111

TERCEIRO CAPÍTULO

3. A Herança da América Latina: Pedagogias da solidariedade

A herança do continenteda América Latina na disseminação e na edificação de

construtos epistemológicos e políticos com base na solidariedade, ao longo da história desse

continente, é de uma notável riqueza e diversidade em termos da presença de autores e autoras

e, consequentemente, de vertentes teóricas e práticas que conclamam e realizam uma práxis

forjada em trabalhos comunitários.

Estes trabalhos foram produzidos em torno da concomitância do estudo crítico da

realidade social - a partir da conscientização da situação concreta a que vivem os seres humanos

desta realidade – com a intervenção mediante ações culturais e sociais que vislumbravam

mudanças qualitativas e quantitativas na vida social, que tivessem como o fim a libertação de

todas as pessoas.

Neste capítulo, obviamente, não almejamos dar conta de toda essa história, em função

da pluralidade de pensadores e pensadoras que discorreram acerca da temática da libertação,

em solo latino-americano. Temática esta que é veiculada por processos de ensino e de

aprendizagem aportados em perspectivas críticas, as quais apontam para propósitos ensejadores

de atos educativos engendrados no diálogo e na solidariedade.

Dessa feita, pretendemos fazer um estudo e uma pesquisa adjunta ao ideário da

educação libertadora com a corrente teológica da libertação que – na América Latina –

empreenderam e empreendem uma intercomunicação fecunda com relação à efetivação de uma

utopia concreta da emersão de um mundo mais humano e solidário.

Utopia esta que se desenha e se configura pela erradicação da opressão, a qual se dá

pela luta por libertação conjunta de opressores e de oprimidos, isto é, de um mundo concreto

de homens e mulheres novas, que emergem da superação da opressão dos colonialismos e das

colonialidades, que criam e recriam os seus modos de viver ancorados em políticas e epistemes

decoloniais.

Assim sendo, vamos intentar estabelecer uma comunicação entre essas duas áreas

próximas, a Teologia e a Educação de matizes libertadoras, já que – em nossa maneira de

compreender e interpretar o cenário social, cultural e histórico da América Latina – elas tiveram

uma importância fundamental na constituição de processos de natureza político-pedagógica,

que culminaram na ascensão social, cultural e política de setores marginalizados da sociedade,

como por exemplo, a organização comunitária de diversos segmentos e grupos sociais das

112

sociedades latino-americanas.

A título de exemplo, podemos citar muito grupos sociais que ascenderam como

protagonistas e ativistas sociais, tais como: os negros, os indígenas, as mulheres, os

camponeses, os trabalhadores rurais sem terra, os operários, os trabalhadores sem teto dentre

outros no cenário social e cultural em um determinado período histórico na América Latina,

que se inicia na década de 70 do século XX e se estende até os dias atuais.

Esses ativistas sociais estão associados aos movimentos sociais que surgiram nesse

período em nosso continente, tendo como ponto comum lutas e ações em busca de um mundo

forjado na justiça social, porém apresentando uma pluralidade de pautas em torno da elaboração

e da construção de projetos e sonhos rumo à constituição de um mundo distinto ao mundo atual.

Sobre essa pluralidade, pode-se dizer que no continente da América Latina, esses movimentos

se organizam em torno de muitas questões que afetam esse continente. Assim,

Surgidos durante a liberalização da década de 1980, esses mo vimentos muito

diversos estruturaram-se, numa primeira etapa, fora do contex to oferecido pelos

partidos políticos e os sindicatos tradicionais, obedecendo alógicas apresentadas

como “novas”. Correspondem a essa categoria os “novos movimentos sociais”,

movimentos tão diversos quanto, por exemplo, o Movi mento dos Sem Terra, criado

no Brasil em 1979 para reivindicar a generalizaçãodo acesso à terra através de uma

reforma agrária; o movimento ecologista noEquador, onde a associação Acción

Ecológica opõe-se desde 1987 às concessõesfeitas pelo Estado às grandes empresas

para a exploração do petróleo, apoian do-se, nesse sentido, numa estratégia de

advocacy internacional, assim como na construção de redes transnacionais;2 no

México, o Movimento Urbano Popular (MUP), o qual, após sua criação em 1981 e a

fundação da Assembleia de Bairros (Asamblea de Barrios) na Cidade do México,

promoveu mobilizações em prol dahabitação, particularmente ativas e mediatizadas

entre 1985 e 1988, em torno da figura paródica de SuperBarrio; as organizações

piqueteras da Argentina, como aFederación de Tierra, Vivienda y Habitát ou a Unión

