



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALLAN DIÊGO RODRIGUES FIGUEIREDO

**OS CÍRCULOS DE CULTURA *ON-LINE* NA PERSPECTIVA FREIREANA:
experiências decoloniais do MST na constituição de um espaço-tempo para a
formação humana**

Recife
2023

ALLAN DIÊGO RODRIGUES FIGUEIREDO

**OS CÍRCULOS DE CULTURA *ON-LINE* NA PERSPECTIVA FREIREANA:
experiências decoloniais do MST na constituição de um espaço-tempo para a
formação humana**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. André Gustavo Ferreira da Silva

Recife

2023

Catálogo na fonte
Bibliotecário Bruno Márcio Gouveia, CRB-4/1788

F475c

Figueiredo, Allan Diêgo Rodrigues

Os círculos de cultura on-line na perspectiva freireana : experiências decoloniais do MST na constituição de um espaço-tempo para a formação humana / Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo. – 2023.

149 f.

Orientação de: André Gustavo Ferreira da Silva.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, 2023.

Inclui Referências e apêndices.

1. Método Paulo Freire. 2. Cultura digital. 3. Movimentos sociais e educação. I. Silva, André Gustavo Ferreira da (Orientação). II. Título.

370 (23. ed.)

UFPE (CE 2024-006)

ALLAN DIÊGO RODRIGUES FIGUEIREDO

**OS CÍRCULOS DE CULTURA ON-LINE NA PERSPECTIVA FREIREANA:
EXPERIÊNCIAS DECOLONIAIS DO MST NA CONSTITUIÇÃO DE UM
ESPAÇO-TEMPO PARA A FORMAÇÃO HUMANA.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado por videoconferência em: 21/12/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. André Gustavo Ferreira da Silva (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Raphael Guazzelli Valerio (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.a Dr.a Maria Fernanda dos Santos Alencar (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.a Dr.a Maria Joselma do Nascimento Franco (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Juliano Sitherenn (Examinador Externo)
Instituto de Federal do Pará
[Participação por videoconferência]

Dedico esta tese de doutorado à minha avó Sofia Alves e ao meu avô Miguel Brás, meus primeiros educadores, e à minha mãe, Margarida Rodrigues, que sempre acreditou que a educação seria a potência transformadora/libertadora da minha existência.

Dedico também a todos os movimentos sociais populares, que re-existiram aos desmandos dos governos dos anos de 2016 a 2022 no Brasil.

A todos/as os/as cidadãos/ãs e professores/as que perderam suas vidas, acometidos pela Covid-19.

Esse trabalho ecoa o grito pela vida, para que a nossa esperança libertadora nunca se deixe abater pelas políticas de morte defendidas por governos que são alimentados pelo espírito colonizador do capitalismo.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é a atitude de quem percebeu que o caminho não se faz em movimentos de fazermos-nos ilhas-humanas, mas sim no diálogo, nas vivências as quais revelam tudo aquilo que é escrito em nós pelas tinturas do encontro e, conseqüentemente, tornam-se memórias, raízes de nossa re-existência.

Neste sentido, agradeço a Deus, por me possibilitar saúde e perseverança para vivenciar diversos caminhos de superações, sonhos e conquistas. Obrigado, Deus libertador, defensor dos esfarrapados.

Gratidão à minha mãe Margarida Rodrigues, por ter sido a primeira a me incentivar a acreditar na força da educação. Também sou grato às minhas irmãs Ruth e Lídia, por estarem presentes na minha caminhada nesses quatro anos, mesmo eu sendo tão ausente por conta das atividades do doutorado. À minha avó Sofia Alves, que, enquanto eu me dedicava a esta escrita, partiu desta dimensão terrena, deixando-nos sua vida em forma de memória e exemplo. Sua esperança perpassou minha vida acadêmica durante o mestrado e o doutorado. Isso foi crucial para que eu amadurecesse enquanto um pesquisador que saiu do campo – do Sítio Icós, no sertão pernambucano – e buscasse construir meus espaços no meio acadêmico.

Agradeço ao Prof. André Ferreira, meu orientador, por me abrir as portas do doutorado e acreditar no meu percurso. O senhor se tornou um grande exemplo de professor-pesquisador humano, atencioso e humilde. Nunca vou esquecer as contribuições que o senhor deixa para minha formação pessoal, humana e profissional, principalmente a amizade, a sinceridade e a humildade pedagógicas.

Gratidão à Profa. Maria Fernanda Alencar, por sempre me motivar a continuar os estudos de doutoramento após o término do mestrado e por ser um exemplo de educadora, inspirando-me nos percursos da vida docente e de pesquisador. Muito obrigado por suas contribuições preciosas para a nossa pesquisa. Agradecimentos, também, à Profa. Joselma Franco, por ser um exemplo de educadora-pesquisadora atenta e de imensa sensibilidade pedagógica. Obrigado pela leitura atenta desta pesquisa.

Sou grato ao Prof. Raphael Guazzelli pela atenção, acolhimento e leitura atenta deste trabalho. Agradeço também ao Prof. Juliano Sitherenn, por se apresentar sempre disponível a contribuir para o amadurecimento do conhecimento

e por sua participação na leitura desta pesquisa. Não posso deixar de agradecer à Profa. Maria Aparecida Vieira de Melo por suas contribuições valiosas, repletas de poesia e sensibilidade crítica, que me fizeram acreditar que os trajetos desta pesquisa seriam possíveis e potentes. Agradeço também ao Prof. Walter Kohan, por ter participado da qualificação e ter contribuído com a leitura e compreensão de que, mais do que nunca, precisamos reinventar o pensamento freireano desde uma perspectiva sensível-esperançosa, alicerçada na politicidade a qual dinamiza a vida da educação libertadora, decolonial.

Agradeço, também, ao MST-PE, principalmente, a Rubneuzza Leandro, Flavinha e Paulinho, pela oportunidade de trabalharmos juntos nesta experiência do Curso Paulo Freire. Sou grato também a todos/as os/as mediadores/as dos círculos que construíram esse percurso de vivências, estudos e conhecimentos a partir dos círculos de cultura *on-line*.

Gratidão às minhas amigas-irmãs que a pós-graduação me concedeu, Roseane Xukuru e Vanessa Galindo, por se fazerem presentes em todos os momentos deste trajeto de doutoramento. Gratidão por tudo e por tanto! Suas presenças, palavras e confiança me fizeram vislumbrar o caminho com mais autenticidade e coragem. Agradeço também aos meus amigos de doutorado José Diêgo, Graciele e Reginaldo. Sou grato também a Luciano Lavagnoli, Aline Menezes, Belen Oberti, Nathacha Sousa, Ana Clara Antunes, Mayla Marayza Sá, Iseldo Scherer e ao Prof. Jonilsom Alves pelo acolhimento e confiança. Agradeço a Miguel Martins pelo acolhimento, compreensão e carinho, como meu leitor crítico.

Por fim, agradeço a todos/as da equipe da secretaria e aos/às professores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDu), por terem compartilhado conhecimentos durante os componentes curriculares cursados. Grato também à FACEPE, por financiar esta pesquisa.

Não importa o tema que se discute nestas cartas, elas devem se achar “ensopadas” de fortes convicções, ora explícitas, ora sugeridas. A convicção, por exemplo, de que a superação das injustiças que demanda a transformação das estruturas iníquas implica o exercício articulado da imaginação de um mundo menos feio, menos cruel. A imaginação de um mundo com que sonhamos, de um mundo que ainda não é, de um mundo diferente do que aí está e ao qual precisamos dar forma (Freire, 2000, p. 20).

RESUMO

O objeto de investigação desta tese de doutorado são os círculos de cultura *on-line* na perspectiva freireana, no contexto da pandemia, como experiências libertadoras constituídas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Neste sentido, problematizamos: seria possível reconhecer nos círculos de cultura *on-line* traços de uma linguagem decolonial que favoreça um espaço-tempo de formação humana, tendo em vista um processo libertador para os seus participantes como proposta educativa, na conjuntura adversa da pandemia da Covid-19? Ao vivenciarmos o processo de investigação, defendemos que a experiência dos círculos de cultura *on-line* na perspectiva freireana constitui-se um espaço-tempo libertador para a produção de conhecimentos, saberes e formação política, por meio da dimensão coletiva possibilitada pelo encontro entre sujeitos diversos, de culturas distintas. Investigamos as dinâmicas dos círculos de cultura *on-line* do Curso Paulo Freire, Educador do povo, problematizando os possíveis traços decoloniais da sua linguagem na constituição de um espaço-tempo de formação humana, tendo em vista um processo libertador para os seus participantes, no contexto da pandemia da Covid-19. Refletimos sobre o sentido da decolonialidade da linguagem para um pensar-fazer decolonial no Grupo M/C, em Paulo Freire e no pensamento pedagógico do MST, visando à formação humana na perspectiva da libertação; sistematizamos a história e a experiência dos círculos de cultura e a sua vivência *on-line* no Curso Paulo Freire, Educador do povo; e buscamos compreender os sentidos das expressões da linguagem decolonial constituída pela experiência dialógica dos círculos de cultura *on-line* do Curso Paulo Freire, Educador do povo, como um espaço-tempo para a formação humana dos participantes. O percurso teórico-metodológico da pesquisa foi refletido a partir das concepções do pensamento decolonial proposto pelo Grupo M/C e da compreensão decolonial presente no pensamento freireano e do MST, como intercessores teóricos. No itinerário de vivência/observação, leitura/reflexão e interpretação do pensamento decolonial, propomos a Hermenêutica do Ser mais, vinculando a Hermenêutica à compreensão do Ser Mais, na perspectiva freireana. Os círculos de cultura *on-line* evidenciaram que, mais uma vez, temos que problematizar, buscar novos começos, perguntar sobre a politicidade da educação, para fortalecermos a formação dos/das cidadãos/ãs. O MST reinventou os círculos de cultura, revestindo-os de nova

dinamicidade, incorporando neles a mística e a escrita de cartas pedagógicas, tomando-os como movimento social que se propõe acampar no território virtual, espaço considerado, em princípio, propriedade das elites, tornando-o um espaço-tempo cultural de formação humana. As cartas pedagógicas e a mística refletem as potencialidades dos círculos de cultura *on-line* de investigar e problematizar os problemas sociais, propondo novos espaços de educação e práticas educativas em plataformas virtuais. Os círculos de cultura *on-line* acenam para novos possíveis, favorecendo os contextos escolares, os movimentos sociais e as organizações não governamentais (ONGs) a reconhecerem com mais veemência a importância do imbricamento que há entre a educação, a política e os espaços virtuais. Os círculos de cultura *on-line* são, portanto, um espaço de formação humana e, por isso mesmo, espaço de formação política, democrática.

Palavras-chave: Paulo Freire; MST; círculos de cultura *on-line*; linguagem decolonial.

ABSTRACT

The object of investigation of this doctoral thesis are online culture circles from a Freirean perspective, in the context of the pandemic as liberating experiences constituted by the Landless Rural Workers Movement (MST). In this sense, we problematize: would it be possible to recognize in online culture circles traces of a decolonial language that favors a space-time of human formation, with a view to a liberating process for its participants as an educational proposal, in the adverse situation of the coronavirus pandemic? Covid-19? When experiencing the research process, we argue that the experience of online culture circles from a Freirean perspective constitutes a liberating space-time for the production of knowledge, wisdom and political formation through the collective dimension made possible by the encounter between diverse subjects, from different cultures. We investigated the dynamics of the online culture circles of the Paulo Freire, Educator of the People Course, problematizing the possible decolonial traits of their language in the constitution of a space-time of human formation, with a view to a liberating process for its participants, in the context of the Covid-19 pandemic. We reflect on the meaning of the decoloniality of language for a decolonial thinking-doing in the M/C Group, in Paulo Freire and in the pedagogical thought of the MST, aiming at human formation from the perspective of liberation; we systematized the history and experience of culture circles and their online experience in the Paulo Freire, Educator of the People Course; and we seek to understand the meanings of the expressions of the decolonial language constituted by the dialogical experience of the online culture circles of the Paulo Freire, Educator of the People Course, as a space-time for the human formation of the participants. The theoretical-methodological path of the research was reflected based on the concepts of decolonial thinking proposed by the M/C Group and the decolonial understanding present in Freirean and MST thinking, as theoretical intercessors. In the itinerary of experience/observation, reading/reflection and interpretation of decolonial thinking, we propose the Hermeneutics of Being Plus, linking Hermeneutics to the understanding of Being Plus, from a Freirean perspective. Online culture circles have shown that, once again, we have to problematize, seek new beginnings, ask about the politics of education, to strengthen the training of citizens. The MST reinvented culture circles, giving them a new dynamic, incorporating mystique and the writing of pedagogical

letters into them, taking them as a social movement that proposes to camp in virtual territory, a space considered, in principle, the property of the elites, making it a cultural space-time of human formation. The pedagogical letters and mystique reflect the potential of online culture circles to investigate and problematize social problems, proposing new educational spaces and educational practices on virtual platforms. Online culture circles open up new possibilities, encouraging school contexts, social movements and non-governmental organizations (NGOs) to recognize more vehemently the importance of the overlap between education, politics and virtual spaces. Online culture circles are, therefore, a space for human formation and, therefore, a space for political and democratic formation.

Keywords: Paulo Freire; MST; decolonial language; online culture circles.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anatel	Agência Nacional de Telecomunicações
ANPEd	Assoc. Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CFPF	Centro de Formação Paulo Freire
Covid-19	Doença do Coronavírus 2019 (<i>Corona Virus Disease</i> 2019)
CAA	Campus Acadêmico do Agreste
CPC	Centros Populares de Cultura
CPP	Coordenação Político-Pedagógica
CPT	Comissão Pastoral da Terra
Grupo M/C	Grupo Modernidade/Colonialidade
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissex, Trans, Queer, Intersexo, Assexual +
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação e Base
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PPEE	Prática Pedagógica Educador-Educando
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
PPGDH	Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEC-UR	Secretaria de Extensão Cultural da Universidade do Recife
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UEBA	Universidades Estaduais da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia

UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNISAL	Universidade Salesiana
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	O PROJETO LIBERTADOR DE EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: INTERLOCUTORES PARA UM CAMINHAR-PENSANTE	35
2.1	O grupo Modernidade/Colonialidade como intercessor: tessituras para ser, saber e poder	35
2.2	Freire e a Pedagogia da Libertação: itinerários de uma educação com rosto decolonial	40
2.3	O pensamento pedagógico do MST na perspectiva decolonial: coletividades para o pensar e o agir em educação	51
3	OS CÍRCULOS DE CULTURA <i>ON-LINE</i>: UM ESPAÇO-TEMPO DE FORMAÇÃO HUMANA	60
3.1	O conceito de cultura em Paulo Freire	62
3.2	Gênese dos círculos de cultura: a história como possíveis caminhos outros	64
3.3	Proposta e método dos círculos de cultura: uma memória ensinante	69
3.4	A constituição do espaço-tempo de sentidos no ambiente virtual: a gestação das perguntas	74
3.5	Da coletividade do MST à experiência dos círculos de cultura <i>on-line</i> no Curso Paulo Freire, Educador do povo.	81
3.6	A problematização e a dialogicidade: a potência dos encontros de alteridades	83
3.7	A Mística como linguagem estético-política: travessias decoloniais	92
3.8	As Cartas Pedagógicas endereçadas ao mundo como força inventiva: expressões decoloniais	98
4	EXPRESSÕES DA LINGUAGEM DECOLONIAL NO ESPAÇO-TEMPO DOS CÍRCULOS DE CULTURA <i>ON-LINE</i> PARA A FORMAÇÃO HUMANA	102

4.1	A potência da vida e da identidade: sentir-pensar no coletivo	104
4.2	A esperança da desobediência epistêmica contra a violência de raça e de gênero	108
4.3	Re-pensando currículos e metodologias construídos a partir dos saberes ancestrais	114
4.4	Tessituras sobre a formação humana, política e democrática	117
4.5	A escuta ativa e o poder dizer a palavra: travessias de libertação	121
4.6	Os círculos de cultura <i>on-line</i> e a expressão da problematização da realidade: caminhos para uma formação humana politizada	125
5	CONSIDERAÇÕES PARA NOVOS COMEÇOS	131
	REFERÊNCIAS	139
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO	149
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO	150

1 INTRODUÇÃO

Esta vem sendo uma preocupação que me tem tomado todo, sempre – a de me entregar a uma prática educativa e a uma reflexão pedagógica fundadas ambas no sonho por um mundo menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais humano (Freire, 2001, p. 17).

A presente pesquisa de doutorado, que tem como título “Os círculos de cultura *on-line* na perspectiva freireana: experiências decoloniais do MST na constituição de um espaço-tempo para a formação humana”, está vinculada à linha de pesquisa Filosofia e História da Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, da UFPE, e nasceu na confluência de dois eventos significativos para a Educação: a celebração do centenário do nascimento de Paulo Freire – que inspirou muitas iniciativas de reflexões e produções acadêmicas em torno do seu pensamento pedagógico – e a pandemia da Covid-19, que impôs a todos os atores envolvidos no labor educativo a necessidade de repensar teorias e reelaborar processos, metodologias e recursos didáticos relativos à prática pedagógica, para adaptar-se às exigências do enfrentamento coletivo da situação pandêmica.

É importante lembrar, também, o contexto do país no momento em que desenvolvemos a pesquisa: o governo Bolsonaro, um tempo obscuro de negação da Ciência, de deslegitimação dos esforços dos pesquisadores, de sonegação de recursos públicos para a Educação e outros setores fundamentais da sociedade, como a saúde e a segurança alimentar da população, um governo que menosprezava seus cidadãos, principalmente os mais vulneráveis. Esta pesquisa foi desenvolvida, outrossim, considerando as ações dos movimentos sociais frente a esse contexto sócio-político de cortes de verbas para as universidades e de impossibilidade de encontros presenciais para a formação educativa e política. Por isso, os movimentos fizeram uso das ferramentas digitais, dos ambientes virtuais, para continuar propiciando cursos de formações os quais gestavam o sonho de uma sociedade democrática, com cidadãos/ãs mais participativos/as e críticos/as, conscientes de seus lugares na sociedade.

O objeto da presente pesquisa de doutorado – os círculos de cultura *on-line* na perspectiva freireana, no contexto da pandemia como experiências decoloniais do MST na constituição de um espaço-tempo para a formação humana – insere-se nesta perspectiva, a partir da problematização que levantamos e que norteou nossa

investigação: ao problematizar as círculos de cultura *on-line*, é possível reconhecer neles traços de uma linguagem decolonial que favorece um espaço-tempo de formação humana, tendo em vista um processo libertador para os seus participantes como proposta educativa, na conjuntura adversa da pandemia da Covid-19?

Na direção deste questionamento, esta pesquisa defende como tese que a experiência dos círculos de cultura *on-line* na perspectiva freireana constitui-se um espaço-tempo libertador para a produção de conhecimentos, saberes e formação política por meio da dimensão coletiva possibilitada pelo encontro entre sujeitos diversos, de culturas distintas. A vivência dos círculos de cultura, na perspectiva *on-line*, no curso Paulo Freire, Educador do povo, nos levou a compreender a necessidade de os movimentos sociais acamparem nestes espaços virtuais, que não devem servir apenas à transmissão de informações e *fake news* produzidas por elites e cidadãos conservadores.

A experiência dos círculos de cultura, mesmo de forma *on-line*, demandas de um contexto emergencial, nos mostrou que esta metodologia pode e precisa ser mais utilizada nas formações sócio-políticas pelos movimentos sociais no cotidiano. Ao acenarmos para o status *on-line* dos círculos de cultura, podemos reafirmar que há a possibilidade de encontros de vidas, culturas, produção de conhecimentos e formação de consciência política para organizar estratégias em vista da transformação social, reconhecendo, assim, espaços-tempos educativos e decoloniais.

O *locus* de observação e realização desta pesquisa acadêmica foram os espaços-tempos educativos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST no ambiente virtual. A perspectiva educacional do MST já vem sendo objeto de nossos estudos há alguns anos, tendo sido, inclusive, tema sobre o qual desenvolvemos a nossa pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC), na Universidade Federal de Pernambuco, no Campus Acadêmico do Agreste (CAA). A dissertação foi intitulada “A Prática Pedagógica Educador-Educando no Curso Pé no Chão do MST: caminhos para (re)pensar a formação humana” (Figueiredo, 2020). Nesta investigação, pesquisamos sobre as possíveis contribuições da Prática Pedagógica Educador-Educando (PPEE) para a formação humana do povo político do MST, no curso

ofertado no Centro de Formação Paulo Freire¹, no Assentamento Normandia, em Caruaru-PE.

No decorrer da pesquisa de mestrado, tivemos a oportunidade de observar, conviver e entrevistar o povo político do MST (educadores/as e educandos/as) no transcorrer de, aproximadamente, sete meses. A partir das idas ao campo de pesquisa, o encontro com os sujeitos, o referencial teórico e o contato com as atividades educativas desenvolvidas pelo Movimento, surgiram problematizações e cresceu o nosso interesse em seguir aprofundando a reflexão sobre a linguagem que permeia a atividade pedagógica do MST, baseada na coletividade e dialogicidade, visando à produção de conhecimentos coletivos emancipatórios.

Este contato com o MST nos levou, também, a uma colaboração com o Centro de Formação Paulo Freire, auxiliando como voluntário no Curso “Paulo Freire, Educador do povo”, uma proposta de formação que nasceu como forma de resistência e fortalecimento do Movimento após a vitória contra a ação de despejo sofrida pelo Assentamento Normandia, com a conseqüente ameaça de destruição do Centro, por parte do Governo Federal, em outubro de 2019².

A pandemia da Covid-19, cujo início foi declarado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no dia 11 de março de 2020³, impossibilitou os contatos pessoais presenciais e forçou a necessidade de encontrar alternativas para realizar atividades educativas – aulas, reuniões, encontros – que, em circunstâncias “normais”, são realizadas de modo presencial, físico. Esta situação pandêmica trouxe implicações sérias para a educação, tanto no contexto das escolas como na formação que se desenvolve em espaços não-escolares. As atividades pedagógicas tiveram que ser reinventadas, os/as educadores/as recorreram ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). O recurso ao mundo virtual, ao universo das tecnologias digitais, já amplamente vivenciado nas várias esferas da vida – nas

¹ O Centro de Formação Paulo Freire foi criado em 1999. Localizado no Assentamento Normandia, em Caruaru, Pernambuco, o Centro está voltado para a educação popular, formação de professores, formação de coordenadores e, em especial, na tarefa fundamental da transição para a agroecologia. <https://mst.org.br/2019/09/07/o-centro-de-formacao-paulo-freire-e-patrimonio-popular/>

² Depois de intensa mobilização dos assentados, com o apoio de movimentos sociais, estudantes e professores universitários, e outras organizações populares em defesa do Centro de Formação Paulo Freire, a ação de despejo impetrada pelo Governo Federal por meio do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) contra o Assentamento Normandia foi arquivada, no dia 15.10.2019. <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2019/10/justica-suspende-despejo-do-principal-centro-de-formacao-do-mst-em-car.html>

³ <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>

comunicações interpessoais, na busca e na partilha de informações, na pesquisa, na investigação acadêmica etc –, passou a se impor como primordial e essencial para a realização de atividades em que várias pessoas estavam envolvidas, interagindo, comunicando-se.

Nesse contexto, ficaram mais explícitas as desigualdades sociais, tornando mais visíveis e reforçando “a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam” (Santos, 2020, p. 16). Muitos estudantes – e mesmo professores/as – tiveram dificuldades de acesso à internet ou não possuíam equipamentos necessários, como celulares e computadores que possibilitassem o acesso aos conteúdos, jogos didáticos e plataformas digitais utilizados nos programas educativos⁴, realidade descrita na carta pedagógica de uma educadora, endereçada a Paulo Freire, após um dos encontros dos círculos de cultura *on-line*, no dia 20 de outubro de 2020:

Querido Paulo Freire, [...] Sei de seu apreço pelas novas tecnologias, você mesmo incentivou para que nós docentes tivéssemos formação e acesso a elas. Porém, me vi tendo que trabalhar de casa em frente a um computador, nas chamadas aulas remotas, aulas emergenciais remotas. Te confesso, a minha docência está ferida e eticamente aviltada, sabe por quê? O acesso das/dos discentes a essas aulas por dispositivo remoto (computador ou telefone celular) tem sido inexistente. Aqui no Estado do Rio de Janeiro já sabemos que somente 32% acessou essas aulas remotas, numa rede com quase 800 mil alunas e alunos, ou seja, 68% ficou sem aula; no meu caso, tenho turmas com 29 a 34 alunxs, e, somente de 0 a 6 acessam e fazem as atividades [...] (Autora: E. A. S. C⁵, 2020).

A resposta do MST neste contexto pandêmico foi imediata e criativa. Como movimento social marcado pela busca de soluções coletivas para problemas coletivos, desencadeou ações de solidariedade, buscando ajudar as pessoas atingidas pelo desemprego e pela fome, mobilizando-se de forma coletiva na distribuição de alimentos produzidos nos assentamentos⁶.

⁴ Os dados sobre as desigualdades digitais são retratados pela pesquisa TIC Domicílios 2019, realizada em 23.490 domicílios em todo o território nacional, entre outubro de 2019 e março de 2020. <https://www.brasildefato.com.br/2020/07/22/artigo-a-desigualdade-digital-conectada-com-a-pandemia>

⁵ Para preservar a identidade dos/as autores/as das cartas pedagógicas, seus nomes serão indicados apenas pelas iniciais.

⁶ <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/monicabergamo/2021/07/mst-contabiliza-5000-toneladas-de-alimentos-doados-desde-o-inicio-da-epidemia-de-covid-19.shtml>

No campo da educação, o Movimento não se deixou abater pelas dificuldades impostas pela pandemia e, criativamente, encontrou alternativas, como a utilização do instrumental disponível no universo do mundo digital, mobilizando recursos, repensando estratégias, remodelando a execução de suas atividades pedagógicas no universo virtual. Exemplo desta decisão foi a criação do Canal no *YouTube* do Centro de Formação Paulo Freire, do Assentamento Normandia⁷, que passou a transmitir os cursos e outras iniciativas de formação política promovidas pelo Centro.

Quando foi declarada a pandemia, o Centro de Formação Paulo Freire, em parceria com o Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas, da UFPE⁸, já começava a formatar e propor o Curso “Paulo Freire - Educação como ato político”. Em razão dos protocolos de distanciamento social, o curso foi realizado a partir de julho de 2020, em cinco aulas *on-line*, que atingiram, “já em seus primeiros momentos, mais de um milhão de visualizações” (Silva; Figueiredo, 2021, p. 17). Após avaliação desta primeira experiência, a Coordenação Político-Pedagógica (CPP) optou por recorrer à metodologia dos círculos de cultura como dinâmica estruturadora da proposta pedagógica, visando superar o risco de reduzir a “imensa maioria das pessoas educandas à mera condição de ouvinte passivo” (Silva; Figueiredo, 2021, p. 17). O desafio era realizar no ambiente virtual uma experiência originalmente pensada para ser vivenciada de forma presencial – na qual os participantes estão presentes compartilhando o mesmo espaço físico, olhando-se de frente, e onde o diálogo flui naturalmente – com todos os elementos que a caracterizam.

A questão que se impunha aos/às educadores/as era: como viabilizar, pelas plataformas virtuais, uma educação que não fosse bancária – que simplesmente “apresenta” conteúdos para os educandos utilizando as plataformas digitais –, mas, pelo contrário, que mantivesse as suas características de uma educação libertadora, participativa, coletiva, crítica, problematizadora, emancipadora? Como reinventar esta proposta de educação libertadora no ambiente *on-line*? Como pensar o ambiente *on-line* como espaço para a formação humana em vista da libertação? Ao considerar o ambiente virtual como um espaço – um tanto controverso, é certo –

⁷ <https://www.youtube.com/c/CentrodeFormaçãoPauloFreire>

⁸ Fundado em 29 de maio de 1998, o Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas está localizado no Centro de Educação no Campus da UFPE e tem como missão "a perenização do original e inesgotável legado de Paulo Freire: sua figura humana, seu pensamento, sua concepção de educação e de mundo". <https://www.centropaulofreire.com.br/sobre>

para se pensar uma dimensão dialógica na perspectiva do encontro entre sujeitos, seria possível pensar na existência de círculos de cultura que dinamizassem linguagens com nuances decoloniais?

A proposta da realização dos círculos de cultura *on-line* nasceu, por conseguinte, dessas inquietações, que, ao mesmo tempo em que abriam caminhos para a possibilidade de reinventar e repensar, nos contextos atuais, o pensamento freireano e suas práticas, alertavam para os riscos de entrar em contradição com a sua perspectiva pedagógica libertadora, ao recorrer a-criticamente ao uso das novas tecnologias. Nesta pesquisa, considera-se o ambiente virtual também como um espaço de formação não escolar, de formação política e de giros decoloniais para se pensar numa formação crítica e libertadora. É neste sentido que durante a pandemia os movimentos sociais procuraram se reinventar, repensar suas práticas socioeducativas, visando possibilitar ambientes virtuais de formação que fomentassem o direito à pergunta, a reflexão e o anseio pela transformação social. Foi neste sentido que o CFPF, do MST de Pernambuco, procurou “acampar” suas concepções de educação coletiva nos espaços-tempos virtuais, no caso específico, no Curso Paulo Freire, Educador do povo.

A relevância desta pesquisa do ponto de vista acadêmico encontra-se justificada a partir da constatação da escassez de produção científica em torno da temática dos círculos de cultura. Na consulta preliminar sobre o tema na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), e nos Anais das reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), constatamos a ausência de reflexões e estudos acadêmicos consistentes a respeito dos círculos de cultura, de sua estrutura, sua dinâmica e problematização acerca da linguagem e seus princípios metodológicos.

Na base de dados do IBICT, ao utilizarmos o descritor “círculos de cultura”, localizamos 32 trabalhos acadêmicos em nível de pós-graduação que apresentam no título este termo: 9 teses de doutorado e 23 dissertações de mestrado, sendo a primeira do ano de 1996 e a última de 2020. Apenas uma destas pesquisas toma os círculos de cultura como temática central de estudo: a dissertação de mestrado da Profa. Andrea Marinho (2009), da Universidade de São Paulo, intitulada “Círculo de Cultura: origem histórica e perspectivas epistemológicas”.

Na consulta que fizemos aos Anais da ANPEd, definimos como recorte cronológico as dez últimas reuniões nacionais (da 31ª à 40ª) e como recorte temático o descritor “círculos de cultura”, focando nos estudos produzidos em dois grupos de trabalho (GT): GT03 – Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos; e GT06 - Educação Popular⁹. Apresentamos o resultado do levantamento nos dois quadros a seguir. Faz-se necessário ressaltar, contudo, que o nosso intuito foi apenas fazer um levantamento para situar o objeto da pesquisa, não tendo, por essa razão, a intenção de apresentar um estado da arte exaustivo sobre cada um dos estudos em suas particularidades. O objetivo é apontar as lacunas que existem no campo acadêmico acerca da temática.

Quadro 1 – Delimitação do estudo da ANPEd – GT03 – Movimentos sociais e processos educativos

Edição da ANPEd	Nº de Trabalhos	Nº de Autores	Nº de trabalhos que abordam a temática dos Círculos de Cultura
31ª ANPEd 2008 – GT03	12	12	Zero
32ª ANPEd 2009 – GT03	7	9	Zero
33ª ANPEd 2010 ¹⁰ - GT03	-	-	-
34ª ANPEd 2011 – GT03	17	24	zero
35ª ANPEd 2012 – GT03	15	22	zero
36ª ANPEd 2013 – GT03	8	10	zero
37ª ANPEd 2015 – GT03	21	29	zero
38ª ANPEd 2017 – GT03	15	27	zero
39ª ANPEd 2019 – GT03	32	44	zero
40ª ANPEd 2021 – GT03	40	69	zero
Total	167	350	zero

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

⁹ A escolha desses dois GTs se fundamenta na própria história de produção científica e consolidação dos GTs 03 e 06 na ANPEd. O GT03 – Movimentos sociais e processos educativos – está diretamente relacionado com a discussão que tecemos nesta pesquisa por tratarmos dos círculos de cultura na Educação não formal, no MST. O GT06 – Educação Popular – foi elegido considerando o itinerário de observações que fizemos no CFPF, no Assentamento Normandia, porque o próprio campo apresentou a Educação Popular como uma pedagogia libertadora e influente na concepção de educação do MST.

¹⁰ Por motivos técnicos e de manutenção da página referente a 33ª Reunião Nacional da ANPEd, não conseguimos acessar os GTs do ano de 2010.

Quadro 2 – Delimitação do estudo da ANPEd – GT06 – Educação Popular

Edição da ANPEd	Nº de Trabalhos	Nº de Autores	Nº de trabalhos que abordam a temática dos Círculos de Cultura
31ª ANPEd 2008 – GT06	9	10	zero
32ª ANPEd 2009 – GT06	13	21	zero
33ª ANPEd 2010 – GT06	-	-	-
34ª ANPEd 2011 – GT06	10	17	zero
35ª ANPEd 2012 – GT06	13	18	zero
36ª ANPEd 2013 – GT06	12	13	zero
37ª ANPEd 2015 – GT06	19	21	1 ¹¹
38ª ANPEd 2017 – GT06	20	28	zero
39ª ANPEd 2019 – GT06	27	34	zero
40ª ANPEd 2021 – GT06	27	42	zero
Total	150	204	1

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Nos trabalhos científicos consultados, tanto na base de dados do IBICT como nos Anais da ANPEd – teses, dissertações e artigos científicos – os círculos de cultura são tomados apenas como recurso metodológico na abordagem de outros temas centrais, como saúde, questões sociais, cultura popular, esportes, produção de textos etc¹². Não apresentam uma discussão acerca da própria metodologia dos círculos de cultura, os seus elementos estruturais, a sua operacionalização, a linguagem que os constitui e sua dinâmica dialógica na construção coletiva do conhecimento. Em tais pesquisas acadêmicas não se problematiza teoricamente os círculos de cultura, os movimentos dialógicos dos sujeitos em seu interior. Elas estão focadas mais nos modos como os círculos podem mobilizar os sujeitos para a discussão de um conteúdo específico, e são considerados apenas enquanto

¹¹ Trata-se do artigo intitulado *Círculos de Cultura e Associações de prostitutas: aprendendo a dizer sua palavra*, de Fabiana Rodrigues de Sousa, da UNISAL.

¹² Das 32 teses e dissertações do banco de dados do IBICT que mencionam no título os círculos de cultura, 16 foram desenvolvidas em Centros de Ciências da Saúde, 9 em Educação, 3 em História, 1 em Psicologia, 1 em Ciências Econômicas, 1 em Ciências da Linguagem, 1 em Ciências da Religião. Todas, com exceção da dissertação da Profa. Andrea Marinho, tomam os círculos de cultura apenas como recurso metodológico na abordagem de outros temas.

percurso metodológico que viabilizam a transmissão, discussão ou problematização de um conteúdo.

Nem mesmo no Centro de Educação da UFPE, onde Freire foi professor, encontram-se pesquisas que problematizem os círculos de cultura enquanto objeto de estudo, tomados como temática central. Entre os 32 trabalhos acadêmicos localizados na base de dados do IBICT que tratam dos círculos de cultura, apenas duas teses e uma dissertação foram desenvolvidas na UFPE; nenhuma delas, porém, realizou-se no Centro de Educação, mas no Centro de Ciências da Saúde, e recorreram aos círculos de cultura como recurso metodológico em função da discussão de temáticas como o protagonismo adolescente na prevenção da hanseníase e o *bullying* no contexto escolar¹³. Tal verificação nos levou a questionar: considerando que os círculos de cultura estão na origem do pensamento pedagógico freireano, por que há tão escassa produção acadêmica acerca deste tema? Por que os círculos de cultura não foram problematizados, após tantos anos desde a experiência de Angicos? Onde estão os estudos freireanos sobre essa tão importante temática?

Chamou-nos a atenção, neste sentido, o fato de não haver, em nível de doutorado, nenhuma pesquisa acadêmica que aborde os círculos de cultura enquanto objeto de investigação. Constatamos, também, a inexistência de estudos acadêmicos que problematizem os círculos de cultura na modalidade *on-line*, considerando que a realização de círculos de cultura no ambiente virtual é algo recente, inédito e, de certa forma, controverso.

Por esta razão, reconhecemos a relevância de nossa pesquisa do ponto de vista acadêmico, considerando que ela pode contribuir para a reflexão acerca dos círculos de cultura, no contexto atual de produção científica em torno do resgate e reinvenção do pensamento pedagógico freireano, reconhecendo as suas potencialidades e sua incidência na realidade da educação brasileira e mundial, mormente no que tange à formação política dos cidadãos, que ultrapassa os

¹³ Na UFPE, foram defendidas uma dissertação de mestrado e duas teses doutorais sobre os círculos de cultura. A dissertação de mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, tem como título “Significado dos círculos de cultura para os atores sociais envolvidos na prática educativa com adolescentes escolares multiplicadores em saúde”, de Luana Padilha da Rocha, em 2016. As duas teses de doutorado foram desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente: “Prevenção do *bullying* no contexto escolar: construção, implementação e avaliação de um programa de intervenção mediado pelos círculos de cultura”, de Waldemar Brandão Neto, em 2018; e “Intenções preventivas em hanseníase e o protagonismo de adolescentes mediados por círculos de cultura”, de Maria Lúcia Neto de Menezes, em 2019.

espaços do ambiente escolar, e se concretiza no âmbito da educação não formal promovida pelos movimentos sociais, e outras iniciativas no seio da sociedade civil.

Se tomarmos o objeto de nossa pesquisa desde a perspectiva social, percebemos a sua relevância e atualidade a partir de uma breve consideração histórica. Os círculos de cultura tiveram sua origem em meados do século XX, num contexto de aguda crise social e econômica do Brasil, marcada pela desigualdade e a acentuada marginalização das populações periféricas e camponesas. No contexto atual, após décadas de governos democráticos – período em que o povo brasileiro acalentou o sonho de uma sociedade menos desigual e mais justa, por meio de políticas públicas inclusivas – vimos recrudescer o fantasma da fome, da desigualdade e da exclusão social, situação que aponta para um grave “retrocesso na economia, no social, meio ambiente, saúde e educação, entre outros”¹⁴, resultado da ação de um governo antidemocrático, antipopular, colonizador e inimigo da ciência, da educação, da arte e da liberdade.

Nestas circunstâncias, vimos a necessidade de retomar a experiência dos círculos de cultura, com o seu potencial de produção de dinâmicas para a formação humana dos sujeitos sociais, considerando que ocupam um lugar crucial na obra de Paulo Freire e que, em sua dinamicidade, reúne vários aspectos fundamentais da sua práxis educativa, como a dialogicidade, a construção coletiva de saberes, a constituição dos sujeitos sociais, chamados ontologicamente a *ser mais*. Segundo Torres (2017, p. 264), esses aspectos basilares são articulados dinamicamente por “múltiplos Paulos Freires”, que não podem ser reduzidos apenas a uma “teoria educativa ou método de alfabetização”, por se tratar de um legado “que é muito maior, atual e duradouro”. Nesta perspectiva, pode-se verificar na obra de Freire traços evidentes de uma pedagogia decolonial (Mota Neto, 2016, p. 165) assentada no fato de que “desde os seus primeiros trabalhos, apresenta preocupações, constrói conceitos e discute questões as quais hoje podemos chamar de ‘decoloniais’”.

