

¹² No original: “[...] como metodologías producidas en contextos de lucha, marginación, resistencia y lo que Adolfo Albán ha llamado ‘re-existencia’; las pedagogías como prácticas insurgentes que fracturan la modernidad/colonialidad y hacen posible otras formas de ser, ser, pensar, conocer, sentir, existir y convivir”. (Walsh, 2013, p. 19).

A categoria da práxis aparece em *“Extensão ou Comunicação?”* (2015), em *“Pedagogia do oprimido”* (1987), e em *“Cartas à Guiné-Bissau”* (1978) indissociabilizada das categorias de libertação e problematização. Apenas quando problematizamos a realidade, desvelando suas razões de ser, podemos autenticamente intervir em nosso entorno para transformá-lo e conquistar a libertação. Como um ato epistemológico, somente problematizando o objeto cognoscível é que podemos conhecê-lo, pensar certo e agir com vistas à humanização. Desse modo, homens e mulheres são seres de práxis, pois são sujeitos de ação e reflexão no e com o mundo (Freire, 2015).

A educação é, sobretudo, uma situação gnosiológica. Envolve o encontro do sujeito cognoscente com o objeto cognoscível mediatizado pelo mundo. Mas este não é um sujeito sozinho: está no mundo e com o mundo e, por isso, com os outros e outras. Sujeitos concretos, históricos, sociais e culturais, homens e mulheres não são seres isolados; são seres do diálogo. O ato de conhecer nos coloca em diálogo uns com os outros, ou seja, não conhecemos sozinhos, relembra Freire (2015). Mesmo na leitura de um texto, estamos acompanhados e acompanhadas e em diálogo intelectual com o autor e as ideias pensadas pelos sujeitos concretos de seu tempo. Por isso, as relações sujeito-mundo são relações epistemológicas: conhecendo o mundo é que homens e mulheres o transformam; conhecendo, eles intervêm na realidade concreta.

Freire (2015) pontua que o mundo e o ser humano são indicotomizáveis. Não há mundo sem homens e mulheres, como tampouco há homens e mulheres sem mundo. Por isso, Freire nega qualquer compreensão de caráter subjetivista ou objetivista e destaca que o par subjetividade-objetividade é também indicotomizável. A realidade só existe no domínio humano.

O homem [e a mulher] é um corpo consciente. Sua consciência, “intencionada” ao mundo, é sempre consciência de em permanente despego (sic) até a realidade. Daí que seja próprio do homem [e da mulher] estar em constantes relações com o mundo. Relações em que a subjetividade, que toma corpo na objetividade, constitui, com esta, uma unidade dialética, onde se gera um conhecer solidário com o agir e vice-versa (Freire, 2015, p. 98, grifos do autor).

Na práxis cotidiana a conscientização se realiza na ação e reflexão, desde o chão de mundo dos sujeitos, para intervenção na realidade. Conforme Freire (2015), a conscientização exige problematização; é uma palavra-ação mais além da tomada de consciência e que se dá coletivamente. Ocorre quando homens e mulheres são capazes de ad-mirar o mundo para ele objetivar; objetivando o mundo, são capazes de distanciar-se dele para desvelar a realidade e lê-la com criticidade.

A problematização aparece como uma dimensão conscientizadora, ontológica e epistemológica compromissada com a ação-reflexão-ação dos homens e mulheres inconclusos e inacabados sobre a realidade concreta. Assim, implica em uma radicalidade articulada à práxis política e social de existência e re-existência. Essa leitura crítica pressupõe uma visão de totalidade dos sujeitos, relacionando as partes com o todo para o aprofundamento da leitura da mesma. A consciência-mundo reconhece a realidade como histórica e produzida no domínio humano, portanto passível de intervenção e transformação. A conscientização é práxis.

Outra importante experiência de Freire durante seu período de exílio foi a sua ação junto ao CMI, espaço em que teve a possibilidade de trabalhar nas campanhas de alfabetização de diversos países africanos que estavam em processo de descolonização, dentre eles: Tanzânia, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Angola. No livro *“Cartas à Guiné-Bissau”* (1978) – que é uma sistematização das cartas enviadas ao secretário de educação da Guiné-Bissau – Freire estabelece um intenso diálogo entre educação, emancipação e trabalho. “A unidade entre a prática e a teoria coloca, assim, a unidade entre a escola, qualquer que seja o seu nível, enquanto contexto teórico, e a atividade produtiva, enquanto dimensão do contexto concreto (Freire, 1978, p. 21).

A partir de uma concepção embebida na ótica freiriana, Catherine Walsh busca interpretar e sistematizar as práxis pedagógicas de(s)colonizadoras dos grupos militantes, populações originárias e intelectuais que compõem a América Latina. Como demonstra no capítulo introdutório do tomo I de sua obra organizada *Pedagogías decoloniales*, Walsh (2013) descreve como a história moderna da América Latina é uma história formada por lutas de resistência e re-existência contra a colonialidade. A autora estabelece um diálogo entre Frantz Fanon, Paulo Freire e Manuel Zapata Olivella para costurar a ideia da pedagogia de(s)colonial como uma pedagogia construída dentro das lutas de resistência, insurgência e libertação desde a América Latina, que postulam um mundo outro a partir de uma ética humanizadora. Para ela, o pedagógico é o fio condutor da de(s)colonialidade, aquilo que sustenta a herança e legado do passado, presente e futuro.

Walsh compreende a partir de Paulo Freire que a pedagogia é metodologia, estratégia e prática das e para as lutas. As lutas sociais enlaçam o pedagógico ao de(s)colonial desde a invasão colonial-imperial no século XVI e constituem a memória coletiva de longa duração dos povos latino-americanos. Essas lutas, segundo Walsh, são cenários pedagógicos de reinvenção epistêmica e ontológica que se conformam em oposição à racionalidade moderna e são entretecidos coletivamente. As lutas semeiam palavras-ação de rebeldia que abrem rachaduras na modernidade/colonialidade e inauguram utopias. São lutas que tensionam os pressupostos etnocêntricos, excludentes e focalistas da modernidade por meio do anúncio de um horizonte de(s)colonial e da denúncia da violência colonial. Por isso, a pedagogia de(s)colonial é antes de tudo e sobretudo práxis (Walsh, 2013).

No livro *On Decoloniality: concepts, analytics, praxis*, em co-autoria com Walter D. Mignolo, Walsh aponta como as pedagogias de(s)colonializadoras só são possíveis de serem construídas a partir da práxis (Walsh & Mignolo, 2018). Assim, por meio de um olhar sistematizado para aqueles e aquelas que experienciam a diferença colonial, ou seja, que teorizam a prática ao mesmo tempo que praticam a teoria. Para Walsh e Mignolo (2018) a práxis de(s)colonial demonstra modos de pensar, saber, ser e fazer que começam, mas também precedem as invasões colonialistas.

Implica no reconhecimento e desfazimento das hierarquias de estruturas de raça, gênero, heteropatriarcado, e classe que continuam a controlar a vida, o conhecimento, a espiritualidade e

pensamento, estruturas que claramente intervêm com e são constitutivas do capitalismo global da modernidade ocidental (Walsh & Mignolo, 2018, p. 28, tradução livre)¹³.

Tanto a práxis de Freire, quanto a atitude de práxis de(s)colonial apontada por Walsh, se aproximam quando percebem que os/as sujeitos/as subalternizados/ racializados/ oprimidos/as não querem estudar a si mesmos enquanto produtos do colonialismo, mas pensar a si próprios como dotados de capacidade de se auto-libertar e aos próximos de si. Como é possível observar, Catherine Walsh (2013) comunga da compreensão de Paulo Freire sobre práxis, isto é, entende essa dimensão como ação-reflexão-ação para intervenção na realidade a fim de transformá-la. Para ela, a assunção da de(s)colonialidade como projeto e atitude não pode prescindir deste movimento. Homens e mulheres pensam e agem sobre a realidade objetiva que os aliena e desumaniza para tecer caminhos rumo à de(s)colonização. As lutas dos povos originários do Abya Yala exemplificam esta práxis, este “que fazer” radical e revolucionário pela humanização como devir histórico.

A dimensão da libertação

Entrelaçada à práxis, a libertação também se configura como um conceito-chave na obra de Freire. Ou seja, a libertação é uma condição imprescindível para a transformação e superação das estruturas opressoras, requerendo a conscientização e o engajamento dos oprimidos e oprimidas. Nesse sentido, na *Pedagogia do Oprimido* (1987) – obra, que é o resultado das observações dos seus primeiros cinco anos de exílio no Chile, somadas às suas experiências no Brasil –, o educador brasileiro dedica as suas primeiras palavras “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).

E é com essa perspectiva de luta que uma pedagogia do oprimido, e não para o oprimido, é forjada ao denunciar a educação bancária e sua antidialógica e anunciar a educação crítica problematizadora dialógica. Assim a *Pedagogia do Oprimido* é uma obra engajada com a transformação do mundo por meio da superação das diferentes formas de opressão, injustiça e exploração.

É com essa premissa, para tanto, que Freire (1987) discorre que a libertação exige uma luta em que se aprende lutando com outros e outras para alcançarmos essa dimensão, que é uma condição ontológica para superarmos a opressão, sendo necessário tramarmos uma educação crítica e dialógica. Com isso, compreendemos que a busca pela libertação não pode servir-se da concepção bancária, pois esta, por ser alienada e alienante, está dissociada da humanização e da autenticidade que este processo de libertarmos nos exige.

Essa compreensão freiriana de que a libertação não é um processo isolado, também está presente nas reflexões de Catherine Walsh sobre essa categoria. Em sua obra *Pedagogías Decoloniales* Tomo II (2017a), Walsh reúne um conjunto de textos de diferentes autores/as vinculados/as à discussão de(s)colonial. Com

¹³ No original: “It implies the recognition and undoing of the hierarchical structures of race, gender, heteropatriarchy, and class that continue to control life, knowledge, spirituality, and thought, structures that are clearly intertwined with and constitutive of global capitalism and Western modernity” (Walsh & Mignolo, 2018, p. 28).

isso, por ser uma obra organizada coletivamente, optamos por analisar os textos de autoria de Walsh, os quais são: Prefácio e *Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial*.

No prefácio de *Pedagogías Decoloniales* Tomo II, Walsh (2017a) discorre sobre a luta que pensa e o pensamento que luta para se referir ao coletivo, não somente de autores e autoras com os quais dialoga na obra em que organiza, mas, sobretudo, para tornar visível o coletivo de sujeitos e experiências tramadas *desde abajo* “como lugar, postura e apostas política, epistêmicas e existenciais, de viver (in-re) surgindo” (Walsh, 2017a, p. 11, tradução livre)¹⁴. Além disso, em suas reflexões introdutórias a autora destaca a sua compreensão de que as pedagogias de(s)coloniais não se limitam à academia ou às páginas do livro porque são práxis carregadas de historicidade, de luta e de compromisso partilhado com aqueles e aquelas que vêm re-existindo e (re)vivendo ao construírem outros modos de pensamento e atuação no mundo, combinando o pedagógico com o de(s)colonial.

Em *Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial*, Walsh (2017a), “escreve gritando” e “gritando escreve” ao lembrar-se da inesquecível violência ocorrida com os 43 jovens estudantes de Ayotzinapa, no México. A autora descreve seus sentimentos vividos frente ao silêncio ameaçador oriundo do autoritarismo que, para ela, é *modus operandi*: “a resistência, a desobediência e a divergência, incluindo o pensamento e o raciocínio político, epistêmico, sociocultural e existencial, têm suas consequências reais” (Walsh, 2017a, p. 18, tradução livre)¹⁵, sendo esta uma realidade da América Latina.

No decorrer do texto, a autora traz a dimensão da resistência, interrogando-nos sobre para que resistir, e das lutas sociais para uma reconstrução participativa e democrática da América Latina, problematizando o autoritarismo dos regimes externos e internos de controle e poder. Contudo, Walsh (2017a) cita Freire (2003) para semear razões para termos esperança mesmo em meio às desesperanças.

É nesse esperar - que não espera, mas que movimenta na direção do futuro que não é fruto do acaso - que a dimensão da libertação está presente em Walsh (2017a). Para ela, tendo Freire como referência, é necessário que “tramemos” a nossa rebelião contra as injustiças que nos impedem de alcançarmos a nossa libertação. Desse modo, a libertação está articulada às estratégias, práticas e metodologias que implicam em pedagogias de resistência, de insurgência, de afirmação, de re-existência e de humanização.

Segundo Walsh, a latino-americanidade, como *locus* onto-epistemológico, é um “lugar outro” de resistência e de trama de saberes vinculados à materialidade da vida das pessoas, que historicamente vêm lutando para superar a opressão e a cultura do silenciamento de suas palavras e de suas experiências. Isto é, esta latino-americanidade faz emergir outras concepções de mundo, de trabalho, de educação, de cultura e de vida ao se desvincularem da matriz colonial de poder.

Assim, é correto afirmar que tanto para Freire (1978; 1987; 2015) quanto para Walsh (2013; 2017a; 2018), a libertação é um processo que envolve um movimento de busca pela transformação. Alicerçado na

¹⁴ No original: “como lugar, postura y apuesta políticas, epistémicas y existenciales, de vivir (in-re)surgiendo” (Walsh, 2017a, p. 11).

¹⁵ No original: “La resistencia, desobediencia y divergencia, incluyendo en pensamiento y raciocino político, epistémico, sociocultural y existencial, tienen sus consecuencias reales” (Walsh, 2017a, p.18).

práxis, que implica na ação e na reflexão de homens e mulheres sobre o mundo e com o mundo, é por meio desse movimento que sujeitos e sujeitas tramam as suas feitura que lhes permitem insurgir e construir seus próprios modos de caminhar.

Nesse sentido, na teoria antidialógica da ação impõe-se a divisão dos oprimidos e oprimidas porque dessa forma a opressão se mantém (Freire, 1987). A libertação, todavia, exige a união de todos e todas porque se “*entreteje con*” (Walsh, 2017a) e, para tanto, requer diálogo e coletividade porque é uma tarefa comum dos demitidos e demitidas de suas próprias vidas, vinculando-se à luta por dignidade (Freire, 1987; Walsh, 2017a).

Em Freire (1987), a dimensão da libertação dos oprimidos e oprimidas aparece como uma condição fundamental para a restauração da humanidade de quem os oprime, ou seja, ao superar a contradição opressor-oprimidos, os sujeitos e sujeitas anteriormente desumanizados libertam a si e aos opressores porque:

Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, por este poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. Por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa (Freire, 1987, p. 20).

No livro relatório “*Cartas à Guiné-Bissau*” (1978), o autor entende que a Guiné-Bissau não necessita ser “construída”, pois ela não parte do zero; o país e sua gente possuem suas fontes culturais e históricas que permaneceram vivas mesmo com toda a violência física e epistêmica colonial. Segundo Freire, uma das principais heranças dos cinco séculos de colonialismo na Guiné-Bissau foi deixar 90 a 95% da população no analfabetismo. Ao mesmo tempo que o autor critica a preservação de uma educação colonialista, entende que a sua superação só é possível com o desenvolvimento de paradigmas-outros.

Por isso, a necessidade de remoção do colonialismo das mentes dos sujeitos pela libertação através da transformação, não somente do sistema educacional, mas também de todo o modelo de sociedade.

Na verdade, não seria realizável uma educação voltada para a concretização de valores como a solidariedade, a responsabilidade social, a criatividade, a disciplina a serviço do interesse comum, a vigilância, o espírito crítico, valores em que forjou o PAIGC, em todo o processo da luta de libertação, se nesta educação os educandos continuassem a ser, como na educação colonial, meros recipientes de “conhecimentos empacotados”, a eles transferidos pelos educadores. Puros objetos, incidências da ação “educativa” dos educadores (Freire, 1978, p. 40).

Então, o processo de libertação para Freire só é possível quando atrelado à capacidade dos oprimidos e oprimidas se reconhecerem enquanto sujeitos históricos fazedores do mundo.

Na verdade, o processo de libertação de um povo não se dá, em termos profundos e autênticos, se esse povo não reconquista a sua palavra, o direito de dizê-la, de “pronunciar” e de “nomear” o mundo. Dizer a palavra enquanto ter voz na transformação e recriação de sua sociedade: dizer a

palavra enquanto libertar consigo sua língua da supremacia da língua dominante do colonizador. A imposição da língua do colonizador ao colonizado é uma condição fundamental para a dominação colonial, que se estende na dominação não colonial. Não é por acaso que os colonizadores falam de sua língua como língua e da língua dos colonizados como dialeto; da superioridade e riqueza da primeira a que contrapõem a “pobreza” e a “inferioridade” da segunda. [...] Sem o direito de autodefinição, são “perfilados” pelos colonizadores. Não podem, por isso mesmo, “nomear-se” nem “nomear” ao mundo que lhes é roubado (Freire, 1978, p. 135).

Nas obras analisadas, Freire (1978; 1987; 2015) faz uma crítica ao modelo civilizatório hegemônico ao abordar a violência impressa na invasão cultural, na conquista e na dominação, nos permitindo aproximar suas problematizações das que Walsh (2013; 2017a; 2018) realiza em torno das pedagogias de(s)coloniais. O autor e autora, a partir de suas experiências e lugares de denúncia e de anúncio, questionam e resistem radicalmente à distorção da vocação que todas as pessoas têm de serem gente, e não apenas “mortos em vidas” (Freire, 1987).

Em síntese, a libertação, que é encharcada de criticidade, possibilita aos homens e mulheres “serem mais”, denunciando as estruturas de dominação e exploração ao mesmo tempo em que anunciam outros modos de ser, de pensar e de existir no mundo e com o mundo. Por tanto, a libertação não pode ser fruto de um depósito, pois ela implica em uma consciência-ético-transformativa (Walsh, 2017a) que tem como objetivo permitir que as pessoas possam viver suas próprias vidas, com suas epistemes e em seus lugares de pronúncia do mundo. Além disso, é por meio da libertação dos homens e das mulheres invadidos que se pode, por meio da humanização do mundo, superar a ordem social injusta e desumanizante.

Conclusões

Ao fim desta investigação, compreendemos que as dimensões da práxis e da libertação nos permitem entender uma trama de luta, resistência e esperança que une o autor e a autora. Além disso, para Catherine Walsh, Paulo Freire se destaca entre os intelectuais do século XX por (re)afirmar a politicidade da educação, enlaçando o pedagógico ao político e o político ao pedagógico. É a compreensão sobre este enlace que permite Walsh afirmar que o pedagógico também se enlaça ao decolonial.

Ambos convergem na busca por alternativas sócio-políticas e históricas construídas coletivamente para a superação das situações-limites que obstaculizam, inclusive, as possibilidades de nos entendermos como seres inconclusos/as e conscientes dessa inconclusão. Além disso, é importante destacarmos que Walsh e Freire partem da compreensão de que todas as pessoas possuem uma vocação ontológica para tramar, pensar e ler o mundo a partir de seus próprios lugares, caminhos e epistemes, engajando-se umas com as outras na transformação da realidade.

Essa transformação da realidade, ao encharcar-se em práxis libertadoras, possibilita aos homens e mulheres problematizar as suas condições sociais, históricas e políticas de existência, buscando reafirmar-se como sujeitos de feitura. Em Walsh e Freire, é por meio de uma pedagogia comprometida, com os sujeitos, que emerge uma

preocupação onto-epistemológica com a construção de novas condições de existência a partir da leitura crítica das que estão postas como concluídas e acabadas.

Assim, o profundo respeito à leitura de mundo dos sujeitos, de que compartilham Freire e Walsh, posiciona-os como intelectuais engajados na construção de um mundo outro, “um mundo onde todos os mundos sejam possíveis”. São intelectuais que constroem o conhecimento coletivamente, em diálogo com os oprimidos e oprimidas, e não encastelados em escritórios; são sujeitos da práxis.

Por fim, o autor e a autora assumem a latino-americanidade como locus de produção epistêmica para escrever palavras insurgentes, insubmissas e de(s)coloniais que semeiam um horizonte libertador, um amanhã justo, humanizador e democrático em que homens e mulheres se encontrem humanizados.

Referências

- Adams, T. (2019). Catherine Walsh. In Pitano, S. C., Streck, D. R., & Moretti, C. Z. (Orgs.). *Paulo Freire: uma arqueologia bibliográfica* (pp. 94-95). Curitiba: Appris.
- Adams, T. (2015). Walsh, C. (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, 10(2), 585-590. Recuperado em 24 setembro, 2021, <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7096>.
- Brandão, C. R. (2012). Andarilhagem. In Streck, D. R., Redin, E., & Zitzoski, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire* (pp. 41-42). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Fiori, M. E. (1987). Prefácio. In Freire, P. *Pedagogia do oprimido* (17a ed., pp. 6-14). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1978). *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo* (2a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2015). *Extensão ou comunicação?* (17a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2009). *A importância do ato de ler - em três artigos que se complementam* (Coleção Questões da nossa Época, Vol. 13, 50a ed.). São Paulo: Cortez.
- Gadotti, M. (Org.). (1996). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. Cortez: São Paulo.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Grazziotin, L., Klaus, V., & Pereira, A. Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: objetos de estudo e percursos metodológicos. *Pro-posições*, Campinas. *No prelo*.
- Löwy, M. (1996). *Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista* (11a ed.). São Paulo: Cortez.
- Streck, D. R., Redin, E., & Zitzoski, J. J. (2012). Paulo Freire: uma breve cartografia intelectual. In Streck, D. R., Redin, E., & Zitzoski, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire* (pp. 15-22). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Walsh, C. (Org.). (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir* (Serie Pensamiento Decolonial, Tomo I). Quito: Abya Yala.
- Walsh, C. (2014). *Pedagogías decoloniales caminando y preguntando*. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Revista Entramados - Educación Y Sociedad*, ano 1(1), 17-31.
- Walsh, C. (Org.). (2017a). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. (Serie Pensamiento Decolonial, Tomo II). Quito: Abya Yala.
- Walsh, C. (2017b). *Pedagogías Decoloniales*. In Alarcón, T. G. (Org.). *Convergencias y divergencias: hacia educaciones y desarrollo "otros"* (pp. 55-77). Bogotá: UNIMINUTO – Corporación Universitaria Minuto de Dios; CED – Centro de Educación para el Desarrollo.
- Walsh, C., & Mignolo, W. (2018). *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Londres: Duke University Press.

Índice



APORTES FREIRIANOS À EDUCAÇÃO EM AGROECOLOGIA: AD-MIRAR UMA EXPERIÊNCIA NO BRASIL

Ana Maria Dubeux Gervais¹ & José Nunes da Silva²

Resumo

A educação brasileira se caracteriza, nos termos de Paulo Freire, como uma “**Educação Bancária**”, fundada na reprodução acrítica de conteúdos, descontextualizados para as realidades das/os oprimidas/os. Praticado nos diversos campos educativos, a hegemonia desse modelo de educação vem sendo disputada, por um conjunto de experiências como aquelas no campo da **Educação em Agroecologia**. Descrever e analisar a experiência da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) no Bacharelato em Agroecologia, Campesinato e Educação Popular, em diálogo com a sociedade civil e movimentos sociais, destacando seu currículo e seus diferentes processos formativos, à luz da Pedagogia Freiriana, é o objetivo desse artigo, revelando que a universidade deve buscar dialogar com a práxis educativa dos povos do campo.

Palavras-chave: *Agroecologia; Educação Popular; Pedagogia da Alternância; Curiosidade Epistêmica; Práxis.*

Introdução: Qual o nosso lugar de fala?

Podemos afirmar que a experiência aqui relatada foi amadurecida, fundamentalmente, ao longo das últimas três décadas. A Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) teve sua pedra fundamental lançada em 1912, com a criação das Escolas Superiores de Agricultura e Veterinária, por iniciativa de monges beneditinos, no então Mosteiro de São Bento, na cidade de Olinda, estado de Pernambuco (PE). Em 1936, a Escola de São Bento é transformada em Escola Superior de Agricultura de Pernambuco, já se transferindo para a cidade de Recife, no ano de 1937. Dez anos depois, em 1947 a junção da Escola Superior de Agricultura, com a Escola de Medicina Veterinária, com a Escola de Economia Doméstica e com

¹ Professora sênior do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco - Brasil, ana.gervais@ufrpe.br.

² Professor associado do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco - Brasil, jose.nunes@ufrpe.br.

a Escola Agrotécnica Dom Agostinho Ikas, originam, por força da lei (Decreto Estadual nº1741 de 24/07/1947), a Universidade Rural de Pernambuco, que em 1955, torna-se federal, passando a ser denominada como Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Já como UFRPE, em 1965, cria o Centro Regional de Educação Técnico-Agrícola (Creta), que, em parceria com a Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) dá origem ao Departamento de Educação desta universidade.

Resgatamos esse panorama histórico para destacar dois pontos que nos são caros: o primeiro é a origem de um Departamento de Educação (DEd/UFRPE) dentro de uma Universidade “Rural”, na qual predominara a formação tecnicista, bancária, característica de campos como o das Ciências Agrárias e; o segundo, a sua vocação de origem, que, trabalhando com dirigentes e professores agrícolas, se mantém no campo da interlocução direta com diferentes setores da sociedade, fazendo com que a Extensão³ (Universitária e Rural), tenha se delineado como marca de diferentes trabalhos, ao longo desses mais de 50 anos deste departamento, algo pouco comum nas universidades brasileiras.

Esse fazer baseado no “pé no chão”, demonstrando um esforço de construir conhecimento a partir da realidade pode ser considerado um dos fatores importantes para abrigar no DEd/UFRPE a Área de “Educação Agrícola e Extensão Rural” (Área IV), que se relaciona com praticamente todos os cursos da universidade na oferta de disciplinas. O curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas (LA), que formava professores com ênfase nas ciências agrárias, que funcionou de 1972 até 2020, foi o embrião da experiência atual do Bacharelado em Agroecologia, Campesinato e Educação Popular (BACEP). Foi esta experiência que permitiu construir o aporte institucional necessário às experiências em curso hoje, a exemplo da contratação de professores/as com perfis adequados à prática acadêmica vinculada à sociedade. Este esforço resultou na formação de um grupo que reúne em torno de dez docentes, das mais diferentes formações, que em 2010 oficializaram o Núcleo de Agroecologia e Campesinato (NAC – UFRPE), parceiro de origem da LA, e de onde, com muitas parcerias, coordenamos nossas ações, dentre elas o BACEP, que ainda não formou nenhuma turma, mas merece destaque por sua concepção, que iremos aqui detalhar.

Por fim, é necessário reafirmar que as opções desse grupo de docentes, se caracterizam como disputas epistêmicas, que são guiadas, majoritariamente, na UFRPE por uma perspectiva de compreensão do Rural, como algo ultrapassado, antigo, em extinção. Defendemos um rural com gente, com diversas expressões culturais, que tem potencial para impulsionar processos multilíneares de desenvolvimento. O rural que queremos é o rural da natureza, nossa maior riqueza, base da existência humana e de todas as formas de vida do planeta. É essa concepção de Rural que vem fundamentando as práticas de educação em Agroecologia que aqui expomos. Que se opõe a um Rural da morte, da superexploração dos/as trabalhadores/as, do envenenamento dos alimentos e dos bens naturais, da predominância do latifúndio!

E, aí, nos encontramos plenamente com Paulo Freire, ao defendermos que é preciso possibilitar ler o mundo! A leitura do mundo precede a leitura da Palavra, já nos ensinava Freire (1989). Esperamos que o

³ No Brasil, há dois sentidos para a expressão extensão que nos interessam neste artigo. A extensão universitária que é a ação da Universidade junto à comunidade em articulação com o ensino e a pesquisa e a extensão rural, processo educativo que permite um processo de educação não formal, cujo objetivo é contribuir para a transformação da sociedade, visando a melhoria da qualidade de vida das famílias rurais e por via de consequência, para o bem-estar de toda a sociedade.

conteúdo que segue nos inspire para seguir apostando na possibilidade de transformar, como algo vivo, urgente e ontológico. Esse é o fazer que buscamos no Bacharelado em Agroecologia e Educação Popular (BACEP) da UFRPE.

Revisitando conceitos que se complementam na pós-colonialidade

As teorias pós-coloniais muito nos inspiram na reflexão e análise da obra de Paulo Freire e a melhor compreender os processos de Educação em Agroecologia. Autores como Santos & Meneses (2009), Quijano (2005; 2009), Mignolo (2003; 2005) ou Fals Borda (1985a; 1985b) nos trazem reflexões profundas neste sentido. Um elemento importante é o diálogo existente entre a educação popular e a sociologia das ausências e das emergências (Santos, 2002) a partir dos conceitos de dialogicidade e de autonomia da obra de Freire.

Esta relação pode ser observada a partir da relação com a realidade. Nas obras de Freire e dos autores que se inscrevem nos estudos pós-coloniais, temos que rever o nosso olhar acerca dos processos educativos, repensando as bases epistemológicas a partir das quais problematizamos a realidade. A sociologia das ausências baseia-se na observação de que “o que não existe é, na verdade, produzido ativamente como inexistente”. Assim, o inexistente é ou ignorado ou pensado como “uma alternativa não crível para o que é suposto existir” (Santos, 2016, p. 34). O não existente é, então, “considerado retrógrado, inferior, local e particular, improdutivo e estéril” (Laville, 2018, p. 427). Essa premissa se relaciona com os saberes camponeses que procuramos valorizar no BACEP, que prioriza estes sujeitos em sua seleção, estabelecendo um processo coletivo de construção do conhecimento no diálogo entre os conhecimentos popular e científico.

No plano metodológico, o objetivo da sociologia das ausências é “libertar as práticas sociais de seu estatuto de resíduo, restituindo-lhes a sua temporalidade própria e, assim, a possibilidade de desenvolvimento autônomo” (Santos, 2002, p. 251), também proposto na obra de Freire (2000). A sociologia das emergências, por outro lado, consiste em “substituir o caráter vazio do futuro por um futuro de possibilidades plurais e concretas, utópicas e realistas ao mesmo tempo, e construídas no presente por meio de atividades de suporte” (Santos, 2002, p. 266). A sociologia das emergências, portanto, propõe quebrar os grilhões do tempo linear, dialogando profundamente com o que Freire propõe em termos da promoção de uma educação que resulte em emancipação e autonomia na lógica do diálogo de saberes populares e científicos. Ambas, permitem estender o presente “acrescentando à realidade existente as possibilidades futuras e as esperanças que essas possibilidades suscitam” (Laville, 2018, p. 427). No BACEP, a partir da visibilidade do saber camponês, temos a certeza de estar formando jovens capazes de acreditar no futuro do mundo rural, criando novas perspectivas territoriais nos espaços onde vivem com suas famílias.

Freire, desde seus primeiros escritos, falava da importância da soberania popular na construção de um projeto de sociedade, elementos destacados nos estudos pós-coloniais como central para a construção de uma teoria escrita a partir do diálogo com a realidade, a partir da escuta e construção coletiva dos povos que sofreram epistemicídio nos processos coloniais. O afloramento da consciência no sentido da práxis, é elemento central para construção da autonomia e da soberania popular e, na obra Pedagogia do Oprimido

(2002), Freire aponta e defende uma pedagogia para todos e que possam se emancipar, mediante uma luta libertadora, que “só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e os opressores” (Freire, 2002, p. 30).

Finalmente, o resgate dos saberes populares com vista à construção da autonomia e emancipação, proposto na obra de Freire, converge com as afirmações presentes na sociologia das emergências.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (Freire, 2000, p. 46).

A autogestão como ferramenta central do processo pedagógico, incita à emancipação e a autonomia. Espaços lúdicos de trabalho onde a arte, o trabalho coletivo e o estabelecimento de uma dinâmica dialética entre realidade e universidade proporciona aos estudantes a compreensão de que podem transformá-la. Esta é a prática que buscamos assumir no BACEP/UFRPE, e que passamos a analisar no próximo item.

Educação em Agroecologia: um pouco de história, conceito e práticas a partir da experiência do DED/UFRPE.

O atual debate sobre Agroecologia no Brasil tanto no seio de movimento social, quanto da academia apresenta a confluência de três caminhos, trajetórias, intrinsecamente imbricadas: **Agroecologia como Movimento, Ciência e Prática**⁴. Esta tríade é o que fundamenta a concepção da proposta do BACEP a partir da articulação com diferentes movimentos sociais e com as dinâmicas sociais com as quais se relacionam as/os estudantes do curso. A crença do grupo que criou o BACEP é de que só é possível construir a ciência agroecológica a partir da prática das famílias camponesas e dos movimentos sociais com os quais se articulam.

O movimento agroecológico teve início no Brasil a partir da década de 1980, e se enraíza no debate público existente na época das agriculturas alternativas. Historicamente, este movimento se contrapõe diretamente à chamada agricultura moderna, agroindustrial herdada da revolução verde, bem como aos seus danos ambientais e sociais. De certa forma é ele quem impulsiona a universidade a se posicionar no campo científico, no campo da Agroecologia, na luta de docentes que constroem no cotidiano das ações de ensino, pesquisa e extensão a luta contra hegemônica da ciência necessária à transformação daquela instituição e da sociedade.

Atualmente, ainda que possamos situá-lo no campo dos conceitos em construção e disputa, a Agroecologia que fortalecemos a partir de nossa ação na UFRPE é um campo científico, multidimensional e interdisciplinar que busca contribuir com modos de vida mais sustentáveis, inevitavelmente, pensado a partir

⁴ Esse é um debate extremamente acalorado no Brasil e no mundo, tanto no seio do movimento social quanto na academia. A este propósito ver Norder *et al.* (2016).

da interlocução campo-cidade. Se situa no campo da ciência crítica e constrói conhecimento a partir da interlocução entre conhecimento acadêmico e conhecimento popular. Este talvez seja o maior desafio! Desconstruir a estrutura hegemônica de construção de um saber fragmentado e “supremo”, que não reconhece saberes outros e aprofunda desigualdades epistêmicas, levando, em muitos casos, a diferentes epistemicídios, dos quais nos fala Boaventura de Sousa Santos. Para enfrentar tal desafio, felizmente estamos na terra de Paulo Freire, aqui contamos com registros vivos de práticas ricas de educação popular⁵, com as quais buscamos aprender. Essas práticas de educação popular nos auxiliam com seus fundamentos, mais sobretudo com suas metodologias. Construir conhecimento agroecológico significa romper com as pesquisas de gabinetes. É preciso avançar nos métodos participativos de construção do conhecimento, transformando, a partir da articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, a prática acadêmica. Trazer os diferentes atores do processo de construção do conhecimento para o centro da arena do saber, como protagonistas, desafiando a histórica perspectiva da relação sujeito-objeto numa perspectiva da complexidade, que nos termos de Morin (2001), se estabelece numa lógica não linear, reconhecendo as zonas obscuras, irracionais, incertas, e sobretudo “dialógica porque opera com macroconceitos recursivos, ou seja, grandes unidades teóricas de caráter complementar, concorrente e antagonista” (Estrada, 2009, p. 86).

Não podemos mais guardar a lógica: Uns que pensam e uns que simplesmente servem para ser pensados! Neste sentido, a inovação pedagógica é necessária e diferentes ferramentas, a exemplo da sistematização de experiências, nos termos que nos apresentam Holliday (2006, p. 2012) e Medeiros *et al.* (2015), a pesquisa participante e a pesquisa ação são metodologias essenciais à construção do conhecimento na complexidade, pois consideram os diferentes tipos de saberes necessários à construção da Agroecologia em suas diferentes dimensões: ecológica-técnico-produtiva, econômica, social, política, ética, cultural, etc.

Um outro campo de conhecimento muito importante para a proposta foi a educação do campo, luta histórica dos movimentos sociais do campo no Brasil que se traduz em um projeto de educação que se alinhe com suas lutas, “se valendo do direito a uma educação diferenciada do meio rural, seu jeito de viver, sua organização comunitária e seus processos de trabalho” (Siqueira *et al.*, 2020, p. 212). Tanto a educação do campo quanto a Agroecologia representam, na realidade brasileira, campos de luta pela preservação e conquista de direitos, mas principalmente convergem no sentido da transformação da realidade dos povos do campo, que no campo educativo, se reflete pela construção de conhecimentos cujas metodologias e práticas têm os povos do campo como centralidade.

Na relação ciência, movimento e prática, destacamos a prática como centralidade da proposta pedagógica do BACEP. A experiência das famílias agricultoras e das instituições com as quais se vinculam são o nosso grande tesouro, a partir do qual as problemáticas da realidade emergem e são matéria-prima para os processos de construção do conhecimento.

⁵ A educação popular, tal como pensada na América Latina, desde os anos 1960, quando Paulo Freire liderou junto com outros importantes nomes a busca por mais justiça a partir da transformação da sociedade em função dos menos favorecidos. Para tanto ver Beisiegel (1992), Candau (1998), Freitas (2007), Haddad (2002), Pontual e Ireland (2006), Jara H. (2020).

O BACEP é um curso, construído a muitas mãos a partir do diálogo com diferentes movimentos sociais, que inicia suas atividades em 2019. Com 30 das 40 vagas reservadas para jovens camponeses/as, é realizado em regime de alternância, no qual os/as estudantes passam uma semana, por mês, de atividade intensiva na universidade e três semanas em suas comunidades. Logo, todo o currículo é organizado a partir do que denominamos de Vivência-Universidade (VU) e Vivência-Comunidade/Realidade (VCR). As vivências-universidade são organizadas a partir de quatro principais momentos: Os **seminários teóricos práticos** (onde se trabalham teorias, conceitos e atividades práticas relacionadas aos mesmos); as **Atividades Culturais e Humanísticas** (onde se busca potencializar a formação integral dos/as estudantes, através das diferentes expressões artísticas, da mística, da leitura deleite, das artes, etc.); Os **Projetos Individuais de Construção do Conhecimento (PICC)**, como processo continuado de estudo orientado por um/a docente, de acordo com os interesses e particularidades de cada estudante; e a participação nos **Grupos de Autogestão**, pensados com o espaço da auto-organização e aprendizagem, sobre temáticas específicas que perpassam o processo pedagógico, tais como: 1) Infraestrutura e cuidados; 2) Mobilização, cultura e mística, 3) Avaliação e, 4) Registro, sistematização e comunicação. Para organizar a construção do conhecimento nas VU, abolimos as disciplinas, tomando o cuidado de não esquecer sua importância, e adotamos a organização curricular por eixos, que abrigam temas eleitos como necessários àquele momento formativo. Tomamos como locus central para construção desse conhecimento o *etnoagroecossistema*, pensando-o como o agroecossistema, modificado a partir da ação antrópica, orientada por uma cultura, logo, particular e ao mesmo tempo diverso. Daí os **quatro eixos** que orientam o curso, cada um com duração de um ano: 1) Conhecer o etnoagroecossistema a partir das relações entre Agroecologia, Camponato e Educação Popular; 2) Planejar e agir na transformação do etnoagroecossistema; 3) Agir no etnoagroecossistema a partir da Agroecologia, Camponato e Educação Popular; 4) Avaliar, analisar e sistematizar a ação no etnoagroecossistema. Para trabalhar os temas de cada eixo as/os docentes se organizam em coletivos (também responsáveis pelo acompanhamento dos PICC), que trabalham de forma conjunta, primando para permanência nos seminários teóricos e práticos de ao menos três deles/as.

As VCR são orientadas por atividades de pesquisa/estudo, que devem ser devolvidas nas VU seguintes. Estamos utilizando diferentes ferramentas pedagógicas como o portfólio e os mapas, inspirados na cartografia social proposta pelo Professor Alfredo Wagner Berno de Almeida (2018).

Esse jeito de fazer nos põe em encontro direto com os princípios da Educação em Agroecologia, apresentados pela Associação Brasileira de Agroecologia (ABA), que já em 2013, no primeiro Seminário Nacional de Educação em Agroecologia (SNEA) realizado sob nossa coordenação, apresentamos ao Brasil uma primeira formulação sobre o que entendíamos ser tais princípios fundantes da Educação em Agroecologia em nosso país. Ali elencamos: o **princípio da vida, da diversidade, da complexidade e da transformação**.

Para nós a experiência do BACEP, dialoga com cada um desses princípios, compreendendo que as vidas das diferentes espécies, e os aprendizados que elas proporcionam, devem estar no centro dos processos de construção do conhecimento agroecológico. Este, somente será original se respeitar as diversidades de sujeitos aprendentes, de conhecimentos, de territórios e, conseqüentemente, de suas particularidades. É somente desta teia entre sujeitos/atores-territórios-conhecimentos que poderemos

compreender a complexidade das vidas e das sociedades, nas suas múltiplas dimensões. Assim como sujeitos críticos e autônomos, poderemos, nos termos de Freire, (ad)mirar o mundo e transformá-lo. Para nós, se é possível que a Educação em Agroecologia seja capaz de transformar pessoas e ações, é inegável que ela tem uma contribuição a dar na transformação do mundo, e o pensamento freireano pode ser bússola para esse navegar aprendente.

BACEP/UFRPE e Paulo Freire: entre-laços de nós!

A proposta curricular e pedagógica do BACEP pode ser apontada como uma daquelas propostas educativas que se inserem naquilo que Freire (2000) falava da necessidade de contribuir com a vocação ontológica dos homens e mulheres serem mais e, a partir de processos de conscientização, poderem agir causando rupturas e transformações.

Ao construir a proposta do BACEP, estamos fazendo uma opção clara pelas/os oprimidas/os, buscando inclusão de camponesas/es e seus filhos/as, historicamente excluídos/as da educação superior no Brasil (Lima de Paulo, 2018; Menezes, 2012; Redin, 2017). Freire nos fala que esse é o caminho para construir uma educação como prática da liberdade, pautada na construção coletiva de conhecimentos, uma vez que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2002, p. 79).

Tomar o território de vida das/os estudantes como ponto de partida, facilita um olhar pela minha janela, janela de quem ad-mira, no sentido de ver o mundo, compreendendo criticamente a vida nesse mundo, sendo capaz de problematizá-lo, a partir de relações, muitas vezes, somente agora, desveladas, numa complexa relação local-universal. É preciso a leitura crítica do mundo, pois “não basta saber ler que 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (Gadotti, 1996, p. 72).

Tal leitura crítica do mundo, nos ensina Freire (1989), precede a leitura das palavras. Neste sentido, no BACEP, consideramos que respeitar/resgatar, valorizar outros saberes está diretamente vinculado ao reconhecimento e (re)afirmação de que não há leitura do mundo mais importante/mais precisa, que as outras. Ler o mundo, para gerar consciência libertadora, não carece somente de “letras”. Para a Educação em Agroecologia essa leitura é plural e se fortalece nos encontros dialógicos, que envolve a mística, a arte em suas diferentes expressões e linguagens, vivenciando que não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes.

Tal prática educativa plural, não se completa sem ser permeada por amorosidade, como fundamento educativo, fundamental para o exercício do **dizer a palavra**. Freire (2002, p. 80) nos disse que “se eu não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo as pessoas, não posso entrar em diálogo”. O diálogo amoroso só torna-se possível quando reconheço e respeito que a/o outra/o tem algo a dizer e, me importa, já que “dizer a Palavra não é privilégio de algumas pessoas, mas o direito de todos/as” (Freire, 2002, p. 44). Esse é um desafio epistemológico, para a Ciência, dita moderna e as academias, uma vez que, historicamente somente grupos privilegiados nas sociedades capitalistas detêm este direito/poder.

Neste contexto defendemos a proposta do BACEP, como uma proposta de **ruptura com a Educação bancária**. Diferentes ferramentas pedagógicas como os PICC e a organização/funcionamento dos Grupos de Autogestão, podem ser apontadas como experiência que fomentam a autonomia dos/as educandos/as, em seu processo formativo. Essa ruptura que os/as coloca como sujeitos das aprendizagens, vai no sentido de contribuir para que não deixem para outrem compromissos/desafios que são seus e de sua classe, pois nos termos de Freire “seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de maneira crítica” (Freire, 1984, p. 89).

Nesse processo de se compreender protagonista de suas aprendizagens, é preciso ter humildade e consciência da incompletude. Nos compreendendo seres inconclusos, somos capazes de manter uma “eterna” **curiosidade epistêmica**, como curiosidade por saber cada vez mais... pensando que sempre é tempo de aprender. Os processos de pesquisa constante sobre os territórios de vida em que estão inseridas/os, busca despertar continuamente essas características nas/os educandos/as. É preciso compreender que “ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre” (Freire, 1989, p. 31).

A inspiração na Pedagogia da Alternância, contribuindo na organização curricular do BACEP, representa uma tentativa de avançarmos na construção da **Práxis**, entendida como categoria central no pensamento freiriano, como uma “fusão” entre teoria e prática, considerando a necessidade da personificação da palavra pelo exemplo, já que “ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos” sendo “fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática” (Freire, 2003, p. 61).

Entendemos, cada vez mais, nesse processo educativo vivenciado a partir de nossa experiência no BACEP/UFRPE que não há transformação social, sem luta social. Assim torna-se imprescindível a **luta incessante, de educadores/as e educandos/as**, pela melhoria da qualidade da educação pública e do trabalho docente, através de uma militância engajada e prática científica comprometida socialmente. O diálogo permanente do BACEP/UFRPE com diferentes campos organizados da sociedade civil, seja através de seu conselho consultivo, ou de outros espaços sociopolíticos, demonstra a abertura para essa construção tão importante para nós. Freire (2002, p. 47) afirmava que “me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente” que “enquanto eu luto, sou movido pela esperança; e se eu lutar com esperança, posso esperar”.

Freire não nos fala em esperar, como algo estático, acomodado, mas como algo que vai tecendo novos amanheceres tendo a **transformação social** como principal objetivo dos processos educativos libertadores, cientes de que “educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Freire, 2002, p. 84), com resistência, coragem, rebeldia e utopias. Como nos diz o poeta brasileiro, amazonense, Thiago de Mello em seu poema “Madrugada Camponesa” escrito em 1965, tempo de ditadura militar no Brasil, “Faz escuro, mas eu canto”

Madrugada camponesa,
faz escuro ainda no chão,
mas é preciso plantar.
A noite já foi mais noite,
a manhã já vai chegar
Não vale mais a canção
feita de medo e arremedo
para enganar solidão.
Agora vale a verdade
cantada simples e sempre,
agora vale a alegria
que se constrói dia-a-dia
feita de canto e de pão.
Breve há de ser (sinto no ar)
tempo de trigo maduro.
Vai ser tempo de ceifar.
Já se levantam prodígios,
chuva azul no milharal,
estala em flor o feijão,
um leite novo minando
no meu longe seringal.
Já é quase tempo de amor.
Colho um sol que arde no chão,
lavro a luz dentro da cana,
minha alma no seu pendão.
Madrugada camponesa.
Faz escuro (já nem tanto),
vale a pena trabalhar.
Faz escuro mas eu canto
porque a manhã vai chegar.
(Faz escuro, mas eu canto)

Alguns desafios do processo

Uma experiência como esta revela enormes desafios na sua organização concreta. Muitas foram as batalhas travadas, sobretudo em termos da institucionalidade da universidade, que vai na contramão da lógica freireana e sobretudo, possui um arcabouço jurídico que impede por vezes os processos de inovação acadêmica. É importante salientar que a expressão desafio é assumida pelos/as que organizaram o projeto político-pedagógico do BACEP, num duplo sentido pois é desafio para nós, mas ao mesmo tempo, sentimos a necessidade de desafiar a institucionalidade a rever a sua organização pedagógica e administrativa. Buscaremos aqui trazer, ainda que de forma resumida, alguns deles.