de Trabajadores Desocupa dos (UTD), ambas criadas em 1997, quando a crise

econômica se agravava, tendo a segunda participado das primeiras obstruções de

rodovias após o fechamento da usina da Yacimientos Petrolíferos Argentinos na

cidade de General Mosconi,na província de Salta, no norte do país; as mobilizações

indigenistas, estrutura das na Confederación de Nacionalidades Indigenas de

Ecuador (CONAIE), mo vimento social independente criado em 1986, ou ainda a

Central Indígena del Oriente Boliviano (CIDOB), que foi criada em 1982 na Bolívia

e participou dasmobilizações eleitorais em favor do atual presidente Evo Morales,

ao lado da Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de

Bolivia(CSUTCB), organização de trabalhadores rurais e produtores de coca criada

em1979; ou finalmente, no Brasil, o Movimento Nacional dos Catadores de Materi ais

Recicláveis, que desde o seu surgimento em 1985, em São Paulo, exige o reco

nhecimento dos direitos e da dignidade daqueles que encontram um meio de

subsistência nos depósitos de lixo... (GOIRAND, 2009, p.354).

Como decorrência desse processo social de oganização, houve e há a participação

efetiva e ascensão político-pedagógica de muitos lideres populares ligados às organizações

sociais e comunitárias de base, como por exemplo, os movimentos de operários, os movimentos

indígenas, os movimentos de pequenos agricultores, as comunidades eclesiais de base, os

113

movimentos de trabalhadores da educação, que passaram a ter um papel no desenvolvimento e

no destino de suas comunidades nos âmbitos local, nacional e internacional.

A título de exemplo, podemos enumerar várias lideranças populares da América latina

e do caribe, provenientes dessas organizações comunitárias de base adstritas a um pensamento

e uma prática de natureza educativa e teológica libertadora que exerceram atividade política

relevante. Uma dessas lideranças, Fernando Lugo, conseguiu chegar ao cargo mais alto de seu

país (a presidência do Paraguai). Pode-se destacar também, nesse campo teológico-educativo,

a figura proeminente de Ernesto Cardenal (poeta e teólogo da libertação), que chegou a ser

ministro da cultura da Nicarágua nos anos 70, de Paulo Teixeira e Francisco Alencar que

chegaram aos cargos de deputados federais dentre outros.

No caso do Brasil e de outros países da América Latina, a Teologia da Libertação teve

um papel preponderante junto com a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia e a Pedagogia

libertadoras na organização de movimentos e organizações sociais, que ajudaram na ascensão

ao poder de lideranças comunitárias e sindicais aos governos da América Latina, que

implementaram processos educativos fundados na democratização e na participação concreta

das pessoas e das comunidades, que resultaram em políticas públicas nos mais diferentes

âmbitos da vida em sociedade, que tiveram um papel fundante na redução da desigualdade

social desses países.

Um exemplo clássico da implementação de processos educativos assentados na

participação popular, foi a efetivação do orçamento participativo pelos governos e prefeituras

administradas pelo Partido dos Trabalhadores, aqui no Brasil, em que o povo era chamado a

opinar e a participar ativamente da formulação da gestão política e social dos Municípios e dos

Estados.

Dessa feita, pode-se apontar o orçamento participativo como um empreendimento em

que há um grande envolvimento coletivo em que os indivíduos são chamados a participar das

elaborações de políticas e ações a serem realizadas em toda a esfera pública por diversas

administrações municipais e estaduais de todo o Brasil, sobretudo áquelas lideradas pelo Partido

dos Trabalhadores.

Nesse sentido, o orçamento participativo é um lugar que se exerceu uma proposta

sustentada em uma efetiva parcipação do povo, a qual inaugurou um novo modo de se fazer

política e pedagogia em que os os processos pedagógicos são caracterizados por uma

democracia de alta intensidade.