Acreditamos, também, que esta pesquisa é relevante, de modo singular, para o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, considerando que o próprio Paulo Freire transitava pelos espaços desta universidade, em suas andarilhagens e

¹⁴<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2021/08/maioria-dos-indicadores-piora-apos-2-anos-e-meio-de-bolsonaro-e-com-pandemia.shtml>

provocações pedagógicas, conjugando o verbo esperar, em contato com professores/as que atuam ainda hoje no programa, herdeiros da utopia de uma educação libertadora plantada por ele no chão deste espaço de construção coletiva de saberes. Reinventar e rediscutir Freire é fazer com que ele continue a abrir asas, lançar voos nesse lugar em que ele dava passos, criando círculos de cultura, abrindo rodas de conversas à sombra das mangueiras, na escuta atenta da realidade do outro e do mundo. Problematizar os círculos de cultura *on-line* como espaço-tempo gerador de uma linguagem com traços decoloniais, é convidar o próprio Freire para ler conosco o mundo e a palavra, no hoje das nossas existências, enquanto educadores/as e educandos/as situados no contexto pós-pandêmico da Covid-19 no Brasil, tendo superado um governo inimigo da vida e do saber, e reinventar caminhos para a superação das situações-limites em que nos encontramos.

Considerando que ainda não existe uma discussão consistente, na perspectiva freireana, sobre a linguagem no interior dos círculos de cultura, sobre os elementos que constituem a sua dinâmica dialógica na construção do conhecimento coletivo, e sobre o papel dos sujeitos na interação comunicativa que constitui a realidade, a nossa proposta foi problematizar ainda mais este espaço-tempo – interpretando-o como um pensar outro para o campo de uma filosofia da educação libertadora. Para fortalecer essa discussão/problematização, propusemos um diálogo inédito na academia em relação aos círculos de cultura: o diálogo entre o educador Paulo Freire, o MST e os pensadores do Grupo Modernidade/Colonialidade (Grupo M/C)¹⁵, na busca de reconhecer traços da linguagem decolonial na dinâmica dialógica do círculo de cultura, na perspectiva da formação humana, considerando a modalidade *on-line*, vivenciada no Curso Paulo Freire, o Educador do povo, do MST, no contexto da pandemia da Covid-19.

A concepção dialógica de educação – apresentada em *Pedagogia do Oprimido* (2020), *Pedagogia da Esperança* (2008) e *Extensão ou Comunicação?* (2013) – um dos pilares do pensamento pedagógico freireano, serviu como intercessor teórico para a nossa pesquisa, uma vez que considera o ser humano ontologicamente como um ser de palavra e o diálogo como uma exigência existencial. Além de constituir a essência do ser humano, conferindo-lhe

¹⁵ O Grupo Modernidade/Colonialidade será, ao longo do texto, designado pela sigla Grupo M/C.

consistência e autenticidade, o diálogo é condição *sine qua non* para a existência de uma sociedade democrática. Outro aspecto importante que consideramos foi o caráter popular da educação proposta por Freire, uma vez que se trata de uma proposta educativa dialógica, para ser pensada além dos espaços escolares, uma educação que seja política, que forme sujeitos sociais para a democracia, para os direitos humanos, no exercício pleno da cidadania. Em suma, uma educação fundada na palavra, no diálogo e no compromisso sócio-político em prol da transformação social.

O pensamento decolonial – que constituiu o outro intercessor teórico de nossa pesquisa – vem sendo desenvolvido, articulado e proposto nas últimas duas décadas pelo Grupo M/C, um coletivo que, reunindo intelectuais latino-americanos situados em diversas universidades das Américas, foi responsável por um movimento epistemológico fundamental “para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI: a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de ‘giro decolonial’” (Ballestrini, 2013, p. 89). Na presente pesquisa, consideramos as reflexões de quatro dos principais teóricos do Grupo: Enrique Dussel (1977), Walter Mignolo (2007), Catherine Walsh (2017) e Aníbal Quijano (2014).

Como acenamos acima, a pergunta que nos moveu em travessias nesta pesquisa foi: seria possível reconhecer nos círculos de cultura *on-line* traços de uma linguagem decolonial que favoreça um espaço-tempo de formação humana, tendo em vista um processo libertador para os seus participantes como proposta educativa, na conjuntura adversa da pandemia da Covid-19? A partir disso, delimitamos como objetivo geral da presente pesquisa de doutorado: investigar as dinâmicas dos círculos de cultura *on-line* do Curso Paulo Freire, Educador do povo, problematizando os possíveis traços decoloniais da sua linguagem na constituição de um espaço-tempo de formação humana, tendo em vista um processo libertador para os seus participantes, no contexto da pandemia da Covid-19.

Estabelecemos três objetivos específicos, que desenvolvemos no decorrer dos capítulos que compõem esta investigação: 1) Refletir sobre o sentido da decolonialidade da linguagem para um pensar-fazer decolonial no Grupo M/C, em Paulo Freire e no pensamento pedagógico do MST, visando à formação humana na perspectiva da libertação; 2) Sistematizar a história e a experiência dos círculos de cultura e a sua vivência *on-line* no Curso Paulo Freire, Educador do povo; e 3)

Compreender os sentidos das expressões da linguagem decolonial constituída pela experiência dialógica dos círculos de cultura *on-line* do Curso Paulo Freire, Educador do povo, como um espaço-tempo para a formação humana dos participantes.

Considerando a hermenêutica como atividade de leitura, releituras, sentidos e compreensões no campo da Filosofia, propusemos um deslocamento desta atividade de compreensão para o campo da educação, de modo específico, para a experiência dos círculos de cultura *on-line* do Curso Paulo Freire. O desenvolvimento do curso possibilitou caminhos de interpretação refletidos em textos (relatórios e cartas pedagógicas), encontros *on-line* e aulas transmitidas pelo Youtube, abrindo vias para diferentes abordagens e infinitas compreensões. Epistemologicamente, pudemos ler/interpretar/compreender as dinâmicas dos círculos de cultura por diversas lentes teóricas, como as leituras comumente feitas acerca do MST, marcadas pelo viés marxista. O intento da pesquisa, no entanto, foi apontar para um percurso outro, que não excluiu esta perspectiva, mas somou-se ela.

O percurso teórico-metodológico da pesquisa foi refletido a partir das concepções do pensamento decolonial proposto pelo Grupo M/C e da compreensão decolonial presente no pensamento freireano e do MST, como intercessores teóricos. Ao traçar esse itinerário de leitura, paralelo ao campo de estudo – círculos de cultura *on-line*, no Curso Paulo Freire – entendemos que esta experiência propiciava uma ousadia epistêmica, refletida em construção de conhecimento a partir de uma sensibilidade teórica (Streck, 2016, p. 540), problematizando a potência epistêmica e permitindo pensar outros possíveis como conhecimentos alternativos em torno dos círculos de cultura, gestando um pensar outro como metodologia e construção teórica. A partir disso, abriram-se novos olhares para a geopolítica do conhecimento (Mignolo, 2003), problematizando caminhos, passos sentir-pensantes dentro da pesquisa, nos quais o pesquisador torna-se também pesquisado – já que o pesquisador assume disposições de vivências, tais como mediador, membro do CPP, educando e formador – e garante aos seus colaboradores de pesquisa o status de coprodutores do conhecimento e não meros sujeitos observados-passivos. Com isso, não tivemos a intenção de refletir um percurso engessado, cristalizado com palavras últimas enquanto discurso de

verdade, uma vez que consideramos o trajeto de investigação enquanto travessias (Larrosa, 2022).

No itinerário de vivência/observação, leitura/reflexão e interpretação do pensamento decolonial, no decorrer do diálogo com os intercessores teóricos e a experiência, propusemos a Hermenêutica do Ser mais, vinculando a Hermenêutica à compreensão do Ser Mais, na perspectiva freireana. Tivemos, outrossim, o intuito de propiciar um caminho de leitura que não se restringisse apenas à leitura do mundo dos textos, das fontes produzidas pelos próprios colaboradores da pesquisa – como planos de curso, relatórios de círculos de cultura e cartas pedagógicas.

Nesta perspectiva, a compressão das fontes, da ação dos partícipes e dos (con)textos deu-se pela leitura/releitura dinamizada pela Hermenêutica do Ser Mais. Entendemos a hermenêutica como uma atividade filosófica a qual visa à compreensão dos sentidos e dos significados de um texto. Comumente, a hermenêutica é apresentada como a arte da interpretação, tomando como questão central “o problema da compreensão” (Coreth, 1973, p. 45).

Esse movimento epistêmico e decolonial considera o contexto histórico, social, político, econômico, cultural e existencial dos participantes, e é embasado, sobretudo, na compreensão dialógica de libertação, instaurando-se enquanto projeto de compromisso social e político para com aqueles que estão às margens e têm seus conhecimentos “reduzidos” a saberes não reconhecidos, suas vidas violentadas e negadas por um poder autoritário que desconhece a dignidade humana e a justiça. Assim, essa Hermenêutica do Ser Mais torna-se um caminho de compreensões de textos-vidas, como alternativa para os/as esfarrapados/as do mundo, buscando esperar vivências, leituras novas como projeto de libertação epistêmica, sócio-política e existencial.

Assumindo como eixo central a própria força motriz da emancipação do sujeito que vai se desenvolvendo, dialogando, constituindo-se enquanto sujeito, a Hermenêutica do Ser Mais é uma hermenêutica da vida, fazendo com que a compreensão vá se constituindo no conjunto da pesquisa. O pesquisador entra no campo e começa a viver/ler as realidades, a questionar a realidade em volta dos sujeitos, a se perceber como sujeito, mas sem se distanciar dos demais sujeitos. Nesse sentido, a Hermenêutica do Ser Mais leva em consideração todos os contextos e se constitui na relação, no encontro com o outro, consigo mesmo e com o mundo, nessa tríplice implicação já tematizada por Freire, para quem “a leitura do

mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela” (Freire, 1989, p. 13).

Trata-se de uma hermenêutica histórica, contextualizada, que procura problematizar a realidade, a partir do encontro consigo mesmo – o contexto intelectual, intercultural do pesquisador –, no encontro com o outro – o contexto, a realidade, a alteridade – e com o mundo e suas situações-limites. Estes são, por conseguinte, os três eixos da Hermenêutica do Ser mais: a relação consigo, a relação com o outro e a relação com o mundo.

É a partir da percepção desse nexos, dessa relação, que existe a possibilidade de uma compreensão. É uma compreensão *com* o sujeito, não apenas uma compreensão a partir do texto. Nessa dinâmica é que se vai percebendo que os próprios sujeitos são propositores e construtores – no caso da experiência dos círculos de cultura, são produtores do conhecimento que se expressa nas cartas pedagógicas, nos relatórios. A partir dessa perspectiva, conclui-se que não se trata simplesmente da hermenêutica de um texto dado, mas vai além, considerando que ela se constitui na experiência que elabora o próprio texto. Em outras palavras, a Hermenêutica do Ser Mais é a compreensão da experiência que se torna texto.

Na base desta concepção de hermenêutica, encontra-se o conceito de experiência, tal como a entende o filósofo Jorge Larrosa (2002, p. 21), segundo o qual "a experiência é o que *nos* passa, o que *nos* acontece, o que *nos* toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca" (grifo nosso). Embora, num primeiro momento da pesquisa, procedamos a uma leitura mais categorial, conceitual das ideias presentes nos cadernos do MST – na qual exercitamos uma hermenêutica no sentido mais basilar, que é de receber e interpretar a realidade (Rohden, 2003), levantando as categorias que perpassam o pensamento pedagógico do Movimento –, avançamos num movimento filosófico de exercitar a Hermenêutica do Ser Mais, privilegiando a própria experiência dos sujeitos na produção/construção do conhecimento nos círculos de cultura.

A Hermenêutica do Ser Mais se constitui em todas as etapas do itinerário teórico-metodológico da pesquisa, desde a entrada no campo, à problematização da realidade, à convivência e interação entre os sujeitos, ao diálogo com os interlocutores teóricos, considerando o próprio movimento do pesquisador no campo e o modo como ele vai se percebendo enquanto pesquisador, no diálogo com os demais sujeitos.

O que torna possível pensar uma Hermenêutica do Ser mais é o fato de que o texto, qualquer texto, é escrito na vida, a partir da vida. Todo texto nasce e ganha forma – constitui-se – um contexto vital, social, cultural, econômico. Todo texto é um tecido de relações. Ao considerar esse caráter relacional da escrita, a hermenêutica que possibilita a sua compreensão revela a dimensão do inacabamento dos sujeitos, seres humanos ontologicamente abertos ao *ser mais* (Freire, 2020). O pesquisador, então, imerso na observação ativa, procura ter um olhar científico sobre as vivências, mas é o tempo todo consciente de que não está olhando sozinho. Ele está se percebendo no meio, no ambiente, na realidade, *com* outros sujeitos. A Hermenêutica assim entendida é aquela que se constitui quando o pesquisador está no grupo não apenas como alguém que observa e recolhe informações passivamente, mas como alguém que dá a sua contribuição, que está construindo, também, o território pesquisado.

O pesquisador está totalmente imbuído na dinâmica do campo e se percebe como investigador que não se distancia dessa realidade. Ao contrário, está embebido com esta realidade, em busca de compreender-se como sujeito, com os sujeitos, a partir dos sujeitos, em diálogo com os sujeitos. O traço mais característico da Hermenêutica do Ser Mais é, por conseguinte, o próprio diálogo. É o diálogo que faz o elo entre o Eu, o Outro e o Mundo. É nesta interação que um dos maiores teóricos da hermenêutica reflete a questão do diálogo: não é possível haver a compreensão sem o diálogo (Gadamer, 2011). O próprio Freire (2020) reflete que não é possível o conhecimento sem a relação dialógica do ser humano consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

O conhecimento se dá, portanto, nessa dialética entre o Eu, o Outro e o Mundo. A Hermenêutica do Ser Mais considera essa relação, percebendo-a como uma relação decolonial, uma vez que ela se dá numa dinâmica intercultural. Quando o sujeito se percebe no mundo, constatando que ele se constitui como sujeito em diálogo com os outros, consegue enxergar as diferenças do outro: diferenças sociais, culturais, econômicas, assim como a existência de visões distintas, percepções outras, teorias várias. É necessário que o pesquisador tenha essa percepção intelectual – uma percepção de mundo intercultural, crítica – para que haja o diálogo, para que o diálogo aconteça. É o que acontece, então, no interior de uma interculturalidade crítica (Walsh, 2017).

Ao estabelecer esse movimento da Hermenêutica do Ser Mais, estamos rompendo com a concepção clássica do pesquisador no campo, ao propor uma reflexão que problematiza o lugar do intelectual como pesquisador no campo, o seu papel na pesquisa. Nesse sentido, não é o pesquisador quem vai dizer, quem vai ditar, quem vai estabelecer a dinâmica. Ele vai dialogar com os sujeitos. O pesquisador não vai para o campo para “entrevistar” os sujeitos, tomando para si o protagonismo da pesquisa, numa postura autoritária. Na perspectiva do pensamento decolonial, a Hermenêutica do Ser Mais põe em xeque o lugar dos intelectuais. De acordo com esta perspectiva, os pesquisadores “são intelectuais em movimento”. Desse modo, “abrem-se aqui boas pistas para que os intelectuais se encontrem com a vida e, quem sabe, assim, nos ajudem a reinventar a *polis*, ou melhor, a *plaza*” (Porto-Gonçalves, 2005, p. 2). A Hermenêutica do Ser Mais considera necessário que os colaboradores da pesquisa sejam respeitados na sua singularidade, enquanto seres humanos, sujeitos de conhecimentos que têm o seu lugar no mundo.

Nessa hermenêutica dos sujeitos, o pesquisador não pode, em nenhum momento, assumir uma postura colonialista. Será necessário, por exemplo, evitar o princípio da colonialidade do ser, uma vez que deve respeitar o que o sujeito é na pesquisa; do mesmo modo, não pode negar que o sujeito tem um saber, evitando assim a colonialidade do saber; e também não pode chegar no campo se impondo – colonialidade do poder – enquanto pesquisador que vai lá somente para “extrair” o que os sujeitos podem oferecer. Na Hermenêutica do Ser Mais, o pesquisador *faz-se mais* com os outros, na dinâmica da pesquisa.

Dessa forma, o giro decolonial – que caracteriza o pensamento freireano, a concepção de educação do próprio Movimento dos Sem Terra e o círculo de cultura – foi a perspectiva preponderante do itinerário teórico-metodológico que assumimos nesta pesquisa, conferindo uma coesão interior ao texto, uma vez que este – para além da reflexão teórica – está impregnado de vida. Em vista disso, recorreremos, também, à concepção de mundo da vida, mundo do texto e mundo do autor, que constituem o círculo hermenêutico de Paul Ricoeur (2000), o que nos aproxima da própria concepção de Educação Popular, cuja dinâmica e pedagogia se constituem na articulação entre conhecimento e vida.

A Hermenêutica do Ser Mais, como itinerário teórico-metodológico, revela-se um caminho original e inédito, ao fundamentar-se no giro decolonial proposto pelo Grupo M/C ao considerar que o pesquisador, ao mesmo tempo em que pesquisa

uma realidade, um objeto, encontra-se no interior do objeto de pesquisa, compreendendo-se nesse próprio objeto, está implicado nele. Tal concepção rompe com a ideia de que o pesquisador é neutro, distante, observando seu objeto de pesquisa desde fora, impassível. Ao propor essa Hermenêutica, reconhecemos que a própria realidade, o próprio contexto busca o giro decolonial. A Hermenêutica do Ser Mais nasce, assim, da própria constatação de que a vida ultrapassa as barreiras do ambiente físico, revelando sua potência na realização dos círculos de cultura *on-line*, vivenciados pelos sujeitos no espaço-tempo do ambiente virtual.

As dimensões epistêmica, ética e política desta opção de interpretação nos fizeram perceber/viver o trajeto da pesquisa desde o interior do *locus* em que se desenvolveu – as plataformas *on-line* – em toda a sua dinâmica, desde o primeiro contato com os sujeitos do curso à nossa participação direta no planejamento, execução e avaliação do Curso Paulo Freire, Educador do povo. Desta forma, o giro decolonial deste trajeto nos possibilitou adentrar o campo e nos fazermos partícipes do mesmo – como pesquisador, participante da CPP, formador, mediador de círculo de cultura, assumindo posições discursivas e de experiências distintas – por meio de uma atitude de curiosidade movida por um sentir-pensante, o qual nos inseriu nos (con)textos numa relação dialógica entre o pesquisador/pesquisado (eu), os colaboradores da pesquisa (outros) e o mundo dinamizado pela realidade e circunstâncias as quais envolviam o objeto proposto para estudo.

Neste sentido, nossa ação foi compreender os sentidos "com" as vivências dos sujeitos, não nos distanciando como observador autoritário que no fim apresenta um arcabouço analítico a respeito de relações de um campo teórico-empírico de determinado objeto. Com isso, entendemos que esta Hermenêutica do Ser Mais nos permitiu: viver as perguntas e a realidade estudada, experienciá-las; compreender os seus desdobramentos e sentidos; construir relações coletivas de sentido em torno do objeto de investigação, em vista de uma leitura crítica-descritiva-reflexiva com os outros, a partir da problematização da realidade de cada indivíduo envolvido no processo de formação.

Na pesquisa, recorreremos a leituras e travessias interpretativas dos relatórios dos círculos de cultura vivenciados no ano de 2020 e 2021, organizados em dois conjuntos (Rel 20 e Rel 21); das cartas pedagógicas produzidas pelos participantes, redigidas em diversos gêneros literários, que passaram a compor os e-books no final de cada curso; dos vídeos das aulas disponíveis no canal do Centro de Formação

Paulo Freire no *YouTube*; e dos planos de curso elaborados pela CPP. Para nos aproximarmos mais da potência dos círculos de cultura *on-line*, dos sentidos e das expressões da linguagem desta experiência, elaboramos um questionário para os/as mediadores/as com questões fechadas para conhecer os seus perfis e perguntas abertas para dar suporte ao segundo e terceiro objetivos desta pesquisa. Fizemos um exercício hermenêutico do percurso compreensivo da linguagem e dialogicidade dos círculos de cultura *on-line*, numa perspectiva decolonial, a partir da interpretação dos textos, das anotações do caderno de campo do pesquisador, de vídeos, vivências e conversações.

Organizamos a travessia desta tese em três movimentos reflexivos: no primeiro, intitulado “O projeto libertador de educação na América Latina: interlocutores para um caminhar-pensante”, apresentamos um diálogo entre os pensadores do Grupo M/C, o educador Paulo Freire e o MST; no segundo, que nomeamos como “Os círculos de cultura *on-line*: um espaço-tempo de formação humana”, refletimos a experiência dos círculos de cultura desde a sua origem até a sua re-invenção no ambiente virtual; no terceiro movimento, refletimos o sentido das expressões da linguagem tecidas no interior dos círculos de cultura: “Expressões da linguagem decolonial no espaço-tempo dos círculos de cultura *on-line* para a formação humana”.

2 O PROJETO LIBERTADOR DE EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: INTERLOCUTORES PARA UM CAMINHAR-PENSANTE

Para mim, uma das coisas terríveis da educação que nós estamos vivendo no Brasil – para falar só do Brasil, mas não é só aqui – é que ela vem sendo, sobretudo, uma educação da resposta e não uma educação da pergunta... da pergunta fundamental. [...] A impressão que eu tenho é que, de modo geral, nós estamos entrando nas salas com respostas cujas perguntas fundamentais se perderam no tempo e a gente nem sabe quais foram elas e a gente chega e dá a resposta ao educando e ele diz “Poxa, nem perguntei”... (Freire, Entrevista, 1985)¹⁶.

Neste primeiro movimento dialógico com os intercessores teóricos, faremos uma reflexão sobre o sentido da decolonialidade da linguagem para um pensar-fazer decolonial na produção acadêmica do Grupo M/C, na obra de Paulo Freire e no pensamento pedagógico do MST, visando à formação humana na perspectiva da libertação.

No vasto universo da reflexão freireana em sua proposta de uma educação libertadora, recorreremos à leitura de conceitos fundamentais presentes em suas obras, nascidos e amadurecidos ao longo de sua trajetória como educador. Considerando a experiência dos círculos de cultura e a sua relevância não só para a história recente da educação, tanto no Brasil como na América Latina – de modo particular a educação não formal e a formação política no seio dos movimentos populares – convidamos para o diálogo com Freire pensadores do Grupo M/C – com destaque para Enrique Dussel (1977); Walter Mignolo (2007), Catherine Walsh (2017) e Anibal Quijano (2014). Da reflexão acerca do pensamento pedagógico do MST, tomaremos Boletins e Cadernos que apresentam a produção coletiva de saberes a respeito de sua prática educativa.

2.1 O Grupo Modernidade/Colonialidade como intercessor: tessituras para ser, saber e poder

¹⁶ Trecho de entrevista de Paulo Freire na UNICAMP, em 1985. Vídeo disponível no Canal de *YouTube* da TV Unicamp: <https://www.youtube.com/watch?v=5yRyAXPXHmA&feature=youtu.be> O trecho em destaque está no minuto 47 do vídeo.

Articulado no início do século XXI, a partir de encontros, seminários, diálogos e publicações que vinham acontecendo desde a segunda metade dos anos 1990, o Grupo M/C é o coletivo responsável por “um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica da ciências sociais na América Latina” (Ballestrini, 2013, p. 89), promovendo a radicalização do argumento pós-colonial no continente, ao propor a noção de giro decolonial.

A partir de um encontro realizado na Universidad Central de Venezuela em 1998, promovido pelos intelectuais latino-americanos Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano e Fernando Coronil, foi lançada, no ano 2000, uma publicação emblemática dos trabalhos do coletivo: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Entre as primeiras publicações do grupo, destacam-se, também, segundo Ballestrini (2013), os textos: *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial* (1999) e *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina* (2000), resultado de um simpósio realizado na Pontificia Universidad Javeriana, na Colômbia, em 1999, que marcou um significativo avanço na configuração do Grupo M/C, com a consolidação da colaboração entre pensadores de três instituições universitárias do continente – Universidad Andina Simón Bolívar, Duke University, University of North Carolina e a própria Javeriana – que passaram a se dedicar a promover e aprofundar a reflexão acadêmica sobre os temas relativos ao “giro decolonial” no continente latino-americano.

Segundo Escobar (2003), a genealogia do pensamento deste coletivo está radicada na confluência de vários movimentos epistemológicos, nos anos setenta, entre os quais a Teologia da Libertação e os debates sobre filosofia e ciência social latino-americana, com destaque para Enrique Dussel, Rodolfo Kusch, Orlando Fals Borda, Pablo González Casanova e Darcy Ribeiro. Também estão na origem do pensamento decolonial as discussões em torno da teoria da dependência, “os debates na América Latina sobre a modernidade e pós-modernidade dos oitenta, seguidos pelas discussões sobre hibridismo na antropologia, comunicação nos estudos culturais nos noventa; e, nos Estados Unidos, o grupo latino-americano de estudos subalternos” (Escobar, 2003, p. 53).

Como se pode perceber, a inspiração do Grupo M/C é ampla e variada, incluindo tanto as teorias críticas europeias e norte-americanas da modernidade como as ideias do grupo sul-asiático de estudos subalternos, a teoria feminista

chicana, a teoria pós-colonial e a filosofia africana. A principal força orientadora dos pensadores do Grupo M/C, porém, é “uma reflexão continuada sobre a realidade cultural e política latino-americana, incluindo o conhecimento subalternizado dos grupos explorados e oprimidos” (Escobar, 2003, p. 53).

Como movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade, fortaleceu-se no Grupo M/C a expressão “giro decolonial”, um termo cunhado originalmente por Nelson Maldonado-Torres (2007, p. 160 – tradução nossa) para referir-se a um fenômeno que, em primeiro lugar, se apresenta como “uma mudança de perspectiva e atitude encontrada nas práticas e formas de conhecimento dos sujeitos colonizados desde os primórdios da colonização”¹⁷ e, em segundo lugar, como “um projeto de transformação sistemática e global dos pressupostos e implicações da modernidade, assumidos por uma variedade de sujeitos em diálogo”¹⁸ (Maldonado-Torres, 2007, p. 160 - tradução nossa). A decolonialidade aparece, portanto, como o terceiro elemento da modernidade/colonialidade.

Para Mignolo (2008, p. 249), “a conceitualização mesma da colonialidade como constitutiva da modernidade é já o pensamento decolonial em marcha”. Segundo o autor, no entanto, a origem do pensamento decolonial é mais remota, emergindo como contrapartida desde a fundação da modernidade/colonialidade. Seria possível, portanto, considerar Wama Pomam de Ayala – do vice-reinado peruano que enviou ao rei Felipe III em 1616 sua *Nueva crónica y buen gobierno* – e Otabbah Cugoano – um escravo liberto que publicou em Londres, em 1787, *Thoughts and sentiments on the evil of slavery*¹⁹ – como os primeiros autores de tratados políticos decoloniais, que não usufruem o mesmo prestígio daqueles escritos por Hobbes, Locke ou Rousseau. Mignolo expressa-se assim acerca do pensamento decolonial:

Colonialidade e descolonialidade introduzem uma fratura entre a pós-modernidade e a pós-colonialidade como projetos no meio do caminho entre o pensamento pós-moderno francês de Michel Foucault, Jacques Lacan e Jacques Derrida e quem é reconhecido

¹⁷ “un cambio de perspectiva y actitud que se encuentran en las prácticas y formas de conocimiento de sujetos colonizados desde los inicios mismos de la colonización”.

¹⁸ “un proyecto de transformación sistemática y global de las presuposiciones e implicaciones de la modernidad, asumido por una variedad de sujetos en diálogo”.

¹⁹ Pensamentos e sentimentos sobre o mal da escravidão (tradução nossa).

como a base do cânone pós-colonial: Edward Said, Gayatri Spivak e Hommi Bhabba. A descolonialidade – em contrapartida – arranca de outras fontes. Desde a marca descolonial implícita na *Nueva Crónica y Buen Gobierno* de Guamán Poma de Ayala; no tratado político de Ottobah Cugoano; no ativismo e crítica decolonial de Mahatma Ghandi; na fratura do Marxismo em seu encontro com o legado colonial nos Andes, no trabalho de José Carlos Mariátegui; na política radical, o giro epistemológico de Amílcar Cabral, Aimé Césaire, Frantz Fanon, Rigoberta Menchú, Gloria Anzaldúa, entre outros (Mignolo, 2010, p. 14-15).

O problema da colonialidade do saber é um dos mais recorrentes dentro das discussões do Grupo M/C e está diretamente associado àquilo que Mignolo (2020, p. 187) chamou de “diferença colonial e geopolítica do conhecimento”. Sendo paralela à própria geopolítica da economia, a noção de violência epistêmica elaborada por Foucault tornou-se insuficiente para captar o silêncio oriundo do racismo epistêmico (Maldonado-Torres, 2007) ou a negação da alteridade epistêmica (Castro-Gómez, 2005, p. 90). Para Castro-Gómez, a noção de Foucault “deve ser ampliada para o âmbito de *macroestruturas de longa duração* (Braudel/Wallerstein), de tal maneira que permita visualizar o problema da “invenção do outro” de uma perspectiva *geopolítica*”. O que Foucault não conseguiu capturar em sua denúncia foi o eurocentrismo e o colonialismo, duas faces da mesma moeda. O eurocentrismo é uma lógica fundamental para a reprodução da colonialidade do saber, como explica Quijano:

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo. Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América (Quijano, 2005, p. 9).

À ideia da colonialidade do saber soma-se a colonialidade do ser, exercida por meio da inferiorização, subalternização e a desumanização. Segundo Walsh (2008), este conceito de colonialidade do ser se expressa na relação entre razão-

racionalidade e humanidade. Nesta lógica, os mais humanos seriam os que fazem parte da racionalidade formal do indivíduo dito civilizado, “historicamente fazendo com que os povos e comunidades indígenas apareçam como bárbaros, não modernos e incivilizados, e os povos e comunidades negras [...] como inexistentes ou, na melhor das hipóteses, extensões dos povos indígenas”²⁰ (Walsh, 2008, p. 138 – tradução nossa). A colonialidade do poder, por sua vez, refere-se “[...] ao estabelecimento de um sistema de classificação social baseado em uma hierarquia racial e sexual, e na formação e distribuição de identidades sociais de superiores para inferiores: brancos, mestiços, índios, negros”²¹ (Walsh, 2008, p. 136 – tradução nossa). O poder, desde esta perspectiva, constitui-se uma condição de possibilidade para a estruturação do sistema-mundo moderno que se formou e se consolidou com o sistema colonial e que se mantém na sociedade contemporânea (Quijano, 2009). Intrínseca à colonialidade do poder está a ideia de raça, como esteio do processo colonizador, de subalternização e obliteração, para subjugar e manter sob o poder do colonizador os povos dominados, como afirma Quijano (2000, p. 195 – tradução nossa): “a ideia de raça era uma forma de conferir legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista”²².

O poder colonial persiste e foi (continua sendo) o responsável pela destruição dos saberes ancestrais, um fenômeno que recebeu de Boaventura Sousa Santos (2010, p. 10), o nome de epistemicídio: “a supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena”. O termo refere-se, essencialmente, à destruição de saberes e de culturas populares e tradicionais não assimiladas pela cultura ocidental/branca. Sua concepção é derivada do colonialismo efetivado pelo avanço do imperialismo europeu sobre aos povos das Américas, da África e da Ásia, que teve início nas grandes navegações e, assimilado através dos séculos, intensificou-se no mundo contemporâneo pela globalização da cultura ocidental e o avanço do capitalismo, fenômenos que contribuíram para a perda e a descaracterização do conhecimento tradicional/popular.

²⁰ *“históricamente haciendo que los pueblos y comunidades indígenas aparezcan como los bárbaros, no-modernos y no-civilizados, y los pueblos y comunidades negras [...] como no existentes o, en el mejor de los casos, extensión de los indígenas”.*

²¹ *[...] al establecimiento de un sistema de clasificación social basada en una jerárquica racial y sexual, y en la formación y distribución de identidades sociales de superior a inferior: blancos, mestizos, indios, negros”.*

²² *“la idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista.”*

Outro conceito desenvolvido pelo Grupo M/C é o de desobediência epistêmica, relativo à estratégia decolonial, que consiste no ato de questionar a hegemonia do pensamento ocidental, fundamentando-se nos conhecimentos e saberes gestados e cultivados nas culturas indígenas e afrodescendentes. É uma ferramenta de luta “que permite que as gnosiologias não ocidentais pensem a partir de seus próprios enunciados e que essas diferentes perspectivas dialoguem entre si, escapando, assim, das hierarquizações pré-estabelecidas do pensamento ocidental” (Carvalho, 2015, p. 193).

A opção decolonial é epistêmica, segundo Walter Mignolo (2008), considerando que esta se distancia dos fundamentos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento, o que não significa abandonar ou ignorar o conhecimento do que já foi institucionalizado por todo o mundo: “a opção descolonial significa, entre outras coisas, *aprender a desaprender* [...], já que nossos (um vasto número de pessoas ao redor do planeta) cérebros tinham sido programados pela razão imperial/colonial” (Mignolo, 2008, p. 290).

Na intenção de dialogar com esse pensamento, problematizamos a respeito dos traços que caracterizariam uma linguagem decolonial. Estaria esta linguagem alicerçada no movimento de desobediência epistêmica dos povos e indivíduos subalternizados frente à imposição de saberes que negam a dignidade, a justiça e a libertação? Seria uma linguagem que, desobedecendo a perspectiva do colonizador – calcada no silenciamento dos povos subalternizados –, rompe com a colonialidade do ser, do saber e do poder? Seria uma linguagem dialógica, da interculturalidade crítica, que reconhece o lugar dos sujeitos, que possibilita o sujeito expressar seus conhecimentos, sua cultura, seus sentimentos? Dialogando com estes intercessores, podemos problematizar, no campo da educação, de modo particular nos círculos de cultura *on-line*, uma linguagem decolonial?

Acreditamos que esses intercessores nos auxiliam a experienciar caminhos em busca de uma educação transformadora, refletida enquanto projeto político, visando arejar novos possíveis para que sujeitos protagonizem sua história, construindo um projeto de sociedade democrática alicerçado na justiça, na igualdade e na afirmação da dignidade humana.

2.2 Freire e a Pedagogia da Libertação: itinerários de uma educação com rosto decolonial

Após nos aproximarmos dos horizontes reflexivos do Grupo M/C, convidamos Freire, com seus passos decoloniais enquanto andarilho da utopia (Kohan, 2021) para andarilhar conosco em direção aos horizontes da educação, inspirando-nos a re-criar outros possíveis, a partir de sua vida como pergunta pulsante e obra que fomenta a curiosidade, comprometida com um projeto de educação dinamizada pelo sonho por uma humanidade mais respeitada em sua dignidade, que tenha seu direito à vida respeitado.

Por isso, entendemos que Freire é “sinônimo de amorosidade, esperança, resistência” (Lopes; Kohan, 2021, p. 106). Entendemos que, enquanto instauraram ações autoritárias contra a sua forma de vida e de pensar, no período da ditadura militar, seu modo de vida refletiu a abertura de si ao mundo em forma de amor. Mas, poderíamos abordar o amor quando falamos em educação? Poderíamos recorrer a uma reflexão filosófica sobre a boniteza e a amorosidade para tecermos reflexões em torno da docência, da prática de ensino e das lutas resistentes dos movimentos sociais que marcham por tantos diretos, sobretudo, à vida, à moradia, à terra, à saúde e à educação?

Segundo Rosa María Torres (2017), educadora equatoriana e interlocutora de Freire nos estudos de educação popular, a multiplicidade de leituras e abordagens em torno da obra do educador em todo o mundo leva-nos a constatar a existência de múltiplos Freires: “Em todo o planeta, nos lugares e culturas mais diversos, cada pessoa foi encontrando em Freire essencialmente o que necessitava e o que queria encontrar” (Torres, 2017, p. 263). Nesse sentido, é importante lembrar que o próprio Freire insistia na necessidade de que seus estudiosos evitassem a dogmatização do seu pensamento, e sim o reinventassem, apenas cuidando para não distorcer nem descaracterizar suas ideias, procurando manter os núcleos centrais do seu pensamento.

Em suas próprias palavras, Freire (2014) afirmava que reinventá-lo significava aceitar sua proposta de encarar a história como uma possibilidade. Dizia que “o assim chamado educador freireano que se recusa a reinventar-me está simultaneamente negando a história como uma possibilidade e procurando pela prova professoral, certeza de aplicações técnicas” (Freire, 2014, p. 94).

Encarar a história como possibilidade, e não como uma determinação, é o que nos faz enveredar na busca do rosto decolonial de Paulo Freire, identificando as

fontes e as marcas de uma concepção decolonial em suas obras, em seu labor incansável enquanto educador inquieto, intuitivo e rigoroso na articulação dos conhecimentos que nascem do dinamismo da ação-reflexão-ação e da problematização da realidade. Embora nunca tenha utilizado este conceito, é possível perceber a concepção decolonial presente em toda a sua obra.

Segundo Mota Neto (2016), podemos reconhecer as marcas de uma concepção decolonial em Paulo Freire na sua postura de educador terceiro-mundista, cujo lugar de expressão é o mesmo dos oprimidos pelo sistema-mundo, lugar que o motiva a refletir e denunciar – embora não utilizando estas categorias – o colonialismo e a colonialidade, “e a criar, experimentado, uma proposta político-pedagógica descolonizadora, fundamentada em uma utopia ético-política de libertação da opressão via construção do socialismo democrático” (Mota Neto, 2016, p. 149).

As ideias de Freire constituem um importante contributo ao pensamento decolonial pelo fato de ele ter sido capaz de pensar uma pedagogia desde o lugar subalterno, desde o lugar da dominação vivida pelos oprimidos e a sua resistência, sua luta. A partir do lugar do oprimido, não apenas “pensado”, mas vivenciado em sua própria corporalidade, como educador terceiro-mundista, que experimenta os efeitos da negação da modernidade/colonialidade. A produção intelectual de Freire, sua bibliografia, está atravessada pela característica da fronteira, como reflete Henry Giroux (1998):

Como um intelectual de fronteira, Freire quebra o relacionamento entre identidade individual e subjetividade coletiva. Ele faz visível uma política que liga o sofrimento humano a um projeto de esperança, não como um mergulho estático na textualidade sem as lutas humanas, mas como uma política de alfabetização forjada nos deslocamentos políticos e materiais de regimes que exploram, oprimem, excluem, destroem e arruinam a vida humana (Giroux, 1998, p. 194).

Nesse sentido, as ideias de Freire estão profundamente enraizadas na sua experiência enquanto educador que atua na fronteira, no chão da América Latina e da África, no seio dos povos subalternizados, o que torna evidente que não se pode abordar seu pensamento sem considerá-lo desde a sua própria biografia, uma vida inteiramente dedicada à resistência contra a subalternização e os totalitarismos. Segundo Mota Neto (2016), a concepção decolonial em Freire está profundamente

relacionada a sua biografia, sua postura intelectual que professou o caráter libertador do diálogo e, acima de tudo, o vivenciou na relação sempre respeitosa com povos, culturas e saberes diversos. Uma postura militante, que o levou a nunca ceder aos discursos totalitários, mas, pelo contrário, a sempre acreditar na criação, na história como possibilidade, na utopia, no sonho, como educador popular disposto a “superar fronteiras típicas da modernidade/colonialidade: teoria/prática, ciência/política, indivíduo/sociedade, economia/cultura, professor/aluno, saber científico/saber popular... um intelectual fronteiro!” (Mota Neto, 2016, p. 165).