O primeiro deles refere-se ao **processo seletivo**. A legislação educacional brasileira instituiu pela Lei 12 711/2012 o Sistema Único de Seleção Universitária (SISU) para regular a entrada nas universidades. O sistema, pela forma como está organizado, acaba não permitindo que filhas e filhos de famílias camponesas acessem este nível de formação pois concorrem com os filhos da elite cujas notas são sempre melhores. No BACEP, instituímos um processo seletivo que não é ofertado no SISU e que prioriza os/as que são originárias/os do campo. Esta foi uma batalha jurídica interna na universidade que exigiu do corpo docente que propôs o curso um enorme trabalho para justificar esta escolha pactuada com os movimentos sociais.

Um segundo desafio importante é o **financiamento**. A universidade não dispõe de estrutura para hospedagem das/os estudantes nos momentos de VU e tampouco financia o seu deslocamento para estar na capital neste momento, uma vez que boa parte das/os estudantes são do interior do estado e de famílias com poucos recursos financeiros. A articulação com os movimentos sociais é muito importante nesse aspecto pois, por um lado permite capilaridade nas articulações com prefeituras e organizações locais que tem, na medida do possível contribuído para que as/os estudantes possam se deslocar até a universidade. Algumas bolsas de apoio estudantil foram disponibilizadas para as/os estudantes mais carentes. No tema do financiamento, um outro elemento que deve ser destacado é a ausência de financiamento para as aulas práticas, que ocorrem por duas semanas no início de cada semestre e que servem como guia para as aprendizagens do semestre. Muita articulação com as instituições externas é necessária para realizar esta atividade, pois a universidade disponibilizou um pequeno orçamento para transporte, hospedagem e alimentação, cujo montante é insuficiente em relação à necessidade real.

Um terceiro desafio, que também enxergamos como oportunidade, é a **constituição do corpo docente**. Uma proposta como esta é necessariamente interdisciplinar. No Departamento de Educação não dispomos de professoras/es que possam abordar os diferentes aspectos necessários à formação de educadoras/es populares agroecólogas/os, pois, ainda é hegemônica uma visão muito conservadora dos processos de construção do conhecimento, tendo dificuldades com as abordagens da educação popular. Assim, é necessário um diálogo permanente com diferentes departamentos da universidade no sentido de buscar professoras/es de temáticas que não dominamos. Porém, estas/es professoras/es, muitas vezes, apesar da disponibilidade para contribuir com essa construção, são desafiadas/os por não dominarem a abordagem da educação popular. Se, por um lado, este é um problema, a longo prazo sentimos que estamos contribuindo na formação das/os professoras/es da UFRPE na perspectiva freireana.

Um outro desafio é a aceitação da universidade em termos da **participação dos movimentos sociais nas instâncias decisórias do curso**. Quanto a esta questão, não conseguimos ganhar a “batalha” para que eles fossem incluídos. A solução encontrada foi criar um conselho consultivo que dialoga com as instâncias decisórias do curso.

Um trabalho desta natureza impõe um ritmo acelerado de reuniões, pois as decisões tanto administrativas, quanto pedagógicas são sempre coletivas. Isto apresenta para nós um outro desafio pois as/os professores têm inúmeras atribuições e, portanto, têm dificuldade de organizar o seu tempo em função das exigências de uma proposta como esta, visando **articular o trabalho administrativo com o pedagógico, o que se constitui também um desafio**. Esta questão, tem impactos também em todos os fluxos administrativos e sistemas informatizados da universidade pois não estão preparados para processos dessa natureza. Um exemplo claro disso é que, para resolver a problemática interdisciplinar, tivemos que usar a criatividade no sentido de garantir a participação de diferentes professoras/es na mesma disciplina. Para tanto, criamos por semestre uma única disciplina que tem a participação de várias/os professoras/es, articulando tema e conteúdos daquele semestre a partir do eixo anual.

Finalmente, um último desafio é a **heterogeneidade das turmas em termos das aquisições de aprendizagens anteriores**, pois a heterogeneidade entre as escolas rurais e urbanas no Brasil é enorme. E,

como há estudantes que vêm de realidades urbanas e rurais, as diferenças se fazem sentir no cotidiano do BACEP.

Reflexões inconclusivas...

Organizado a partir da **Pedagogia da Alternância**, que divide os tempos de aprendizagens em vivência-universidade e vivência-comunidade/realidade. O BACEP aproxima o conhecimento científico daquele existente no território de vida das/os estudantes, fortalecendo a relação teoria-prática, rumo a **práxis** defendida por Paulo Freire, que nos ensinava que a leitura do mundo precede a leitura das palavras. Entendemos que tal práxis fundamentada na tríade ação-reflexão-ação, ou ver-julgar e agir, possibilita uma **ecologia de saberes**, nos termos de Boaventura de Sousa Santos, ao permitir que conhecimentos tradicionais/comunitários, sejam visibilizados e valorizados, originando, em diálogo com o conhecimento científico, o conhecimento agroecológico. Esse processo desconstrói a lógica da educação bancária, da/o estudante como polo passivo, mero receptor de conhecimentos, e as/os desloca para um polo ativo, numa proposta de coo-labor-ação nos processos de ensinagem (ensino-aprendizagem), onde ensinar e aprender são vias de mão dupla, no caminho da desconstrução de relações assimétricas de poder, que marcam os processos educativos “bancários”.

É indispensável destacar que os aportes pedagógicos e metodológicos da **Educação Popular** têm sido fundamentais nesta proposta, uma vez que contribui para a compreensão da importância dos diferentes conhecimentos, para a teia da vida, tornando necessário um conjunto de metodologias que abram espaço para o uso das artes, com suas múltiplas linguagens, que vão constituindo significados para um complexo desvelar de mundos.

A **Sistematização de Experiências** tem sido outro importante fundamento desse curso; compreendida como processo que permite resgatar, (re)construir e analisar criticamente as experiências vividas, de camponesas/es e suas famílias e de indivíduos, que mesmo em contextos urbanos, tomam a Agroecologia como alternativa ao (des)envolvimento, visando a transformação social. Por fim cabe destacar que pensar numa educação libertadora/emancipadora, como nos falava Freire, carece que optemos por pedagogias que promovam autonomia.

Nesse sentido, temos optado pela **Pedagogia da Autogestão** como uma das alternativas, compreendendo-a como uma pedagogia que valoriza a conscientização, rumo a auto-organização das/os oprimidas/os, potencializando o entendimento de que a luta por uma educação libertadora, é, inevitavelmente, uma luta anticapitalista, que transformará as realidades sociais, no caminho de outras economias, a exemplo da **Economia Social e Solidária** e do **Bem-viver**. A pedagogia da autogestão, parte do princípio da importância da/o educanda/o e da/o educador/a na organização do processo de ensino-aprendizagem, pois nessa dinâmica todas e todos aprendem.

Por tudo que antecede, concluímos afirmando que, orientado pelos princípios da vida, da diversidade da complexidade e da transformação, um conjunto de práticas, as mais diversas, espalhadas pelos mais variados lugares de nosso Brasil, protagonizadas por diferentes grupos de sujeitos/atores, como o

BACEP/UFRPE, vêm “semeando” práticas de Educação Libertadora, nas quais o pensamento de Paulo Freire é inspiração, nos põe em movimento, nos move a esperar.

Referências

- Abreu, *et al.* (2011). Agroecologia, movimento social, ciência, práticas e políticas públicas: Uma abordagem comparativa. *Cadernos de Agroecologia*. ISSN 2236-7934.6(2), Dez 2011.
- Almeida, J. (2003). A agroecologia entre o movimento social e a domesticação pelo mercado. *Ensaio FEE*. Porto Alegre. 24(2), p. 499-520.
- Almeida, A. W. B. (2018). Mapas e museus: uma nova cartografia social. *Ciência e Cultura*. São Paulo, v. 70, n. 4, p. 58-61.
- Beisiegel, C. R. (1992) *Política e educação popular (A Teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil)*. Ensaio 85. São Paulo: Ática.
- Candau, V. M. F. (1998). Interculturalidade e educação na América Latina. *Novamerica*, nº 77, Rio de Janeiro, p. 38-43.
- Dubeux *et al.* (orgs.). (2012). *A construção de Conhecimentos em Economia Solidária: sistematização de experiências no chão de trabalho e da vida no Nordeste*. Recife: F&A Gráfica e Editora Ltda, 288 p.
- Estrada, A. A. (2009). Os Fundamentos da Teoria da Complexidade em Edgar Morin. *Akrópolis*, Umuarama. 17(2). p. 85-90, abr./jun.
- Fals Borda *et al.* (1985a). Causa popular, ciência popular - uma metodologia do conhecimento científico através da ação. In C. R. Brandão (Ed.), *Repensando a Pesquisa Participante* (2a ed., pp. 131–157). São Paulo: Brasiliense.
- Fals Borda *et al.* (1985b). *Conocimiento y poder popular*. Bogotá: Siglo Veintiuno editores/OIT.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1975). *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança* (12a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- Freire, P. (1981). *Ação cultural para a liberdade* (5a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1984). *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 34ª. ed.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 50 ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- Freitas, M. F. Q. (2007). Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. *Educar*. Editora UFPR. Curitiba, n. 29, p. 47-62.
- Gadotti, M. (1996). A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho. Paulo Freire: Uma Biobibliografia. Instituto Paulo Freire. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3078/1/FPF_PTPF_12_069.pdf.
- Haddad, S. (2002). *Educação de Jovens e Adultos no Brasil* (1986-1998). Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED
- Hollyday Jara, O. (2006). *Para sistematizar experiências* / Oscar Jara Holliday; tradução de: Maria Viviana V. Resende. 2. ed., revista. – Brasília: MMA, 128 p.
- Hollyday Jara, O. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. (2012). *Revista Internacional de Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, ISSN 2254-1845, nº 1.

- Hollyday Jara, O. (2020). *A Educação Popular Latino-Americana: História e Fundamentos Éticos, Políticos e Pedagógicos*. São Paulo, Ação Educativa, 267 p.
- Laville, J. L (2018). *A economia social e solidária: práticas, teorias e debates*. Coimbra: Almedina.
- Lima de Paulo, M. de A. (2018). A interiorização das universidades federais e o acesso de jovens rurais ao ensino superior. *Raízes: Revista de Ciências Sociais e Econômicas*, 38(1), 162-177.
- Medeiros, Alzira. Dubeux, Ana. Aguiar, Maria Virginia de. (2015). *Agroecologia na convivência com o semiárido: Sistematização de experiências vividas, sentidas e aprendidas*. Recife: Ed. dos Organizadores.
- Menezes, A. E. N. *et al.* (2012). Perspectivas da Juventude Rural no Ensino Superior. *VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*. São Cristóvão, Brasil
- Mignolo, W. D. (2003). Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In B. de S. Santos (Ed.), *Conhecimento prudente para uma vida decente* (pp. 631–671). Porto: Afrontamento.
- Mignolo, W. D. (2005). A Colonialidade de cabo a rabo. In E. Lander (Ed.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais* (pp. 33–49). Buenos Aires: Colección Sur-Sur CLACSO.
- Morin, E. (2001). *O método 2: a vida da vida*. Porto Alegre: Sulina.
- Norder *et al.* (2016) Agroecologia: Polisssemia, Pluralismo e Controvérsias. *Ambiente & Sociedade*. São Paulo v. XIX, n. 3 n p. 1-20 n jul.-set.
- Pontual, P. & Ireland, T. (orgs.) (2006). *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais* (pp. 107–130). Buenos Aires: Colección Sur-Sur CLACSO.
- Quijano, A. (2009). Colonialidade do poder e classificação social. In B. de S. Santos & M. P. Meneses (Orgs.), *Epistemologias do sul* (pp. 73–114). Coimbra: Edições Almedina.
- Redin, E. (2017). Políticas educacionais e juventude rural no ensino superior. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 237-252, jan./mar.
- Santos, B. de S & Meneses, M. P. (Orgs.). (2009). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina.
- Santos, Boaventura de Sousa (2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Nº 63. p 237-280.
- Santos, Boaventura de Sousa (2003). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In B. de S. Santos (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente* (pp. 735– 775). Porto: Afrontamento.
- Siqueira, Leonardo de Miranda. Antunes-Rocha, Maria Isabel. Ribeiro, Luis Paulo (2020). Agroecologia no Contexto da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância (Agroecology in the context of field education and alternation pedagogy) In: *Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino*, Dossiê n. 4, Vol. 3, dez. 2020, p. 210-228

[Índice](#)



PAULO FREIRE : A REINVENÇÃO DO DIÁLOGO NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE VALE DO SOL¹

Marlon Antonio Bianchini², Aline Mesquita Corrêa³ & Roberto Kittel Pohlmann⁴

Resumo

As reflexões que apresentamos integram uma pesquisa participante, comungada junto à Escola Família Agrícola de Vale do Sol (EFASOL), localizada no Vale do Rio Pardo, no Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. O objetivo da investigação é compreender os desafios e possibilidades do diálogo freiriano na relação de do-discência com os/as agricultores/as, em tempos de pandemia da COVID-19, na EFASOL. Metodologicamente participamos, virtualmente, de diferentes momentos da Pedagogia da Alternância na referida escola, os quais destacamos: aulas e colocações em comum. Mesmo com o distanciamento social, identificamos que a EFASOL manteve comunicação, problematização e interação dialógica com os/as do-discentes, valorizando os saberes populares e a experiência articulada à vida camponesa. A análise dos achados da pesquisa nos permitem compreender que a práxis dialógica freiriana na EFASOL converge com a trama de uma educação crítica, rompendo com a visão tradicional da extensão do conhecimento.

Palavras-chave: *Pedagogia da Alternância; Educação Crítica; Práxis Dialógica; Educação do Campo; Do-discência.*

Introdução

Ao comemorarmos o centenário de Paulo Freire, no ano de 2021, percebemos o quão atual é o seu pensamento político-pedagógico. Seu legado de uma educação libertadora, transformadora e engajada com as lutas sociais pelo ser mais, reverbera em nosso tempo presente e nos encoraja ao esperar. Esperança este que se traduz em sonhos, que sonhamos juntos e juntas todos os dias, por um mundo no

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

² Graduado em História pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Educador na Escola Família Agrícola de Vale do Sol.

³ Doutoranda em Educação na Universidade de Santa Cruz do Sul. Bolsista Prosc CAPES II.

⁴ Doutorando em Educação na Universidade de Santa Cruz do Sul. Educador na Escola Família Agrícola de Vale do Sol. Bolsista BIPSS/UNISC.

qual as pessoas possam estar sendo a partir de seu próprio lugar de existência e (re) existência. Além disso, compreendemos que se trata de um momento oportuno para revisitarmos o pensamento do educador brasileiro e colocá-lo em diálogo com o nosso tempo histórico, reinventando-o a partir das leituras que fazemos do mundo e da realidade em que nos constituímos, juntamente com as gentes que andarilham conosco e comungam por uma sociedade justa.

Nascido em 19 de setembro de 1921 na cidade de Recife, no estado de Pernambuco, no Brasil, Paulo Freire tornou-se mundialmente conhecido, porque, como ele mesmo afirmou: a “minha recifidade explica a minha pernambucanidade assim como a minha pernambucanidade explica a minha brasilidade, a minha brasilidade explica a minha latinoamericanidade e a minha latinoamericanidade me faz um homem do mundo” (Freire, 2014, p. 82). Ou seja, a sua relação orgânica e dialógica com a sua realidade, com o seu dizer a sua palavra a partir de seu lugar, de sua recifidade, o permitia ser um cidadão do mundo.

Essa compreensão de Freire (2014), acerca de sermos homens e mulheres do mundo mediatizados uns com os outros e outras, a partir de nossa realidade histórica, está presente em sua defesa de uma inserção crítica dos sujeitos e sujeitas na materialidade de suas vidas (Freire, 1976). Essa inserção, para tanto, é o que lhes permite atuar como agentes de mudanças essenciais para a transformação da situação que os oprime. A desumanização e as condições sociais injustas, nesse sentido, ferem a vocação ontológica para a libertação, o que nos permite identificar que a pandemia, pela Covid-19, que está presente em nosso cotidiano desde meados de 2020, expõe e intensifica, cada vez mais, um contexto de violência e “coisificação” de todos aqueles e aquelas que têm sido, historicamente, considerados e tratados como inferiores (Freire, 1987).

Esse cenário, portanto, se apresenta e se constitui por meio de opressões antidialógicas e de ser menos. Contudo ao conhecermos o pensamento político e pedagógico de Freire e compreendermos o esforço crítico e coletivo da Escola Família Agrícola de Vale do Sol (EFASOL)⁵ pela continuidade do diálogo, mesmo em tempos pandêmicos, como uma dimensão comunicativa e reflexiva, entendemos que se trata de um ato de resistência crítica. Ou seja, porque “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (Freire, 1976, p. 28), permitindo às pessoas dizerem a sua palavra a partir do lugar em que constituem-se como sujeitos e sujeitas de sua própria história.

As reflexões que apresentamos neste artigo integram uma pesquisa participante, que vem sendo comungada junto à EFASOL, que é uma Escola Família Agrícola (EFA) localizada em Vale do Sol, município do Vale do Rio Pardo, região central do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, e que coaduna o curso de Ensino Médio à formação Técnica em Agricultura, com viés ecológico⁶. Essa escola do campo foi instituída

⁵ No estado do Rio Grande do Sul, no Brasil, em 2009 é instituída a Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC), inaugurando a Pedagogia da Alternância, como uma reinvenção pedagógica freiriana (Moretti & Vergutz, 2018) na Região do Vale do Rio Pardo. Em 2014, também encharcada na pedagogia freiriana, como mencionado no texto, é instituída a Escola Família Agrícola de Vale do Sol (EFASOL). Ainda, no estado do Rio Grande do Sul, a EFASERRA (2013) e a EFASUL (2016) integram esse conjunto de escolas que tramam a educação do campo contextualizadas à realidade dos sujeitos e sujeitas deste processo educativo.

⁶ Ecologia, segundo Leonardo Boff (2008, p. 21) relação, inter-ação e diálogo de todas as coisas existentes (vibrantes ou não) entre si e com tudo o que existe, real ou potencial. A ecologia não tem que ver apenas com a natureza (ecologia

no ano de 2014, a partir da Associação Escola Família Agrícola de Vale do Sol (AEFASOL), com o objetivo de constituir uma educação contextualizada, crítica e problematizadora por meio da Pedagogia da Alternância⁷, juntamente com os filhos e filhas de agricultores e agricultoras do município sede e arredores.

Historicamente, a acolhida da Pedagogia da Alternância em solo brasileiro é demarcada pelo contexto de fechamento democrático, pelo êxodo rural e pelas lutas anti o estado social de repressão, na época instaurado. Tais acontecimentos aproximaram essa pedagogia da Educação Popular e do pensamento político-pedagógico de Freire, assim como da Pedagogia do Oprimido (Freire, 1987) e, por conseguinte, da Pedagogia Socialista (Pistrak, 2011). Com isso, a “Pedagogia da Alternância articula diferentes espaços e tempos educativos, teoria e prática, ensino e pesquisa, trabalho e educação, escola e comunidade visando garantir o direito à educação dos sujeitos do campo” (Molina & Freitas, 2011, p. 115).

O objetivo de nossa investigação foi o de compreender os desafios e possibilidades do diálogo freiriano na relação de do-discência⁸ com os agricultores e agricultoras, em tempos de pandemia da COVID-19, na EFASOL. A relação de do-discência, conforme Freire (1999), é permeada pela indissociabilidade de quem ensina e aprende ao ensinar, e de quem aprende e ensina ao aprender, sendo, portanto, processos concomitantes e que dialogam com a tríade ação-reflexão-ação crítica da Pedagogia da Alternância.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho participante (Brandão, 1990) em que três estudantes⁹ da referida escola compartilharam seus saberes, instigados pelo instrumento pedagógico Plano de Estudos, através de plataformas virtuais, nos diferentes momentos da Pedagogia da Alternância na EFASOL, os quais destacamos as aulas e os momentos de colocação em comum. Ainda, recorreremos à análise freiriana dos achados da pesquisa para problematizar a reinvenção do diálogo na Escola Família Agrícola (EFA), em tempos de pandemia (Freire, 1987).

Este instrumento pedagógico consiste numa proposição de pesquisa, organizada a partir do Plano de Formação e apresentada pelos/as monitores aos/as estudantes no final de cada sessão escolar, com propósito de realização durante a sessão familiar e retorno aos colegas e monitores/as na próxima sessão

natural), mas principalmente com a sociedade e a cultura (ecologia humana, social, etc.). Numa visão ecológica, tudo o que existe coexiste. Tudo o que coexiste preexiste. E tudo o que coexiste e preexiste subsiste por meio de uma teia infinita de relações onicompreensivas. Nada existe fora da relação. Tudo se relaciona com tudo em todos os pontos.

⁷ A Pedagogia da Alternância emerge no interior da França, em 1935, momento no qual a insatisfação dos e das estudantes com a escola, assim como o desejo de parar de estudar, fez com que pais, mães, Igreja Católica e Sindicato de Trabalhadores Rurais (Moretti & Vergutz, 2018) buscassem uma alternativa de educação que integrasse ao currículo os conhecimentos vinculados à materialidade da vida no campo. Com a criação da Maison Famílie Rural (MFR), Casa Familiar Rural (CFR), a Pedagogia da Alternância andarihou pela França e chegou em território italiano na década de 1960. Em 1968, já estava no Brasil, no estado do Espírito Santo e hoje está presente em outros países como Argentina, espalhando-se por todo o continente sendo mais presente nas Américas Central e Latina (García-Marirrodiga & Puig-Calvó, 2010). O modelo italiano de EFA é o que chega ao Brasil e organiza-se pelo tempo escola, na própria EFA em que ocorre a problematização e sistematização dos conhecimentos, e pelo tempo família-comunidade, que refere ao período que os e as estudantes realizam seus estudos e investigações por meio da inserção crítica no meio em que vivem.

⁸ Para Freire (1987) a educação dialógica, crítica e problematizadora se alicerça na compreensão de que a docência e a discência são processos indissociáveis, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 25).

⁹ Os sujeitos participantes da investigação são estudantes da EFASOL que consentiram eticamente a participação na pesquisa. Além disso, os participantes são identificados como Estudante A, Estudante B e Estudante C, pois por questão da preservação do anonimato se omitem os nomes.

escolar, por meio dos Círculos de Cultura. Isto é, realizada a pesquisa, o/a estudante, partilha, por meio da colocação em comum, as experiências e as feitura inscritas em sua realidade concreta.

No decorrer dos anos, percebemos, pela vivência, que o Plano de Estudos se configura em potente possibilidade de partilha e diálogo, especialmente por enfatizar os saberes populares dos povos do campo, que, num contexto de escolas urbanas, são negligenciados. Seleccionamos três experiências de dialógicas para esta escrita, que estão imbricadas em três dimensões das relações que se estabelecem entre a manutenção da vida na agricultura, a produção do conhecimento e a natureza, as quais são: recursos naturais, utilizando-se da forquilha para localizar o fluído da vida na propriedade; meios de produção, por meio da realização da poda em frutíferas; e relações com antigamente, trazendo as influências das fases da lua sobre o plantio. Em todas estas dimensões, estão presentes os saberes ancestrais e da experiência feita, que são dialogicamente problematizados e refletidos na articulação família-escola-comunidade, conforme aprofundaremos no decorrer do presente texto.

A reinvenção do diálogo na Escola Família Agrícola de Vale do Sol

O diálogo pressupõe radicalidade para ser autêntico e crítico-libertador. Isso se expressa em um conjunto de reflexões sobre extensão ou comunicação, a partir da experiência de Paulo Freire com camponeses e camponesas no Chile, onde o educador popular se preocupa com o trabalho educativo do agrônomo, discutindo que este deve atuar educando e educando-se junto aos povos do campo. Ou seja, Freire (1976) identifica que há uma especificidade em ser homem e mulher do campo na América Latina, problematizando questões como a transmissão do conhecimento, a invisibilidade de práticas e saberes populares, a invasão cultural e a dominação que estão presentes em uma perspectiva extensionista, sendo o diálogo uma possibilidade de escuta atenta dos outros e outras.

Para tanto, Freire não se debruçou especificamente sobre a educação do campo, mas entre a denúncia de uma educação bancária e antidialógica e o anúncio de uma pedagogia do e da oprimida, baseada no diálogo e criticidade. Identificamos que há uma visão social de mundo (Löwy, 1996) voltada para humanização de todos e todas que historicamente foram, e têm sido, demitidos de suas próprias vidas (Freire, 1987). Tal perspectiva, portanto, também está presente na educação do campo e, por conseguinte, na EFASOL que por meio da feitura de uma educação contextualizada ao território camponês, junto com os e as jovens agricultoras, se engaja com a co-criação de práxis que encoraja os e as estudantes a lerem o mundo a partir do seu lugar no mundo (Freire, 1987; Santos, 2005). A Educação do Campo, desse modo, conforme Caldart, Pereira, Alentejano & Frigotto (2012) pode ser entendida:

[...] como um fenômeno da realidade brasileira atual que somente pode ser compreendido no âmbito contraditório da práxis e considerando seu tempo e contexto histórico de origem. A essência da Educação do Campo não pode ser apreendida senão no seu movimento real, que implica um conjunto articulado de relações (fundamentalmente contradições) que a constituem como prática/projeto/política de educação e cujo sujeito é a classe trabalhadora do campo (Caldart, Pereira, Alentejano & Frigotto, 2012, p. 16).

Ou seja, refere-se a uma educação que é feita com os e as estudantes, jovens agricultores e agricultoras, sempre tendo a realidade como ponto de partida, constituindo-se como uma práxis social. Tal práxis implica posicionar-se com os homens e mulheres do campo anti todas as estruturas que os desumanizam e atuam para a necrofilia de seus saberes e práticas que perpassam gerações e que os situam no seu tempo histórico (Freire, 1987).

Na EFASOL, a Educação do Campo acontece engajada com a luta pela humanização do mundo, ou seja, pautada na compreensão de que é necessário superarmos todas as formas de opressão que se perpetuam por meio da exploração da força de trabalho, da natureza e das pessoas. Nesse sentido, as práxis educativas constituídas na EFA estão voltadas para o meio rural, contudo as reflexões e problematizações que são tramadas no cotidiano atuam na defesa de que todas as pessoas possam alcançar a libertação. Isto é, a possibilidade de superarem as condições de vida que os impedem de pensarem por si mesmos.

Ainda, por meio da Pedagogia da Alternância, a EFASOL trama os seus próprios caminhos desde 2014, quando oficialmente abre as portas. Porém, anos antes, em 2012, iniciaram as articulações a partir da demanda dos e das agricultoras da região, com o objetivo de fundar uma EFA no município. Com o apoio do setor público, de movimentos sociais, egressos da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC) e da comunidade, funda-se uma associação que viria a ser a instituição que mantém a escola. Confirma-se, portanto, que a EFASOL é primeiramente uma demanda dos agricultores e agricultoras, cujo processo de emancipação coloca-os como verdadeiros atores de sua própria história. Passados dois anos de articulação e organização a EFASOL é inaugurada no dia 10/03/2014.

O processo de alternância nesta EFA se dá, de forma prática, quando os e as jovens passam uma semana em sessão escolar (tempo escola) e uma semana em sessão familiar (tempo família). Desde sua fundação, a escola trabalha constituindo uma trajetória de educação do campo contextualizada à realidade de jovens oriundos e oriundas de 15 municípios dos territórios do Vale do Rio Pardo, da região Central, do Centro-Serra, do Alto Jacuí e do Alto Botucaraí. A inserção nestes territórios marca a diversidade produtiva, geográfica, social e cultural dos e das estudantes que compõem a escola. Nesse contexto, “a EFA busca, ainda, assegurar a formação humana desses sujeitos e o desenvolvimento do campo com sustentabilidade” (Molina & Freitas, 2011, p. 115). A realidade vivida por estes e estas jovens remonta a história destas regiões, cujos saberes e costumes se partilham na medida em que eles e elas põem-se em contato, uns com os outros e outras.

Como já sinalizamos acima, na introdução, o contexto da pandemia pela Covid-19 intensificou e deixou ainda mais evidente a perspectiva antidialógica, bancária e opressora que historicamente estiveram presentes em nossa sociedade. No âmbito educacional, o ensino remoto e, por conseguinte, as condições desiguais de acesso à internet e às ferramentas necessárias para o acompanhamento das aulas nos permitem identificar que estamos vivendo um momento oportuno para o que Freire (1987) denunciava como um depósito de conteúdos alienantes. No campo, ou seja, no meio rural as dificuldades de acesso e permanência no ensino remoto também são perceptíveis e tendem a ser ainda mais profundas que no meio urbano.

Contudo, mesmo diante da realidade penumbrada e ofuscada pelas estruturas que tendem a distorcer a vocação de sermos sujeitos, existem experiências educativas resistentes que têm atuado em contraposição à desumanização e a opressão vigentes, fazendo emergir práxis libertadoras e sonhos possíveis nesse inédito-viável em que nos encontramos (Freire, 1987). Nesse sentido, a EFASOL está entre estas experiências que insistem rebeldemente por caminhos de historicidade, criticidade e diálogo. Com isso, a construção de uma relação de do-discência dialógica implica em “[...] vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade” (Freire, 1976, p. 28).

A luta pela permanência do diálogo, ainda que reinventado pelas condições decorrentes da pandemia, se justifica pela necessidade permanente de estarmos comprometidos e comprometidas com um mundo justo, constituído por pessoas conscientes de seu inacabamento e de sua vocação ontológica para o ser mais. O diálogo implica, também, em uma pesquisa sobre o “universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores” (Freire, 1987, p. 106) para que, assim, a realidade possa ser problematizada e transformada. Nesse sentido, a seguir problematizaremos nossas reflexões e análises a partir da materialidade do diálogo na EFASOL, a partir das experiências de estudantes dizendo a sua palavra.

O diálogo e a partilha de saberes

Os saberes, historicamente produzidos como ausentes, tornam-se dialogicamente presentes na experiência da EFASOL e são partilhados por meio do plano de estudos. Este instrumento pedagógico é acompanhado de uma colocação em comum, tratada aqui também como círculo de cultura. Assim, os e as estudantes, quando em sessão familiar (tempo família), realizam a observação sobre uma determinada temática na propriedade e a registram em seu plano de estudos.

Na Pedagogia da Alternância, o plano de estudos se constitui como um dos instrumentos pedagógicos que articula a relação dialógica entre escola, estudantes e família. É através dele que se organizam os diferentes tempos e espaços de estudos por meio da construção coletiva porque o Plano de Estudos é elaborado no tempo escola, desenvolvido no tempo comunidade e socializado no tempo escola, tendo a reflexão crítica e problematizadora freiriana como elemento central para a leitura do mundo, da realidade e da palavra.

Esta observação descrita no plano de estudos, cujo objetivo é registrar essas experiências de aprendizagem em casa, é problematizada durante a sessão escolar (tempo escola) por meio da colocação em comum. Este é um dos momentos de troca e ampliação de saberes no que diz respeito aos conhecimentos, já que ali os próprios sujeitos do campo são protagonistas de sua própria história. Durante este ano de 2021, com as aulas remotas, esta socialização aconteceu através de plataformas digitais, oportunizando uma reinvenção do diálogo freiriano que, neste caso, não se esvaiu frente aos desafios impostos ao ensino.

Nesse sentido, as aulas e os Círculos de Cultura aconteceram por meio de encontros virtuais, tendo como suporte áudio e vídeo nos momentos de atividades síncronas. Ou seja, diante da impossibilidade dos encontros presenciais a EFA buscou se reinventar, mantendo seus momentos de diálogo. Dessa partilha,

vinculada às observações descritas no plano de estudos, emergem os temas geradores que chegam até a EFASOL e são essenciais para o processo de conscientização e de resgate de saberes que estreitam as relações entre os homens, as mulheres e a natureza por meio da observação da terra, da lua, dos animais e outros fenômenos. Ao compreenderem-se como protagonistas e co-transformadores do mundo, atuam para a superação da agricultura capitalista que tende a ignorar estes saberes populares ao impor seus pacotes tecnológicos, como é o caso da “Revolução Verde”¹⁰.

Esta pronúncia da realidade, em que estudantes inscrevem suas experiências de ser/estar sendo no mundo e com o mundo, pode ser compreendida vinculada no cotidiano da EFASOL. Trata-se de um momento de comunicação dos saberes construídos a partir de várias gerações e que até os dias atuais ainda permeiam a vida dos e das agricultoras. Tal dialogicidade pode ser identificada no relato do Estudante A, do primeiro ano do Ensino Médio:

Para mim foi muito importante poder mostrar o que consigo fazer com uma forquilha para achar água. Por ser aula a distância e virtual tive a ajuda de minha mãe para poder mostrar e explicar meu saber popular, que era muito usado antigamente. Ela “filmo” em plena aula meu saber, em tempo real, onde mostrei o quanto gira a forquilha e também a profundidade que devemos cavar para encontrar a água. [Funciona assim]: corto uma forquilha, seguro com as mãos no vértice virado para baixo e caminho pelo terreno, e, no momento em que encontro água a forquilha gira para baixo até chegar o local exato. Aí eu paro e volto de costa, medindo os passos para verificar qual será a profundidade do poço, no momento que a forquilha voltar à posição inicial. Foi muito bom compartilhar com meus colegas e professor, me senti valorizando os saberes populares que pessoas usavam antigamente. Percebi que tinha este saber quando vi um senhor de idade achar água com uma forquilha de pessegueiro. Eu consigo achar com qualquer espécie de forquilha de árvore. Inclusive, conseguimos achar água e fazer uma cacimba bem no pátio da minha casa com este saber popular.

O Estudante A é filho de agricultores familiares residentes no município de Passa Sete-RS. Ele, na condição de estudante, discorreu que em sua propriedade a família consegue resolver o problema hídrico, utilizando um saber popular antigo. O relato é muito representativo, pois o menino, junto de sua mãe, reproduziu um saber popular para outros 26 jovens, seus colegas, que estavam em suas propriedades, acompanhando a aula através de um computador ou celular. Esta contribuição gerou diversas reflexões e perguntas, já que este saber estava naquele momento sendo resgatado e compartilhado para que outras pessoas possam utilizar desta técnica para solucionar alguns problemas em sua propriedade. Eram poucos

¹⁰ Conforme Pereira (2012), a Revolução Verde surgiu, na década de 1950, com o objetivo de garantir a oferta de alimentos a fim de solucionar a fome, no período do pós-guerra. A Revolução Verde, desse modo, foi considerada, por um lado, como uma possibilidade de aumentar a produção agrícola. Por outro, foi entendida como um problema social, econômico, político, cultural, agrônômico e ecológico, requerendo uma análise crítica em especial pela condição de dependência dos agricultores e agricultoras das empresas globais e de seus pacotes tecnológicos- insumos químicos, sementes de laboratório, irrigação, mecanização e a necessidade grandes extensões de terra. Ainda, acerca disso, Petersen (2012) discorre que “a Revolução Verde disseminou globalmente um novo regime tecnológico baseado na dependência da agricultura em relação à indústria e ao capital financeiro” (Petersen, 2012, p. 42). Aqueles que não aderiram ao pacote tecnológico e que resistiram à opressão deste sistema, mantiveram uma gama de conhecimentos populares cujo objetivo era solucionar problemas rotineiros da vida no campo.

os estudantes que conheciam este saber, mas aqueles que já haviam tido contato com esta experiência confirmaram a veracidade da mesma.

A ciência hegemônica, atualmente, não dá conta de explicitar todos os motivos pelos quais a forquilha enverga ao encontrar algum resquício subterrâneo de água. Somado a isso, sabe-se que o fenômeno não se realiza a partir de todas as pessoas. Diz-se popularmente que existe uma conexão entre a terra, a forquilha e o sujeito que realiza a atividade. Há também que se destacar a credence envolvida na busca pela água.

Essa prática utilizada por esse estudante resolve os problemas hídricos da propriedade em tempos de seca, e, ao ser problematizada por meio do diálogo, torna-se presente numa educação libertadora e humanizadora que vincula o pensar crítico e a comunicação. Ou seja, é possível dizer que mesmo diante das limitações impostas pelas câmeras, microfones e internet, assim como a impossibilidade de presença física, os preceitos do diálogo freiriano são mantidos, reinventados e adequados ao contexto da escola.

Nesse sentido, Santos (2002) e Freire (1987) discorrem que existem critérios que definem o *saber* e o *não saber*, constituindo uma *monocultura* do saber que é um modo poderoso de produção de *não existência* (Santos, 2002, p. 247). Assim, Freire (1987) problematiza que “não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes” (Freire, 1987, p. 68) que ao serem mediatizados por homens e mulheres no mundo e com o mundo são co-criados e socializados pelo diálogo porque a “educação como prática da liberdade implica no diálogo que exige o amor, a amorosidade e a confiança na construção do lugar do conhecimento como direito de participação em outro mundo possível” (Fernandes, 2010, p. 148).

As experiências e saberes partilhados são plurais, dialógicos entre si e expressam a importância da ecologia de saberes (Santos, 2002), assim como a operacionalização da EFASOL ao tramar sua práxis posicionando-se anti o desperdício das experiências (Santos, 2002), por meio do diálogo que viabiliza a formação de “pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido de risco, curiosas, indagadoras” (Freire, 2000, p. 100). Com essa perspectiva, em outro plano de estudos, que tinha como objetivo retratar os meios de produção da comunidade, um estudante novamente ressignifica o diálogo.

Em sua partilha, o jovem Estudante B, educando do segundo ano na época e residente do município de Novo Cabrais, RS, conta sobre as principais técnicas utilizadas na fruticultura em sua propriedade. Em determinado momento do diálogo, a poda das plantas no inverno torna-se a temática e o jovem profere o seguinte discurso: “*lá em casa meu pai sempre diz que deve ser feito as podas no inverno e nos meses sem a letra R*” Nesse momento o estudante provocou mais um profundo momento de diálogo, como ele mesmo conta a seguir:

Por estar inserido dentro de uma propriedade, onde tenho o convívio diário com meus avós, muitos dos saberes populares que eu sei, foi através do que eles relatavam/relatam para mim. Sendo que um dos mais utilizados na propriedade é a relação dos meses para poda, pois somente os meses que não possuem "R" devem ser usados, bem como deve ser evitada a Lua Nova, dando preferência às demais. O fato se dá porque o período também coincide com o solstício de inverno, onde a atividade da planta está mais calma. Além disso, pelas experiências que vivenciamos, a planta produz melhor, tanto em aspectos quantitativos como de qualidade. Poder ter relatado essas

experiências em aula, no ano de 2020, durante a pandemia, foi muito bacana, pois assim pudemos observar o quanto isso ainda permeia a sociedade e o quanto isso é valioso, passando de geração em geração.

Este relato do Estudante B aconteceu em um dia de colocação em comum, instigando todos os e as demais presentes para que o diálogo acontecesse entre os e as próprias estudantes. Além disso, destacamos a curiosidade epistemológica dos educadores e educadoras, reconhecendo-se também como aprendizes nesta relação de do-discência.

Existem órgãos ambientais e secretarias municipais do meio ambiente que orientam os agricultores e agricultoras a realizarem podas programadas nos meses sem R. Segundo estes órgãos e manuais de orientação, esse período é de suma importância para a cicatrização da planta, assim como para o rebrote. Estes períodos coincidem, curiosamente, com esta forma popular de pensar essa atividade agrícola e já está internalizado pelos agricultores e agricultoras. Este, para tanto, é um saber popular construído através de várias gerações e que já estava presente no campo mesmo antes do avanço e da averiguação científica com relação aos elementos que caracterizam os meses mais indicados para o procedimento em discussão. Assim, até hoje realizar as podas nos meses em que não existe a letra R, como maio, junho, julho e agosto é assertivamente o período indicado para efetuá-las, o que nos permite problematizar a existência de uma ciência popular, oriunda do saber da experiência feita (Freire, 1987).

O Estudante B, com a provocação, além de ter proporcionado um excelente momento de troca entre os colegas, fez com que outros saberes e outros sujeitos tomassem o espaço de fala para dialogar. Foi assim com a Estudante C, educanda do terceiro ano da EFASOL, que também reside, como o Estudante A, no município de Passa Sete-RS. Ao entrar no debate, ela relatou aos e às colegas que seus avós costumam utilizar uma técnica bastante característica dos agricultores e agricultoras familiares:

Desde quando nasci, morei com meus avós. Hoje, ela [a avó] está com 70 anos e ele [o avô] com 68. Eles me ensinaram várias técnicas para trabalhar com a agricultura. Um exemplo são as fases da lua, onde utilizamos até hoje para os plantios e sementeiras. A lua crescente é para plantas que há maior necessidade de crescimento para fora do solo, a lua minguante é para plantas com a necessidade de plantio ou sementeira para dentro do solo, exemplo são os tubérculos. A lua cheia é para plantas como o tomate, onde dariam pés bastante carregados de frutos e por fim a lua nova, que geralmente não utilizamos muito como técnica de plantio. Durante o ano de 2020, no meio da pandemia do Coronavírus, tivemos momentos de aula onde conseguimos colocar em comum, com toda a turma, as técnicas das quais mantínhamos até hoje. Ver as singularidades, as diferenças e as semelhanças de cada realidade de forma totalmente virtual e poder aplicar o que foi aprendido com os colegas é algo maravilhoso de viver, principalmente nesse momento onde todos estão tão distantes.

É interessante problematizar que a definição de quais luas são mais propícias para o plantio de determinadas culturas decorre da observação empírica que os trabalhadores e trabalhadoras do campo realizam sobre a terra e a natureza. O relato da jovem estudante, expressa a importância e a necessidade de

visibilizarmos outros saberes, assim como constituirmos outros critérios de rigor que, conforme Santos (2002), operam em contextos e práticas sociais declaradas inexistentes, mas que são legítimos e presentes em contextos outros.

Existem aqueles e aquelas que não creem nesse saber sobre as fases da lua e, portanto, acabam por não utilizá-lo. Outros e outras, por sua vez, acreditam e inclusive comprovam a eficácia a partir dos resultados obtidos nas suas produções. Assim, as luas crescente, cheia, minguante e nova são temas de diálogo na grande maioria das famílias dessa região caracterizada pela utilização destas técnicas que são estudadas atualmente, buscando retratar com argumentos agrônômicos os fatores que fazem, por exemplo, as sementes germinarem com mais eficiência na lua cheia.

Considerações finais

As falas dos estudantes A, B e C, constituem uma pequena parcela dos saberes partilhados cotidianamente na EFASOL. A riqueza cultural e histórica dos mesmos é impossível de mensurar. Quando se trata de saberes que foram colocados em comum, mesmo em tempos de pandemia, seus significados ganham ainda mais importância, nos permitindo problematizar a existência de uma ciência outra que se trama articulada à experiência, à observação e à inserção no trabalho que também é processo educativo.

Nesse contexto de disputa entre o projeto do capital, que é predatório e desumanizante, e o projeto de uma educação do campo transformadora e dialógica, identificamos que a EFASOL realiza um importante trabalho de resgate e valorização de saberes populares que historicamente vêm sendo invisibilizados pela racionalidade hegemônica e eurocêntrica. Por meio do diálogo, nesse sentido, outros saberes e outros sujeitos passam a ser legitimados como existentes e presentes.

O resgate e a valorização destes saberes, dentro da Pedagogia da Alternância, se fortalece devido a possibilidade dos e das jovens estarem uma semana em casa e outra na escola, desenvolvendo uma relação de do-discência ao aprender/ensinar com a família e com os educadores e educadoras. Assim, pela mobilidade desta prática de alternar tempos e espaços de aprendizagem, a problematização da realidade estabelece diversas possibilidades de diálogo, tanto em sessão familiar, quanto em sessão escolar.

Os e as protagonistas deste processo, e que justificam a existência da escola, colocam-se na construção de sua própria história, utilizando a aula síncrona também como seu lugar de pronúncia da palavra. Emancipados por meio de uma proposta de educação libertadora eles e elas não se silenciam, ao contrário, estão atentos e atentas, durante estes momentos de troca, para acompanhar educadores, educadoras e colegas. E ao reinventarem o diálogo assumem sua co-feitura na construção de uma educação contextualizada com as suas vidas.

Da década de 1960 para cá, a modernização da agricultura foi chegando no espaço rural brasileiro estabelecendo uma nova dinâmica de agricultura, baseada nos princípios capitalistas. A venda do pacote tecnológico, o assistencialismo e o grande incentivo financeiro, acabou por oprimir aqueles agricultores e agricultoras que fizeram a opção por manter-se conectados à agricultura camponesa ou familiar. Aqueles que não aderiram a esta chamada “modernidade” passaram a ser interpretados como atrasados e

consequentemente tiveram que se adaptar para sobreviver frente a Revolução Verde em curso. No entanto, estes agricultores e agricultoras, como costumamos chamar, resistem e encontram outras saídas para manter uma perspectiva de agricultura que respeite a história das pessoas e sua relação com o mundo.

A socialização dos saberes populares, construídos através de várias gerações, evidencia a emergência de um outro paradigma (Santos, 2002). Ou seja, recupera a compreensão crítico-problematizadora de que todos nós sabemos e ignoramos coisas, ao mesmo tempo (Freire, 1976). Desse modo, compreendemos, a partilha de saberes, problematizada neste trabalho, como um agente de mobilização das aulas, fazendo com que os e as estudantes, a partir da colocação em comum, sintam-se convidados e convidadas para comungarem por uma educação que lhes possibilite cada vez mais serem “sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo” (Freire, 1987, p. 52). Assim, dialogar se torna uma premissa imprescindível para que as pessoas possam encontrar o seu posto no cosmos, assim como para o resgate de saberes e práticas ancestrais produzidas como ausentes e/ou inexistentes (Freire, 1987; Santos, 2002).

Os saberes outros que foram mantidos pelos e pelas avós tornam-se uma referência epistêmico-prática para a agricultura, principalmente, camponesa, familiar, agroecológica, biodinâmica, permacultura, entre outras. Com isso, na EFASOL os e as estudantes são incentivados a buscar e registrar estes saberes, por meio do plano de estudos, tanto para compor sua formação como técnicos em agricultura, como para assegurar a permanência e reprodução destes para as gerações futuras.