Esses processos se constituíram pelo diálogo e pela escuta com o povo, o qual era

ouvido e atendido – pelos gestores e gestoras públicas - em seus anseios e reivindicações acerca

114

das suas necessidades em distintas áreas, como por exemplo, na saúde, na educação, na

segurança, no transporte dentre outras. Assim sendo, pode-se afrimar que essas experiências de

orçamento participativo efetivadas no mundo, de modo geral, e de maneira particular, no Brasil,

se notabilizaram pela reivenção da democracia como um caminho que revolucionou o modo de

governar e administrar a política das cidades e regiões de determinados territórios do mundo.

A esse respeito, pode-se afirmar que

Há, hoje, espalhadas pelo mundo, muitas experiências concretas de redistribuição

democrática de recursos sendo esta obtida por mecanismos de democracia

participativa e decomcracia representativa. No Brasil, há que salientar as experiências

do orçamento participativo nos municípios sob a gestão do PT, nomeadamente, com

particular êxito, em Porto Alegre. Apesar de estas experiências serem, por enquanto,

de âmbito local, não há razão para não se estender a aplicação do orçamento

participativo ao governo dos estados ou mesmo ao governo da União. Aliás, é

imperioso que tal ocorra para que se concretize o objetivo de erradicar de vez a

privatização patrimonialista do estado (SANTOS, 1999, p.69).

Essas experiências de orçamento participativo 15foram realizadas em uma quadra

histórica, que começa por volta do fim da década de 80 e que se estende até a década de 2000

do século XX, de aprofundamento de práticas democráticas no Brasil em que os movimentos e

organizações sociais de base comunitária e os partidos de orientação progressista tiveram um

notável protagonismo na formulação de políticas públicas com base na justiça e na emancipação

social.

A título de exemplo, pode-se destacar o notável êxito obtido pela prefeitura da cidade

de Porto Alegre na elaboração e efetivação da proposta de orçamento participativo, a qual foi

implantada em 1989, pela gestão liderada pelo Patido dos Trabalhadores, e ampliada em nível

estadual em 1999 com a vitória eleitoral da frente popular liderada por esse mesmo partido.

(STRECK, 2003).

Essas experiências de orçamento participativo, portanto, teve um caráter que

contrariaram as pedagogias e políticas coloniais que integraram diversas áreas de

conhecimento, de cunho libertário, relacionadas à Sociologia, à Filosofia, à Psicologia, à

Antropologia, à Teologia dentre outras.

15

O orçamento participativo foi uma experiência implementada por administrações ligadas a diversos partidos de

diferentes espectros ideológicos, notadamente aqueles vinculados à esquerda brasileira. Neste sentido, as

prefeituras lideradas pelo Partido dos Trabalhadores tiveram uma maior proeminência sobre os outros partidos.

Situando a distribuição geográfica das experiências de orçamento participativo no Brasil, podemos elencar, por

regiões, as distintas cidades que organizaram e executaram essas experiências num período, que se estende de

1999 até 2004. Assim sendo, seguem a lista destas cidades por região: Sul (Porto Alegre, Caxias do Sul, Londrina,

Viamão, Gravataí, Chapecó, Concórdia e Medianeira); Sudeste (Belo Horizonte, Betim, Ipatinga, Vila Velha,

Vitória, Franca, Santo André, Mauá, Piracicaba, Jaboticabal, Ribeirão Pires, Angra dos Reis, Barra Mansa e Volta

Redonda); Nordeste ( Vitória da Conquista, Icapuí, Teresina e Recife); Norte (Belém).

115

Em vista disso, pretendemos interligar e relacionar intrinsecamente essas áreas,

mencionadas anteriormente, com um arcabouço teórico-prático decolonial presente nas práticas

e nos escritos de autores e autoras do campo teológico e educacional de dimensão libertária,

que se funda numa compreensão, numa interpretação e num agir envoltos numa perspectiva da

compaixão e do amor ao próximo, sobretudo aos excluídos.

Perspectiva esta que tem como base de ação o emprego de metodologias coletivas que

parte de processos dialógicos, que combinam argumentação e atividades sociais e educativas

conscientizadoras, os quais são comprometidos com a crítica e a superação das opressões

derivadas dos colonialismos e das colonialidades do projeto civilizatório da modernidade.