Nascido em 1921, em Recife, filho de pai espírita e mãe católica, Freire (1980) afirma ter aprendido com eles o diálogo, tema que se tornaria um dos pilares de seu pensamento pedagógico, assim como a importância do respeito às diferenças. No quintal de casa, à sombra das mangueiras, foi alfabetizado pelos pais: “as palavras com que me alfabetizei eram palavras de meu universo vocabular infantil, que eu ia escrevendo o chão, meu primeiro ‘quadro negro’, com gravetos, meu ‘primeiro giz” (Freire, 1978, p. 15). Aqui se reconhece as origens de sua preocupação com desenvolver uma alfabetização crítica, calcada nas palavras do cotidiano.

Ainda muito jovem, dos 19 aos 22 anos, como professor de língua portuguesa no curso ginásial do Colégio Osvaldo Cruz, Freire já via a necessidade de ir além da compreensão dos estudos gramaticais como instrumento repressivo com que a cultura dominante inibe os intelectuais populares, reprimindo-lhes a criatividade: “sem negar a gramática, é preciso realmente superar a sua compreensão *colonial* segundo a qual ela é uma espécie de *cabo de eito* de nossa atividade intelectual” (Freire, 2007, p. 85, grifos do autor). Como se pode perceber, desde a sua primeira experiência como docente, manifesta-se o seu esforço por superar os traços decoloniais presentes na educação brasileira, possibilitando aos seus alunos a superação da mera memorização ou a simples aplicação das regras gramaticais, em vista do entendimento acerca da realidade e os seus significados (Freire, 2007).

Alguns anos depois, graduado em Direito pela Universidade do Recife (atual UFPE), deixa a carreira de advogado e passa a dedicar-se de corpo e alma à educação, realizando suas primeiras experiências de alfabetização entre 1946 e 1954, que iriam conduzi-lo mais tarde, em 1961, “à criação e sistematização do que foi chamado de ‘método Paulo Freire’, experimentado no seio do Movimento de Cultura Popular (MCP), do Recife, do qual foi um dos fundadores” (Mota Neto, 2016,

p. 152). Nesta mesma época, foi diretor do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife. Suas experiências educacionais, tanto no MCP como na extensão universitária, foram a base para o desenvolvimento de seu pensamento pedagógico, em diálogo com a realidade desafiadora das classes populares do nordeste brasileiro: camponeses, operários e pescadores. Suas ideias pedagógicas foram construídas, portanto, não a partir de uma abstração, mas tiveram sua origem no diálogo crítico com a realidade sofrida das camadas populares.

A experiência de Angicos (RN), que resultou na alfabetização de 300 trabalhadores em apenas 45 dias, em 1963, tornou o trabalho de Freire nacionalmente conhecido, fazendo com que ele fosse convidado para coordenar o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, do governo João Goulart, que tinha como meta alfabetizar, em 1964, entre cinco e seis milhões de brasileiros, replicando a experiência de Angicos, com os métodos inovadores do educador pernambucano. O golpe cívico-militar de 64 impediu a execução do projeto, escolhendo-o como um dos alvos preferidos da repressão, pois a sua proposta de alfabetização tinha como objetivo o empoderamento crítico dos trabalhadores, na luta contra a exploração do sistema opressor capitalista. Freire, perseguido, preso duas vezes, submetido a interrogatórios pelos militares e reiteradas ameaças de prisão, partiu para o exílio de sua pátria. Começou, então, a andarilhar pelos caminhos da América Latina e do mundo, plantando as sementes do pensar crítico, desenhando um pensamento pedagógico capaz de abalar os pilares de sustentação do sistema colonial opressor.

Nesse tempo de exílio, que durou 16 anos, colaborou em experiências e programas educativos no Chile e em países da África, desenvolvendo e delineando o seu pensamento pedagógico, na esteira da experiência vivida no Brasil. Santiago converteu-se, para Freire (2000), no melhor centro de reflexão e de conhecimento da América Latina, onde pôde vivenciar “um tempo em que dialoga e aprende com colombianos, venezuelanos, cubanos, mexicanos, bolivianos, argentinos, paraguaios, brasileiros, chilenos e também com europeus críticos” (Mota Neto, 2016, p. 157). São frutos desse período os livros *Educação como Prática da Liberdade* (1965), *Extensão ou Comunicação?* (1969) e *Pedagogia do Oprimido*, que escreveu entre 1967 e 1968, publicado primeiramente em espanhol, e só cinco anos depois, publicado no Brasil (1974), depois de já haver sido traduzido e publicado em inglês, italiano, francês e alemão.

A experiência como professor visitante da universidade de Harvard, em Cambridge, EUA – onde viveu por um ano (1969), ministrando aulas e realizando seminários sobre a *Pedagogia do Oprimido* – foi fundamental para a expansão e aprofundamento de suas ideias pedagógicas, trabalhando num centro de estudos onde jovens intelectuais dedicavam-se à pesquisa social, com ênfase nas questões do Terceiro Mundo. Tendo entrado em contato, nesse período, com o racismo, a grave discriminação e a luta pelos direitos civis da população negra norte-americana, Freire se aproximou das ideias de Martin Luther King e Malcom X, figuras que certamente influenciaram o pensamento freireano decolonial, evidenciando-o como um autor “preocupado não apenas com as questões de classe social, mas também de raça e gênero, possibilitando-lhe desenvolver uma visão crítica mais abrangente dos mecanismos de opressão da modernidade/colonialidade” (Mota Neto, 2016, p. 159).

As experiências que Freire viveu no continente africano também exerceram influência e imprimiram marcas decoloniais no seu pensamento. Em 1971, colaborou na Campanha de Alfabetização na Tanzânia, na reconstrução do país, em vista da libertação do sistema social e da mentalidade colonial que ainda marcava o povo, como herança do colonialismo imposto primeiro pela Alemanha e depois pelo Reino Unido. Nesta mesma perspectiva, mais intenso e profícuo foi o trabalho educativo desenvolvido em países que haviam sido colonizados por Portugal: Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, e Angola. Segundo Mota Neto (2016, p. 160), “a sua contribuição a todos estes países foi decisiva na construção de um sistema de ensino que possibilitasse a ‘descolonização das mentes’ ou ‘reafricanização das mentalidades’”.

No contexto da anistia política (1979) e com a perspectiva de redemocratização do Brasil, Freire retornou ao país em 1980, após 16 anos de exílio. Participou da fundação do Partido dos Trabalhadores (PT) e começou a ensinar na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Anos depois, em 1989, assumiu o cargo de Secretário Municipal de Educação de São Paulo, quando pôde desenvolver intenso trabalho pela democratização da escola pública e refletir mais profundamente sobre o papel dos educadores, tema que marcou as suas obras *A educação na Cidade* (1991), *Professora sim, Tia não* (1993) e *Pedagogia da Autonomia* (1996). Estas obras estão atravessadas pela preocupação de Freire com

questões como ética, identidade e diversidade cultural, a educação popular e a prática docente, a crítica do neoliberalismo e sua influência na educação.

À frente da Secretaria, Freire teve dificuldades na implementação de suas propostas educativas nas unidades escolares do município, principalmente no que se refere à gestão democrática: “não foram poucas as resistências que enfrentamos por parte de Diretoras, de Coordenadoras Pedagógicas, de Professoras, ‘hospedando’ nelas a ideologia autoritária, colonial, elitista” (Freire, 2007, p. 83). As tintas coloniais tomaram corpo nas vozes dessas gestoras: “Que isso? indagavam, às vezes, entre surpresas e feridas, será que vamos ter que aturar palpites e críticas dessa gente ignorante, que nada sabe de Pedagogia?” (Freire, 2007, p. 83). O que pautava o trabalho de Freire na busca de por em prática uma educação libertadora era a denúncia de práticas educativas como essas, eivadas de autoritarismo, herdeiras de um passado colonialista e escravocrata, que negava a dignidade das pessoas, na tentativa de subalternizá-las, neste caso, os estudantes, suas famílias e outros agentes da comunidade educativa.

A defesa intransigente da democracia como um valor fundamental para a construção de uma sociedade igualitária marcou profundamente a vida e o pensamento de Freire, como afirma Giroux, ao asseverar que “a crença de Freire na democracia, bem como sua profunda e permanente fé na capacidade das pessoas de resistir ao peso de instituições e ideologias opressoras, foram forjadas em um espírito de luta” (Giroux, 2010, p. 191), marcado pelo sentimento de indignação diante das desigualdades, que o levava a comprometer-se com a promoção de uma educação libertadora, até às últimas consequências, como a prisão e o exílio.

No arcabouço do pensamento pedagógico freireano, o diálogo é uma categoria fundamental, pois trata-se de condição essencial para uma educação como prática da liberdade (Freire, 2020), que favorece o pensar crítico-problematizador em relação aos condicionamentos existenciais, implicando numa práxis social constituída dialeticamente por ação e reflexão. O diálogo constitui-se na partilha, em liberdade, de visões diferentes da realidade e impulsiona nos seres humanos um pensar reflexivo, capaz de gerar a necessidade de intervenção na realidade por meio de ações, considerando que, na perspectiva da pedagogia freireana, a palavra autêntica é práxis comprometida com a ação transformadora: “não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (Freire, 2020, p. 107). Talvez seja por sua potência de

e elevar o teor da problematização das realidades o motivo que leva os seus ditos “inimigos” a apontá-lo como o motivo da desordem e fracasso da educação brasileira.

A prática dialógica faz com que o sujeito desenvolva a sua capacidade de comunicação, interação, gestão e construção do seu conhecimento, crescendo na sua capacidade de decisão, humanizando-se. É no diálogo que homens e mulheres crescem e se humanizam, exercitando o respeito às ideias e posicionamentos entre si, constituindo, assim, uma personalidade democrática. Segundo Freire e Shor (2008, p. 123), “o diálogo libertador é uma comunicação democrática, que invalida a dominação e reduz a obscuridade, ao afirmar a liberdade dos participantes de refazer sua cultura”. Esta reflexão em torno do diálogo nos acena para um rosto freireano decolonial, de modo particular com a interculturalidade crítica abordada por Catherine Walsh (2017), pois o diálogo é o lugar do encontro do eu como rosto do ouro. É o lugar da alteridade, do encontro entre as diferenças. Essa compreensão em torno do diálogo problematizado por Freire adquire centralidade quando refletimos ou vivenciamos a experiência de um círculo de cultura.

Dessa forma, a prática educativa proposta por Freire (2020) supera o que chama de educação bancária, que concebe o estudante como alguém que não sabe nada, um ser simplesmente passível de adaptação e ajuste à sociedade, considerada como algo estável, a serviço da qual estão os professores, detentores do saber, responsáveis por depositar nos estudantes os conteúdos que dominam com exclusividade. Nesta concepção de educação não há espaço para a autonomia, a criatividade, enfim, a liberdade – nem a do estudante nem a do professor. A educação bancária pode ser entendida como uma tentativa de construir uma prática colonial eurocêntrica, marcada pela imposição de saberes, impossibilitando qualquer atividade reflexiva e o direito de dizer a palavra.

Ao formular as bases para uma educação libertadora, Freire (2020) supera essa concepção bancária da educação. Propõe uma educação como prática da liberdade que tem o seu fundamento na teoria da ação dialógica, substituindo o autoritarismo existente na escola tradicional pelo diálogo aberto e criativo nos diferentes espaços educativos, rompendo assim com a lógica da modernidade/colonialidade. Tal concepção de educação supõe a consideração do fato de que os homens e as mulheres são seres abertos, que vivem um processo permanente de conquista da própria liberdade, de conscientização, que se dá na

comunhão com os outros, numa busca incessante de realizar a sua vocação ontológica e histórica de *ser mais* (Freire, 2001).

Na educação como prática da liberdade, os homens e as mulheres são concebidos como “corpos conscientes”, seres humanos com poder criador, sujeitos da história – inacabada, aberta, em construção – cujo conhecimento é processual e se dá na intercomunicação, na intersubjetividade. O processo educativo dá-se, portanto, na interação dinâmica dos sujeitos – educadores e educandos – que, juntos, exercitam o diálogo, problematizando a realidade e construindo o conhecimento. A educação problematizadora é, assim, concebida como o exercício de análise crítica sobre a realidade das relações entre o ser humano e o mundo, que exige dos sujeitos voltarem-se, dialogicamente, para a realidade, para o mundo, a fim de transformá-lo. Enquanto a educação bancária “insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como os homens *estão sendo* no mundo e, para isto, mistifica a realidade” (Freire, 2001, p. 41), a educação libertadora realiza a sua desmistificação, por meio do diálogo, do ato cognoscente. O diálogo é, segundo Freire “desvelador da realidade” (2020).

A reflexão crítica dos seres humanos em suas relações com o mundo, em vista de sua autêntica libertação, é o fruto da sua atitude dialógica frente à realidade. Tal atitude “é práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2020, p. 61). O mundo não é, portanto, uma realidade acabada e nem o ser humano um ser passivo diante dessa realidade. Por essa razão, faz-se necessário conceber uma educação na qual educadores/as e educandos/as são capazes de compreender suas relações com o mundo como uma realidade em transformação, em processo, e não como algo estático. São, assim, estimulados a perceber-se como sujeitos da práxis, da reflexão e da ação transformadora da realidade. Para Freire (2020), o diálogo é construção teórica, atitude e prática pedagógica. É relação objetividade-subjetividade, tem fundamento e conteúdo e se constitui por meio do encontro. Como atitude e prática pedagógica, requer reciprocidade na atitude de fala e escuta e tem como fundamento o amor, a tolerância, a humildade e a esperança.

No capítulo sobre a teoria dialógica, em *Pedagogia do Oprimido* (2020), Freire ressalta que a atitude de escuta é tão importante quanto a fala, uma vez que o sujeito que escuta sabe que o que ele tem a dizer tem valor semelhante à fala dos outros. Desse modo, o saber escutar refere-se não apenas a silenciar para dar a vez

à fala do outro, mas também a estar na posição de disponibilidade, de abertura às diferenças. Isso não se assemelha à aceitação incondicional, a tudo o que o outro pensa e diz, mas é o exercício da escuta sem preconceitos que possibilita a reflexão crítica e o posicionamento consciente.

Assim sendo, as pessoas em situação de fala-escuta assumem posição de reciprocidade: quem fala quer ser ouvido, compreendido, respeitado; quem escuta também quer ter sua oportunidade de falar com as mesmas condições e iguais direitos. Essas situações ampliam as competências comunicativas necessárias para a convivência democrática na sociedade contemporânea, as situações pedagógicas, e qualifica a relação docente-discente, pois o diálogo implica ausência do autoritarismo e, ao mesmo tempo, modos de lidar com a tensão permanente entre a autoridade e a liberdade. Em Freire (2021, p. 117), o silêncio ocupa lugar de destaque no diálogo, é fundamento, como ele próprio reflete acerca da importância do silêncio no espaço comunicacional:

[...] De um lado, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indignação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação (Freire, 2021, p. 117).

O amor também é o fundamento do diálogo. Paulo Freire (2020, p. 111) reflete: “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo”. Mas não se trata, segundo o autor, de um sentimento ingênuo ou romântico de afeição. Ele se caracteriza por relações autênticas de respeito, tolerância e empatia entre pessoas que compartilham ideais na busca da humanização. O diálogo é possível com humildade, pois, quando existe o sentimento de que cada um acredita ser superior ao outro, esses não podem tornar-se companheiros de “pronúncia do mundo”. O diálogo requer confiança, fé no outro. Para Paulo Freire (2020, p. 112), também não existe diálogo “se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer, de criar e recriar”. Em outros termos, são condições para a prática do diálogo: escuta, silêncio, crença no outro, respeito. Alia-se a essas condições a esperança crítica, mobilizadora do diálogo.

Portanto, fundamentam o diálogo: o amor, a tolerância, a humildade e a capacidade de escuta como conteúdo e atitude da prática educativa. A esperança crítica, por sua vez, move o diálogo, pois o sujeito inacabado e consciente do

inacabamento tem uma prática dialógica, porque acredita na transformação da realidade, ou seja, “[...] a esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria história, mas puro determinismo” (Freire, 2021, p. 72). Para a relação dialógica ser estabelecida, um clima de abertura, de participação, é condição necessária.

O diálogo, ao ser alicerçado no amor, na humildade, na fé no ser humano, na esperança crítica e na participação, estabelece relação horizontal de simpatia e vivência, marcada pela confiança entre os sujeitos. A quebra dessa confiança dá lugar ao antidiálogo, caracterizado pela ausência dos fundamentos do diálogo. Ele “[...] é desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humilde. É desesperançoso. Arrogante. Autossuficiente” (Freire, 2017, p. 116). Portanto, é o inverso da contribuição freireana, é a situação superada pela construção da atitude dialógica.

É essa configuração que confere importância ao diálogo para a formação de sujeitos autônomos, conscientes, não conformados com a atual realidade social. Por isso a ênfase dada por Paulo Freire à palavra como práxis. Na perspectiva freireana, a palavra é práxis, é ação transformadora no mundo e do mundo. O diálogo é a condição de existir humanamente; com ele, os seres humanos se solidarizam, refletem e agem juntos como sujeitos no mundo que querem transformar, humanizar. O próprio Freire (2020, p. 82) afirma:

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se, ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial.

Vivenciar a liberdade e construir o pensamento crítico requer que as palavras trabalhadas nas instituições escolares não sejam apenas “palavras da escola”, mas “palavras da realidade”, em que os acontecimentos do mundo, a dinâmica da vida com suas lutas e possibilidades, bem como as experiências dos(as) estudantes, sejam analisados e articulados com os diferentes tipos de conhecimentos.

O pensamento freireano possibilita pensar o ser humano num horizonte dinâmico e aberto. A importância do que se tornou mundialmente conhecido como “método Paulo Freire” – mesmo reconhecendo em sua estruturação uma genial e original fecundidade – não reside tanto no método, mas no fato de ser um construto

epistemológico consistente que tem como eixo central uma preocupação antropológica profunda com o ser humano historicamente situado, mas aberto e ontologicamente vocacionado a *ser mais*. Segundo Souza (2001), Freire provoca uma redescoberta da integralidade do ser humano, pois o seu pensamento pedagógico “provoca a mudança não apenas da cabeça (o conhecimento); destina-se a contribuir com a construção da integralidade do ser humano, quer atingir o coração (o emocionar-se) e as mãos (o agir)” (Souza, 2001, p. 59). Deste modo, ao dialogar com Freire, compreendemos que o seu pensamento nos afeta por meio de travessias, nos mobilizando a pensar no exercício pedagógico que inspira a vida de um movimento coletivo como o MST, como veremos na próxima travessia.

2.3 O pensamento pedagógico do MST na perspectiva decolonial: coletividades para o pensar e o agir em Educação

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um dos movimentos mais expressivos e fortes na sociedade brasileira e latino-americana e caracteriza-se por ser socioterritorial (Caldart, 2012, p. 29-30). Seus objetivos são as lutas pela terra e toda sua história está vinculada às mobilizações pela Reforma Agrária. Nasceu na década de 80, no sul do Brasil com o apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT). O MST tem sido muito atuante nas discussões sobre a Reforma Agrária Popular e tem se postado como movimento social popular de estrutura amadurecida e responsável por mobilizações que combatem as políticas de base neoliberal/capitalista no Brasil.

No processo de formação dos Sem Terra, podem ser levados em consideração dois pontos basilares que foram fortalecendo o movimento enquanto sujeito social composto por uma militância atenta e movida por princípios de coletividade: o primeiro é o engajamento responsável e coletivo de cada militante do MST com sua família, construindo o cenário de lutas em prol da concretização da Reforma Agrária. Essa forma de luta não contempla só as necessidades internas no movimento, mas busca expandir todas as ações de lutas em favor da sociedade como um todo, pois a Reforma Agrária deve ser uma luta de todos os cidadãos. É com esses posicionamentos que o movimento vai tecendo sua identidade de sujeito coletivo forte.

O segundo ponto tem a ver com a formação escolar e não escolar que são construídas, também, pela luta do MST. Assim como a Reforma Agrária é pauta central nas mobilizações, a Educação passou a ser um dos direitos mais exigidos pelo Movimento. O indivíduo do campo, especificamente, do MST, é muitas vezes tratado pela sociedade em geral como um ser violento, barulhento, comunista e usurpador de terras alheias (Caldart, 2012, p. 30). Essa é a visão errônea da mídia, dos latifundiários que detêm extensos territórios improdutivos, dos empresários e governos os quais têm suas políticas embasadas no capitalismo.

[...] cada pessoa que integra o MST é um ser humano em transformação permanente, à medida que sujeito (também condicionado a) de vivências coletivas que exigem ações, escolhas, tomadas de posição, superação de limites, e assim conformam seu jeito de ser, sua humanidade em movimento. Do entrelaçamento das vivências coletivas, que envolvem e se produzem desde cada família, cada grupo, cada pessoa, com o caráter histórico da luta social que representam, se forma então a coletividade Sem Terra, com uma identidade que não se enxerga olhando para cada pessoa, família ou grupo de sem-terra em si mesmos, mas que se sente ou se vive participando das ações ou do cotidiano do MST (Caldart, 2001, p. 210).

Segundo Arroyo (2012, p. 15), “o MST é considerado educador enquanto movimento social e cultural. Sua presença, suas lutas, sua organização, seus gestos, suas linguagens e imagens são educativas, nos interrogam, chocam e sacodem valores, concepções, imaginários, culturas e estruturas”. Nesta perspectiva, o Movimento tem uma organicidade estrutural e educativa que permite a formação de novos sujeitos coletivos, formados por um programa educativo intenso que envolve o conhecimento profundo da sociedade, do trabalho, da política. A formação de base da militância do MST é alicerçada na concepção da consciência crítica, inspirada em Marx, Lenin e Gramsci e muitos teóricos contemporâneos que têm estudado o MST em Programas de Mestrado, Doutorado e inúmeras publicações de livros.

No seu Caderno de Educação n. 8, de 1996, elaborado pelo Coletivo Nacional do Setor de Educação, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) apresenta os seus princípios filosóficos e pedagógicos, que apresentam características do Giro decolonial preconizado pelo Grupo M/C. A publicação do Caderno, intitulado “Princípios da Educação no MST: Reforma agrária, semeando

educação e cidadania”, significou um passo crucial na construção teórica do pensamento pedagógico do Movimento.

O Coletivo define como princípios filosóficos aqueles que dizem respeito às concepções mais gerais que inspiram o Movimento, sua visão de mundo, sua compreensão da pessoa humana, da sociedade e o que entende como educação. Neste sentido, os princípios filosóficos remetem “aos objetivos mais estratégicos do trabalho educativo do MST” (MST, 1996, p. 4).

A educação, compreendida em seu sentido amplo, é um dos processos de formação da pessoa humana, através do qual as pessoas se inserem numa determinada sociedade, transformando-se a si mesmos e ao mesmo tempo transformando a sociedade em que vivem. É fundamental considerar, por esta mesma razão, que a educação está sempre ligada a um projeto político e é direcionada por uma concepção de mundo. Muitas vezes e de modo geral confundida com a simples associação à escola, a educação que se propõe no MST – embora tenha sua origem na preocupação com as escolas dos assentamentos – vai além das práticas educativas realizadas no ambiente escolar:

De certo modo, o eixo continua sendo a escola, mas num sentido bem mais abrangente do que no início. [...] Consideramos a educação uma das dimensões da formação, entendida tanto no sentido amplo da formação humana, como no sentido mais restrito de formação de quadros para nossa organização e para o conjunto das lutas dos trabalhadores (MST, 1996, p. 5).

Com base nesta concepção de educação, o Coletivo apresenta cinco princípios filosóficos que remetem aos objetivos estratégicos do Movimento: 1. Educação para a transformação social; 2. Educação para o trabalho e a cooperação; 3. Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; 4. Educação com/para valores humanistas e socialistas; e 5. Educação como processo permanente de formação/transformação humana. Podemos destacar três categorias sobre as quais se articulam estes princípios filosóficos: transformação social, concepção onilateral do ser humano e processo permanente de formação humana.

O horizonte que define o caráter da educação no MST é a transformação social. Neste sentido, é entendida como um processo pedagógico que se reconhece de caráter político, vinculado organicamente com os processos que visam à transformação da realidade social e à construção de uma nova ordem social,

baseada na justiça, na vivência da democracia e dos valores humanos e socialistas. É uma educação para a transformação social, que assume a perspectiva da classe trabalhadora, entendendo como um direito fundamental o acesso de todos à educação, sem nenhuma exceção, com especial ênfase na escolarização.

É, ao mesmo tempo, uma educação vinculada organicamente às lutas do Movimento Social: “é fundamental todo este esforço em cada acampamento, cada assentamento, em cada uma de nossas escolas, de construir uma proposta de educação *do* MST (MST, 1996, p. 6). Mais do que uma educação *para* o movimento trata-se da educação *do* Movimento, comprometida de fato com os processos de mudança na sociedade como um todo. É uma educação aberta para o mundo, comprometida com todos os problemas humanos, disposta a acolher os novos processos, buscando compreendê-los, trabalhando pedagogicamente suas contradições e conflitos. É, enfim, uma educação para a ação, ou seja, que prepara “sujeitos capazes de intervenção e transformação prática (material) da realidade” (MST, 1996, p. 7). A formação para a cooperação é também outro elemento estratégico na concepção de educação do Movimento, visando à construção de relações sociais renovadas, voltadas à organização coletiva do trabalho.

A consideração do ser humano em todas as suas múltiplas e variadas dimensões é elemento fundamental na educação proposta pelo MST. A expressão marxiana “desenvolvimento onilateral do ser humano” expressa a intenção do Movimento por desenvolver uma práxis educativa revolucionária que objetiva “reintegrar as diversas esferas da vida humana que o modo de produção capitalista prima por separar” (MST, 1996, p. 8). O MST assume esse caráter da onilateralidade em sua proposta educativa, promovendo em cada uma de suas práticas as diversas dimensões do ser humano “de um modo unitário ou associativo, em que cada dimensão tenha sintonia com a outra, tendo por base a realidade social em que a ação humana vai acontecer” (MST, 1996, p. 8).

Nesta perspectiva onilateral, desenvolve-se uma educação calcada em valores humanistas e socialistas, promovendo a formação do novo homem e da nova mulher, que rompem com o sistema de valores dominante na sociedade contemporânea, centrada no lucro e no individualismo sem limites. Afirmam-se, assim, valores que colocam no centro do processo educativo a pessoa humana e sua liberdade, mas não pensada de modo individualista e egoísta, mas assumindo-se como um ser de relações sociais que visam à “produção e a apropriação coletiva

dos bens materiais e espirituais da humanidade, a justiça na distribuição destes bens e a igualdade na participação de todos nestes processos” (MST, 1996, p. 9).

O MST acredita “no ser humano e na sua capacidade de transformação” (MST, 1996, p. 9) e vê nesta crença a condição fundamental para qualquer processo de educação, de formação. Considera, também, que “as pessoas mudam, educam-se e são educadas, num processo que só termina com a morte” (MST, 1996, p. 9-10), o que significa dizer que a educação é um processo permanente de formação humana, que se dá numa dinâmica de relações sociais intersubjetivas, num exercício mútuo e dialógico de influências transformadoras. Por esta razão, é importante considerar, no trabalho educativo, a variedade de situações em que se encontram os sujeitos envolvidos, bem como a existência social de cada pessoa como base de sua educação. É a partir daí que se promove concretamente a mudança, a transformação ou construção de comportamentos e valores novos, num processo educativo não espontâneo, mas intencionalmente planejado e elaborado, visando à conscientização dos sujeitos sociais para a ação que tenha incidência social na transformação da realidade.

Os princípios pedagógicos do Movimento referem-se ao modo de fazer e de pensar a educação para concretizar os princípios filosóficos. São aqueles que apontam os elementos essenciais e gerais de sua proposta educativa, “incluindo especialmente a reflexão metodológica dos processos educativos, chamando a atenção de que podem haver práticas diferenciadas a partir dos mesmos princípios pedagógicos e filosóficos” (MST 1996, p. 4), considerando as diferenças existentes entre as diversas modalidades, sejam elas numa escola infantil de assentamento ou num curso técnico de ensino médio, por exemplo. Enquanto os princípios filosóficos são os mesmos que inspiram o Movimento em seu conjunto, os princípios pedagógicos dizem respeito à concretude da sua proposta educativa.

Ao elencar as características que explicitam e concretizam a sua concepção filosófica de educação, o Movimento apresenta 13 princípios pedagógicos: 1. Relação entre prática e teoria; 2. Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; 3. A realidade como base da produção do conhecimento; 4. Conteúdos formativos socialmente úteis; 5. Educação para o trabalho e pelo trabalho; 6. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; 7. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; 8. Vínculo orgânico entre educação e cultura; 9. Gestão democrática; 10. Auto-organização dos

estudantes; 11. Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores / das educadoras; 12. Atitude e habilidades de pesquisa; e 13. Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

Os princípios pedagógicos explicitados pelo Movimento articulam-se em torno de categorias que estão na base da sua concepção de educação, dentre as quais destacamos: prática-teoria-prática; produção do conhecimento e sua incidência social; vínculo orgânico entre processos; trabalho; e coletivos pedagógicos.

Concebida pelo mestre Paulo Freire, a articulação práxis-teoria-práxis é um dos pilares centrais da concepção de educação do MST, orientada para a ação transformadora. Trata-se de educar sujeitos críticos, capazes de articular teoria e prática, prática e teoria, com propriedade e competência, considerando “superada historicamente aquela visão de que a escola é apenas lugar de conhecimentos teóricos que depois, fora dela, é que serão aplicados na prática” (MST, 1996, p. 11).

O Movimento explicita o desejo de que a prática social dos educandos/as seja a base do seu processo formativo. Que os cursos realizados sejam lugares de práticas nos quais a própria elaboração teórica já seja considerada prática. Afirma-se, desse modo, o primado da prática sobre a teoria no sentido de que as verdadeiras teorias são aquelas que são frutos das práticas sociais e que, por sua vez, instrumentalizam práticas sociais” (MST, 1996, p. 11). A centralidade desta categoria no pensamento pedagógico do Movimento traz consigo desafios em relação a questões curriculares e metodológicas. O currículo deve ser pensado em torno de situações que exijam respostas práticas dos/das educando/educandas, ajudando-os a estabelecer relações entre o que está nos livros, o que dizem os professores, o que eles recebem da família e o que observam no contexto em que vivem. O grande desafio metodológico é aprender a articular os vários saberes diante das situações que a realidade apresenta.

Considerada uma das dimensões do processo educativo, a produção do conhecimento, para o MST, tem na realidade a sua base e o seu fundamento. Isto significa que a sua proposta de educação busca garantir que os educandos/educandas produzam conhecimento sobre a sua realidade e a realidade do mundo. É importante enfatizar, no entanto, que esta produção do conhecimento não se dá apenas *a partir da* realidade, uma vez que o conhecimento construído se volta constantemente para a realidade, visando a sua transformação e a produção de novos conhecimentos. Neste sentido, a realidade é ponto de partida e também de

chegada. É nesta perspectiva que a educação praticada no MST busca não se ater ao estudo livresco, mas organiza metodologicamente o ensino em torno de temas geradores, extraídos da realidade e abordados dialeticamente, articulando saberes, “integrando conteúdos e práticas concretas dos educandos” (MST 1996, p. 14). No que tange aos conteúdos, é importante considerar que eles não são o centro da proposta pedagógica do Movimento, mas são escolhidos em função de sua relevância em vista da incidência social, ou seja, são instrumentos para atingir os objetivos de uma educação transformadora, definidos a partir de critérios claros para a formação de sujeitos críticos-reflexivos, livres, capazes de agir na realidade social, transformando-a. Na produção do conhecimento tem, também, relevância fundamental o esforço de garantir que os educandos/as desenvolvam atitude e habilidades de pesquisa que os tornem capazes para proceder à análise investigativa da realidade, esforçando-se para entendê-la mais a fundo, à luz da ciência, a fim de “poder fazer proposições mais adequadas a uma intervenção nela” (MST, 1996, p. 22).

Organicidade é mais uma categoria em torno da qual se articulam alguns princípios pedagógicos do MST, tendo em vista que a educação não é algo abstrato e estático, mas se realiza como processo. É necessário, pois, considerar como fundamentais os vínculos orgânicos existentes entre os processos educativos e os demais processos e aspectos constitutivos da experiência humana, como a política, a economia e a cultura.

O Movimento afirma que “a educação é sempre uma prática política, à medida que se insere dentro de um projeto de transformação ou conservação social”. Neste sentido, afirmar como princípio pedagógico o vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos é reconhecer a necessidade de garantir que a política faça parte e “atravesse” os processos pedagógicos das escolas e dos centros de formação, não simplesmente como conteúdo a ser discutido e estudado, mas trabalhar pedagogicamente as várias dimensões da vida: a indignação ética frente às injustiças, que desperta a necessidade de mudança; a formação político-pedagógica, com abordagem crítica e problematizadora da realidade; enfim, a participação na mística e organização da luta dos trabalhadores.

Considerando que a história da humanidade demonstra que são as relações econômicas que movem as sociedades e transformam as pessoas, o MST apresenta também como princípio pedagógico o vínculo orgânico existente entre

processos educativos e processos econômicos, objetivando, assim, favorecer a conscientização dos educando/as. Algumas práticas pedagógicas que explicitam a natureza da atividade econômica ajudam a “trazer para dentro do processo educativo aquelas relações que, na sociedade, são a base desta formação/transformação” (MST, 1996, p. 18), ajudando os educandos/as a compreender o funcionamento do mercado e dos processos produtivos.

Na concepção de educação do MST há, ainda, como princípio pedagógico o vínculo orgânico existente entre educação e cultura. Segundo o movimento, “a educação pode ser considerada ao mesmo tempo um processo de produção e socialização da cultura”, entendendo por cultura “tudo aquilo que as pessoas, os grupos e as sociedades produzem para representar ou expressar o seu jeito de viver, se entender e de sonhar o mundo” (MST, 1996, p. 19). Nesta perspectiva, educação pode ser compreendida como um processo de construção e reconstrução da identidade cultural. Por esta razão, as escolas e cursos de formação do MST são espaços para a vivência e a produção de cultura, visando o resgate da cultura popular ou mesmo à produção de uma nova cultura, uma cultura da mudança, “que tem o passado como referência, o presente como vivência que, ao mesmo tempo que pode ser plena em si mesma, é também antecipação do futuro, nosso projeto utópico, nosso horizonte” (MST, 1996, p. 20).

A educação para o trabalho e pelo trabalho é princípio pedagógico fundamental na proposta de educação do MST, considerado que é “o trabalho que gera a riqueza, que nos identifica como classe e que é capaz de construir novas relações sociais e também novas consciências, tanto coletivas como pessoais” (MST, 1996, p. 15). Essencial para a realização dos seus objetivos educacionais, a vinculação que o Movimento estabelece entre trabalho e educação expressa-se em duas dimensões, básicas e complementares: a educação ligada ao mundo do trabalho e o trabalho como método pedagógico. Em relação à primeira dimensão, é necessário garantir que os processos pedagógicos sejam relevantes e pertinentes às exigências dos processos produtivos tanto da sociedade como dos assentamentos, o que significa dizer que a seleção de conteúdos e as metodologias aplicadas devem estar vinculados ao mundo do trabalho. A segunda dimensão refere-se à educação pelo trabalho, à combinação entre estudo e trabalho como instrumento fundamental para desenvolver várias das dimensões da sua proposta educativa.

O MST, percebendo o trabalho coletivo como um dos seus elementos identitários fundamentais, traduziu a importância desta categoria em seus princípios pedagógicos, um deles relativo aos educadores e outro à necessidade de articulação entre processos pedagógicos coletivos e individuais. O primeiro afirma a exigência imprescindível de que os educadores se organizem em coletivos pedagógicos, para promover um genuíno processo educativo e, ao mesmo tempo, garantir a sua própria formação. “Os coletivos pedagógicos podem ser o espaço privilegiado de autoformação permanente, através da reflexão sobre a prática, do estudo, das discussões e da própria preparação para outras atividades de formação” (MST, 1996, p. 22). O segundo princípio refere-se à afirmação de que “o coletivo educa o coletivo”, ou seja, que “o processo educativo é um processo que acontece em cada pessoa, mas só acontece [...] se esta pessoa estiver com outras pessoas, e de preferência, seus iguais” (MST, 1996, p. 23). Isto significa que todas as relações no processo educativo são importantes: a relação educador-educando, a relação dos/as educandos/as entre si e a relação entre educadores/as, todos aprendendo e ensinando, no coletivo. Quando vivido “no coletivo, o processo educativo se torna mais conflitivo, mais transparente, com possibilidade maior de crítica e autocrítica” (MST, 1996, p. 23).

O primeiro movimento dialógico, marcado pela reflexão sobre a educação enquanto projeto de libertação na América Latina com o Grupo M/C, o pensamento pedagógico freireano e o pensamento do MST, nos auxiliou na vivência/compreensão de reinventar os círculos de cultura desde uma perspectiva decolonial. Com isso, no próximo movimento dialógico, refletiremos acerca das experiências que expressam os significados e os sentidos dos círculos de cultura desde a sua gênese, passando pela história e chegando às demandas do contexto da Covid-19, que desafiaram o CFPF e o MST de Pernambuco, em parceria com o Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas, a repensarem as possibilidades de sua existência em ambientes virtuais.

3 OS CÍRCULOS DE CULTURA *ON-LINE*: UM ESPAÇO-TEMPO DE FORMAÇÃO HUMANA

Faz-se a vida da educação a partir da vida – o pulsar do “freirear” na curiosidade em espaços-tempos outros – a força da pergunta! No lugar da vida, no lugar de fala – expressões de quem luta para transformar, mas em primeiro lugar, “viver”. Assim, desmistificar o “Verbo no infinitivo” – compreensão da práxis de sujeitos coletivos na luta por uma escrevivência dentro da liberdade do próprio ato de esperar, de resistir, mesmo diante das denegações da vida de tais comandantes apartados da potência da educação (Caderno de campo, 2021. p. 8).

Depois de ter apresentado uma reflexão acerca do sentido da decolonialidade da linguagem na produção acadêmica do Grupo M/C, na ação-reflexão-ação na obra de Paulo Freire e no pensamento pedagógico do MST, para a formação humana na perspectiva da libertação, o objetivo do presente capítulo é sistematizar a história e a experiência dos círculos de cultura e a sua vivência *on-line* no Curso Paulo Freire, Educador do povo.

Partindo da reflexão acerca do conceito de cultura na obra freireana e desde uma perspectiva histórica, remontamos às origens dos círculos de cultura em meados do século XX, com as atividades dos Centros Populares de Cultura (CPC) e a experiência de Angicos - RN, para, então, descrevermos a proposta e o método dos círculos de cultura em sua proposta original, revolucionária – um processo educativo marcado pela dialogicidade e a horizontalidade nas relações. Em seguida, problematizamos a possibilidade da realização de círculos de cultura *on-line*, considerando os desafios de uma educação que se desenvolve no ambiente virtual. Descrevemos, em seguida, os círculos de cultura *on-line* no Curso Paulo Freire, o Educador do povo: suas origens, proposta, método e também seus limites, possibilidades, com os questionamentos que a experiência tem levantado.

Considerando que fomos afetados por travessias no decorrer do curso, tanto em sua preparação – nas reuniões da CPP, nas interações motivacionais nos pequenos grupos de *WhatsApp*, nos encontros para a formação de mediadores/as – quanto nas dinâmicas dialógicas vivenciadas nos próprios círculos de cultura no ambiente virtual, neste movimento epistêmico, procuramos refletir nossa experiência de afetações, considerando as vivências nos círculos de cultura *on-line* com os/as coautores/as. Deste modo, apresentamos as nossas andarilhagens interpretativas,

buscando os sentidos que foram expressos na operacionalização dos círculos, nas relações tecidas entre CPP, mediadores/as e participantes.