É por isso que partilhá-los é tão fundamental, e o diálogo que é o fio condutor da Pedagogia da Alternância amplia as possibilidades de anúncio da diversidade epistemológica que permeia a vida dos e das estudantes e de suas famílias. Presencialmente dentro de uma sala de aula ou à distância; segurando um computador ou um celular; à sombra de uma árvore ou bem no canto da janela, único local capaz de conectar o sinal telefônico, emerge a boniteza do diálogo freiriano. Por meio da horizontalidade os e as estudantes se engajam na construção de uma agricultura justa e que reconheça as diversidades, considerando o novo e o antigo saber como importantes.

Por fim, compreendemos que a EFASOL tem como ponto de partida e de chegada a premissa de que “só o diálogo comunica” (Freire, 1976, p. 115) e impulsiona o pensar crítico entre os homens e as mulheres mediatizados entre si, no mundo e com o mundo. Nesse sentido, entendemos que a EFA está emaranhada à vocação ontológica de sermos sujeitos, encharcando-se de uma postura dialógica que implica em uma práxis social transformadora.

Referências

- Boff, Leonardo (2008). *Ecologia, Mundialização e Espiritualidade*. São Paulo: Editora Record.
- Brandão, Carlos Rodrigues (org.) (1990). *Pesquisa participante*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense.
- Caldart, R. S.; Pereira, I. B.; Alentejano, P. & Frigotto, G (2012) Apresentação. In: Caldart, R. S.; Pereira, I. B.; Alentejano, P. & Frigotto, G (2012). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, p. 13-19.
- Fernandes, Cleoni. Confiança (2010). In: Streck, Danilo; Redin, Euclides & Zitkoski, Jaime José (Org.) (2010). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed Belo Horizonte: Autêntica, p. 146-148.
- Freire, Paulo (2014). *Pedagogia da Tolerância*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1999). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1995). *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água.
- Freire, Paulo (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1978). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1976). *Extensão ou comunicação?* Trad. Rosisca Darcy. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- García-Marirrodiga, Roberto & Puig-Calvó, Pedro (2010). *Formação em alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos Ceffa no mundo*. Belo Horizonte: O Lutador.
- Löwy, Michael (1996). *Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista*. 11. ed. São Paulo: Cortez.
- Molina, M. C. & Freitas, H. C. A. (2011). *Educação do campo*. Em aberto, Brasília.
- Moretti, Cheron Zanini & Vergutz, Cristina Luisa Bencke (2018). Paulo Freire e reinvenção pedagógica nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) no Rio Grande do Sul. IN: Moretti, Cheron Zanini; Streck, Danilo Romeu & Pitano, Sandro de Castro (ORGs) (2018). *Paulo Freire no Rio Grande do Sul: legado e reinvenção*. Caxias do Sul, RS: Educus, p. 133-156.
- Passos, Luiz Augusto. Tema Gerador (2010). In: Streck, Danilo; Redin, Euclides & Zitkoski, Jaime José (Org.) (2010). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed Belo Horizonte: Autêntica, p. 678- 680.
- Petersen, Paulo. Agriculturas Alternativas (2012). In: Caldart, R. S.; Pereira, I. B.; Alentejano, P. & Frigotto, G (2012). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, p. 42-48.
- PEREIRA, Mônica Cox de Britto. Revolução Verde. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 687- 691.
- Pistrak, M. *Fundamentos da escola do trabalho*. Trad. de Luiz Carlos de Freitas. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- Santos, Boaventura de Sousa & Meneses, Maria Paula (Org.) (2010). *Epistemologias do sul*. 1. ed. São Paulo: Cortez.
- Santos, Boaventura de Souza (2002). Para uma sociologia das ausências e das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, p. 237-280.
- Zitkoski, Jaime José (2010). Diálogo/Dialogicidade. In: Streck, Danilo; Redin, Euclides & Zitkoski, Jaime José (Org.) (2010). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed Belo Horizonte: Autêntica, p. 117-118.

PAULO FREIRE Y LA PEDAGOGÍA REFUGIADA. CONSTRUCCIÓN DE UNA EDUCACIÓN LIBERADORA EN EL SAHARA OCCIDENTAL

José Antonio Monje¹

Resumen

El presente artículo nos muestra en detalle el modelo educativo saharaui, construido en los campamentos de refugiados instalados en Tindouf (Argelia) desde 1976, año en el cual se proclamó la República Árabe Saharaui Democrática (RASD). Dicho modelo se encuentra profundamente inspirado en las lecciones aprendidas de la experiencia de colonialismo, guerra, genocidio, ocupación, exilio y refugio padecido por su pueblo, analizada a la luz del pensamiento crítico de autores como Franz Fanon o Paulo Freire. La construcción cotidiana de su historia, la problematización de su realidad presente y su lucha liberadora, junto con el propio contexto de descolonización, todavía pendiente en este territorio africano, se han convertido desde aquellos años, al mismo tiempo, en un auténtico eje estructural de identidad, una reivindicación histórica, una carta de presentación al mundo y en la marca distintiva de la “pedagogía refugiada saharaui”.

Palabras-clave: Sistema Educativo; Sahara Occidental; Paulo Freire; Pedagogía; Refugiados.

1. Introducción

De acuerdo a datos de la UNESCO (2008)², la tasa de alfabetización de la RASD actualmente es 96%, encontrándose muy por encima de otros países del norte de África tales como Túnez, cuya tasa se encuentra en 77,7%, Marruecos, que ostenta un 70,1%, o Egipto, con un 66,4%. Esta particular condición ha despertado interés en torno a la propuesta pedagógica desarrollada por este país magrebí, liderada por el Frente Popular por la Liberación de Saguia el Hamra y Río de Oro (Polisario) (ACNUR, 2011). Esta innovadora propuesta pedagógica es gestionada desde su sistema educativo nacional, fruto de un intenso

¹ Antropólogo social. Doctor en Sociología. Director general del Centro de Estudios Estratégicos Magrebíes (España).

² Mark Richmond, Clinton Robinson y Margarete Sachs-Israël (2008). “El Desafío de la alfabetización en el mundo: perfil de alfabetización de jóvenes y adultos a mitad del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización 2003-2012”. UNESCO, París.

trabajo concertado entre la sociedad civil saharaui y su gobierno, principalmente representado a través de su Ministerio de Educación y Formación Profesional.

¿Cuáles son los elementos clave constitutivos de la propuesta pedagógica saharaui?, ¿qué características principales la diferencian de otros sistemas educativos implementados en la región del Magreb?, ¿por qué es tan importante conocerla y difundirla? Estas serán algunas de las preguntas de partida que nos guiarán por la historia, el desarrollo y la idiosincrasia de uno de los modelos educativos más exitosos implementados en zonas de conflicto y post-conflicto.

Para entender mejor los logros alcanzados por este sistema y la importancia que tiene en el desarrollo de la población saharaui, en la primera parte del presente trabajo conoceremos los elementos básicos que conforman dicha estructura gubernamental y las metodologías más representativas de esta forma de hacer educación en el desierto del Sahara. Analizaremos también las implicancias pedagógicas del trabajo que desempeña el Frente Polisario en el país, su capacidad movilizadora y de generación de auténticas dinámicas identitarias en su población³. Posteriormente, veremos cuáles han sido las principales contribuciones ideológicas que han marcado dicha identidad, al igual que su praxis política y educativa, deteniéndonos especialmente aquellos aportes realizados por Paulo Freire y su *Pedagogía del Oprimido*.

2. El sistema educativo saharaui

Creado en el exilio, en plena Primera Guerra del Sahara Occidental (1975 – 1991) y en medio de la precariedad absoluta de los campamentos de refugiados en Tindouf, el sistema educativo saharaui tiene como objetivo principal brindar un mejor futuro para sus niños y niñas, fortaleciendo plenamente sus capacidades. Un pueblo consciente de sus potencialidades y limitaciones que consideraba (y sigue considerando), en concordancia con el enfoque del PNUD⁴, que la educación y la salud son la base del desarrollo, los pilares fundamentales a partir de los cuales debe construirse su sociedad liberada.

Debido a las características del contexto y, sobre todo, al proceso histórico en el que se encontraba, el pueblo saharaui requería para su sistema educativo nacional de una estructura básica y funcional, que le permitiese alcanzar sus objetivos de la manera más eficiente posible. Por ello, crearon un ordenamiento estratificado simple, el mismo que va desde la formación inicial en las guarderías, pasando luego por la educación básica regular en primaria y secundaria, la educación especial, para finalizar con la formación profesional y enseñanza superior. En todas estas etapas, los servicios educativos se brindan de manera gratuita y con cobertura universal (Rivero, 2013; Tur, 2015; Vinagrero, 2019).

El sistema en construcción también debía reconocer adecuadamente el protagonismo de las mujeres en la sociedad saharaui. Como toda sociedad en conflicto armado, los roles tradicionales de género se ven seriamente alterados, debiendo asumir siempre las mujeres una carga adicional de responsabilidades ante la

³ El Frente Polisario, como movimiento de liberación nacional del Sahara Occidental, continúa su lucha contra la ocupación marroquí de sus territorios y en defensa del derecho de autodeterminación del pueblo saharaui. Siguiendo la voluntad de dicho pueblo, el 27 de febrero de 1976 se proclama la RASD desde Bir Lehlou, eligiendo a su primer presidente, El Uali Mustafa Sayed (García, 2001 y 2010; Barreñada y Ojeda, 2016; Bárbulo, 2017; Awad, 2018).

⁴ PNUD (2016). "Informe sobre Desarrollo Humano 2016. Desarrollo Humano para todas las personas". PNUD, New York.

presencia masiva de varones jóvenes en el frente de batalla (Fiddian-Qasmiyeh, 2018). El sistema educativo, como el resto de sistemas de dicha sociedad, debe facilitar las condiciones para que esa nueva asignación de roles se produzca eficientemente, proporcionando todos los insumos y transfiriendo las capacidades necesarias para el desempeño de las tareas reasignadas. Este es la causa principal por la cual el sistema educativo saharaui debía preparar a las niñas y jóvenes mujeres de manera igualitaria, con las mismas oportunidades para que puedan asumir sin mayores dificultades cualquier tipo de roles con las competencias requeridas. En este sentido, constituye un importante ejemplo de búsqueda de equidad de género en la educación por parte de una sociedad que preconiza el respeto a los valores arabo-musulmanes y el servicio a la patria como exigencias prioritarias (Medina, 2016).

El gobierno de la RASD decide asumir el reto e inicia la construcción de un sistema sólido y abierto, en diálogo permanente con el mundo que lo rodea, especialmente con aquellos países geográfica e ideológicamente más cercanos y con los cuales existe un vínculo cultural y/o histórico significativo. Por esta razón, entre sus características más representativas, además de adoptar el árabe como idioma oficial, se considera al castellano como segunda lengua, obligatoria en el programa de enseñanza a partir del tercer año de primaria. De esta manera, los y las saharauis integraron el idioma principal de la Península como signo identitario fundamental, marcando una importante diferencia con el marcado entorno francófono, “descolonizándolo” y convirtiéndolo en un importante nexo cultural con España en particular y con el mundo iberoamericano en general (Candela, 2007).

La estructura piramidal adoptada por el sistema presenta un nivel central nacional, a cargo del Ministerio de Educación y Formación Profesional, organismo sectorial rector que cuenta con un conjunto de direcciones generales que resaltan la importancia estratégica de determinados aspectos técnicos y organizativos de la gestión pedagógica tales como Metodología, Orientación, Recursos Humanos, Enseñanza Técnica, Lenguas Extranjeras, Actividades Deportivas y Estudios en el Exterior. El segundo nivel de la estructura es el correspondiente a la gestión pedagógica para las wilayas, los Consejos Populares Regionales, finalizando con un nivel básico de gestión desde las dairas, los Consejos Populares Locales (Vinagrero, 2019).

Al plantearse como un sistema participativo y democrático, las dinámicas de organización sociopolítica y sus correspondientes espacios de intercambio facilitan que todas las autoridades pertenecientes a cada uno de los diferentes estamentos sean asequibles, de modo que la población pueda interactuar con ellas sin mayores barreras de acceso o disponibilidad. Sin embargo, al encontrarse las escuelas y las guarderías al interior de las dairas, éste es el nivel que resulta más cercano a las familias, en el cual interactúan permanentemente y coordinan su participación en la educación de sus hijos e hijas, como parte activa de la comunidad educativa.

Al llegar a los campamentos de Tindouf entre 1975 y 1976, el índice de analfabetismo de la población saharaui exiliada era aproximadamente del 90%, pudiendo alcanzar hasta el 96% en el caso de la población femenina (Fuente y Mariño, 2006). Ante tales circunstancias, se estructuró un sistema educativo capaz de revertir esos indicadores y de formar desde la base a las nuevas generaciones, mediante una adecuada alfabetización y focalización del proyecto educativo en los primeros años de vida. Por tal motivo, en 1984 se constituyen las primeras *tarbías*, escuelas de **educación infantil** ubicadas en el centro de las dairas. Estas

escuelas acogen durante las mañanas a niños y niñas entre tres y cinco años de edad. Plantean un periodo educativo voluntario en sus dos primeros años, siendo el tercer año preparatorio para el ingreso a la educación primaria y por tanto de carácter obligatorio. Como propuesta pedagógica, en este nivel se combina la protección con la instrucción, asumiendo las educadoras el rol complementario al de las madres de sus alumnos y alumnas. Se trata de un primer acercamiento a la formación en autonomía, conocimiento de sí mismo e integración al espacio colectivo (Vinagrero, 2019).

La incorporación del alumnado desde tan tempranas edades rompió absolutamente con el esquema tradicional establecido por la sociedad saharauí, de naturaleza nómada, beduina arabo-bereber, exiliada y asentada precariamente en territorio argelino debido a la invasión de sus tierras, que se vio forzada a adoptar una dinámica socioeconómica diferente a la ancestralmente propia. Tal como comenta el antropólogo saharauí Bahia Awah (2011), originalmente la responsabilidad de la educación básica en esta sociedad recaía directamente en la familia, especialmente en la madre, transmitiéndose los conocimientos de generación en generación a través de las diferentes herramientas de la tradición oral y escrita. En este sentido, la literatura y poesía formaban parte de los instrumentos más eficaces para realizar dicha transferencia de saberes (Awah y Moya, 2015). Sin embargo, al hacerse sedentaria la población saharauí delega dicha responsabilidad pedagógica al Estado y a su sistema educativo, trayendo como consecuencia directa la progresiva disminución del protagonismo e importancia del espacio familiar como referente educativo principal (Rivero, 2013; Yern, 2015).

El sistema plantea la **educación primaria** como siguiente nivel de instrucción, el mismo que consta de seis cursos en total. Se incrementa el número de horas de clase y con ello los niveles de interacción entre el alumnado, facilitando la transición de la dinámica de socialización de los niños y niñas del ámbito familiar al comunitario. Al mismo tiempo, diversifican contenidos, cursando asignaturas de Geografía e Historia, Dibujo, Educación Islámica, Matemáticas, Educación Física, Lengua Árabe, Tecnología, Ciencias Naturales y Lengua Española. Todas las materias de imparten en hassanía⁵, siguiendo la secuencia de la educación argelina, a excepción de Lengua Española. Por esta condición, en este nivel de instrucción se inicia la presentación de complicaciones técnicas pues el sistema argelino proporciona los principales contenidos para las materias genéricas, pero en el caso de cursos como Geografía e Historia se deben llevar a cabo adaptaciones casi integrales a la realidad saharauí, en medio de las condiciones de grave carestía antes descritas (Vinagrero, 2019).

La elaboración de los contenidos curriculares para estas dos materias estratégicas brinda la oportunidad precisa para introducir el ejercicio del análisis contextual y la concepción de la integridad territorial nacional. Todos los lugares en los campamentos, las dairas y wilayas, así como los centros comunitarios más representativos, llevan nombres de lugares originales en el actual territorio ocupado. De esta forma, las cinco wilayas que conforman los campamentos en Tindouf se denominan Smara (la ciudad sagrada saharauí), Ausserd, Bojador, Dajla y Aaiún, la capital ocupada de la RASD. De igual manera, centros como el “27 de

⁵ Dialecto árabe, conocido como Kalām Hassān (habla de Hassan) y hablado en toda la región suroeste del Magreb, entre el sur de Marruecos, el suroeste de Argelia, Sahara Occidental y Mauritania, así como también en algunas zonas del noroeste de Malí.

Febrero”, día de la proclamación de la RASD (1976), o el 12 de Octubre, día de la Unidad Nacional Saharaui, hacen referencia directa a hitos clave de la historia de este pueblo. En el calendario oficial de festividades nacionales, esta última fecha conmemora el anuncio que un grupo de líderes saharauis hicieron en 1975, en la región de Ain Bentili, a los principios del Frente Polisario, con la finalidad de alcanzar la independencia y defender la integridad territorial ante la inminente invasión marroquí del territorio patrio. Resulta doblemente significativa debido también a su fuerte carga simbólica y de denuncia directa pues ese mismo día España celebra su Fiesta Nacional.

La cooperación internacional interviene a lo largo de toda la formación y consolidación del sistema educativo. En un primer momento principalmente bajo la modalidad de voluntariado, con comités de solidaridad y asociaciones de amigos del pueblo saharauí para pasar progresivamente por un proceso de oficialización de la ayuda, posibilitando la intervención de instancias estatales de gobierno, lo que significa en términos prácticos el envío de más recursos económicos, materiales, equipos y asistencia técnica especializada (Jiménez 2015).

Existe suficiente número de *madrasas* para satisfacer la demanda estudiantil primaria, aunque las condiciones de la infraestructura, materiales y equipos no son las más adecuadas, al igual que ocurre con el resto de establecimientos en todos los niveles de instrucción. Al haber sido construidas también en los años ochenta, presentan serias limitaciones y natural deterioro. Requiere de particular atención la condición de oscuridad de las aulas en la que se desarrollan las clases, en un intento por evitar la entrada de sol o arena ante la ausencia de ventanas adecuadamente acondicionadas y de electricidad. Dicha condición, como es de esperarse, viene afectando seriamente tanto la visión como la motivación del alumnado (Vinagrero, 2019).

En general, la lucha permanente contra las inclemencias de la hamada es otro de los rasgos característicos en este contexto de resistencia. Una de las dificultades más desafiantes de los centros educativos, especialmente aquellos que se encuentran más alejados de los centros de concentración poblacional, es la persistente acumulación de arena, efecto de los constantes sirocos (*quibli*) en la zona. Dicha concentración de este material origina serios bloqueos en el acceso, dificultad en la movilidad, deterioro de los materiales y equipos, entre otras graves consecuencias (OXFAM, 2015).

En septiembre del 2011 la propuesta educativa conjunta saharauí dio un salto cualitativo muy importante al inaugurarse en la wilaya de Smara la Escuela Secundaria Básica Simón Bolívar. Hasta ese momento, los y las adolescentes saharauis habían contado con reducidas posibilidades de acceder a la educación secundaria y en su mayoría debían trasladarse a Argelia, Cuba o, en última instancia, a España para seguir dichos estudios y luego poder completar su formación con alguna carrera universitaria. Pero desde aquel año, se brinda en la RASD una sólida oferta de **educación secundaria** propia, adaptada a la realidad local y regional, que va del séptimo al décimo curso de educación básica regular e incluye asignaturas como Lengua y Literatura Árabe, Historia, Geografía, Educación Islámica, Lengua y Literatura Española, Matemáticas, Física, Química, Biología, Educación Laboral, Educación Física, Informática, Ciencias Naturales y Educación Artística (Aranda, Arias y González, 2012).

A excepción del caso argelino, la continuidad de los estudios secundarios en Cuba o España significa inevitablemente para la adolescencia y juventud saharaui una fuerte ruptura cultural, la misma que es muy difícil de afrontar en la mayor parte de casos, considerando que se realiza justo en la época trascendental del crecimiento donde ocurren importantes cambios físicos y mentales (Monje, 2012). Por esta razón, no eran pocas las familias que ponían muchas dificultades para que sus hijos e hijas pudiesen continuar con su formación académica. Esta situación se presentaba (y se sigue presentando) especialmente en el caso de las familias con tradición musulmana más arraigada, las mismas que ven un grave riesgo de perder costumbres y prácticas propias del islam en la salida de sus hijas al extranjero, sobre todo si se trata de países no practicantes (García, Ahmed Salem, Fernández y González, 2009).

Aunque los modelos clásicos de cooperación internacional suelen usarse en el sustento de gran parte del sistema educativo y, en general, del funcionamiento del Estado saharaui, la escuela Simón Bolívar es fruto de un novedoso modelo de cooperación triangular, integrada por Cuba, Venezuela y la RASD. La tecnología pedagógica y los profesionales especializados son aportados por la mayor de las Antillas, junto con la asesoría y supervisión de las obras de infraestructura, mientras que la financiación de la obra es una donación del pueblo bolivariano, ascendiendo dicha financiación en su etapa inicial a un millón de dólares americanos. Por su parte, la RASD también contribuye con una proporción mayoritaria de docentes, casi todos *cubaraui*⁶ profesionales de carreras universitarias relacionadas con las materias del programa y formados pedagógicamente para el desempeño de la labor docente en los propios campamentos (Monje, 2012).

La cobertura inicial del proyecto educativo (2011) fue de 360 alumnos y alumnas, logrando expandirse hasta lograr la participación de 700 estudiantes en total, en régimen de internado y semi-internado, con la posibilidad de usar las instalaciones del comedor estudiantil y dormir en la jaima familiar para el alumnado cuyas familias residan más cerca de la escuela. El plan de estudios propuesto es multilingüe, incluyendo materias en árabe y castellano. También se imparten clases de inglés y francés.

Es importante anotar que las facilidades que brinda la escuela Simón Bolívar contrastan con las ausentes en los *territorios liberados*⁷ donde sólo existe la posibilidad de formarse en el nivel primario, encontrándose diversas escuelas dispersas de este nivel, obedeciendo a la dinámica poblacional en el lugar.

En el caso de la **formación profesional**, la presencia de la cooperación internacional es mucho más marcada, apuntando todas las iniciativas a brindar una oportunidad de empleo a los y las jóvenes instalados en los campamentos de Tindouf que no lograron acceder a la educación secundaria o que no consiguieron culminarla. Uno de los primeros centros lleva el nombre del primer presidente de la RASD y mártir de la patria, El Uali Mustafa Sayed. Allí se imparten cursos de motores de automóviles, chapa y pintura,

⁶ Se denomina “cubaraui” a los y las jóvenes saharauis que recibieron educación en Cuba, sea ésta primaria, secundaria y/o universitaria, adoptando en la mayor parte de los casos alguno de los usos y costumbres de la Isla (acento, ideas políticas, habilidad para el baile, etc.).

⁷ Son aquellos territorios soberanos de la RASD, es decir, bajo el control del Frente Polisario, que se encuentran al este del *Muro de la Vergüenza*, barrera de 2200 kilómetros aproximadamente puesta por Marruecos durante la Primera Guerra del Sahara Occidental para impedir el avance de las tropas saharauis. Este muro divide el territorio saharaui en dos, capturando aproximadamente dos tercios del mismo hacia el lado invadido.

carpintería, administración, electricidad del automóvil, electricidad industrial y soldaduras. Le sigue en antigüedad el Gazuani, con capacidad para setenta alumnos en régimen de internado. En este centro se recibe formación técnica en electricidad, electrónica, informática básica y montaje de ordenadores.

Para continuar los **estudios superiores** en algún centro universitario, en su gran mayoría los y las saharauis deben recurrir a alguno de los países que solidariamente conceden becas en sus centros. La elección de las profesiones a seguir inicialmente solía estar en función de las necesidades futuras del Estado saharauí, una vez desplegado en su propio territorio. Sin embargo, la situación de larga espera del cumplimiento de la normativa internacional está resultando mucho más prolongada de lo calculado inicialmente, razón por la cual las nuevas generaciones de jóvenes eligen actualmente aquellas profesiones que les den más oportunidades laborales individuales en el corto plazo.

También debemos añadir que, debido a la profundización de la crisis económica mundial, en los últimos diez años el número de becas otorgadas por países amigos como Argelia, Cuba y Venezuela se ha reducido considerablemente, sumado a la supresión de dichas becas por parte de Libia desde la caída del gobierno del coronel Gadafi.

Desde la propia RASD, la Universidad de Tifariti abre las posibilidades de generar y gestionar conocimiento científico, con una perspectiva pedagógica creativa y crítica, ofreciendo además una alternativa de profesionalización a través de cuatro titulaciones (Enfermería, Magisterio, Informática y Periodismo) a los y las jóvenes saharauis residentes en los campamentos de Tindouf. Fundada el año 2012, constituye un auténtico símbolo de liberación e identidad nacional pues desde un primer momento de su concepción se presentó como un proyecto autónomo, gestado en la *Conferencia Internacional para la Reconstrucción y Urbanización de los Territorios Liberados* celebrada el año 2009 en la ciudad de Tifariti, donde se planteó como objetivo central formar un centro saharauí de enseñanza superior en territorios nacionales. Actualmente, este baluarte político y educativo sigue recibiendo el apoyo solidario de universidades europeas, africanas y latinoamericanas.

En términos generales, hay pocos incentivos para que la juventud de los territorios liberados o de los campamentos curse estudios superiores pues no existe suficiente oferta de empleos cualificados en dichos territorios ni escalas remunerativas acordes con el coste de vida en el lugar. Esta situación de precariedad laboral y alta tasa de desempleo obliga a los y las jóvenes a pensar en dedicarse directamente a la generación de ingresos una vez terminada la educación secundaria e incluso muchas veces finalizando tan sólo la primaria o, en su defecto, a migrar hacia Europa u otros países de la región (como Mauritania o Argelia) en búsqueda de mejores oportunidades laborales y de desarrollo personal (Vilches y Esparza, 2017).

3. Presencia de Freire en las aulas de la hamada

Una vez revisada la estructura básica y las condiciones de desarrollo que presenta el sistema educativo saharauí, analizaremos desde una perspectiva crítica algunos aspectos de su dinámica interna, enfatizando en aquellos contenidos y prácticas pedagógicas estratégicas que guarden relación directa con los aportes de Paulo Freire. El objetivo será constatar el grado de aplicabilidad que presentan dichos aportes en el contexto específico de la RASD.

3.1 Lectura intercultural del entorno

Una de las invitaciones más potentes de Freire es aquella que nos incita a aprender a leer el contexto, captar sus particularidades, oportunidades y desafíos, incluso antes que la propia palabra. *“La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto”* (Freire, 1991). En concordancia con este planteamiento, la propuesta pedagógica saharauí se crea y desarrolla *“desde una comprensión crítica de la realidad”*, descubriendo *“la razón de ser de los hechos”* y desmitificando *“las falsas interpretaciones de éstos”* (Freire, 2011). Dicha propuesta se va construyendo a través del intercambio permanente con la complejidad de su entorno, adoptando cada uno de los componentes estructurales encontrados en su contexto.

Son muchas las aristas que componen la compleja realidad saharauí. Sin embargo, tal vez uno de sus componentes transversales más característicos y que, al mismo tiempo, encierra una riqueza material e inmaterial invaluable, sea su amplia diversidad cultural. En consecuencia, tal como hemos visto anteriormente, su sistema educativo, fiel reflejo de la variada composición demográfica del país, es eminentemente multicultural. Ha logrado integrar tanto sus tres principales esencias identitarias (árabe, bereber y africana) en un conjunto armónico y dinámico, como también aquellos componentes externos, ligados a la experiencia educativa de una considerable proporción de su población, que hoy igualmente forman parte de esta multifacética identidad colectiva. De esta forma, lo latino (cubano específicamente) y lo ibérico, gracias al intercambio educativo prolongado, actualmente constituyen una posible arista adicional de lo que significa ser saharauí. Es en este sentido precisamente que el pueblo saharauí ha logrado la descolonización de lo que inicialmente se presentó como una imposición de la metrópoli, *“quitándole por una decisión radical su heterogeneidad”* y convirtiéndola en un elemento propio de una identidad cultural en construcción. Desde esta perspectiva, la cultura saharauí puede quedar definida como aquel *“conjunto de esfuerzos hechos por el pueblo en el plano del pensamiento para describir, justificar y cantar la acción a través de la cual el pueblo se ha construido y mantenido”* (Fanon, 1983).

El problema del uso de la lengua colonizadora no es una cuestión menor. Freire destaca la importancia que tiene asumir los elementos culturales propios para garantizar un pensamiento autónomo y una praxis consecuente, advirtiendo que el uso del idioma colonial como principal instrumento de alfabetización, y de educación en general, puede enajenar a los usuarios, *“desafricanizándolos”* y haciéndolos repetir dinámicas coloniales entre los propios colonizados, atrapados en un extraño *“biculturalismo”* (Freire, 2011). El uso del castellano como segunda lengua oficial en la RASD, después del árabe, se encuentra exento de este problema si consideramos que no se trata del instrumento principal de alfabetización ni de educación inicial (la misma que se realiza siempre en lengua materna) y que, al mismo tiempo, todos los contenidos pedagógicos han sido adaptados previamente y *“descolonizados”*.

Como expresión de esta dinámica intercultural liberadora, se dan permanentemente intercambios en los distintos niveles del sistema educativo saharauí. Existen diversos hermanamientos entre escuelas primarias de los campamentos de Tindouf con un gran número de escuelas afines en países de Europa, América

Latina y África. Al mismo tiempo, como lo señalábamos antes, aunque se ha reducido significativamente su cantidad, se mantienen algunos programas de becas para estudios secundarios y universitarios con países como Argelia, Cuba y Venezuela.

Este elemento creativo externo incorporado a la cultura tradicional saharaui funciona como un adaptable complemento. En ningún caso se trata de un sustituto o de un elemento principal distorsionador, ni en la propuesta cultural en general, ni en la pedagógica en específico. De esta forma, la literatura saharaui contemporánea, el arte, el cine e incluso la ciencia producida en la RASD, usa el castellano como idioma vehicular, el mismo que facilita el acceso a circuitos culturales y contextos de aprendizaje donde el resto de pueblos árabes no tienen presencia significativa (Rosania y Rodríguez, 2019).

La multiculturalidad de la propuesta pedagógica saharaui no es simplemente anecdótica o circunstancial, sino profundamente militante. Se presenta en un contexto de descolonización y formación del pensamiento crítico. Está inmersa en los propios procesos de liberación, históricos y vigentes, desarrollados por la población saharaui, desde su niñez hasta su juventud, nutriéndose permanentemente de internacionalismo solidario. La plena conciencia de su identidad poliédrica ha llevado a “los hijos e hijas de las nubes” (Caratini, 2008) a desarrollar una auténtica labor de sensibilización y testimonio, junto con una lucha nacional de liberación, que ha convocado una amplia y diversa red de apoyo internacional. Esta es la razón fundamental por la cual la causa saharaui ha logrado hacerse visible en una gran diversidad de países y contextos. La experiencia pedagógica y lúdica de la niñez participante del denominado programa “Vacaciones en Paz” o la desarrollada por el profesorado cubano en la secundaria Simón Bolívar es sólo una muestra de dicha condición.

Por tratarse de una educación protagónica y liberadora, el alumnado es consciente de su situación de manera permanente, a través de un profundo análisis crítico de la realidad, de un *“pensar la práctica”*. Los y las estudiantes saharauis no sólo estudian su entorno y definen claramente sus respectivos niveles de protagonismo de acuerdo a sus edades y circunstancia, sino que, al mismo tiempo, dicho entorno se convierte en agente referente de incidencia (*“concientización individual y colectiva”*) (Freire, 1974). Esta acción de incidencia es desarrollada en las más variadas circunstancias como veremos a continuación.

El sistema educativo saharaui ha logrado implementar y distribuir contenidos pedagógicos en todos y cada uno de sus espacios temporales de intervención, integrando la pedagogía liberadora a la vida cotidiana, incluso en aquellos espacios en los que no se esperaría comúnmente encontrar actividad pedagógica propiamente dicha, como puede ser el caso de las vacaciones escolares. Y es que, a través de programas de intercambio internacional como “Vacaciones en Paz”, el alumnado saharaui emprende una poderosa experiencia participativa de aprendizaje, retroalimentación, sensibilización y mejora de sus condiciones de vida en general (IECAH, 2008).

Esta forma de experimentar la multiculturalidad y el internacionalismo militante ha posibilitado que los niños y niñas saharauis se conviertan en legítimos embajadores y agentes efectivos de incidencia política ante autoridades locales y sociedad civil, consolidando el respaldo, simpatía y solidaridad que la causa saharaui tiene entre la ciudadanía de los países de acogida del programa. Se trata de un auténtico y efectivo

ejercicio de diplomacia blanda que busca desencadenar *“acciones políticas al lado de los oprimidos”* (Freire, 1974), desde su experiencia.

De esta forma, la infancia saharauí, componente estratégico de esta lucha, cumple un rol pedagógico fundamental. Nos enseña mucho de su vida, de su cultura, de su historia y de sus sueños. Y es que, tal como afirmaba Freire, *“los cañones solos no hacen la guerra... ésta se resuelve cuando, en su proceso, la debilidad de los oprimidos se hace fuerza, una fuerza capaz de transformar en debilidad la fuerza de los opresores”* (Freire, 2011).

También es cierto que, más allá de las evidentes ventajas que pueda proporcionar la experiencia de “Vacaciones en Paz”, tanto para los niños y niñas participantes como para el propio gobierno de la RASD, es imposible negar algunos efectos negativos que acompañan la experiencia. El principal de ellos tal vez sea el choque cultural que se produce en menores de tan corta edad, quienes al principio no entienden exactamente lo que está ocurriendo y por qué existen tan marcadas diferencias entre los pueblos. Progresivamente y con una adecuada orientación, dicho impacto psicológico se va convirtiendo en toma de conciencia de las causas de esas diferencias y en necesidad de hacer algo para cambiar la situación de injusticia (IECAH, 2008). De esta forma, este programa presenta múltiples aristas pedagógicas en su esencia, logrando sensibilizar a cada uno de sus participantes, tanto españoles como saharauís, de distintas maneras y con diversificadas consecuencias.

3.2 Denuncia y Anuncio

Debemos partir del principio que toda guerra de liberación, tal como la que protagonizó el Frente Polisario en su lucha contra España primero y luego contra Marruecos y Mauritania durante la Primera Guerra del Sahara Occidental, *“es un hecho cultural y un factor de cultura”* (Freire, 2011). Por tal motivo, el proceso de dominación colonialista tiene la necesidad de seguir sometiendo al dominado, política, económica, socialmente y, también, culturalmente. En este sentido, la invasión masiva y permanente de colonos y soldados desde la Marcha Verde⁸, la imposición de la tradición marroquí en territorio saharauí ocupado, la asimilación al sistema pedagógico marroquí junto con el uso del francés y la prohibición del hasaní, la permanente represión y violación de los derechos fundamentales de la población saharauí en los territorios comprendidos dentro del muro, entre otras muchas medidas, son evidentes expresiones de esta necesidad permanente de subordinación.

Asimismo, el cerco mediático impuesto por Marruecos desde inicios del conflicto, junto con el resultante ambiente de desinformación direccionada, sigue vigente y es apoyado por sus países aliados (Francia, USA e Israel, principalmente), los mismos que, a diferencia de lo que algunos analistas de geopolítica opinan, siempre mantuvieron sus alianzas estratégicas iniciales (Boukhari, 2004). En este bloqueo informativo globalizado participan diversos actores: reconocidos medios de comunicación masiva, empresas

⁸ Invasión masiva e ilegal de población civil y fuerzas armadas marroquíes al territorio del Sahara Occidental, promovida por el monarca alauí y apoyada por Francia y USA. Se inició el 6 de noviembre de 1975, aprovechando el vacío de poder que se presentó en la potencia colonizadora, España, ante la agonía y posterior muerte de Francisco Franco. Fue inmediatamente condenada por el Consejo de Seguridad de la Organización de Naciones Unidas (ONU) a través de la Resolución 380.

transnacionales, embajadas y parlamentos de países europeos y norteamericanos, prestigiosas universidades, ONGDs y Think Thank, entre otros. Realizan un minucioso trabajo, lento y progresivo, muchas veces inicialmente imperceptible, promoviendo la construcción de una matriz opaca de opinión. El impacto más dañino y, al mismo tiempo, más exitoso de esta intensa actividad es el contundente ocultamiento. De esta forma, consiguen no sólo invisibilizar la coyuntura del conflicto, como actualmente se viene haciendo en Europa y Norteamérica en general, sino también logran desaparecer totalmente al adversario mismo y, con él, a todo el posible contexto problemático, en términos estructurales. Es decir, no sólo se oculta la guerra. También se intenta esconder todo un pueblo que lucha, “*deshumanizarlo*”, privarlo de su propia identidad, intentando pasar a la RASD a la “*zona del no ser*” (Fanon, 1983).

El reino de Marruecos recurre permanentemente a la estrategia de la negación, a través de la cual intenta suprimir totalmente una parte de la realidad que le resulta incómoda o adversa a sus intereses nacionales. Esta estratagema, desde hace algunas décadas y a pesar de los esfuerzos del pueblo saharaui y sus instituciones, viene presentando significativos resultados positivos para el régimen alauí. Sólo hace falta constatar cómo, incluso en algunos países donde el Frente Polisario tiene reconocimiento oficial y un importante apoyo ideológico desde las propias instancias gubernamentales (tal es el caso de la República Bolivariana de Venezuela o Nicaragua, por ejemplo), la RASD junto con su historia antigua y reciente es casi una total desconocida entre la mayor parte de su población (Berkani, 2019).

La posibilidad de llevar a cabo un desbloqueo mediático efectivo va mucho más allá de los alcances del sistema educativo saharaui. Pero sin duda, en dicho sistema se encuentran algunas de las principales claves para hacerlo viable. La primera está relacionada con el conocimiento y reconocimiento del entorno considerados como condiciones básicas para la liberación. A través del sistema educativo saharaui, desde los primeros niveles de instrucción, todo el conjunto de conocimientos presentados pasa necesariamente por un análisis crítico del contexto, generando importantes niveles de consciencia sobre la compleja dinámica participativa de diversos actores involucrados en el conflicto, en especial de sus características principales, fortalezas, debilidades, intereses, niveles de legitimidad y de poder. Sólo a partir de esta “*pedagogía del conocer*” in situ es posible plantear alternativas de intervención con altas probabilidades de impacto (Freire, 1996).

El componente de denuncia sociopolítica que incorpora el sistema educativo saharaui es otro de los más importantes rasgos heredados de las pedagogías liberadoras pues posee la capacidad de dinamizar todos los conocimientos y actitudes forjados a través de la formación protagónica, para ponerlos en valor, activos, impactantes, a través de una expresión explícita de rebeldía, de oposición al statu quo, como aporte a la construcción de nuevas realidades, de otros mundos posibles. Desde esta perspectiva, cambiar el mundo se convierte así, como lo expresaría Freire, en una dinámica dialéctica entre la denuncia de la situación deshumanizante y el anuncio de su vencer. “*No hay práctica social más política que la práctica educativa ... en efecto, la educación puede ocultar la realidad de la dominación y la alienación o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipadora*” (Freire, 2003). La propia existencia de un sistema pedagógico propio, autónomo, resiliente, en plena resistencia y en el exilio, constituye un contundente acto de soberanía nacional, de descolonización cultural.

La supervivencia de este sistema depende, entre otras cosas, de la formación de nuevos cuadros para el magisterio, con una educación liberadora y los instrumentos pedagógicos necesarios para poder enseñar-aprendiendo. Con este propósito, la Universidad de Tifariti priorizó esta opción profesional dentro de su oferta académica a través del Instituto Nacional de Formación pedagógica, el mismo que ofrece las carreras de Educación Infantil y Primaria.

3.3 Maestros y maestras a seguir

La lucha por la liberación nacional saharaui se inició contra el colonialismo español, situación opresiva que hasta hoy mantiene sus efectos nocivos en el país al encontrarnos todavía inmersos en un proceso inconcluso de descolonización. No debemos perder de vista este importante condicionamiento pues el actual conflicto armado con Marruecos podría soterrar la situación primigenia de colonialismo hispano aún vigente en la RASD y con ello confundir en torno a las verdaderas causas del conflicto y sus correspondientes alternativas de solución. El reino de España sigue ostentando legalmente la condición de potencia administradora del territorio pendiente de descolonización y dicha designación oficial incluye responsabilidades específicas, como por ejemplo la actual gestión del espacio aéreo saharaui, por delegación expresa de la ONU. Por esta razón, tiene una responsabilidad histórica ineludible que debe asumir. Este es un prerrequisito clave para la construcción de la solución definitiva. Sin embargo, ante evasión de tal responsabilidad, nos encontramos frente a una situación de “eslabonamiento colonial” donde dos países, España y Marruecos, mantienen sometido a un pueblo que desde hace 46 años lucha por su liberación.

En medio de esa lucha, uno de los elementos que mejor efecto pedagógico tiene, especialmente en las nuevas generaciones saharauis, es la presencia y visibilidad de personajes prototípicos, héroes y mártires nacionales que se pueden convertir en referentes cercanos específicos asociados a valores colectivos y/o conductas loables, personas concretas con los cuáles establecer una conexión directa e identificarse más fácilmente. En tal sentido, un “padre” o “madre” de la patria posibilita conocer de primera mano una historia de vida ejemplar, una trayectoria, un contexto, un conjunto de cualidades características y, especialmente, diferentes decisiones que posibilitaron el ascenso a tal categoría (Awah, 2016). Es decir, el recuerdo vivo de héroes, heroínas y mártires de la patria saharaui brinda a su juventud un eficaz motor movilizador (Correale, 2015).

Aunque la resistencia al colonialismo español surgió desde los primeros momentos de la invasión, en 1884⁹, presentándose frecuentes enfrentamientos entre las tropas hispanas y los saharauis asentados temporalmente en las costas de su territorio, el primer movimiento de liberación nacional saharaui fue creado recién en 1968 por el periodista *Mohamed Sidi Brahim Basir*, más conocido como *Basiri*, recibiendo el nombre de *Organización Avanzada para la Liberación de Saguia el Hamra y Río de Oro (Harakat Tahrir)*. Basiri había fundado dos años antes un periódico nacionalista llamado *Al Shihab* (La Antorcha), desde el cual

⁹ Las primeras incursiones españolas en esa parte del continente africano datan del siglo XV, estableciéndose el primer asentamiento en 1476, bajo el nombre de Santa Cruz de la Mar Pequeña. Sin embargo, fue durante la Conferencia de Berlín, en 1884, cuando España reclama oficialmente los territorios saharauis en el reparto que las potencias europeas hicieron de África.

presentaba permanentemente un análisis del contexto y propuestas de acción y resistencia. Como consecuencia de la movilización política generada desde este medio de comunicación, el 17 de junio de 1970 fue desaparecido durante una manifestación realizada en el barrio de Zemla (El Aaiún) (Ruiz, 1995; Barona, 2015).

La experiencia de insurrección saharaui estuvo fuertemente influenciada por los movimientos de liberación que se formaron en África en la década de los años cincuenta y sesenta. En especial, el Frente de Liberación Nacional y su rol protagónico en la Guerra de Liberación de Argelia (1954 – 1962) junto con la Revolución del 1ro de Septiembre (1969) y el rol del coronel Muamar Al Gadafi. Es por esta razón que el pensamiento de Franz Fanon, trascendental en la experiencia argelina, también forma parte de uno de los pilares ideológicos de la RASD.

Gracias al ejemplo de Basiri, se ha desarrollado entre el pueblo saharaui un característico respeto hacia el periodismo, además de un arraigado ejercicio crítico de dicha profesión (Reporteros Sin Fronteras, 2019). Y es por este ejemplo y el de sus posteriores colegas de la RASD, especialmente aquellos que actualmente ejercen la profesión en los territorios ocupados, que a los y las estudiantes saharauis residentes en dichos territorios el Majzén les impide la posibilidad de estudiar periodismo en las universidades marroquíes. Esta también es la razón por la cual el gobierno saharaui considera esta profesión como estratégica para la causa y también ha sido una de las priorizadas en la oferta pedagógica de la Universidad de Tifariti.

El ejercicio profesional del periodismo en la RASD, particularmente en los territorios ocupados, exige en el proceso de generación del discurso, una dinámica creadora y recreadora, fruto de una praxis coherente con la opción política revolucionaria del periodista, que es difusor educador y educando al mismo tiempo, aprendiendo crítica y permanentemente de su realidad (Freire, 2011). Los contenidos generados, especialmente los testimonios vivenciales, se convierten, de manera muy especial, en recursos pedagógicos que posibilitan mostrar al mundo exterior la realidad de la población saharaui en ocupación, denunciar la violación permanente de los derechos humanos que ocurre allí y movilizar apoyos internacionales en favor del derecho de autodeterminación de su pueblo (Reporteros Sin Fronteras, 2019).

La causa nacional saharaui se difunde desde los diferentes medios de comunicación estatal existentes (RASD TV, Radio Nacional de la RASD, Sahara Press Service, entre otros), haciendo frente a los esfuerzos de ocultamiento impulsados por el régimen alauí. A esta resistencia contribuye de manera significativa la mayor parte de los medios alternativos de comunicación masiva de países y organizaciones amigas del pueblo saharaui, especialmente presentes en África, Europa y América latina.

Junto con Basiri, primer mártir (*shahid*) y desaparecido de la lucha de liberación nacional, existe otra gran figura referente, El Uali Mustafa Sayed, fundador del Frente Polisario (10 de mayo de 1973) y primer presidente de la RASD. Originario de la tribu Erguibat, estudiante de derecho en Marruecos, abandona los estudios universitarios y se integra plenamente a la lucha armada anticolonial contra España. Participará en varias acciones bélicas contra España inicialmente, para luego enfrentar a Marruecos y Mauritania hasta su muerte en combate el 9 de junio de 1976, en la wilaya mauritana de Inchiri, durante la Primera Guerra del Sahara Occidental, a la edad de 28 años (Briones, Alí y Salek, 1997).

A través de su actividad revolucionaria y su legado histórico, El Uali no sólo nos plantea lecciones de liberación y coherencia, sino que, al mismo tiempo, constituye un importante baluarte identitario de obligatoria presencia en el sistema pedagógico saharauí. Su testimonio sustenta aquellas palabras pronunciadas por Amílcar Cabral, líder revolucionario de Guinea Bissau y Cabo Verde, *“nuestra resistencia armada es también una expresión de nuestra resistencia cultural”* (Freire, 2011).