Esssas atividades são pensadas e praticadas pela elocução de mensagens em favor de

um projeto emancipatório, que se coloca ao lado dos oprimidos, superador dos métodos

ensejados pela modernidade, bem como pelo cometimento de labores que acarretem o

aparecimento de um viver estruturado em favor da ascensão de todos os indivíduos como

pessoas solidárias com os outros e com a vida (humana e não humana).

Nessa questão atinente ao nosso propósito de interrelacionar a Educação Libertadora

com a Teologia da Libertação - já referida anteriormente -, cabe situar o pensamento e a ação

dessa educação e dessa teologia aludidas dentro de um contexto situado em uma geopolítica do

continente da América Latina, que do ponto de vista social, cultural, político e histórico, se

estrutura e se organiza no interior de avanços e retrocessos emergidos do movimento da

analítica da decolonialidade/colonialidade.

Movimento este que implica resistências aos modelos autoritários transplantados da

Europa e dos Estados Unidos, marcados pelas distintas colonialidades, e – portanto – de

reexistências de cariz emancipatório dentro de um panorama social e cognitvo, o qual é

perpassado por pensamento e práticas que se criam e se recriam por procedimentos de escuta e

conversação ao longo da caminhada histórica e social desses povos.

Procedimentos esses que se efetivam por um caminhar associado ao perguntar sobre

os problemas e as possíveis soluções advindas desse perguntar em que os intelectuais e o povo

aprendem e ensinam à luz de um envolvimento em que o que fazer comunitário, que é pautado

na cooperação, no amor, na compaixão e na solidariedade, é o marco indispensável para a

existência humana.

Existência esta que deve ser vivida por metodologias sustentadas na peregrinação em

busca da libertação dos seres humanos, que deve ser feita como bem enfatiza o poeta Sevilhano

Antonio Machado: “Caminhante não há caminho. O caminho se faz ao andar”.

Portanto, o caminho se faz percorrendo trilhas que não carregam certezas e que devem

116

ser empreendidas solidariamente com os oprimidos a partir de um devir constituído por

processos de desaprendizagens e aprendizagens, que se faz por uma dinâmica de esquecer

alguns saberes para aprender novas lições por meio de constantes indagações, reflexões e ações

com os companheiros e companheiras da comunidade da vida em torno de um mover-se no,

com e pelo mundo, por intermédio da acepção de Walsh (2014) , que sentencia que as sendas

dos projetos políticos e pedagógicos devem partir de: “ um caminhar e um perguntar desde a

América Latina”, a qual devemos tentar compreendê-la sempre com o cuidado de não se apegar

as certezas dogmáticas e acolher as incertezas, ou seja, não intentar compreender a realidade

social e, em última instância a vida, por um método que leve a um caminho linear e defintivo.

Em suma, pode-se dizer que:

Não há receitas, não há metodologia segura, não há um método único, porque

educadores e teólogos estamos frente a um mesmo enigma: é possível aprender? é

possível educar-nos interpretando libertadoramente para nossa realidade o potencial

de saberes, de culturas, de emancipação que a humanidade produziu ao longo dos

séculos? (PREISWERK, 2005, p.291).

Nessa direção, temos mais perguntas do que respostas defintivas e certezas para os

desafios de como articular a teoria e a prática pedagógica e política para transformar o mundo

hegemonizado pelas forças do racismo, do patriarcalismo, das distintas colonialidades e da

lógica do capital.

Essas forças tornam a maioria da humanidade em indivíduos, que se caracterizam pelo

centramento em si, pelo egoísmo, pela não partilha, pela não abertura e disponibilidade com os

outros e com o mundo e por atitudes de fechamento e defesa.

Por outro lado, em sentido contrário ao individualismo, é preciso lutarmos e sonharmos

com um mundo constituido por pessoas como agentes comunitários com as seguintes

características: um ser de cuidado com os outros, consigo mesmo e com a natureza; solidário

e aberto ao outro e ao mundo; de partilha com os outros; que vislumbra no outro a ampliação

de sua liberdade; ama a si mesmo, os outros e ao mundo; que enxerga no outro ser humano a

possibilidade de, por meio dele, aprender a crescer e a ser mais em comunhão com esse ser

humano.