A partir disso, nos movemos, no ambiente virtual, por meio de olhares e encontros com o outro, cada um/a com suas palavras e silêncios, suas formas de vida e modos de vivenciar a educação. A potência da pergunta sempre nos despertava olhares e mobilizava ações de sentir-pensar travessias: no ambiente virtual, no qual vivenciamos os círculos de cultura, encontraríamos aspectos que favoreceriam a problematização do projeto proposto pelo curso, na perspectiva de uma formação humana que se contraponha à educação bancária?

Neste sentido, retomamos o horizonte das vivências de Angicos, sem a pretensão de esgotar todas as narrativas históricas, sociais e epistemológicas imbricadas naquele contexto histórico. Pretendemos, assim, tomar a experiência dos círculos de cultura para repensar e recriar novos possíveis, outros começos, em torno das dinâmicas e possibilidades que os círculos de cultura, enquanto assentados e/ou acampados no ambiente virtual – potencial espaço-tempo de formação humana – expressam em linguagens decoloniais que articulam uma pedagogia dos sentidos, considerando que seria impossível pensar os círculos de cultura na pandemia sem uma perspectiva desde a ação do coração, do *corazonar*, que, segundo Arias (2011, p. 29), consiste numa “resposta espiritual e política insurgente, pois reintegra a dimensão de totalidade de nossa humanidade ao mostrar que somos a conjunção entre afetividade e inteligência”²³, como pudemos sentir por meio de uma escuta atenta:

Os/as participantes dos círculos de cultura expressam, no início de cada encontro, suas insatisfações e tristezas com os números de mortes causadas pela Covid-19, também, pela desatenção que o governo demonstra em reconhecer a importância da vacinação. As falas são envolvidas por emoções, dores, lágrimas, mas acenam para a esperança e a superação do momento. A curiosidade e as perguntas abrem vias para um pensar com emoção (Caderno de campo, 2021, p. 6).

Como podemos refletir com olhares atentos à ação dos/das participantes, em suas formas de dizer a vida com palavras autênticas, os círculos de cultura refletem

²³ [...] *corazonar como respuesta espiritual y política insurgente, puesto que el corazonar reintegra la dimensión de totalidad de nuestra humanidad al mostrar que somos la conjunción entre afectividad e inteligencia* (ARIAS, 2011, p. 29).

as demandas das questões do presente. Desta maneira, os círculos de cultura *online* parecem acenar para novas travessias de investigação da realidade sócio-política, em contraposição a uma educação bancária, considerando que a sensibilidade não é afastada pela atividade do pensar, mas sim abraçada por ela. Não se trata de um pensar que só pergunta pelos conteúdos, mas instaura aberturas para a sensibilidade estética, a boniteza e amorosidade, no processo de humanização, propiciando pensar uma educação que defenda a vida e se contraponha a uma política que promove a morte. Desta forma, testemunha um dos participantes: “Vimos o que é a força de um círculo de cultura. [...] Insistimos na esperança, no coletivo e no novo horizonte” (Rel 21, p. 31).

3.1 O conceito de cultura em Paulo Freire

A primeira elaboração do conceito moderno de cultura é de autoria do antropólogo britânico Edward Tylor, na obra intitulada *Cultura Primitiva*, de 1871. Segundo ele, pode-se definir cultura ou civilização, em seu amplo sentido etnográfico, como “aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume ou quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem na condição de membro da sociedade” (Tylor, *apud* Castro, 2005, p. 69). De acordo com este entendimento, a cultura seria uma conquista progressiva, cumulativa e exclusivamente humana. Nesse sentido, os seres humanos são potencialmente semelhantes, todos capazes de criar uma civilização, considerando que tal criação depende exclusivamente do exercício da razão, característica singular do ser humano.

O antropólogo francês Claude Lévi-Strauss (1999), por sua vez, reflete sobre o termo cultura acenando para a totalidade de um conjunto de sistemas simbólicos, compostos, em primeiro plano, pela linguagem, as regras matrimoniais, as relações econômicas, a arte, a ciência, a religião. Segundo ele, “todos estes sistemas buscam exprimir certos aspectos da realidade física e da realidade social, e mais ainda, as relações que estes dois tipos de realidade estabelecem entre si e que os próprios sistemas simbólicos estabelecem uns com os outros” (Lévi-Strauss, 1950, p. 19, *apud* Cuche, 1999, p. 95).

A consideração a respeito do conceito de cultura está nas origens do pensamento e do trabalho educativo de Paulo Freire. Ao elaborar as bases para o

plano de alfabetização dos trabalhadores em Angicos, por exemplo, o educador, junto com a sua equipe, estabeleceu como dimensão fundamental o conceito antropológico de cultura, conteúdo que iria ajudar “o analfabeto [...] a passar da compreensão mágica e ingênua à compreensão crítica” (Freire, 1980, p. 28). Desse modo, no livro *Conscientização*, Freire descreve o seu conceito de cultura: “a cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com os outros homens” (Freire, 1980, p. 38).

Na visão antropológica freireana, enquanto os animais se transformam de maneira orgânica para habitar em seus ambientes naturais, os seres humanos transformam os ambientes para adaptá-los a si, ao mesmo tempo em que, nessa mesma dinâmica, transformam-se a si mesmos, pessoal e coletivamente, inventando utensílios e instrumentos dos quais necessitam para lidar com a natureza e garantir sua sobrevivência, e criando “os símbolos, os saberes, os sentidos e significados” (Brandão, 2010, p. 100) para a convivência e a comunicação, configurando a vida em coletividade.

Ao abordar o conceito de cultura na obra de Freire, Brandão (2010, p. 99) recorre ao princípio marxista de que os seres humanos são “seres naturais, mas naturalmente humanos”, para afirmar que é próprio da natureza dos seres humanos construírem-se como sujeitos sociais criadores de cultura: “[...] somos humanos porque criamos cultura e continuamente as transformamos. E uma cultura, ou algumas, existem entre nós e em nós, objetiva e subjetivamente. Elas estão em tudo aquilo que criamos ao socializar a natureza” (Brandão, 2010, p. 100).

A diferença entre o mundo da natureza e o mundo da cultura é estabelecida pelo papel ativo do ser humano em sua sociedade, incidindo em sua realidade, considerando a natureza como mediação de comunicações e relações. A cultura, nesse sentido, sendo compreendida como agregação que a ação do ser humano faz ao mundo, é o resultado do seu trabalho criativo, como afirma Freire: “A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador” (Freire, 2017, p. 109).

Os seres humanos, responsáveis por fazer cultura, vivem e interagem, por assim dizer, “dentro” dela e por meio dela. Objetivamente criada pelos seres humanos, a cultura, subjetivamente, é o lugar da “interiorização de práticas culturais do fazer, de regras do agir (as diferentes gramáticas sociais), de sistemas de

significação da vida e do mundo em que vivemos (as ideologias, as teorias e os sistemas mais abrangentes de saber e sentido)” (Brandão, 2010, p. 101).

A cultura é, portanto, inerente ao existir humano, como parte do seu processo de humanização, uma vez que o ser humano constitui-se a si mesmo e a sua história quando cria cultura, o que o coloca num movimento permanente de ser, tornando-se, fazendo-se, como explicita Brandão (2002), ao comentar o conceito de cultura em Freire:

[...] Nós somos aquilo que nos fizemos e fazemos ser. Somos o que criamos para efemeramente nos perpetuarmos e transformarmos a cada instante. Tudo aquilo que criamos a partir do que nos é dado, quando tomamos as coisas da natureza e as recriamos como os objetos e os utensílios da vida social representa uma das múltiplas dimensões daquilo que, em uma outra, chamamos de: cultura. O que fazemos quando inventamos os mundos em que vivemos: a família, o parentesco, o poder do estado, a religião, a arte, a educação e a ciência, pode ser pensado e vivido em uma outra dimensão (Brandão, 2002, p. 22).

Ao incidir com a sua ação sobre a natureza, transformando-a, os seres humanos atribuem-lhe significado, o que se constitui na experiência social da cultura, ou seja, homens e mulheres fazem-se no mundo como seres culturais na sua atividade criadora de formas de ser e de viver diferentes, a partir da incidência de sua ação transformadora na realidade.

É esta, portanto, a concepção antropológica de cultura que fundamenta toda a proposta freireana dos círculos de cultura como caminho para a superação da educação bancária, uma vez que “a cultura é aquisição crítica e criadora e não uma justaposição de informações armazenadas na inteligência e ou na memória e não ‘incorporadas’ no ser total e na vida plena do homem” (Freire, 1980, p. 38). A partir desta concepção, a ideia de dispor as pessoas em um círculo, sem que nenhuma delas ocupe um lugar de destaque, favorece a construção coletiva de saberes, em participações livres e autônomas de sujeitos críticos e conscientes, comprometidos e solidários, vivendo a circularidade dialógica que cria cultura.

3. 2 Gênese dos círculos de cultura: a história como possíveis caminhos outros

A origem dos círculos de cultura remonta ao início da década de 1960, no contexto da criação e desenvolvimento do Movimento de Cultura Popular (MCP), como atesta Costa (2016, p. 46): “nasceram de um movimento social, o MCP, e refletem a crítica que o movimento fazia à estrutura escolar tradicional, bem como aos valores da cultura em geral, alienante, propagada pela sociedade”. É uma experiência que mostrou, desde o início, a força que tem uma educação fundamentada na construção coletiva do saber, para a emancipação dos sujeitos sociais.

Para melhor compreender a gênese desta experiência, porém, faz-se necessário voltar às décadas anteriores, mais especificamente à era Vargas (1930-1945; 1951-1954) e à era do Nacional Desenvolvimentismo, de Juscelino Kubitschek (1956-1961), quando “emerge a ideia de uma política nacional voltada ao ensino elementar” (Ribeiro et al., 2016, p. 124), com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, em 1930, a Constituição de 1934 – que estabeleceu a necessidade de um plano nacional de educação, determinando a gratuidade e obrigatoriedade do ensino elementar – e as reformas educacionais de 1930 e 1940, que provocaram mudanças formais na educação escolar no Brasil. Neste período, também, foram criados o Instituto Nacional de Ensino Primário, em 1942, o Serviço de Educação de Adultos e a Campanha de Educação de Adultos, em 1947, e foram realizadas a Campanha de Educação Rural, em 1952, e a Campanha Nacional Erradicação do Analfabetismo, em 1958 (Andreotti, 2006).

As iniciativas governamentais deste período, embora fossem de caráter mais populista e não tivessem como objetivo o empoderamento dos cidadãos que viviam às margens da sociedade, na zona rural ou nas periferias das cidades, significaram um avanço na escolarização dos trabalhadores, para o desenvolvimento do país. A preocupação era “realizar uma reorganização social, numa visão voltada para alfabetizar, como forma de garantir uma cidadania ainda que limitada (...), restrita e voltada para os interesses da classe governante” (Ribeiro et al., 2016, p. 126). Neste sentido, eram iniciativas criadas para a classe trabalhadora e não com a classe trabalhadora.

A Campanha Nacional de Educação de Adultos, iniciada em 1947, apesar de estar voltada aos interesses do governo e não ter produzido nenhuma proposta metodológica específica, acabou dando lugar à instauração de um campo de reflexão pedagógica em torno do analfabetismo e suas consequências psicossociais

(Beisiegel, 1997), o que potenciou, nos anos seguintes, o surgimento de várias experiências de educação de adultos, organizadas por diferentes atores sociais, com ou sem apoio governamental. Na esteira dessas experiências encontram-se as iniciativas lideradas pelo jovem educador Paulo Freire, que coordenava o Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (SEC-UR), atual Universidade Federal de Pernambuco, e estava envolvido na criação do Movimento de Cultura Popular, que começou no Recife e se espalhou pelo Nordeste e outras regiões do Brasil (Costa, 2016).

Uma das experiências consideradas germinais de círculos de cultura foi realizada no Centro de Cultura Popular Dona Olegarinha, na comunidade do Poço da Panela, no bairro de Casa Forte, em Recife (Ary, 1962), onde havia uma efervescente mobilização em torno da conscientização dos moradores, reunindo iniciativas ligadas à Igreja e aos movimentos populares. Foi aí que educadores populares – em sua maioria universitários – sob a coordenação do professor Paulo Freire, executaram um programa de alfabetização de adultos, com procedimentos pedagógicos que depois viriam a ser conhecidos como Método Paulo Freire.

Esta experiência exitosa viria a inspirar uma outra iniciativa, que tomou corpo e ganhou maior projeção nacional e internacional: o projeto de alfabetização de adultos realizado no sertão nordestino, mais precisamente na pequena cidade de Angicos, na região central do Rio Grande do Norte. Organizada e liderada por Freire, junto com um grupo de educadores e estudantes universitários de Recife e de Natal, marcou para sempre não apenas aquela comunidade, mas a história da educação brasileira nas décadas seguintes (Lyra, 1996).

Nos primeiros anos da década de 1960 – é necessário recordar – o Brasil vivia um clima de entusiasmo e de esperança, um tempo de liberdade e desenvolvimento, considerando o fato de que “o país se industrializava e modernizava” (Lyra, 1996, p. 14), além de experimentar alguns anos de governo democrático. Havia, no entanto, ainda persistente, um sério entrave para o desenvolvimento: a desigualdade social e econômica, cuja face mais evidente eram os índices de analfabetismo da população brasileira, principalmente nas periferias das cidades e nas regiões rurais.

Segundo o IBGE, no ano de 1960, os índices de analfabetismo no Brasil variavam de 27,3% no Rio de Janeiro a 72,6% em Alagoas” (Guerra, 2013, p. 25), o que demonstrava uma evidente desigualdade. No campo da sociedade civil,

algumas iniciativas surgiam para enfrentar esse quadro, como é o caso do Movimento de Cultura Popular, que associava “a cultura popular à luta política, conscientizando as massas e alfabetizando por meio de círculos de cultura” (Gadotti, 2013, p. 49), e o Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Igreja Católica em 1960, com o objetivo de contribuir para alfabetização de adultos, por meio de programas de rádio levados ao ar pela rede de emissoras católicas. Neste mesmo ano, a União Nacional dos Estudantes (UNE) criou o Centro Popular de Cultura (CPC), experiência que também se estabeleceu na maioria dos estados do país, reunindo estudantes, artistas e trabalhadores que apoiavam e impulsionavam a arte popular revolucionária, com o objetivo de conscientizar a população marginalizada (Gadotti, 2013, p. 50).

O projeto de Angicos foi concebido neste instigante contexto cultural. Paulo Freire foi convidado pelo Secretário de Educação do Rio Grande do Norte para elaborar um projeto-piloto de alfabetização no interior do estado. Para aceitar o convite, o educador impôs uma condição: que tivesse autonomia para contratar os coordenadores e alfabetizadores e não houvesse interferência político-pedagógica e ideológica na concepção e execução do programa (Lyra, 1996). Estabelecidas as condições, o trabalho teve início em dezembro de 1962, com um estudo acerca da situação socioeconômica e educacional, partindo do levantamento do número de sujeitos não alfabetizados do município e uma pesquisa minuciosa acerca do universo vocabular da comunidade, com a intenção de destacar, deste universo, as palavras e temas geradores que viriam a constituir o escopo do projeto de alfabetização.

No início do ano seguinte, no dia 24 de janeiro, a experiência de alfabetização em Angicos teve início, com a primeira aula regular do projeto, reunindo um grupo de 380 moradores na dinâmica dos círculos de cultura, como descreve Gadotti (2013, p. 51): “[...] As aulas eram dadas ao mesmo tempo em que aconteciam as reuniões de formação continuada dos coordenadores dos Círculos de Cultura, refletindo sobre a sua prática”. Desse modo, o círculo substitui a sala de aula, instaurando uma dinâmica que correspondia melhor ao propósito de Freire: a promoção de uma educação emancipadora, cuja experiência “refletia o diálogo, o papel do homem no mundo como criador de cultura” (Ribeiro et al., 2016, p. 126).

A experiência de Angicos foi considerada exitosa e logo passou a ser referência em alfabetização de adultos, tornando o trabalho de Freire “mundialmente

conhecido” (Guerra, 2013, p. 23) por ter conseguido alfabetizar 300 pessoas em apenas 40 horas de encontros. No marco das comemorações dos 50 anos daquela experiência, Gadotti (2013, p. 61) avalia que “Angicos foi a fermentação de um processo de mudança pedagógica mais vasta e mais profunda, além de anunciar também a possibilidade de mudanças políticas e sociais de ampla cobertura e de profundidades abissais no Brasil e na América Latina”. A experiência mostrou o seu potencial transformador da realidade social e de emancipação dos sujeitos sociais a tal ponto que governos da época, nos níveis municipal e estadual e mesmo federal, decidiram transformar a proposta freireana dos Círculos de Cultura em políticas públicas de alfabetização e educação.

O próprio presidente João Goulart, tendo participado pessoalmente da cerimônia de entrega dos certificados dos camponeses alfabetizados em Angicos, no dia 02 de abril de 1963, manifestou-se interessado em promover por todo o país iniciativas como aquela: “Desejo que centenas destes cursos se espalhem pelo território brasileiro, para que, num futuro próximo, todos os nossos patrícios [...] possam receber este benefício mínimo, que é o direito, também, de participar e de se integrar na vida da Nação” (Gadotti, 2013, p. 56). Entusiasmado com o sucesso daquela experiência, convidou Paulo Freire para elaborar um plano nacional de alfabetização. O golpe cívico-militar de 1964, no entanto, interrompeu bruscamente aquele projeto, quando já começava a ser implementado. A prisão, tortura, perseguição, morte ou exílio de muitos cidadãos – entre os quais o próprio Freire – impediram a concretização dos ideais daqueles educadores:

Se tivesse sido cumprido o programa elaborado no Governo Goulart, deveríamos ter, em 1964, funcionando mais de vinte mil Círculos de Cultura em todo o País. E íamos fazer o que chamávamos de levantamento da temática do homem brasileiro. Estes temas, submetidos à análise de especialistas, seriam “reduzidos” a unidades de aprendizado, à maneira como fizéramos com o conceito de cultura e com as situações em torno das palavras geradoras (Freire, 2003, p. 120).

Ficam evidentes, portanto, as razões pelas quais a ditadura militar, que se instaurou no Brasil apenas um ano depois da experiência de Angicos, se opôs à alfabetização nos círculos de cultura proposta por Freire. O governo militar decidiu reprimir os projetos educativos de inspiração freireana porque tratavam-se de iniciativas que promoviam a conscientização dos sujeitos a respeito da realidade

opressora em que viviam, com a sua conseqüente emancipação das amarras que os mantinham subjugados a uma vida de pobreza e negação de direitos. A semente plantada no chão daquele sertão, no entanto, continuou dando frutos, revelando a sua força transformadora no campo da educação.

3.3 Proposta e método dos círculos de cultura: uma memória ensinante

O círculo de cultura, substituindo a sala de aula e estabelecendo a função dos animadores/coordenadores em vez de professores, instaurou uma nova dinâmica na prática pedagógica, promovendo uma educação emancipadora. Nesta perspectiva, os participantes do processo educativo posicionavam-se no espaço na forma da figura geométrica do círculo, possibilitando que todos se olhassem e se vissem, configurando, assim, um espaço de cultura, pois “havia uma interação das relações do homem com a realidade, recriando-a e buscando-se a dinamização de seu espaço no mundo” (Marinho, 2014, p. 49). Freire esclarece sua proposta ao afirmar que o ser humano, “no círculo, vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo que ele mesmo é fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura” (Freire, 2017, p. 60).

O ensinar e aprender, na concepção freireana de educação, é um processo que se dá dialogicamente, em que educador e educando constroem juntos o conhecimento. Por essa razão, para Freire, o círculo de cultura, afastando qualquer possibilidade de ser mera transferência de conhecimento, revela-se um espaço “de construção do saber do educando, com suas hipóteses de leitura do mundo” (Marinho, 2014, p. 50). O próprio Freire (2003, p. 103) explica o recurso ao círculo de cultura como um espaço alternativo para o processo educativo em lugar da escola, que lhe parece um conceito “carregado de passividade”, onde se realiza uma educação bancária, na qual o professor é aquele que dá e o aluno é aquele que recebe.

Em sua teoria da ação dialógica, Freire compreende o diálogo como exigência da própria natureza humana. Através do diálogo, homens e mulheres pronunciam o mundo, se unem, se organizam, colaboram entre si, rompendo com as relações de dominação, submissão, de negação da participação dos sujeitos nos processos democráticos. Segundo Medeiros e Noronha (2018, p. 5), “a dialogicidade é a tônica da práxis freireana, defensor de uma educação que não se baseia na ‘cultura do

silêncio', que não silencie os educandos, mas que estimule sua intervenção, sua reflexão, sua disposição para o diálogo", que implica a elaboração de argumentos que tornem possível a transformação da realidade por meio da práxis, a construção do mundo e um projeto de emancipação política e social.

Segundo Costa (2016, p. 46), os círculos de cultura "foram concebidos espacial, funcional e visualmente para dar lugar à comunicação, de maneira que pudesse ser essencialmente ela o veículo do processo de aprendizagem e o esteio do vínculo pedagógico", considerando que "a coletividade que os gerou foi tão importante para sua dinâmica de trabalho quanto foi a colaboração de cada um dos participantes" (Costa, 2016, p. 47). Os círculos de cultura tornaram-se ambientes de libertação, rompendo as estruturas de condicionamento do saber herdadas da educação tradicional, livrando-se dos vícios de associar conhecimento a superioridade de qualquer tipo.

Freire desenvolveu o seu labor educativo junto ao povo, ao lado de outros intelectuais, propondo o envolvimento e a participação de todos para repensar a sociedade brasileira, valorizando a cultura popular, "abrindo espaço para a participação de todos na vida sócio-política-cultural, não tendo como representação apenas alguns eleitos" (Cavalcante, 2016, p. 81). A horizontalidade nas relações, marca característica no fazer pedagógico segundo a concepção freireana, é descrita com entusiasmo pelo professor Rosas (1991, p. 18), ao referir-se aos círculos de cultura "com a emoção de quem pense em uma Universidade de Utopia [...], uma instituição aberta ao debate de ideias, inquietudes, Ciência e Filosofia, Arte, Criação, Vida". Segundo o autor, para participar dos debates nos círculos "não se exigia 'papel passado' em cartório. Todos podem fazê-lo. Analfabetos, por que não?" (Rosas, 1991, p. 19).

Os círculos de cultura surgiram como espaço-tempo no qual o ser humano vive um processo emancipatório, "como uma prática da liberdade, como um diálogo do homem com o mundo e no mundo, não só lendo o mundo, mas interpretando o mundo em que se vive" (Ribeiro; Valente; Borges; Costa, 2016, p. 127). Assim, no processo da vivência da liberdade, na dinâmica do ser mais, o ser humano se humaniza, mergulhando em sua própria ontologia, entendendo-se plenamente como sujeito histórico.

Enquanto espaço da leitura do mundo e da leitura da palavra, o círculo de cultura funciona numa circularidade comunicativa coletiva, considerando que "a

leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (Freire, 1989, p. 30). Desse modo, os participantes do círculo vão exercendo a sua leitura crítica do mundo coletivamente, por meio da palavra, da linguagem, da comunicação, constituindo-se como sujeitos livres e conscientes.

Nascidos na realidade dos movimentos de cultura popular, a partir do contexto de comunidades oprimidas que se organizavam com o intuito de tomar nas próprias mãos o seu destino (Lyra, 1996), os círculos de cultura revelam-se uma experiência de educação emancipadora. A estrutura circular, que constitui a sua organicidade, baseada no respeito à igualdade na diversidade dos sujeitos, com um mediador que anima o intercâmbio de saberes, em que cada participante tem igual direito de fala e de escuta, favorece a construção coletiva de conhecimentos, constituindo um lugar da episteme e da palavra que escreve, reescreve e diz o mundo.

Quanto à dinâmica, o círculo de cultura caracteriza-se como um espaço dialógico, tendo na comunicação e no diálogo o seu principal fundamento. Freire (2003, p. 91) assevera que “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. Para o educador, esta é a razão pela qual “não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito” (Freire, 2003, p. 91).

Os círculos de cultura partem do pressuposto da construção do conhecimento por meio do diálogo, fator básico e necessário à prática pedagógica democrática. São espaços nos quais se ensina e se aprende. Espaços em que a preocupação não é simplesmente transmitir conteúdos específicos, mas despertar um modo de construção do conhecimento de forma coletiva, por meio das experiências vividas. Dantas (2010, p. 40) descreve os círculos de cultura como lugar da vivência de “experiências, linguagens e de vida, que possibilita o estabelecimento de condições efetivas para a democracia de expressões de pensamentos e de lógica com base no respeito às diferenças e no incentivo à participação em uma dinâmica que lança o sujeito ao debate, focando os problemas comuns”.

Marinho (2009) apresenta como elementos fundamentais e estruturantes da experiência dos círculos de cultura: a *codificação* e a *descodificação*, o *tema gerador*

e o *conteúdo programático*. Dantas (2010) destaca um elemento anterior à realização do círculo de cultura propriamente dito, mas que é parte integrante do processo: a *investigação do universo vocabular*, de onde serão retiradas as palavras geradoras e o tema gerador. Para além desses elementos, é importante destacar as características essenciais que constituem a experiência: a *disposição em círculo*, o *diálogo*, a *horizontalidade das relações*, o *respeito à diversidade* entre as pessoas e o *espaço democrático*, mediado pelo *coordenador de debates*.

A primeira dessas características está explícita nos termos da expressão que nomeia a experiência: trata-se de um *círculo de cultura*, como elucida Brandão (2005, p. 44-45):

[...] ‘Círculo’ porque todos estão à volta de uma equipe de trabalho que não tem um professor ou um alfabetizador, mas um animador de debates que, como um companheiro alfabetizado, participa de uma atividade comum em que todos ensinam e aprendem. [...] De ‘Cultura’, porque, muito mais do que o aprendizado individual de ‘saber ler-e-escrever’, o que o círculo produz são modos próprios e novos, solidários, coletivos, de pensar.

A disposição dos participantes em círculo é o sinal mais expressivo da crítica àquilo que Freire denominou de educação bancária, ao colocar os sujeitos “ao redor de uma ‘roda de pessoas’, em que visivelmente ninguém ocupa um lugar proeminente” (Brandão, 2017, p. 69). Tal disposição realça a *horizontalidade das relações* entre os sujeitos que vivenciam a experiência, numa interação na qual não há lugar para um professor “que ensina” e um aluno “que aprende”. O que existe é a atuação de um *coordenador de debates*, que exerce o papel de mediador de um *diálogo* entre indivíduos a quem se propõe construir juntos o saber solidário a partir do qual cada um ensina-e-aprende, num *espaço democrático*, desenhado com os traços *do respeito à diversidade* e às diferenças entre os sujeitos. O ponto de partida, segundo Brandão (2017, p. 69), era “a ideia de que apenas uma pedagogia centrada na igualdade de participações livres e autônomas seria possível formar sujeitos igualmente autônomos, críticos e criativos”.

Quanto aos elementos estruturantes elencados por Marinho (2009), muito mais do que codificar e decodificar letras e palavras, o que Freire propõe, ao referir-se a *codificação e decodificação* como essenciais para a alfabetização de pessoas pelos círculos de cultura, é um processo de apropriação da própria cultura pelos

sujeitos, como ele mesmo explicita ao comentar a experiência na Guiné Bissau: “[...] Esta primeira situação desperta a curiosidade do analfabeto e o leva a distinguir o mundo da natureza do mundo da cultura. Apresenta-se um homem do povo, diante do mundo. Em torno deles, seres de natureza e objeto de cultura” (Freire, 1984, p.70). Nesse sentido, o círculo de cultura é um espaço circular de expressão do ser, cuja apropriação vai-se explicitando nesse processo de codificação e decodificação, como explicita Cavalcante (2016, p. 83): “Partindo da codificação da realidade, o educando procede à decodificação para voltar a codificá-la. É, portanto, um espaço reflexivo e participativo. O ser é reconhecido como individualidade dentro do coletivo”.

Nesses elementos do círculo de cultura, encontra-se o movimento do pensamento dialético, existencial e “codificado”, cuja “descodificação”, segundo Marinho (2009, p. 55) implica na passagem do abstrato ao concreto; da parte ao todo, para voltar, depois, às partes. E, se a descodificação for bem feita, de acordo com Freire (1984, p. 16), “este movimento de fluxo e refluxo, do abstrato ao concreto, que se produz na análise de uma situação codificada, conduz a substituir a abstração pela percepção crítica do concreto, que deixou já de ser uma realidade densa impenetrável”. O objetivo da descodificação é chegar ao conhecimento da realidade a partir do conhecimento que cada participante tem no seu cotidiano, considerando que a codificação e a descodificação são dois movimentos do mesmo processo de construção do saber individual e coletivo.

O coordenador de debates tem como tarefa principal ajudar a criar as condições para que os participantes descubram, no contexto de suas vidas, os *temas geradores* que servirão para a discussão em vista da compreensão crítica da realidade. No círculo de cultura, o diálogo gira em torno da realidade e a situação existencial das pessoas e da comunidade que se encontram codificadas. É necessário, portanto, “descodificá-las, para que o sujeito possa construir o seu conhecimento, a partir da sua leitura de mundo” (Marinho, 2009, p. 56).

A busca do *tema gerador* consiste na procura pelo pensamento do ser humano acerca da realidade e da sua ação sobre ela – a sua práxis. A consciência crítica dos participantes sobre a realidade se aprofunda na medida em que vão tomando uma atitude ativa na exploração de suas temáticas. Desse modo, o conhecimento torna explícito o objeto cognoscível, que vai sendo modificado por suas vivências e diálogos.

Constituindo-se como um processo de busca, aberto e dinâmico, a investigação temática “exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpretação dos problemas.” (Freire, 2020, p. 100). Por esta razão, é a partir da situação concreta, refletida pelo povo, que é organizado o *conteúdo programático* no círculo de cultura, que emerge da reflexão crítica permanente sobre a prática social, que tem como dimensão determinante a prática produtiva de conhecimento. A análise da prática produtiva, segundo Freire (2021, p. 162) “abre a possibilidade ao estudo sério, que deve ir gradativamente aprofundando-se, de uma temática rica e plural. Estudo através do qual se vai superando a pura opinião em torno dos fatos pela compreensão de sua razão de ser”. Constituído dessa maneira, dinâmica, o conteúdo programático não será reduzido a fórmulas acabadas e fechadas. Pelo contrário, estará a serviço de uma educação para a emancipação dos sujeitos.

3.4 A constituição de um espaço-tempo de sentidos no ambiente virtual: a gestação das perguntas

É possível vivenciar o círculo de cultura no ambiente virtual? Quais as suas implicações para se pensar a dimensão dialógica e o encontro de alteridades? O contexto pandêmico propiciaria à vida da educação tremores que causariam aberturas para novas experiências, inquietadas/inquietantes pela potência do pensar? Desse modo, vemos o ambiente virtual construído pelo MST como espaço-tempo. Espaço enquanto território que mobiliza a alegria do pensar, instaurando um espaço formativo para a pergunta e diálogo, por isso democrático; para o cuidado, por isso político; para o conhecimento, por isso libertador; e para os sentidos, por isso lugar da vida. Tempo enquanto *aión*²⁴, realidade diversa em relação ao *khronos*.

Ao compreender a vivência dos círculos de cultura na dinâmica do *aión*, problematizamos a realidade com os inesperados, não presos à dimensão cronológica. É nesse sentido que entendemos que refletir acerca dos círculos de

²⁴ Kohan (2021, p. 297) explica a diferença entre os tempos que os antigos gregos chamavam de *khronos* e *aión*: “o primeiro é um tempo sem presente, pois é a numeração do movimento e sua ordenação em passado e futuro [...]; nesse tempo, o presente apenas instante, dobradiça, agora; já o segundo é um tempo sem movimento, puro presente, duração [...], que Paulo Freire considera essencial para a vida: o tempo em que uma criança brinca, um artista cria, os amantes amam”.

cultura *on-line*, em uma situação desafiadora como a pandemia, exige a busca de uma compreensão de educação que abrace os sentidos, possibilitando pensar a formação humana em perspectiva decolonial, ou seja, a partir de pedagogias assentadas em “práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com” (Walsh, 2017, p.19).

A pandemia do Covid-19 provocou mudanças significativas na organização da sociedade e impôs para todo o mundo a necessidade dos recursos tecnológicos como mediação das relações humanas. O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), já amplamente estabelecido nos diversos domínios do tecido social ao longo das últimas décadas, cresceu exponencialmente desde que a pandemia forçou o distanciamento social, impedindo qualquer tipo de encontro presencial. Esta realidade impactou o mundo do trabalho, do comércio, do lazer, da religião, da vida social de modo geral, instaurando definitivamente o domínio do *home office*, do *e-commerce*, das *lives*, das missas, cultos e encontros *on-line*.

A expressão Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) refere-se ao conjunto de técnicas usadas para tratar a informação e auxiliar na comunicação, o que inclui o *hardware* de computadores, rede e telefones celulares (Geraldj; Bizelli, 2016). São quaisquer formas de transmissão de informações na moderna tecnologia da informação e correspondem a todas as tecnologias que interferem e medeiam os processos informacionais e comunicativos entre os seres humanos, facilitando os processos de negócios, da pesquisa científica, de ensino e aprendizagem. Segundo Geraldj e Bizelli (2016, p. 116), “as TICs potencializam a mídia que está associada à visão de mundo dos indivíduos contemporâneos, redefinindo valores e comportamentos sociais, consolidando o domínio da comunicação [...] de cada sociedade concreta”.

No campo da educação, fundamental à vida de qualquer sociedade humana, este fenômeno manifestou-se, também, de modo inescapável, obrigando escolas, universidades, centros de pesquisa e espaços de educação não formal a se adaptarem às novas circunstâncias, investindo em equipamentos e replanejando aulas e atividades para o contexto do ambiente virtual. Esta realidade, porém, revelou de modo mais explícito a imensa desigualdade social existente no país, trazendo à tona o abismo da exclusão digital.

Enquanto no ambiente das escolas privadas, o recurso às TICs e a realização de atividades pedagógicas por meios digitais foram implementadas rapidamente e sem maiores dificuldades, o mesmo não se pode afirmar das unidades de ensino da rede pública. Uma pesquisa sobre uso da internet durante a pandemia, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação²⁵, levantou dados preocupantes: em 2020 o telefone celular foi o principal dispositivo usado para acompanhar as aulas e atividades remotas, sobretudo nas classes D e E, somando 54% deste segmento da população. Desse total, 36% tiveram dificuldades para acompanhar as aulas por falta ou baixa qualidade da conexão à internet, o que evidencia um cenário de exclusão digital no país. Além da dificuldade de acesso a equipamentos, para acompanhar as atividades pedagógicas, os estudantes também sofrem com os altos custos dos planos de telefonia.

Apesar de a Organização das Nações Unidas (ONU) já ter avaliado, em 2014, que o acesso à internet é um direito humano do século XXI²⁶, já assegurado pelo Marco Civil da Internet no Brasil, a situação neste tema no território brasileiro é crítica, considerando a concentração de serviços de comunicação em áreas privilegiadas, como mostra o mapa da Anatel²⁷, que indica a localização destes serviços principalmente nas grandes cidades, na área litorânea e também em locais com maior poder aquisitivo, pelo fato de haver políticas econômicas do governo que beneficiam as companhias telefônicas. Por outro lado, faltam políticas públicas visando à inclusão digital dos pobres periféricos e povos camponeses do país, que continuam à margem no que se refere ao acesso à informação, ao conhecimento, à educação.

No universo dos movimentos sociais, da educação não formal, nos espaços onde se desenvolve a educação popular, como no caso do MST, os desafios têm sido diversos, principalmente devido à falta de recursos tecnológicos e à dificuldade de acesso às plataformas digitais por parte das populações camponesas e periféricas. Esses desafios, porém, apesar de parecerem intransponíveis, têm sido enfrentados e vencidos em coletividade, com a determinação das lideranças do

²⁵ <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2021/04/exclusao-digital-no-brasil-se-agravou-durante-a-pandemia/>

²⁶ <https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/11461/O-acesso-a-internet-e-um-direito-fundamental>

²⁷ Mapa disponibilizado pela Anatel: <https://informacoes.anatel.gov.br/paineis/infraestrutura/panorama>

Movimento, dos seus educadores e educandos, com a força, determinação, organização e criatividade que lhes são características. Os/as educadores/as são desafiados/as, nessas circunstâncias, a superar os enormes obstáculos decorrentes das desigualdades sociais.

Os maiores desafios, no entanto, parecem ser de outra ordem, relativos aos princípios pedagógicos e filosóficos do Movimento. Como garantir a fidelidade a estes princípios no ambiente virtual, sem o contato físico, a vivência comunitária das atividades de modo presencial, tendo garantidos o contato, o abraço, o olhar, a troca de experiências que se dá no diálogo face a face, corpo a corpo? Como formar as subjetividades em vista da emancipação dos sujeitos, neste contexto tão desfavorável aos que são excluídos? Em se tratando do recurso aos círculos de cultura como dinâmica no Curso Paulo Freire, Educador do povo, os membros da CPP viram-se diante de um grande impasse: seria possível a realização de círculos de cultura *on-line*? Se sim, é possível pensar, no ambiente virtual, uma linguagem capaz de forjar um processo de formação emancipatória? Poderia o MST colocar à disposição dos círculos de cultura *on-line* a sua expertise em relação ao trabalho coletivo, sobretudo na dinâmica de organização? Como uma experiência pensada para ser vivida essencialmente num espaço físico e circular pode ser replicada, com êxito, no ambiente virtual? Foi, então, que os/as educadores/as da CPP passaram a problematizar o tema, buscando alternativas e caminhos para superar os desafios que viessem a se apresentar durante a realização do Curso.

O principal problema que se configurou foi como encaminhar a experiência e prática dos círculos de cultura no espaço virtual. As novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) adquiriram, nos mais diversos setores da vida na sociedade atual, uma predominância que exigiu dos sujeitos a mudança de muitas práticas sociais tradicionais, e a ressignificação das formas de atuação, estabelecendo novos padrões de interação entre eles. Nesse sentido, mudanças na percepção de tempo e espaço foram provocadas pela incorporação das TICs na cultura de uma sociedade que se define pelo dinamismo de constantes transformações (Reis, 2016).

O ambiente virtual caracterizado pelo uso das TICs passou a ser o espaço em que muitas atividades sociais se desenvolvem. Assim, também, nas atividades educativas, sejam elas realizadas em ambiente escolar ou não. Segundo Becker (*apud* Jonassen, 1996, p. 74), “as tecnologias educacionais atuam também como

ferramenta possível de aproximação dos sujeitos (alunos) para as soluções de diversos problemas”, cabendo aos educadores e educadoras direcionar os educandos a transformar a rede social um ambiente apropriado a discussões que se tornem de fato favoráveis à sua formação.

Nesse sentido, o ambiente virtual passa a ser um espaço em que se pode verificar que cada participante “tem um ângulo diferente de enxergar o problema e que para solucionar tal problema, tenha mais de um caminho de percurso e a escolha deste caminho vai depender das experiências e necessidades de cada educando” (Jonassen, 1996, p. 74). As mudanças da realidade de uma sala de aula física para uma sala de aula virtual introduzem alterações que vão além da linguagem, pois a forma de se relacionar mudou, em vista da qual normalmente era utilizada. Segundo Kenski (2010), “o estudantes e professores tornam-se desincorporados nas escolas virtuais. Suas presenças precisam ser recuperadas por meio de novas linguagens, que os representem e os identifiquem para todos os demais”. Segundo a autora, essas novas linguagens devem harmonizar as propostas disciplinares, reincorporar virtualmente seus autores e criar um clima de comunicação, sintonia e agregação entre os participantes de um mesmo curso.