El sistema educativo saharauí toma como ilustres referencias a estos dos padres de la patria. Sus vidas y acciones son analizadas como parte de los cursos de historia nacional. En el calendario escolar se conmemoran los grandes acontecimientos históricos. Y junto con Basiri y El Uali, también se estudia la vida de otros personajes ilustres de la nación saharauí tales como Mohamed Abdelaziz, Bujari Ahmed o Aminetu Haidar. Testimonios de vida que ejemplifican el principio de coherencia entre teoría y praxis, entre principios y valores educativos con acción pedagógica y, al mismo tiempo, el axioma fundamental de acción – enseñanza. Porque a través de estos referentes educativos, el alumnado se involucra en una dinámica de aprendizaje donde el contenido central es la coherencia de vida y la metodología es la presentación de testimonios de lucha revolucionaria como recursos didácticos de *“educación para la liberación”*.

Además del relato oficial de la lucha por la liberación nacional, también forman parte de los contenidos pedagógicos del sistema todos aquellos relacionados con el resto de aristas de la identidad nacional. De manera muy especial, aquellas proporcionadas desde las artes: la literatura, la poesía y la música saharauí construyen un importante escenario en el cual es posible identificar héroes y heroínas a imitar. El caso del canto combativo de Mariem Hassan y Aziza Brahim, el verso liberado de Mohamed Moulud Uld Budi Uld Hach (Beibuh), Mohamed El Mustafa Uld Mohamed Salem Uld Abdelahi (Badi), Hamdi Uld Alal Uld Daf (Zaim) y Jadiyah Mint Aleyat Uld Sueilem, junto con la melodiosa prosa rebelde de Bahia Mahmud Awah o Zahra el Hasnauí, por sólo citar algunos ilustres ejemplos, se convierten en auténticas fuentes de conocimiento de la patria y su entorno, de los principios políticos fundantes y, conscientemente de la praxis liberadora (Awah, 2016).

Pero el impacto pedagógico del testimonio no queda sólo en la asimilación de valores y referentes de lucha. Se dice que las guerras muestran lo mejor y al mismo tiempo lo peor de nosotros mismos, de nuestra humanidad. Desde esta perspectiva, es irremediable reconocer que los conflictos armados forjan héroes y heroínas tanto como auténticas aberraciones. Y tal como ocurrió durante la Primera Guerra del Sahara Occidental, la Segunda Guerra, iniciada el 13 de noviembre de 2020, no constituye una excepción de esta paradójica premisa. Al declararse la ruptura del alto al fuego con Marruecos y el correspondiente reinicio de las hostilidades, cientos de jóvenes generosos, siguiendo el ejemplo de Basiri y El Uali, abarrotaron los centros de instrucción militar en los campamentos de Tindouf para ofrecerse como combatientes voluntarios en la defensa de su territorio.

La decisión de estos jóvenes ha impresionado a muchas personas. Nadie esperaba una respuesta tan masiva ni un nivel de involucramiento tan alto. En este sentido, la declaratoria de guerra funcionó como una providencial catapulta que reorientó los anhelos y esperanzas de una juventud aletargada, desmotivada y profundamente frustrada debido a la falta de alternativas de desarrollo personal y comunitario en los campamentos de Tindouf (Vilches y Esparza, 2017).

Con el radical cambio de situación, estos jóvenes pueden vislumbrar una esperanza real de recuperación del territorio saharauí y de construcción de un Estado independiente. Desde la perspectiva de Freire, su concientización en torno a la situación presente y la necesidad de su respectivo protagonismo le ha impulsado a una inserción crítica en los procesos históricos nacionales (Freire, 1987).

Finalmente, los componentes de resistencia, resiliencia y utopía desarrollados en la metodología y los contenidos pedagógicos saharauís, en todos y cada uno de sus niveles de enseñanza, aluden permanentemente a los fundamentos de la pedagogía de la esperanza. La rebeldía como praxis política pedagógica de existencia y reinvención de la vida y de la historia (Freire, 1993).

4. Conclusiones

A diferencia de la mayor parte de sistemas educativos convencionales, el saharauí es un sistema eminentemente militante, forjado en un contexto de resistencia y basado en un pensamiento crítico generador directo de acción política emancipadora. Y en ese sentido, capaz de movilizar interna y externamente una cantidad significativa de recursos, no sólo humanos y materiales sino también el llamado capital inmaterial, el mismo que generalmente no suele ser valorado ni bien utilizado en la labor pedagógica.

Desde su praxis revolucionaria, el sistema educativo saharauí ha sido capaz de desarrollar a profundidad una auténtica “pedagogía refugiada saharauí”, fruto de la influencia de grandes autores como Paulo Freire y Franz Fanon. La estructura misma del sistema, sus contenidos, dinámicas internas y potencialidades orientan a todos los participantes involucrados hacia una visión crítica del entorno, un análisis evaluativo y una consecuente promoción de la acción liberadora.

Esta toma de consciencia de las características básicas y el potencial transformador que tiene este sistema se ve reforzada cuando lo analizamos desde la perspectiva “freireana”. A través de estas categorías, nos encontramos frente a una propuesta pedagógica institucionalizada que educa para la liberación de la condición de opresión, con un profundo carácter descolonizador, dirigida a facilitar la recuperación y fortalecimiento de la esencia e identidad nacional. La condición de opresión del pueblo saharauí está dada no sólo por la invasión marroquí de su territorio y la flagrante violación de los derechos humanos contra la población sometida como consecuencia directa de dicha invasión, sino también por la indiferente posición adoptada por los gobiernos de la llamada comunidad internacional, especialmente en el caso de España, país que se niega permanentemente a asumir sus responsabilidades jurídicas e históricas.

Dentro de las grandes limitaciones materiales del sistema, se ha estado brindando una adecuada respuesta a la mayor parte de necesidades educativas de la niñez y adolescencia saharauí, especialmente la asentada en los campamentos de Tindouf. Sin embargo, el nudo crítico del sistema se encuentra en la atención a la juventud. Desde hace algunos años, los y las jóvenes saharauís se habían convertido en una importante e influyente instancia crítica frente a la situación del conflicto, especialmente ante las infructuosas negociaciones realizadas con el régimen alauí, y a la aparente complicidad de la ONU con la pasada coyuntura caracterizada por un insalvable estancamiento. Sin mayores expectativas de futuro en el exilio, su posición era absolutamente escéptica y desalentadora. Por la situación de precariedad material y falta de suficientes recursos económicos, el sistema educativo saharauí no pudo ofrecer una adecuada respuesta de

formación y liberación a los y las jóvenes de la RASD. Y aunque la guerra ha cambiado momentáneamente tal posición, bajo cualquier futura circunstancia es imprescindible dotar al sistema de una mayor capacidad de gestión focalizada en este sector poblacional, lo que implica principalmente una asignación mucho mayor de recursos de todo tipo. Ese es el gran reto pendiente del sistema pedagógico saharauí.

Referencias

- ACNUR (2011). *La educación de los refugiados. Un estudio mundial*. Ginebra. ACNUR.
- Awah, Bahia M. (2009). *El porvenir del español en el Sahara Occidental*. Madrid. Bubok.
- Awah, Bahia M. (2011). *La maestra que me enseñó en una tabla de madera*. Barcelona. Editorial Sepha.
- Awah, Bahia M. (2016). *Tiris. Las rutas literarias*. Málaga. Editorial Última Línea.
- Awah, B. y Moya, C. (2015). *Cuentos saharauis de mi abuelo*. Madrid. Editorial Bubok.
- Bárbulo, Tomás (2017). *La historia prohibida del Sáhara español: Las claves del conflicto que condiciona las relaciones entre España y el Magreb*. Madrid. Ediciones Península.
- Barrañeda, I. y Ojeda, R. (coords.). (2016). *Sáhara Occidental, 40 años después*. Madrid. Los libros de la Catarata.
- Boukhari, Ahmed (2004). *Las dimensiones internacionales del conflicto del Sáhara*. Madrid. Real Instituto Elcano.
- Candela Romero, Pilar (2007). "El español en los campamentos de refugiados saharauis (Tindouf, Argelia)". En: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Madrid. Instituto Cervantes. Páginas 48-52.
- Caratini, Sophie (2008). *Hijos de las nubes*. Madrid. Oriente y Mediterráneo.
- Correale, Francisco (2015). "La narración de la historia en situación de crisis. Reivindicaciones y contradicciones en la construcción memorial saharauí". En: *Les Cahiers d'EMAM N° 24-25. Études sur le Monde Arabe et la Méditerranée*.
- Fanon, Franz (1983). *Los Condenados de la Tierra*. México D.F. Fondo de Cultura Económica.
- Fiddian-Qasmiyeh, Elena (2018). "Ideal women, invisible girls? The challenges of/to feminist solidarity in the Sanrawi Refugee Camps". En: *Feminism and the politics of childhood. Friends or foes?*. Londres. UCLPress.
- Freire, Paulo (1987). *Conscientizing as a Way of Liberating*. Washington D.C. LADOC II.
- Freire, Paulo (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2004). *Pedagogy of Indignation*. Boulder, Colorado. Paradigm.
- Freire, Paulo (2006). *Pedagogía de la tolerancia*. México. CREFAL/Fondo de Cultura Económica.
- Freire, Paulo (2011). *Cartas a Guinea Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. México. Editorial Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2012). *Pedagogía del Oprimido*. México. Editorial Siglo XXI. Segunda edición.
- Fuente Cobo, Ignacio y Fernando Mariño Menéndez (2006). *El conflicto del Sáhara Occidental años de exilio. Los refugiados saharauis, ¿abandonados por la comunidad internacional?* Madrid. Ministerio de Defensa.
- García, Alejandro (2001). *Historias del Sáhara. El mejor y el peor de los mundos*. Madrid. Catarata.
- García, Alejandro (2010). *Historia del Sáhara y su conflicto*. Madrid. Catarata.
- García Vega, Elena, Fatimetou Ahmed-Salem, Paula Fernández García y Ana María González Menéndez (2009). "Una aproximación a la realidad de las mujeres saharauis". En: *Migraciones N° 25*. Madrid.
- Jiménez, Agustín (2015). *El español en los campamentos de refugiados saharauis de Tindouf. Práctica docente*. Granada. Universidad de Granada. Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación.
- Medina, Rocio (Ed.) (2016). *Mujeres saharauis. Tres tizas para la memoria de la resistencia*. Sevilla. Aconcagua Libros.
- Monje, José Antonio (2011). "Solidaridad con nombre de isla y arena. Lecciones del internacionalismo cubano en la RASD". En: *Pensar a contracorriente VIII. Concurso Internacional de Ensayos*. La Habana. Editorial de Ciencias Sociales. Páginas 139 – 163.

- OXFAM (2015). *40 años de exilio. Los refugiados saharauis, ¿abandonados por la comunidad internacional?* Barcelona. Intermón Oxfam.
- Rivero Casado, Iraide (2013). *Vida y educación en los campamentos de refugiados saharauis*. Valladolid. Editorial Universidad de Valladolid.
- Velloso, A. y Vinagrero, J. A. (2011). *Educación, guerra, dictadura y refugio*. Madrid. Sanz y Torres.
- Velloso, A. y Vinagrero, J. A. (2016). *Educación en Palestina, Sáhara Occidental, Iraq, Guinea Ecuatorial y para refugiados*. Madrid: UNED.
- Vinagrero, J.A. (2020). La educación en los campamentos saharauis: un sistema educativo en el refugio y en el desierto. En: *Revista Española de Educación Comparada*. ISSN 2174-5382. núm. 35 (enero-junio 2020), pp. 155-171.
- Vilches Plaza, Carlos y Natxo Esparza Fernández (2017). *La juventud refugiada en los campamentos saharauis. Atrapados en la incertidumbre del limbo*. Álava. Asociación de Amigos y Amigas de la RASD de Álava.
- Yern Moreno, Aranzazu (2015). *La educación infantil en los campamentos de refugiados saharauis*. Palma. Universitat de les Illes Balears.

[Índice](#)

PROTAGONISMO JUVENIL PARA A CIDADANIA

Luiza Cunha¹ & Valéria Sousa²

Resumo

No intuito de promover a participação de jovens, enquanto atores sociais, uma intervenção realizada no Brasil optou pela utilização do teatro do oprimido, técnica do teatro-fórum desenvolvida por Augusto Boal, caracterizada por seu criador como possibilitadora de transformação da realidade. Com base na leitura deste projeto de intervenção, o objetivo deste artigo é aprofundar tópicos da referida proposta de intervenção destacando elementos que favoreceram o processo de construção do protagonismo juvenil e como estes dialogam com os princípios freirianos. Para tanto, este percurso será traçado a partir de um prisma sobre os seguintes princípios: diálogo, conscientização, coletividade e transformação social. Estes são elementos considerados pertinentes para compreensão da função social do teatro, o qual se mostrou, na intervenção, uma ferramenta para o desenvolvimento de uma reflexão crítica acerca do cotidiano, situações e problemas vivenciados, onde jovens puderam se apropriar do teatro como instrumento de expressão e mudança.

Palavras-chave: *Teatro do Oprimido; Diálogo; Protagonismo Juvenil; Coletividade; Transformação Social.*

1. Introdução

O objetivo deste artigo é aprofundar tópicos da proposta de intervenção apresentada no artigo “Teatro do oprimido e Terapia Ocupacional: uma proposta de intervenção com jovens em situação de vulnerabilidade social” (Alves *et al.*, 2013), cuja operacionalização foi pautada nas atividades teatrais propostas por Augusto Boal (1991, 2009) em consonância com a técnica do teatro-fórum. Para efeito, buscou-se destacar elementos que favoreceram o processo de construção do protagonismo juvenil e como estes dialogam com os princípios freirianos. Esta intervenção, desenvolvida e implementada no Brasil, no interior do estado de Minas Gerais, promoveu atividades teatrais em uma instituição filantrópica com 11 jovens que se inscreveram voluntariamente para oficinas de teatro. Os indivíduos podem, através de uma participação ativa, discutir e elaborar estratégias de enfrentamento aos problemas e questões vivenciadas no âmbito de sua comunidade.

¹ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal. Autor para correspondência; email: luizabezerra9@hotmail.com; ORCID: 0000-0002-5653-5480.

² Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Tomando como ponto de partida as concepções teóricas e metodológicas que abrangem o Teatro do Oprimido, proposto por Augusto Boal, este percurso será traçado a partir de um prisma sobre os seguintes princípios: diálogo, coletividade, conscientização e transformação social.

Estes são elementos considerados pertinentes para compreensão da função social do teatro, o qual se mostrou na intervenção, uma ferramenta possibilitadora do desenvolvimento de uma reflexão crítica acerca do cotidiano, situações e problemas vivenciados, onde jovens puderam se apropriar do teatro como instrumento de expressão e mudança.

Desta forma, a prática do Teatro do Oprimido no processo de intervenção apresenta-se como atividade preponderante pois contempla dois aspectos: o primeiro aspecto aflora a dimensão estética propriamente dita; já o segundo, propicia uma reflexão crítica a respeito do cotidiano que o circunda contribuindo, desta maneira, para o processo de ação-reflexão-ação num contínuo que aponta para a transformação social.

2. Contextualização da intervenção

A proposta de intervenção foi realizada em uma instituição de caráter filantrópico localizada numa comunidade de moradores em situação de vulnerabilidade social em um município do interior de Minas Gerais, Brasil. A instituição em questão possui colaboração técnica com a Universidade Federal do Triângulo Mineiro para realização dos estágios em terapia ocupacional, apresentando a demanda específica para se trabalhar com o público em questão, em virtude da exposição dos jovens a um bairro que apresenta condições sociais marcadas pela desigualdade que gera problemáticas como violência, drogas e rede de prostituição.

Definiu-se como público-alvo da intervenção, jovens, com faixa etária média de 15 anos - sendo estes 7 do gênero masculino e 4 do gênero feminino, os quais realizaram suas inscrições voluntariamente na oficina de teatro. A atividade em questão mostrou-se relevante para este público que demandava ao setor de terapia ocupacional por oficinas que envolvessem expressão corporal. Neste sentido, ela se apresenta por atender a uma necessidade da comunidade e não apenas como algo instituído por aquele que intervém. A pesquisa intencionava descrever e analisar a utilização do teatro como recurso terapêutico ocupacional junto a jovens em situação de vulnerabilidade social num processo de conscientização e protagonismo juvenil para resolução de problemas, diálogo com comunidade e possibilidade futura para que possam exercer sua cidadania e usar sua voz.

No tocante ao procedimento metodológico adotado, parte-se de uma abordagem qualitativa, a partir da qual utilizou-se fundamentos práticos das técnicas do Teatro do Oprimido de Augusto Boal (1991, 2009). A aproximação com o público durante as oficinas e a forma de condução dos debates transcorridos a partir dos jogos teatrais, como dramaturgia simultânea e debates das experiências retratadas nas dramatizações realizadas pelos participantes também se alinham à proposta de Paulo Freire (1987, 2001, 2006). Para tanto, elaboraram-se 10 intervenções nesta instituição filantrópica, a qual possui “colaboração técnica” (Alves *et al.*, 2013, p. 328) com a universidade onde as autoras desenvolveram o projeto. As oficinas possibilitaram a partir de práticas e experiências teatrais, debates e surgimento de temas, durante as oficinas, que se aproximavam da realidade dos jovens participantes.

Em adição às oficinas desenvolvidas, a metodologia da intervenção das autoras engloba também uma apresentação teatral para a comunidade a partir da técnica do teatro-fórum, a qual está inclusa na técnica do teatro do oprimido de Boal (1991, 2009). Esta apresentação foi realizada posteriormente às intervenções. As oficinas e a apresentação abordaram situações de conflito relatadas espontaneamente durante os jogos teatrais, as quais intencionavam um incentivo ao enfrentamento das situações de vulnerabilidade social construídas no coletivo do grupo e da comunidade durante a aplicação da técnica, a partir da metodologia adotada.

Para coleta dos dados foram utilizadas as filmagens das intervenções, anotações em diário de campo e um grupo focal com os jovens ao final das intervenções. Para a condução do tratamento dos dados obtidos, foi utilizada a análise de conteúdo temática a partir dos autores Minayo, Deslandes e Gomes (2007). Estes foram referência para condução da análise.

No âmbito das questões éticas que perpassam o processo de intervenção, foram adotadas, de acordo com o artigo, as seguintes medidas de modo a procurar garantir anonimato e confidencialidade dos participantes: i) por se tratar de jovens, foi necessário a assinatura do termo de Consentimento Livre Esclarecido por parte dos pais; ii) os espectadores da comunidade foram informados sobre o caráter da pesquisa, aceitando a participação durante o teatro-fórum; iii) a relevância do retorno à comunidade. A mesma foi convidada a assistir à peça de teatro do grupo, a partir da técnica de teatro-fórum (Boal, 1991, 2009) que colocou em debate os temas gerados no decorrer das oficinas, subsidiando, deste modo, a construção coletiva de estratégias de enfrentamento aos problemas vivenciados pela comunidade - drogas, violência e prostituição.

A partir do artigo, infere-se que as investigadoras apreenderam, por meio da intervenção, comportamentos variados, tanto como aproximação, quanto afastamento dos outros, analisados como consequência da própria adolescência. O tamanho pequeno do grupo permite uma maior possibilidade da pesquisadora conhecer melhor os participantes, podendo assim, formar laços de confiança e deixar os participantes mais à vontade para se expressarem. Outra vantagem do pequeno número de participantes pode também ser uma ferramenta de compreensão das ações do grupo, cujo comportamento pode ser diferente do que é esperado por ela, de maneira imprevisível, às vezes não conciliável, orientado por uma visão de mundo (Freitas, 2015) e cultura particulares.

Dentre os elementos importantes para análise de conteúdo temática (Minayo; Deslandes; Gomes, 2007) utilizada para a etapa de análise de dados coletados, podem ser destacadas as gravações realizadas durante as conversas em grupo. Estas podem fornecer mais dados à pesquisadora, pois está ligada a um alto grau de revelação da vida cotidiana pelos participantes, podendo assim, fazer com que ela tenha maior conhecimento do grupo, parte da comunidade, objetivando, planejar as próximas etapas de sua investigação. De caráter qualitativo, o papel da investigadora se apresenta nos grupos de discussão de maneira neutra (Flick, 1998), permitindo que os jovens se sintam mais à vontade para se expressar.

Sua intenção estava no âmbito do surgimento espontâneo de temáticas que fossem próximas a eles e o importante é que esses temas não foram criados ou questionados pela pesquisadora, o que poderia criar

uma barreira comunicativa, diminuir interesse e comprometer os dados obtidos. A superação de barreiras sociais, como a timidez, a criação do laço de confiança entre as partes demanda tempo e é essencial para que esse objetivo seja atingido.

As etapas do trabalho de aproximação, desenvolvimento de temas, problemáticas próximas a realidade dos jovens para depois haver um debate entre eles, possibilitou avançar para próxima etapa do projeto: o enfrentamento das situações de vulnerabilidade por parte dos jovens. Esses fatores na intervenção são essenciais, pois é importante ouvir, perceber as pessoas e contextos, para depois sabermos por elas qual problema e situação enfrentam e que estão dispostas a trabalhar e resolver.

Entre os principais temas gerados durante a intervenção, as autoras apontam como principais: droga, violência, relações com a polícia, sexualidade e relacionamentos interpessoais (Alves *et al.* 2013, p. 329), destaca-se algumas falas dos participantes em relação à família e droga, como:

É, as pessoas “oferece”, mas ele só fuma se ele quiser, depende das amizades. Se eu “tiver” fumando maconha e chegar nele, “nóis tem” amizade, se eu chegar nele e falar “quer fumar um brown aí irmão?”, ele vai e fuma (J.11).

Tem muitos “pobrema” em casa, “pobrema” na rua. Aí pode ser que ele “quer” superar isso tudo. Briga de mãe, de pai, de irmão enche seu saco, muitas coisas [...] ele quer um pouco de paz na vida (J.9).

Interessante destacar a estratégia adotada de uma conversação, aparentemente em tom mais informal, para que os jovens pudessem se expressar acerca do que foi trabalho nas oficinas e posteriormente aprofundado no estudo desenvolvido e discutido com a comunidade. A verbalização das situações de opressão por parte dos jovens a partir dos grupos de discussão, jogos teatrais, dramatizações, entre outros anteriormente mencionados se faz importante para o estudo, o qual intencionava utilizar o teatro como ferramenta não apenas para expressão dos cotidianos dos jovens, como também para conscientização e protagonismo deles (Alves *et al.*, 2013).

A reflexão após cada sessão e o trabalho final, com o teatro-fórum, puderam ser percebidos como essenciais para oferecer condições para que eles desenvolvam e expressem suas perspectivas e necessidades sobre a comunidade, e pode atingir, além da proposta do caráter terapêutico da pesquisadora, promover maior participação dos jovens nas suas comunidades (Menezes e Ferreira, 2014).

O objetivo da intervenção propunha a contribuição do trabalho desenvolvido para futuras intervenções na área de terapia ocupacional junto a jovens em situações similares, assim como fomentar o debate do tema, o qual se mostra bastante pertinente para discussão de estratégias mesmo após 10 anos de publicação da pesquisa. Por exemplo, podem ser mencionados os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015). Dentre os 17 objetivos, há diversas propostas que refletem uma preocupação, por exemplo, no que se refere à erradicação da pobreza, fome, promoção de educação de qualidade e redução de desigualdades (apresentados respectivamente nos objetivos 1, 2, 4 e 10). Estes objetivos podem ser percebidos, em maior

ou menor dimensão, nesta intervenção a partir do próprio artigo e discurso dos jovens da intervenção, os quais vivem com escassez de recursos e qualidade de vida.

3. Teatro do Oprimido: Teatro-Fórum

De acordo com Boal (1991) o teatro possui uma característica política, haja vista que toda atividade do homem pode ser também assim percebida. Esta componente filosófica da teoria do teatro do oprimido permite que o teatro possa ser apreendido como uma ferramenta essencial de libertação do indivíduo e do coletivo no qual ele está inserido. Ou seja, a partir da transformação interna do sujeito ele é capaz também de transformar a esfera exterior a ele. Há diversas formas de representação do teatro do oprimido, onde podemos citar por exemplo, o teatro invisível, teatro imagem e teatro-fórum (Paulos, 2015).

O teatro-fórum, utilizado na intervenção analisada propõe uma participação ativa dos espectadores, os quais deixam de ser passivos diante da representação teatral de uma determinada realidade de opressão (Silva & Costa, 2020). Isto pode ser melhor compreendido nesta técnica de Augusto Boal (1991), a partir das seguintes etapas abordadas por ele:

1ª - Conhecimento do corpo: representa a dimensão do eu, a partir do conhecimento dos limites e possibilidades do corpo, procurando posteriormente ultrapassar barreiras de expressão do indivíduo. Exemplo: corrida em câmera lenta.

2ª - Tornar o corpo expressivo: jogos são utilizados como uma manifestação externa do eu para auxiliar a expressão corporal do ator.

3ª - Teatro como linguagem: ferramenta de libertação e expressão os atores e espectadores possuem um papel dinâmico, ativo, na representação teatral. Os espectadores podem intervir nas cenas, sendo eles também sujeitos ativos da ação.

4ª - Formas pelas quais o teatro pode ser representado pelos espectadores-atores.

Estas ferramentas são importantes para que os espectadores possam se apropriar da produção teatral, possibilitando retratar, refletir e discutir problemas do cotidiano, situações de opressão, visando a emancipação do que foi retratado a partir de uma mobilização coletiva para além do palco. Nesta modalidade, procura-se retratar situações em que haja o opressor e o oprimido (protagonista), por meio de uma representação de relações de poder (Silva & Costa, 2020). A ação representada procura mobilizar a superação da situação de opressão sofrida pelo ator. Exemplo: teatro-fórum.

Estes elementos podem ser percebidos no artigo Teatro do oprimido e Terapia Ocupacional: uma proposta de intervenção com jovens em situação de vulnerabilidade social (2011) cuja intervenção está sendo, no presente artigo, possibilitadora de uma maior discussão sobre o tema de protagonismo juvenil. A intervenção utiliza de diversos elementos da técnica de Augusto Boal, abordados acima para a elaboração das oficinas de teatro, de modo a procurar se aproximar dos jovens e proporcionar um ambiente para expressão de suas realidades, como foi abordado anteriormente, a partir dos grupos de discussão, jogos teatrais e o teatro-fórum (Alves *et al.*, 2013).

Este último elemento da intervenção foi utilizado tanto durante as intervenções quanto na apresentação final para a comunidade (ibidem). No que se refere a 4ª etapa, a qual engloba meios pelos quais o teatro pode ser representado (Boal, 1991), encontra-se presente o teatro-fórum. Os participantes utilizaram desta técnica para elaborar uma esquete teatral a partir das situações de vulnerabilidade abordadas por ele durante a realização da intervenção. Nesta esquete apresenta-se uma situação de opressão a partir de dois elementos essenciais para a representação: opressor e oprimido.

Contudo, na apresentação não há meramente uma relação ator e espectador, mas os espectadores podem intervir na situação, de modo a procurar soluções para o problema representado pelos jovens. Este elemento possibilita que questões do cotidiano da comunidade possam ser além de apresentadas, também, discutidas e trabalhadas de maneira coletiva, procurando uma solução ou maneiras de pensar e enfrentar o cenário ali abordado (Alves *et al.*, 2013).

Para que seja possível a participação do espectador, apresentando sugestões e reflexões, por exemplo, é preciso que o tema seja de envolvimento geral do coletivo (Bertão *et al.*, 2017). As sessões são conduzidas por um curinga, o mediador, o qual incentiva a mobilização do espectador para mudanças do desfecho do personagem (Silva & Costa, 2020). Sua participação é essencial para possibilitar um entendimento amplo do problema que está a ser retratado, onde os espectadores não apenas contemplam, mas podem contribuir para mudanças que possam vir a ser uma transformação do real e libertação da realidade de opressão (Boal, 2009).

4. Protagonismo juvenil - entre a participação e o diálogo

Debruçar-se sobre os processos sociais nos quais os jovens se inserem, remete olhar os mesmos enquanto sujeitos sócio-históricos. Neste sentido, essas três proposições - o que são, por que são e como atuam - são reveladoras de sua participação enquanto protagonistas de seu processo de desenvolvimento.

Partindo desse pressuposto, a participação deve ser compreendida como uma ação compartilhada, em que todos os sujeitos possam expressar sua voz e intervir em diferentes níveis de poder, tendo o dever de não se omitir. Corroborando este princípio, Paulo Freire expressa sua concepção dessa importante categoria:

Para nós, a participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem e pudessem dar à administração pública. [...] Implica, por parte das classes populares, um "estar presente na História e não simplesmente nela estar representadas". Implica a participação política das classes populares através de suas representações, no nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado. [...] Participação popular para nós não é um slogan, mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho para a realização democrática da cidade (Freire, 2001, p. 75).

A participação, conforme aponta Freire, ultrapassa um fazer do que já está estabelecido, ao contrário, ela envolve representações - opções e decisões. Portanto, um *fazer com*, pautado numa relação dialógica, e não *fazer para*. Concepção semelhante é apresentada no documento Guia para a participação no IX Fórum de juventude da UNESCO, o qual compreende participação como: “envolvimento ativo, informado e voluntário

das pessoas na tomada de decisões e na vida de suas comunidades (tanto local quanto globalmente). Participação significa trabalhar *com* e *por* pessoas e não apenas trabalhar *para* elas. [...]” (UNESCO, 2014, p. 18).

Nesta lógica, Costa (2000) adjetiva que o protagonismo envolve uma participação ativa e construtiva assim o caracterizando como:

modalidade de ação, criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. O cerne do protagonismo é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla (Costa, 2000, p. 179).

Isto posto, é possível inferir que as concepções apresentadas convergem para um protagonismo juvenil pautado na participação e no diálogo cuja tônica evidencia o desenvolvimento social, culminando, portanto, em um ato de transgressão onde os protagonistas são capazes de observar, decidir, comparar, intervir, romper, optar, escolher, avaliar.

5. Diálogo, conscientização, coletividade e transformação social

Os princípios elencados são considerados pertinentes para compreensão da função social do teatro, o qual se mostrou na intervenção, uma ferramenta possibilitadora do desenvolvimento de uma reflexão crítica acerca do cotidiano, situações e problemas vivenciados, onde jovens puderam se apropriar do teatro como instrumento de expressão e mudança. Atentando para esta condição, à luz das categorias de análise elencadas no Quadro 1, a saber, o teatro como instrumento de expressão das condições de vulnerabilidade dos jovens, o teatro e o microcosmo social do grupo e da família e teatro-fórum e elaboração de estratégias de enfrentamento, pretende-se construir uma intersecção entre estas e os princípios freirianos que as sustentam.

Categorias de análise	Princípios
O teatro como instrumento de expressão das condições de vulnerabilidade dos jovens	Conscientização - consciência-mundo Implica que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (Freire, 2006, p. 30). A conscientização não pode existir fora da <i>práxis</i> , ou melhor, sem o ato de ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza o homem (Freire, 2006, p. 30). A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo (Freire, 2006, p. 31).

Diálogo - reflexão e ação

O teatro e o microcosmo social do grupo e da família

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem a buscar a verdade, mas a impor a sua (Freire, 2004, p. 79).

Coletividade

Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que podemos organizar o conteúdo programático da Educação ou da ação política (...) O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas condições 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, 1987, p. 86).

Transformação social - denúncia da situação e anúncio da superação

O teatro-fórum e elaboração de estratégias de enfrentamento

Uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo nosso sonho (Freire, 1996, p. 31).

Não se trata obviamente de impor à população explodida e sofrida que se rebele, que se mobilize, que se organize para defender-se, vale dizer, para mudar o mundo. Trata-se de desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta. Mais ainda que sua situação concreta não é destino certo ou vontade de Deus. Algo que não pode ser mudado (Freire, 1996, p. 31).

Quadro 1 - *Categorias de análise e princípios freirianos.*

Fonte: Categorias de análise (Alves *et al.*, 2013) e Princípios freirianos (1987, 1996, 2004 e 2006).

A primeira categoria, o teatro como instrumento de expressão das condições de vulnerabilidade dos jovens, trouxe à tona temas que denunciam o contexto de vida e a situação de vulnerabilidade social na qual estes estão inseridos: drogas, sexualidade, violência e relações interpessoais.

O enfoque a considerar, transcende a denúncia da realidade na qual os jovens estão inseridos e se insere no processo de ação-reflexão pontuado por Freire (2006), onde “Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza o homem” (p. 30). Desta maneira, foi a ação, a partir dos jogos teatrais, que promoveu uma reflexão em torno do contexto social de inserção dos jovens, especificamente, neste primeiro momento, nos seus “modos de ser” ou de “estar no mundo”.

No tocante à segunda categoria, o teatro e o microcosmo social do grupo e da família, remete-nos aos princípios freirianos da coletividade e diálogo - reflexão e ação. O primeiro, a coletividade, convida os jovens a repensar sua condição existencial na qual estão imersos, e, mediada pelo encontro com o outro, encontrar respostas para a mesma. Neste sentido, a coletividade mantém uma relação com o diálogo, dado que o fim maior prenuncia a transformação e humanização do mundo, ou seja, da realidade que o circunda.

Por fim, a terceira categoria, o teatro-fórum e elaboração de estratégias de enfrentamento, em consonância com o princípio freiriano da transformação social, evidencia a busca pela superação do contexto de vulnerabilidade. Assim, transcende a denúncia pela “denúncia”. Ampara-se na compreensão do ato denunciado, sua superação e mudança (Freire, 1996).

6. Conclusão

Este artigo teve como foco principal uma releitura da intervenção denominada Teatro do oprimido e terapia ocupacional: uma proposta de intervenção com jovens em situação de vulnerabilidade social (Alves *et al.*, 2013). Para tanto, evocaram-se os princípios freirianos, cujo objetivo foi fornecer um outro olhar à referida intervenção realizada, procurando mostrar a importância da técnica do Teatro do Oprimido como elemento possibilitador de transformação e libertação social.

A pesquisa realizada no interior de uma região brasileira, valorizou o alcance e importância da técnica do Teatro do Oprimido, sendo esta, atualmente, uma ferramenta utilizada em diversos tipos de intervenções no contexto global (Paulos, 2015). O teatro, neste sentido, pode ser compreendido como um meio a partir do qual os indivíduos em situação de opressão podem não apenas representar sua realidade, como também discutir, aprender na coletividade e pensar na mudança social.

Ao trazer esta intervenção para uma reflexão pautada nos princípios freirianos - diálogo, conscientização, coletividade e transformação social, destaca-se sua relevância no fornecer de uma perspectiva de atuação a partir do Teatro do Oprimido em futuras intervenções não apenas com jovens, como também para a comunidade, de maneira geral. Assim, as limitações deste trabalho se impõe visto que a correlação entre categorias de análise e princípios freirianos não foram evidenciados durante o processo de intervenção.

Referências

- Alves, I., Tavares Gontijo, D., Castro Alves, H., & Original, A. (2013). Teatro do oprimido e Terapia Ocupacional: uma proposta de intervenção com jovens em situação de vulnerabilidade social. *Theater of the oppressed and Occupational Therapy: a proposed action with youth in social vulnerability*. Cad. Ter. Ocup. UFSCar Terapia Ocupacional, 8(2), 325–337. <https://doi.org/10.4322/cto.2013.034>.
- Ana Bertão, Carla Lima, & Tânia Duarte. (2017). “A Revelação” – Uma experiência de Teatro-Fórum no âmbito da educação e intervenção social (Artigo Convidado). <http://sensos-e.e.se.ipp.pt/?p=8338&lang=pt>.
- Boal, A. (1991). *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas* (p. 234).
- Boal, A. (2009). *A estética do oprimido: reflexões errantes sobre o pensamento do ponto de vista estético e não científico*.
- Costa, A. C. G. da. (2000). *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador: Fundação Odebrecht.
- Flick, U. (1998). Uma introdução à Pesquisa Qualitativa - Capítulo 6: Entrando no Campo. In *Uma introdução à Pesquisa Qualitativa* (pp. 69–75).
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra, 17a Ed. Rio de Janeiro.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra, 25a Edição.
- Freire, P. (2001). *A Educação na Cidade*. In São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (2006). Conscientização. Teoria e prática da libertação. *Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*.
- Freitas, M. de F. Q. de. (2015). Desafios éticos na prática em comunidade: (des) encontros entre a pesquisa e a intervenção. *Pesquisas e Práticas Psicossociais* 10(2), São João Del-Rei, 10(2), 242–253.
- Menezes, I., & Ferreira, P. (2014). Cidadania participatória no cotidiano escolar: a vez e a voz das crianças e dos jovens. *Educar Em Revista*, 53, 131-147. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.36586>.
- ONU. (2015). *Objetivos do desenvolvimento sustentável*. GV-Executivo, 14(2), 72. <https://doi.org/10.12660/gvexec.v14n2.2015.56854>.
- Paulos, L. (2015). *Teatro do Oprimido na Educação e Formação de Adultos: uma ferramenta de educação não formal Introdução*. Abril.
- UNESCO. (2014). *Guia para participação no IX Fórum de Juventude da UNESCO*. República, Conselho Nacional de Juventude. Secretaria Nacional de Juventude. Secretaria-Geral Da Presidência Da Unidas, Equipe Secretaria Nacional Da Juventude. Equipe Fundo de População Das Nações, Ix.
- Viana de Souza Silva, F., & Vale da Costa, S. (2020). O Teatro do Oprimido: dimensões políticas e pedagógicas em perspectiva freiriana. *Revista Amazônica: Revista Do Programa de Pós-Graduação Em Educação Da Universidade Federal Do Amazonas*, 5(1), 01–10. <https://doi.org/10.29280/rappge.v5i1.7156>.

[Índice](#)



OUTROS ARTIGOS

A MULTICULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO É PRECISA E INEVITÁVEL

Julián de Marcos¹

Resumo

O presente texto pretende analisar sinteticamente o contexto educacional multicultural do mundo globalizado, onde os encontros e conflitos entre culturas levam à necessidade de repensar a educação de uma forma inclusiva.

O aumento de intercâmbios culturais nas nossas sociedades é, não só inevitável, mas também uma mais-valia para o desenvolvimento de processos educacionais dos indivíduos. Para proporcionar uma educação que inclua e potencialize a diversidade é preciso ver a cultura como um fenómeno dinâmico e gerar espaços de cooperação entre as diferentes componentes da sociedade. Desta forma, utilizando-se dos avanços tecnológicos em comunicação podem ser criadas pontes para que os indivíduos se encontrem entre si e se descubram ao conhecer novas perspectivas.

Palavras-chave: *Multiculturalidade; Diversidade; Educação; Inclusão; Comunicação.*

Introdução

Por mais que a migração seja um fenómeno milenário, nunca antes os movimentos de pessoas à volta do mundo foram tão diversos e complexos a nível culturais, étnicos, religiosos e linguísticos. A emigração de hoje dá-se com uma rapidez única e põe em questão conceitos chave como a cidadania, os direitos humanos, a democracia e a educação (Banks, 2004). Em 2019 o número de migrantes internacionais (pessoas que residem num país distinto da sua nacionalidade) alcançou quase os 272 milhões de pessoas por todo o mundo, 3,5% da população mundial, segundo a Organização Internacional das Migrações (OIM).

Não é novidade o facto de vivermos num mundo globalizado: as pessoas movem-se de uma parte do mundo a outra todos os dias, não nos surpreende comer comida japonesa em qualquer cidade e podemos

¹ Pós-graduado em Educação Social e Intervenção Comunitária da Escola Superior de Educação de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa.

aceder a música dos cinco continentes à distância de um *click*. Além disso, a internet proporcionou um crescimento exponencial neste fenómeno e em 2020, com a crise pandémica, as fronteiras culturais tornaram-se ainda mais difusas.

Em todas estas décadas vivendo na denominada Aldeia Global, a educação das crianças e jovens tem mudado em vários aspetos, no entanto, pelo menos na educação ocidental tradicional, há um longo caminho a percorrer para alcançar uma educação na qual a diversidade de culturas não seja apenas um contorno essencial, mas também uma mais-valia.

Pensar num mundo onde as diferenças étnicas, religiosas e ideológicas não existem é impossível. O prémio Nobel da literatura, Mario Vargas Llosa (2007) define a globalização como ‘um fenómeno do qual nada pode escapar’, sendo a diversidade inevitável, mas também imprescindível. No entanto, a globalização não é apenas um fenómeno que nos une e, segundo o Papa Francisco (2020), também paradoxalmente nos desconecta e diminui a capacidade empática: ‘A cultura do bem-estar anestesia-nos e perdemos a calma se o mercado oferece algo que não comprámos, apesar de todas essas vidas com dificuldades e falta de possibilidades parecem um mero espetáculo que não pode ser alterado de forma nenhuma’.

O desafio da educação é incluir todos os componentes de uma sociedade cada vez mais diversa através da criação de pontes entre as várias culturas, permitindo a aprendizagem e desenvolvimento pessoal de crianças e jovens.

Contextualizar a multiculturalidade

Para analisar a diversidade cultural na educação é preciso definir a cultura. Paulo Freire (1987) propõe o seguinte:

O Homem enche de cultura os espaços geográficos e históricos. Cultura é tudo o que é criado pelo Homem. Tanto uma poesia como uma frase de saudação. A cultura consiste em recriar e não em repetir. O Homem pode fazê-lo porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo (Freire, 1987, p. 30-31).

Segundo este ponto de vista, a cultura é dinâmica, muda, transforma-se. Da mesma forma, a educação deve buscar adaptar-se às diversidades e contextos nos quais é implementada. No entanto, a educação não se deve adaptar ao Homem, limitando a sua capacidade de ação, mas sim fomentar e afirmar o Homem como Homem (Freire 1987). Por outras palavras, potencializar as capacidades de cada indivíduo valorizando-o como construtor de história.

Uma das primeiras barreiras para uma educação que valoriza e potencializa a diversidade cultural é o fato de ver os sujeitos como um público homogéneo, estático. Cordero Arce (2003) analisa com um olhar crítico como a conceção da Convenção dos Direitos da Criança (CDC), na qual se apresenta a ideia de criança enquadrada num contexto específico: o de sociedades hegemónicas, ou seja, apresenta-nos uma criança com valores e cultura ocidental numa lista de direitos que pretende ser universal.

A CDC não pode dissimular o modelo (hegemónico) de infância que consagra, implicando a exclusão do resto das infâncias, pois os direitos humanos, e com eles os direitos humanos das meninas e meninos, têm uma ancoragem claramente histórica, e como tal cultural. A CDC protege a infância (ocidental) hegemónica existente em 1989, ano de sua adoção, com a qual tampouco têm muito a ver as infâncias de nosso passado ocidental não tão remoto, no qual os mundos dos adultos e das meninas e meninos não estavam radicalmente separados, a aprendizagem informal era a norma, e o trabalho infantil estava integrado na vida social. Ou seja, a CDC consagra a protecção de uma infância particular, que surgiu há não mais de dois séculos, e apenas dentro de um espaço geográfico e cultural muito específico (i.e. Euroamérica).

Esta visão homogénea e rígida das crianças na educação que Cordero Arce (2003) denuncia na CDC acaba por dificultar a defesa da diversidade cultural e a luta pela igualdade de oportunidades. Além da CDC, como afirma Vargas Llosa na entrevista feita por Pinto (2007) e como assinala do mesmo modo Moreira (2001): a multiculturalidade é inescapável. Os vínculos entre diferentes culturas são gerados não importa quantos problemas possa ter a redação da CDC. A única coisa que se consegue com isto é talvez adiar o inevitável.

O ser humano respira multiculturalidade em praticamente todos os âmbitos da vida em sociedade. Não é necessário conhecer cara a cara outras culturas para ser influenciado por elas: a arte, a gastronomia, o desporto e os meios de comunicação são alguns dos responsáveis por isto.

A educação multicultural segundo a autora Meira Levinson (2010) é um meio para promover o desenvolvimento e a autonomia das crianças: dá-lhes um conjunto de novas opções para orientar as suas vidas, expandindo os horizontes de experiências e levando a refletir criticamente sobre o seu percurso, colocando as suas práticas e valores numa comparação exaustiva com outras alternativas/valores opostos.

Adicionalmente, Levinson (2010) apresenta quatro ideias que se conectam na sequência da implementação da educação multicultural e promoção do bem civil:

- Os alunos tornam-se mais tolerantes ao aprenderem e contactarem com outras culturas;
- A partir desta tolerância, é possível desenvolver o respeito pela diversidade;
- Com o respeito, os indivíduos começam a estar mais abertos a considerar diferentes pontos de vista em discussões e debates; e
- Ao conhecer diferentes pontos de vista, os cidadãos tendem a gerar uma consciência sobre o raciocínio por trás de ideologias, para além das diferenças religiosas e culturais.

Este caminho de reconhecimento, tolerância, abertura e valorização é vital para o desenvolvimento de um sistema educativo atual e adaptado à sociedade moderna. A abertura às ideias de outras culturas começa a evidenciar-se quando os alunos compreendem a diversidade étnica, ideológica e religiosa que os rodeia, e ao reconhecerem as diferenças nos outros, encontram também interesses e pontos em comum. Além disso, a compreensão das contribuições das diferentes culturas na história da nação do próprio é essencial para a promoção do respeito. Assim, com um pensamento aberto e diferentes perspetivas chegam a uma cooperação cívica (Levinson 2010).

Por sua vez, ao entender a diversidade cultural presente nas suas comunidades, os estudantes conseguem perceber o que Rawl (1993) citado por Levinson, 2010) chama de "raciocínio público". Ou seja, um raciocínio legitimado e reconhecido com um consenso público além das diferenças culturais. Esta legitimação e consenso verifica-se em diversos aspetos da vida cívica e cultural das comunidades, sem deixar de se abrir à diversidade. Em alguns casos, o sistema educativo parece tentar criar consensos para unificar e homogeneizar os alunos sem reparar possivelmente no carácter opressivo sobre algumas minorias.

Segundo o educador norte-americano James Banks (1985, p.105), 'o objetivo da Educação para a Cidadania na maioria das Nações é ajudar alunos a desenvolver fidelidade à nação-estado'. Com este objetivo em vista, os estados muitas vezes esquecem a importância que tem para os alunos imigrantes a manutenção de uma ligação com as suas comunidades e culturas originárias. Desta forma, reforça-se uma assimilação da cultura dominante por parte deles, e não uma inclusão e valorização das diferenças (Banks 1985). Nestes casos, o imigrante sofre uma dupla vulnerabilidade, uma dupla exclusão: uma por parte do país de origem e a outra do país onde reside (Ramos 2004).

O inconveniente nesta forma de abordar a educação para a cidadania é supor que é necessário deixar de ensinar a própria cultura para ser substituída pela alheia como se fosse uma espécie de perda de identidade. Os estudantes podem ser cidadãos cosmopolitas mantendo os seus laços com as suas famílias e culturas (Banks 2004). A realidade é que a cultura é dinâmica e por mais que se tente mantê-la estanque, a diversidade existe e tem um grande valor educativo.