Seguindo a nossa caminhada, iremos estabelecer um diálogo a partir do campo da

educação crítica, sobretudo da educação libertadora produzida no continente da América

Latina. Educação libertadora esta que se fez e se faz por outros modos de criar e recriar saberes

e práticas fundamentadas em ações com base em pedagogias forjadas na solidariedade e na

partilha no ato de ensinar e no ato de aprender, as quais são encaradas e compreendidas como

117

metodologias estruturadas em relações fundadas na intertroca de experiências e saberes entre

educandos e educadores em que ambos agem comunitariamente no sentido de decolonizar os

espaços políticos e pedagógicos e, consequentemente, da decolonização dos currículos desses

espaços.

Nesse sentido, a educação popular de Paulo Freire e a Teologia da Libertação – nascidas

em solo latino-americano – são proposições que reinventam métodos sustentados no diálogo e

na participação popular em que o cristianismo serve como força motriz para a libertação do

povo oprimido deste continente, de maneira particular, e do mundo de modo geral. Decorre daí

que esse cristianismo pode ser considerado um cristianismo de libertação, o qual se opõe ao

cristianismo tradicional que serviu como base para a colonização praticada pelos povos

europeus em nosso continente e demais regiões do mundo que foram colonizadas por esses

povos, pois como foram os casos do continente africano e do continente asiático.

Esse cristianismo de libertação é um movimento amplo constituído não apenas por

teólogos, mas também por outros segmentos e grupos sociais de pesquisadores e ativistas

sociais de uma imensa variedade de campos do conhecimento em que se notabilizam o trabalho

feito pelos teólogos da libertação e pelos indivíduos ligados à teologia divulgada e praticada

por esses teólogos. A respeito do cristianismo de libertação, podemos dizer que é um

movimento que não se asocia apenas ao campo da teologia da libertação. Assim sendo, o

cristianismo de libertação é:

Um conceito mais amplo do que “teologia” ou “igreja” e inclui tanto a cultura religiosa

e a rede social, quanto a fé e a prática. Dizer que se trata de um movimento social não

significa necessariamente dizer que ele é um órgão bem “integrado” e “ bem

coordenado”, mas apenas que tem, como outros movimentos semelhantes (feminismo,

ecologia, etc.) uma certa capacidade de mobilizar as pessoas ao redor de objetivos

comuns. No cristianismo de libertação pode-se encontrar elementos de “igreja” e de

“seita” (de acordo com os conceitos sociológicos de Troeltsch. Mas podemos entendê-

lo melhor se usarmos o tipo-ideal weberiano da religiosidade soteriológica

comunitária, cujas origens remontam às antigas formas econômicas de ética

comunitária. Como veremos mais tarde, todos esses elementos podem ser encontrados

em forma quase “pura”, nas comunidades eclesiais de base e nas pastorais populares

na América Latina. (LOWY, 2016, p. 74).

Historicamente, o cristianismo da libertação e a teologia da libertação surgem em

momentos distintos em que esta é um prologamento da influência deste, o qual de certa maneira

contribui para a irrupção dessa teologia. Teologia esta que procura sistematizar e organizar as

ideias e as práticas emanadas do cristianismo de libertação, que são reconfiguradas dentro de

parâmetros institucionais e acadêmicos em que os atores dessa teologia se diferenciam dos

atores do cristianismo da libertação com relação às suas origens sociais. Portanto, pode-se dizer

118

que:

Entretanto, apesar de considerar a teologia da libertação como parte constitutiva do

cristianismo da libertação, Löwy estabelece uma distinção entre ambos de ordem

cronológiconarrativa, pois, segundo o autor, o movimento partiu da periferia em

direção ao centro culminando, num segundo momento, com o reconhecimento

institucional. A segunda distinção, inerente à argumentação de Löwy, se refere

principalmente à diferença de atores sociais no primeiro e segundo caso. Assim, se o

cristianismo de libertação surgiu principalmente no início dos anos 1960, a teologia

da libertação propriamente dita surgiu apenas no final dos anos 1960, quando

aparecem os esforços de sistematização teológica por parte de teólogos latino-

americanos como o peruano Gustavo Gutiérrez (sem dúvida canonicamente

considerado o pioneiro). Enquanto o cristianismo da libertação foi protagonizado

inicialmente por setores periféricos, a teologia da libertação foi constituída por setores

mais centralizados, atores intelectuais e sociais que estavam à sombra de núcleos de

poder hierárquicos e que disponibilizavam de recursos institucionais para viabilizarem

seu discurso. (VALÉRIO, 2012, p.18).