Estas transformações no campo da comunicação ocorrem com uma rapidez cada vez mais acentuada, o que provoca inquietações a respeito das subjetividades dentro das relações interpessoais nos espaços virtuais. Questões como essas são fundamentais para pensar a realização de círculos de cultura *on-line*, pois implicam a necessidade de entender a linguagem que perpassa as relações no espaço virtual. A pergunta que se levanta é a seguinte: poderá essa linguagem propiciar o fortalecimento das relações entre as subjetividades, a ponto de possibilitar um processo formativo para a emancipação dos sujeitos sociais? Como as desigualdades sociais impactam o acesso aos meios digitais e influenciam na linguagem e no diálogo entre os sujeitos no ambiente virtual?

Impulsionados por Paulo Freire e pelo MCP, os círculos de cultura, pensados como dinâmica de realização de uma educação emancipadora em meados do século XX, talvez possam se revelar um caminho metodológico capaz de impulsionar e favorecer o diálogo no ambiente virtual em que se movem os sujeitos sociais hoje. Segundo Costa (2016, p. 46), os círculos de cultura “foram concebidos espacial, funcional e visualmente para dar lugar à comunicação, de maneira que pudesse ser essencialmente ela o veículo do processo de aprendizagem e o esteio

do vínculo pedagógico”. Nasceram no contexto da comunicação dialógica emancipadora e, por essa razão, são potenciadores de processos formativos que visam à autonomia dos sujeitos, mormente em se tratando de formação política e cidadã em espaços de educação não formal.

A experiência dos círculos de cultura não foi pensada para uma realidade de presença não física dos sujeitos. Não foram formulados, em sua proposta original, para acontecerem num ambiente de não corporeidade e interação material. Por conseguinte, o grande obstáculo a superar ou a grande questão a responder é como fazer com que, na experiência virtual, os círculos de cultura também possam se constituir enquanto “ambientes de libertação, livrando-se dos vícios de associar conhecimento a superioridade de qualquer tipo” (Costa, 2016, p. 46) e também possam, assim, romper “com estruturas de condicionamento do saber herdadas da educação tradicional” (Costa, 2016, p. 46) e colonizadora.

Encontramos no próprio Freire (2021) um primeiro indicativo dessa possibilidade, pois, segundo o educador, o círculo de cultura é um ambiente de favorecimento à interação e à comunicação entre pessoas de diferentes condições sociais e profissionais, pessoas que, por motivos culturais e convenções sociais, geralmente, não se misturam. A concepção de dialogicidade constitutiva do pensamento freireano pressupõe um intercâmbio de saberes intelectuais e populares. Assim, pode-se partir da premissa inicial de que o espaço virtual proporcionado pelas TICs não está necessariamente impedido de se constituir enquanto suporte para as experiências dos círculos, haja vista que neste ambiente pode-se favorecer a interação e comunicação entre vários sujeitos, num espectro ainda maior em termos de diversidade. Isto se aplica, sobretudo, nos processos de formação sócio-política dos sujeitos sociais em vista da construção de uma sociedade democrática. Nos círculos de cultura realizados em ambiente virtual esta realidade é bastante expressiva, considerando que, ao serem configurados por participantes de várias regiões do Brasil e da América Latina, trazem a marca da pluralidade de subjetividades, o que garante a diversidade de visões de mundo, numa perspectiva multicultural e intercultural.

Essa possibilidade fica mais evidente quando se considera que a proposta freireana dos círculos de cultura constitui um mecanismo de construção coletiva do conhecimento, concretizado por um grupo de pessoas que problematizam juntas a realidade, com o objetivo de desenvolver o conteúdo programático da ação

educativa. Pode-se afirmar, também, que a dinâmica de comunicação e circulação de conhecimentos, características das novas tecnologias, se acionadas no sentido de possibilitar e agilizar essa mesma dinâmica, são um importante mecanismo de elaboração coletiva do conhecimento, inclusive por possibilitar a um grupo de sujeitos um espaço onde se possa problematizar em conjunto a realidade que os cerca, visando à formação de sua consciência crítica e cidadã, para a transformação do mundo.

Segundo Reis (2016, p. 34), “Freire é autor da mais respeitada teoria comunicacional desenvolvida por pensadores latino-americanos. Para ele, a comunicação é o diálogo que pronuncia o mundo e, dentro dessa perspectiva, a educação é um ato comunicativo”. Nesse sentido, revela-se muito pertinente pensar a possibilidade da realização de círculos de cultura no ambiente virtual, considerando as transformações pelas quais passa o fenômeno da comunicação entre os seres humanos no mundo contemporâneo e o fato de o existir humano ser marcado pelo traço do inacabamento, abre-se à permanente possibilidade ontológica de *ser mais* (Freire, 2020), superando os limites da realidade, criticamente, por meio da reconfiguração do seu pensar e do seu agir.

No círculo, este processo acontece “no diálogo comprometido e posicionado a favor dos oprimidos, a máxima consciência possível dos participantes naquele momento” (Loureiro; Franco, 2012, p. 22), que buscam a transformação da sua realidade. Nesse sentido, pode-se questionar: os círculos de cultura, sendo vivenciados no ambiente virtual, seriam também esse espaço para o sujeito democrático e político problematizar e buscar alternativas para a transformação da própria realidade? Quanto aos ambientes das TICs, seriam eles um espaço público e democrático, na experiência dos círculos de cultura *on-line*? O ambiente virtual pode se prestar a ser também esse espaço de leitura crítica do mundo, considerando que a prática sobre a qual se reflete vai constituindo o sujeito como ser consciente, livre e comunicativo?

São muitos os questionamentos que surgem da problematização acerca da realização dos círculos de cultura no ambiente virtual. Tais perguntas, no entanto, ao mesmo tempo em que parecem levantar obstáculos difíceis de serem vencidos, provocam uma reflexão que abre horizontes, nos quais se podem vislumbrar caminhos para reviver, atualizar ou mesmo reinventar a experiência de 60 anos atrás. Este foi o desafio assumido pelo Centro de Formação Paulo Freire, ao propor

a realização dos círculos de cultura *on-line* no contexto da pandemia de Covid-19 e em uma conjuntura política e cultural marcada pelo obscurantismo de um governo autoritário.

3.5 Da coletividade do MST à experiência dos círculos de cultura *on-line* no Curso Paulo Freire, Educador do povo

Para pensarmos a gênese dos círculos de cultura *on-line*, parece ser impossível vislumbrarmos um projeto de formação política distante da compreensão de coletividade. Os círculos de cultura *on-line* receberam a experiência coletiva do MST, cultivada ao longo dos seus mais de 30 anos de existência. Entendemos que a compreensão socioeducativa do MST, alicerçada no princípio da coletividade (MST, 1996), mobiliza uma problematização para a gênese, organização, articulação e desenvolvimento efetivo dos círculos de cultura. Neste sentido, podemos compreender que a coletividade é o eixo central na compreensão de educação do Movimento e é essa compreensão que nos leva a repensar a expressão do rosto decolonial desse coletivo, refletindo, assim, que a esperança da educação se assenta muito mais numa proposta coletiva – na construção de saberes coletivos, na elaboração de perguntas coletivas – do que nas perguntas da educação bancária, que prioriza apenas o indivíduo, separado do seu lugar de vida.

O Centro de Formação Paulo Freire, desde a sua fundação, oferece cursos de formação para os militantes e a base dos movimentos sociais, em variados formatos e modalidades, com programas desenvolvidos nos diversos espaços do Centro, por meio de oficinas e práticas pedagógicas de campo nos assentamentos (Figueiredo, 2023). Diante deste novo cenário da pandemia da Covid-19, o Centro constatou a necessidade de recorrer às tecnologias digitais, visando manter os processos formativos que desenvolve e fortalecer o vínculo com o conjunto da militância, mesmo que a distância.

Logo no início das medidas sanitárias de combate à disseminação do vírus, com a suspensão de todas as atividades devido à necessidade de distanciamento social, ainda no início do ano de 2020, o Centro de Formação Paulo Freire e o Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em parceria com o Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas, promoveu o Curso “Paulo Freire, Educador do mundo”, na modalidade *on-line*, com a duração de cinco meses de aulas quinzenais

veiculadas pelo canal do Centro Paulo Freire no *YouTube*²⁸. As dificuldades experimentadas pela Coordenação Político-Pedagógica no uso das plataformas, até encontrar e identificar a melhor forma de fazer a transmissão das aulas, não impediram o êxito desta primeira versão do curso, que obteve uma participação expressiva nos encontros *on-line*, com cursistas provenientes de todo o território nacional.

Uma das características mais fortes da CPP é o seu compromisso com as demandas formativas do Curso *on-line* promovido pelo MST. Fazem parte desta Coordenação pessoas do campo, membros do Coletivo de Educação do Movimento, professores universitários graduados e pós-graduados, todos engajados na formação do povo político dos movimentos populares, em vista do seu empoderamento como sujeitos de sua história. O MST, de sua parte, colaborou para o êxito do curso com toda a estrutura do Centro e com a sua experiência acumulada ao longo dos anos em termos de organização e capacidade de mobilização. Para as discussões acerca da organização do curso, foi criado um grupo no aplicativo de mensagens *WhatsApp* (cf. imagem abaixo), reunindo a CPP e o coletivo responsável pela discussão, planejamento, execução, acompanhamento e avaliação, em reuniões realizadas uma vez por semana.



Fonte: Arquivo do autor, 2021.

²⁸ <https://www.youtube.com/c/CentrodEFormaçaõPauloFreire>

A partir do reconhecimento de uma educação que toma como princípio a coletividade, é importante perceber que esses ambientes virtuais buscam alicerces no respeito e na confluência de ideias, considerando a diversidade de pontos de vista aí presentes, sendo necessário, então, a existência do diálogo entre eles. O ambiente se torna mais propício à articulação de formas de problematizar a realidade e encontrar meios para o bom êxito da realização dos círculos no ambiente virtual.

Os/as mediadores/as, ao terminar a experiência, foram convidados a se manifestar, por meio de um questionário, acerca da realização dos círculos de cultura *on-line*. Um mediador apresentou sua reflexão a respeito do uso das ferramentas digitais na perspectiva do seu uso pelos movimentos sociais:

As ferramentas tecnológicas do ambiente virtual são ótimas. Acredito que é a maneira como se usam as ferramentas que deve ser problematizada sempre. Inclusive, creio que se mais cursistas soubessem explorar o que as plataformas *on-line* oferecem, o nosso trabalho no círculo de cultura seria mais fluido, rico e intenso. A democratização do acesso e uso de novas tecnologias virtuais devem ser pauta dos movimentos sociais. Mas, o desafio maior nos círculos de cultura foi a precariedade da vida pandêmica dos cursistas diante da crise ambiental, econômica e política, decorrido do neoliberalismo avassalador das últimas décadas, as quais não permitem tempo para podermos dedicar ao curso *on-line* como gostaríamos (E. Y. D., mediador).

Nesta perspectiva, é importante considerar que, na sociedade atual, “o espaço público dos movimentos sociais é construído como um espaço híbrido entre as redes sociais da internet e o espaço urbano ocupado” (Castells, 2013, p. 20). Faz-se necessário, portanto, considerando toda a tradição que o MST, como movimento social, tem acumulado no campo da educação popular, promover a ocupação do ciberespaço, conectando-o com o espaço “físico” das lutas camponesas e urbanas, “numa interação implacável e constituindo, tecnológica e culturalmente, comunidades instantâneas de prática transformadora” (Castells, 2013, p. 21). É precisamente este o horizonte da realização dos círculos de cultura no ambiente virtual.

3.6 A problematização e a dialogicidade: a potência do encontro de alteridades

Na sua segunda versão do Curso, a Coordenação Político-Pedagógica percebeu a necessidade de introduzir uma mudança significativa em sua metodologia, a partir de uma inquietação manifestada por um de seus integrantes. A problemática levantada dizia respeito ao risco de que as aulas realizadas nessa modalidade se distanciassem da proposta pedagógica do Centro e dos princípios do MST (1996). Discutiu-se a possibilidade de buscar uma metodologia que rompesse com a lógica da educação bancária (Freire, 2020), que não ficasse resumida àquele momento breve da aula na plataforma, no qual as pessoas faziam as perguntas no *chat* e o professor buscava responder, mas muitas vezes não conseguia, devido ao pouco tempo de que dispunha. Eram aulas expositivas, com pouca interação com os cursistas, cuja participação se resumia às perguntas no *chat*, às vezes perdidas. Em outras palavras, faltava o diálogo, um elemento essencial do pensamento freireano, refletido em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2020).

Considerando o agravamento da pandemia da Covid-19 e a incoerência dos discursos do governo no enfrentamento da situação, a CPP problematizou essa realidade e buscou um novo formato para o curso. Foi assim que, movidos pela curiosidade e instigados pela inquietude das perguntas – “a curiosidade é uma pergunta” (Freire; Faúndez, 1985, p. 74) –, os membros da coordenação decidiram “reinventar Angicos”, propondo as vivências de círculos de cultura *on-line*, inaugurando, com essa iniciativa, no ambiente virtual, um espaço-tempo decolonial de aberturas para o pensar, no qual os participantes sentem-se instigados e atravessados pela potência do perguntar:

Viver a pergunta; perguntar-se e não apenas perguntar ou lançar perguntas ao mundo. Deixar-se afetar e atravessar, no próprio pensamento e na própria vida, pelas perguntas que o mundo lança em nós. Viver perguntando-nos. [...] Vivemos o perguntar, espantarmo-nos com a pergunta, viver a curiosidade que sustenta uma pergunta (Kohan, 2021, p. 290).

Já no segundo semestre de 2020, a ideia foi colocada em prática. Em sua estrutura organizativa, além do CPP, o Curso passou a contar com a participação de mediadores e mediadoras, cursistas que se disponibilizaram voluntariamente para animar os círculos de cultura *on-line*. O curso foi formatado com a alternância semanal entre as aulas temáticas e os círculos de cultura, sempre a cada terça-feira à noite, pela plataforma *streaming* vinculada ao *YouTube*. Os temas abordados nas

aulas eram retomados nos círculos na semana seguinte, e assim sucessivamente. Além das aulas e dos encontros pelas plataformas, passou a ser de fundamental importância, a partir desta versão do Curso, o uso do aplicativo de mensagens *WhatsApp* para a comunicação entre os mediadores/as, cursistas e a Coordenação.

A CPP, em seus momentos avaliativos/coletivos, de forma coletiva, pensando numa formação política mais consistente dos/das participantes, estabeleceu os seguintes objetivos para o andamento do Curso:

- a) Propiciar aos participantes, através do acesso direto aos textos de Paulo Freire, uma aproximação ao seu pensamento, aberto à problematização e à reflexão crítica;
- b) Refletir aspectos dos grandes temas estudados por Freire no contexto da complexidade do cenário político e educacional contemporâneo;
- c) Contribuir para a formação de militantes com saberes acerca da obra e pensamento freireano para que possam atuar tanto nos espaços escolares quanto no trabalho de base, entendido como uma ação concreta enquanto práxis transformadora;
- d) Desenvolver saberes que aproximem a realidade da educação libertadora com a práxis da luta de classes em nosso país, contribuindo com os processos organizativos, formativos e de lutas dos trabalhadores no contexto atual (Plano de Curso, 2020.2).

Foram definidos pelo MST e a CPP como público-alvo do curso o povo político e “os movimentos sociais que têm atuação em movimentos de juventude, de luta pela terra, movimento negro, movimento LGBTQIA+ e diversidade, de mulheres, estudantes, além de dirigentes, formadores, coordenadores de setores e brigadas” (Plano de Curso 2020.2), o que expressa a abrangência e diversidade dos participantes, mostrando a potencial riqueza dos círculos de cultura, marcados com os traços da multiculturalidade. Para as inscrições ao curso, um formulário foi elaborado e disponibilizado no *Google Forms*. Os inscritos foram organizados em grupos no aplicativo do *WhatsApp*, por ordem alfabética e, na sequência, distribuídos em grupos menores para os círculos de cultura *on-line*, com cerca de 20 membros cada um.

O Curso começou em agosto e teve a duração de doze semanas, com cinco aulas temáticas, alternadas com cinco encontros dos círculos de cultura. A aula 1, intitulada “Paulo Freire e a educação libertadora no chão da escola”, foi proposta pelo Prof. Carlos Rodrigues Brandão, da UNICAMP; a aula 2 teve como tema a “Metodologia dos Círculos de Cultura: o diálogo como experiência formativa”, que foi abordado pelos professores Agostinho Rosas (do Centro Paulo Freire e da UPE) e

André Ferreira (do Centro Paulo Freire e da UFPE); a aula 3 foi intitulada “Freire, uma Biografia: Igualdade, Amor e Errância”, e esteve sob a responsabilidade do Prof. Luiz Augusto Passos, da UFMT; a aula 4, ministrada pelo Prof. Adelar Pizetta, da UFES e do MST, teve como tema “A Conscientização do Ser-mais: Inédito-Viável”; e aula 5, intitulada “Paulo Freire e a Mística”, foi coordenada pelo professor e monge Marcelo Barros.

A experiência conseguiu tamanho êxito que, além de ter dado origem a um e-book editado pelo Centro Paulo Freire (Silva; Figueiredo, 2021), reunindo relatos, textos e cartas pedagógicas, inspirou a proposta de realização do Curso “Paulo Freire, Educador do povo”, para celebrar o centenário do nascimento do Educador, aprofundando e consolidando a experiência dos círculos de cultura *on-line*. O curso iniciou no mês de março de 2021 e teve sua conclusão com a promoção de três atos políticos e a realização do XI Colóquio Internacional Paulo Freire (*on-line*) – 100 anos de Paulo Freire, da leitura de mundo à emancipação dos povos, ocorrido de 16 a 19 de setembro de 2021.

A surpreendente adesão do público nas duas últimas versões do Curso Paulo Freire é um dado que merece ser destacado. No módulo 2020.2, o primeiro com a aplicação da dinâmica dos círculos de cultura *on-line*, foram inscritos 2.963 participantes. No terceiro módulo, em 2021, no marco das comemorações do centenário de Freire, contou com 8.598 cursistas inscritos, provenientes de todas as regiões do Brasil e da América Latina, demonstrando que, a despeito da perseguição que naquele período sofriam a ciência e a educação, as pessoas estavam ainda mais interessadas em estudar o pensamento de Freire.

O curso “Paulo Freire, Educador do Povo” intencionava abrir um diálogo a partir dos temas levantados coletivamente no CPP, visando entender como a educação contribui para o processo de transformação social. O público-alvo do curso, relativamente amplo, revelou a intenção da Coordenação de chegar aos sujeitos sociais capazes de, com a sua reflexão e sua ação crítica, ter incidência na transformação dos contextos sociais do país.

Os temas dos encontros foram pensados, debatidos e escolhidos coletivamente, por meio do diálogo no interior da Coordenação Político-Pedagógica, que optou por manter como objetivos os mesmos do semestre anterior. Ministrado integralmente por plataforma digital, o curso, em suas orientações metodológicas indicava a leitura individual dos textos pelos militantes participantes do curso, com

posterior exposição e debate coordenado pelos educadores. O diálogo se apresentava como elemento essencial do curso, estruturado na dinâmica dos círculos de cultura, onde acontecia o debate, que visava a aprofundar os textos lidos, “com o esclarecimento das dúvidas existentes e com a exploração de hipóteses e questões levantadas a partir da discussão dos textos, visualizando a aplicabilidade prática do debate na realidade” (Plano de Curso, 2021).

Totalizando 30 horas/aulas, distribuídas em 15 encontros, com 2 horas/aulas por dia, a dinâmica do curso alternava semanalmente as aulas *on-line* pelo Canal do *YouTube* com os círculos de cultura também *on-line*, pela plataforma *Google Meet*, com a seguinte temática:

1. Educação Popular e Organização Social, (Allene Lage - PPGDH/UFPE);
2. Educação e Sociedade: fundamentos para entendermos a Educação como Ato Político em Paulo Freire (Lisete Arelaro – USP);
3. O papel da Educação na Transformação Social: Experiência do método ‘Sim, Eu Possol!’ no Maranhão (Roberto Lher – UFRJ);
4. A conjuntura educacional em tempos de Bolsonarismo e a atualidade de Paulo Freire: Experiência da Formação Sindical (Celi Taffarel – UFBA);
5. O Currículo como espaço de disputa de classe e a Transformação Social (Nalva – UEBA);
- e 6. Educação e Ciência na Transformação da Sociedade (Jonas Duarte - MST) (Plano de Curso, 2021).

A exposição do tema era feita por um/a professor/a convidado/a que apresentava o conteúdo. Após a exposição temática, uma das lideranças ou dos educadores populares convidados apresentava relatos de experiências práticas nos assentamentos ou outros espaços formativos do MST ou de outros movimentos sociais. Eram formuladas, a seguir, algumas questões-problemas, apontando situações-limites dentro da realidade do país, e uma questão norteadora para as discussões nos círculos de cultura. Na semana seguinte, os círculos retomavam a temática e a aprofundavam, problematizando-a a partir das questões levantadas pelo/a professor/a convidado/a.

Considerando o grande número de participantes inscritos no Curso, foram organizados 44 círculos de cultura, coordenados por 54 mediadores/as. Os círculos eram articulados em grupos no aplicativo *WhatsApp*, cada qual sob a responsabilidade de um/a ou dois/duas mediadores/as. Para garantir a dinâmica e o bom funcionamento dos círculos, cada mediador/a movimentava o seu círculo, criando e enviando via *WhatsApp* um link do *Google Meet*, plataforma onde

aconteciam os encontros. Nesse ambiente realizava-se a retomada dos temas a partir das questões norteadoras levantadas nas aulas na semana anterior pelos/as professores/as convidados/as, iniciando com um momento de mística, preparado pelo/a mediador/a ou um dos participantes do círculo, escolhido/a coletiva e democraticamente e inspirado na temática que seria abordada.

O tema era discutido dentro do círculo de cultura, possibilitando o diálogo, a troca de conhecimento, de cultura, de experiências de vida, cada um a partir do seu lugar e desde a sua perspectiva, gerando novos saberes a partir de novas perguntas. A diversidade do grupo garantia uma grande riqueza na abordagem dos temas. O círculo configurava-se, assim, um mosaico composto por uma expressiva pluralidade de origem, geração, classe social e formação. Oriundos de várias regiões do país, nos círculos havia professores universitários e estudantes de várias áreas do conhecimento; alunos do ensino médio e adultos sem muita escolarização; idosos, adolescentes e jovens e pessoas que estavam tendo o primeiro contato com o pensamento freireano; lideranças campesinas e militantes de movimentos sociais. Tal diversidade tornava o diálogo no círculo de cultura mais dinâmico, mais rico, porque cada um chegava com o seu olhar, a sua experiência cultural, existencial, suas vivências e aprendizagens, sua perspectiva geracional ou de lugar social. Essa dialogicidade, estabelecida na interação entre pessoas singulares e de perfis diversos é uma das características mais expressivas do círculo de cultura, no pensamento freireano (Freire, 2021), como avalia uma mediadora:

O *on-line* possibilitou o contato e a troca de saberes com pessoas de diferentes lugares do Brasil e, devido à riqueza dos temas abordados e ao momento histórico vivido, conseguimos estabelecer laços de afeto, apesar da distância e do cansaço pelo excesso de telas/internet (E. F. O., mediadora).

Se, ao iniciar a experiência, tínhamos o receio de que um ambiente virtual – uma sala de reunião do *Google Meet*, o encontro através das telas de computadores ou celulares – nos limitaria o diálogo, esta demanda provocada pela pandemia nos levou à descoberta de um espaço novo, um horizonte propício ao exercício dialógico. A proposta dos círculos de cultura em vivência *on-line*, refletida e colocada em prática pela CPP, propiciou a dimensão dialógica, rompendo com a prática colonizadora de silenciamentos:

A experiência de participar nos círculos de cultura *on-line* foi excelente. A participação e reflexões proporcionadas a partir da metodologia adotada, onde partíamos de uma discussão teórica, com um especialista no tema abordado e posterior produção de texto com compartilhamento de roda de conversa, comprovam a atualidade e adequação da dialogicidade proposta por Freire, aos tempos atuais. Bem como o crescente aprimoramento do processo, desde a primeira edição, na qual participei como cursista, à última, como mediadora (A. C. O. B., mediadora).

Nesta perspectiva, os círculos de cultura vivenciados pelas plataformas digitais revelaram-se encontros de alteridades, manifestando, assim, a sua potência, como podemos perceber em um trecho dos relatórios dos círculos de cultura (2021):

“Eu lembrei da educação bancária. A gente passou toda a vida numa educação bancária e ela não é libertadora, é opressora, restringe o pensamento. A contribuição de Paulo Freire foi trazer um método alternativo a esse modelo de educação formal” (Rel 21, p. 17).

Nos círculos de cultura *on-line*, o diálogo (διά-λογος) se estabelece e flui como o que ele substancialmente é: como experiência de travessia pela palavra, de caminho e acesso a horizontes outros, na dinâmica intersubjetiva na qual os participantes potenciam-se mutuamente, pela palavra, em sua capacidade de dizer o mundo e de fazer o mundo. Segundo Freire (2020, p. 109), “se é dizendo a palavra com que, *pronunciando* o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”.

Esta travessia como pronúncia do mundo, nos círculos de cultura *on-line*, ecoa e reverbera no ambiente virtual como expressão ampliada dos sentidos do humano na construção coletiva, interativa, dialógica do saber e do ser mais. É por meio do diálogo, entendido por Freire como processo dialético-problematizador, que os seres humanos olham o mundo e nele a sua própria existência em sociedade como algo em construção, marcada pelo inacabamento e em constante transformação. O espaço-tempo que os círculos de cultura *on-line* constituem para a formação humana no contexto das novas tecnologias digitais é uma demonstração desse dinamismo da palavra, do diálogo que sustenta e fortalece a luta coletiva:

Especificamente em relação ao momento no qual aconteceram os círculos, sob o aspecto do isolamento social decorrente da pandemia (para aqueles que puderam fazer o isolamento, como no meu caso), o círculo de cultura *on-line* foi muito especial, uma vez que fortalecia

a nossa necessidade de permanecer como agente social, atenção ao contexto, discussão ampla sobre temas transversais durante os encontros e, com isso, a possibilidade de construção e organização de luta e resistência. Nesse aspecto, diante da gravidade de sobreviver a um "governo" irresponsável, perverso e com viés autoritário, foi um excelente ponto de sustentação, uma vez que nossas turmas contavam com participantes com realidades das mais diversas: regionais, de formação e ocupação, etárias... Enfim, uma fiel representação de brasileiros e de nossas lutas e aspirações. Com isso, o fortalecimento daquilo que melhor define Freire: o esperarçar contínuo e ativo (A. C. O. B., mediadora).

O diálogo é, nessa perspectiva, a força que mobiliza o pensar crítico-problematizador em relação à condição dos seres humanos no mundo, que implica uma práxis social e se revela no compromisso entre a palavra e a ação humanizadora. Essa atitude dialógica que caracteriza a postura dos participantes dos círculos de cultura *on-line* abre uma trilha que propicia “repensar a vida em sociedade, discutir sobre nosso *ethos cultural*, sobre nossa educação, a linguagem que praticamos e a possibilidade de agirmos de outro modo de ser, que transforme o mundo que nos cerca” (Zitkoski, 2010, p. 198), na travessia da palavra dita e feita práxis, assumindo o diálogo como “exigência existencial” (Freire, 2020, p. 109). Ao refletir o diálogo no círculo de cultura *on-line* não se pode perder de vista que este só tem validade se dinamizado por uma escuta autêntica, aquela que possibilita o espaço democrático, político e de acolhimento do rosto do outro com a sua história. Neste sentido um/a dos/as participantes anuncia:

Exercitar a escuta é importante, mas a fala também. Eu não me achava no direito de participar de debates, expor minhas opiniões, eu era tímida, mas hoje entendo que essa timidez era fruto da opressão (Rel 21, p. 12).

Nesta perspectiva, o diálogo, caracterizado como encontro de seres humanos que pronunciam o mundo, não pode ser entendido como simples doação da “pronúncia do mundo” de uns para os outros. Trata-se, antes, de um ato de criação – criação coletiva – que supera a tendência ao “dar” ou “tomar posse” do saber uns dos outros, como adverte Freire (2020, p. 110). No círculo de cultura *on-line* isso se verifica na dinâmica que se estabelece entre os participantes, na qual o “dizer o mundo” de uns potencia o dizer o mundo de outros, numa espiral que avança ampliando o horizonte da comunicação dialógica no ambiente virtual e para além dele.

A travessia dialógica vivenciada nos círculos de cultura *on-line* possibilitou, também, que mediadores/as de diversas profissões pudessem exercer a atividade de animar os círculos: “Acredito que ter um mediador disposto e com escuta é essencial para o curso fluir bem para todos” (E. Y. D., mediador). Uma mediadora descreveu positivamente a sua experiência: “[...] Eu fazia, dias antes, um chamamento diário com imagens e figuras; os que participavam eram muito receptivos, respeitosos e esperançosos de um outro mundo possível” (G. M. F. S., mediadora). Outra mediadora destaca a importância desta vivência em sua vida como educadora: “Foi a melhor experiência que tive, onde havia a escuta empática e o verdadeiro diálogo, não estávamos lá para mudar ninguém, mas para compartilhar, vivenciar cada experiência de cada educador, penso que todos deveriam ter esta experiência (M. N. S., mediadora).

A prática dos/as mediadores/as nos círculos de cultura *on-line* tornou-se, assim, horizonte para repensarmos a prática de professores em espaços escolares, como podemos ver na fala de um/uma dos/das professores/as participantes do curso: “Entrei com uma cabeça e saí com outra na minha ação docente” (Rel 21, p. 31).

Para o encerramento do Curso Paulo Freire, Educador do povo, realizou-se um Ato Político, com a socialização das experiências vivenciadas nos círculos de cultura *on-line* do ano de 2021, o ano do centenário freireano. Na ocasião, foi feito, também, o lançamento do e-Book que reunia as cartas pedagógicas escritas a partir da experiência *on-line* dos círculos de cultura no segundo semestre de 2020, prefaciado pela educadora Nita Freire, viúva de Paulo Freire, que refletiu sobre a importância dos escritos que apresentam a leitura de mundo dos participantes:

Ler as trinta e três cartas pedagógicas e as vinte poesias que constituem o livro foram para mim momentos de emoção, comoventes, pois quase todas elas giram em torno de meu marido Paulo Freire. Voltam saudades grandes, alegria pelo que ele foi capaz de, com suas palavras e práxis, envolver as consciências e assim as leituras de mundo de quem escreveu para esperar. Quero dizer duas coisas a vocês acerca desse livro: a importância e necessidade dos registros educativos ou de outra natureza e solidificação de grupos que estudaram e conviveram em torno de um projeto de conscientização para a transformação do Brasil. Os registros do que foi dito ou escrito pelos estudantes servem como princípio de busca de aperfeiçoamento, através do diálogo. Assim, funciona como uma plataforma onde procuramos as Verdades, que em processo constante volta ao dito ou escrito em movimento

dialético de reflexões e mudanças à semelhança do movimento prática-teoria-prática. Os registros, então, nos impelem à reflexão e ao diálogo. Por outro lado, é a forma mais perfeita e contundente de se fixar, sem perdas, o que ocorreu na convivência educativa do grupo. Um registro como este com os textos escritos por vocês torna-se um fato histórico (Silva; Figueiredo, 2021, p. 7-8).

As palavras de Nita Freire reforçam a importância e a necessidade do exercício da escrita de cartas pedagógicas, que auxiliam na reflexão e no diálogo, alimentando o processo de conscientização, pelo registro do que foi dito ou escrito pelos estudantes, à semelhança do movimento prática-teoria-prática, no reconhecimento da potência dos círculos de cultura *on-line* como um fato histórico em meio à pandemia de Covid-19. Desse modo, essas vivências, organizadas pelo MST, reforçam a importância histórica do movimento coletivo, enquanto educador, para a construção de um projeto societário e educativo que vislumbra, por meio da práxis, uma proposta de formação humana e cidadã que tem a justiça como força motriz das relações sociais.

3.7 A Mística como linguagem estético-política: travessias decoloniais

Na experiência dos círculos de cultura *on-line*, a vivência da mística do MST revelou-se uma linguagem com características decoloniais, marcadamente por seu potencial estético-político, como expressa uma mediadora: “A vivência da mística abria meu coração e minha mente para a boniteza daquele encontro” (A. C. O B., mediadora). Antes, porém, de discorrer sobre esta dimensão da experiência nos círculos de cultura, faz-se necessário esclarecer o conceito de mística para o Movimento.

O termo “mística” é usado no senso comum como adjetivo de mistério, relativo à esfera da sacralização da existência, da experiência espiritual pessoal ou coletiva dos seres humanos. No campo das ciências da religião e na filosofia da linguagem, no entanto, “pode-se compreender que a mística, em suas manifestações subjetivas, ultrapassa o espectro do sagrado e introduz-se na vida social e na luta política, numa clara aproximação da consciência do fazer presente com a utopia do futuro” (Bogo, 2012, p. 475). Desde o final do século XX, os movimentos populares assumiram a mística, dando a ela um conteúdo próprio, fazendo com que ela se tornasse “mais do que o alimento do caminhante, mas

também a fome que não deixa parar nem dormir enquanto não se chega ao lugar desejado” (Bogo, 2012, p. 479). Dessa forma, o sujeito da história não vive mais só para si, ele vive para a sua coletividade presente e também para aquela que ainda irá nascer. A mística, então, posiciona o ser humano no horizonte da utopia, da resistência e da libertação, como podemos perceber nas palavras de um/a participante do círculo de cultura *on-line*:

Camaradas do Círculo, a partir do nosso encontro fiquei me perguntando em como manter a mística em tempos tão sombrios... Como manter a esperança se o que temos em vista é desesperança! Alguns acontecimentos têm nos emudecido! Por vezes vimos uma apatia em relação ao outro. Nesse emaranhado de questões, dúvidas e reflexões, o Círculo e os encontros me encham de esperança! Que riqueza nossos encontros! Que sentimento de amorosidade na nossa relação estabelecida ainda que por uma plataforma. Fico imaginando se tivéssemos a possibilidade de estarmos juntos, numa mesma sala, presencialmente, fisicamente. Os abraços apertados, o olhar no olho, as lágrimas, os gritos de ordem que ressoam nossas pautas por vezes emudecidas! Estar com vocês me motiva a seguir em luta, para mim, esta é a mística que nos une! Avante camaradas! Vamos vencer e voltar a esperar! Um abraço cheio de amorosidade! (Autor/a: M. F., 2020).

A vivência da mística no seio do MST originou-se do seu contato com a Teologia da Libertação, corrente do pensamento religioso católico latino-americano que concebia a experiência de Deus como a abertura do ser humano para o transcendente, mas profundamente enraizada no chão da história, com uma concepção de igreja voltada para a promoção da vida, comprometida com os movimentos sociais, com as lutas dos povos oprimidos (Stédile; Fernandes, 2012). A partir desse contato, “o MST ressignificou o seu fazer em torno de suas lutas, interesses e objetivos. É possível dizer que o Movimento começou a investir numa mística própria” (Coelho, 2010, p. 263). Nessa passagem do sentido religioso à nova compreensão, o MST implica e tensiona epistemologicamente o conceito caro à tradição cristã, assumindo-o como força que mobiliza, sustenta, dá sentido e dinamiza a forma de vida do Sem Terra.

No decorrer dos anos, a mística foi-se consagrando como uma das práticas educativas que mais inspira e mobiliza a vida coletiva do Movimento Sem Terra, tendo sua expressão nos percursos individuais e coletivos do povo político do Movimento e transformando-se no “seu alimento ideológico, de esperança, de

solidariedade [...], como um ritual de caráter histórico, de esperança, de celebração permanente” (Stédile; Fernandes, 2012, p. 132). Vivenciada na prática cotidiana dos sujeitos, a mística assenta-se sobre elementos educativos que valorizam a memória, a história, a realidade dos sujeitos sociais, mobilizando os sentidos, por meio de expressões culturais como teatro, música, poema, entre outras linguagens:

A mística foi uma das metodologias que eu não conhecia e hoje aplico com meus educandos. As vivências das místicas despertaram-me mais humanidade e amorosidade com todos e sempre fazia-nos refletir antes do começo do círculo, era o momento que mais me sentia livre, livre para sonhar (M. N. S., mediadora).

A mística, no pensamento pedagógico do MST, pode ser compreendida enquanto linguagem estético-política a serviço de uma educação desde a perspectiva decolonial, constituindo-se uma prática educativa movida pela desobediência epistêmica, considerando que não se enquadra num padrão pedagógico rígido nem “obedece” a uma didática instrumental, padronizada, imposta pela visão eurocêntrica, colonialista. Trata-se, antes, de uma prática educativa a qual permite colocar em primeiro plano a formação humana e para a cidadania, considerando que sua dinâmica possibilita a mobilização e a transmissão das memórias de resistência. Assim, entende-se que a mística, ao evocar memórias, mobilizando os sentidos, as emoções, possibilitando conexões com as raízes profundas do ser, com a ancestralidade, gera dinâmicas educativas para se pensar a identidade Sem Terra e a formação do povo político. Esses aspectos são perceptíveis na poesia expressa na seguinte carta pedagógica:

Dia/Noite... Sol/ Lua... Bem/Mal... Branco/Negro... Qual a cor do amor?... Qual a cor da justiça?... À noite, se sonha ao sabor da lua, para se construir, de dia sob o sol, o Bem: o Bem sem cor, com alma e amor... E por mais que queiram soterrar, enterrar, sufocar nossos sonhos, saibam: o mal não tem cor e se esconde atrás de ares de superioridade, perversa autoridade, que injustamente cega o olhar da justiça e age. Age não ao Sol, à luz do dia; age na cegueira da sua mente, no vazio do seu coração, no qual nunca morou e nem morará
A MÍSTICA DO AMOR. Diferente de nós, irão demorar para evoluir e aprender a conjugar o verbo amar... Somos, fomos e seremos o ESPERANÇAR do Brasil (Autor/a: N. D. F. T., 2020).

Nos círculos de cultura *on-line*, a mística cumpre esse papel de mobilizar os sentidos. Não obstante as dificuldades inerentes ao ambiente virtual – que

impossibilita os sentidos do olfato, paladar e tato – a vivência da mística no início de cada encontro potenciava a imaginação ao propor um poema, uma música, um vídeo, uma fotografia, envolvendo todos os participantes numa interação dialógica que evocava memórias e provocava o olhar, ampliando o horizonte de compreensão da realidade, no intercâmbio de pontos de vista múltiplos, de saberes diversos, conhecimentos outros:

As místicas estão presentes em todas as atividades do MST, a maneira como foi trazida para o curso *on-line* foi de um aprendizado importante, admirei a utilização das novas ferramentas tecnológicas a favor dos ritos que criam conexões amorosas entre seres humanos no caminhar dentro do grande mistério milagroso que são as vidas dentro do cosmo. Houve partilha de místicas realizadas pelos organizadores do curso e outras organizadas em conjunto com os cursistas, além de termos uma aula específica de mística para os modeladores / mediadores. Toda essa experiência foi proveitosa, pois sou artista da dança que pesquisa sobre diálogos de cosmovisões distintas na atualização da cosmopercepção, visando encontrar novos caminhos estéticos, éticos e políticos (E. Y. D., mediador).