Com o multiculturalismo nasce a necessidade de repensar os conteúdos educativos da pedagogia tradicional (Moreira 2001). Assim, o modelo educativo deve aceitar e valorizar as diferenças, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade onde todos podem participar e dialogar na construção da sua cosmovisão (Ramos 2003).

Neste sentido, Luís Souta (1997) refere a importância da colaboração escola-famílias em contextos multiculturais, começando pré-escolar, promovendo a constante formação tanto de pais como educadores, e construindo estratégias de trabalho colaborativo. A família tem, como afirma Souta (1997), um papel fundamental em parceria com as escolas, no entanto a falta de contacto entre pais e filhos continua a acentuar-se: "Curiosamente, quando tínhamos a filosofia da "escola isolada", tínhamos as mães e os avós em casa, hoje que queremos uma "escola aberta", as mães trabalham e os avós estão ausentes" denuncia o autor Souta (1997, p. 59).

Moreira (2001) ressalta também a importância do ensino acerca da multiculturalidade, neste caso especificamente nos educadores, propondo 7 pontos importantes para esta formação:

- Assinalar os temas inevitáveis na educação referentes ao multiculturalismo, raça, poder, identidade, significado, ética e trabalho;
- Propor uma formação que implique a aprendizagem das habilidades necessárias para promover um diálogo que favoreça uma dinâmica de crítica e autocrítica;
- Considerar a necessidade de lidar com os preconceitos e estereótipos dos futuros colegas/alunos, sendo uma estratégia para trabalhar isto o estudo de grupos oprimidos;

- Foco em aspectos cognitivos, que ainda que necessários, são insuficientes, sendo recomendada a utilização de autobiografias, poesia, música e filmes que abordem temas como a discriminação para promover a envolvimento emocionalmente com a temática;
- Remarcar a necessidade de apoio de professores “menos preconceituosos” nas formações para orientar os futuros docentes no trabalho tanto com alunos dos grupos oprimidos como com alunos dos grupos dominantes;
- Considerar a importância da formação em temáticas como a cultura, conhecimento, poder, ideologia, linguagem e história, destacando também a discriminação, o racismo e o sexismo. Desta forma os educadores poderão compreender melhor qual a situação de alguns grupos oprimidos;
- Insistir para que a formação de professores transforme o espaço de aprendizagem, vinculando o conhecimento escolar e os conhecimentos que os estudantes trazem consigo. Se a escola não acolhe novos pensamentos, dificilmente vai poder gerar uma educação que valorize o pensamento crítico e promova transformações sociais (Moreira, 1999).

A educação multicultural é da responsabilidade de formadores de escolas, também de famílias e, sem dúvida, dos meios de comunicação social. As escolas devem compreender que as culturas locais e globais estão relacionadas de uma forma complexa e dinâmica e transmitir isto aos seus alunos (Banks 2004); as famílias devem trabalhar em equipa e empenhar-se em projectos escolares (Souta 1997); e os meios de comunicação devem ser ferramentas para dar a conhecer as diversas culturas.

Novas formas de comunicação e multiculturalidade

Com o aumento do uso das redes sociais, as conexões e relações entre pessoas de diferentes partes do mundo multiplicaram-se. A virtualidade nos relacionamentos é uma realidade, no entanto, qual é o papel dessas tecnologias no desenvolvimento de crianças e jovens? Exploram-se a fundo as possibilidades que oferecem estas tecnologias? E qual é o seu papel na multiculturalidade e educação para a diversidade?

A interrupção das aulas presenciais e, consequentemente, a passagem para as aulas virtuais foi algo que caracterizou o meio académico durante os anos de 2020 e 2021. Neste sentido, a Fundação Scholas Ocorrentes, levou a cabo o projeto ‘Pensarmo-nos’, que procurou reunir jovens de diferentes escolas públicas, privadas, religiosas e não religiosas em encontros virtuais. Além disso, o uso da tecnologia foi uma vantagem, permitindo reunir jovens de diversas partes do mundo. Nesta edição do projeto participaram 115 jovens entre 15 e 18 anos do Brasil, Portugal, Chile e Moçambique. Os jovens reuniram-se em 5 encontros diferentes, entre maio e junho de 2021, nos quais os participantes expressaram, pensaram e compartilharam as suas experiências, colocando em perspectiva as vidas no confronto com outras realidades.

No relatório de avaliação qualitativa deste projeto é possível perceber como alguns dos participantes e voluntários valorizaram esta experiência, chegando a referir que “a diversidade de culturas os ajudou a abrirem-se uns com os outros” e que “a partilha intercultural fê-los perceber que jovens de outros países têm opiniões e desafios semelhantes e que, afinal, eles não estão sozinhos!”.

Segundo Moreira (2008) é necessário pensar uma resposta face à inevitável pluralidade. Neste sentido, os avanços tecnológicos têm um papel importantíssimo na educação formal e informal das crianças e jovens. O desafio dos educadores é responder às necessidades que as rápidas mudanças culturais e sociais criam nos alunos.

Redes sociais

As redes sociais são um meio digital inegavelmente massivo e praticamente mundial. O aumento do seu uso não parece desacelerar. Em julho de 2021, o número de utilizadores de redes sociais cresceu mais de 13% desde o mesmo mês do ano anterior, atingindo quase 500.000.000 utilizadores, 57% da população mundial (Digital, 2021).

Este instrumento é cada vez mais utilizado por educadores como parte das suas estratégias pedagógicas para ensinar. “As redes sociais são ferramentas chave para a comunicação em muitos âmbitos, incluindo a esfera educativa, neste contexto, porque promovem novas formas de ensino (aprendizagem colaborativa), facilitam o acesso à formação global e possibilidades de interconectividade” (Ahumada-Tello et al., 2017, p.100).

No entanto, esta ferramenta tem o potencial de se tornar um lugar à parte da sociedade e separar-nos da diversidade do mundo, do que incomoda. Os jovens correm o risco de deixar de conhecer o mundo real, sem um filtro que modifica a realidade à sua medida, protegidos por um algoritmo que lhes mostra conteúdo apenas de acordo com os seus perfis.

Em 1997 já o autor Luis Souta advertia para este tipo de problemas com o surgimento da internet ao declarar:

Este “tudo fazer sem sair de casa”, transforma as nossas habitações em pequenos oásis da selva urbana: sendo cada vez mais perigoso andar na rua, as habitações tornam-se fortalezas, com sistemas de segurança ultrassofisticados nos portões de entrada, nas portas e janelas.

Por último, as redes sociais podem acabar por criar uma realidade homogeneizada e enviesada, onde escapamos da diversidade e da descoberta do outro. Somos no encontro com o outro: o outro que é diferente de mim, o que me condiciona e me ajuda a conhecer-me. Nas palavras do ex-presidente da Comissão Europeia Jacques Delors (1996 p.108): “A descoberta do outro passa forçosamente pela descoberta de si mesmo”.

O desafio educativo neste contexto é o de conseguir aproveitar o potencial multicultural das tecnologias. Isto sem deixar de prestar atenção às limitações destas ferramentas que por mais que aproximem centenas de milhões de pessoas, ainda 42% da população não tem acesso à internet (Digital, 2021). E muitas vezes, por mais que tenham acesso, nos países mais vulneráveis, a velocidade da internet para participar em certas atividades virtuais é insuficiente.

Conclusão

O multiculturalismo num contexto globalizado é, como já foi dito, essencial e inevitável no domínio da educação. De facto, é muito complexo e são muitos os fatores que influenciam o desenvolvimento de valores em crianças e jovens.

Num mundo onde existe a "globalização da indiferença" (Francisco, 2020), os indivíduos perdem a capacidade de se responsabilizar e empatizar com o sofrimento do outro. A educação, considerando a multiculturalidade, oferece esta responsabilidade, entendida etimologicamente como capacidade de responder.

Esta capacidade de responder envolve uma forma mais empática de perceber o mundo. No entanto, não supõe necessariamente solidariedade, mas sim um meio para se desenvolver como pessoa: conhecendo outras perspectivas, olhamos para as nossas vidas com outros olhos.

Um conceito africano relevante nesta matéria é o do *Ubuntu*. Este termo/filosofia levanta a ideia de que "Eu sou porque tu és" ou "eu posso ser uma pessoa através de outras pessoas".

O matemático sudafricano John Volmink (2018-2019, p. 47) descreve o potencial uso do conceito na nossa sociedade:

Gostaríamos de acreditar que o conceito africano do Ubuntu dará uma contribuição genuína para uma nova ética global. Dadas as profundas dimensões relacionais, o Ubuntu atravessa todos os tipos de fronteiras, sejam elas políticas, económicas, culturais ou da sociedade civil.

Esta ideia abraça o conceito de diversidade e de comunidade, gerando uma reflexão: o diverso é o ponto em comum. Um oxímoro. A multiculturalidade é a chave para acabar com a exclusão, a opressão, a marginalização e a discriminação das minorias. Assim, criar pontes e estar em verdadeiro contacto com o outro é o primeiro passo.

Referências

- Ahumada-Tello, E., Ripoll, R. R. & Judith J. Hernández G. de Velazc, J. J. (2018). El rol de las redes digitales en el desempeño académico y en la percepción de felicidad social en estudiantes universitarios en Baja California (2017). In Ripoll, R. R., Pesantéz, L. B T. & Coronil, A. G. *Claves para un desarrollo sostenible: La creatividad y el 'happiness management' como portafolio de la innovación tecnológica, empresarial y marketing social*. Granada, Espanha.
- Banks, J. A., Diem, G. (2004). Diversity and citizenship education: Global perspectives. In Levstik, L. S. & Tyson, C. A. (Eds.) *Handbook of Research in Social Studies Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Banks, J., A., (1985). Ethnic Revitalization Movements and Education. In *Educational Review*, 37(2), pp. 131–139. <https://doi.org/doi:10.1080/0013191850370204>.
- Cordero Arce, M. (2013). *Hacia un discurso emancipador de los derechos de las niñas y los niños* (Unpublished doctoral dissertation). Universidad del País Vasco. Doctoral Thesis.
- Data Reportal: Digital (2021). October Global Statshot Report. <https://datareportal.com/reports/digital-2021-october-global-statshot>.
- Delors, J. (1996.). Los cuatro pilares de la educación. In *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). UNESCO, Madrid.
- Demicheli, T. (2007, 20 Maio) Mario Vargas Llosa: «El PSOE se ha vuelto el caballo de Troya de los nacionalismos». ABC Diario. https://www.abc.es/cultura/abci-mario-vargas-llosa-psoe-vuelto-caballo-troya-nacionalismos-200705200300-1633215408442_noticia.html.
- Freire, P. (1987) Educação e mudança. In Paz e Terra (Ed.), *Coleção Educação e Comunicação*, 1, (13 ed.).
- Levinson, M. (2010). Mapping Multicultural Education. In Siegel, H. (Eds.) *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, pp. 428-450. Oxford University Press.
- Moreira, A. F. B. (1999.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas, SP: Papirus, Brasil.
- Moreira, A. F. B. (2001). Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In *Papirus* (Eds.) *Currículo: políticas e práticas* (pp. 81 – 96). Campinas, Brasil.
- Moreira, A.F.B., & Candau, V. M. (2008). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. In *Revista Brasileira da Educação*, 13 (39). Petrópolis, RJ : Vozes. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300017>.
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM) (2019) *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2020*. https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020_es.pdf.
- Papa Francisco, S. J. (2020) *IV Jornada Mundial de los Pobres*. https://www.vatican.va/content/francesco/es/messages/poveri/documents/papa-francesco_20200613_messaggio-iv-giornatamondiale-poveri-2020.html.
- Papa Francisco, S., J. (2013) Exhortación apostólica *Evangelii Gaudium* del Santo Padre Francisco a los Obispos, a los Presbíteros y Diaconos, a las Personas Consagradas y a los Fieles Laicos sobre el Anuncio del Evangelio en el Mundo Atual. <https://www.vatican.va/evangelii-gaudium/sp/files/assets/basic.html/page47.html>.
- Pinto, C. (2021, 24 Fevereiro). *Estudo conclui que a pandemia teve impacto negativo na saúde mental dos jovens*, Notícias Universidade de Coimbra. <https://noticias.uc.pt/artigos/estudo-conclui-que-a-pandemia-teve-impacto-negativo-na-saude-mental-dos-jovens/>.
- Ramos, N. (2003). Etnoteorias do desenvolvimento e educação da criança, uma perspectiva intercultural e preventiva. In Pires, C., et al., *Psicologia, Sociedade & Bem-Estar*. (pp.161 – 177). Diferença, Leiria.

- Ramos, N. (2004). Adaptação, saúde e doença em contexto migratório e Intercultural, In *Psicologia Clínica e da Saúde* (pp.233 – 304). Universidade de Lisboa.
- Scholas Pensarnos (2021, 1 Dezembro). In Programas Educativos Pensarnos. <https://www.scholasoccurrentes.org/en/campaigns/pensarnos/>.
- Volmink, J. (2019). Construir Pontes Ubuntu - Para uma Liderança Servidora. In Ação-chave 2: *Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas*. Projeto Erasmus+.

Índice





PRÁTICAS

U. DREAM: EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL EM LIDERANÇA COMUNITÁRIA DISTRIBUÍDA

Ana Mouta¹, Cristiana Pinho² & Diogo Cruz³

Resumo

A U. DREAM é um projeto de educação não-formal, iniciado em 2012, com o propósito de estimular o desenvolvimento social, a partir da promoção de perfis de liderança comunitária distribuída entre jovens do Ensino Superior (ES). Desde 2020, todo o Programa formativo de 18 meses é alvo de monitorização e avaliação de impacto no quadro do *Study on Social and Emotional Skills* da OCDE, estudo que integra enquanto Academia Gulbenkian do Conhecimento. O presente artigo procura apresentar a proposta formativa U.DREAM e resultados intermédios de impacto, demonstrando o papel desempenhado pela educação não-formal – quando organizada em programas intencionais e sistemáticos prolongados – na manutenção de um perfil orientado ao impacto social, a partir de uma matriz pessoal que se articula significativamente com outros investimentos de vida. A consolidação destes aspetos é facilitada pela estruturação programática em torno de três núcleos: formação modular com apoio personalizado ao formando, experiências sociais imersivas orientadas ao impacto social e concretização de um sonho de outrem em equipa. Todo o conteúdo programático e práticas de intervenção, desde o momento de seleção de formandos, se mostram coerentes com a responsabilidade de fomentar uma liderança comunitária distribuída, a partir de uma matriz sistémica e bioecológica de atuação.

Palavras-chave: *Liderança Comunitária; Liderança Distribuída; Educação Não-Formal; Desenvolvimento Comunitário.*

Introdução

I have a dream...

A U.DREAM (UD) apresenta-se ao público com a ambição que o seu atrevido slogan encerra: «um plano para mudar o mundo nas mãos dos jovens». Com efeito, «mudar o mundo» tem vindo a dar o mote a diversas iniciativas de uma geração que cresceu sob os efeitos da Grande Recessão, do estreitamento da classe média e do ressurgimento de uma elevada polarização ideológica, evidenciada nas mais diferentes

¹ Psicóloga e Doutoranda em Educação, Universidade de Salamanca.

² Especialista Júnior em Medição de Impacto, U. DREAM.

³ Diretor Executivo, U. DREAM.

instâncias dos debates mais recentes em torno de acontecimentos como a COVID-19 ou a guerra na Ucrânia. A geração que hoje entra na juventude da idade adulta, traz um legado multivocal, resultante do confronto com a diversidade a que a expôs a globalização, o acesso instantâneo e amplo à informação e a virtualidade das vivências, a que se soma ainda a consciência, *tida lá no alto, na cadeira de avião*, de que parte do planeta é iluminada e de que outra permanece no escuro... A U.DREAM surge, pois, como um espaço de encontro para aqueles que *não encontram forma de caber nesse banco* e a quem chamam, conseqüentemente, «inconformados». São quem desafia a forma de habitar, sonhar e existir em comunidade, colocando-a entre parênteses, enquanto a interrogação demora. Foi, aliás, neste contexto que surgiu e se desenvolveu a U.DREAM, começando com um grupo de estudantes que procuravam ter impacto nas comunidades onde cresceram, evoluindo, desde o projeto, para uma organização profissional que hoje oferece um programa de educação não-formal para aqueles que querem ser estimulados a fazer o mesmo, a partir de um acompanhamento intencional, sistemático e conseqüente.

Um contexto permeável ao Programa da UD

A UD visa hoje suprir uma lacuna do sistema de educação formal em Portugal, ao mesmo tempo que procura qualificar o terceiro setor no país. O sistema educativo nacional não oferece, com efeito, uma resposta sistemática orientada à participação, o que se reflete na baixa literacia para o impacto social transformador, tanto em quem, por condições iniciais, se encontra já mais vulnerável, como em quem poderia ter um papel na reversão ativa desses padrões de reprodução social. Assim, se entendem também os dados nacionais partilhados pelo relatório de diagnóstico do Programa Cidadãos Ativ@s (Fundação Calouste Gulbenkian, 2019) e pelo relatório de 2020 da Social Equity Initiative (2020): 1) sociedade civil fragmentada, com poucas organizações representativas; 2) empresas do setor social com fracas estruturas tecnológicas, recursos financeiros e pessoal subqualificado; 3) baixa taxa de voluntariado nacional (7,8% para uma média da UE de 19,3%); 4) baixa participação cívica, sendo a mais baixa dos países beneficiários (Nº 36 em 38 países); 5) elevada taxa de abstenção eleitoral (60,5% de abstenção nas Presidenciais de 2021); 6) acima da média da UE no que toca a grupos vulneráveis, discriminação e preconceito.

Olhando o contexto educativo nacional, é possível registar que a educação formal se ocupa dos temas acima descritos através da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, que se distribui pelos ensinamentos básico e secundário, com atividades realizadas no quadro da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, sendo esta desenvolvida nas escolas segundo três abordagens complementares: natureza transdisciplinar no 1.º ciclo do ensino básico, disciplina autónoma no 2.º e no 3.º ciclos do ensino básico e componente do currículo desenvolvida transversalmente com o contributo de todas as disciplinas e componentes de formação no ensino secundário. Esta sensibilização inicial dá-se através da exploração de temas como direitos humanos, igualdade de género, interculturalidade, desenvolvimento sustentável, educação ambiental, saúde, sexualidade, media, instituições e participação democrática, segurança rodoviária, risco, entre outras. Recentemente, foi elaborado o Referencial de Educação para o Mundo do Trabalho (Ministério da Educação, 2020), que constitui um documento orientador à ação pedagógica no âmbito do Mundo do Trabalho, como domínio da educação para a cidadania e desenvolvimento, de teor formativo pessoal e social, incentivando-se a sua implementação na educação pré-escolar, no ensino básico e no ensino secundário.

Ora, a passagem à ação centrada nas problemáticas acima mencionadas encontrará, certamente, maior expressão à medida que estes jovens se tornarem mais autónomos. Com a passagem para o ensino superior, após um ciclo secundário de abordagem mais transversal destas temáticas e competências, os jovens encontrarão um hiato no trabalho começado em termos de liderança comunitária e um estímulo acrescido ao desenvolvimento de competências técnicas associadas aos seus cursos, onde escasseiam unidades curriculares transversais voltadas ao desenvolvimento pessoal e à capitalização desse desenvolvimento a favor da sociedade e da causa pública. Por estas razões e pelo facto de os estudantes do ensino superior somarem a tudo isto um estágio de desenvolvimento crítico à consolidação desta competência foram identificados como público-alvo chave do programa da UD: eles aliam a perspetiva temporal de futuro às tarefas de desenvolvimento psicossocial de jovem adulto, onde comportamentos anteriores de exploração de identidade dão lugar a compromissos mais vinculativos nesta transição para a idade adulta. A este perfil genérico de base há ainda que acrescentar a relevância que assumem os processos de atribuição de sentido ao investimento académico numa fase em que esse investimento é, tantas vezes, exigente, conduzindo a questões quanto ao valor da escolha feita. Aliás, no que se refere ao tema do abandono do ensino superior, estudos demonstram que são as iniciativas focadas na dimensão de desenvolvimento psicológico as mais valorizadas (Ferreira, F. & Fernandes, P., 2015), atestando a relevância de programas de desenvolvimento pessoal neste momento do percurso vocacional.

Objetivos e destinatários do programa formativo U.DREAM

O objetivo global do programa é o de consolidar uma atitude promotora de cidadãos e profissionais conscientes e sonhadores ao ponto de acreditarem que têm poder sobre as suas vidas e que podem agir (sentido de agência), influenciando outros e gerando sinergias e recursos, em prol das necessidades das suas comunidades. A UD procura, então, consolidar competências de liderança comunitária que tenham um papel no atenuar das problemáticas sociais sobre as quais incidem. Concretiza-o através da formação imersiva, com balanço contínuo entre reflexão-ação, apoio personalizado e realização de sonhos que funcionam como produto tangível, mensurável e com efeitos tanto nos destinatários como nos seus promotores. Através da ação voluntária, realiza-se um conjunto alargado de iniciativas junto dos diversos destinatários servidos por instituições de carácter público ou privado (e.g., Serviços de Ação Social, IPSS, ONG, Hospitais e Centros de Saúde, Associações Locais e Juntas de Freguesia...), aplicando-se, ainda, uma lógica de projeto, para a concretização colaborativa de sonhos.

Estimula-se, pois, o desenvolvimento cívico (pela participação e envolvimento comunitário) e, em simultâneo, o desenvolvimento profissional, invertendo a lógica de «formar» (em áreas predominantemente sociais) para «aplicar» e gerar impacto. É a prática de gerar impacto que reconfigura o papel profissional e social de cada cidadão, reconhecendo, ao longo de todo o espectro STEAM, cabimento e competências ativas para a resolução ou atenuação das problemáticas visadas. Ao mesmo tempo, ao munir-se de ferramentas digitais e da ciência de dados, a UD procura ter um papel na qualificação do terceiro setor em Portugal, tornando mais competitiva e atrativa a atividade neste contexto e, assim, captando perfis profissionais mais motivados e com competências transversais que possam contribuir para um impacto social mais profundo, transformador e alargado.

A atuação da UD é tripartida, começando com programas de sensibilização dirigidos a crianças e professores do ensino básico, onde se capitaliza o valor das histórias dos tantos sonhos da comunidade que a U.DREAM já ajudou a concretizar e que hoje fazem parte da sua aposta editorial, com a coleção em livro «Crescer com Consciência». Ainda no plano da sensibilização, desenvolvem-se ciclos de atividades com estudantes do ensino secundário, em diversas escolas de Portugal. A proposta formativa por excelência, de longa duração (não inferior a 6 meses), modular e imersiva, destina-se a estudantes a frequentar o Ensino Superior, Público, Particular, Cooperativo e Concordatário. Para profissionais incorporados no mercado de trabalho, a formação contínua da U.DREAM ajusta-se às necessidades das organizações e adapta-se ao momento de desenvolvimento profissional dos participantes.

O programa formativo UD dirigido a estudantes do ensino superior conta com elevados níveis de procura e adesão (mais de 400 candidatos anuais/por edição), o que é de salientar no âmbito de uma oferta não integrada no plano de educação formal e, por conseguinte, não conducente a uma certificação reconhecida no quadro da progressão académica ou profissional. Ao analisar a diversidade das áreas de formação dos estudantes de ensino superior que integram o programa U.Dream, três conclusões principais poderão ser realçadas:

1. No plano dos efeitos potenciais na capacidade de resposta às necessidades/desafios das Comunidades – o Programa tem a capacidade de captar estudantes STEAM (das Artes, Humanísticas, Ciências Sociais, Biológicas e Tecnologias) e não apenas estudantes de áreas sociais, o que contraria a tendência europeia, de acordo com os dados do «Relatório de Investigação de 2020 em Aprendizagem em Serviço nas instituições de Ensino Superior Europeias» (Cayuela, A. *et al.*, 2020), que nos mostra a prevalência de estudantes das Ciências Sociais, nomeadamente da área de Educação, em termos do envolvimento em atividades de Aprendizagem-Serviço. Adicionalmente, o programa conta com elevadas taxas de conclusão e fortes indicadores de mobilização das redes de relações pessoais dos jovens para ações de impacto social. Este dado tem particular relevância ao permitir antecipar o contributo do Programa para a consolidação de líderes comunitários que dispõem de uma multiplicidade de conhecimentos, sensibilidades e competências de base, daí prevendo-se uma capacidade de resposta extensível a uma grande panóplia de problemáticas sociais.

2. No plano da consistência de desenvolvimento pessoal de líderes – paralelamente, o programa tem a virtualidade de acrescentar um sentido de missão à formação inicial dos estudantes, contribuindo para a manutenção dos seus investimentos no curso atual e ao alargamento das perspectivas de futuro, onde a inovação e a colaboração passam a destacar-se. A transferência e generalização de ganhos para outros contextos e ao longo do tempo é ainda verificável pela acessibilidade da rede Alumni U. DREAM.

3. No plano da redução das elevadas taxas de abandono do ensino superior em Portugal, a rondar os 30% (DGEEC, 2017) – este ponto deriva diretamente do anterior, contribuindo-se para o reforço do significado dos investimentos de vida dos participantes, mais equilibrados consigo mesmos, com as suas relações e com o seu curso. Não obstante o abandono escolar ser superior entre estudantes mais desfavorecidos (Sá *et al.*, 2021), repare-se que os estudos mostram que são as iniciativas focadas na dimensão de desenvolvimento psicológico as mais valorizadas no tema do potencial abandono, bem à frente

do apoio tutorial-acadêmico e financeiro (Ferreira, F. & Fernandes, P., 2015). A oportunidade concedida para continuamente rever as competências vocacionais e explorar saberes num horizonte exponencial de possibilidades, gera, em muitos casos, a consideração da formação de ensino superior que se frequenta à luz de um novo quadro de significação pessoal, contribuindo para uma reaproximação afetiva com o curso e predizendo a adaptabilidade profissional futura.

A liderança comunitária e a liderança comunitária distribuída

No contexto dos modelos de desenvolvimento comunitário encontramos como áreas dominantes os processos democráticos, a cooperação voluntária, a ajuda-mútua, a educação de agentes locais e a liderança, tendo esta última sido escolhida pelo programa UD na abordagem à intervenção sobre as condições de existência individuais e grupais. A metodologia do programa privilegia a assunção de um papel de liderança não apenas como seu objetivo último, mas como atitude a vivenciar enquanto participante, seguindo as pistas dadas por estudos diversos, incluindo os de Zimmerman (1995), que focam as mudanças operadas nas pessoas que têm a oportunidade de participar em processos sociais e políticos no seio da sua comunidade. O empoderamento comunitário resultaria, justamente, da interseção de (1) um sistema de valores inspirador de crescimento, (2) um sistema promotor de acesso contínuo a papéis sociais multifuncionais, (3) um sistema de suporte onde os cidadãos são considerados pares, incrementando-se o sentido de pertença e (4) uma liderança inspiradora, talentosa, partilhada e comprometida com as pessoas e com o contexto como um todo.

O conceito de «liderança comunitária» pertence ao universo concetual da Psicologia Comunitária, ao contrário do conceito de «liderança social» que nasce no contexto da Psicologia das Organizações, com o desenvolvimento da teoria das estruturas organizacionais de Mintzberg (1973). Importa aqui a distinção já que um líder social, compreendido nesse contexto organizacional, não pode desvincular-se do seu papel hierárquico, o qual assumirá sempre, maior ou menor, peso no modo como é representado pelos outros. O líder comunitário é, por princípio, um par no jogo da comunidade, o que se, por um lado, lhe retira a carga simbólica de qualquer tipo de hierarquia formal, também o deixa mais permeável às redes do capital económico, cultural e social de que dispõe. É por isso, entre outras razões, que este tipo de liderança tem outras implicações quando se pensa no modo como se desenvolve e se mantém ao longo do tempo.

A liderança comunitária procura, então, romper com o *status quo* e promover mudanças significativas na sociedade, por meio da ação cidadã (Evans, 2012). Esta atitude visa a transformação das instituições sociais, em prol da atenuação de problemáticas sociais e da defesa de grupos mais vulneráveis. Para cumprir esse objetivo, juntam-se esforços coletivos, aproveitando-se ao máximo os recursos pessoais e procurando-se os recursos externos necessários para lograr ações mobilizadoras intencionais. É uma liderança que abdica de um papel central, promovendo o surgimento de papéis e vozes mais distintos no seio de uma comunidade, procurando vínculos fortes e diversos, no sentido de levar a própria comunidade a ter autoria na mudança (Evans, 2012).

Programas de desenvolvimento da competência de liderança com base comunitária revelam ser eficazes no que se refere à tomada de consciência e conhecimento sobre as vivências das comunidades, tendo ainda

impacto sobre competências socioemocionais tais como a resolução de problemas, a comunicação e o aumento da empatia (Puxley & Chapin, 2021). Estes programas tendem a favorecer experiências de participação na comunidade onde é possível desenvolver talentos e competências em torno de propósitos mais significativos, saindo reforçado o sentimento de pertença e a confiança na mobilização de ações a favor de mudanças que gerem, elas mesmas, maior envolvimento comunitário. Com efeito, com o alargamento do leque de competências, maior autoeficácia e motivação, a probabilidade de impacto social tende a aumentar (Puxley & Chapin, 2021).

O programa da U.DREAM, para além da abordagem de liderança comunitária, consagra um estilo de liderança distribuída em que se salienta a liderança assumida de modo partilhado por vários jovens, a quem cabem diversas funções e onde se valoriza a multiplicidade de conhecimentos, preferências e competências, em prol de uma liderança coletiva e integrada (Liang & Sandmann, 2015). A liderança reparte-se, por conseguinte, por múltiplas fontes que atuam conjuntamente, consoante a sua experiência individual, de modo a criar um espaço participativo em diversos contextos. Uma só identidade coletiva incorpora, pois, diferentes perspetivas e interesses, numa abordagem de fluidez e reciprocidade (Liang & Sandmann, 2015), onde responsabilidades distribuídas de forma complementar e interdependente tendem a incrementar o compromisso e o envolvimento (Guimarães, *et al.*, 2016) face à complexidade dos contextos, e da qual saem reforçados a inclusão, o dinamismo e o envolvimento comunitário (Fusarelli, Kowalski & Petersen, 2011).

Uma metodologia orientada ao desenvolvimento psicológico

A U.DREAM pratica os princípios orientadores da Aprendizagem-Serviço, enquanto metodologia pedagógica que fomenta o envolvimento cívico dos estudantes, aproximando-os de diferentes contextos e problemáticas sociais e tornando-os coconstrutores das resoluções, ao mesmo tempo que desenvolvem competências, valores e aprendizagens (Cayuela & Aramburuzabala, 2020; Santos, 2021; Rodrigues *et al.*, 2021). Diversos estudos suportam os benefícios destas experiências nos domínios académico, vocacional, cívico, ético, pessoal e social (Meyer *et al.*, 2019) e no plano da inovação social e desenvolvimento local sustentável, a partir do transvasamento de conhecimentos técnicos para uma aplicabilidade em contexto (Santos, 2021; Rodrigues *et al.*, 2021).

É, pois, neste enquadramento que se compreendem as dimensões críticas da teoria da mudança do programa U.DREAM: essas dimensões relacionam-se com o facto de ser uma intervenção guiada por um modelo conceptual de desenvolvimento de dimensões psicológicas que concorrem para a liderança comunitária distribuída; a duração e a modularidade da formação; a metodologia de projeto sob a forma da concretização colaborativa de um «sonho»; o apoio personalizado por parte do formador; a forte componente imersiva do programa com experiências diversas e sistemáticas de *role-taking*; a estratégia balanceada de reflexão-ação; o modelo de monitorização e a componente mista de avaliação de impacto; a relevância do reconhecimento das competências adquiridas. Uma outra estratégia intencional do programa para a efetivação de ganhos, é a coerência de cada uma das suas etapas com a sua missão: desde logo, o processo de seleção de estudantes é concebido como oportunidade de intervenção, fomentando-se a realização de atividades orientadas ao impacto sobre uma problemática da comunidade onde o estudante se insere.

A estruturação programática da formação em módulos, dirigida a estudantes do ensino superior envolve dois tipos de intervenção: 1) sessões de formação centradas nos temas do «eu» (identidade), «eu com os outros» (vinculação e modelos de relação com a diferença) e «eu na comunidade» (participação social, envolvimento e liderança); 2) experiências imersivas em instituições diversas (incluindo, ambiente domiciliário com cuidadores informais). O conteúdo programático tem como expectáveis *outcomes* o «sonhar, inspirar e intervir»: 1) Sonhar (eu) – materializável na capacidade de se projetar no presente e no futuro, com base em valores, interesses, competências e talentos que saem reforçados e levam a um maior bem-estar pessoal e a investimentos mais continuados em diferentes áreas de vida; 2) Inspirar (eu com os outros) – materializável no solidificar de redes de relações significativas e na massificação de comportamentos de participação e envolvimento social; 3) Intervir (eu na comunidade) – materializável na consolidação de um perfil de «líder comunitário», capaz não só de participar, mas de continuamente gerar sinergias que se retroalimentam sem esse agente ativador inicial.

Abordagem à medição de impacto

A U.DREAM encontra-se em fase de aperfeiçoamento do sistema de medição de impacto, o qual se enquadra na estrutura de Investigação e Desenvolvimento da organização. Tendo incorporado em 2020 as Academias Gulbenkian do Conhecimento da Fundação Calouste Gulbenkian, foi possível integrar o estudo internacional da Organização para a Cooperação Desenvolvimento Económico (OCDE), o «Study on Social and Emotional Skills» (SSES). Este estudo visa identificar e avaliar as condições e práticas que permitem o desenvolvimento de competências sociais e emocionais em jovens.

A meta de avaliação da U.DREAM comporta dois objetivos centrais. A curto e médio prazo procura-se analisar o impacto do programa no desenvolvimento da liderança comunitária dos participantes, observada a partir do modo (1) como se veem, lidam com as suas emoções e projetam no presente e futuro, (2) como cuidam das suas relações e influenciam os seus para a participação social e o envolvimento comunitário e (3) como, efetivamente, se envolvem em ações em instituições/projetos que funcionam como respostas sociais para problemáticas das comunidades. A longo prazo, pretende-se estimar os efeitos do impacto da ação dos estudantes sobre os alvos diretos e, portanto, tirar ilações para a capacidade de resposta às necessidades de grupos específicos da população num dado contexto geográfico.

A abordagem metodológica da UD é mista, passando pela passagem de questionários SSES e análise de dados sócio-biográficos, a que se associa o Questionário Inicial de Impacto em Sistema Pessoal (QIISP), criado pela U.DREAM, para medir os efeitos em torno das dimensões do «eu», «eu com os outros» e «eu na comunidade», tal como problematizadas e parametrizadas pelo programa, a partir do universo concetual acima descrito. A esta componente mais quantitativa, juntam-se as técnicas etnográficas, que implicam a observação em contexto, os diários de autorrelato, os grupos focais, entrevistas aprofundadas e mesmo os estudos de caso, para uma compreensão mais plena, quer dos efeitos, quer dos mecanismos, individuais e coletivos, que explicam as mudanças observadas.

Toda a metodologia de avaliação de impacto é acompanhada por monitorização contínua de: 1) dosagem, *i.e.*, quantidade do programa entregue a cada estudante; 2) fidelidade, *i.e.*, cumprimento do planeamento; 3)

adaptação, *i.e.*, aspetos e argumentos que explicam modificações eventualmente introduzidas no curso das sessões; 4) qualidade, *i.e.*, modo como cada formador dinamiza a sessão/acompanha o desenvolvimento do formando ao longo do percurso formativo; 5) responsividade, *i.e.*, satisfação/atitudes em relação ao programa.

Dados intermédios de impacto

A análise que de seguida se apresenta, a partir de uma recolha mista, procura compreender de forma holística e integrada os ganhos que vêm sendo percecionados pelo grupo de intervenção. Ela suporta-se dos dados iniciais recolhidos no pré-teste QIISP, SSES, respetivos dados sociodemográficos e conteúdo da dinamização de grupos focais.

Participantes

Esta avaliação engloba o Grupo de Intervenção (GI), constituído por 107 elementos, e o Grupo de Controlo (GC), com 29 elementos. O GI entrou no programa em março de 2021 e prevê-se que o termine em agosto de 2022. O GI tem elementos entre os 20 e os 32 anos; 98% dos participantes é do género feminino e 2% do género masculino; a maioria é de nacionalidade portuguesa e a sua distribuição geográfica abrange as Universidades do Minho, Porto e Aveiro; 40% está a frequentar o 1º ano.

No GC os jovens têm idades compreendidas entre os 20 e os 23 anos; 81% é do género feminino e 15% do género masculino; todos são de nacionalidade portuguesa; 48% frequenta a Universidade do Porto e 22% a Universidade do Minho; 67% dos estudantes está a frequentar o 1º ano do curso.

Instrumentos

SSES - Study on Social and Emotional Skills

O SSES é constituído por 104 afirmações, com uma escala compreendida entre 1 e 5. No caso da U.DREAM utilizam-se os questionários relativos a cinco variáveis: autorregulação, comunicação, resiliência, adaptabilidade e resolução de Problemas. É tida em conta uma análise multidimensional, a partir da aplicação do questionário ao participante, aos pais/familiares ou amigos do participante (escolha sua) e ao formador (pós-teste, apenas).

QIISP - Questionário Inicial de Impacto em Sistema Pessoal

O QIISP é constituído por uma escala de 4 pontos, para 13 itens que se centram nas características e perceções de liderança comunitária em torno de 3 dimensões: «Eu», «Eu com os Outros» e «Eu na Comunidade».

Grupos Focais

Dois guiões semiestruturados foram preparados para orientar a discussão relativamente ao desenvolvimento pessoal, comunitário e vocacional dos participantes nos últimos meses. Foram dinamizados 3 grupos focais: 2 grupos focais com o GI (N=9) e 1 com o CG (N=4).

Procedimento geral

Para a coleção de dados, foram aplicados consentimentos informados. No caso dos dados quantitativos, a recolha foi feita telematicamente: no caso do QIISP, usou-se o Google forms e, no caso do SSES, foi usada uma plataforma da RM Assessment Master. Os dados qualitativos foram recolhidos em sessões de 45 minutos, viabilizadas através da plataforma Zoom.

Procedimentos na análise de dados

Os dados quantitativos foram analisados utilizando o programa Excel e o IBM Statistics SPSS versão 27. No SPSS analisou-se a distribuição da normalidade, concluindo-se estar perante uma distribuição não normal, pelo que foram utilizados testes não paramétricos para a exploração dos resultados. Os dados dos grupos focais foram transcritos e analisados por temáticas que constituem as categorias conceituais do programa.

Resultados quantitativos

Análise ao SSES - Study on Social and Emotional Skills

Foi possível observar, na dimensão do *Self*, que o GI obteve melhores cotações nas dimensões de adaptabilidade, comunicação, resiliência e resolução de problemas; o GC obteve resultados superiores em autorregulação. Na dimensão dos pais/familiares, pôde verificar-se uma atribuição superior em todas as categorias, relativamente às dos participantes. O GI, na avaliação dos pais/familiares, obteve cotação inferior em duas categorias, adaptabilidade e autorregulação. Vale a pena salientar que o GC é constituído por elementos que se candidataram ao programa, mas que não foram selecionados, o que poderá ter relação com os dados observados na análise dos resultados dos participantes e dos seus familiares, no que se refere à capacidade de se autorregular e adaptarem. Na dimensão dos amigos, as cotações são semelhantes à dimensão dos pais, encontrando-se a maior discrepância na categoria de autorregulação, em que o GI obtém maior cotação do que o GC. Na categoria de comunicação, também se verifica que o GI pontua abaixo do GC. Na generalidade, a categoria resolução de problemas é a melhor cotada e a resiliência é a menos bem cotada. A dimensão do *Self* é a que se avalia mais baixo.

Análise ao QIISP - Questionário Inicial de Impacto em Sistema Pessoal

A análise ao pré-teste QIISP demonstrou que o GI sente possuir uma forte rede de apoio ($M= 2,64$; $DP= 0,61$) e que se sente motivado em relação ao seu futuro profissional ($M= 2,49$; $DP= 0,73$), carecendo porventura de conhecimento relativamente aos seus talentos ($M= 1,95$; $DP= 0,68$) e a formas de apoiar na resolução de problemas das suas comunidades ($M= 1,67$; $DP= 0,66$). O GC considera ter também uma forte

rede de apoio ($M= 2,69$; $DP= 0,71$), sendo capaz de lidar com os acontecimentos do quotidiano ($M= 2,41$; $DP= 0,57$). Porventura, estes jovens sentem-se menos capazes de fazer a diferença nas suas comunidades ($M= 1,83$; $DP= 0,89$) e também se consideram pouco conhecedores das formas como podem apoiar na resolução de problemas das suas comunidades ($M= 1,59$; $DP= 0,73$).

Foi efetuada uma comparação de médias, utilizando-se o Teste Mann-Whitney, verificando-se diferenças estatisticamente significativas na variável «Capaz de fazer a diferença na tua comunidade» ($U= 1170,000$; $p= 0,027$), com o GI a atribuir significativamente mais ($M= 2,21$) a essa variável em comparação ao GC ($M= 1,83$). Para este dado, pode também ter contribuído o processo de seleção, onde os participantes do GI sobressaíram nas atividades orientadas ao impacto social.

Análise qualitativa

Com a análise qualitativa foi possível abordar as temáticas com mais profundidade, apresentando-se, de seguida, as perceções do GI sobre os impactos do programa até ao momento.

Construção do «EU»

Os participantes referem que o programa tem proporcionado oportunidades de construção de conhecimento pessoal, sentindo-se mais competentes na gestão emocional e reconhecendo ter desenvolvido competências generativas. A sua narrativa tem sido reforçada pelo incremento do sentido de identidade e por uma maior capacidade de projeção no futuro, a qual se tornou mais otimista e positiva. No plano do desenvolvimento vocacional, os jovens mencionam a influência do programa na clarificação dos seus valores, interesses e competências e referem, ainda, o incremento motivacional face ao curso académico que frequentam.

Dimensão «Eu com os outros»

Na dimensão «eu com os outros», os participantes relatam mudanças atitudinais (componente afetiva, cognitiva e comportamental): dizem valorizar e cuidar mais das suas relações, sentindo-se mais assertivos e calmos. O facto de o programa ser sistemático e intencional no reforço da rede de relações dos jovens, nomeadamente a partir de estímulos lançados à ação conjunta, parece cumprir um papel relevante tanto no plano da qualidade das dinâmicas relacionais, como no próprio incremento do papel de liderança orientada ao impacto social. Com efeito, estudos demonstram que a discussão de eventos em casa, bem como a interação entre a participação prévia de estudantes em cursos de aprendizagem-serviço e esse tipo de discussão exerce uma influência significativa sobre o envolvimento comunitário (Rebori, 2019).

Dimensão «Eu na Comunidade»

Relativamente à dimensão «eu na comunidade», os formandos reportam um conhecimento mais aprofundado das problemáticas sociais, um incremento do sentido de agência, maior abertura à novidade e à diversidade. As experiências imersivas em diferentes instituições e contextos da comunidade não só viabilizam um maior conhecimento sobre uma diversidade alargada de problemáticas, como também os faz ter maior noção do que os mobiliza em termos de missão social. Os jovens salientam, ainda, a intenção de

fazer perpetuar o seu papel ativo enquanto cidadãos e a forte vontade de participação social nas suas comunidades, também através da sua atividade profissional.

Discussão

Transcorrida metade do plano de intervenção, é possível verificar efeitos positivos do programa nas perceções de bem-estar, autoeficácia e agência dos participantes, associadas a emoções positivas e à vontade de se projetarem no futuro. Em termos de impacto, estas perceções parecem ser particularmente relevantes entre *millennials*, já que parecem ter influência sobre o modo como se orientam nas suas comunidades, estabelecendo a diferença entre um evento voluntário único e as bases para um ethos de envolvimento, que pode levar a atos sustentados e contínuos (Pancer, 2015).

A Teoria Integrativa do Envolvimento Cívico de Pancer (2015), refere a importância que assumem no processo os resultados, tanto a nível individual – com o aumento do sentido de eficácia e o desenvolvimento de habilidades – como a nível sistémico – com a perceção de um papel na mudança social ou numa democracia fortalecida. Com efeito, os participantes da UD relatam a sua capacidade de envolvimento comunitário, sentindo-se envolvidos e com poder influência, tanto no plano distal – sociedade –, como proximal – os seus mais íntimos. E é na combinação de valores, motivações, competências e conhecimentos que se sentem capazes de ser e gerar a diferença (Ehrlich, 2000).

Os resultados dos pós-testes, associados à observação de desempenho e entrevistas aprofundadas permitirão um refinamento destas análises, permitindo o estabelecimento de associações entre os efeitos e dimensões particulares do programa, nomeadamente no que se refere às suas opções processuais, de conteúdo e estratégicas. Eventuais limitações da análise poderão dever-se ao número reduzido do GC por comparação ao GI.

Conclusão

O plano da U.DREAM para «mudar o mundo» passa, pois, pelo apoio sistemático ao reconhecimento da voz e do olhar pessoal na abordagem à comunidade, às suas problemáticas e necessidades, reposicionando o valor do «sonho» na narrativa individual e coletiva. Com efeito, é um «sonho» concretizado em equipa que reconfigura o lugar do *outro* junto daqueles cujo desejo é realizado, ao mesmo tempo que cumpre um papel transformador naquele que ajuda. Este jovem reconhece-se como par fundamental para o impacto, pela idiossincrasia que aporta e que o programa vai ajudando a perceber, com efeitos para o desenho da própria vida num projeto de escala coletiva. E é nesta apropriação de si que o líder encontra os rudimentos do seu papel. É, ao mesmo tempo, no contexto de um grupo de pares, com motivações semelhantes e tantos interesses e talentos distintos, que esse líder reconhece o poder de uma abordagem distribuída ao impacto social, procurando ele mesmo ser fonte de inspiração ou mesmo *role model* de outros ao seu redor. Como nos propôs Freire (1989), a educação transformadora gera condições para o surgimento de agentes multiplicadores que partilham os mesmos ideais, envolvidos em missões semelhantes contra as condições que geram as marginalizações e problemáticas sobre as quais estes jovens procuram atuar.

Todo o processo de intervenção da U.DREAM procura ser coerente, no sentido de facilitar o acesso a experiências capazes de levar à exploração pessoal, à tomada de perspetiva, ao *insight* e à construção de quadros de significação com valor para o próprio e para aqueles que com ele fazem mundo, reconhecendo, tal como Illich (1970), que a aprendizagem é resultado da participação aberta em situações significativas.