Assim sendo, os ideários da teologia da libetação – que é tributária do cristianismo de

libertação – traz discursos e práticas que rompem com o secularismo imposto e implantado

pelos colonizadores sob as bases do cristianismo hegemônico, que difere do cristianismo

originário, e – desta feita – emprega práticas de um racismo teológico e religioso, que se

estruturou em uma visão ideológica estatal e de poder centralizado por intermédio de um fazer

que se transformou em obstáculo a um modo de entender e compreender o mundo, conforme a

perspectiva emancipatória.

Na contracorrente dessa visão teológica do cristianismo hegemônico, a teologia da

libertação efetiva ações pautadas em uma práxis comunitária em que o objetivo primeiro é a

transformação da realidade social a partir da compreensão e da interpretação desta realidade em

que se busca pela ação-reflexão-ação a conscientização dos indivíduos dentro de uma

concepção de deus libertador, ou seja, uma concepção de deus vinculada ao desejo da realização

de uma utopia concreta de uma vida boa para todos os indivíduos, a qual se baseia na libertação

destes indivíduos para se transformarem em pessoas que atuam de acordo com o mandamento

ético da justiça social e da fraternidade, que se concretizará quando inexistir oprimidos e

opressores na totalidade do mundo.

Neste sentido, a teologia da libertação exerceu e exerce uma contribuição muito

importante na construção de uma teoria e de uma prática consubstanciadas na decolonização

do pensamento e das práticas do pensamento hegemônico praticado nos meios acadêmicos e

em outros espaços da sociedade, transcendendo ao campo teológico e influenciando

sobremaneira outros campos de conhecimentos, como por exemplo, a filosofia da libertação

latino-americana – que foi principalmente idealizada por Enrique Dussel – e a educação popular

de Paulo Freire. Enfim, a teologia da libertação propagou ideias contra-hegemônicas ao

119

pensamento autoritário e conservador ao fazer um caminho de diálogo entre o mundo das

classes populares e o mundo da intelectualidade. A respeito da contribuição da teologia da

libertação, pode-se dizer que

a teologia da libertação fez uma grande contribuição na crítica e produção de

pensamento contrahegemônico na América Latina. Uma das coisas que a teologia da

libertação conseguiu entender, muito antes que os marxistas, é o fato de que a cultura

popular tem sua estrutura mítica e imaginária e é fundamental na produção de

pensamento crítico. Se queres produzir um projeto político contra-hegemônico tens

que abordar a cultura popular. No caso da América Latina a cultura popular é cristã,

e no Oriente Médio é mulçumana ou no Sudeste Asiático é budista ou taoísta. A

pretensão marxista de conceber o tema da religião como um “ópio do povo” é uma

visão que se acomoda perfeitamente com o projeto eurocêntrico, isto é, o secularismo.

O secularismo no Ocidente há sido um projeto historicamente desenvolvido como

parte de uma história de colonização dos povos. (GROSFÓGUEL, 2013, p.02).

Então, a teologia da libertação e a educação popular realizam um trabalho de promoção

humana - nos ambientes político-pedagógicos das diversas intituições componentes das

sociedades – com base na introdução das classes populares como protagonistas nesse trabalho,

que se apoia fundamentalmente na elaboração de procedimentos embasados na participação

ativa dos indivíduos com vistas à implantação de um processo de decolonização. Decolonização

esta que decorre de uma tomada de posição apoiada em pedagogias organizadas como

metodologias participativas em que os educandos são considerados e atuam também como

educadores e estes, por sua vez, são vistos como educandos.