Por ser um elemento que auxilia na vida e na leitura do mundo, a mística contribui na formação crítica dos sujeitos, epistemologicamente inquietos, problematizadores, considerando que “é enquanto epistemologicamente curiosos que conhecemos, no sentido de que produzimos o conhecimento e não apenas mecanicamente o armazenamos na memória” (Freire, 1994, p. 148). Nos círculos de cultura *on-line*, a mística evidenciou-se como um elemento de desobediência epistêmica, pois busca colocar no centro das discussões sociais a mobilização da memória e da crítica às estruturas que se impõem na sociedade como detentoras de regras, leis e produtoras de conhecimentos. Os/as participantes dos círculos, tocados/as pela mística enquanto linguagem estético-política, questionam a imposição de pensamentos de grupos midiáticos, políticos e intelectuais e problematizam a negação dos espaços/tempos de construção de saberes dos povos – os indígenas, quilombolas, ciganos, camponeses – e dos movimentos sociais, ao mesmo tempo em que possibilitam a abertura a uma experiência de empatia:

A mística é um momento ímpar para tocarmos o coração das pessoas. Ao sermos envolvidos com a mística abrimos nossa mente e coração para o entendimento da proposta que se segue. [...] A

mística proporciona ao grupo vivências/experiências que permitem empatia e reconhecimento do outro. (G. M. F. S., mediadora).

Desse modo, a experiência dos círculos de cultura *on-line* no MST fortalece o processo de humanização do sujeito ao cultivar o seu enraizamento humano por meio do trabalho com a memória coletiva, buscando recuperar as experiências do passado e trabalhando-as no presente, fortalecendo a consciência da própria história, por meio da mística, que é “o sentimento materializado em símbolos que ajudam as pessoas a manter a utopia coletiva” (Caldart, 2001, p. 222), favorecendo o cultivo da relação simbólica entre a memória e a utopia, entre o que está na raiz do Movimento e em seu projeto de futuro, como reflete A. B. em sua carta pedagógica:

Desse modo sigo confiante. Apesar de todas as dificuldades enfrentadas nesse ano de 2020, quando o mundo virou de cabeça pra baixo, penso na oportunidade que tivemos de deixar cada vez mais evidente que “nós, a humanidade, entortamos o mundo” e que agora, tornou-se cada vez mais evidente e gritante a necessidade de mudar e melhorar esse mundo. A mística hoje é pela coletividade, pelo fortalecimento da luta contra as desigualdades e injustiças sociais, contra as mazelas de gênero, raça, nacionalidade... Pela necessidade de reatar as relações com a mãe terra para que ela possa continuar a nos acolher em seu ventre. E a consciência cada vez maior de que não se faz isso sozinho, mas através da organização coletiva. Despeço-me desse círculo, agradecendo a todos que contribuíram, participaram, compartilharam suas vidas, suas experiências, seus anseios, seus medos, suas esperanças e que me fizeram compreender que todos esses sentimentos que pareciam “meus” são na realidade “nossos”. Parabênzo o MST, o Centro de Formação Paulo Freire, a UFAPE e, em especial a nossa coordenadora dos Círculos de Cultura, que de forma amorosa e solidária, nos auxiliou nessa caminhada. Gratidão a todas e todos! (Autor/a: A. B., 2020).

A mística, para o MST, é uma estratégia de (re)existência que, segundo Figueiredo (2020, p.140), tem o dom de “acordar a memória coletiva, [...] a fé na utopia de uma sociedade igualitária, a esperança na força do povo político, a certeza de que é no exercício da cidadania consciente e na mobilização crítica do coletivo que mudanças acontecerão”. A mística é, portanto, uma experiência educativa que, ao fazer o resgate da memória, auxilia no fortalecimento da identidade do sujeito e, ao mesmo tempo, da coletividade, uma vez que mobiliza vivências em torno de “valores éticos e políticos como a disciplina, a beleza, a limpeza, o companheirismo [...], que, junto com outros valores, passam a ter sentido quando combinados com a

causa maior” (Bogo, 1998, p. 17), transcendental – a “construção de um mundo mais justo e melhor para todos” – , como reflete o/a participante em outra carta pedagógica que escreve:

Caro Paulo Freire! Chegamos à última aula do nosso curso e tivemos, para finalizar, um brinde com nada menos que o monge Marcelo Barros para falar sobre a mística! [...] Na palestra, o monge inicia discorrendo sobre a mística, como sendo aquilo que nos dá sentido, aquilo que transcende, aquilo que nos eleva do eu para o nós! Um nós amplo, um nós humano, um nós natureza, um nós planeta, um nós universo! Citando Dom Hélder, ele falou sobre dar um sentido transcendental à nossa vida, crescer na capacidade de amar, referindo-se ao cuidado mútuo e, por fim, à busca pela construção de um mundo mais justo e melhor para todos. Falou da mística enquanto espiritualidade, não no sentido religioso, mas como a busca do ser humano em descobrir e conviver com aquilo que há de melhor em si mesmo. Na sua boniteza, recordou também o Dalai-lama que diz que todo ser humano tem em si a semente da solidariedade e compaixão e que o importante é regar e cuidar da semente que vai brotar. Diante de tempos tão difíceis, com tanta truculência e violência, confesso que me encanto com as palavras e a pureza daqueles que acreditam que há sim, em todo ser humano, essa semente (Autor/a: A. B., 2020).

Essa grande habilidade que o Movimento tem para apresentar, refletir e trabalhar temas variados do ser humano e da vida em sociedade, por meio da mística, chamou a atenção de outro/a participante do curso:

A mística é uma grande habilidade que o MST tem, a criatividade com que apresentam determinados temas e reflexões é realmente muito bonita. A música, os poemas, as experiências alimentam maravilhosamente a formação. É necessário que esta forma de compartilhar conhecimentos se expanda para diferentes experiências educativas, formais e não formais. É algo que muitas vezes nos esquecemos de implementar na educação de adultos, mas é tão necessário como qualquer outro conteúdo do programa. Pensar a mística é, então, é pensar novas formas e práticas de fazer educação, de nos ligarmos entre educadorxs e educandxs, entre o programa e os conteúdos, entre as nossas experiências e o mundo²⁹ (Autor/a: B. M. O., 2020 – tradução nossa).

²⁹ *La mística es una gran habilidad que tiene el MST, la creatividad con la que presentan ciertos temas y reflexiones es realmente muy hermosa. La música, los poemas, las experiencias nutren de una manera maravillosa la formación. Es necesario que esa forma de compartir conocimientos se expanda a las distintas experiencias educativas, formales y no formales. Es algo que muchas veces en la educación de adultos nos olvidamos de implementarla, pero es tan necesario como cualquier otro contenido del programa. Pensar en la mística es luego nuevas formas y prácticas de hacer educación, de vincularnos entre educadorxs y educandxs, entre el programa y los contenidos, entre nuestras experiencias y el mundo.*

Como se pode perceber na reflexão do/a participante do círculo de cultura *on-line*, é possível constatar que, ao assumir a vivência da mística na reinvenção dos círculos de cultura no ambiente virtual, o MST potencializou esta experiência em sua força mobilizadora de sentidos, reafirmando-a como instrumento para a formação humana na promoção de uma educação libertadora, em perspectiva decolonial, seja para ambientes formais ou não formais.

3.8 As cartas pedagógicas endereçadas ao mundo como força inventiva: expressões decoloniais

Assim como refletimos a mística como uma travessia simbólica na reinvenção das vivências dos círculos de cultura, considerando o ambiente virtual, compreendemos que as cartas pedagógicas, pensadas coletivamente como propostas pela CPP, foram se constituindo uma linguagem escriturística e artística com traços decoloniais, expressa por diversos gêneros literários, tais como: cartas, composições visuais, dissertações, ensaios, e poesias. Durante a experiência do Curso, esses textos, em sua diversidade de gêneros, foram sendo refletidos como produção individual e/ou coletiva no interior das dinâmicas dos círculos de cultura *on-line*, no Curso Paulo Freire, Educador do povo (2020 e 2021).

As cartas, essas formas de dizer a palavra, de dizer a vida e de endereçá-la a uma pessoa, a grupos, entre outros, sobretudo, para manter um diálogo, têm sido, ao longo dos séculos, um modo de aproximar as pessoas, um canal de comunicação para trocar vivências, notícias e diminuir a saudade entre familiares, amigos e/ou pessoas em relacionamentos amorosos. Havia sempre uma intenção neste canal entre o remetente e o destinatário. As cartas eram escritas à mão e depois de enviadas demoravam a chegar ao destinatário, considerando os meios que transportavam essas correspondências.

Nas últimas décadas, com o advento das novas tecnologias de comunicação e o ritmo acelerado que marca a vida das sociedades contemporâneas, as cartas têm sido substituídas por mensagens mais breves, veiculadas pelos variados meios virtuais. São marcadas pelo pragmatismo e a eficácia que a rapidez e o imediatismo da comunicação que a sociedade hodierna exige. Não obstante estas mudanças – “no mundo líquido moderno, a comunicação é virtual, remota, realizada a um sopro,

seguida por informações, brevemente esquecidas, sem formação humana alguma” (Camini, 2021, p. 3) – as cartas continuam sendo um instrumento privilegiado de diálogo e reflexão, quando se trata de expressar a experiência humana, com profundidade e densidade.

No contexto da educação, Freire resgata a prática da escrita de cartas – hábito a que ele próprio se dedicava desde muito jovem – redigindo neste formato textos que passaram a fazer parte de sua reflexão pedagógica, como podemos constatar em *Pedagogia da indignação – cartas pedagógicas e outros escritos* (Freire, 2000). O educador reflete que as cartas devem ser escritas com convicção, expressando o lugar de quem escreve, sua realidade, suas inquietações, mormente, que explicitem os anúncios e as denúncias para que possamos sonhar com um mundo mais bonito, sem crueldades:

Paulo, você me ensinou a Esperançar, e fiz dessa palavra o verbo da minha existência. Acredito que a construção dessa minha estranha amorosidade pelos seres humanos é antes de tudo, constituída pela transgressão para/das pluralidades; é o lema do meu fazer docente, por certo, é de uma amorosidade pedagógica do diálogo, pela ação política de fomentar a conscientização crítica da realidade cotidiana, no meu espaço de luta, a sala de aula (Autor/a: E. A. S. C., 2020).

Na escrita das cartas pedagógicas, as pessoas expressam o seu desejo de dizer a palavra autêntica e dar forma ao mundo marchando contra as injustiças. Camini (2021, p. 3) conjectura que “se Paulo Freire estivesse entre nós, estaria escrevendo Cartas Pedagógicas sobre o meio milhão de óbitos nos Estados Unidos e Brasil³⁰, farto de tristeza pela avareza e indiferença das autoridades, frente à morte e à dor de tantos brasileiros”. A educadora Camini (2021, p. 3) lamenta que “hoje nos faz falta suas mãos ágeis, seu coração pulsando, sua indignação palpitando e suas sandálias para caminhar conosco”. Diante desta constatação, a iniciativa de propor a escrita de cartas pedagógicas no interior dos círculos de cultura *on-line* se revestia de maior sentido, pois significava “calçar as sandálias” do andarilho Freire e repercutir a sua indignação no contexto histórico tão desafiador em que vivemos:

³⁰ Trecho de artigo de Isabela Camini, publicado em agosto de 2021. Quando a OMS declarou o fim da pandemia da Covid-19, em 05.05.2023, o número de mortos no Brasil já havia ultrapassado 700 mil. Nos Estados Unidos, o número de óbitos superou a marca de 1 milhão.

É, Paulo Freire... diante do que você me ensinou, sei que é meu dever refutar, repudiar o que está ocorrendo no Brasil. A relação de opressão, de dominação chegou a uma situação-limite. É necessário denunciar o genocídio, o fascismo, a tentativa da homogeneização, da aniquilação das diferenças, o processo de desumanização. Temos que trabalhar para que a população, principalmente oprimida, se conscientize da situação do Brasil para poder se libertar (Autor/a: V. M. S., 2020).

A atividade de escrita de cartas pedagógicas no interior dos círculos de cultura *on-line* constitui em si mesma uma ação decolonial que rompe com a lógica da educação bancária, considerando que a própria dinâmica dos círculos supõe o diálogo entre os sujeitos, num espaço-tempo em que todos e todas têm participação ativa no dizer a palavra e o mundo, na troca e construção de saberes:

A escrita de cartas pedagógicas foi uma experiência gratificante na qual vivenciamos a troca de saberes através do texto escrito. E foi cheia de poesia, pois tínhamos um professor muito inspirador e inspirado no grupo (A. C. O B., mediadora).

Ao registrar a sua experiência numa carta, os participantes dos círculos de cultura *on-line* rompem com as correntes da subalternização que impossibilitam o dizer/fazer, que mantêm os indivíduos submetidos à eterna repetição de conteúdos apreendidos sem reflexão, manifestando a potência política das cartas pedagógicas como travessias que configuram os círculos de cultura como espaço-tempo de formação humana:

Freire, sei que você está pensando que esse pensamento é utópico e COMO construir uma ruptura desse sistema opressor? O nosso sistema educacional reproduz uma sociedade calada e sem reflexão, oportunizando esse sistema opressor a continuação da opressão, a exploração e a acumulação de riquezas nas mãos de minoria. Mas eu acredito sim na capacidade do ser humano, por ser um ser que pensa. E tendo esse requisito, pode se informar e tomar consciência dessa situação de exploração através do diálogo, da reflexão para a transformação de uma SOCIEDADE igualitária! (Autor/a: M. F. C., 2021).

As cartas pedagógicas serão lidas por outros sujeitos que, por sua vez, serão motivados a problematizar o seu protagonismo na vida, a dizer a palavra verdadeira e reinventar o mundo:

A leitura das cartas geradas nos círculos de cultura on-line permitiu-me perceber empiricamente que sim, temos muitos problemas e muitas vezes eles são iguais, embora estejamos em países e regiões diferentes, mas mesmo assim, nós, que militamos para que tudo isso mude também somos muitos, e isso nos enche de alegria revolucionária³¹ (M. B. O., 2020 – tradução nossa).

Eis aí a marca decolonial dos círculos de cultura *on-line*: a possibilidade de romper com a história de subalternização – segundo a qual o povo é impedido de dizer a sua história, os indivíduos submetidos ao silenciamento e à negação da própria identidade – por meio do processo da escrita coletiva, da construção de narrativas outras, em linguagens que expressam conhecimentos e saberes assentados as suas raízes ancestrais:

Senhor colonizador, [...] a errância que experimentamos, nós mulheres, negros, indígenas, quilombolas, crianças etc, é a errância de quem se permite escutar, reaprender, reajustar. Nós cremos que é possível realinharmos-nos com os princípios da Casa Mãe, a Mãe Terra. Mas o que ela espera de nós? Ela não será tolerante com os mapas da fome em que tu, senhor colonizador, lançaste os mais humildes, os negros, quilombolas, indígenas, povos do sertão. Ela espera, e tem urgência, a Reforma Agrária, que produza alimento para todos. Pede respeito aos povos tradicionais, aos saberes ancestrais, aos conhecimentos dos povos originários (Autor/a: M. A., 2020).

As cartas pedagógicas expressam, desta forma, a liberdade dos sujeitos de reinventar o mundo, de elaborar a narrativa de sua própria história, num exercício de humanização por meio da escrita, que se configura como manifestação do giro decolonial, ao se apresentar como uma “estratégia e forma contestatória que apresenta uma mudança radical nas formas hegemônicas atuais de poder, ser e conhecer” (Maldonado-Torres, 2008, p. 66).

Nesse sentido, no próximo movimento dialógico, passaremos a refletir as expressões da linguagem decolonial no espaço-tempo dos círculos de cultura *on-line* para a formação humana. Assim, apresentaremos os principais temas problematizados por meio do diálogo no interior dos círculos de cultura, expressos nas vivências em ambiente virtual e nas partilhas de relatórios e cartas pedagógicas.

³¹ “Leer las cartas generadas en los círculos de cultura on-line, me permitió dar cuenta en forma empírica que sí, que problemas tenemos un montón y muchas veces son los mismos aunque estemos en países y regiones distintas, pero que sin embargo, quienes militamos para que todo eso cambie también somos un montón, y eso te llena de alegría revolucionaria”.

4 EXPRESSÕES DA LINGUAGEM DECOLONIAL NO ESPAÇO-TEMPO DOS CÍRCULOS DE CULTURA *ON-LINE* PARA A FORMAÇÃO HUMANA

A consciência intransitiva da população sonhadora / Nos leva ao fascismo, / E não é tema de novela. // Paulo Freire ainda vive, através da alfabetização; / Nosso legado: a palavra geradora. / Vamos fazer a transição? // Troca de experiências: Círculos de cultura / Está aí a construção! / Construção da própria história – eu sujeito da história. / Fortalecendo a estrutura: fazendo a transição! // [...] // Na real: Paulo Freire vive! / Vive em mim, vive em você! // Estamos juntos construindo conhecimento, / Conhecimento que circula entre TODOS! Por quê? / Porque Paulo Freire vive! / Na real: não existe neutralidade. // Existe consciência transitiva: / Liberdade... / Círculos de cultura para gerar a transição! // Na real: Paulo Freire vive! / Vive em mim, vive em você! (Trechos do *Rap da Consciência*, de Alexandra e Márcia).

Os versos do Rap da Consciência, peça literária produzida numa linguagem viva e vibrante, fazem parte do segundo e-book publicado como resultado da experiência dos círculos de cultura *on-line* do Curso Paulo Freire, Educador do povo. São uma pequena amostra do potencial libertador desta prática que resiste à passagem do tempo e que, reinventada 60 anos depois, se mostra ainda capaz de expressar a força do desejo dos participantes dos círculos de cultura em busca da afirmação de suas identidades enquanto sujeitos que pensam e produzem conhecimento, numa linguagem com traços marcadamente decoloniais, de resistência ao silenciamento e enfrentamento ao epistemicídio (Mignolo, 2010) e à subalternização.

Freire (1980, p. 25) afirma estar “absolutamente convencido de que a educação como prática da liberdade é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade”. Neste sentido, o poema “rap da consciência” produzido pelos participantes do círculo de cultura revela desde o seu título a força da conscientização, que constitui o fundamento de toda educação libertadora. Tendo sido “gestado nas festas de rua de bairros pobres e predominantemente negros, o rap é uma música que nasce marcada social e racialmente – e que faz dessas marcas sua bandeira” (Teperman, 2015, p. 7).

Nesta perspectiva, ao escolher o rap como gênero textual para a escrita de sua carta pedagógica, as autoras do poema recorrem ao protesto como instrumento que torna manifesto o processo de conscientização – do “desenvolvimento crítico da

tomada de consciência” (Freire, 1980, p. 26) – vivenciado no círculo de cultura *on-line*. A escrita da poesia-carta pedagógica é a expressão do movimento que se configura como giro decolonial, uma vez que, tendo vivenciado a experiência do diálogo e da possibilidade de dizer a palavra no interior do círculo, as participantes, ao tecer e pronunciar o poema, manifestam ao mundo a consciência que têm da sua liberdade e do seu poder de transformar a realidade e a si mesmas.

Neste terceiro capítulo, estabelecemos como objetivo compreender os sentidos das expressões da linguagem decolonial constituída pela experiência dialógica dos círculos de cultura *on-line* do Curso Paulo Freire, Educador do povo, como um espaço-tempo para a formação humana dos participantes. Procedemos à re-leitura das falas dos participantes dos círculos de cultura nos relatórios de 2020 (Rel 20) e 2021 (Rel 21) e nos textos escritos em vários gêneros literários, reunidos nos e-books publicados no final das duas edições do curso: Cartas para Paulo Freire - Escritos para esperarçar I e II.

Trata-se de um exercício hermenêutico em torno das vivências do curso que, evocando criativamente aquela experiência germinal das “40 horas de Angicos” – quando os círculos de cultura freireanos promoveram o empoderamento de camponeses analfabetos, tornando-os capazes de ler o mundo, por meio da leitura das palavras do seu universo cotidiano – redescobre o seu potencial, re-inventando-os no universo das tecnologias digitais de comunicação, ao assumir e propor o desafio de realizá-los na modalidade *on-line*, no contexto da pandemia da Covid-19. Constitui, dessa forma, um potente espaço-tempo no qual se produzem conhecimentos coletivos expressos numa linguagem decolonial do ser, do saber e do poder, que buscam romper com os descasos de um governo neoliberal, o mal-estar social e as dores de tantas perdas decorrentes da pandemia.

O giro decolonial, proposto pelo Grupo M/C e presente tanto na proposta educativa de Paulo Freire como no pensamento pedagógico do MST, é uma característica perceptível nas vozes dos participantes dos círculos de cultura *on-line*, como se pode perceber nos relatórios e nas cartas pedagógicas. Os círculos de cultura revelam o seu potencial para a formação humana dos sujeitos sociais, numa perspectiva decolonial e libertadora, como se pode constatar na diversidade de reflexões construídas pela dinâmica dialógica em torno de temas que evidenciam a interface entre a educação e a realidade social: fortalecimento da identidade, racismo, formação crítica para os professores, formação política e democrática para

os sujeitos sociais, entre outros. Isso nos revela como a experiência dos círculos de cultura nos faz repensar novos começos em torno da politicidade da educação ou, como afirma Freire (2001), a educação como ato político.

4.1 A potência da vida e da identidade: sentir-pensar no coletivo

Os círculos de cultura *on-line* revelaram-se um mosaico multifacetado de pessoas de origens diversas, tanto em relação à procedência geográfica quanto ao perfil social, etário ou étnico, como manifestou um dos participantes, ao afirmar que “a diversidade, a pluralidade é a coisa mais linda do mundo” (Rel 21, p. 19). A diversidade foi, precisamente, uma das características mais relevantes da experiência *on-line* dos círculos de cultura, revelando um traço fundamental do pensamento freireano, que é a busca da unidade na diversidade, uma vez que qualquer prática educativa voltada para os valores de uma sociedade democrática “demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças” (Freire, 2006, p. 119), como expressa a carta pedagógica de um dos participantes:

Querido Paulo Freire! [...] O motivo da minha escrita é para compartilhar da felicidade que tem sido participar do Curso “Paulo Freire: Educador do Mundo!”, promovido pelo MST e que consiste em aulas com presença de professores bastante reflexivos e experiências belíssimas em uma semana e na outra, um encontro de Círculo de Cultura, bem ao seu estilo, onde podemos exercitar nossa escuta, nosso olhar e nossa sensibilidade aquilo que o outro / a outra nos trazem a partir de seu lugar de ser e estar nesse mundo. Nosso grupo é surpreendente, Paulo! Temos pessoas de diferentes áreas, como o direito, a comunicação, assistência social, das tecnologias da informação, estudantes de Geografia, História, Pedagogia e, claro, educadores que estão em permanente formação e reflexão, para transformar suas/nossas práticas cotidianamente, como tão sabiamente você nos ensinou [...] (Autor/a: E. P., 2021).

Em outro círculo, afirmou-se que “foram trazidas reflexões acerca de toda a complexidade dos sujeitos, de tudo o que compõe sua formação humana e de como isso molda seus posicionamentos” (Rel 21, p. 2). Nesse sentido, é possível compreender o círculo de cultura no ambiente virtual como um espaço-tempo de construção de conhecimento coletivo, um lugar propício para gestar novas travessias, por meio de encontros de perguntas (Larrosa, 2015) e realidades, como as inquietações expostas na carta pedagógica de uma participante do curso:

Como trabalhar com o oprimido para que este se recuse a hospedar as ideias do opressor, se o opressor tem usado da estratégia de beneficiar os seus "novos" escravos? Quais seriam esses benefícios da questão feita? Por que os trabalhadores não têm benefício algum, são expropriados diariamente de corpo e alma? O que pode haver enquanto "estar sendo" entre o oprimido e o opressor algo que rompa esta dualidade? Ela é a única possibilidade? Mas existem formas de "estar sendo" além do opressor e do oprimido? Será que a militância seria o "estar sendo" entre estes dois polos, oprimido e opressor? (Autor/a: M. C. P. A., 2020).

O fluxo do pensamento apresentado nesta carta, marcado por tantas perguntas, revela a inquietação do ser humano inacabado (Freire, 2020) que reflete, a partir da provocação do encontro com outros sujeitos "perguntantes", na dinâmica freireana da ação-reflexão-ação, vivenciando o processo da construção coletiva do conhecimento, em vista do *ser mais*. Pensar, questionar, levantar perguntas acerca das condições em que vivem os trabalhadores e trabalhadoras, faz com que seus olhos se abram e percebam as contradições da realidade de opressão e exploração, movendo-os a lutar por seus direitos enquanto cidadãos capazes de transformar o mundo. A consciência dos sujeitos, que cresce no diálogo dinamizado pelos círculos de cultura *on-line*, os mobiliza a denunciar as situações-limites, duras expressões da colonialidade do poder que oprime e destrói, fortalecendo a sua disposição e coragem para lutar em vista da superação desta subalternização, como se pode perceber em mais uma das cartas pedagógicas endereçadas ao educador Paulo Freire:

Eterno e querido Mestre Paulo Freire! Muitas questões que você problematizou desde a década de 60/70 continuam se repetindo nesse momento no Brasil. E acontecem com tanta intensidade e rapidez que me causam dor, tristeza, angústia, indignação. Está quase insuportável, é a barbárie instalada com diferentes formas e roupagens. Vou citar apenas algumas situações, impossível lembrar de todas! Morte de aproximadamente 160.000 pessoas pela COVID-19; extermínio da população indígena, assassinatos cotidianamente de jovens negros nas periferias das cidades, é o racismo escancarado; destruição da floresta amazônica, por interesses que você bem sabe; pantanal em chamas; volta da fome nas comunidades mais vulneráveis, das famílias mais pobres no Brasil; altos índices de desemprego; privilégios para o agronegócio e ausência do financiamento da agricultura familiar; a manipulação da mídia conservadora; fake news; violência doméstica, feminicídio, discriminação com a população LGBT; descaso com a educação e a pesquisa... São situações-limites, não são? Mas como você me

alertou, diante das situações-limites ou as percebemos como obstáculo que não podemos enfrentar ou como algo que precisa ser rompido e temos que lutar para superar. Compreendo que lutar é imprescindível (Autor/a: V. M. S., 2020).

No projeto educativo do MST, que tem fortes raízes na pedagogia freireana e na perspectiva dos pensadores decoloniais, os processos formativos do povo político têm importância fundamental (MST, 1995), uma vez que é na ação da militância consciente que reside a força do Movimento na luta não só pelo direito à terra, mas também por uma educação humanizadora, alicerçada no sonho de um novo projeto societário pautado nos valores democráticos, no enfrentamento do capitalismo neoliberal.

A perspectiva freireana, que se pode reconhecer na construção coletiva do conhecimento como dinâmica de emancipação decolonial no interior dos círculos de cultura, é o que fundamenta, também, a proposta do MST, que visa a empoderar o coletivo e não apenas um ou mais sujeitos, isoladamente, como assevera Bogo (2005), ao afirmar que a formação de base do Movimento deve garantir, para a coletividade, conhecimento teórico consistente e nível elevado de consciência política acerca da realidade, uma vez que, “se um apenas domina o conhecimento, concentrará também o poder em suas mãos, pois ‘saber é poder’” (Bogo, 2005, p. 151). Os círculos de cultura *on-line*, ressignificando a experiência germinal de Angicos, mostraram-se como ferramenta de formação política no ambiente virtual.

Outro participante, ao abordar as questões que envolvem grupos temáticos – de cultura afro, cultura periférica, de mulher etc – quando tratam de exclusão, preconceito e violência, destaca o fato de a experiência do círculo de cultura *on-line* “se abrir a públicos diversos, para que as pessoas possam ouvir as vivências de dor e quem sabe assim ter mais empatia. A gente não pode ficar fazendo discurso para as bolhas para sempre” (Rel 21, p. 19). O círculo de cultura nesta experiência *on-line* revelou-se, assim, um espaço de comunhão e troca, a “ busca das raízes e do resgate da história como forma de fortalecer os indivíduos e, principalmente, o coletivo para desenvolver a autoestima e o reconhecimento enquanto sujeito no mundo” (Rel 21 p. 33), que proporciona uma consciência da própria identidade dos participantes, rompendo com a colonialidade do ser (Walsh, 2008).

A compreensão do caráter coletivo na formação do indivíduo reflete-se no interior da gestão do círculo de cultura, uma vez que “[...] cada pessoa que integra o

MST é um ser humano em transformação permanente, à medida em que é sujeito de [...] vivências coletivas que exigem ações, escolhas, [...] e assim conformam seu jeito de ser, sua humanidade em movimento” (Caldart, 2001, p. 210). São as vivências coletivas que constituem a identidade, o rosto do sujeito sem-terra. Este traço marcante de identidade coletiva se fez perceber na própria dinâmica dos círculos de cultura *on-line*, que se revelaram espaço de construção coletiva não apenas de conhecimentos, mas de recursos humanos de resiliência e resistência coletiva aos efeitos da pandemia da Covid-19, agravados pelo descaso do poder público. A capacidade de dizer o mundo e de compreender-se nele, enquanto sujeito da própria história, constituída na relação com outros sujeitos, em coletividade, está expressa nas cartas pedagógicas:

Escrevo essa carta para que seja além de uma tarefa do curso. Escrevo porque é necessário, escrevo porque aprendi com vocês, escrevo porque Freire nos ensinou o poder da PALAVRA. No processo de ensino aprendizagem do curso fomos capazes de nos compreender mais enquanto pessoas e seres produtores de cultura, entendendo a importância das nossas singularidades percebendo que, para além do que temos em comum, nossas diferenças nos igualam, nos aproximam. A capacidade que temos de nos colocar no lugar do outro e de estarmos abertos à possibilidade de aprender com ele, nos une. Pouca coisa tem o poder de restaurar a gente num momento como esse, de pandemia e isolamento social, mas o círculo de cultura é um deles. Ainda que virtualmente, recuperar a dignidade e ter a consciência de que a nossa palavra, o que temos a dizer importa, e entender a inevitabilidade de escutar e como isso nos livra da violência institucional da homogeneização (Autor/a: T. G., 2020).

O poder da palavra – ao qual se refere o/a autor/a da carta – é o que confere ao ser humano a capacidade de se expressar enquanto sujeito que se diz e diz o mundo, ou seja, enquanto produz cultura e se compreende no universo de diversidades em relação a outros sujeitos. É o que constitui o ser humano em sua consciência de que habita e transforma o mundo na relação com outros. Esta consciência da “outredade”, na concepção freireana de educação, favorece a liberdade e a autonomia, ao tornar o sujeito capaz de se colocar no lugar do outro. Segundo Freire (2021), a valorização do diferente de nós é absolutamente fundamental para o exercício da autonomia, uma vez que “a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu” (Freire, 2021, p. 22).

Desse modo, ao afirmar-se a si mesmo e aos outros em sua liberdade e autonomia, o sujeito, por meio da palavra, rompe a colonialidade do ser (Mignolo, 2007), uma vez que se revela um protagonista da sua própria existência como indivíduo e coletividade. O círculo de cultura *on-line*, como afirma o/a escritor/a da carta pedagógica, é um espaço que “tem o poder de restaurar a gente, [...] ainda que virtualmente”, nesse tempo de pandemia e isolamento social, recuperando a dignidade e a consciência de que “a nossa palavra, o que temos a dizer, importa”. Quem escreve a carta relata a experiência de ter encontrado no círculo de cultura *on-line* um espaço no qual a linguagem, o diálogo, o dizer a palavra possibilita revelar o rosto e a identidade do outro, revelando o seu ser, sua existência e (re)existência, a força da sua própria história pessoal e coletiva.

Confirma-se, assim, o poder de pronunciar a palavra, a palavra com sentidos, o dizer de quem sabe do seu lugar no mundo, de quem tem consciência dos seus direitos e deveres, da sua capacidade de resistência, da convicção de que não pode compactuar com a política de morte e a violência institucional da homogeneização, que subalterniza e marginaliza as classes populares. Trata-se, ao mesmo tempo, de um dizer pessoal e coletivo, que resulta da busca do *ser mais* “que somente se realiza na comunhão, na ‘solidariedade dos existires’, e nunca no individualismo e no isolamento” (Figueiredo, 2023, p. 118).

Para enfrentar e romper o silenciamento dos indivíduos imposto pelo pensamento hegemônico, o círculo de cultura *on-line* revela-se espaço-tempo que inspira uma solidariedade epistêmica, no encontro de sujeitos que, pronunciando a palavra verdadeira, na dialogicidade da escuta ativa e amorosa (Freire, 2020), na comunhão de dizeres existenciais repletos de sentidos, fortalece a dinâmica da desobediência epistêmica capaz de desmontar e fazer ruir o edifício construído pela lógica da colonialidade (Mignolo, 2008).

4.2 A esperança da desobediência epistêmica contra a violência de raça e de gênero

A violência perpetrada contra os povos no processo de colonização é descrita pelos pensadores decoloniais como epistemicídio, ou seja, o desprezo, a invisibilização e até a eliminação dos saberes dos povos subalternizados, como expressa Santos (1995, p. 328):

[...] o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista ou, durante boa parte do nosso século, a expansão comunista (neste domínio tão moderno quanto a capitalista); e também porque ocorreu tanto no espaço periférico, extra-europeu e extra-norte-americano do sistema mundial, como no espaço central europeu e norte-americano, contra os trabalhadores, os índios, os negros, as mulheres e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais).

A consciência acerca do apagamento dos saberes dos povos subalternizados, o epistemicídio denunciado pelos pensadores decoloniais (Mignolo, 2008; Walsh, 2017; Quijano, 2009; Santos, 2010) aflora no espaço-tempo do círculo de cultura *on-line*, despertando e potenciando a autodescoberta da própria identidade negada e reprimida:

Tem uma coisa importante na minha história que foi o apagamento do meu perfil preto. Eu sempre ouvi na minha família que eu não era preta, que eu era morena e isso me blindou de sentir racismo, preconceitos, exclusões por um tempo. Eu vim a ser preta há pouco tempo, em função de todas as discussões do movimento negro. Eu passei a ver as coisas depois que me tornei preta (Rel 21, p. 17).

O diálogo no interior do círculo de cultura favorece experiências de descoberta e tomada de consciência acerca da própria identidade, pelo resgate de suas raízes ancestrais negadas e sufocadas pela narrativa hegemônica. O enfrentamento da questão da negritude e das relações étnico-raciais na história recente dos povos subalternizados tem revelado a face do racismo estrutural que sustenta o sistema de opressão na sociedade brasileira e latino-americana. Definido por Sílvia Almeida (2018, p. 25) como “uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fator fundamental, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender do grupo racial a qual pertençam”, o racismo estrutural é um das faces mais cruéis do colonialismo que sustenta e legitima a negação e a subalternização dos povos originários e afrodescendentes. Segundo Quijano (2005),

[...] na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da

América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus (Quijano, 2005, p. 229).

Nesse sentido, a perspectiva europeia se impôs hegemonicamente, controlando todas as formas de produção do conhecimento, da cultura, das subjetividades, produzindo, como consequência, o substrato epistêmico que dá suporte e justifica a submissão, uma vez que “todas as experiências, histórias, recursos e produto culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental” (Quijano, 2005, p. 236). Um exemplo desse discurso elaborado para sustentar a dominação é o mito ôntico colonial do humano e do não humano, referido por Nilma Gomes (2018) para denunciar o racismo estrutural que está arraigado no pensamento dos povos subalternizados, ao refletir sobre a resistência da sociedade brasileira em aceitar e reconhecer a necessidade e a pertinência da política de ações afirmativas no empoderamento dos cidadãos negros e negras:

A opinião pública, a universidade, a mídia, a justiça e a sociedade brasileira em geral tiveram de reconhecer que *os estudantes cotistas são tão humanos quanto os não cotistas*. O mito ôntico colonial do humano e não humano é destruído. Na medida em que se afirmam sujeitos da história, conhecimento e culturas, as negras e os negros afirmam e reafirmam outras formas alternativas de ser humanos, sujeitos de direitos e de conhecimento ainda não reconhecidos pelas concepções hegemônicas de humanidade, cidadania e ciência (Gomes, 2018, p. 91. Grifos da autora).

Segundo a autora, a concepção hegemônica de humanidade acaba por estabelecer-se a partir do branco europeu como padrão, negando aos outros povos a possibilidade de serem sujeitos da história. Nesse sentido, a desobediência epistêmica faz-se necessária para destruir o mito ôntico do humano e não humano, vencendo a colonialidade pela via da afirmação da *negritude* como tomada de consciência de todo um coletivo que ao longo dos séculos foi vítima da subalternização, como reflete Munanga (2009):

Tomada de consciência de uma comunidade de condição histórica de todos aqueles que foram vítimas da inferiorização e negação da humanidade pelo mundo ocidental, a *negritude* deve ser vista

também como afirmação e construção de uma solidariedade entre as vítimas. Consequentemente, tal afirmação não pode permanecer na condição de objeto e de aceitação passiva. Pelo contrário, deixou de ser presa do ressentimento e desembocou em revolta, transformando a solidariedade e a fraternidade em armas de combate. A *negritude* torna-se uma convocação permanente de todos os herdeiros dessa condição para que se engajem no combate para reabilitar os valores de suas civilizações destruídas e de suas culturas negadas. Vista desse ângulo, para as mulheres e homens descendentes de africanos no Brasil e em outros países do mundo cujas plenas revalorização e aceitação da sua herança africana fazem parte do processo de resgate de sua identidade coletiva, a negritude faz parte de sua luta para reconstruir positivamente sua identidade e, por isso, um tema ainda na atualidade (Munanga, 2009, p.20).

Conforme discutido por Gomes (2018) e Munanga (2009), podemos reler os círculos de cultura *on-line*, considerando a diversidade de participantes, com suas culturas distintas, como o lugar do humano e um espaço-tempo hegemônico na tentativa de (des)construção do racismo estrutural, ou seja, os círculos de cultura são um espaço-tempo do humano, que é convidado a ser mais e estimulado criticamente a romper com esses reflexos sociais da colonialidade expressos pelo racismo estrutural e pela ilusão da democracia racial que justifica muitas vezes a violência contra a identidade negra. Neste sentido, os círculos de cultura, na experiência *on-line*, dinamizados pela coletividade do MST, constituem-se uma metodologia dialógica de enfrentamento às colonialidades do ser, do poder e do saber, visando, assim, possibilitar, aos participantes dos círculos de cultura, uma experiência educativa com a potência de construir e fortalecer as identidades étnico-culturais e de grupos dissidentes e dos movimentos sociais populares.

Perpetrado pela colonialidade do poder contra comunidades e povos subalternizados (Santos; Menezes, 2010), o epistemicídio, via de regra oculto e disfarçado, manifesta-se, também, de forma mais explícita, como no caso do Movimento Escola Sem Partido, da defesa do *homescooling* e da militarização das escolas, fenômenos que ganharam força no Brasil do bolsonarismo. Trata-se de uma violência epistêmica, constituindo-se uma séria ameaça à educação no país, considerando o fato de que o projeto educativo desses movimentos está voltado simplesmente para a transmissão – ou mesmo imposição – de conteúdos acumulados, sistematizados e fechados, que deixam de lado a realidade dos estudantes, como explicitado em algumas falas nos círculos de cultura *on-line*: “É

necessário trazer uma crítica ao *homescooling* e à Escola sem Partido” (Rel 21, p. 2) e “O movimento Escola sem Partido que começou nos anos 2000 é uma disputa ideológica [...], que entende a escola apenas como um espaço de letramento e cálculo, sem vinculação com a reflexão de mundo” (Rel 21, p. 25).