Referências

- Cayuela, A., & Aramburuzabala, P. (2020). *Research Report. A review of Service-Learning in European Higher Education*. European Observatory of Service Learning in Higher Education. Retirado de https://www.eoslhe.eu/wp-content/uploads/2020/11/RESEARCH-REPORT_web.pdf.
- DGEEC (2017): Promoção do sucesso dos alunos nas instituições de ensino superior em Portugal: medidas observadas nos respetivos sítios na internet; DGEEC (2018): *Percursos no Ensino Superior - Situação após quatro anos dos alunos inscritos em licenciaturas de três anos*. Retirado de [https://www.dgeec.mec.pt/np4/367/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=773&fileName=MEDIDAS_PROMOCAO_SUCESSO_ALUNOS_SITIOS_I1.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/367/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=773&fileName=MEDIDAS_PROMOCAO_SUCESSO_ALUNOS_SITIOS_I1.pdf).
- Ehrlich, T. (Ed.) (2000). *Civic responsibility and higher education* (The ACE series on higher education). Westport, CT: The American Council on Education and The Oryx Press.
- Evans, S. D. (2012). Community Leadership. *Global Journal of Community Psychology*, 3(3). <https://doi.org/10.7728/0303201204>.
- Guimarães, F., Felício, J. C. D. S., Bem, R. M. D., & Rossi, T. (2016). Liderança distribuída: uma ação estratégica da BU/UFSC. XVI Colóquio Internacional de Gestão Universitária. Retirado de https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/172079/OK%20-%20102_00459%20OK.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Freire, P. (1989). *Educadores de rua: uma abordagem crítica*. Bogotá: Unicef/ Editorial Gente Nueva.
- Fundação Calouste Gulbenkian (2019). *Estratégia e Diagnóstico do Programa Cidadãos Ativ@s*. Retirado de <https://gulbenkian.pt/cidadaos-ativos/wp-content/uploads/sites/42/2019/12/Estrategia-e-Diagnostico-do-Programa.pdf>.
- Fusarelli, L. D., Kowalski, T. J., & Petersen, G. J. (2011). Distributive leadership, civic engagement, and deliberative democracy as vehicles for school improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 10(1), 43-62. <https://doi.org/10.1080/15700760903342392>.
- Hudimova, A. (2021). Adolescents' involvement in social media: before and during COVID-19 Pandemic. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*. https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/30032021/7370.
- Illich, I. (1970). *Deschooling Society*. London: Marion Boyars Publishers, Ltd.
- Liang, G. & Sandmann, L. (2015). Leadership for community engagement-A distributed leadership perspective. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 19 (1), 35-64.
- Meyer, M., Neumayr, M., & Rameder, P. (2019). Students' community service: Self-selection and the effects of participation. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 48(6), 1162-1185. <https://doi.org/10.1177/0899764019848492>.
- Ministério da Educação (2020). *Referencial de Educação para o Mundo do Trabalho*. Retirado de <https://cidadania.dge.mec.pt/sites/default/files/pdfs/referencialeducacaomundotrabalho1.pdf>.
- Mintzberg, H. (1973). *The Nature of Managerial Work*. New York: Harper & Row.
- Pancer, S. M. (2015). *The psychology of citizenship and civic engagement*. New York, NY: Oxford University Press.
- Puxley, S., & Chapin, L. A. (2021). Building youth leadership skills and community awareness: Engagement of rural youth with a community-based leadership program. *Journal of Community Psychology*, 49(5), 1063-1078. doi:10.1002/jcop.22501.
- Rebori, M. K. (2019). Millennials: shifting values and influences for civic engagement. *Journal of Human Sciences and Extension*, 7(3), 231-242. Retirado de <https://www.jhseonline.com/article/view/914>.

- Rodrigues, A. S., Oliveira, A. T., Morais, C., Rodrigues, H. S., Nogueira, J., & Simões, S. (2021). Escola Inclusiva IPVC: cocriação, olhares e vozes de estudantes. *A voz dos estudantes no Ensino Superior*, 12, 107-122. Retirado de <https://www.ipc.pt/ipc/wp-content/uploads/2021/08/A-voz-dos-estudantes-no-ES.pdf>
- Sá, C., Sin, C., Pereira, F., Aguiar, J., Tavares, O. (2021). *Estudantes nacionais e internacionais no acesso ao ensino superior*. Edulog. Fundação Belmiro de Azevedo. Retirado de <https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/61a/52b/c82/61a52bc82dc22884838784.pdf>.
- Santos, B. D. (2021). *Perspetivas de estudantes do ensino superior face a uma experiência de aprendizagem: serviço em tempos de pandemia* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Portuguesa.
- Social Equitiy Initiative (2020). *Data driven decision making in the portuguese social sector*. Retirado de https://drive.google.com/file/d/1CCFE-7f6Imvcc_IY2M4nMWfQTmv1SjF_/view.
- Zimmerman, M.A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 581-599. <https://doi.org/10.1007/BF02506983>.

Índice

OS TRÊS ANDAMENTOS NA VIDA DE PAULO FREIRE - RIZOMA DE UM LEGADO META-TEÓRICO PARA A EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA?¹

Rosanna Barros²

Resumo

Propomos um breve artigo de reflexão teórica em que se argumenta que a obra de Paulo Freire representa uma mais-valia pela construção que oferece de um *corpus* teórico perspectivado criticamente, em que os pressupostos político-pedagógicos contêm as bases de ação e reflexão necessárias para submeter à auto e hetero avaliação crítica a prática educativa em qualquer nível e modalidade da sua ação, tanto em contextos de educação formal como de educação não formal. Neste sentido, os contributos sólidos, as interrogações fundamentais e os desafios centrais que o pensamento freiriano coloca de maneira complexa são, na nossa ótica, não só de absoluta pertinência transversal para qualquer educador(a), como são, na realidade, verdadeiramente indispensáveis quando se trata de assumir consequentemente a politicidade da educação, ou seja, de iluminar, para cada época e conjuntura, as relações entre poder e pedagogia.

Atendendo a que a abordagem crítica de Paulo Freire se encontra disseminada ao longo de uma obra vasta e polifacetada, construída ao longo de mais de trinta anos, em que a obra e o percurso de vida, bem como os contextos em que ela decorreu, se interpenetram de tal forma que nos parece impossível falar de um sem falar dos outros, argumenta-se, ainda, em prol da defesa da existência de uma estrutura rizomática (Deleuze & Guattari, 1994) no legado freiriano que lhe confere, em simultâneo, linhas de solidez e perenidade expressas na lógica de retorno, que é apanágio da sua obra, isto porque Freire retoma sempre os núcleos temáticos centrais do seu pensamento para os recolocar analiticamente à luz de novas preocupações críticas, conferindo-lhes, deste modo, atualidade e abertura a partir de todos os pontos concebíveis sob a influência de diferentes observações.

A opção neste texto será, pois, a de analisar diacríticas das três fases principais da sua obra, que correspondem, também, às três fases capitais do seu percurso de vida: primeiro no Brasil (1921-1964), depois no exílio (de 1964 até 1979) e de novo no Brasil (de 1980 até 1997). É a nossa maneira, sucinta embora holística, de homenagear um dos postulados do pensamento freiriano, que sublinha que os processos educacionais, bem como os processos epistemológicos sublinhamos nós, “não devem perder de vista os contextos e as realidades em que as pessoas vivem”. Ora, no nosso entender, Paulo Freire destaca-se, no património de conhecimento educacional internacionalmente construído, porque viveu e pensou de modo aprofundado, complexo, coerente e ousado os fenómenos de exclusão educacional coevos à sua vida. Portanto, por outras palavras, para nós, os contributos sólidos, as interrogações fundamentais e os desafios centrais que o pensamento freiriano coloca de maneira complexa são, em boa medida, fruto dos contextos e realidades que vivenciou, e porque estão epistemologicamente enraizados nos contextos de vida revelam-se de absoluta pertinência transversal para qualquer educador(a) que abraça ensejos de transformação social.

Palavras-chave: Paulo Freire; Percurso de Vida; Percurso Profissional; Educação Transformadora.

¹ Agradecimento: este artigo é financiado por Fundos Nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do Projeto UIDB/05739/2020.

² Universidade do Algarve, Portugal, bem como pelo CIEI - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT (mb Barros@ualg.pt).

Considerações iniciais

No panorama internacional das ciências da educação o pensamento de Paulo Freire representa, no nosso entender, um contributo meta-teórico incontornável. Entre outros aspetos, porque Freire inscreve sempre a prática educacional num âmbito filosófico, refletindo acerca do seu sistema de princípios e dos seus limites éticos. Ou seja, prevalece, invariavelmente, a reflexão acerca da teorização disponível no campo educacional, o que lhe permitiu aferir a validade das propostas hegemónicas a partir das relações entre educação, sociedade e história.

Em particular a sua problematização dos modelos escolares de educação que se baseiam numa conceção linear da prática educativa, de carácter impositivo, representou o aprofundamento e expansão dos alicerces que estruturam quer o campo da pedagogia-educação social quer o campo da educação de adultos, ambos inscritos transversalmente nos pressupostos e princípios do paradigma da educação permanente (Barros, 2012a, 2018a; Caride, 2005).

Neste breve artigo de reflexão teórica³, argumenta-se que a sua obra representa uma mais-valia pela construção que oferece de um *corpus* teórico perspetivado criticamente, em que os pressupostos político-pedagógicos (Barros, 2012b) contêm as bases de ação e reflexão necessárias para submeter à auto e hetero avaliação crítica a prática educativa em qualquer nível e modalidade da sua ação, tanto em contextos de educação formal como de educação não formal (Lima, 1998, 2000; Barros, 2008). Neste sentido, os contributos sólidos, as interrogações fundamentais e os desafios centrais que o pensamento freiriano coloca de maneira complexa são, na nossa ótica, não só de absoluta pertinência transversal para qualquer educador(a), como são, na realidade, verdadeiramente indispensáveis quando se trata de assumir consequentemente a politicidade da educação, ou seja, de iluminar as relações entre poder e pedagogia.

A abordagem crítica de Paulo Freire encontra-se disseminada ao longo de uma obra vasta e polifacetada construída ao longo de mais de trinta anos, em que a obra e o percurso de vida, bem como os contextos em que ela decorreu, se interpenetram de tal forma que nos parece impossível falar de um sem falar dos outros. Optámos, por isso, por enfatizar neste texto as diacríticas das três fases principais da sua obra, que correspondem, também, às três fases capitais do seu percurso de vida: primeiro no Brasil, depois no exílio e de novo no Brasil. É a nossa maneira, breve, de homenagear um dos postulados do pensamento freiriano, que sublinha que os processos educacionais, bem como os processos epistemológicos sublinhamos nós, “não devem perder de vista os contextos e as realidades em que as pessoas vivem”⁴. Ora, no nosso entender, Paulo Freire destaca-se, no património de conhecimento educacional internacionalmente construído, porque viveu e pensou de modo aprofundado, complexo, coerente e ousado os fenómenos de exclusão educacional coevos à sua vida.

³ Este texto sintetiza e atualiza aspetos mais amplamente desenvolvidos em 2014 no capítulo: Vida e Obra de Paulo Freire: a Dialética de um Olhar Fundador para uma Educação Problematicadora que Liberta, Transforma e Emancipa. In Rosanna Barros, & Deise Choti (Orgs.), *Abrindo Caminhos para uma Educação Transformadora - Ensaios em Educação Social, Filosofia Aplicada e Novas Tecnologias*. (pp. 37-94). Lisboa: Chiado Editora.

⁴ Como se afirma na explicitação do foco temático deste número conjunto da Sinergias (ver Call).

Aspetos da vida de Paulo Freire: primeiro andamento - as metamorfoses

A primeira etapa do percurso de vida de Paulo Freire, está demarcada entre o final dos anos quarenta e o final dos anos sessenta, do século vinte. A este período corresponde a elaboração rizomática dos principais núcleos temáticos da sua obra, com os quais podemos considerar que Paulo Freire irá construir o essencial da sua *pedagogia da libertação*. Nele se situa, também, a escrita das suas obras mais especialmente conhecidas, que constituem referências seminais, designadamente: *Educação como Prática da Liberdade* (1967); *Ação Cultural para a Liberdade* (1968); *Extensão ou Comunicação?* (1989) e *Pedagogia do Oprimido* (1970). Assim, e embora tendo sido redigidas um pouco mais tarde, já nos primeiros anos do seu exílio político fora do Brasil, cada uma delas reflete o essencial das experiências por que passou, e as influências teóricas que conheceu, durante esta primeira etapa da sua trajetória de vida e é sobretudo este aspeto que nos interessou enfatizar ao longo deste artigo.

Com estes pressupostos, com base no relato biográfico que Ana Maria Araújo Freire (1996) escreveu do seu marido, Paulo Freire, podemos destacar diacríticas, por exemplo, do seu nascimento, em 1921, nos arredores da capital do Estado de Pernambuco, no Jaboatão. Aqui cresceu numa família modesta e aqui conheceu o impacto social que a depressão económica mundial teve na vida quotidiana do proletariado operário, que neste lugar estava sobretudo ligado às oficinas metalúrgicas de reparação de material ferroviário. Conheceu, por isso, de perto a chamada ‘revolução de 1930’, no contexto da qual estes trabalhadores organizaram greves e promoveram diversas rebeliões, que seriam alvo de sistemáticas e severas repressões no quadro da governação ditatorial de Getúlio Vargas, entre 1930 e 1945. Durante este período sobressai, ao nível do seu percurso académico, a frequência que realiza no ensino secundário do curso pré-jurídico, que terminaria posteriormente numa licenciatura em Direito, e ao nível do seu percurso familiar, o facto de, aos treze anos, ter perdido o seu pai, conhecendo dificuldades materiais significativas, embora atenuadas pela união familiar com os seus irmãos, todos mais velhos, e pelo apoio da sua mãe, de acordo com os relatos, que terá sido uma figura marcante nesta fase da sua vida. Há, também, o seu casamento, em 1944, com Elza Oliveira, professora primária que, segundo se relata, teve uma grande influência no pensamento pedagógico de Freire (Spigolon, 2015; 2016).

Posto isto, já ao nível do percurso socioprofissional de Paulo Freire, há diversos momentos fulcrais a que se pode aludir (Gadotti *et al.*, 1996), começando pela sua entrada como aluno, em 1937, no Colégio Oswaldo Cruz, no qual viria a ser, mais tarde, professor de língua portuguesa de alunos oriundos de classes sociais privilegiadas ou, nas palavras de Freire, de “crianças que comem e que vestem bem” (Freire, 2000a, p. 42). É durante o seu exercício de professor no Colégio, que Freire será convidado, em 1947, para incorporar a Divisão de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI), do qual viria a ser diretor em 1954, aos trinta e três anos, e no âmbito do qual contacta quer com os princípios do Movimento da Ação Católica (MAC) e da Teologia da Libertação (Maia & Sales, 2019), quer com um conjunto de jovens militantes que naquele contexto de um Brasil ditatorial e repressivo constituíam a contra-elite, fonte de pensamento crítico e ação contra-hegemónica, e desde logo, de estruturas rizomáticas fundamentais e diferenciadoras que integram o seu legado meta-teórico para uma educação transformadora. Aqui, e com este tipo de influências sociopolíticas ligadas a uma esquerda católica radical e crítica, que defende um comprometimento com os interesses do povo e uma busca ativa no sentido da sua libertação, Paulo Freire, também influenciado

pedagogicamente pelo movimento Escola Nova, começa as suas experiências educativas na alfabetização de adultos, em condição de exclusão socioeducacional (Mayo, 1999).

Neste contexto, a sua intervenção educacional comunitária faz-se notar pelas iniciativas pedagógicas originais (Barros, 2018b), e pelo caráter crítico dos seus primeiros escritos sobre o ensino primário, de crianças e de adultos, desenvolvido com alunos e educandos oriundos de classes sociais não privilegiadas (Barros, 2013), ou nas palavras de Freire, indivíduos oprimidos que constituem os “esfarrapados do mundo” (Freire, 2001a, p. 23). Nesta época, Paulo Freire integrará, por convite, a Universidade Federal de Pernambuco (à época designada Universidade de Recife), não no papel de docente universitário, mas no papel de mediador entre a universidade e a união nacional dos estudantes, para intervir (como conselheiro das relações com os estudantes) num período histórico de relevantes agitações e rebeliões estudantis. Aqui criou, em 1962, o Serviço de Extensão Cultural (SEC), no âmbito do qual irá desenvolver um significativo leque de atividades extramuros, de caráter educativo e cultural, e que viria a se transformar rapidamente num conhecido e reconhecido laboratório pedagógico e núcleo de investigação-ação. Sensivelmente por esta mesma altura, Freire tornar-se-ia um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular (MCP). Tratou-se de um movimento, promovido pelo Município de Recife, no âmbito do qual Freire irá coordenar um projeto de educação de adultos, para o qual concebe o método de alfabetização, que irá desenvolver em Angicos no ano de 1963, numa experiência inédita que o celebrou (Beisiegel, 1996).

Ora, estando o Brasil no contexto do Governo de João Goulart (1961-1964), e uma vez que o método que Paulo Freire criou possibilitava uma alfabetização rápida, a classe política brasileira de pendor populista interessa-se pelo sucesso desta experiência-piloto de tal modo que, em 1963, Paulo Freire seria nomeado presidente da Comissão Nacional da Cultura Popular, cujas principais finalidades eram a “distribuição de verbas para os movimentos de cultura popular (...) assim como preparar a criação de um Instituto de Cultura Popular” (Boletim do MEB, 1963, p. 3). Sob tutela do Ministério da Educação e Cultura, Freire irá, concomitantemente, coordenar o Plano Nacional de Alfabetização, que tinha como meta alfabetizar cinco milhões de brasileiros em dois anos. Todavia, este interesse político relaciona-se, principalmente, com a circunstância de só serem autorizados a votar, no Brasil desta época, os indivíduos alfabetizados, pelo que uma diminuição de analfabetos representava acima de tudo, para um Governo como o de João Goulart, um aumento de eleitores nas eleições presidenciais previstas para 1964, e um mecanismo de garantir legitimidade para a sua manutenção no poder. Porém, o método de alfabetização de Paulo Freire, apesar de garantir efetivamente resultados ao fim de um período de tempo consideravelmente curto, não se limitava, no entanto, à aprendizagem da leitura e da escrita, tal como a alfabetização tradicional fazia, mas visava também, e fundamentalmente, uma educação cívica e política (Araújo Freire, 1996, p. 27-48).

Foi precisamente esta politicidade da educação, que o seu método de alfabetização expressamente promove, que originaria a expulsão de Paulo Freire, com quarenta e três anos, do Brasil, após o Golpe de Estado ocorrido no ano de 1964, em que João Goulart é deposto e Humberto Castelo Branco, eleito pelo Congresso, instala um Governo ditatorial (1964-1967), a que darão continuidade Artur da Costa e Silva (1967-1969), Emílio Médici (1969-1974) e Ernesto Beckmann (1974-1979). Este Golpe de Estado ministrado pelos militares, com o apoio das classes médias e legitimado pelos políticos de direita, irá mergulhar o Brasil num ambiente de sistemática repressão (Pilagallo, 2002), no qual muitos intelectuais e ativistas de esquerda

serão perseguidos e encarcerados, expurgando-se diversas instituições consideradas subversivas, como o Serviço de Extensão Cultural (SEC) que fora criado por Freire. Neste contexto e conjuntura histórica, muitos brasileiros exilaram-se. Paulo Freire foi detido, permanecendo recluso por dois meses e meio, até conseguir fugir para a embaixada da Bolívia, que o acolhe como refugiado político. Daqui chegará a La Paz, começando um exílio de cerca de dezasseis anos fora do Brasil, e constituindo o início de um ponto de viragem no seu percurso de vida.

Aspetos da vida de Paulo Freire: segundo andamento - a diáspora

No auge deste período de exílio e transição, que ocorre durante o final da década de sessenta, Paulo Freire contacta com a realidade sociopolítica de outros países da América Latina e escreve as obras seminais, já referidas, que na sua obra constitui, no nosso entender, o ponto de partida temático fundamental para a compreensão holística do seu pensamento político-pedagógico. Foi, também, nesta década que se deu a internacionalização e ampla disseminação da sua obra. Inicia-se, então, a segunda etapa deste percurso de vida, principiada em 1964 com o exílio, que começa com uma estada de menos de um mês na Bolívia, e que só terminará com o regresso ao Brasil, onde voltará no ano de 1979, e onde a partir de 1980 fixará residência na cidade de São Paulo.

Durante esta fase de exílio há a destacar ao nível do percurso socioprofissional de Paulo Freire, diversos momentos fulcrais que tiveram, de igual forma, impacto rizomático na sua obra (Gadotti *et al.*, 1996). Ora, apesar de ter durado apenas vinte dias, na sua passagem pela Bolívia, com estatuto de refugiado político devido à sua intervenção comunitária como educador, foi nomeado consultor do Ministério da Educação daquele país, um cargo significativo que, no entanto, não viria na realidade a desempenhar, na medida em que o Governo reformista de Paz Estensoro, que o nomeara seria também deposto por um Golpe de Estado militar. Nestas circunstâncias Freire vê-se obrigado a procurar novo refúgio, fixando-se desta vez no Chile, país onde acabara de tomar posse o Governo democrata-cristão de Eduardo Frei Montalva (Dabène, 2003). Aqui, Paulo Freire e a sua família viveram cinco anos, e aqui continuaria a trabalhar com o seu método de alfabetização, rebatizado de método psicossocial pelos(as) educadores(as) chilenos com quem interagiu. Trabalhou em colaboração com alguns organismos oficiais do Governo, nomeadamente: no Instituto de Capacitação e Investigação para Reforma Agrária (ICIRA) e no Gabinete Especial de Educação de Adultos. A destacar há, também, o facto de, na cidade de Santiago de Chile, ter sido professor na Universidade Católica e consultor especial do Gabinete Regional da UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Willianson, 1996, p. 184-186). Como ele próprio afirma nos diálogos dos seus livros, este período no exílio chileno lhe permitiria tomar certa distância dos acontecimentos brasileiros em que se envolvia, abortados pelo Golpe de 1964, de que resultou: por um lado como já se referiu, a escrita dos seus livros seminais (publicados originalmente em 1967, 1968, 1969 e 1970); e por outro lado, a criação de uma nova rede internacional de contactos (intelectual, religiosa e política) que o conduziria, a si e às suas ideias, primeiro aos Estados Unidos e depois à Suíça.

Desta forma, após ter-se deslocado a várias Universidades dos Estados Unidos para conferir seminários e palestras, receberia, em 1969, um convite da Universidade de Harvard para aí lecionar durante dois anos como professor visitante. Deixa então o Chile instalando-se em Cambridge com a sua família, para lecionar

no Centro de Estudo do Desenvolvimento e da Mudança Social daquela Universidade. No entanto permaneceria apenas um semestre nestas funções, e neste país, que trocava pelo Conselho Mundial de Igrejas (CMI), com sede na cidade de Genebra na Suíça, onde se instalou com a sua família, aí permanecendo durante dez anos (Torres, 1996). Um acontecimento-chave em termos académicos aconteceu, porém, antes de deixar os Estados Unidos: a publicação da tradução ao inglês do seu livro *Pedagogia do Oprimido*, verificando-se, a partir de então, neste país e no chamado primeiro mundo, um interesse crescente e contínuo pela sua obra, que passa a ser regularmente traduzida. Esta circunstância, na realidade, viria a influenciar toda uma geração de intelectuais e educadores(as) que, de diversos modos, desenvolveriam e aprofundariam a abordagem crítica e radical da educação para a transformação social, e dos quais destacamos, a título de exemplo, Henry Giroux, Michael Apple, Peter McLaren e Stanley Aronowitz.

Iniciada desta forma, a internacionalização do seu pensamento seria consolidada no decurso do seu exílio, especialmente pela tradução das obras ao espanhol, o que propiciou a sua ampla difusão pela América Latina, onde decorreram processos vinculados ao meio rural, à reforma agrária, à alfabetização e à educação de adultos (Jara Holliday, 2018). Estas circunstâncias fizeram do pensamento freiriano, desde então, um dos principais contributos no debate internacional sobre educação, representando, a nosso ver, uma inesgotável fonte de inspiração no trabalho de construção de uma autonomia teórico-pedagógica expressa no movimento latino-americano e caribenho de Educação Popular, com repercussão tanto para a educação de adultos (Barros, 2011) como para a pedagogia-educação social (Barros, 2014). Para tal, seria importante, o facto de Paulo Freire ter aceitado, estando nos Estados Unidos, o convite que o Conselho Mundial de Igrejas (CMI) lhe dirigiu para ser consultor em Genebra, a tempo inteiro, do seu recém-criado Departamento de Educação. Ora, o CMI vinha já desenvolvendo um significativo trabalho principalmente junto dos movimentos de libertação em vários países de África, pelo que Paulo Freire, em conjunto com um grupo de exilados brasileiros, e reforçando a linha de atuação já existente nesta organização, criaria o Instituto de Ação Cultural (IDAC), que passaria a dirigir, e que rapidamente se tornou o elemento-chave na difusão mundial dos seus livros e do seu pensamento (Freire *et al.*, 1980). A partir de então, à medida que os seus livros vão sendo produzidos, passarão também a ser regularmente traduzidos em várias línguas. É igualmente no âmbito da atuação do IDAC que Paulo Freire se tornaria, como a si próprio designa mais tarde, “um andarilho do óbvio” e “um cidadão do mundo” (Freire, 1995, p. 25, 26).

Paulo Freire veria assim, ao longo da década de setenta, os seus livros a circularem transnacionalmente e a influenciarem educadores(as) populares e críticos(as), tanto livremente em países de Governo democrático, como clandestinamente em países de Governo ditatorial, que não permitiam a sua entrada e censuravam os seus livros, proibindo-os, como era o caso na sua pátria até 1979 (Saul, 2000) e, por exemplo, em Portugal até 1974 (Pintasilgo, 1998). Com efeito, foi uma época em que o essencial da sua pedagogia da libertação seria disseminado pelo mundo, especialmente nos Estados Unidos, e a partir daí nos contextos anglo-saxónicos; na América Latina e Caribe; em inúmeros países que conquistaram a independência em África; e na Europa (Gadotti *et al.*, 1996). Nesta década foram publicados diversos livros, de entre os quais destacamos, pelo menos dois: *Cartas à Guiné-Bissau - Registos de uma Experiência em Processo* (1978), livro no qual Freire insiste em que os pressupostos político-pedagógicos do seu

pensamento devem ser sempre reinventados para cada novo contexto e nunca simplesmente transferidos; e um livro escrito em coautoria com os seus colaboradores mais diretos do IDAC, Rosiska Darcy de Oliveira, Miguel Darcy de Oliveira e Claudius Ceccon, em que é feito um balanço das experiências em educação popular, realizadas ao abrigo deste Instituto, intitulado *Vivendo e Aprendendo - Experiências do IDAC em Educação Popular* (1980).

Assim, durante esta segunda etapa do percurso de vida de Paulo Freire, e considerando-se o seu percurso socioprofissional no Chile, nos Estados Unidos, e na Suíça, ao longo dos dezasseis anos do seu exílio, o mais importante que nos parece que há a referir é o facto de as suas ideias e pressupostos político-pedagógicos terem sido, ao longo deste tempo, relocalizados e revitalizados em variadíssimos contextos do sistema mundo, provando que, apesar de se tratar de uma abordagem nascida no contexto brasileiro e enquadrada na realidade da América Latina, o seu enraizamento imprescindível nas realidades locais, visto como condição para a sua utilização crítica, acaba conferindo-lhe a dimensão universal de que, sem dúvida, a abordagem teórico-pedagógica de Paulo Freire dispõe.

Aspetos da vida de Paulo Freire: terceiro andamento - a consagração

A esta fase da vida e obra de Freire, suceder-se-á a terceira e derradeira etapa deste percurso de vida, que está claramente demarcada no tempo: inicia-se em 1980, com o regresso definitivo do exílio e a fixação de residência na cidade de São Paulo, e estende-se até ao ano da sua morte, em 1997. Segundo os relatos analisados, a este período corresponde a época em que, no seu percurso de vida, Paulo Freire, já pai de cinco filhos e várias vezes avô, sofre a perda da sua mulher Elza, tendo-se casado dois anos depois, em segundas núpcias, com a sua ex-aluna Ana Araújo, agora Doutora em Educação e também viúva, que é filha do educador pernambucano Aloízio Araújo, diretor do Colégio Oswaldo Cruz, no qual, como vimos, Paulo Freire tinha estudado e iniciado, nos anos quarenta, a sua atividade profissional como professor (Araújo Freire, 1996, p. 27-48).

Assim sendo, e no que diz respeito ao seu percurso socioprofissional, a década de oitenta e noventa representam um período de uma intensa atividade. Em termos de militância política e no exercício de funções governamentais, Freire aos cinquenta e nove anos, regressado de um longo exílio, associa-se ativamente ao processo de reconstrução democrática do Brasil. Fá-lo participando, logo em 1980, na fundação do Partido dos Trabalhadores (PT), e tornando-se presidente da Fundação Wilson Pinheiro, ligada ao PT para o sector da educação, sendo, também, convidado para conselheiro de educação de diversas cidades no Brasil. Em 1988, o PT ganha as eleições municipais em São Paulo, centro cultural da nação e uma das maiores cidades da América Latina, e Luísa Erundina de Sousa, a nova Prefeita eleita, convida Paulo Freire para Secretário Municipal da Educação, função de administração política que Freire exerceria durante dois anos e meio, entre janeiro de 1989 e maio de 1991, sem cumprir a totalidade do mandato, tendo preferido, com setenta anos de idade, dedicar-se à atividade académica (Gadotti *et al.*, 1996).

De referir que Paulo Freire goza, nesta terceira e derradeira etapa do seu movimentado percurso de vida, de um pleno reconhecimento internacional, quer nos contextos políticos supranacionais, como atesta, por exemplo, a atribuição do Prémio UNESCO da educação para a paz, e da medalha COMENIUS, quer nos

contextos acadêmicos de inúmeras universidades espalhadas pelo mundo, como prova, por exemplo, a atribuição de mais de vinte títulos de doutor *honoris causa*. Com efeito, em termos acadêmicos, Paulo Freire, ao regressar ao Brasil torna-se professor em duas universidades: na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e na Universidade de Campinas de São Paulo, e desde então inicia-se na sua obra uma nova fase de publicações (Araújo Freire, 1996, p. 48-68). Desta produção intelectual destacamos, por um lado, os seus livros dialógicos, ou “livros falados” como Freire gostava de lhes chamar, livros de estilo dialogal mais do que convencional, realizados sob a forma de conversa em conjunto com outros intelectuais críticos, tais como, Sérgio Guimarães, António Faúndez, Frei Betto, Ira Shor, Donald Macedo, e Carlos Alberto Torres. Por outro lado, merecem destaque também, de entre os muitos títulos escritos nesta etapa derradeira do seu percurso, os livros⁵: *Educação na Cidade* (1991); *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (1992); *Política e Educação* (1993); *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1993); *Cartas a Cristina* (1994); *À Sombra desta Mangueira* (1995); e *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (1996).

Este terceiro período do percurso de vida de Paulo Freire está marcado essencialmente por uma efetiva implicação político-administrativa e por uma intensa atividade de produção escrita. Nalguns dos livros que referimos, a sua experiência política da administração em educação é relatada e refletida com maior incidência, embora a característica principal dos seus livros seja o constante diálogo reflexivo com as problemáticas centrais, já construídas no final dos anos sessenta. Nesta lógica de retorno, que é apanágio da sua obra, Freire retoma sempre os núcleos temáticos centrais do seu pensamento para os recolocar analiticamente à luz de novas preocupações críticas, conferindo-lhes deste modo atualidade e abertura (Gadotti, 1996; Torres, 1996).

Considerações finais

Ao optarmos por considerar em primeiro lugar a existência de três fases principais na obra de Paulo Freire, que correspondem também, como vimos, às três fases capitais do seu percurso de vida, primeiro no Brasil, depois no exílio e de novo no Brasil, quisemos começar por evidenciar a importância do contexto, em que se deu o processo de produção das suas obras, para o desenvolvimento da sua abordagem político-pedagógica sobre educação. Pensamos inclusive que a compreensão da sua abordagem crítica, de cariz complexo, só é possível se se considerar a continuidade da sua obra, sobretudo porque há nela uma evolução das suas principais concepções, que vai no sentido de superar um certo idealismo inicial que transita firmemente para a consolidação de uma abordagem dialética da realidade, que de resto caracteriza solidamente os seus últimos escritos.

Algumas práticas analíticas, no entanto, têm efetuado uma leitura fixista da obra freiriana (Jarvis, 1987). Nesta linha tem-se tendido a tomar as suas propostas iniciais como definitivas e a atribuir um caráter anacrónico à sua abordagem, desconsiderando assim a progressão do seu pensamento, especialmente durante os anos oitenta e noventa, fruto de um diálogo crítico e enriquecido com o seu pensamento-ação e

⁵ As datas aqui referidas são as da primeira edição de publicação. De referir que na lista de referências finais assinalamos, não obstante, as obras de acordo com a data da edição que utilizamos.

sustentado pelos encontros com outros educadores/as. Não é aqui que nos posicionamos, nem tampouco nas leituras estilizadas da sua obra, como lhes chama Nóvoa (1998), que desagregam os aspetos metodológicos da teoria freiriana de todo o referencial ideológico e político que lhe enforma os pressupostos, e no qual assenta todo o sentido da dialética codificação-descodificação que estrutura o comumente designado *método Paulo Freire*. Pelo contrário, para nós, os contributos sólidos, as interrogações fundamentais e os desafios centrais que o pensamento freiriano coloca de maneira complexa são fruto dos contextos e realidades que vivenciou, e porque estão epistemologicamente enraizados nos contextos de vida revelam-se de absoluta pertinência transversal para qualquer educador(a) (Barros, 2020), sendo, portanto, incontornáveis quando se trata de assumir consequentemente a *politicidade da educação*, isto é, de iluminar, para cada época e conjuntura, as relações entre *poder e pedagogia*.

Referências

- Araújo Freire, A. M. (1996). A Voz da Esposa: A Trajetória de Paulo Freire. In Moacir Gadotti *et al.* (org.), *Paulo Freire – Uma Biobibliografia* (27-68). São Paulo: Cortez Editora.
- Barros, R. (2008). A Educação Formal, a Educação Não Formal e a Educação Informal: Sínteses e Antíteses da Evolução da Ideia de Educação para o Sucesso pensada a partir da ótica da Educação de Adultos. In Jesus Maria Sousa (Org.), *Atas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) – Educação para o Sucesso: Políticas e Atores*. Funchal: Universidade da Madeira. CD-ROM.
- Barros, R. (2011). *Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos: Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida – Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional*. Lisboa: Chiado Editora. <http://hdl.handle.net/10400.1/14097>
- Barros, R. (2012a). A Educação Social e Permanente de Adultos (ESPA) como um Que fazer Filosófico Transformador de Situações-limite. *Revista HASER, Revista Internacional de Filosofia Aplicada*, 3, 77-108. <https://dialnet.unirioja.es/revista/15432/A/2012>.
- Barros, R. (2012b). *Subsídios Breves para o Debate de Princípios e Valores na Formação Política do(a) Educador(a) Social*. Lisboa: Chiado Editora. <http://hdl.handle.net/10400.1/14098>.
- Barros, R. (2013). Contribuciones actuales del pensamiento freiriano en la educación de filosofía con niños - para una democratización de la democracia en tiempos de crisis. In José Rastrojo Barrientos (Ed.). *Filosofía para Niños y Capacitación Democrática Freiriana*, pp. 23-60. Madrid: Liber Factory.
- Barros, R. (2014). Ensaio sobre Pedagogia-educação social - pensar as repercussões da filosofia político-pedagógica de Paulo Freire. *Cadernos do Grupo de Estudos Interdisciplinares - GREI*, 20, 1-21. <https://www.grei.pt/CADERNOS/20.pdf>.
- Barros, R. (2018a). Transpor Fronteiras como *modus operandi* para uma Educação Social Transformadora. In Rosanna Barros & António Fragoso (Eds.), *Investigação em Educação Social – prática e reflexão* (pp. 13-32). Faro: Universidade do Algarve. <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/11020>.
- Barros, R. (2018b). Revisitando Knowles e Freire: a Pedagogia versus Andragogia ou o Dialógico como Essência da Mediação Sociopedagógica (*Cadernos de Pedagogia Social*). <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844173244>.
- Barros, R. (2020). Resgatar a Meta-Reflexão Freiriana em Cinco Atos - Um marco perene para pensar dilemas do educador-investigador hodierno. *Educação, Sociedade & Culturas, Número Especial Celebrando Paulo Freire: Novos e velhos desafios na educação – Volume II: Paulo Freire: Da filosofia política à recontextualização no tempo atual*, 56, 83-100. <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/Rosanna%20Barros.pdf>.
- Beisiegel, C. (1996). O Método Paulo Freire. In Moacir Gadotti *et al.* (org.), *Paulo Freire – Uma Biobibliografia* (182-184). São Paulo: Cortez Editora.
- Boletim do MEB (1963), Nº 2. Disponível em: <https://www.fe.ufg.br/nedesc/cmv/controle/DocumentoControle.php?oper=download&cod=7>.
- Caride, J. A. (2005). *Las Fronteras de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.
- Dabène, O. (2003). *América Latina no Século XX*. Rio Grande do Sul: Edipucrs.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1994). *Qu'est-ce que la philosophie?* Paris: Éditions de Minuit.
- Freire, P. (1968). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1975). *Educação Política e Conscientização*. Lisboa: Sá da Costa, Cadernos Livres (6).
- Freire, P. (1976). *Ação Cultural para a Libertação*. Lisboa: Moraes Editores.
- Freire, P. (1978). *Cartas à Guiné-Bissau. Registos de uma Experiência em Processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Freire, P. (1980). *Conscientização*. São Paulo: Moraes.
- Freire, P. (1990). *La Naturaleza Política de la Educación – Cultura, Poder y Liberación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Freire, P. (1992). *Extensão ou Comunicação?*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1993). *Professora Sim, Tia Não: Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água.
- Freire, P. (1994). *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1995). *À Sombra desta Mangueira*. São Paulo: Olho d'Água.
- Freire, P. (1997). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (1997b). *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1999). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000a). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (2000b). *A Importância do Ato de Ler – em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (2001a). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001b). *Pedagogia da Esperança – Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. & Darcy de Oliveira, R. & Darcy de Oliveira, M. & Ceccon, C. (1980). *Vivendo e Aprendendo – Experiências do IDAC em Educação Popular*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Freire, P. & Macedo, D. (1994). *Alfabetização – Leitura do Mundo, Leitura da Palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. & Schor, I. (2000). *Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (1996). A voz do Biógrafo Brasileiro: A Prática à Altura do Sonho. In Moacir Gadotti et al. (org.), *Paulo Freire – Uma Biobibliografia* (69-116). São Paulo: Cortez Editora.
- Gadotti, M., Freire, P. & Guimarães, S. (1996). *Pedagogia: Diálogo e Conflito*. São Paulo: Cortez Editora.
- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles*. Colômbia: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE.
- Jarvis, P. (1987). Paulo Freire. In Peter Jarvis (Ed.). *Twentieth Century Thinkers in Adult Education* (pp. 265-279). London: Routledge.
- Lima, L. C. (1998). Mudando a Cara da Escola: Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública. *Educação, Sociedade e Culturas* (10), 7-55.
- Lima, L. C. (2000). *Organização Escolar e Democracia Radical: Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Cortez Editora.
- Maia, C. & Sales, L. (2019). Ação Católica e Modernidade Religiosa: um Debate sobre a Autonomia do Leigo. *Debates do NER*, 19 (34), 155-182.
- Mayo, P. (1999). *Gramsci, Freire & Adult Education – Possibilities for Transformative Action*. London: Zed Books.
- Nóvoa, A. (1998). Paulo Freire (1921-1997): A “Inteireza” de um Pedagogo Utopico. In Michael Apple & António Nóvoa, *Paulo Freire: Política e Pedagogia* (167-187). Porto: Porto Editora.
- Pilagallo, O. (2002). A História do Brasil no Século 20. 1920-1940. São Paulo: Publifolha.
- Pintasilgo, M. L. (1998). Prefácio. In Michael Apple & António Nóvoa, *Paulo Freire: Política e Pedagogia* (9-14). Porto: Porto Editora.
- Saul, A. M. (2000). Paulo Freire: Vida e Obra de um Educador. In Danilo Streck (org.), *Paulo Freire – Ética, Utopia e Educação* (17-29). Petrópolis: Editora Vozes.

- Spigolon, N. I. (2015). Pedagogia da Convivência: Elza e Paulo Freire - vidas que fazem educação. *Revista UniFreire*, v. 3, 78-94.
- Spigolon, N. I. (2016). 'Escritos Íntimos' e escrita de si: por entre as páginas e a vida de Elza Freire. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, v. 01, 254-268.
- Torres, C. A. (1996). A Voz do Biógrafo Latino-americano: Uma Biografia Intelectual In Moacir Gadotti *et al.* (org.), *Paulo Freire – Uma Biobibliografia* (117-148). São Paulo: Cortez Editora.

[Índice](#)



PAULO FREIRE EN MEDIO DE LA TORMENTA ANUNCIADA POR EL ZAPATISMO

Miguel Escobar¹ & Mayra Silva²

Resumen

Nuestra propuesta freiriana zapatista nace con el *¡Ya basta!* zapatista del 1 de enero de 1994 en un caminar y reinventar la *praxis* de Paulo Freire en un espacio de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, FFYL-UNAM, cuando Miguel Escobar Guerrero, llegó de Suiza donde conoció y convivió con Paulo Freire en Ginebra y fue invitado por él a trabajar en Sao Tomé y Príncipe en África. La suerte de haber conocido la *praxis* de Freire y su mensaje de despedida después de 4 años de convivencia fueron centrales: “Reinventame no me repitas”. Paulo Freire dedicó su obra a las y los desarraigados del mundo y su propuesta de concientización/pronunciamento no es otra que aprender a leer el mundo de la explotación capitalista, de su perversión para organizarnos pronunciando ese mundo con las y los oprimidos. Nunca para ellos ni sin ellas, juntos para transformar el mundo desde abajo. En un sentido parecido el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, EZLN, mandatado por las comunidades zapatistas, luego de haber reconquistado sus territorios, lograron *otro* mundo posible al cambiar las relaciones sociales de explotación y alcanzaron su autonomía. Por ello pensamos que actualmente la mejor forma de entender el compromiso revolucionario freiriano es desde el zapatismo.

Palabras Clave: Freire; Ejército Zapatista; Comunidades Zapatistas; Literatura; Pedagogía Erótica; Psicoanálisis Político.

“Toda lectura de la palabra presupone una lectura anterior del mundo, y toda lectura de la palabra implica volver sobre la lectura del mundo, de tal manera que leer el mundo y leer la palabra se constituyen en un movimiento en donde no hay ruptura, en donde uno va y viene. Y leer el mundo junto con leer la palabra en el fondo significa reescribir el mundo”³.

¹ Trabaja en la FFYL-UNAM desde 1978 y es profesor Titular y Definitivo. maeg@unam.mx.

² Profesora adjunta en la FFYL-UNAM desde 2010 y actualmente profesora de Asignatura. mayrasilvaes@gmail.com.

³ Paulo Freire y Frei Betto. *Essa escola chamada vida*. Sao Paulo, 4ª edición. Editorial Ática, p. 32. 1988.

La realidad actual se nos presenta de tal forma que creemos necesario pensarla desde la narrativa por lo que recuperamos el diálogo del cuento: “El hombre sin cabeza y la Pedagogía erótica”, para seguir buscando formas pedagógicas que rompan con los conceptos emanados de la teoría y poder tener un mejor acercamiento en la relación docente - estudiante.

Narramos nuestro compromiso en un diálogo entre EL HOMBRE SIN CABEZA⁴ Y MAGDA

“Según nosotras, nosotros, zapatistas, la reflexión teórica, el pensamiento crítico tiene ese trabajo de centinela. A quien trabaja con el pensamiento analítico, le toca el turno de guardia en el puesto del vigía. Podría extenderme sobre la ubicación de ese puesto en el todo, pero por ahora sólo baste plantear que es una parte también, nada más, pero nada menos. Digo esto por aquellos, aquellas y aquellosas (no olvidar la equidad de género y el reconocimiento de la diversidad) que pretenden:

- O estar por encima y afuera del todo, como algo aparte, y se esconden detrás de la «imparcialidad», la «objetividad», la «neutralidad». Y dicen que analizan y reflexionan desde la asepsia de un imposible laboratorio materializado en la ciencia, la cátedra, la investigación, el libro, el blog, el credo, el dogma, la consigna.

- O trastocan su papel de vigías y se adjudican el de nuevos sacerdotes doctrinarios. Siendo apenas centinelas, se comportan como si fueran el cerebro dirigente que muta en tribunal penal a conveniencia. Y desde ahí ordenan lo que debe hacerse, juzgan y absuelven o condenan. Aunque hay que reconocerles que el hecho de que nadie les haga caso, marcadamente la realidad siempre rebelde, no los inhiba de su delirio (etílico, no pocas veces).

Bueno, el asunto es que lo que nosotros, nosotras, zapatistas, miramos y escuchamos es que viene una catástrofe en todos los sentidos, una tormenta^{5,6}.

En plena tormenta Magda y el Hombre sin cabeza conversaban asombrados y preocupados. Estaban dentro de la tormenta, ahora convertida en catástrofe donde los que son poder político cambiaban para que todo siguiera igual. ¿Cómo sería el día de mañana? ¿Qué futuro podría construirse? ¿Nadie había entendido que esta tormenta era distinta a las anteriores? ¿Se quiere proteger al ser humano o la globalización neoliberal? ¿En dónde estaría la fuerza para luchar por la vida? ¿Podríamos tener optimismo?

- Dime Hombre sin cabeza, ¿recuerdas la pregunta que un amigo de Paulo le hizo a él cuando iban contigo en un elevador del Consejo Mundial de las Iglesias en Ginebra?: Paulo tú siempre eres optimista, pero ¿no crees que un pesimista es un optimista bien informado?

- Si Magda, Paulo lo miró a los ojos y le dijo que su optimismo estaba en la creencia en las capacidades del ser humano para luchar por la vida. Y, como sabemos desde el primero de enero

⁴ Escobar, M. (2021). *El hombre sin cabeza y la Pedagogía Erótica* (Prólogo de Mayra Silva Estrada). México, FFyL UNAM.

⁵ Paulo Freire y Frei Betto. *Essa escola chamada vida*. Sao Paulo, 4ª edición. Editorial Ática, 1988.