Como exemplo dessas pedagogias, podemos encontrá-las em diversas partes do mundo,

tais como a pedagogia de John Dewey 16nos Estados Unidos, a Pedagogia de Celestin Freinet

17

na França, as pedagogias de Lorenzo Milani18 e de Mario Lodi 19na Itália, a pedagogia de Juan

16

Jonh Dewey: foi um filósofo pragmatista dos Estados Unidos. Ele é considerado um dos idealizadores do

movimento da escola nova em defendia a democracia e a liberdade de pensamento como fatores indispensáveis

para a maturação emocional e intelectual dos educandos. No Brasil inspirou grandes educadores, tais como: Paulo

Freire e Anísio Teixeira.

17

Celestin Freinet: Foi um grande pedagogo anarquista francês, que se inscreve, historicamente, entre os

educadores identificados com a corrente da Escola Nova, que nas primeiras décadas do século XX, se insurgiu

contra o ensino tradicionalista, centrado no professor e na cultura enciclopédica, propondo uma educação ativa em

torno do aluno. O pedagogo francês somou ao ideário dos escolanovistas uma visão marxista e popular tanto da

organização da rede de ensino como do aprendizado em si.

18

Lorenzo Milani: Foi um padre católico italiano. É considerado um dos maiores educadores populares da Europa,

que utilizou metodologias participativas com base na participação e no diálogo nos processos de ensino e

aprendizagem com os educandos com vistas à constituição de uma educação em favor dos oprimidos.

19

Mario Lodi: Pedagogo italiano, que se inspirou no ideário pedagógico de Freinet. Foi um grande expoente do

movimento de cooperação na educação. com a introdução crítica na escola italiana das técnicas do pedagogo

francês Freinet, nasceu uma nova focagem pedagógica alternativa à escola de noções de transmissão: o texto livre,

o cálculo vivo, as atividades expressivas (pintura, teatro, dança, etc…), investigação de campo, correspondência

entre escolas, imprensa escolar, escrita individual de histórias e livros reais (redações livres).

120

Luis Segundo 20no Uruguai, as pedagogias de Paulo Freire, Maurício Tragtemberg 21e de Anísio

Teixeira 22no Brasil, a pedagogia de Francisco Ferrer 23na Espanha, a pedagogia de Emilia

Ferreiro 24na argentina etc. Todas essas pedagogias, apesar de suas diferenças, têm como ponto

em comum o exercício da radicalidade democrática na construção de processos de ensino e de

aprendizagem.

Como decorrência dessa radicalidade, os educandos e os educadores são protagonistas

na construção de conhecimentos outros - olvidados pelo canône da modernidade - , os quais

agem no sentido de confrontar e, dessa feita, suplantar práticas e conhecimentos oriundos desse

canône na aplicação de planejamento e execução de propostas no bojo da ontologia, da

epistemologia e da política, que fazem irromper práticas e saberes que são e foram negados e ,

dessa feita, eclipsados por aquele canône. Em suma, pedagogias como algo que

irrompe transgredindo, perturbando, deslocando, invertendo conceitos e práticas

herdadas, utilizamos essas metodologias psíquicas, analíticas e organizacionais para

conhecer o que cremos que conhecemos em fazer possíveis diferentes conversações e

solidariedades; como um projeto tanto epistêmico como ontológico amarrado a nosso

modo de ser e, portanto, semelhante à formulação de Freire da pedagogia como

metodologia indispensável. Pedagogias [que] convocam conhecimentos subordinados

que são produzidos no contexto das práticas de marginalização para que possamos

desestabilizar as práticas existentes de conhecer e assim cruzar estas fronteiras

fictícias de exclusão e marginalização. (ALEXANDER, 2005, p.7)

Em meio a esse leque de pedagogias já citadas anteriormente – as quais são vistas como

20

Juan Luis Segundo: foi um teólogo uruguaio. É considerado um dos maiores expoentes da teologia da libertação

na América Latina. Suas concepções teológicas se preocupavam com os problemas dos seres humanos de seu

tempo, e especialmente com os problemas enfrentados pelos latinoamericanos. Acreditava que todo o saber sobre

Deus estaria firmemente relacionado a busca pelo sentido da existência humana. Pretendia que o cristianismo

deixasse de ser um instrumento ideológico a serviço da opressão e prestasse uma contribuição no campo ideológico

e social aos processos de libertação.