Esta violência epistêmica decorre da imposição de uma educação bancária (Freire, 2020), desvinculada da realidade existencial, social e cultural dos estudantes: “a base filosófica atual é a da morte, do descaso, da desumanização” (Rel 21, p. 18). Os defensores da Escola sem Partido e da disciplina militar na educação chamam de ideologia todo processo educativo que ensina a pensar, visando à autonomia do sujeito, o que não passa de um argumento vazio e falacioso, considerando que a educação consiste fundamentalmente em favorecer à liberdade e emancipação dos educandos. É o que denuncia outro participante dos círculos, ao recorrer a uma citação de Freire (2021, p. 17) em *Pedagogia da Autonomia*:

Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso? Porque, dirá um educador reaccionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos (Rel 21, p. 21).

Para enfrentar e vencer o epistemicídio, faz-se necessário cultivar permanentemente, nos movimentos sociais e na educação, a atitude de desobediência epistêmica, a estratégia decolonial que consiste não só no ato de questionar a hegemonia do pensamento ocidental – “socialmente e estruturalmente a gente já é direcionado para um pensamento” (Rel 21, p. 3) –, mas de trazer para a escola e espaços de formação os conhecimentos e saberes gestados e cultivados nas culturas indígenas e afrodescendentes: “é preciso descolonizar a sociedade e a ciência, pois a ciência é de nossos ancestrais!” (Rel 21, p. 32). Neste mesmo sentido, manifesta-se mais um/a participante do círculo de cultura *on-line* em sua carta pedagógica:

Queridos camaradas! Paulo Freire, para além de seu método de alfabetização, mostrou para nós todo um caráter dialético de discurso que nos faz refletir sobre a vida em sociedade e sua opinião de como aplicá-la à “práxis”. Como a maioria dos alunos envolvidos nesse

curso são da classe do professorado, acredito eu, que faremos nossa “práxis” bem diferente de agora em diante. Ficou claro que não podemos perpetuar a noção de sociedade que foi historicamente construída de forma machista, patriarcal, misógina, discriminatória e capitalista que aí se encontra. Devemos buscar junto aos nossos alunos, amigos e sociedade em geral uma nova visão de mundo. Uma visão mais justa, mais social, mais democrática e mais humana. Então, mãos à obra, camaradas!! Vamos juntos nos dar as mãos e lutar, pois, só a luta muda a vida!!! (Autor/a: A. M. A. V. T.; 2020).

O enfrentamento da colonialidade do ser, do poder e do saber, pela via da desobediência epistêmica, é expressa de modo contundente na carta pedagógica de uma educadora, participante de um dos círculos de cultura *on-line*:

Dirijo-me a ti, Senhor colonizador. Falarei do lugar de mulher. [...] Esse lugar que, quisestes, fosse apenas um lugar de serviço, serviço aos senhores da casa grande. [...] A minha fala nasce em meu corpo, parte da minha corporeidade. [...] Subjugadas fomos, nos campos, nas senzalas, no espaço doméstico e em tantos outros lugares, submetidas a tantas violências. Nos negamos, entretanto, a usar as mesmas ferramentas que as suas aqui neste diálogo. Nos negamos aos caprichos do patriarcado, da masculinidade sórdida, capitalista, escravagista, misógina. Mas temos uma boa notícia: convocamos um mediador. Ele compreende a sua linguagem, a linguagem dos homens. Conhece os pactos do patriarcado, esse lugar hegemônico. Mas também compreende a nossa alma feminina. Convocamos Paulo Freire [...] Ele compreende a arte do diálogo, na diferença, no conflito. Ele tem a saga de esperar, quando tudo parece árido. [...] Sim, senhor colonizador, não há alternativa para reverter este cenário desolador que não seja pelos mesmos princípios defendidos pelos povos originários. O seu modelo de colonização não deu certo. Falhou. A tentativa de anular os saberes desse “Outros” que instituíste, gerou o não saber sobre a vida, sobre felicidade, sobre amor, sobre bem viver. [...] E, em tempo, te avisamos, nós, mulheres, homens, educadores, educadoras, comprometidas e comprometidos com o respeito às diferenças, com a igualdade de direitos, avisamos: estamos dispostas e dispostos a lançarmos mão das nossas ferramentas, para fazer ruir a casa grande, e servir banquete em abundância aos que têm fome (Autor/a: M. A., 2020).

A desobediência epistêmica marca fortemente a carta pedagógica de M. A., escrita com as tintas da utopia que move os povos subalternizados, os quais, uma vez conscientes de sua dignidade, se levantam contra os “senhores colonizadores”, em um movimento de libertação. A respeito da utopia, Freire (2008) afirma: “para mim o utópico não é o irrealizável; não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por essa razão, a utopia é também um compromisso

histórico” (Freire, 2008, p. 27). Desde o seu lugar de fala – de mulher, a quem sempre foi negado o direito de ser, de poder e de saber – ela levanta a sua voz, denunciando a opressão e anunciando uma nova história, de respeito e dignidade, como reflete o historiador Souza Martins:

Os pobres da terra, durante séculos excluídos, marginalizados e dominados, têm caminhado em silêncio e depressa no chão dessa noite de humilhação e proclamam, no gesto da luta, da resistência, da ruptura, da desobediência, sua nova condição, seu caminho sem volta, sua presença maltrapilha, mas digna, na cena da história (Martins, 1989, p. 12).

A denúncia de séculos de subalternização da mulher, “nos campos, nas senzalas, no espaço doméstico”, por meio de tantas violências, é o grito que acusa e desmascara as estruturas que sustentam o sistema de colonialidades que persiste em nossos países. O círculo de cultura *on-line* revelou-se, para a educadora, o *locus* dialético e dialógico que lhe possibilitou pronunciar a palavra de denúncia da opressão machista do patriarcado e de anúncio da sua dignidade de mulher empoderada e livre. Por meio da escrita da carta pedagógica, tecida no interior círculo de cultura *on-line*, ela expressa a dialética que rompe os processos de subalternização, uma vez que o diálogo é libertador.

A carta pedagógica de M. A. revela a força de sua argumentação, que, ao romper o monólogo subalternizante do colonizador misógino, convoca como mediador do diálogo o próprio Freire, um homem que, consciente do “pacto hegemônico do patriarcado”, “compreende a nossa alma feminina”, conhece “a arte do diálogo, na diferença, no conflito” e, sobretudo, possui a “saga de esperar quando tudo parece árido”. No exercício desse diálogo, neste momento da história, resgata-se a memória dos povos originários, que, com seus saberes ancestrais – saberes “outros” – oferecem os instrumentos e caminhos para restaurar o mundo “da felicidade e do bem viver” que o colonizador tentou destruir.

4.3 Re-pensando currículos e metodologias construídos a partir dos saberes ancestrais

Para a formação de professores na perspectiva de uma educação libertadora, que rompa com a subalternização dos sujeitos, favorecendo a sua autonomia e

emancipação, faz-se necessário desenvolver metodologias alternativas, literaturas outras que fundamentem a vida, a existência e a resistência das comunidades e indivíduos:

No meu curso, recentemente houve uma problemática com relação a referenciais. Uma aluna negra questionou por que a professora não tinha adotado autores negros e a professora disse que ela tinha liberdade na escolha do material, escolheu os brancos e gerou uma questão bastante grande na pós. Ela me perguntou como eu faria se acontecesse comigo, eu fazendo uma abordagem de histórias e culturas africanas, que é a temática que eu estudo, se eu fosse questionada por não incluir autores brancos nas referências, mas eu acho que algumas questões não pedem lados. A gente passa nosso período de formação sempre lendo brancos, homens, europeus, então, quando não nos baseamos em referenciais alternativos (Rel 21, p. 3).

A experiência dos círculos de cultura *on-line* revelou-se, dessa forma, um espaço de crítica ao eurocentrismo presente na maioria dos programas dos cursos da educação formal, principalmente nas escolhas curriculares, que privilegiam produções marcadamente colonizadoras, em detrimento da produção de autores latino-americanos: “a questão racial trazida como questionamento da neutralidade, uma vez que nos meios acadêmicos e na literatura em geral e todos os suportes do saber formal, não circulam bibliografias de autores/as negros/as” (Rel 21, p. 2). O círculo de cultura *on-line* é, pois, um espaço-tempo de empoderamento, autoafirmação identitária, na força da coletividade no processo de construção de saberes, como manifesta um(a) participante quilombola: “Alegria por saber que existem pessoas que mesmo que não sejam quilombolas, estão a ‘brigar’ por nós e interessados em nossa cultura” (Rel 21, p. 25).

A respeito da necessidade de pensar currículos outros, que estejam sintonizados com a realidade em que se encontra inserida a escola e com a vida concreta dos alunos, uma educadora popular da Argentina que participou do curso, reflete em sua carta pedagógica:

[...] O desafio enfrentado pelos educadores em contextos neoliberais ou pós-neoliberais seria não cair em receitas mecânicas de ensino formuladas a partir de uma exterioridade da escola e das realidades de seus alunos. Ser um professor autêntico é buscar uma formação política ideológica que possibilite a construção de uma mística profissional que o comprometa com sua profissão [...] A mística é pedagogia, mas também é didática. No que diz respeito à pedagogia,

Freire nos fala das disciplinas do currículo e nos diz que a sua tarefa “não se esgota” aí; os/as professores/as procuram organizar processos pedagógicos que não se reduzam a uma transmissão fria de saberes, mas sim que produzam uma ligação recíproca com o conhecimento que esteja situado e que tenha correspondência com as realidades que vivem³² (Autor: B. M. O., 2020 – tradução nossa).

A educadora refere-se à necessidade de que o profissional da educação busque cultivar uma mística que o mantenha comprometido e entusiasmado na missão de educar, conectado à realidade da escola e dos alunos e trabalhando conteúdos que tenham significado e correspondam à realidade em que vivem, a fim de que o conhecimento não seja algo abstrato e encerrado em si mesmo, mas uma ponte para a transformação de suas vidas, sobretudo dos que vivem situações de vulnerabilidade, às margens da sociedade. Nesta perspectiva, faz-se necessário pensar o currículo como construção cultural, política, histórica e social, como reflete Sacristán (2000, p. 21), ao afirmar que “[...] se o currículo, evidentemente, é algo que se constrói, seus conteúdos e suas formas últimas não podem ser indiferentes aos contextos nos quais se configura”.

Outra educadora, por sua vez, estimula os colegas de ofício, por meio de um discurso de anúncio e denúncia, a aprofundarem seus conhecimentos, capacitando-se para compreender os fenômenos sociais, indo a fundo em suas raízes, e mantendo-se firmes, corajosos e determinados, conscientes da importância do seu papel político na sociedade:

Finalizando esta carta conclamo a todos e todas a não terem medo, a reconstruirmos o mundo, pois ele é construído por nós, a exercermos nosso papel político na sociedade. Precisamos estudar e nos importarmos com tudo o que acontece, entendendo suas causas, suas consequências e buscando soluções. Para quem é professor ou professora, exerça seu papel de forma digna, respeitosa, sentindo-se importante no processo e responsável pela formação de sujeitos reflexivos, críticos e focados na realidade (Autor/a: N. F., 2021).

³² “[...] El desafío que enfrentan educadores en contextos neoliberales o pos-neoliberales, sería no caer en recetas de enseñanza mecánica formuladas desde una exterioridad de la escuela y las realidades de sus estudiantes. Ser un autentico profesor es buscar una formación política ideológica que le posibilite la construcción de una mística profesional que lo comprometa con su profesión [...] La mística es pedagogía pero también es didáctica. Sobre la pedagogía Freire nos habla de las materias de la currícula y nos dice que ahí "no se agota" su tarea, lxs maestrxs buscan agenciar procesos pedagógicos que no se reduzcan a una fría transmisión de saberes sino a producir un vínculo recíproco con el conocimiento que sea situado y que tenga una correspondencia con las realidades que viven”.

O autor/a chama a atenção para a necessidade de formação dos professores que não seja focada apenas no âmbito escolar ou nos programas estabelecidos pelas instituições de ensino ou por políticas governamentais de formação docente. Ela os encoraja a perceberem-se enquanto cidadãos, chamados a cultivar um olhar politicamente crítico e engajado, preocupado com a realidade dos seus estudantes, da escola, de modo especial acerca das políticas educacionais, das questões relativas ao exercício da profissão docente, como reflete Freire (2001), ao abordar a necessidade a politicidade do fazer educativo:

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação (Freire, 2001, p. 25).

Nesse sentido, além de buscar um conhecimento mais profundo e objetivo da realidade concreta de seus educandos, é importante que os educadores assumam uma postura crítica em relação aos currículos estabelecidos pelas autoridades governamentais ou instituições de ensino nas quais exercem a sua docência, uma vez que podem estar marcados pelo viés da colonialidade. Desse modo, faz-se necessário re-pensar currículos e metodologias, considerando que “[...] só é possível descolonizar os currículos e o conhecimento se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como os produzem” (Gomes, 2018, p. 235).

Tal descolonização do olhar, assumindo a perspectiva dos saberes ancestrais, favorece a compreensão de que é necessário considerar, ao pensar currículos e metodologias, a “[...] copresença de diferentes saberes e a necessidade de estudar as afinidades, as divergências, as complementaridades e as contradições que existem entre eles, a fim de maximizar a eficácia das lutas de resistência contra a opressão” (Santos, 2019, p. 28). Esse olhar descolonizado e emancipado é fundamental para a promoção de uma educação que tenha em vista a formação humana, política e democrática.

4.4 Tessituras sobre a formação humana, política e democrática

Freire (2021, p. 97) assevera que todo processo educativo “é uma forma de intervenção no mundo”. A intenção do MST, ao propor a realização de círculos de cultura *on-line*, responde a essa demanda de ocupar o ambiente virtual como um espaço-tempo para a formação dos sujeitos capazes de intervir no mundo, para transformá-lo com a sua ação-reflexão, favorecendo “formação importante para quem está longe, em locais de difícil possibilidade de formação no Brasil” (Rel 21, p. 25), como reconhece um participante do curso Paulo Freire que vive numa região remota do país.

Os círculos de cultura *on-line* realizaram-se no horizonte da educação concebida como um ato político, na perspectiva freireana e do pensamento decolonial. Por essa razão, constituem-se um espaço dinâmico de diálogo que possibilita a formação política dos sujeitos, em especial aqueles que se encontram numa situação de subalternidade. Segundo Freire (2021, p. 97), “[...] do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática *imobilizadora e ocultadora* de verdades”. Nos círculos, a prática do diálogo, da palavra autêntica e da escuta ativa trata de *desocultar* verdades e colocá-las em movimento:

É por isso que o método de Paulo Freire é tão atacado, porque se contrapõe à política cega; seu método está para além de aprender a ler e escrever, é um método para uma ação libertadora dos trabalhadores e trabalhadoras. Deste modo, somos seres inconclusos, por estarmos em constante aprendizado. Pois toda ação humana é uma ação política, é uma ação de escolha, resta saber se a escolha será em defesa de quem para quem (Rel 21, p. 20).

A reflexão apresentada pelo participante do círculo de cultura articula-se e torno do caráter libertador da educação proposta por Freire, que questiona a educação bancária e revela o caráter político de toda ação educativa, focando na necessidade de favorecer ao estudante a possibilidade de desenvolver um olhar crítico diante da realidade, que revele as suas contradições, ao perceber as estruturas e os interesses que a sustentam por meio de um discurso hegemônico e subalternizante.

De acordo com o relato apresentado, a educação libertadora proposta por Freire “se contrapõe à política cega”, revelando-se, assim, um movimento de

desobediência epistêmica, pois, indo além do ensinar a ler e escrever, aponta para um projeto de sociedade, ao proporcionar aos trabalhadores e trabalhadoras a possibilidade de incidir, com sua práxis reflexiva, para a transformação da sua realidade, pautada por ideias coloniais e opressoras. Só uma educação concebida como formação da consciência crítica, fundamentada em processos dialógicos de construção do conhecimento, como o que ocorre nos círculos de cultura, será capaz de oferecer as bases para a superação da colonialidade entranhada secularmente na cultura brasileira por estruturas como o latifúndio, a violência, o regime escravocrata e a cultura do silenciamento, como ilustra Freire (2003):

Realmente o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas. O sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o “poder do senhor” se alongava “das terras às gentes também”, e do trabalho escravo, inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima democrático, no homem brasileiro (Freire, 2003, p. 61).

Para romper com esta colonialidade, que, em princípio, inviabiliza a democracia em nossa sociedade, faz-se necessário, portanto, conceber a educação como um processo de formação humana em sua integralidade, ou seja, considerada em suas várias dimensões. Esta realidade é abordada em outra carta pedagógica escrita pela professora argentina participante dos círculos de cultura *on-line*, quando descreve o seu trabalho de educadora popular na periferia de Buenos Aires como um ato político e revolucionário movido pelo desejo de promover a vida e a libertação dos que estão à margem da sociedade:

Trabalhamos a partir de uma educação humanizadora porque vemos o fato da alfabetização como um ato político e revolucionário, pois ler e escrever é participar de uma ideologia, disputar os lugares hegemônicos em uma sociedade que tenta nos colocar em determinados lugares e papéis por meio de diversos mecanismos de opressão em um sistema onde prevalecem as necessidades do mercado e não da vida dos povos³³ (Autor: B. M. O., 2020 – tradução nossa).

³³ *“Trabajamos desde una educación humanizadora porque vemos el hecho de alfabetizar como un acto político y revolucionario, ya que leer y escribir es participar de una ideología, disputar los lugares hegemónicos en una sociedad que nos trata de ubicar en ciertos lugares y roles mediante diversos*

Como afirma a educadora, disputar os lugares hegemônicos, definidos pelo viés da colonialidade é, portanto, a proposta de uma educação libertadora. Ler e escrever, saber pronunciar o mundo, afirmando a própria humanidade contra o sistema de valores da colonialidade que nega o ser, o poder e o saber (Quijano, 2009), são recursos que capacitam o sujeito para enfrentar a sociedade capitalista e neoliberal, que insiste em reduzir a educação à mera preparação para exercer uma profissão a serviço da manutenção do sistema, pautada por ranqueamentos com base em uma pseudo meritocracia voltada para atender ao mercado. A educação humanizadora, ao mesmo tempo em que propicia formação profissional, garante, também, o crescimento do sujeito enquanto ser humano em todas as dimensões de sua existência e ação em seu contexto vital, principalmente na sua capacidade de compreender criticamente a realidade e poder pronunciar o mundo, transformando-o pela palavra-ação:

Salve, salve, gente do bem!... Estava pensando em uma palavra geradora para superar o senso comum... Na metodologia freireana de aprendizagem, a palavra é muito mais do que um elemento de um código de comunicação, mais do que um conjunto de letras, de sílabas e de fonemas. A palavra em Paulo Freire é ação, é transforma-ação. Ela serve para compreender o mundo, o próprio mundo, os porquês do mundo, quem e o que rege o mundo. O M-U-N-D-O, por exemplo: é uma palavra, tem cinco letras, duas sílabas, quatro fonemas. O mundo é uma multidão de gente, uma imensidão de terra e milhares de leis. O mundo é um lugar onde poucos estão no poder, há pouca terra para o pobre plantar e colher e poucos direitos pra mim e você. Ensinar e aprender a palavra é, portanto, encontrar nela sentido e significado. É somente a partir da descoberta do quão realmente significativo é uma palavra é que ela passa a ter existência, que ela nasce e procria. A palavra gera seres pensantes, humanizados e politizados (Autor/a: S. S., 2021).

Em sua carta pedagógica, o participante reafirma a força e a importância da leitura do mundo e da palavra, vivenciada na experiência do círculo de cultura freireano, a partir da descoberta da abrangência do significado da palavra “mundo”, que transcende o mero soletrar, mas, pelo contrário, abre para os sujeitos “pensantes, humanizados e politizados” um horizonte crítico de possibilidades de reconhecimento de inéditos viáveis para a superação de situações-limite.

4.5 A escuta ativa e o poder dizer a palavra: Travessias de libertação

O silenciamento dos povos subalternizados começa a ser vencido quando os sujeitos encontram espaços educativos de resistência e emancipação, como os movimentos sociais, a educação popular, os círculos de cultura. O poder dizer a palavra, ler o mundo e dizê-lo, constitui-se uma experiência libertadora: “Abordou-se contextos políticos: sobre o governo atual e a fome, o coronavírus, a mortandade. Sobre outros governos e a importância da educação libertadora para a construção das lutas populares” (Rel 21, p. 3). Pronunciar o mundo torna-se, assim, uma travessia de libertação, no sentido da superação das situações-limite geradas pela colonialidade, como se pode perceber em mais uma das cartas pedagógicas endereçada a Paulo Freire:

É, Paulo Freire... diante do que você me ensinou, sei que é meu dever refutar, repudiar o que está ocorrendo no Brasil. A relação de opressão, de dominação, chegou a uma situação-limite. É necessário denunciar o genocídio, o fascismo, a tentativa da homogeneização, da aniquilação das diferenças, o processo de desumanização. Temos que trabalhar para que a população, principalmente a oprimida, se conscientize da situação do Brasil para poder se libertar. Sei que o meu dever enquanto cidadã que busca a liberdade, a justiça e a equidade social é lutar... E lutar com amorosidade. Como você mesmo diz amor “é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação” (Autor/a: V. M. S., 2020).

Nesta mesma direção do empoderamento do sujeito por meio da palavra, o diálogo, um dos traços fundamentais da pedagogia freireana e dos círculos de cultura, é também condição *sine qua non* para o estabelecimento de uma sociedade democrática, posto que é um dos fundamentos da existência humana. É no exercício permanente do diálogo que o ser humano consegue chegar à compreensão de si mesmo, dos outros seres humanos, da realidade em que vive e da importância da sua ação na transformação o mundo:

Freire, [...] tu dizes sobre as ferramentas do diálogo e da escuta para rompermos com a intransitividade. Mas, Freire, para ter diálogo é preciso ter escuta! Então, com escuta, é possível ter diálogo. Como vamos sensibilizar um povo que não quer ouvir? Que só quer falar, melhor, vociferar verdades? Como chamar pra escuta? Como

chamar a elite pra ouvir e se solidarizar com aqueles que estão sendo massacrados pela política genocida? [...] Acabei de ouvir que solidariedade, mais do que bondade e voluntarismo, é compreendermo-nos como iguais. Penso que quando nos vemos como iguais nos abrimos à escuta e ao diálogo. O que parece ocorrer é que cada um sente-se falando do seu posto de verdade com aparente autoridade. É necessário convocar o povo para uma luta de iguais, pois somos atravessados de forma diferente pelo mesmo sistema de opressão – capitalismo, colonialismo e patriarcado. Portanto, precisamos buscar, juntos, transformar esta sociedade intransitiva (Autor/a: T. O. M. R., 2021).

O círculo de cultura *on-line* revela-se como um espaço de solidariedade, o qual, por meio das ferramentas do diálogo e da escuta ativa, mobiliza o ato educativo e solidário, fundamentado na dinâmica do dizer a palavra autêntica, da escuta do que o outro tem a dizer, no acolhimento da cultura e do sentimento do outro. O diálogo não se faz “vociferando” verdades, mas abrindo-se à escuta atenta do existir do outro. Desse modo, aprendendo a escutar, aprende-se a falar, a dizer a palavra verdadeira (Freire, 2020).

A escuta ativa da palavra e do mundo, colocada em movimento nos círculos de cultura, aciona nos participantes a capacidade de passar da consciência intransitiva à consciência crítica (Freire, 2020), tornando-o capaz de compreender a realidade de forma mais profunda, percebendo criticamente o processo de silenciamento a que foi submetido: “acho que várias coisas vão silenciando a gente: falta de informação, falta de energia, abusos constantes vindos de todos os lados” (Rel 21, p. 16).

O processo de decolonialidade do poder, do saber e do ser, percebe-se na lucidez das partilhas dos participantes reunidos na dinâmica do círculo de cultura, que refletem acerca da contradição que marca as atitudes de pessoas que se assumem como religiosas, mas defendem o incentivo ao armamento da população:

Cristianismo e revólver pra mim não combinam, eu não consigo entender como que as pessoas defendem políticas nefastas, de ódio e depois adoram a Deus. Como que as pessoas pregam amor ao próximo nas igrejas e não são humanistas quando se trata de política? Se eu amo ao próximo, eu tenho que desejar que sejam elaboradas leis em que meu próximo seja contemplado. Se eu doo alimento para ajudar as obras da igreja de combate à fome na minha cidade ou lá na África, eu tenho que eleger governantes que melhoram o poder aquisitivo das pessoas, que defendem a segurança alimentar. Eu tenho dificuldade de entender esse

paradoxo das pessoas fazerem filantropia e serem necropolíticas, acho que é uma doença social (Rel 21, p. 18).

A reflexão apresentada pelo participante do círculo de cultura *on-line* revela-se como denúncia do paradoxo de uma sociedade que, ao mesmo tempo em que se assume fundamentada em bases religiosas, incentiva e defende o direito do uso de armas por todos os seus cidadãos, sem demonstrar a mínima preocupação com a defesa dos direitos humanos e a promoção da igualdade social. Na direção oposta a este pensamento, a educação libertadora proposta por Freire e cultivada pelo MST, na perspectiva decolonial, está fundamentada no humanismo que não se deixar aprisionar por discursos religiosos moralizantes, mas, pelo contrário, fundamenta-se no respeito ao estado laico e a liberdade de escolha dos cidadãos em matéria de religião.

O MST, que tem suas origens como movimento social ligado às comunidades de base da Igreja Católica, influenciadas pela Teologia da Libertação (Stédile; Fernandes, 2012, p. 61), não considera a experiência religiosa como dissociada da vida do povo político no enfrentamento das injustiças, mas, pelo contrário, incentiva aos que têm fé a cultivar uma experiência religiosa que se articula com a promoção da vida. Esta é a origem da mística desenvolvida pelo movimento, entendida como “estratégia de (re)existência, considerando que ela tem o dom de acordar a memória coletiva, fortalecendo o entusiasmo, a fé na utopia de uma sociedade igualitária, a esperança na força do povo político [...] e no exercício da cidadania consciente” (Figueiredo, 2023, p. 122).

No círculo de cultura, portanto, por meio da experiência educativa de solidariedade, expressa pela dimensão dialógica e a possibilidade de dizer a palavra, o indivíduo torna-se sujeito, capaz de refletir criticamente acerca da realidade, ao adquirir uma compreensão mais ampla da complexidade dos fenômenos sociais e humanos. Desse modo, torna-se mais capaz de decidir com autonomia, libertando-se da manipulação ideológica e, ao mesmo tempo, abrindo-se para a possibilidade de sonhar e lutar por um mundo mais justo. O poder transformador da educação é revolucionário, pois abre o horizonte do esperar, nas palavras inspiradoras de mais uma carta pedagógica escrita por outra participante do curso:

É difícil falar sobre educação nestes tempos sombrios. Por isso, acreditar no seu poder transformador é um ato revolucionário. E não existe revolução se não houver amor. Cada dia, lendo Paulo Freire, assistindo às aulas do Curso, ou no exercício diário como professora, isso fica mais claro. Ensinar é um ato de amor, capaz de mexer com as estruturas sociais, capaz de transformar o mundo. E eu – apesar do nó na garganta, da insônia e do medo, que têm feito parte dos meus dias de 2016 pra cá – sou uma esperançosa, no sentindo mais profundo e menos ingênuo da palavra. Acredito que a arma mais poderosa e mais eficaz (única necessária) contra a ignorância, contra o conservadorismo e o retrocesso é a educação. Por isso conjugo todos os dias o verbo esperar. Respiro fundo e sigo, lutando por uma educação pública de qualidade que promova a equidade, o respeito, a liberdade, que promova o fim de todas as opressões. Respiro fundo e sigo “preparando a tua chegada como o jardineiro prepara o jardim para a rosa que se abrirá na primavera”. A revolução virá. (Autor/a: L. H., 2020)

O/a autor/a da carta pedagógica mostra consciência da gravidade do contexto social e político em que vive, descrevendo-o como “tempos sombrios”. Porém, ao mesmo tempo em que denuncia esta situação dramática, evoca a Educação como força revolucionária, a “arma mais poderosa e eficaz”, capaz de ajudar as pessoas a enfrentar e vencer “a ignorância, o conservadorismo e o retrocesso”. Para esta educadora comprometida com o seu ofício, que conjuga “todos os dias o verbo esperar”, escrever sobre os tempos sombrios que lhe toca viver consiste, ao mesmo tempo, em um modo de resistir à desesperança e um meio de encorajar outros educadores e educadoras no caminho de luta em defesa de uma escola pública de qualidade, “que promova a equidade, o respeito, a liberdade e o fim de todas as opressões”, em sintonia com o que Freire (2008) recomenda: “não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura” (Freire, 2008, p. 115).

Na carta pedagógica, escrita desde o seu lugar de fala como educadora, a autora revela o seu compromisso existencial com o exercício diário de ser professora. Ao partilhar no círculo de cultura *on-line* as suas dores – “o nó na garganta, a insônia e o medo” – ela faz, a um só tempo, a denúncia profética do caos em que se encontra a educação e o anúncio poético da esperança e do sonho que vencem os tempos sombrios. Recorrendo à metáfora do “jardineiro que prepara o jardim para a rosa que se abrirá na primavera”, evoca a amorosidade do ato de educar, que, segundo Freire (2008, p. 11), manifesta-se “na convivência amorosa

com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer”. É assim que o professor manifesta respeito à dignidade e à autonomia do educando, promovendo a revolução por meio da educação.

4.6 Os círculos de cultura *on-line* e a expressão da problematização da realidade: caminhos para uma formação humana politizada

O espaço-tempo do círculo de cultura dispõe, dessa forma, o sujeito à problematização da realidade, numa atitude permanente de diálogo, na escuta ativa que aciona o poder dizer a palavra: “uma pergunta geradora muda tudo, faz a gente pensar, então o conhecimento do professor é muito importante para fazer o elo entre um círculo e outro e assim fazer a gente atingir a consciência” (Rel 21, p. 12). A pergunta geradora, no círculo de cultura *on-line* desperta no participante uma atitude crítica diante da realidade, que lhe permite problematizar situações aparentemente “normais”, revelando o viés ideológico e o caráter político que sustenta, por exemplo, toda a estrutura de uma educação que se pretende neutra:

É com grande prazer que escrevo essa carta pedagógica aos meus companheiros e minhas companheiras do Centro de Formação Paulo Freire. Nesta levarei em conta o tema tratado no primeiro círculo de cultura do curso [...], onde nos foi dada como pergunta orientadora “É possível a neutralidade em educação? Em que situação?”. Bom, quanto às minhas reflexões, como jovem, pardo, nordestino, militante, professor em formação (cito essas características pois são importantes na minha formação pessoal), acredito que a neutralidade na educação é possível! Mas não se assustem... O cenário atual da educação brasileira, em grande escala, vem mostrando que essa educação é possível, o que não queira dizer que seja eficiente e muito menos ideal, ao pensarmos em uma educação neutra, onde conteúdos essenciais como desigualdade social, de gênero, raça e entre outras temáticas não são abordadas, e apenas um mero conteúdo, dito importante socialmente visando unicamente à formação técnica para o mundo do trabalho, estamos falando de uma educação na qual Paulo Freire chamaria de “Educação Bancária”, onde supostamente os conteúdos seriam depositados nos sujeitos, sem pouco importar o quão aquele conhecimento tem a ver com o contexto de vida do sujeito. Assim, reformulo minha resposta, a educação neutra só é possível se formos professores e professoras que não buscam a justiça social, que não educam para transcender e que reproduzimos seres acrílicos, sendo a meu ver características que nenhum professor(a) deveria ter (Autor/a: L. L. B. C., 2020).

A reflexão proposta pelo escritor desta carta pedagógica revela-se muito pertinente, tanto pelo estilo como se apresenta, com um certo grau de ironia, quanto pelo conteúdo, ao insinuar que, sim, é possível haver uma “neutralidade” na educação, desde que ela mantenha o educando com os olhos fechados à realidade de opressão em que vive, por meio de uma educação bancária, desconectada da realidade, e da relevância que seus conteúdos possam ter “para a vida do sujeito”.

Outro participante do círculo de cultura *on-line* constata: “A filosofia que Paulo Freire traz para a educação é de questionar o que é falado, o tempo todo. Buscar outras fontes de informação, buscar entender se faz sentido na sua cidade, na sua comunidade (Rel 21, p. 19). A sensibilização para a escuta constitui, assim, um dos mais importantes resultados do círculo de cultura: “O que me tocou é isso: como sensibilizar para a escuta, porque a escuta é uma grande ferramenta para essa transformação, para essa consciência transitiva e crítica” (Rel 21, p. 15). Tal atitude de escuta atenta da realidade está expressa no pensamento freireano, cuja concepção de educação implica conceber o indivíduo como sujeito, e não como objeto da história:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história (Freire, 2021, p. 53).

Na perspectiva freireana e decolonial do curso proposto pelo MST, a educação como ato político em vista de uma sociedade democrática está presente na reflexão dos educadores que participaram dos círculos de cultura *on-line* acerca de sua própria formação: “Na nossa formação inicial não existe debate algum de posicionamento político, depende da habilidade de cada professor fazer links com a realidade do aluno” (Rel 21, p. 3). Ressalta-se aqui a capacidade ou habilidade do educador promover no espaço educativo a reflexão acerca da dimensão política do agir humano, não obstante os obstáculos estruturais que se apresentam: “Na educação formal o professor fica muito à mercê de escolhas da instituição em que ele ensina. Os posicionamentos políticos vêm de várias escalas: do governo, da filosofia da instituição de ensino, do gestor escolar, do currículo, do corpo docente, dos alunos” (Rel 21, p. 3).

Para promover uma educação que seja, de fato, emancipatória, baseada em valores como democracia e participação cidadã em igualdade de condições para todos/as, faz-se necessário partir da realidade, problematizando-a, e envolvendo os diferentes segmentos da sociedade na discussão e construção de

uma educação que possibilite ao homem discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o coloque em diálogo constante com o outro. Que o predisponha a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia no sentido mais humano da expressão. Que o identifique com métodos e processos científicos (Freire, 2003, p. 38).

A reflexão apresentada por outro/a participante dos círculos a revela a necessidade de encontrar caminhos alternativos e oportunidades para a formação da consciência política, especialmente das novas gerações, os nativos digitais:

Os nascidos na década de 80, 90, como eu, não tiveram que viver lutas, nasceram já com direitos. Então, ficam às vezes sem saber como reagir a um regime de opressão, ainda mais uma opressão digital. Eu sou meio analógica e quando entro nas redes sociais e vejo que há uma guerra de *fake news* a ser combatida eu sei menos ainda o que fazer. Como rebater essas mentiras, como disseminar notícias verdadeiras, onde denunciar essas invasões virtuais? (Rel 21, p. 18).

Frente a esta realidade, que o/a educador/a nomeia “um regime de opressão digital”, a proposta dos círculos de cultura *on-line* revelou-se, por conseguinte, um espaço -tempo educativo libertador, ao promover o diálogo, com a escuta ativa e o poder de dizer a palavra e o mundo, realizando, por conseguinte, a formação política dos sujeitos para a luta pelos seus direitos e os da coletividade, numa sociedade democrática.

A educação não se realiza em detrimento da realidade do educando, do próprio educador e do contexto em que se desenvolve. Todo processo educativo supõe a “apreensão da realidade” (Freire, 2021, p. 67), como se expressam mais alguns participantes do círculo de cultura, na reflexão acerca do processo de conscientização vivido pelos sujeitos, na pedagogia freireana:

É muito importante, portanto, neste processo de transividade, considerar a realidade de cada indivíduo e o lugar onde está inserido e tem condições de agir. Assim, concluímos que as chaves da transformação, de acordo com a metodologia Paulo Freire, são: o

diálogo, a escuta, a sensibilidade, a humanização e sempre considerar a realidade e o lugar de cada um (Rel 21, p. 11).

No método de Paulo Freire, para sair da alienação, os sujeitos são estimulados a ver o mundo a partir das suas realidades (Rel 21, p. 11).

A humanização é uma base filosófica de Paulo Freire e ela é importante em todos os setores, não só na educação porque a humanização eleva a autoestima e encoraja. O governo não considera a população nem como gente quem dirá como possuidora de direitos? Então, para a transformação, a base tem que ser humanista, de liberdade de expressão, não julgadora, sensível. (Rel 21, p. 18).

Ao proceder à leitura dos relatórios e dos demais textos produzidos nos círculos de cultura *on-line* do Curso Paulo Freire, Educador do mundo – em suas duas edições – podemos concluir que esta experiência tem correspondido ao objetivo que se propôs o MST – ocupar o ambiente virtual com ações que promovem uma educação libertadora. Os círculos de cultura *on-line* revelaram o seu potencial como espaço-tempo que deve ser ocupado pelos sujeitos aos quais são negados os seus direitos de ser/saber/poder. Considerando que “a contínua transformação da tecnologia da comunicação (TI) na era digital amplia o alcance dos meios de comunicação para todos os domínios da vida social, numa rede que é simultaneamente global e local, genérica e personalizada, num padrão em constante mudança” (Castells, 2013, p. 14), os povos subalternizados e os movimentos sociais podem e devem acampar, armando as suas barracas e ocupando esse território virtual, que tem estado, em grande parte, a serviço apenas das classes dominantes. Trata-se de um espaço de poder que deve ser colocado, também, a serviço da educação popular e democrática.

Essa ocupação, à primeira vista improvável – a realização de círculos de cultura no ambiente virtual – mostrou-se eficaz e frutífera a partir dessa experiência concreta, no contexto das barreiras impostas a todos pela pandemia. Os círculos de cultura *on-line* foram assumidos como um espaço-tempo decolonial, de problematização da realidade, de crítica social e política, de luta por uma sociedade mais justa, mais democrática, mais humana. Um espaço-tempo de descoberta e mobilização de linguagens decoloniais para a educação e a formação humana dos sujeitos.

A reinvenção dos círculos de cultura pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no espaço virtual mobiliza novas linguagens e metodologias. Ao reunir remotamente nos círculos de cultura *on-line* pessoas de tão variadas procedências, o Movimento impulsiona uma ação dialógica de intercâmbio de saberes potenciada pelas novas tecnologias de comunicação e informação. Trazendo a sua já consagrada experiência de reflexão e ação social e política como movimento social, o MST mobiliza memórias ancestrais e vai construindo a história, sustentado por uma mística que evoca os heróis da luta do povo. Tal mística revela-se como uma linguagem de cunho estético-político, que prioriza o campo social e as memórias (Silva; Figueiredo, 2021).

Essa linguagem tem uma dimensão epistemológica, um conteúdo que leva os sujeitos a pensar, a refletir a partir de sua própria história, da luta dos homens e mulheres que constituem a sua identidade enquanto sujeito inserido numa comunidade. Essa linguagem tem, também, uma dimensão estética, uma vez que toca o sujeito em sua sensibilidade, mobilizando afetos por meio da música, da dança, da arte, conteúdos ancestrais adormecidos em sua memória corporal e anímica. Em um dos círculos foi dito: “na música do Caetano me veio hoje inspiração pra começar o círculo; quando falamos de educação estamos falando de gente, então, tratar como humano, com dignidade, é fundamental” (Rel 21, p. 3). Uma música, um poema, uma performance teatral, ativa a memória e instala um processo de ensino-aprendizagem, de formação humana, de subjetivação.