⁶ SubGaleano, *La tormenta, el centinela y el síndrome del vigía*. México, Enlace zapatista. Org. 2015. <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2015/04/01/la-tormenta-el-centinela-y-el-sindrome-del-vigia/>.

de 1994 las comunidades zapatistas mandataron a su Ejército Zapatista de Liberación Nacional (ezln) para decir ¡Ya basta! y lanzarse a luchar por la vida, primero con las armas, dispuestos a morir para vivir. No tenían opción diferente a la destrucción del muro en que el capitalismo, en su guerra contra la humanidad, los estaba exterminando. Las transnacionales protegidas por los malos gobiernos, con la falacia de que era la forma de darles cultura y educación a esos pueblos atrasados. Así se seguía extrayendo las riquezas naturales de sus territorios, asesinando a los pueblos originarios, defensores de la vida. Sin embargo, cuando la sociedad salió en defensa del EZLN y sus comunidades, les dijo que su lucha también era de todos, que guardaran las armas para dar espacio a la palabra. Pero ¿qué ha pasado? En “el silencio de su cultura” durante 27 años, olvidados por una sociedad cercada por los paramilitares, no bajaron los brazos y fueron afirmando su autonomía, cambiando sus relaciones y modos de producción. Pero la sociedad finalmente prefirió esperar un “Mesías” que viniera a “salvarlos”, creyendo que el cambio llegaría de arriba para abajo. Mientras que el zapatismo siguió en “silencio” apoyado por las redes nacionales e internacionales y, con sus múltiples convocatorias, salieron diciendo: “para destruir el muro basta con hacerle una grieta”.

¿Cuál es el simbolismo de una grieta y el muro en medio de una tormenta? Seguíamos preguntándonos. Cuando Freire escribió *Pedagogía de la esperanza*⁷ nos decía que la esperanza necesita de la práctica, diríamos hoy de la organización de la resistencia para luchar, para volverse esperanza concreta; que no hay esperanza en la pura espera. Ahora es el tiempo para salir de nuestros silencios, de nuestros espacios, pequeños o grandes, y comprometernos a agrietar el muro de la ignominia, el de los y las desarrapadas del mundo, de los nadies que solo tienen como abrigo de la noche el dolor de sus muertos. Los dueños del capital y del mundo viven en otra realidad, no tienen intereses distintos que la acumulación de ganancias, siguen aprovechando las catástrofes para ejercer mayor el control sobre la sociedad, del auge del capitalismo y el desastre, algo así como la doctrina del shock descrita por Naomi Klein que sugiere: “no se preocupen, nosotros nos encargamos de reparar cualquier catástrofe a precio muy cómodo”⁸ (2007).

- Magda me dijo que vivimos en dos mundos irreconciliables, el de un Trump y el de una Greta Thunberg: el de la acumulación del dinero a cualquier precio y el de la rabia hecha fuerza rebelde para alzar la voz por la vida. Esa rebeldía convertida en digna rabia, donde el dolor, podía resignificarse como dignidad para no dejar que se siguiera mancillando la existencia. Hoy, las nuevas generaciones zapatistas alzan su voz en la niña, Defensa Zapatista: “si vamos a morir hagamos que valga la pena”.

- Si Magda, pucha⁹ diría Paulo Freire, él tenía clara las estrategias y tácticas planificadas e impuestas desde los Estados Unidos. La “inteligencia” de los defensores y beneficiados por el capitalismo, sabían de muros y de grietas. Invitaban no sólo a Paulo a sus tierras, sino que invitaba a sus tierras grandes investigadores, ofreciéndoles magníficos salarios. Buscaban, decía Paulo, la

⁷ Paulo Freire. *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. México. Editorial Siglo XXI. 1993.

⁸ Naomi Klein. *La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre*, 2007.

⁹ Expresión portuguesa frecuentemente utilizada por Paulo Freire.

forma de poner zancadilla a cualquier opción distinta al capitalismo y seguir construyendo sus muros. Pero ese primero de enero de 1994 a los patrones del mundo los tomó por sorpresa. Su prepotencia los llevó a creer que sus capataces de aquí en México exterminarían la rebelión a cualquier precio. En su patio trasero, no habría revuelta que no se pudiera exterminar. No tenían idea alguna de esas mujeres y hombres de la noche que nunca bajaron los brazos ante la invasión colonial. Quienes se fueron preparando, construyendo su autonomía, resistiendo, defendiendo su cultura, sus modos de respetar a la madre tierra, a la vida en todas sus formas para pronunciar ¡Ya basta! Ese pronunciamento freiriano, camino de concientización para leer el por qué de su explotación para surgir renovados de su “cultura del silencio”, en su creatividad que más allá de cualquier muro, siempre nos reconforta.

- Le sigo dando vueltas en mi cabeza a este tema, cosa que tú no puedes, Hombre sin cabeza, jajaja, continuó Magda, en las acciones que, por pequeñas que sean, nos corresponde seguir realizando para contribuir a agrietar el muro capitalista, el de la globalización neoliberal que poco espacio nos deja para soñar y compartir todo aquello que nos da sentido de vida. Yo seguiré trabajando en mis acciones cada vez más definidas en contra de la violencia patriarcal; que ahora ha aumentado con la pandemia de la Covid-19 y se empieza hacer visible en muchas familias. Pienso que poco a poco va surgiendo de la “cultura del silencio” esa palabra negada para muchas mujeres, con nuevas denuncias, frente al poder patriarcal, que es raíz de los feminicidios, ¿será que el núcleo familiar construido con esta base, está totalmente agrietado? Quiero recordar rápidamente que tú perdiste la cabeza cuando comenzaste a entender tu machismo y autoritarismo patriarcal. Aceptaste el reto de quedarte sin cabeza para aprender a sentir el mundo y pensar con tu cuerpo y corazón, independientemente de que llegara el momento de recuperar tu cabeza. Mujeres y hombres hemos introyectado las estructuras patriarcales, por lo que nos corresponde tomarlo en serio y reconstruirnos luchando contra esa parte del muro capitalista que cada vez tiene más grietas.

Le di un beso a Magda, nos abrazamos, luego seguí recordando que en mis últimos encuentros con Paulo le decía que, como él sabía mejor que yo, la *concientización* era ya una palabra sin contexto, un concepto comodín para todo. De la necesidad de agrietar los conceptos, uniéndonos a otras luchas y movimientos sociales. Yo había caído en las arenas movedizas de mi inconsciente, se lo expliqué por teléfono, lo que me llevó a un largo trabajo en terapia psicoanalítica y a conocer las aportaciones de Freud al psicoanálisis político, lo que no explicaré a profundidad, pero cabe subrayar que gracias a esto, comprendí la importancia del concepto de Eros en su relación dialéctica con Tánatos para entender mejor esa relación entre sexualidad, erotismo y amor¹⁰. Lo que siempre había tenido en mente con la novela de Orwell en la novela 1984: “el orgasmo será suprimido, estamos trabajando en ello”¹¹ dice y hace el pensamiento único, el partido único, sabiendo de la fuerza de esa energía del amor, de la amorosidad para transformar el mundo.

¹⁰ Escobar Guerrero, M. (2012). *Pedagogía Erótica. Paulo Freire y el EZLN*. México D.F.: La colectiva memoria. http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/2942/Miguel_Escobar_Pedagogia_Erotica_2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y

¹¹ George Orwell. 1984. México. Ediciones leyenda. 2004, p. 101.

- Entonces, dijo Magda, tenemos varias problemáticas que debemos valorar, enfrentar y relacionar: el despojo de pueblos originarios, los megaproyectos, el enfrentamiento entre hermanos alentado por el mal gobierno, el asesinato de sus hijos simbólicos como pasó con Ayotzinapa¹².

- ¿Cómo compartir a quienes lean este texto esa relación dialéctica entre la pulsión de muerte (Tánatos), el asesinato que nombramos filicida en contra del hijo y la hija y al mismo tiempo la pulsión de vida (Eros)? Pero tenemos que concéntranos en la invitación que recibimos de la Sinergias para celebrar el centenario de Paulo Freire no crees. A mí me parece un buen punto de entrada ese prólogo que te hizo Paulo y que estoy segura que no fue sólo para ti, sino para las y los que nos hemos estudiado a Freire y nos hemos dejado invitar a soñar otros mundo posibles. Déjame lo leemos de nuevo juntos: "Acabo de leer -decía Paulo-, tocado, en cada momento, por la belleza con que la palabra auténtica siempre se viste, por la "amorosidad" conquie ustedes se entregan a la lucha en favor de la autonomía de las personas y en favor de la justicia amordazada, los textos con que ustedes, artesanos de la libertad, desocultan verdades necesarias. La verdad, por ejemplo, que habla sobre la imposibilidad de una globalización real de la cultura fuera del respeto integral a las diversidades culturales. La verdad que devela la crueldad de la ética del mercado, mimada por la ideología fatalista inmersa en el discurso neoliberal que nos enseña la acomodación pasiva a la realidad mantenida como intocable, en lugar de su transformación radical... Todo el tiempo en el que me entregué a la lectura crítica de sus textos jamás dejé de sentirme preso por ellos, tanto por el agrado que "convivir" con ellos provoca como por la alegría de sentirme inserto, con emoción, con pasión y con decisión en la misma lucha de ustedes"¹³.

- Gracias por leerlo y recordarlo, le dije a Magda, pienso que lo importante de este encuentro, es unirnos con quienes en sus distintos espacios, tiempos y geografías siguen luchando sin reposo contra la perversión capitalista, más allá de sus contradicciones. Y que mejor, que traer nuestra palabra, dándoles a conocer la lucha zapatista que, en su creatividad, hoy volvieron a sorprendernos con el comunicado del primero de enero de este año de 2021, la Primera declaración por la vida. NOSOTR@S¹⁴.

- Es una buena iniciativa de publicar en la Revista Sinergias dijo Magda, es urgente prepararnos para la nueva realidad post Covid-19, invitémoslas e invitémoslos a conocer y, si quieren unirse, en el viaje de la lucha por la vida. Ese viaje que apoyado por los distintos comités en apoyo de los pueblos originarios (Francia, País Vasco, Estado Español, Alemania, Italia, Grecia, Polonia, España, Noruega, etc.) estuvieron en la Europa rebelde con las Mujeres zapatistas para escuchar las distintas formas de organización y de lucha por la vida. Ahora el SubMoisés y una gran delegación estará en esa Europa con la misma finalidad. Están compartiendo también el proceso de su praxis revolucionaria. Ya que Freire es de alguna forma Zapatista, pues el sueño de Paulo lo

¹² La lucha del poder filicida (muerte del hijo rebelde) contra la sociedad mexicana ha venido manifestándose desde varios años atrás y Ayotzinapa no fue la excepción en 2004. En Carta a los 43. http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/4286/M_Escobar_Carta_Ayotzinapa_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

¹³ Miguel Escobar e Hilda Varela. Globalización y utopía. Prólogo de Paulo Freire. México. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. 2001, p. 9-10. http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/653/2001_Globalizacion_y_Utopia.pdf?sequence=1&isAllowed=y La.

¹⁴ SubGaleano. La travesía por la vida: ¿A QUÉ VAMOS? México, 2021.

llevó a recorrer distintos países y continentes, siendo coherente con su históricamente posible, una coherencia que también hace parte de los zapatistas, y que hoy resuena con la flor de la palabra acción transformadora de las comunidades. A mí me encanta, como sabes, descabezado, el concepto de amorosidad propuesto por Paulo, pienso que alguien que ha comprendido que la educación debe estar guiada por grandes sentimientos de amor a la otredad, no puede ser llamado de otra forma que compañero, o compa, que es la forma en la que los zapatistas se dicen, y que es como creo deberíamos llamar a Freire, “compa”, de ahí que me alegre que menciones que también es un concepto de Freire que te gusta.

- Si Magda, (dijo el Hombre sin cabeza), creo que si no ponemos nuestras energías en la vida, en nuestro Eros¹⁵ para entender nuestro ser erótico, nuestra amorosidad, como fuerza primera para aceptar el reto zapatista de luchar por la vida, seguiremos atrapados en las cifras de la muerte que hay en todo el mundo de la pandemia con la explosión de los feminicidios y de incestos. Además de lo triste que es saber que se sigue destruyendo nuestra Gaia¹⁶: la catástrofe producida por el calentamiento global, la irresponsabilidad de quienes explotan los recursos naturales, pero que en diferente medida también es de todos, y la de los dueños del capital para su guerra contra la humanidad, la “Cuarta guerra mundial” como dice el SubGaleano¹⁷.

- No podemos seguir diciendo que no sabíamos, lo que venía, comentó Magda, nos hicimos ciegos por mucho tiempo y gracias, en especial, a los pueblos originarios abrimos nuestros ojos y corazones, para ver como las mujeres liberaron su voz conquistando su espacio en las comunidades zapatistas. Como lo mencionas, Hombre sin cabeza, ya regresaron las mujeres zapatistas del viaje a la Europa rebelde. Ahora estarán por otras mujeres y hombres del Congreso Nacional Indígena que reúne más de cuarenta pueblos originarios en México estarán a Europa para compartir amores de lucha de vida y muerte. Los malos gobiernos, capataces de lo que mandan los patronos de dinero siguen alimentando la Hidra Capitalista. Las primeras cifras siguen siendo en México los pueblos zapatistas y los pueblos indígenas que hoy se unen en una voz con su mensaje: “Sólo nos unen muy pocas cosas: El que hacemos nuestros los dolores de la tierra: la violencia contra las mujeres; la persecución y desprecio a los diferentes en su identidad afectiva, emocional, sexual; el aniquilamiento de la niñez; el genocidio contra los originarios; el racismo; el militarismo; la explotación; el despojo; la destrucción de la naturaleza”¹⁸. O sea, dijo Magda tomando en sus manos el libro de Paulo Cartas a Cristina¹⁹. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo: “La falta de respeto a los más básicos derechos de la mayoría de la población por el arbitrio de la minoría en el poder. La desfachatez, la impunidad, la desvergüenza que viene generando la desesperanza de las mayorías que, me temo, está llegando a las vísperas de su límite posible”.

¹⁵ Dadoun, R. (2003). *L'Érotisme*. Paris: PUF.

¹⁶ Para los griegos, Gaia es la Tierra y Uranos es el cielo.

¹⁷ SubMarcos. *La cuarta Guerra Mundial*. México, 2011. <https://vimeo.com/128804909>.

¹⁸ Para los pueblos originarios la narración oral es central en su comunicación, ya que gracias a esta forma de expresión es que conservan sus mitos, leyendas y cuentos. El lenguaje oral es anterior al lenguaje escrito.

¹⁹ Paulo Freire. *Cartas a Cristina*. México. Editorial S.XXI. 2005.

No podíamos dejarnos llevar por la angustia ante la incertidumbre y confusión ahora generada por la guerra de las vacunas, aunque la velocidad con que se logró crear vacunas fue impresionante y ahora, como si fuera mentira las están aprovechando como arma política para las elecciones. Se teme, tal vez, a un levantamiento total de los y las desarrapadas del mundo. El capitalismo neoliberal del mundo industrializado se unió para desprestigiar las revoluciones de pueblos como el de Cuba y el de Venezuela en nuestro continente, para con mentiras como bombardeo informativo tratar de borrarlos del mapa. Pero Cuba les dio una lección a los estadounidenses al no dejar que se eliminara la Revolución cubana. ¿Por qué creemos más en esas mentiras que en la dignidad del pueblo cubano que lleva años de resistencia? Son muchos los estudios de las ciencias sociales en América Latina, que reconocen la histórica y digna lucha que ha tenido el pueblo cubano, así como su resistencia al imperialismo.

Volviendo a nuestra narración de Magda y El hombre sin cabeza... en nuestros tiempos libres, leíamos y compartíamos poesía, novelas y libros para encontrar otra forma de jugar entre la fantasía, la ficción y el abismo de muerte provocada por ese pequeñito virus de la Covid-19. Las palabras surgidas del corazón rompen silencios, nos comprometen a no bajar los brazos, a no sentirnos derrotados sabiendo que nuestro mal gobierno, como la casi mayoría en el mundo, sólo tienen en mente salvar la economía, como si de la catástrofe que estamos viviendo no fuera otro llamado urgente para no repetir las recetas de los organismos internacionales: cambiar para seguir igual. Los dictámenes de esa economía del mercado son un cáncer incurable, de perversión hoy visible en las hordas que alentadas por Trump el expresidente de la democracia y policía del mundo, que los dueños del capital y del mundo se niegan a cambiar. También por las noches veíamos películas y escuchábamos música. Buscábamos como seguir el proceso de *pronunciamento* de estudiantes para que abriendo los ojos se decidieran a asumir su rebeldía.

Una película teníamos para entender de otra forma la “lectura de la realidad propuesta por Freire, “Los juegos del hambre”²⁰ que narra ese fratricidio alentado por quien era poder político. Entre la confusión y la incertidumbre se tomaban medidas para vencer un microscópico virus que puso al mundo de cabeza de un día para otro, bueno, con excepción de los dueños del dinero, del capital y del mundo que pretendían lo imposible para no perder ni un céntimo de sus riquezas. Nada de cambiar el modelo de la globalización neoliberal, “gracias a este avance de la humanidad se vanagloriaban, ganaremos la guerra contra la Covid-19”. La novela de Georges Orwell, *1984* ya no parecía ficción frente a lo que estábamos viviendo, en especial, como siempre entre las y los desarrapados del mundo, los nadie, las mujeres.

- Magda repetía, ¿por qué aceptamos reducirnos a individuos enmascarados sin rostro, tras las pantallas de celulares, computadoras, televisión dentro o fuera de las redes sociales, mientras están con más fuerza siguen controlando el mundo para controlarlo y controlarnos mejor?, ¿qué piensas sobre esto, Hombre sin cabeza?, ¿por qué nos obligaron y nos dejamos enredar en esa nueva realidad de súper conexión, a un mundo que estaba dando un saldo de 180 grados que invertía lo virtual y lo real? ¿Cuál es la realidad de la imagen y la imagen de la realidad? ¿Qué había detrás de todo esto y quienes estaban manejando los hilos del poder político, económico, financiero, militar, tecnológico, farmacéutico? ¿Por qué nos han vuelto imagen a nosotras y

²⁰ Paulo Freire. *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. México. Editorial Siglo XXI. 1993.

nosotros y al mundo? ¿Cuál sería el camino de la lucha por otro mundo o, definitivamente bajaríamos los brazos derrotados como el protagonista de 1984, Winston Smith?

Muy cerca, mirando por la ventana, percibíamos la tormenta que comenzaba a invadirnos, el sol se escondía y en su fusión con la tormenta dejó ver un bellissimo arco iris.

- Sí, dijo Magda, quienes quieran ver y elijan ver, no hacia abajo, ni hacia arriba, sino con mirada compañera, como dijo una vez el Sub Marcos²¹. Y hoy en día, esa mirada tiene que estar puesta en el encuentro por la vida de los distintos comités europeos y las mujeres zapatistas en especial para anunciarnos que tenemos que hacer posible la vida, pero otra vida como la que viví en mi participación en la escuela zapatista donde aprendí que, sin importar las tormentas o los obstáculos, podemos seguir viviendo, o sea, luchando. ¿Qué podremos escribir para el centenario de Paulo Freire? No importa nuestras limitaciones y contradicciones hagamos lo históricamente posible, como decía Freire, al urgente llamado por la vida convertida en espectáculo de la muerte.

Pensamos Magda y el descabezado que la mejor forma de participar era hablando de lo que Freire y el zapatismo nos han enseñado, a escuchar a otros y otras, a juntar voces, y no para juzgar, aun cuando haya opiniones que se contrapongan a las nuestras. ¿Qué podríamos compartir? nos preguntamos, nuestro granito de arena en la inmensidad de las arenas es muy pequeñito. Lo único que hemos logrado, no sin desprecios, abandonos y silencios en una educación vertical, bancaria, empresarial, digital y hoy entregada a la conexión virtual sin contacto físico y sí excluyente de las mayorías de la población mundial.

Siguió Magda y tomó en sus manos la dedicatoria de Paulo en su *Pedagogía del oprimido* y en voz alta leyó:

- “A los desarraigados del mundo y a quienes, descubriéndose en ellos, con ellos sufren y con ellos Luchan”²². Este es el centro de su propuesta educativa. Entonces ¿qué hemos logrado y qué no ha sido posible?

*- Genial Magda, qué bellas tus palabras de acción comprometida. Añadiría que, para mí otro acontecimiento de gran importancia es la historia que me junto contigo cuando lograste rescatarme al haber perdido mi cabeza para seguir siendo hoy El hombre sin cabeza. Este salto al vacío sirvió además de seguir destruyendo mi machismo patriarcal, para entender mejor: ¿de qué vale curar a cien o más neuróticos si el problema es además cultural, social, educativo, político. Y por ello me he dedicado al psicoanálisis político. Antes de morir Freire, nos compartió en su último libro, *Pedagogía de la autonomía*²³ “La alfabetización en un área de miseria, por ejemplo, sólo adquiere*

²¹ El SubMarcos, aparece primero como el vocero del Ejército Zapatista de Liberación Nacional y jefe militar, cargo que actualmente ocupa el SubMoisés (De origen Maya-Tojolabal).

El SubMarcos, quien fue nombrado líder por los medios de información, decidió desaparecer como “líder” y convertirse en el SubGaleano, nombre que retoma de un profesor que había sido asesinado en las comunidades zapatistas por esos días; este cambio se debió a que las comunidades zapatistas reconocían en el SubMarcos a un sujeto colectivo más que a un sujeto individual, de ahí que naciera como SubGaleano, un nombre que representaba a ese indígena comprometido tanto con las comunidades con quienes iban a visitarlas.

²² Paulo Freire. *Pedagogía del oprimido*. México D.F.: Siglo XXI. 1970, p. 6.

²³ Paulo, Freire. *Pedagogía de la autonomía*. México, Siglo XXI, 1997.

sentido en la dimensión humana, si con ella se realiza una especie de psicoanálisis histórico-político social del que vaya resultando la extraversion de la culpa indebida”²⁴ Sólo agregaría al Freire reinventado hoy que, posiblemente en esa especie de psicoanálisis, tenemos que incluir una alfabetización por la vida a todas y todos los Nadies que somos, para participar en la urgente necesidad de construir otro mundo posible.

Propongo dijo Magda que participemos entonces con este texto contando esta, nuestra historia, y abriendo corazones que escuchen al encuentro con la vida. Pero hagamos hincapié en que una de las cabezas más mortales de la Hidra es la *patriarcadera* como dice *Defensa zapatista*, y que para lograr construir *otro mundo posible*, será necesario entrar en el debate al que llegó Freire en *Pedagogía de la Esperanza*²⁵ de que, no podemos seguir sólo hablando de una *pedagogía del oprimido*²⁶ sino que estamos en un momento histórico en que también debemos pronunciarnos porque se visibilice una *pedagogía de la oprimida*, que no podemos seguir formando en una educación que no tome como centro el respeto a las mujeres y la diversidad de género, ante una realidad en la que se continúa vulnerando a quienes son diferentes. Es por esto Hombre sin cabeza, que pienso que, hablar de Paulo Freire en estos días se vuelve urgente, ante un mundo que nos deja sin esa posibilidad de ser más, necesitamos recordar lo que aprendimos de él sobre la esperanza, cuando decía “No soy esperanzado por pura terquedad, sino por imperativo existencial e histórico”. Ya que la realidad actual nos convoca a la esperanza puesta en luchar por continuar pronunciando desde la praxis, aquellas palabras que nos den sentido de vida, tales como: compartir, estar presentes, dialogar de la palabra a la escucha y de regreso, aprender colectivamente, educar para la libertad y desde la amorosidad, soñar otros mundos posibles donde sea menos difícil amar, y no perdernos de la posibilidad de aprender como decía Freire (1994) “*que estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con el cuerpo entero. Con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión*”²⁷. Ya que no podemos dejar, aún en medio de las pandemias que nos quiten todo lo que nos da sentido la vida, la presencia, la mirada, la voz, los sueños.

"Nos quitaron tanto que hasta el miedo nos quitaron" dice el Zapatismo y desde abajo y a la izquierda se siguen construyendo redes de organización de la resistencia y la solidaridad. Romper el miedo con estudiantes, en nuestra praxis cotidiana, es superar la "sombra del opresor" introyectada. Los sueños y las utopías de estudiantes y docentes siempre han estado en nuestros espacios educativos en esa dialéctica entre lo históricamente posible y lo imposible del mañana. Paulo Freire será siempre una mirada²⁸ compañera llena de amorosidad con y desde quienes se taparon el rostro para tener rostro.

²⁴ Paulo, Freire. *Pedagogía de la autonomía*. México, Siglo XXI, 1997.

²⁵ Paulo Freire. *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México D.F.: Siglo XXI, 1993, p. 81.

²⁶ Paulo Freire. *Pedagogía del oprimido*. México D.F.: Siglo XXI. 1970.

²⁷ Paulo, Freire. *Cartas a quien pretende enseñar*. México, Siglo XXI, 1994, p. 8.

²⁸ Escobar, M, Silva, M. et al. (2010). *Descifrar tu mirada. De Caledonia a Playa Careyes*. México. http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/4122/Escobar_Et_Al_Descifrar_mirada_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Post Data

Magda y yo sabíamos que para Paulo Freire era imposible confiar en los partidos políticos, su corrupción como cáncer no tenía cura. Pero estando en Suiza el Partido Africano para la Independencia de Guinea y Cabo Verde, PAIGCCV, lo invitó a coordinar su campaña de alfabetización y pos-alfabetización²⁹ también estuvo en Sao Tomé y Príncipe entre otros países africanos. Al regresar a su patria, luego de su largo exilio, decidió apoyar el Partido de los Trabajadores (PT) como lo históricamente posible. El cáncer de quienes forman los partidos políticos no se curaba con aspirinas. El EZLN y las comunidades zapatistas en México tenía y tiene claro después de siglos y años de lucha que ahora la lucha es *muy* otra. Desde abajo y a la izquierda, con la organización de la resistencia la Hidra Capitalista tiene que ser destruida. La corrupción e impunidad de quienes forman partidos políticos, capataces de patrón capitalista, hacen parte de las cabezas de esa Hidra. Por ello, la convocatoria mundial para luchar por la vida, por la humanización y contra el capitalismo.

Estábamos finalizando, releendo nuestro texto que como siempre, algo queda pendiente, nunca estamos totalmente contentos e hicimos una pausa y entramos a la página zapatista. Y genial, además de ese hermoso texto de “NO HABRÁ PAISAJE DESPUÉS DE LA BATALLA” nos llega a nivel nacional e internacional un llamado, invitación, compromiso a reunirnos según nuestras geografías, espacios, tiempos para volver a poner el dedo en la llaga de que estamos viviendo la CUARTA GUERRA MUNDIAL de los ricos contra las y los desarraigados. Así:

“... contra TODAS LAS GUERRAS capitalistas, actualmente en curso en varios rincones del planeta. No es sólo en Ucrania. También en Palestina, el Kurdistán, Siria, el pueblo Mapuche, los pueblos originarios en todo el planeta, y tantos y tantos procesos libertarios que son agredidos, perseguidos, asesinados, silenciados, distorsionados”. (<https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2022/03/09/domingo-13/>)

[Índice](#)

²⁹ Paulo Freire. *Cartas a Guinea Bissau. Apuntes de una experiencia en proceso*. México. Siglo XXI Editores. 1977.



SOME, TIMES¹

Daniela Hernández Silva² & Miguel Filipe Silva³

CONTEXT by Miguel Filipe Silva

During the year 2021, I was introduced, by a good friend, to the Fresh ED podcast, hosted by Will Brehm⁴. In May of that year appeared the 1st episode of the FLUX⁵ series "where graduate students turn their research interests into narrative-based podcasts".

I decided to listen. I didn't expect anything new. Just another podcast. This one had a title that piqued my curiosity. "Defying the Odds in Rural Colombia?"⁶ by Daniela Hernández Silva. Colombian.

Since that day I have listened to it several times and addressed it to many people. "Defying the Odds in Rural Colombia?" is a magical experience.

It is an academic paper made of *heard words*. Daniela follows every step of the method, but the *heard words* are not those of the classical academy describing its object of study. These voices are silenced to make room for those of the oppressed, through a narrative that savours the Latin American magic realism of authors such as García Márquez, and which makes us reflect on the enormous road we must travel to know how to silence our arrogance, coming from the conviction of being the holders of knowledge.

After all, there are other form(s) and format(s) to make learning happen - the question marks overcome the certainties and we transform objects of study into subjects who travel *codo a codo*⁷ with us through common

¹ By Amanda Ainengonzi, Gerald Tagoe and Laura Krehbiel.

² GLOBED MA in Education Policies and Development, and Harvard specialist in Sustainability and Innovation. Producer and Host of the FreshEd podcast in Spanish Aula Divergente (<https://freshedpodcast.com/>).

³ Invited Assistant Professor at Faculty of Arts and Humanities of the Oporto University and Researcher at the Centre for African Studies of the University of Oporto.

⁴ <https://freshedpodcast.com/>.

⁵ <https://freshedpodcast.com/flux/>.

⁶ <https://freshedpodcast.com/flux-silva/>.

questions, feelings, and whispers. Subjects that exist, live, and breathe, not for us but despite us. Defying the Odds.

I decided to contact Daniela Hernández for an online seminar in the DevCO classes I teach in EIMAS⁸, in the Faculty of Arts and Humanities of the University of Porto. She agreed.

We listened to Daniela unveil what was behind the scenes in "Defying the Odds in Rural Colombia?".

This seminar sparked, I think, the will to work the Development area with all our senses and not only with "the head"⁹.

... and sometimes, even if only sometimes, the academy goes out, rip the chains, rip the ties and poetry happens... some, times...

(RE) CONTEXT by Daniela Hernández Silva

If we all took the time to listen to each other, the world would be different.

Listening allows us to understand our own reality and the reality of others. It allows us to make visible our struggles, the struggles of those around us, and of those from distant contexts whom we call *the otherness*. Listening allows us to understand that in the end the other's struggle is my own and that under the sky we all breathe the same air.

After 6 years of research in the remote rural areas of Colombia, where I had the opportunity to listen to the voices of children, parents, and teachers, I realized that what I had heard could not only be expressed through ink and paper; there was something more that the structure of an essay did not allow sharing. I decided, then, to produce the podcast episode "Defying the odds in rural Colombia?" for FreshEd Flux in 2021 to give sound to my research results through magical realism. I turned the more than 200 voices that I had interviewed and carefully listened, into the voice of a boy named Jose, the main character who tells in the first person their context and my perception of their reality.

On the other side of the world, Amanda Ainengonzi, Gerald Tagoe and Laura Krehbiel actively listened to Jose's voice and my reflections about it, and found affinity in experience and feeling. They listened to their heart, their life experiences, that of their neighbours and those of other contexts, and were inspired, then, to create the wonderful poem "Some, Times".

"Some, Times" is a poem that reaches deep into the hearts of those who take the time to really listen to it and demonstrates, once again, that the content of a deep analysis comes to life and gains power when it is mixed with art and the feelings that go through the experience. "Some,Times" uses words and poetry as a means of expression of inequality, effort, socio-economic reality, and hope. It is a mirror of how thousands live and a testimony of the shared struggles we face as humanity.

⁷ Side by side.

⁸ European Interdisciplinary Master African Studies. <https://www.eimas.eu/en/>.

⁹ Some students decided also to make a podcast and others wrote a play.

SOME, TIMES

By Amanda Ainengonzi, Gerald Tagoe & Laura Krehbiel

In my home,
For some
Food flows as the rushing Nile.
Down the aisle
Down the aisle
Day and night
Day and night
For them, hunger is a fantasy, a lazy man's
fallacy
Or just a means to get a great figure.

In my home,
For some
Food does not flow.
They walk and work a mile
Mile on mile
Mile on mile
Rain or sun
Rain or sun
Day and night
Day and night
Yet still, that hack does not work, and hunger
spreads the more.

In my home,
For some
Lads and lasses,
Books and classes are a right that they can
bite and eat Bite and eat
Bite and eat
ALAS
The money is there
The teacher is there
The language they hear
The books are clear!

In my home,
For some
Lads and lasses
Books and classes are a fantasy
A rich person's opportunity
With tattered books,
Heavy hoes
Broken English
Bare footed
Mile on mile
They know, this opportunity will not heal their
reality

In my home
For some
Home sweet home is sweet
It's safe and sound
Safe and sound,
Full of mama's love
Papa's laugh
As friendships thrive
Us all in oceans of hope,
sailing into limitless opportunity

In my home,
For some
Home is cold
Cold as cold can get.
With screams of guns
Echoes of wars
Making us
Taking us
And all our hopes and dreams

In my home
In your home
In this dome

I have a dream of a WORLD where:
Equality is for all,
Empathy will never fall
Inequality, criminality is never a probability
And Opportunity is for all humanity

so
If **you** can hear me
If **I** can hear you
If **we** can feel for one another without judging
Then the path to development has truly
started.



<https://www.youtube.com/watch?v=UbcKqgXW4aQ>

Índice





RECENSÃO CRÍTICA

GLOBAL LEARNING AND INTERNATIONAL DEVELOPMENT IN THE AGE OF NEOLIBERALISM¹

Rui da Silva² & La Salette Coelho³

O livro *Global Learning and International Development in the Age of Neoliberalism* de Stephen McCloskey, editado em 2022 pela Routledge, afigura-se como uma obra crucial para acompanhar o debate crítico sobre a cooperação para o desenvolvimento e a educação para o desenvolvimento/educação para a cidadania global (ED/ECG). Seguindo a tradição da pedagogia crítica que tem por base a obra de Paulo Freire, em particular o seu texto seminal de 1968, *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2005), McCloskey guia-nos pelos trilhos da crise que o setor da cooperação para o desenvolvimento está a viver apontado o paradigma de crescimento neoliberal como o principal motor dessa crise. Desta forma, o livro mostra que a *TINA* (*There Is No Alternative*) proposta por Margareth Thatcher pode ser transformada em *TAPAS* (*There Are Plenty of Alternatives*) (Bollier, 2015).

Este livro, pela abordagem que segue, é um excelente guia para investigadores e investigadoras, estudantes e ativistas, uma vez que não se limita a levar o leitor e a leitora pelos trilhos desta crise, apontando, ao longo do livro, alternativas que podem contribuir para mitigar esta crise, indicando como ponto essencial a ED/ECG crítica (Andreotti, 2014).

McCloskey propõe que necessitamos de um novo paradigma de desenvolvimento que seja menos centrado nas agendas dos doadores e dos governos e mais centrado nas necessidades das pessoas mais marginalizadas e sem voz. Para ilustrar os seus argumentos, o autor usa exemplos práticos da República da Irlanda e do Reino Unido.

¹ Stephen McCloskey. Oxon, Routledge, 2022, 188 pp.

² Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto.

³ Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto e Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Esta perspetiva está alinhada com as discussões surgidas na *Comunidade Sinergias ED*⁴, uma vez que, no caso português, a ligação entre a cooperação para o desenvolvimento e a ED/ECG é umbilical, uma vez que esta última área nasce no seio dos atores estatais e não estatais ligados ao setor da cooperação para o desenvolvimento. No entanto, há um longo caminho a percorrer e a explorar na assunção da importância de um olhar de ED/ECG para o questionamento e busca de novos caminhos e modelos de cooperação para o desenvolvimento.

O autor, na introdução que faz à obra, designada de *Fairy tales of development*, cria um oportuno e conciso enquadramento conceptual, referindo que pretende com o seu livro desconstruir os seguintes *contos de fadas* do desenvolvimento: 1) que uma abordagem transaccional do desenvolvimento, baseada nas doações do público do Norte Global, poderá 'resolver' os problemas do mundo; 2) que se os países ricos atingissem a meta da ONU de 0,7 por cento do Rendimento Nacional Bruto para a ajuda pública ao desenvolvimento os problemas do desenvolvimento seriam resolvidos; 3) que os dezassete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) vão acabar com a pobreza e a fome, em todas as suas formas, e assegurar que todos os seres humanos possam realizar o seu potencial com dignidade e igualdade e num ambiente saudável.

Na primeira parte do livro, que inclui quatro capítulos, são introduzidos diferentes conceitos associados a uma pedagogia Freiriana, partindo de seguida para o conceito de ED/ECG enquadrando-o com a transformação social, com os diferentes setores de ação, terminando com exemplos práticos de ações de ED/ECG.

A segunda parte do livro, *Development education, international development and neoliberalism*, traz para a discussão os *contos de fadas* do desenvolvimento abordados na introdução, dedicando-se à sua desconstrução e avançando com alternativas. Esta secção do livro inclui uma reflexão sobre a pandemia de COVID-19 e a crise climática. A reflexão sobre o papel das organizações não-governamentais é oportuna (mas incómoda), apelando a que se reflita se estas organizações são espaços de emancipação ou, pelo contrário, representam formas específicas de regulação e contenção.

A terceira parte do livro, *The policy environment for development education and international development*, permite uma reflexão sobre os ODS, a crise pandémica de COVID 19, o racismo e o sector da cooperação para o desenvolvimento. Ressalta a ideia-chave de Paulo Freire sobre a neutralidade como um conceito sobrevalorizado, que impede a solidariedade e que se traduziu mais em um instrumento de opressão do que de libertação.

O último capítulo, *Creating a new development paradigm*, apresenta uma boa síntese do livro, reforçando o argumento do livro e a proposta de mudança que a reflexão traz.

⁴ A Comunidade Sinergias ED, nascida, de forma natural e orgânica, no âmbito do projeto *Sinergias ED* é um espaço agregador de agentes nacionais de diferentes tipologias de instituições, nomeadamente da sociedade civil e do ensino superior, que procura, na diversidade dos seus membros, mobilizar dinâmicas de diálogo, de reflexão e de ações coletivas e colaborativas orientadas por uma ética do cuidado e por uma ecologia de saberes em torno das temáticas da ED. Saiba mais em <https://sinergiased.org/comunidade/>.

Consideramos que as três primeiras secções ganhariam fôlego se os exemplos usados fossem para além da República da Irlanda e do Reino Unido, bem como se no final nos remetesse para recursos de ED/ECG onde se poderia explorar de forma prática a reflexão apresentada. Um desafio que deixamos ao autor seria o de propor *novos contos de fadas* exemplares da transformação que propõe, seguindo a narrativa de muitos dos novos filmes de animação e contos de fadas nos quais as personagens e as histórias são bastante mais complexas, mais condizentes com a realidade, propondo modelos e matizes para lá do simplista e redutor e *foram felizes para sempre*.

O livro de Stephen McCloskey é de leitura obrigatória para ativistas e estudantes interessados na área da cooperação para o desenvolvimento e da ED/ECG uma vez que proporciona uma reflexão abrangente sobre o campo e permite questionar a *NGOization* do setor em análise (Kapoor & Choudry, 2013).

Referências

- Andreotti, V. (2014). Educação para a Cidadania Global. Soft vs Critical. *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social* (1), 57–66.
- Bollier, D. (2015). Foreword to the new edition In D. Wall (Ed.), *Economics After Capitalism*. Pluto.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed* (30th Anniversary ed.). Continuum.
- Kapoor, D., & Choudry, A. (2013). *NGOization: complicity, Contradictions and Prospects*. Zed Books.

[Índice](#)



EDUCATION FOR SOCIAL CHANGE: PERSPECTIVES ON GLOBAL LEARNING¹

Tania Ramalho²

Neste trabalho, examino a obra *Education for Social Change: Perspectives on Global Learning - Educação Para a Mudança Social: Perspectivas Sobre a Aprendizagem Global* (2022, Bloomsbury Academic) de Douglas Bourn, professor/mentor e pesquisador associado ao *DERC - Development Education Research Center (Centro de Pesquisa de Educação Para o Desenvolvimento)* do Instituto de Educação da Universidade Central de Londres. A obra visa servir a professores e alunos da comunidade acadêmica, mas é igualmente de interesse para o público, em virtude da grande variedade de assuntos relevantes para a relação educação e sociedade. Ofereço aqui uma descrição detalhada do tomo, o qual avalio como uma contribuição importante para os campos de estudo pertinentes.

Preparando-se para sua palestra professoral, quando refletia sobre seu percurso desde estudante a acadêmico ativista, a ideia do livro se revelou para Bourn. Recorda que após o doutorado, diz ter “tido a sorte” de se envolver com organizações baseadas, uma nos objetivos e princípios da educação para a mudança social; e outra, no serviço ao meio ambiente. Tornou-se então diretor-fundador da Associação de Educação Para o Desenvolvimento e levou a mesma orientação ao organizar o novo centro de pesquisa universitário. Assim, o aprendizado e a educação global tornaram-se assuntos norteadores dos estudos e investigações sobre desenvolvimento, com vista ao nivelamento das desigualdades sociais e planetárias através da sustentabilidade e da cidadania global.

Educação Para a Mudança Social examina, em doze capítulos e quatro seções, várias formas de compreender, interpretar e executar o tema da educação e mudança, fundamentada numa pedagogia para a justiça social global que crê na esperança de que as sociedades possam alcançar equidade e justiça para os povos. Educadores e educandos devem acreditar nesta possibilidade e se comprometer pessoalmente com a

¹ Douglas Bourn (2022). Bloomsbury Academic.

² State University of New York - School of Education, Curriculum & Instruction Department.

transformação social através da reflexão, do diálogo, e da ação, concepções claramente fundamentadas na pedagogia crítica freiriana e seus seguidores.

Na verdade, aponta o autor, para se introduzir uma mudança, não importa qual político ou partido esteja no poder. Há sempre “espaços que podem ser criados os quais permitem desenvolver e sustentar práticas radicais e progressistas” (p. 4) no cotidiano; espaços criativos são pré-requisitos de mudança. Por esta razão, grupos, especialmente de jovens, devem receber apoio e recursos para desenvolver projetos onde novos atributos de ação possam ser testados. Mostra-se abertamente otimista e confiante no futuro com esta postura, e convida os leitores a compartilhá-la, apesar das dificuldades impostas pelos desafios socioeconômicos, políticos e ambientais à nossa frente.

Bourn identifica autores e compila suas contribuições mais importantes para os tópicos considerados, assim estabelecendo um mapa sólido da relação educação e mudança social como campo de estudo. A primeira seção (capítulos 1-3) faz referência a conceitos fundamentais nestas discussões e práticas. O primeiro capítulo reconhece que a humanidade já alcançou um acordo formal sobre o direito universal à educação desde 1948, quando estabelecida a Declaração dos Direitos Humanos das Nações Unidas. Nickel (2007) sugere a seguinte definição,

Direitos humanos são normas universais que descrevem os padrões de comportamento que protegem pessoas de todas as idades contra todas as formas de abuso, sejam estas sociais, econômicas, políticas ou legais (p. 14).

A UNESCO (2019), baseada neste trabalho, identifica os direitos humanos, como reconhecidamente diversos, universais, e de alta prioridade - não como simples promessas, mas como garantidos. O direito à educação, além de beneficiar o indivíduo, é também fundamental para o desenvolvimento de vários aspectos da sociedade: da economia; da paz e democracia; da cultura, através da aprendizagem de línguas, artes e esportes; das identidades nacionais; e da justiça social, especialmente no que toca às questões de desigualdade de gênero (p. 16) e raça. Presentemente, o direito à educação é o quarto dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas, com as metas, além de outras, de assegurar educação pré-primária, fundamental e secundária, gratuitas e de qualidade, e o letramento de jovens e adultos, incluindo-se os objetivos de sustentabilidade.

Bourn discute a história das ideias sobre o papel da educação na sociedade desde o princípio do pensamento sociológico e a contradição entre a educação formal que serve aos interesses do *status quo* capitalista (tese da reprodução), e a educação crítica, que oferece oportunidades de resistência e mudança (tese da transformação ou liberação). Apple (1982), influenciado por Gramsci, escreve:

A educação... é uma arena de conflito sobre a produção de conhecimento, ideologia, e emprego, um lugar onde os movimentos sociais tentam satisfazer seus propósitos e os donos de negócio reproduzem sua hegemonia (p. 25).

A pedagogia crítica se desenvolve a partir desta premissa sobre as posições contraditórias da escola, onde os professores, como intelectuais da transformação, podem questionar a ideologia dominante, assim

agindo de modo contra-hegemônico, de acordo com o pensamento de estudiosos como Apple, Freire, Giroux, Aronowitz e Postman e Weingartner (p. 27-28).

A relação democracia-educação é tratada no segundo capítulo, com foco na cidadania, nas escolas democráticas e exemplos de educação para democracia na Europa Oriental e Central e na África do Sul. Segue o capítulo sobre educação para liberação, examinando a experiência de líderes de lutas anticoloniais e contra a opressão - Gandhi enfatizou o lado mais espiritual da educação para liberação; Nyerere discutiu a ligação entre educação e a liberação da nação; Freire examinou a educação liberadora baseada no diálogo, reflexão, e ação para ultrapassar as condições de opressão. Para a americana negra bell hooks, recentemente falecida, ensinar e aprender são atos revolucionários da educação como resistência às forças de opressão de classe social, raça e sexo-gênero. Rosen (n.d.), por sua vez, determina que três requisitos da educação para liberação são: a cooperação entre mestres e alunos no exercício da autonomia no ato de aprender; princípios alternativos de organização da educação e das escolas; e princípios alternativos para uma educação democrática baseada na investigação, descobrimento, discussão, imaginação e jogos (p. 57).

Os capítulos de 4 a 7, a segunda seção do livro, aborda conceitos e esforços concebidos por visões da sociedade como socialista, como global e globalmente justa, e em transformação, rumo a um futuro sustentável para a humanidade construído por cidadãos globais. Nas questões relativas à educação para o socialismo (pp. 59-75), Bourn inclui Robert Owen, o socialismo educativo dos líderes do Partido dos Trabalhadores inglês (Labour), e representantes da educação marxista, com exemplos de Cuba e da educação popular de Augusto Boal, com o teatro do oprimido, e da Escola Folk Highlander, ligada à luta pelos direitos civis dos negros americanos. A educação para uma sociedade global (pp. 77-94) discute três temas principais: a influência da globalização, inclusive de movimentos sociais globais que levam o ethos do capitalismo para a educação, dirigindo-a para a criação de economias baseadas no conhecimento; a influência da mídia social; e exemplos de programas de aprendizagem global.

Para o autor, qualquer forma de programa educacional com perspectiva global deve indagar: O que significa a desigualdade social? Por que algumas pessoas são pobres e outras ricas? Qual o impacto do colonialismo? Como as forças poderosas econômicas e da mídia social influenciam o currículo e a instrução? Estas perguntas levam a questionamentos importantes para o currículo.