21

Maurício Tragtemberg: foi um historiador, educador e ensaísta brasileiro. Foi um dos grandes expoentes da

pedagogia libertária no Brasil. Podemos destacar as suas contribuições em três campos do conhecimento: a crítica

da burocracia como instrumento de dominação dos seres humanos; a autogestão como saída para a construção de

uma educação emancipatória e o estudo das teorias administrativas como resultado das formações sócio-

econômicas ao longo da história.

22

Anísio Teixeira: foi um pedagogo brasileiro que difundiu os pressupostos do movimento da Escola Nova, que

tinha como princípio a ênfase no desenvolvimento do intelecto e na capacidade de julgamento, em preferência à

memorização. Esse pedagogo defendia a universalização da escola pública gratuita e sem nenhum vínculo com a

religião.

23

Francisco Ferrer: Foi um grande pensador e anarquista catalão, que defendia que a escola fosse um lugar de total

liberdade em que os conhecimentos científicos fossem comunicados de maneira igualitária a todas as classes

sociais. Defendia também que o futuro dos seres humanos poderia ser construído pela escola, a qual desempenha

um papel fundamental para o desenvolvimento humano. Desenvolvimento este que pode ser alienante ou libertário

a depender do tipo de escola a ser frequentada pelos educandos.

24

Emilia Ferreiro: Pedagoga Argentina. É considerada uma das grandes expoentes da pedagogia construtivista, a

qual teve notável influência sobre a educação brasileira nos últimos 30 anos. A divulgação de seus livros no Brasil,

a partir de meados dos anos 1980, causou um grande impacto sobre a concepção que se tinha do processo de

alfabetização, influenciando as próprias normas do governo para a área, expressas nos Parâmetros Curriculares

Nacionais.

121

metodologias transgressoras – e, por isso mesmo, subvertem a ordem estabelecida pelo modelo

pedagógico hegemônico da modernidade eurocêntrica, analisaremos os papéis desempenhados

pela educação libertadora, na realidade latino-americana, como uma educação como prática da

liberdade e, portanto decolonial, que se associa à Teologia e a Filosofia da Libertação, em

movimentos múltiplos realizados pelos autores e autoras e o povo organizado em suas

comunidades em um devir forjado na luta e na ampliação de espaços: de solidariedade, de

democratização, de cuidado, responsabilidade e justiça social e cognitiva. para toda a

comunidade da vida

Desse modo, na primeira seção desse capítulo, refletiremos sobre a importância e as

contribuições da educação libertadora em relação com a teologia e a filosofia da libertação dos

pontos de vistas: ontológico, ético, epistemológico, social, cultural, político e espiritual na

constituição de alternativas de outros modos de viver e, como consequência desses modos,

edificar um outro mundo possível através da contribuição da tradução intercultural das

concepçoes das várias correntes de pensamento do campo educativo libertador.

Na seção seguinte, a seção segunda, desse capítulo, seguiremos o caminho empreendido

por Paulo Freire na construção e na reconstrução das perspectivas da educação com viés

libertador na América Latina, em particular, e no mundo de maneira geral, no que se refere à

utilização de pedagogias sustentadas na solidariedade e na luta pela libertação dos que são

colonizados (os oprimidos) pela sanha autoritária e violenta dos colonizadores (os opressores)

com base em sua concepção decolonial.

Nesse caminho, utilizaremos o método dialético-hermenêutico para intentar

compreender e interpretar eticamente, ontologicamente, epistemologicamente e politicamente

– na e com a realidade sócio-cultural-histórica da América Latina e de outros continentes do

mundo – as suas heranças nos mais diversos campos do conhecimento, especialmente no campo

de uma pedagogia pensada e efetivada com os excluídos e marginalizados do sistema

hegemônico dominante pela força dos colonialismos e das colonialidades provindas destes

colonialismos, ou seja, como diz Freire(2005): uma pedagogia dos esfarrapados do mundo ou

como diz Fanon (1967): uma pedagogia dos condenados da terra.

A seguir, na terceira seção desse capítulo, faremos uma compreensão e uma

interpretação nos obras de Catherine Waalsh sobre possíveis elementos presentes nos seus

escritos e em suas falas que aparecem, de modo implícito e de modo explícito, e que, portanto,

pode contribuir para constituição de uma teoria e uma prática decolonial, no campo da

educação, a partir das convergências dessa autora com Paulo Freire.

122

@bard please summarize this text