A experiência dos círculos de cultura no ambiente virtual, provocou, a princípio, nos educadores do MST responsáveis pelo Curso Paulo Freire, o receio acerca do risco de reproduzir uma educação bancária, tendo apenas como diferencial o fato de que seria realizada em modo remoto, como tantos programas de educação executados durante a pandemia. Tal expectativa não se confirmou. Os círculos de cultura *on-line*, contrariando a dúvida ou incerteza inicial, mostraram-se um espaço-tempo de formação humana, potenciando a problematização da realidade e a construção coletiva de conhecimentos por meio do diálogo entre sujeitos que compartilhavam horizontes diversos de percepção do mundo, ao mesmo tempo em que promovem relações pautadas na amorosidade e no cuidado, como se pode constatar na partilha de mais um participante do curso em uma de suas cartas pedagógicas:

Querido Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira! [...] Nossos encontros do Círculo de Cultura *on-line* são um espaço em que podemos dizer sobre nossas reflexões, sobre as dores e raivas do tempo presente, que nos mobilizam e, assim, nos fortalecemos na boniteza e na afetividade necessárias para continuarmos nossas batalhas. Pelas telas, encontramos alento e podemos aprender como ser amigo dos movimentos sociais; celebrar a alegria de uma mãe, que já quase na melhor idade, é encorajada, por seu filho, a aprender as letras; sensibilizamo-nos ao saber que o Bolsa Família fez a diferença na vida de uma de nossas colegas (Autor/a: E. P., 2021).

Nos encontros dos círculos de cultura *on-line*, os participantes, ao “dizer sobre as suas reflexões”, exerceram o seu direito à palavra, vivenciaram a construção coletiva de conhecimento, a partir do intercâmbio de existências. Neste espaço-tempo, cada indivíduo expressou livremente suas percepções de mundo, seus sentimentos, suas experiências de medo, insegurança, angústias, dores e esperanças, no contexto pandêmico da Covid-19:

Acredito que o círculo de cultura *on-line* durante a pandemia do COVID-19 e no período do governo Bolsonaro foi importante para não nos sentirmos sozinhos na luta de um mundo mais plural, diverso, sensível e justo. Foi um período de muitas perdas e de tristezas, um momento de questionar quais caminhos a humanidade precisa seguir diante da crise econômica, social e climática mundial; então, os nossos encontros eram alentos para superarmos aquele período (E. Y. D., mediador).

Na dialogicidade dessa dinâmica, gestou-se um conhecimento coletivo que se demonstrou potente, na articulação entre as experiências pessoais e os aportes teóricos de pensadores como Freire, Marx e outros, acrescidos da própria experiência de reflexão-ação-reflexão do MST enquanto movimento social que assume as demandas das populações subalternizadas.

O conhecimento gestado no interior dos círculos de cultura *on-line* e na escrita das cartas pedagógicas manifesta-se, desse modo, como solidariedade epistêmica, ou seja, como possibilidade de que cada indivíduo tenha acesso ao conhecimento – uma vez que cada pessoa é sujeito do seu próprio pensar e refletir – mas que se caracteriza pelo empoderamento epistêmico mútuo, numa dinâmica coletiva de resistência, por via do conhecimento, contra o epistemicídio imposto pela colonialidade do ser, do poder e do saber.

5 CONSIDERAÇÕES PARA NOVOS COMEÇOS

Este trabalho teve como objeto maior a investigação dos círculos de cultura *on-line* do Curso Paulo Freire, Educador do povo, problematizando os possíveis traços decoloniais da sua linguagem na constituição de um espaço-tempo de formação humana, tendo em vista um processo libertador para os seus participantes, no contexto da pandemia da Covid-19. Essa realidade foi marcada pela necessidade de isolamento social e o desafio de recorrer ao uso das TICs como possível espaço-tempo de diálogo autêntico de formação sócio-política.

O primeiro movimento dialógico da nossa pesquisa consistiu na reflexão sobre o sentido da decolonialidade da linguagem para um pensar-fazer decolonial, na articulação do pensamento do Grupo M/C com a concepção de educação proposta por Paulo Freire e os princípios pedagógicos do MST, visando à formação humana na perspectiva da libertação. Tendo feito esse percurso, pudemos constatar que a confluência dos saberes desses três intercessores teóricos nos ofereceu fundamento epistemológico para reconhecer que os círculos de cultura *on-line* são, efetivamente, um espaço-tempo de formação humana de sujeitos críticos, capazes de se libertar da subalternização imposta pela mentalidade colonizadora.

A reflexão acerca do pensamento do Grupo M/C nos possibilitou repensar os caminhos da colonização desses mais de 500 anos de autoritarismo contra os povos tradicionais na América Latina, que resultaram na negação da vida, no epistemicídio que reprimiu violentamente as populações subalternizadas, impedindo que pudessem continuar produzindo e cultivando seus saberes e conhecimentos ancestrais, pela imposição da língua e da cultura do colonizador. Neste sentido, as contribuições deste intercessor teórico possibilitaram perceber, no interior da organicidade e vivências dos círculos de cultura *on-line*, um giro decolonial que rompe com a subalternização do ser, do poder e do saber, uma vez que não há uma definição por hierarquização entre saberes certos ou errados, cultura superior ou inferior, como também não há um espectro que defina que os conhecimentos sistematizados devem se sobrepor aos saberes populares, saberes da vida frutos da resistência e da luta social. Desse modo, o círculo de cultura *on-line* é o locus do encontro de culturas, de saberes e existências. Logo, um espaço-tempo de formação para a interculturalidade libertadora.

Freire foi, em nossa pesquisa, um interlocutor que nos auxiliou a problematizar, a ver perspectivas outras dentro dos círculos de cultura *on-line*: como podem ser organizados, como são mobilizados, quais travessias nos possibilitam, que novas perspectivas inauguram, como podem nos abrir ao inesperado – dependendo, por exemplo, dos perfis dos participantes – e, sobretudo, a oportunidade de nos perguntarmos sobre alguns temas que são colocados à margem nas pesquisas acerca da educação, tais como amor, esperança, sonho e utopia. À vista disso, a releitura da obra freireana, a partir da experiência dos círculos *on-line*, extrapolou a leitura unicamente morfológica de seus conceitos, passando a arquitetar novas e desafiantes travessias ao pensar a relação entre o eu, o outro e o mundo na perspectiva dialógica nas plataformas virtuais, demanda do contexto da Covid-19.

Conseqüentemente, com a experiência *on-line* de círculos de cultura, a compreensão-vivência do diálogo não é invalidada pela falta da relação de corporeidade-presencialidade entre os/as participantes em disposição circular. A experiência *on-line* em plena pandemia reafirmou a ideia de que o diálogo não é um jogo discursivo onde sujeitos trocam palavras, mas, pelo contrário, o diálogo concretiza travessias para as aberturas do novo na história, para as superações de opressão. Com isso, o diálogo acontece num encontro de sujeitos históricos, cada um com sua cultura, mesmo distantes, mas conectados por uma dimensão ética. A partir desta perspectiva freireana, os/as participantes, cada um desde seus territórios, vivenciaram o diálogo, mesmo no *on-line*. O diálogo pode ser, assim, entendido como um projeto de vida democrático o qual dinamiza o ser humano a perceber-se aberto ao outro, ao mundo, a novas experiências, a outras culturas.

O MST, por sua vez, enquanto intercessor no diálogo que propusemos nesta pesquisa, participou como o rosto ativo de um coletivo que tem muito a contribuir numa práxis social, na tentativa de descolonizar visões e projetos de sociedade, por meio de propostas outras de educação, de escola, de escola campesina, de uma educação popular pensada e construída no coletivo, em vista da emancipação dos sujeitos sociais. Durante a pandemia da Covid-19, o MST, com seu espírito de solidariedade, enfrentou a situação da fome, doando “mais de 6 mil toneladas de alimentos e 1.150.000 marmitas para pessoas e famílias inteiras em situação de

fome e insegurança alimentar em todas as grandes regiões do país”³⁴. Nesta perspectiva da solidariedade e compromisso, o Movimento estimula repensar um projeto democrático a partir de suas práticas educativas e de seu pensamento crítico-libertador e pedagógico presente nos cadernos e boletins de educação.

Concluimos, desse modo, que esses intercessores teóricos auxiliaram na problematização, no diálogo e na leitura do contexto atual da sociedade brasileira, em busca de uma educação transformadora, refletida enquanto projeto político, visando arejar novos possíveis para que os sujeitos protagonizem sua história, construindo um projeto de sociedade democrática alicerçado na justiça, na igualdade e na afirmação da dignidade humana.

No segundo movimento dialógico do nosso estudo, focamos na sistematização da história dos círculos de cultura desde a sua origem até a proposta da realização de experiência atual no ambiente virtual, no Curso Paulo Freire, Educador do povo. Tendo concluído este itinerário, constatamos que os círculos de cultura *on-line*, reinventados pelo MST de Pernambuco, revestiram-se de nova dinamicidade, como movimento social que acampou no território virtual, espaço considerado, em princípio, propriedade das elites, tornando-o um espaço-tempo cultural de formação humana.

Percebemos, nesse sentido, que, na perspectiva da organicidade e coletividade, os círculos de cultura *on-line* adquiriram novos e diversos repertórios, no horizonte dialógico em que se constituem: diálogo, cultura, palavra, mundo, sujeitos avançando juntos, na compreensão de diversidades, num pensar, sentir, dizer a palavra e o mundo, coletivamente, em um movimento de emancipação e empoderamento dos/as participantes.

A realização dos círculos de cultura *on-line* evidencia, ademais, que temos que problematizar, buscar novos começos, perguntar sobre a politicidade da educação, para fortalecermos a formação dos/as cidadãos/ãs. Ao dialogar com o pensamento pedagógico de Freire, aproximamo-nos do seu rosto decolonial, recorrendo ao educador que lançou as bases para pensar a educação numa perspectiva libertadora, em cujo alicerce nasceram os círculos de cultura.

Compreendemos, também, que a organicidade coletiva do MST, como experiência decolonial de enfrentamento ao individualismo projetado pelo

³⁴ Dados de 14.01.2022. <https://mst.org.br/2022/01/14/mst-ultrapassa-6-mil-toneladas-de-alimentos-doados-durante-a-pandemia/>

capitalismo, tem muito a fortalecer e a ensinar aos grupos e coletivos populares que pensam e constroem a educação no Brasil, sobretudo aos sindicatos de professores e à própria formação continuada de professores em serviço, considerando que a coletividade do MST é uma ação educativa para a formação humana e crítica dos/as cidadãos/ãs, reafirmando sempre o elo existente entre educação e projeto de sociedade.

À vista disso, podemos inferir que os círculos de cultura no ambiente virtual constituem um espaço-tempo de formação humana, considerando que é o lugar que possibilita pensar, problematizar a realidade e, por meio da pergunta, construir coletivamente conhecimentos e saberes. Nesse lugar, todos/as estão dizendo/construindo o mundo, a sociedade. Todos/as estão questionando as situações-limites, engajados na busca de inéditos viáveis.

O terceiro movimento dialógico da pesquisa foi estabelecido como a busca de compreender os sentidos das expressões da linguagem decolonial constituída pela experiência dialógica dos círculos de cultura *on-line* do Curso Paulo Freire, Educador do povo, como um espaço-tempo para a formação humana dos participantes. Tendo concluído a compreensão hermenêutica dos sentidos das expressões da linguagem decolonial constituída pela experiência dos círculos de cultura *on-line* – tanto em sua dinâmica, relatada pelos/as mediadores/as e participantes, como no resultado final, expresso nas cartas pedagógicas – constatamos que a experiência revelou-se como espaço-tempo para a formação humana dos sujeitos sociais, manifestando-se como um giro decolonial expresso na diversidade de reflexões construídas pela dinâmica dialógica em torno de temas que evidenciaram a interface entre a educação e a realidade social.

Desse modo, depreendemos que, ao afirmar-se a si mesmo e aos outros em sua liberdade e autonomia, o sujeito, por meio da palavra, rompe a colonialidade do ser, uma vez que se revela um protagonista da sua própria existência como indivíduo e coletividade. Percebemos, outrossim, que o círculo de cultura *on-line*, para enfrentar o silenciamento imposto aos indivíduos pelo pensamento hegemônico, apresenta-se como um espaço-tempo de solidariedade epistêmica, uma vez que, por meio da construção coletiva de saberes, resultado da escuta ativa e amorosa entre os sujeitos que pronunciam a palavra autêntica, empoderam-se mutuamente, fortalecendo a dinâmica coletiva de resistência, pela via do

conhecimento, contra o epistemicídio imposto, pela desobediência epistêmica, capaz de desconstruir a lógica da colonialidade do ser, do poder e do saber.

Pudemos compreender, também, que o diálogo no interior do círculo de cultura *on-line* favorece aos sujeitos experiências de descoberta e tomada de consciência acerca da própria identidade, pelo resgate de suas raízes ancestrais negadas, apagadas e sufocadas pela narrativa hegemônica, o que implica a necessidade de repensar currículos e metodologias a partir desses saberes. Os círculos são, assim, um espaço de crítica ao eurocentrismo presente na maioria dos programas dos cursos da educação formal, principalmente nas escolhas curriculares, que privilegiam produções marcadamente colonizadoras, em detrimento da produção de autores latino-americanos.

Os círculos de cultura *on-line* possibilitam, ademais, tessituras sobre a formação humana, política e democrática, ao se realizarem no horizonte da educação concebida como ato político, na perspectiva freireana e do pensamento decolonial do MST, constituindo-se um espaço dinâmico de diálogo que possibilita a formação política dos sujeitos, em especial aqueles que se encontram numa situação de subalternidade. Neste sentido, pudemos constatar, também, que os círculos de cultura são um espaço/tempo contra-hegemônico de enfrentamento aos racismos e às violências de gênero, construindo conhecimentos e culturas que asseguram reconhecimento social das diferenças, igualdade e identidades.

Reconhecemos, ainda, que o MST, ao propor essa modalidade de círculo de cultura *on-line*, favorece a passagem/travessia do pensamento decolonial para o campo das experiências educativas dos movimentos sociais populares. Torna-se, então, visível aos nossos olhos, esse novo espaço-tempo de cultura aberto no ambiente virtual como lugar de educação não formal e de formação humana, cujas reflexões podemos saborear nas cartas pedagógicas, onde se expressa o lugar de vida e o lugar de fala dos participantes, numa linguagem dos sentimentos, dos afetos, das emoções.

O conflito, a inquietação, o espanto, a busca permanente de *ser mais*, que caracterizam ontologicamente o ser humano inconcluso, estão presentes nos círculos de cultura *on-line*, revelando a potência deste encontro profundo com o pensamento de Freire, dos pensadores decoloniais e da própria vida pedagógica do MST. Essas experiências com o pensar decolonial e a prática do MST nos afetaram a vislumbrar as travessias que dinamizam o processo de humanização. Exemplo

dessa potência é o fato de que, nos círculos de cultura *on-line* havia educadores/as que tiveram nesta experiência o seu primeiro contato com o pensamento pedagógico freireano, uma vez que em seu curso de graduação não se priorizava o pensamento de Paulo Freire.

Os círculos de cultura *on-line* são, assim, um espaço-tempo aberto no ambiente virtual, no interior do qual ocorre a gestação das perguntas, que mobilizam os sujeitos em seu movimento de dizer a palavra autêntica que transforma o mundo. Ao nos encontrarmos atravessados pelo caminho já percorrido, compreendemos que esse espaço-tempo apresenta, efetivamente, uma linguagem com marcas decoloniais, promovendo, assim, uma educação libertadora no contexto pandêmico. É no interior dos círculos de cultura que se constitui dinamicamente a coletividade, em sua potência criadora de sentidos, de saberes, de conhecimentos, a partir da problematização da realidade, no diálogo potenciado pelo encontro de alteridades.

A vivência da mística no interior dos círculos de cultura *on-line*, experiência assumida pelo MST como linguagem estético-política, apresentou-se como um novo elemento para recriar os círculos de cultura e impulsionar travessias decoloniais. Assim, a mística se constitui como força geradora de vida, despertando nos sujeitos memórias ancestrais, conteúdos históricos e existenciais cuja pertinência e densidade contribuem para manter acesos o sonho e a utopia, sustentando suas lutas por justiça e liberdade, em horizontes sempre novos, para que não se repita a barbárie no contexto social brasileiro.

As cartas pedagógicas e os relatórios, por sua vez, são o resultado da construção coletiva que envolve os atores dos círculos – os/as participantes, os/as mediadores/as e a CPP. São a manifestação tangível de travessias concretas, elaboradas numa linguagem que expressa o sentir, as emoções, os afetos, as alegrias e as dores vivenciadas pelos participantes imersos no drama do contexto pandêmico. Escritas numa dinâmica coletiva, as cartas e os relatórios são a palavra de todos/as, cada um/uma dizendo a sua palavra, entre o silêncio da escuta ativa e a palavra autêntica que diz o mundo, suscitando os mais variados temas, como a formação de professores, o currículo, a educação para a coletividade, diálogo, a violência de gênero, o racismo, a democracia, a política, entre outras questões.

Originadas no interior dos círculos de cultura *on-line*, as cartas pedagógicas despontam, desse modo, como uma força criativa e criadora, em suas expressões decoloniais, para a transformação do mundo, sendo um elemento que reinventa a

experiência original dos círculos de cultura dos tempos de Angicos. Desta forma, as cartas pedagógicas tornam-se sínteses da afirmação de que os círculos de cultura *on-line* são espaços de formação humana, uma vez que refletem as suas potencialidades de investigar e problematizar as questões sociais, propondo novos espaços de educação e práticas educativas em plataformas virtuais, que tenham o espírito da pergunta como força motriz. Ao possibilitar a pergunta, fomos potencializados a traçar nosso caminho enquanto humanidade, que “esperança” por uma educação que se faça dialógica, problematizadora, que se afaste cada vez mais da colonialidade da educação bancária que valoriza somente conteúdos e desenha perguntas e respostas prontas.

Os círculos de cultura *on-line*, a partir da experiência do curso Paulo Freire, Educador do povo, dinamizado pela organização do MST, demonstraram-se como uma vivência-dialógica e metodológica, podendo contribuir com a didática e as práticas pedagógicas na Educação Básica e no Ensino Superior, para trabalhar conteúdos na perspectiva da prática social e ativa, propiciando, assim, a formação de estudantes autônomos e críticos. Desta maneira, os círculos de cultura *on-line* – ofertados em plataformas virtuais como *GoogleMeet* e *Zoom* – podem fortalecer a educação formal e não formal.

Nesse sentido, os círculos de cultura *on-line*, animados pelo espírito coletivo do MST, nos moveram, enquanto pesquisador, a vivenciar cada possibilidade – como mediador, membro do CPP, formador e participante do curso – no interior desse processo de formação humana, entendendo que, no contexto pandêmico, essa experiência atravessou nosso território existencial, com acontecimentos que nos fizeram compreender que um silêncio educa, que uma palavra nos faz reavivar o sonho de novos começos e que lágrimas podem suscitar novo fôlego a educadores e educadoras, para que jamais se pense que a educação pode abrir mão da sua dimensão política. É nesta perspectiva que somos, através dos círculos de cultura, convidados a repensar a politicidade da formação docente, para que tracemos, com novos e frutíferos horizontes, a educação, em vista de um projeto de sociedade que reconheça o lugar da vida de todos/as os/as cidadãos/ãs.

Por mais que tenhamos dado passos neste caminho de encontros epistêmicos, descobrindo novas travessias por meio da pergunta, da indignação, dos anúncios e denúncias, os círculos de cultura *on-line* parecem acenar para novos possíveis, favorecendo os contextos escolares, os movimentos sociais e as

organizações não governamentais (ONGs) a reconhecerem com mais veemência a importância do imbricamento que há entre a educação, a política e os espaços virtuais. Portanto, os círculos de cultura *on-line* são um espaço de formação humana. E por isso mesmo, espaço de formação política, democrática, onde os rostos, por meio dos encontros autênticos, reconhecem mutuamente suas capacidades de ser, saber e poder de decisão política.

À vista disso, podemos questionar a formação de educadores/as que sejam capazes de problematizar abordagens, metodologias e práticas na busca de vivências de uma educação libertadora que reconheça as diferenças, a diversidade e a interculturalidade como horizontes que iluminam as travessias de muitos sujeitos com suas identidades, tais como os movimentos sociais, as ONGs, os povos camponeses, os povos tradicionais, a comunidade LGBTQIA+, os negros, os ribeirinhos e os movimentos que defendem o respeito à “Mãe natureza”.

Os círculos de cultura, nesta experiência virtual, iluminam vias para reconhecer que é tarefa da educação cultivar também o respeito à dignidade humana, às diferenças e à igualdade, como refletia Freire em seu pensamento pedagógico. Sendo assim, o olhar curioso seria, no círculo de cultura *on-line*, a primeira travessia para acolher aqueles e aquelas que, por imposição colonizadora, foram postos em uma posição subalterna, às margens da sociedade? Continuemos em travessias na educação...

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- ANDREOTTI, Azilde Lina. A administração escolar na era Vargas e no Nacional Desenvolvimentismo (1930-1964). Revista **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 102-123, ago. 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4916/art8_22e.pdf Acesso em: 15 dez 2021.
- ANECLETO, Úrsula Cunha. Tecnologias digitais, ação comunicativa e ética do discurso em redes sociais. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte-MG, v. 11, n. 2, p. 304-317, 2018. DOI: 10.17851/1983-3652.11.2.304-317. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16806>. Acesso em: 17 dez 2021.
- ARIAS, Patricio Guerrero. Corazonar la dimensión política de la espiritualidad y la dimensión espiritual de la política. In: **Alteridad 10**, Revista de Ciencias Humanas, Sociales y Educación n. 10, 2011.
- ARROYO, Miguel González. Prefácio. In: CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- ARY, Zaira. **Uma experiência de educação popular: o Centro de Cultura D. Olegarinha**. TCC para a Escola de Serviço Social de Pernambuco. Mimeo. 1962. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3093>. Acesso em 16 jul 2021.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, 2013 (11), 89-117.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 4, p. 26-34, jan/abr, 1997.
- BOGO, Ademar. Mística. In: CALDART, Roseli Salette. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 475-479.
- BOGO, Ademar. Como melhorar nossa Mística. In: MST- Caderno de Formação No 27. **Mística: uma necessidade no trabalho popular e organizativo**. São Paulo, março de 1998.
- BRANDÃO, Carlos. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- BRANDÃO, Carlos. Círculo de Cultura. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**, p. 23-24. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BUZATO, Marcelo. Três concepções para o estudo de redes sociais. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 33-48.

CALDART, Roseli Salete. Movimento Sem Terra: lições de Pedagogia. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp. 50-59, Jan/Jun 2003. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org Acesso em: 01.03.2021.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

CAMINI, Isabela. Cartas Pedagógicas: Aprendizados de uma vida. **Cadernos de Educação** n. 65. Pelotas: Faculdade de Educação UFPel, 2021, p. 1-23.

CARRILLO, Alfonso Torres. A Educação Popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: Esteban, Maria Teresa; STRECK, Danillo (orgs.). **Educação Popular - Lugares de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 15-32.

CARVALHO, Luis Felipe. Estratégias descoloniais: notas sobre a desobediência epistêmica. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 7, n. 17, p. 190-201, out. 2015. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/78>>. Acesso em: 02 de abril de 2022.

CASTELLS, Manuel. **Redes de Indignação e Esperança: Movimentos sociais na era da Internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CASTRO, Celso. **Evolucionismo cultural: textos de Morgan, Tylor e Frazer**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. “Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da ‘invenção do outro’”, em LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

CAVALCANTE, Ruth. A educação biocêntrica dialogando nos círculos de cultura. In: In: SPINGOLON, Nima Imaculada; CAMPOS, Camila Brasil Gonçalves (Orgs.). **Círculos de Cultura: teorias, práticas e práxis**. Curitiba: CRV, 2016.

COELHO, Fabiano. **A Prática da Mística e a Luta pela Terra no MST**. Dourados, MS: UFGD, 2010. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2010.

COLETTI, Selene. **Como o professor faz homeoffice?** Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/19051/como-professor-faz-home-office>> Acesso em: 18 maio 2020.

COSTA, Bruno Botelho. Paulo Freire e os Círculos de Cultura: uma pedagogia da humanização. In: SPINGOLON, Nima Imaculada; CAMPOS, Camila Brasil Gonçalves (Orgs.). **Círculos de Cultura: teorias, práticas e práxis**. Curitiba: CRV, 2016.

COSTA, Renata. Lições do Coronavírus: Ensino remoto emergencial não é EAD. **Desafios da Educação**.02.04.2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/coronavirus-ensino-remoto>> Acesso em: 02 mai 2020.

CORETH, Emerich. **Questões fundamentais de hermenêutica**. São Paulo: EPU, Universidade de São Paulo, 1973.

CPP – Coordenação Político-Pedagógica do Centro de Formação Paulo Freire. **Plano de Curso Paulo Freire, Educador do povo**, 2021.

DANTAS, Vera Lúcia de Azevedo. **Dialogismo e arte na gestão em saúde: a perspectiva popular nas cirandas da vida em Fortaleza**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de outro modo: El programa de investigación de modernidade/colonialidad latino-americano. **Tabula Rasa** [online]. 2003 (1), 51-86. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600104> Acesso dia 02 de abril de 2022.

FIGARO, Roseli. Paulo Freire, comunicação e democracia. **Comunicação & Educação**, São Paulo, Ano 20, n. 1, p. 7-15, 2015.

FIGUEIREDO, Allan Diêgo Rodrigues. **A prática pedagógica educador-educando no curso Pé no Chão do MST: caminhos para (re)pensar a formação humana**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2020.

FIGUEIREDO, Allan Diego Rodrigues. **A prática pedagógica educador-educando nas experiências educativas do MST: Caminhos de formação humana**. Curitiba: CRV, 2023.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer sua palavra. In. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 73. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020, p.11-30.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 40. ed. São Paulo / Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Entrevista na UNICAMP**. 1985. Vídeo disponível no Canal de YOUTUBE da TV Unicamp. O trecho em destaque está no minuto 47: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5yRyAXPXHmA&feature=youtu.be> Acesso em 27 de agosto de 2022.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Rio de Janeiro: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 73. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1986.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**. Trad. Flávio Paulo Meurer; revisão da tradução de Enio Paulo Giachini. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2011.

GADOTTI, Moacir. Alfabetizar e politizar: Angicos, 50 anos depois. **Revista de Informação do Semiárido** – RISA, Angicos, RN, v. 1, n.1, p. 47-67, jan./jun. 2013.

GADOTTI, Moacir; Freire, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2017.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: um biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

GALLI, Ernesto Ferreira O diálogo em Paulo Freire: uma análise a partir da pedagogia do oprimido e da pedagogia da esperança. 2015. 181 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

GERALDI, Luciana Maura Aquaroni; BIZELLI, José Luiz. Tecnologias da informação e comunicação: conceitos e definições. **Revista online de política e gestão educacional**. 01 (18): 115-136. Abril 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br>

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: RJ, Vozes, 2018.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; TORRES, Nelson Maldonado; GROSGOGEL, Ramon (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 223-46. (V. 1).

GOMEZ, Margarita Victoria. O círculo de cultura: opção teórico-metodológica na educação. *In*: **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, 17., 2014, Fortaleza. Anais [...]. Fortaleza: Endipe, 2014. p. 1-11.

GUERRA, Marcos José de Castro. As 40 Horas de Angicos: vítimas da Guerra Fria? **Revista de Informação do Semiárido – RISA**, Angicos, RN, v. 1, n.1, p. 22-46, jan./jun. 2013.

HORIZONTE. *In*: MICHAELIS, **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Melhoramentos, 2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/horizonte> Acesso em: 26/08/2022.

JONASSEN, David. O uso das novas tecnologias na educação a distância e a aprendizagem construtivista. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.70, abr.-jun. 1996. Disponível em: <http://www.galanet.be/dossier/fichiers/Ousodasnovastecnologiasnaeducacao.pdf>

JUÁREZ Ramirez, Guadalupe. Los círculos de cultura: una posibilidad para dialogar y construir saberes docentes. *In*: Paulo Freire. Contribuciones para La pedagogia. Moacir Gadotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Alencar. **CLACSO**, Consejo Latinoamericano de Ciencias sociales, Buenos Aires. 2006. Disponível em: <HTTP://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/17jua.pdf>. Acesso em 23/05/2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2010.

KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire**: um menino de 100 anos. 1 ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2021.

KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire, Mais do que Nunca**: uma biografia filosófica. Belo Horizonte, MG: Vestígio, 2019.

KOHAN, Walter Omar. Por que Paulo Freire comprometeu-se com a educação de jovens e adultos e não de crianças? **Ensino, Saúde e Ambiente** – v. 14 n. esp. (2021): Dossiê Paulo Freire para além dos 100 anos: construir utopias, transformar a realidade. Lutas sociais e educação popular, p. 288-300.

LANDA, Mariano Báez; HERBETTA, Alexandre Ferraz (Org.) **Educação indígena e interculturalidade**: um debate epistemológico e político / Educación indígena e interculturalidad: un debate epistemológico y político. Edição bilíngue. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, jan./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LIMA, Venício Artur de. **Comunicação e cultura**. As ideias de Paulo Freire. 2. ed. rev., Brasília: UnB/ Perseu Abramo, 2011.

LOPES, Isabela Pereira; KOHAN, Walter Omar. **Sobre as meninices de Paulo Freire mais do que nunca e as nossas**: entrevista com Walter Omar Kohan. Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 3, p. 282-295, set./dez. 2021.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; FRANCO, Jussara Botelho. Aspectos teóricos e metodológicos do Círculo de Cultura: uma possibilidade pedagógica e dialógica em educação ambiental. **Ambiente & Educação**, vol. 17(1), 2012, p. 11-27.

LYRA, Carlos. **As quarenta horas de Angicos**: uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez, 1996.

MACIEL, Maria do Rosário Gomes Germano; MACIEL, Aníbal de Menezes. Paulo Freire e o uso das tecnologias na educação: tessituras, fios e nós. In: MELO, Maria Aparecida Vieira de; TORRES, Maria Erivalda dos Santos; ALMEIDA, Ricardo Santos de (Orgs.). **Educação e prática pedagógica em Freire**: desafios da atualidade. Vol. 1. p. 55-76. Recife: Centro Paulo Freire de Estudos e Pesquisas, 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson (2007). "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto", em CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon (coords.) **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

MARINHO, Andrea Rodrigues Barbosa. **Círculo de Cultura: origem histórica e perspectivas epistemológicas**. 2009. 125 p. Dissertação de Mestrado em

Educação, na área de Linguagem e Educação. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo - USP.

MARINHO, Andrea Rodrigues Barbosa. O círculo de cultura no contexto das novas tecnologias de informação: uma ação comunicativa para as políticas públicas. **Anuário Unesco/Metodista de Comunicação Regional**, Ano 18 n.18, p. 77-88 jan/dez. 2014.

MARTINS, José de Souza. **Caminhada no chão da noite**: emancipação política e libertação nos movimentos sociais do campo. São Paulo: HUCITEC, 1989.

MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: Desprendimiento y Apertura. Um manifesto. In: CASTRO-GÓMEZ, SANTIAGO; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.). **El Giro Decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

MIGNOLO, Walter: Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em Política. In: **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: literatura, língua e identidade**. No. 34. p. 287-324, 2008. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf Acesso em: 02 de abril de 2022.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. In: **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), p. 12-32, 2017.

MIGNOLO, Walter. A Geopolítica do Conhecimento e a Diferença Colonial. **Revista Lusófona de Educação**, 48, 187-224, 2020.

MORISSAWA, Mitsué. **A História da Luta pela Terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MOTA NETO, João Colares da. Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

MST. Dossiê MST Escola - Documentos e Estudos (1990 – 2001). **Caderno da Educação Nº 13**, São Paulo: MST, 2005.

MST. Princípios da Educação no MST. **Caderno da Educação Nº 08**, São Paulo: MST, 1996.

MST. Pedagogia do Movimento Sem Terra: Acompanhamento às Escolas. **Boletim da Educação Nº 08**, São Paulo: MST, Julho 2001.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 3ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. In.: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**. Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-americanas. São Paulo: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**. Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-americanas. São Paulo: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. 2009. p. 73-118.

QUIJANO, Anibal. **Cuestiones y horizontes**. De la dependencia histórica-estructural a la colonialidad/decolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

QUINTAS-MENDES, Antonio; MORGADO, Lina; AMANTE, Lúcia. Comunicação Mediatizada por Computador e Educação Online: da Distância à Proximidade. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antônio (Org). **Educação online**: cenário, formação e questões didático-metodológicas, pp. 247-278, Editora WAK: Rio de Janeiro, RJ. 2010.

REIS, Ana Tereza Vendramini. **A importância das TICs e da educação como processo comunicacional dialógico no ensino superior**: um estudo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. 2016. Tese (doutorado em Comunicação Social) —Escola de Comunicação, Educação e Humanidades da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2016.

RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza; VALENTE, Lúcia de Fátima; BORGES, Maria Célia; COSTA, Maria Simone Ferraz Pereira Moreira. Círculos de Cultura: gênese, fundamentos e experiências vivenciadas em um curso de pedagogia. In: SPINGOLON, Nima Imaculada; CAMPOS, Camila Brasil Gonçalves (Orgs.). **Círculos de Cultura**: teorias, práticas e práxis. Curitiba: CRV, 2016.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa social: métodos e técnicas. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 2012.

RICOEUR, Paul. **A metáfora viva**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

ROSAS, Paulo. **Como vejo Paulo Freire**. Recife: Secretaria de Educação e Cultura e Esporte, 1991.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o Social e o Político na Pós-Modernidade. 12. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

- SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.
- SILVA, André Gustavo Ferreira da; FIGUEIREDO, Allan Diêgo Rodrigues (Orgs). **Cartas para Paulo Freire**: escritos para esperar. E-book. Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas, Recife, 2021.
- SILVA, André Gustavo Ferreira da; FIGUEIREDO, Allan Diêgo Rodrigues (Orgs). **Cartas para Paulo Freire**: escritos para esperar II. E-book. Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas, Recife, 2022.
- SOUZA, João Francisco de. **Atualidade de Paulo Freire**. Contribuições ao debate sobre a educação na diversidade cultural. Recife: Bagaço, 2001.
- SPINGOLON, Nima Imaculada; CAMPOS, Camila Brasil Gonçalves (Orgs.). **Círculos de Cultura**: teorias, práticas e práxis. Curitiba: CRV, 2016.
- STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, coedição Fundação Perseu Abramo, 2012.
- TEPERMAN, Ricardo. **Se liga no som**: as transformações do rap no Brasil. São Paulo: Claro Enigma, 2015.
- TORRES, Carlos Alberto. **Diálogo com Paulo Freire**. Tradução de Mônica Mattar Oliva. São Paulo: Loyola, 2001.
- TORRES, Rosa María. Os múltiplos Paulo Freire. In: FREIRE, Ana Maria Araújo. **Pedagogia da Libertação em Paulo Freire**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- TOURAINÉ, A. **Um novo paradigma**: para compreender o mundo de hoje. Petrópolis: Vozes, 2006.
- TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las Insurgencias político-epistémicas de refundar el estado. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No. 9: 131-152, julio-diciembre, 2008.
- WALSH, Catherine (Org.). **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017.
- WEFFORT, Francisco C. Educação e Política: Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade. In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

ZITKOSKI, José Jaime. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**, p. 198-199. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO

Pesquisa de Doutorado – OS CÍRCULOS DE CULTURA *ON-LINE* NO (CON)TEXTOS DA PANDEMIA DA COVID-19

TERMO DE CONSENTIMENTO

Olá, participante dos círculos de cultura!

Eu, Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo. Convido você para participar da nossa pesquisa de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação (CE), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A pesquisa é sobre OS CÍRCULOS DE CULTURA *ON-LINE* NO (CON)TEXTOS DA PANDEMIA DA COVID-19: linguagens decoloniais na constituição de um espaço-tempo para a formação humana.

Sua participação é de sua importância para termos uma visão integral das vivências dos Círculos de Cultura *On-line* como um possível espaço-tempo de formação humana, organizados e fomentados pelo Centro de Formação Paulo Freire - MST - e o Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas. Contamos com a sua participação. Vale ressaltar que a sua participação é voluntária e se dará por meio do preenchimento das questões disponibilizadas nas próximas páginas. Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. O preenchimento deste formulário demora em média 20 minutos. Garantimos que os dados coletados neste questionário serão tratados com os cuidados da ética da pesquisa, ou seja, com sigilo e confidencialidade. Desta forma, os nomes dos/das participantes não serão explicitados, pois serão utilizados nomes fictícios.

Qualquer dúvida, entre em contato pelo e-mail: allanfigueiredo.prof@gmail.com

Você aceita participar da pesquisa?

Sim
Não

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO**Pesquisa de Doutorado – OS CÍRCULOS DE CULTURA *ON-LINE* NO
(CON)TEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19****QUESTIONÁRIO – (*GOOGLE FORMS*)****Nome:****Idade:****Gênero:**

Feminino

Masculino

Outro

Profissão:**Escolaridade:**

Ensino Fundamental (incompleto / completo)

Ensino Médio (incompleto / completo)

Graduação (incompleta / completa)

Especialização (incompleta / completa)

Mestrado (incompleto/completo)

Doutorado (incompleto/completo)

Onde reside?**Você participou de qual versão do Curso Paulo Freire, o Educador do povo, que foi dinamizada por CÍRCULOS DE CULTURA *ON-LINE*?**

Apenas 2020

Apenas 2021

Participei nas duas versões (2020 e 2021)

Na segunda versão do Curso Paulo Freire, o Educador do povo (2020), que foi dinamizada por círculos de cultura *on-line*, você foi:

Mediador/a

Cursista

Não participei

Na terceira versão do Curso Paulo Freire, o Educador do povo (2021), que foi dinamizada por círculos de cultura *on-line*, você foi:

Mediador/a

Cursista

Não participei

1. Antes de participar do Curso, você já tinha algum contato com o pensamento de Paulo Freire? Conte-nos como foi a sua experiência a partir das vivências nos círculos de cultura *on-line* do Curso Paulo Freire, o Educador do povo:

2. Você já tinha vivenciado alguma experiência com os círculos de cultura de modo presencial ou *on-line*? Conte-nos como foi a sua experiência de participar dos círculos de cultura na modalidade *on-line*, na conjuntura sócio-política do governo Bolsonaro e no contexto da pandemia de Covid-19:
3. A mística, uma vivência que faz parte da Pedagogia do MST, esteve presente na dinâmica dos círculos de cultura *on-line*. Quais foram as contribuições das vivências da mística nos círculos de cultura *on-line* para o seu processo de formação humana?
4. Conte-nos como foi a sua experiência de escrever Cartas Pedagógicas como expressão de uma escrita problematizadora da realidade, a partir dos círculos de cultura *on-line*:
5. Como você descreve a experiência dos círculos de cultura *on-line* como um encontro de alteridades? O diálogo foi possível? Sentiu que a sua fala foi respeitada?
6. A partir da experiência dos círculos de cultura *on-line* no Curso Paulo Freire, de que forma você avaliaria a relação entre mediador e cursista? Que aspectos dessa relação contribuiriam para a relação educador/educando nas escolas e universidades?
7. Você já tinha tido contato com algum curso ofertado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)? De que forma descreveria o MST como sujeito coletivo e pedagógico que contribui para a educação brasileira?
8. Quais os maiores desafios que você percebeu para a realização dos círculos de cultura no ambiente virtual?
9. Você gostaria de fazer algum outro comentário sobre a experiência?