“Pedagogia para a Justiça Social Global”, o sexto capítulo (pp. 94-120), examina os termos pedagogia e pedagogia crítica, justiça social, a perspectiva global dentro da justiça social, e a educação para a justiça social e sobre os direitos humanos. Adams, Bell e Griffin (1997) definem educação para justiça social tanto como objetivo, como processo:

Acreditamos que o processo para se atingir o objetivo de justiça social deve ser democrático, engajado, inclusivo, e afirmativo da agência e capacidade humanas para o trabalho colaborativo de construção da mudança. O objetivo da educação para a justiça social é a participação igual e completa na sociedade, moldada para satisfazer necessidades, de todos os seus grupos (p. 104).

A pedagogia da justiça social global, emancipatória e decolonial desenvolve a conscientização através dos “E” oferecidos por Tan (2009): Engajamento; Educação com ensino de competências críticas e acadêmicas; Experiência; Empoderamento pessoal e Exercício da ação.

“Educação para Transformação, Futuro Sustentável e Cidadania Global” (pp. 121-138) conclui esta seção, com a pedagogia da aprendizagem transformativa de Mezirow, aquele ensino-aprendizagem que afeta a identidade do aluno através da ação social. Stephen Sterling é chamado para identificar três níveis pedagógicos - de transmissão de conhecimentos, de interação, levando em conta o contexto social, e o de transformação no campo de ação. Por sua vez, educação para a sustentabilidade e cidadania global oferecem uma cacofonia de vozes e perspectivas contemporâneas sobre estes assuntos, entre elas as de Goren and Yemini, Pashby, da Costa, Stein e Andreotti, Shultz, Gaudelli e outros, incluindo o próprio autor (pp. 129-133).

Após estas considerações históricas, teóricas e práticas, nos três próximos capítulos da terceira seção, Bourn examina políticas e investigações sobre os indivíduos diretamente envolvidos com a educação, capazes de se tornar agentes de mudança social: professores de crianças e adolescentes, organizações para jovens e os próprios como ativistas, e professores universitários, ou “tutores acadêmicos”, como denominados (p. 187).

Para serem agentes da mudança social, professores de escolas primárias e secundárias devem compreender o papel do professor em relação à justiça social e demonstrar competência em suas práticas, conscientes das forças que influenciam a escola. Devem exercitar autonomia, acreditando que seu trabalho faz diferença, e ser capaz de autorreflexão (p.144). Bourn adverte que “a realidade da experiência do professor e as influências sociais e ideológicas na sua prática diária muitas vezes vão contra... [as expectativas em relação ao papel do professor]” (p.143). Mais, examina o papel do professor em termos das pesquisas sobre aprendizagem global, desenvolvimento profissional, uso de pedagogia transformativa, mudança na escola, e cidadania global.

O capítulo sobre o trabalho com a juventude e os jovens como ativistas (pp.161-185), é rico em informações, considerando o impacto da globalização em relação a oportunidades de emprego, grupos de amizade em redes sociais na Internet, e influências da cultura de consumo. Com exemplos específicos, discute a situação dos jovens em relação à mudança social, à sua participação em questões sociais, especialmente em ações visando a justiça social, e às suas contribuições como agentes de mudança desde a perspectiva global.

“O Papel do Tutor Acadêmico” fecha a terceira parte do livro (pp.187-209), tendo como objetivo, “examinar especificamente como as universidades, e particularmente os acadêmicos, abordam sua função social, e como esta se relaciona com a educação para a justiça social” (p.187). Bourn examina várias perspectivas sobre as mudanças no papel da educação superior, seus objetivos sociais e na procura do bem comum, o professor/tutor como agente de mudança social, a universidade sustentável e como cidadã global. A pesquisa de Bosio na Universidade da Califórnia, Los Angeles, revela que os professores acreditam se tornar agentes de mudança social ao levar o aluno a se conscientizar sobre seu papel no mundo, a ter mais

confiança na capacidade de poder se transformar e à sociedade, e a aprender e refletir sobre conhecimentos acerca do mundo (p. 202).

A quarta e última parte do livro (pp. 211-257) abarca dois capítulos intitulados “Organizações da Sociedade Civil Como Agentes de Mudança” e “Organizações Internacionais, UNESCO, Carta da Terra, e Colocando na Prática os Objetivos de Desenvolvimento Global”. O primeiro examina as organizações civis e não governamentais em relação aos mesmos temas, educação para a mudança social, cidadania global, e o desenvolvimento sustentável. De acordo com Tarozzi (p. 229), as ONGs contribuem com vozes críticas inovadoras para a teoria, prática e políticas que eventualmente afetam certas decisões governamentais.

O exame das organizações internacionais (pp. 237-257) demonstra sua importância para a mudança social global através de debates e iniciativas, particularmente sob o auspício das Nações Unidas e de seu órgão educativo e científico, a UNESCO; especificamente, os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, e a Década para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014). Bourn discute o trabalho de Brown e McCowam sobre o conceito de *buen vivir*, sugerindo pôr em prática os princípios de pluralismo epistemológico (justiça cognitiva); de flexibilidade nos espaços educativos entre disciplinas e profissionais da educação; holismo na aprendizagem (manual, prática, técnica, abstrata, estética e espiritual); cooperativismo; compaixão e paz (não-violência); coletivismo na aprendizagem em redes humanas e com outros seres, e formas de trabalho não-alienado ricas, bem além da “empregabilidade” somente.

É importante enfatizar que cada capítulo contém exemplos reais que demonstram a aplicação dos conceitos discutidos em projetos e programas de organizações, quando relevantes. Também contém listas de perguntas para maior consideração e que servem de temas para discussões e debates.

No prefácio de *Educação e Mudança Social* escrevi:

O lado artístico do autor se manifesta nas ideias que tem proposto para a educação: a pessoa educada do nosso tempo deve compreender como o que acontece à volta de si está ligado ao que acontece em outras partes mundo; deve reconhecer a vida numa sociedade global e o valor das perspectivas e experiências alheias; deve compreender o impacto das forças globais através da reflexão crítica sobre dados e informações; deve nutrir atitudes e habilidades de reflexão crítica e diálogo sobre si mesmo e a sociedade, e poder se engajar e trabalhar cooperativamente com pessoas diversas, e ter confiança na crença de que um outro mundo é possível (p. viii).

Bourn guia o leitor de seu livro por muitos caminhos que levam a este tipo de educação e — quem sabe? — à mudança social. Não há dúvidas quanto à possibilidade de se construir um mundo muito melhor e, acima de tudo, mais belo, grande preocupação estética de Freire. Aceito que o mapa destes caminhos apresentado por Bourn sejam incompletos e reflitam, de certo modo, um viés liberal nortenho e modernista. Porém, as possibilidades continuam abertas aos leitores que, a partir deste mapa, podem trabalhar para fazê-lo mais completo e nítido. Um desafio para os pesquisadores da educação para a mudança social serão as questões relativas às interfaces do impacto da mídia social, tão importante no mundo urbano onde quase todos vivemos globalmente, e a educação. Como educadora de professores, ouço meus alunos de mestrado

se mostrarem desencorajados com a prevalência das gozações e informações do Tik Tok nas classes e corredores de suas escolas. Que mudanças sociais advêm desta realidade e deste tipo de educação?

Oswego, NY

10 de maio de 2022

[Índice](#)



EL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO Y LA PEDAGOGÍA CRÍTICA: EXPLORANDO SUS RELACIONES Y SUS APLICACIONES DIDÁCTICAS ¹

Hui Li ²

El libro *El análisis crítico del discurso y la pedagogía crítica: explorando sus relaciones y sus aplicaciones didácticas* ha sido escrito por la profesora María Martínez Lirola, profesora titular del Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Alicante, cuyas principales líneas de investigación son los estudios discursivos, la Gramática Sistémico Funcional y la Lingüística Aplicada.

El libro está muy bien estructurado y se divide en dos partes claramente diferenciadas. La primera parte incluye tres capítulos que se resumen a continuación:

El primer capítulo se divide en dos secciones. En la primera, la autora nos presenta cuatro conceptos fundamentales relacionados con el análisis crítico del discurso (ACD) tal y como son el poder, la ideología, la hegemonía y al texto. En la segunda sección de este capítulo, Martínez Lirola nos ofrece una aproximación a la multimodalidad y al análisis crítico del discurso multimodal (ACDM).

El segundo capítulo se centra en la presentación de las principales ideas de la pedagogía crítica de Paulo Freire. El pedagogo considera que la educación no es un simple proceso de transferir conocimiento, sino que trata de aprender con la actitud crítica hacia los problemas sociales como la igualdad, la libertad, la raza, entre otras.

La primera parte del libro acaba con el capítulo tercero, en el que se establecen relaciones entre el ACD y la propuesta pedagógica de Paulo Freire. La profesora Martínez Lirola indica que ambos tienen el objetivo de lograr cambios sociales en general y educativos en particular para construir sociedades más justas,

¹ María Martínez Lirola. Granada: Editorial Comares, 2022, 180 páginas.

² Profesora asociada del Departamento de Traducción e Interpretación de la Facultad de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura de la Universidad de Alicante. li.hui@ua.es.

igualitarias, con mejor reparto de los recursos económicos y con la mayor cohesión social. Así mismo, los dos comparten la idea fundamental de conceder importancia a la justicia, es decir, se concede importancia a que las personas puedan tener una vida digna, con respeto y de igualdad de oportunidades y la integración. Esto requiere que el alumnado se posicione discursivamente y que participe en la construcción de un mundo mejor.

La segunda parte del libro se compone de los capítulos del cuarto al décimo. El capítulo cuarto se centra en la introducción a la educación para la ciudadanía global (ECG) o educación para el desarrollo de quinta generación. El objetivo de este enfoque consiste en que los/as estudiantes sean activos, creativos y responsables de los cambios necesarios a nivel global con el fin de construir un mundo mejor. La ECG trabaja con temas globales para que el alumnado aprecie y respete la diversidad cultural, y que defienda la justicia social en cuanto a los derechos humanos y a la paz.

En el capítulo quinto la autora se centra en la introducción a la educación intercultural (EI). Nos muestra que se ha de respetar las diferencias entre las culturas permitiendo la variedad y diversidad cultural, lo cual ayuda a mejorar el entendimiento y la convivencia en las relaciones interpersonales. Para ello, recomienda trabajar con temas globales en las aulas, como raciales, étnicos, religiosos, entre otros. Según la autora, el alumnado debe tener más conocimientos sobre otras culturas para poder comparar estas con la suya propia sin considerar que una es más importante que la otra.

En el sexto capítulo se enfoca en la educación con perspectiva de género (EPG). Se trata de una educación en la que se fomenta la igualdad entre las mujeres y los hombres en todos los ámbitos sociales, tanto privados como públicos. De esta manera, se defiende la justicia y la igualdad social, se respetan los derechos humanos y se evitarían las violencias contra las mujeres y las niñas.

En el séptimo capítulo se introduce la educación basada en los derechos humanos (EBDH), cuyo origen va asociado a las Naciones Unidas. Defender los derechos humanos significa defender la justicia y la igualdad social. En esta educación, el alumnado no solo aprende los conocimientos sobre los derechos humanos, sino también consigue desarrollar las destrezas para promover, defender y aplicarlos en la vida cotidiana.

En el octavo capítulo la autora se centra en la presentación de la educación para el desarrollo sostenible (EDS). Se trata de educar al alumnado para que utilice los recursos de forma adecuada respetando la naturaleza para proteger el medio ambiente, por consiguiente, para conseguir un mundo ecológico y sostenible. Algunos ejemplos de temas relacionados con el desarrollo sostenible son los siguientes: el cambio climático, la biodiversidad, la arquitectura sostenible, el uso responsable del agua, la calidad del aire, entre otros. En esta propuesta educativa, el alumnado toma conciencia de los problemas medioambientales en el planeta, reflexiona sobre ellos y busca soluciones para mejorar la situación.

En el capítulo noveno la profesora Martínez Lirola nos presenta la educación para la paz (EP), en la que se fomenta la convivencia pacífica entre personas, evitando conflictos y la violencia. Al presentar la definición de la violencia y los diferentes tipos, la autora presta especial atención a la violencia simbólica.

El libro acaba con el capítulo décimo, que consiste en unas propuestas de actividades para potenciar la educación para la ciudadanía global, la educación intercultural, la educación con perspectiva de género, la educación basada en los derechos humanos, la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la paz. Estas actividades se realizaron con el alumnado del Grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Alicante. El principal objetivo de poner en práctica estas actividades es que el alumnado sea consciente de la existencia de las diferentes problemáticas en el mundo, que reflexione sobre ellas a través del análisis crítico del discurso y que piense en posibles modos para solucionarlas.

El libro *El análisis crítico del discurso y la pedagogía crítica: explorando sus relaciones y sus aplicaciones didácticas* tiene una estructura muy clara, tal y como hemos mencionado anteriormente, debido a que la autora lo ordena en dos partes: por un lado encontramos la primera parte dedicada a las ideas fundamentales relacionadas con el análisis crítico del discurso y a la pedagogía crítica; por otro lado encontramos la segunda parte centrada en las principales características de seis enfoques educativos como aplicaciones didácticas del ACD: educación para la ciudadanía global, educación intercultural, educación con perspectiva de género, educación basada en los derechos humanos, educación para el desarrollo sostenible y educación para la paz. Al final de esta parte, la autora nos propone unas actividades prácticas para potenciar los enfoques mencionados. Estas propuestas de actividades concretas aplicadas en el aula serán de gran utilidad para guiar a los docentes sin experiencias en el diseño de distintas actividades para trabajar en temas globales, en la interculturalidad, en la perspectiva de género, en los derechos humanos, en la ecología y en la paz. Las dos partes están estrechamente vinculadas, y eso demuestra la posibilidad al alumnado de adquirir los conocimientos lingüísticos y a su vez de desarrollar las competencias sociales de modo que sea posible trabajar la capacidad crítica en el aula y trabajar con temas sociales reales de la actualidad.

Finalmente, me gustaría terminar esta reseña reconociendo el gran trabajo teórico y a su vez práctico realizado por la profesora María Martínez Lirola en esta obra. Este libro será de gran utilidad para el profesorado tanto universitario como el de primaria y secundaria debido a que la metodología que se propone se puede emplear en todos los niveles educativos, para estudiantes de todas las Filologías, Educación, Pedagogía, Comunicación, Publicidad y Relaciones Públicas, Sociología, entre otras carreras, así como para personas interesadas en profundizar en cuestiones sociales a través del discurso y en distintos modelos educativos que establecen relaciones entre lo que se enseña en las aulas y lo que sucede en la sociedad.

[Índice](#)



PUBLICAÇÕES RECENTES

SOCIEDADE CIVIL MOBILIZADA PELO DIREITO AO LUGAR: UM PROCESSO DE INFLUÊNCIA POLÍTICA EM 5 ETAPAS

Tipologia de publicação: Partilha de experiências

Responsabilidade: Graal e FGS

Autoras: Eliana Madeira e Elsa Nogueira (Graal); Isabel Lacerda e Sandra Fernandes (FGS)

Língua: Português

Data de publicação: Setembro de 2021

Número de páginas: 42

Acesso: <https://sites.google.com/view/projetoligacoes/o-projeto/o-processo-em-5-etapas>

Apresentação

A participação das organizações da sociedade civil nos processos de tomada de decisão política é fundamental para o aprofundamento de uma democracia ativa, crítica e dialogante e não meramente representativa. Contudo, nem sempre a sociedade civil tem voz, peso e condições para influenciar decisões políticas.

Criar espaços e mecanismos de diálogo entre atores políticos e atores da sociedade civil é fundamental para aumentar a capacidade de influência destes últimos sobre os nossos destinos comuns. A construção do bem comum e do país que desejamos exige este diálogo das instituições e atores políticos com cidadãos, cidadãs e, em particular, com as organizações que os representam.

Entre 2019 e 2021, o Graal e a FGS, em conjunto com outras 40 organizações da sociedade civil do centro do país e da Grande Lisboa, levaram a cabo um processo colaborativo de influência política, no âmbito do projeto *Ligações: organizações da sociedade civil em reflexão e ação sobre as assimetrias do território*, cofinanciado pelo Programa Cidadãos Ativos, do mecanismo financeiro EEA Grants gerido pela Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação Bissaya Barreto.

Esta publicação parte da experiência deste projeto e no seu corpo é revisitado o processo coletivo vivenciado, organizado em 5 etapas e destacando alguns elementos considerados fundamentais no seu desenvolvimento.

Pretende-se que as aprendizagens materializadas na publicação possam ser recuperadas e adaptadas, com ganho, em futuros processos colaborativos desenvolvidos por organizações da sociedade civil, movimentos cívicos e outros coletivos que queiram empreender esforços no sentido de influenciar decisões políticas.

[Índice](#)

EDUCAR PARA A CIDADANIA GLOBAL: CONTRIBUTOS PARA A ÁREA CURRICULAR DE CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO

Tipologia de publicação: Livro e E-book

Responsabilidade: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE) - Universidade do Porto e Organização de Estados Iberoamericanos para a Educação, Ciência e Cultura (OEI)

Apoios: Centro de Formação Júlio Resende

Autores/as: Alexandra Sá Costa, Carla Cardoso, Elisabete Ferreira, João Caramelo, Júlio Santos e Teresa Medina

Língua: Português e Castelhana

Data de publicação: Janeiro de 2022

Número de páginas: 61

Acesso: <https://edecg.fpce.up.pt/>

Apresentação

O livro/e-book resulta do projeto “Educar para a Cidadania Global: Contributos para a Área Curricular de Cidadania e Desenvolvimento”, desenvolvido numa parceria tripartida que envolveu a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) - Centro para a Cooperação Internacional, Formação e Desenvolvimento (CCIfD), o Centro de Formação de Professores Júlio Resende (CFJR) e a Organização de Estados Iberoamericanos para a Educação, Ciência e Cultura (OEI).

Reconhecendo a importância da área curricular de Cidadania e Desenvolvimento (CD) nas escolas, tendo em conta experiências anteriores de trabalho conjunto entre a FPCEUP e o CFJR, no âmbito da formação de professores e coordenadores da área, e a relevância do trabalho desenvolvido pela OEI, o projeto assumiu como objetivos gerais: a) contribuir para a implementação da área curricular de Cidadania e Desenvolvimento

nas escolas, em Portugal, no âmbito do Referencial de Educação para o Desenvolvimento, com ligação à ENED e à Agenda dos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), através do levantamento de práticas e materiais, do reforço da formação de professores e da criação e/ou aperfeiçoamento de metodologias e materiais de apoio ao trabalho nas escolas; b) contribuir subsidiariamente para o Programa Ibero-Americano de Educação em Direitos Humanos, Democracia e Cidadania, numa lógica de partilha de conhecimentos e aprendizagem mútua. Os objetivos específicos do projeto incluíam: produzir um documento de sistematização sobre experiências de implementação do referencial de ED, metodologias e práticas; sensibilizar para a utilização e implementação do Referencial de ED, enquanto contributo para a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento e enquanto instrumento de criação de mudanças educativas com vista à transformação social; construir e/ou adaptar materiais pedagógicos na área de ED e ECG que possam contribuir para o enriquecimento curricular da área de Cidadania e Desenvolvimento (incluindo os materiais do projeto “Luzes para a Cidadania” da OEI); valorizar ações de formação de professores na área de ED e ECG previstas com materiais da OEI, contribuindo para que esta área possa ser efetivamente apropriada e implementada no contexto das Escolas, na sala de aula e na comunidade; divulgar resultados e eventuais parcerias de forma a fomentar conhecimento, atitudes e ações no quadro da Educação para a Cidadania.

Os trabalhos desenvolvidos no âmbito do projeto debruçaram-se sobre a implementação desta área nos agrupamentos de escolas e escola não agrupada associados ao CFJR, situado no concelho de Gondomar. O espelhar da pandemia Covid-19, com o consequente encerramento das escolas, forçou a uma reorganização de algumas ações inicialmente previstas, designadamente a suspensão das atividades em contexto escolar e a realização das entrevistas via *zoom*.

Foram realizadas diversas atividades que cruzaram as dimensões de **formação, investigação e disseminação, com o envolvimento e participação** de 9 Agrupamentos de Escolas e uma Escola Secundária não agrupada (CFJR) e 4 Agrupamentos de Escolas de outros Centros de Formação de Associação de Escolas, designadamente: **3 Oficinas** de formação de professores; **15 Entrevistas** a professores e coordenadores de CD; **1 levantamento de recursos educativos** de ED/ECG e de **Teses e Dissertações** sobre ED/ECG nas Escolas; **a criação de um logo do projeto; a criação de sítio web** do projeto, que se constitui como um espaço de partilha de informações, resultados do projeto e recursos educativos; **1 Seminário Final** do Projeto; e a **participação em evento científico**, com apresentação de comunicação.

Os dados obtidos permitiram a emergência e identificação dos contributos da ED/ECG para a CD, mas também dos desafios que se colocam a esta nova área curricular, sobretudo, se entendida enquanto nova área e não apenas como replicação de áreas e/ou disciplinas com existências mais ou menos efémeras no Sistema Educativo.

Se a conjugação da Cidadania com o Desenvolvimento na identificação da área curricular não for resultado de um acaso, mas sim da assunção de um mandato educativo que concetualiza a Cidadania para além das fronteiras nacionais, complexificando as questões que lhe estão associadas, num contexto de crescente interdependência e globalização, então importa acentuar alguns desafios que emergiram no

quadro deste projeto e que se organizam em torno de cinco grandes domínios, apresentados e desenvolvidos no livro: **Concetualização da área de CD; Apropriação e institucionalização da área de CD; Formação de professores e coordenadores; Recursos Educativos; e Parcerias**. Estes constituem-se, simultaneamente, como desafios para a adoção/implementação desta área curricular no contexto específico dos agrupamentos e escolas envolvidos no projeto (eventualmente, como desafios comuns a contextos análogos) e como base de reflexão e ponto de partida para investigações futuras.

[Índice](#)



CADERNOS D'INDUCAR #1

Tipologia de publicação: Caderno digital

Responsabilidade: Rede Inducar

Autores/as: Filipe Martins, Vanessa Marcos, Teresa Martins, Paulo Costa e Gustavo Briz

Língua: Português

Data de publicação: Março de 2022

Número de páginas: 24

Acesso: http://www.inducar.pt/files/ugd/9d56dc_88acd65529a949d4805300097be9656e.pdf

Apresentação

Os *Cadernos d'Inducar* servem para registar e para partilhar as experiências, os processos, as reflexões e as aprendizagens que ocorrem e que decorrem do envolvimento em projetos e/ou do trabalho desenvolvido nas áreas de atuação da Inducar e da sua Rede, bem como das organizações e pessoas que com ela se vão cruzando. Esperamos que se constituam como recursos de memória, de discussão e/ou de provocação, de comunicação e de aprendizagem, relevantes para todos e todas as que partilhem com a Inducar uma mesma (pre)ocupação com a Educação, com a Cidadania e com os Direitos Humanos. Cada Caderno congrega, desde logo, formatos diferentes, cujos registos podem materializar-se na partilha de reflexões, perceções e preocupações, num relato e ou apresentação de uma experiência ou de um posicionamento educativo, ético ou político dos autores e das autoras.

Neste sentido, o primeiro número dos Cadernos é composto por um texto inicial, enquadrador e, até certo ponto, agregador dos demais registos. Com efeito, o Filipe Martins apresenta-nos a Educação não formal: o que é e para que serve? Algumas ideias sobre o potencial de “aprender com”, num registo que se assume como um posicionamento inerentemente político, não fosse a Educação um campo político de per se.

A Teresa Martins desafia-nos, assim, a “Visibilizar a velhice – envelhecer para além da demografia”, propondo uma tomada de consciência coletiva sobre o envelhecimento enquanto um processo que ocorre e que deve ser cuidado ao longo de toda a vida e a (re)pensar a velhice segundo a ótica da participação e do envolvimento nos diferentes domínios da vida social.

É também na senda da participação e do envolvimento que deambulamos com a Vanessa Marcos e o Filipe Martins no seu questionamento sobre o significado do “local” no desenvolvimento, através do Recriar o local do desenvolvimento. A história do projeto “Sons do Jardim”.

O Paulo Costa e o Gustavo Briz conduzem-nos, com o texto “A promoção da Democracia da Água: a partir da prática da Rede Douro Vivo”, pelas questões da democracia da água e da gestão sustentável da água, a partir das experiências vividas em quatro territórios da bacia hidrográfica do rio Douro.

[Índice](#)

INTERSEÇÕES: IGUALDADE ENTRE MULHERES E HOMENS E A EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO

Tipologia de publicação: Recurso educativo *online*

Responsabilidade: Plataforma Portuguesa para os Direitos das Mulheres e Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género

Autoras: Alexandra Silva (Plataforma Portuguesa para os Direitos das Mulheres); Eliana Madeira (Graal); La Salette Coelho (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo); Maria José Moura e Teresa Alvarez (Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género)

Língua: Português

Data de publicação: Abril de 2022

Acesso: [Interseções: Igualdade entre mulheres e homens e a educação para o desenvolvimento – Plataforma Portuguesa para os Direitos das Mulheres \(plataformamulheres.org.pt\)](#)

Apresentação

A presente publicação foi elaborada no âmbito do projeto *Interseções: Igualdade entre Mulheres e Homens e a Educação para o Desenvolvimento*, financiado pelo Mecanismo de Apoio a Iniciativas das Entidades Subscritoras do Plano de Ação da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED), criado no quadro da ENED 2018-2022, e promovido pelo Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, I. P., no seguimento das recomendações do processo de Avaliação Intermédia do mesmo documento estratégico.

Trata-se de um recurso digital, disponível *online*, que parte do Referencial de Educação para o Desenvolvimento e cruza a Educação para a Igualdade entre Mulheres e Homens com a Educação para o Desenvolvimento.

Destinado a agentes educativas/os que desejem trabalhar temas da Educação para o Desenvolvimento numa perspetiva de Igualdade entre Mulheres e Homens, é o resultado do trabalho colaborativo de uma equipa constituída por pessoas ligadas à Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG), à Plataforma Portuguesa para os Direitos das Mulheres (PpDM), ao Graal e à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Apresenta propostas educativas para o 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário, adaptáveis a outros ciclos de ensino.

Encontra-se organizado em 2 partes:

Enquadramento teórico: seis capítulos que cruzam a Igualdade entre Mulheres e Homens com os seis temas do Referencial de Educação para o Desenvolvimento:

- Desenvolvimento
- Interdependências e Globalização
- Pobreza e Desigualdades
- Justiça Social
- Paz
- Cidadania Global

Sugestões práticas: seis propostas educativas, a título exemplificativo, para se trabalhar alguns dos cruzamentos teóricos sugeridos na primeira parte.

Espera-se que os textos e as propostas educativas que aqui se publicam funcionem como um trampolim para novas práticas de Educação para o Desenvolvimento que integrem a ótica da Igualdade entre Mulheres e Homens.

[Índice](#)

RESUMOS DE TESES

Título da tese: Abordagem da Diversidade na Educação Pré-Escolar como Estratégia de Inclusão

Autora: Andreia Sofia da Silva Faria

Orientadoras: Joana Oliveira e La Salete Coelho

Natureza do estudo: Relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB

Instituição: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Ano: 2022

Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11960/2742>

Resumo

O presente relatório final foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionado (PES), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Encontra-se dividido em 3 capítulos, nomeadamente o enquadramento da PES, o trabalho de investigação e, por último, a reflexão sobre a PES. O trabalho investigativo intitula-se “Abordagem da Diversidade no Ensino Pré-Escolar (EPE) como Estratégia de Inclusão” e tem o intuito de promover uma reflexão sobre as questões de diversidade e da inclusão na Educação Pré-Escolar.

Neste âmbito, desenvolveu-se um estudo com um grupo de 21 crianças em idade Pré-Escolar de um jardim de infância do concelho de Viana do Castelo, que apresentava uma grande diversidade em relação à faixa etária e a nível cultural e linguístico. Com a finalidade de identificar o que significa “ser diferente” para um grupo de crianças em idade Pré-Escolar e promover a diversidade como uma riqueza, elaboraram-se as seguintes questões de investigação, “O que é para um grupo de crianças em idade Pré-Escolar ser diferente? Quais são as características que as crianças elegem como diferentes?”

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, interpretativo e descritivo com design de estudo de caso. A recolha de dados foi levada a cabo através de observação, registos audiovisuais, conversas com crianças, desenhos e um diário de bordo. Foram elaboradas e implementadas nove atividades.

Os resultados permitiram concluir que as crianças souberam identificar características específicas e comuns, compreendendo que todas eram semelhantes em alguns aspetos e diferentes noutros, não revelando estereótipos ou preconceitos associados a essas características. Ao longo das atividades, demonstraram capacidade de olhar para a diversidade como uma forma de se conhecerem melhor.

Palavras-chave: *Diversidade; Integração; Educação para o Desenvolvimento; Educação para a Cidadania Global; Educação Pré-Escolar.*

Abstract

This report was developed in the scope of the curricular unit of Supervised Teaching Practice (STP) of the master's degree in Pre-School Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Schooling of the Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. On the other hand, this report is divided into three chapters, namely the STP context, the research work, and finally, the reflection on the STP. The research work is entitled "Diversity Approach in Pre-School as an Inclusion Strategy" and aims to promote a reflection on the issues of diversity and inclusion in Pre-School Education.

In this context, a study was developed with a group of 21 Pre-School children from a kindergarten in the region of Viana do Castelo, which presented great cultural, linguistic and age diversity. In order to identify what "being different" means to a group of Pre-School children and promote diversity as an enrichment, the following research questions were formulated: "What does it mean for a group of Pre-School children to be different? What are the characteristics that children consider to be different?"

This is a qualitative, interpretive, and descriptive study with a case study design. Data collection was carried out through observation, audio-visual recordings, conversations with children, drawings, and a logbook. It should be noted that nine activities were designed and implemented.

The results allowed us to conclude that the children were able to identify specific and common characteristics, understanding that all of them were similar in some aspects and different in others, without revealing stereotypes or prejudices associated with those characteristics. Throughout the activities, they demonstrated an ability to look at diversity as a way of getting to know themselves better.

Keywords: *Diversity; Integration; Development Education; Global Citizenship Education; Pre-school Education.*

[Índice](#)

RESUMOS

Elizabeth Robinson & Curt Rhodes

Strategic Freire at the Educational Edge: Towards a New Organizing Principle for Youth Education in the (Post-) COVID-19 Era

Resumo

Um programa único de educação não formal (ENF) de certificação ao nível do 10º ano, é o resultado da colaboração criativa entre uma organização governamental - o Ministério da Educação da Jordânia - e uma organização não governamental, Questscope. Foram atribuídas responsabilidades de parceria institucional para satisfazer critérios de certificação formal e para introduzir a aprendizagem participativa holística. A certificação permite o acesso a oportunidades académicas e técnicas/vocacionais secundárias extracurriculares para dezenas de milhares de jovens de 13 anos ou mais, anteriormente excluídos. Os alunos da ENF participam voluntariamente, não comparecendo se não ficarem satisfeitos com a sua experiência. A abordagem de aprendizagem participativa de Paulo Freire é especialmente apropriada para estes jovens - especialmente durante e pós-Covid-19 - e foi adaptada pelo Questscope através da teoria de mudança, com especial ênfase na parceria adulto-jovem, aprendizagem dialética (não didática) e flexibilidade, que aumenta a agência dos alunos. Este é um modelo "pro social" em que mudanças individuais positivas e respostas institucionais apropriadas são reforçadas por uma política de apoio, aumentando a sustentabilidade do impacto.

Palavras-chave: *Freire; Educação Não-Formal; Jordânia; Pedagogia Crítica; Mentoria; Juventude.*

Resumen

Un programa único de educación no formal (ENF), certificado hasta el 10º grado, es el resultado de la colaboración creativa entre una organización gubernamental - el Ministerio de Educación de Jordania - y una organización no gubernamental, Questscope. Se asignaron responsabilidades de asociación institucional para cumplir los criterios de certificación formal e introducir el aprendizaje participativo holístico. La certificación permite el acceso a oportunidades académicas secundarias y técnico-profesionales a decenas de miles de jóvenes de 13 años o más que antes estaban excluidos de la escuela. Los alumnos de la ENF son esencialmente clientes voluntarios que no asistirán si no están satisfechos con su experiencia. El enfoque de aprendizaje participativo de Paulo Freire es especialmente apropiado para estos jóvenes, durante y después de COVID-19, y ha sido adaptado por Questscope en una teoría del cambio que incluye un énfasis significativo en la asociación entre adultos y jóvenes, el aprendizaje dialéctico (no didáctico) y la flexibilidad que aumenta la capacidad de acción de los alumnos. Se trata de un modelo "prosocial" en el que los cambios individuales positivos y las respuestas institucionales adecuadas se ven reforzados por una política de apoyo, lo que aumenta la sostenibilidad del impacto.

Palabras clave: *Freire; Educación No Formal; Jordania; Pedagogía Crítica; Tutoría; Jóvenes.*

[Índice](#)

Aline Corrêa, Camila Loureiro, Marcelly Cruz & Cheron Moretti

Paulo Freire e Catherine Walsh: Afinidades Teórico-práticas nas Pedagogias De(s)coloniais

Abstract

This is an essay that aims to investigate the resemblances and convergences between Paulo Freire and Catherine Walsh from the liberation themes and praxis. Regarding the bibliographic review, we chose to place in conversation three works by Freire that deal with the above-mentioned themes. – Pedagogy of the Oppressed (1970) Pedagogy in Progress: The letters to Guinea Bissau (1978); Extension or Communication (1973) – along with three Catherine Walsh works – Pedagogías decoloniales, volume I (2013); Pedagogías decoloniales, volume II (2017); On Decoloniality: concepts, analytics, praxis (2018). A careful source reading indicates that Freire and Walsh propose pedagogies that recognize and critically question the modern-colonial experience and work to overcome it, through the construction of a problematizing and humanizing education, converging for de(s)colonial pedagogies.

Keywords: *Paulo Freire; Catherine Walsh; Praxis; Liberation; (De)colonial Pedagogies.*

Resumen

Se trata de un ensayo que tiene como objetivo investigar las afinidades y convergencias entre Paulo Freire y Catherine Walsh a partir de los temas de liberación y praxis. Para la revisión bibliográfica propuesta, optamos por colocar en conversación tres obras de Freire que discurren sobre las temáticas anteriormente dichas – Pedagogía del Oprimido (1975); Cartas a Guinea-Bissau (1978); ¿Extensión o comunicación? (1969) – en conjunto con tres obras de Catherine Walsh – Pedagogías decoloniales, Tomo I (2013); Pedagogías decoloniales, Tomo II (2017); On Decoloniality: concepts, analytics, praxis (2018). La lectura criteriosa de las fuentes señala que Freire y Walsh proponen pedagogías que reconocen y cuestionan críticamente la experiencia moderna-colonial y trabajan para su superación, a través de la construcción de una educación problematizadora y humanizadora, convergiendo para las pedagogías de(s)coloniales.

Palabras clave: *Paulo Freire; Catherine Walsh; Praxis; Liberación; Pedagogías de(s)coloniales.*

[Índice](#)

Ana Dubeux Gervais & José Nunes da Silva

Aportes Freirianos à Educação em Agroecologia: Ad-mirar uma Experiência no Brasil

Abstract

Brazilian education is characterized, in the terms of Paulo Freire, as a “Banking Education”, based on the uncritical reproduction of contents, decontextualized to the realities of the oppressed people. Practiced in various educational fields, the hegemony of this education model has been disputed, by a set of experiences such as those in the field of Agroecology’s Education. Describes and analyzes the experience of the Bachelor of Agroecology, peasantry and Popular Education from the Federal Rural University of Pernambuco (UFRPE), in dialogue with civil society and social movements, highlighting its curriculum and its different training processes, in the light of Freirian Pedagogy, is the objective of this article, revealing that the university should seek to dialogue with the educational praxis of peasants.

Keywords: *Agroecology; Popular Education; Awareness; Release; Praxis.*

Resumen

La educación brasileña se caracteriza, en términos de Paulo Freire, como una “Educación Bancaria”, fundada en la reproducción acrítica de contenidos, descontextualizados a las realidades de los oprimidos. Practicado en diferentes campos educativos, la hegemonía de este modelo educativo ha sido disputada por un conjunto de experiencias como las del campo de la Educación en Agroecología. Describir y analizar la experiencia de la Universidad Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) en la Licenciatura en Agroecología, campesinado y Educación Popular, en diálogo con la sociedad civil y los movimientos sociales, destacando su currículo y sus diferentes procesos de formación, a la luz de la Pedagogía Freiriana, es el objetivo de este artículo, que revela que la universidad debe buscar dialogar con la praxis educativa de los pueblos del campo.

Palabras clave: *Agroecología; Educación Popular; Pedagogía de la Alternancia; Curiosidad Epistémica; Práctica.*

[Índice](#)

Marlon Bianchini, Aline Corrêa & Roberto Pohlmann

Paulo Freire: A Reinvenção do Diálogo na Escola Família Agrícola de Vale do Sol

Abstract

The reflections we present are part of a participatory research, shared with the Escola Família Agrícola de Vale do Sol (EFASOL), located in Vale do Rio Pardo, in the State of Rio Grande do Sul, Brazil. The objective of the investigation is to understand the challenges and possibilities of Freire's dialogue in the do-discence relationship with farmers, in times of the COVID-19 pandemic, at EFASOL. Methodologically, we participated, virtually, in different moments of the Pedagogy of Alternation in that school, which we highlight: classes and placements in common. Even with the social distancing, we identified that EFASOL maintained communication, problematization and dialogic interaction with the students, valuing popular knowledge and the experience articulated with peasant life. The analysis of the research findings allows us to understand that Freire's dialogical praxis at EFASOL converges with the plot of a critical education, breaking with the traditional view of the extension of knowledge.

Keywords: *Pedagogy of Alternation; Critical Education; Dialogic Praxis; Rural Education; Do-discence.*

Resumen

Las reflexiones que presentamos son parte de una investigación participativa, compartida con la Escola Família Agrícola de Vale do Sol (EFASOL), ubicada en Vale do Rio Pardo, en el Estado de Rio Grande do Sul, Brasil. El objetivo de la investigación es comprender los desafíos y posibilidades del diálogo de Freire en la relación de dodiscencia con los agricultores, en tiempos de la pandemia del COVID-19, en la EFASOL. Metodológicamente participamos, de manera virtual, en diferentes momentos de la Pedagogía de la Alternancia en esa escuela, de los cuales destacamos: clases y prácticas en común. Aún con el distanciamiento social, identificamos que EFASOL mantuvo comunicación, problematización e interacción dialógica con los estudiantes, valorando el saber popular y la experiencia articulada con la vida campesina. El análisis de los hallazgos de la investigación permite comprender que la praxis dialógica de Freire en EFASOL converge con la trama de una educación crítica, rompiendo con la visión tradicional de la extensión del saber.

Palabras clave: *Pedagogía de la Alternancia; Educación Crítica; Praxis Dialógica; Educación Rural; Hacer-discence.*

[Índice](#)

José Antonio Monje

Paulo Freire y la Pedagogía Refugiada. Construcción de una Educación Liberadora en el Sahara Occidental

Resumo

Este artigo mostra-nos em detalhe o modelo educativo saharauí, construído nos campos de refugiados instalados em Tindouf (Argélia) desde 1976, ano em que foi proclamada a República Árabe Saharaui Democrática (RASD). Esse modelo é profundamente inspirado nas lições aprendidas com a experiência de colonialismo, guerra, genocídio, ocupação, exílio e refúgio sofridas por seu povo, analisadas a partir da perspectiva crítica de autores como Franz Fanon ou Paulo Freire. A construção cotidiana da sua história, a problematização da sua realidade presente e a sua luta de libertação, juntamente com o próprio contexto de descolonização, ainda pendente neste território africano, tornaram-se desde esses anos, ao mesmo tempo, um autêntico eixo estrutural de identidade, uma reivindicação histórica, uma carta de apresentação ao mundo e na marca distintiva da "pedagogia dos refugiados saharauís".

Palavras-chave: *Sistema Educativo; Sahara Ocidental; Paulo Freire; Pedagogia; Refugiados.*

Abstract

This article shows us in detail the Saharawi educational model, built in the refugee camps installed in Tindouf (Algeria) since 1976, the year in which the Saharawi Arab Democratic Republic (SADR) was proclaimed. This model is deeply inspired by the lessons learned from the experience of colonialism, war, genocide, occupation, exile and refuge suffered by its people, analyzed from the critical perspective of authors such as Franz Fanon or Paulo Freire. The daily construction of its history, the problematization of its present reality and its liberation struggle, together with the context of decolonization itself, still pending in this African territory, have become since those years, at the same time, an authentic structural axis of identity, a historical claim, a letter of introduction to the world and in the distinctive mark of the "Saharawi refugee pedagogy".

Keywords: *Educational System; Western Sahara; Paulo Freire; Pedagogy; Refugees.*

Índice

Protagonismo juvenil para a cidadania

Abstract

In order to promote the participation of young people as social actors, an intervention carried out in Brazil opted for the use of the theater of the oppressed, a forum theater technique developed by Augusto Boal, characterized by its creator as enabling the transformation of reality. Based on the reading of this intervention project, the objective of this article is to deepen the topics of the aforementioned intervention proposal, highlighting elements that favored the process of construction of youth protagonism and how these dialogue with Freire's principles. Therefore, this path will be traced from a prism on the following principles: dialogue, awareness, collectivity, and social transformation. These are elements considered relevant for understanding the social function of theater, which proved to be, in the intervention, a tool for the development of a critical reflection about everyday life, situations, and problems experienced, where young people were able to appropriate theater as an instrument of expression, and change.

Keywords: *Theater of the Oppressed; Dialogue; Youth protagonism; Collectivity; Social Transformation.*

Resumen

Para promover la participación de los jóvenes como actores sociales, una intervención realizada en Brasil optó por el uso del teatro del oprimido, técnica de teatro foro desarrollada por Augusto Boal, caracterizada por su creador como posibilitadora de la transformación de la realidad. A partir de la lectura de este proyecto de intervención, el objetivo de este artículo es profundizar temas de dicha propuesta de intervención, destacando elementos que favorecieron el proceso de construcción del protagonismo juvenil y cómo estos dialogan con los principios de Freire. Por tanto, este camino se trazará desde un prisma sobre los siguientes principios: diálogo, conciencia, colectividad y transformación social. Estos son elementos considerados relevantes para comprender la función social del teatro, que demostró ser, en la intervención, una herramienta para el desarrollo de una reflexión crítica sobre la vida cotidiana, las situaciones y los problemas vividos, donde los jóvenes lograron apropiarse del teatro como instrumento de expresión y cambio.

Palabras clave: *Teatro del Oprimido; Diálogo; Protagonismo juvenil; Colectividad; Transformación Social.*

[Índice](#)

A Multiculturalidade na Educação é Precisa e Inevitável

Abstract

This text seeks to analyze synthetically the multicultural educational context of the globalized world, where encounters and conflicts between cultures lead to rethinking education with a more inclusive approach.

The increasing cultural exchanges in our societies are not only inevitable, but also an added value for the development of individuals' educational processes. To provide an education that includes and aims to promote diversity, it is necessary to see culture as a dynamic phenomenon and to generate spaces for cooperation between the different components of society. In this way, using the technological advances in communication bridges can be built for individuals to meet each other and discover themselves by getting to know new perspectives.

Keywords: *Multicultural; Diversity; Education; Inclusion; Communication.*

Resumen

El presente texto pretende analizar sintéticamente el contexto educativo multicultural del mundo globalizado, donde los encuentros y conflictos entre culturas llevan a la necesidad de repensar la educación de una forma inclusiva.

El aumento de los intercambios culturales en nuestras sociedades no solo es inevitable, sino también un valor añadido para el desarrollo de los procesos educativos de los individuos. Para proporcionar una educación que incluya y potencie la diversidad es necesario ver la cultura como un fenómeno dinámico y generar espacios de cooperación entre los diferentes componentes de la sociedad. De esta forma, valiéndose de los avances tecnológicos en comunicación pueden crearse puentes para que los individuos se encuentren y se descubran conociendo nuevas perspectivas.

Palabras clave: *Multiculturalidad; Diversidad; Educación; Inclusión; Comunicación.*

[Índice](#)

Editorial

Caderno Temático

Elizabeth Robinson & Curt Rhodes - *Strategic Freire at the Educational Edge: Towards a New Organizing Principle for Youth Education in the (Post-) - COVID-19 Era*

Aline Corrêa, Camila Loureiro, Marcelly Cruz & Cheron Moretti - *Paulo Freire e Catherine Walsh: Afinidades Teórico-práticas nas Pedagogias De(s)coloniais*

Ana Dubeux Gervais & José Nunes da Silva - *Aportes Freirianos à Educação em Agroecologia: Ad-mirar uma Experiência no Brasil*

Marlon Bianchini, Aline Corrêa & Roberto Pohlmann - *Paulo Freire: A Reinvenção do Diálogo na Escola Família Agrícola de Vale do Sol*

José Antonio Monje - *Paulo Freire y la Pedagogía Refugiada. Construcción de una Educación Liberadora en el Sahara Occidental*

Luíza Cunha & Valéria Sousa - *Protagonismo Juvenil para a Cidadania*

Outros Artigos

Julián de Marcos - *A Multiculturalidade na Educação é Precisa e Inevitável*

Práticas

Ana Mouta, Cristiana Pinho & Diogo Cruz - *U. Dream: Educação Não-Formal em Liderança Comunitária Distribuída*

Debate

Rosanna Barros - *Os Três Andamentos na Vida de Paulo Freire - Rizoma de um Legado Meta-Teórico para a Educação Transformadora?*

Miguel Escobar y Mayra Silva - *Paulo Freire en Medio de la Tormenta Anunciada por el Zapatismo*

Daniela Hernández Silva & Miguel Filipe Silva - *Some, Times*

Recensão Crítica

Rui da Silva & La Salette Coelho - *Global Learning and International Development in the Age of Neoliberalism*

Tania Ramalho - *Education for Social Change: Perspectives on Global Learning*

Hui Li - *El análisis crítico del discurso y la pedagogía crítica: explorando sus relaciones y sus aplicaciones didácticas*

Publicações Recentes

Sociedade Civil Mobilizada pelo Direito ao Lugar: um processo de influência política em 5 etapas

Educar para a Cidadania Global: Contributos para a área curricular de Cidadania e Desenvolvimento

Cadernos d'Inducar #1

Interseções: Igualdade entre Mulheres e Homens e a Educação para o Desenvolvimento

Resumos de Teses

Abordagem da Diversidade na Educação Pré-Escolar como Estratégia de Inclusão. Andreia Sofia da Silva Faria, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Resumos dos Artigos

Uma iniciativa



Cofinanciamento



Apoio



GENE is funded by the European Union and by the national Ministries and Agencies that support GENE.



Co-funded by the European Union.