

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

EDCLEIDE DA ROCHA SILVA

**A FILOSOFIA DA PRÁXIS E A EDUCAÇÃO:  
UMA DIALÉTICA DA EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL**

Maceió/AL

2019

EDCLEIDE DA ROCHA SILVA

**A FILOSOFIA DA PRÁXIS E A EDUCAÇÃO:  
UMA DIALÉTICA DA EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Brasileira.

Orientador(a): Prof. Dr. Junot Cornélio Matos.

Maceió

2019

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**  
Bibliotecário: Marcelino de Carvalho

S586f Silva, Edcleide da Rocha.  
A filosofia da práxis e a educação : uma dialética da educação formal e não formal /  
Edcleide da Rocha Silva. – 2019.  
93 f.

Orientador: Junot Cornélio Matos.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro  
de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2019.

Bibliografia: f. 89-93.

1. Filosofia e educação. 2. Pedagogia da esperança. 3. Libertação. 5. Práxis  
pedagógica. 6. Agente de mudança. 7. Educação formal. 8. Educação não-formal. I.  
Título.

CDU: 37.01



Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A FILOSOFIA DA PRÁXIS E A EDUCAÇÃO: UMA DIALÉTICA DA  
EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL

**EDCLEIDE DA ROCHA SILVA**

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 05 de julho de 2019.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Junot Cornélio Matos (PPGE/UFAL)  
(Orientador)

---

Prof. Dr. Walter Matias Lima (PPGE/UFAL)  
(Examinador Interno)

---

Prof. Dr. Daniel Pansarelli (UFABC)  
(Examinador Externo)

*Á minha mãe (Madalena), mulher camponesa, e a  
todas as mulheres que dedicam a vida a lutar  
contra os sistemas opressores, se rebelando  
contra a hegemonia da subserviência do  
patriarcado/machista, que um dia haveremos de  
quebrar com suas amarras.*

## AGRADECIMENTOS

Ao apoio fundamental da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas – FAPEAL, juntamente a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES–, por terem financiado esta pesquisa através da bolsa convênio durante o mestrado.

Ao professor Dr. Junot Cornélio Matos por, desde o início, ter confiado e acreditado no desenvolvimento da pesquisa, sendo orientador desta dissertação.

Ao professor Dr. Walter Matias Lima, por ter sempre me auxiliando no processo de conhecimento do terreno em que se inscreve a pesquisa. Sendo motivador no processo do educar e do aprender.

Ao Professor Dr. Daniel Pansarelli pela participação, direta e indireta, neste trabalho, por demonstrar humanidade e crença na alteridade, sendo um motivador da pesquisa em filosofia latino-americana.

À professora Elizabete Amorim, Mulher que nunca se deixou levar pelos títulos acadêmicos, sendo o ser humano amigo e acolhedor que me despertou para a escrita, bem como motivadora para entrada e permanência no curso.

Axs Professorxs: Dr. Anderson de Alencar Menezes, Dr. Elione Maria Nogueira Diógenes e Artur Bispo dos Santos Neto, agradeço pela participação na construção de uma educação para além dos moldes reprodutores e sistemáticos.

Ao Movimento de Mulheres Camponesas do Brasil – MMC (aqui cabe o carinho e admiração a cada mulher que me acolheu, que me ensinou e que pude ensinar), tendo-me sido exemplo de práxis, me possibilitando experiências únicas em seus processos de formações tanto no âmbito local no estado de Alagoas, como nas formações e experiências mais nacionais, e também nos processos formativos das escolas “não formais” da Via Campesina – VC, como a escola Egídio Brunetto e Escola CONESUR, entre outros espaços que contribuíram de alguma forma para esta pesquisa. Não podendo deixar de agradecer a Comissão Pastoral da Terra – CPT, que em minha base formativa me apresentou a educação popular.

Axs familiares: Pai (José Marcos da Silva – Dez), Mãe (Madalena da Rocha Silva – Magal), minhas Avós (Dona Nega e Dona Zezita), Irmã (Edclaudia), Irmãos (Edvan e Edjavan), não podendo esquecer os pequeninxs sobrinhx: Isadora, Yago,, Ericke e Emanuelle, pelas alegrias nos momentos de tensão.

As companheiras que me estenderam as mãos e abriram as portas de sua morada, para que eu pudesse concluir os estudos, sendo mais que amigas, sendo família: Valdenice Alcantara e Yasmin Alcantara.

Axs companheirxs: Crísea Cristo, Elayne Paula, Isanês Torres, Maria Cavalcante, Maria Lucilene, Valtair Verissimo, Heloísa Muniz, Leandro Bertinad, Michela Calaça, Marcos Corbari, Charles Trocate e demais, que estiveram ao meu lado nessa jornada de luta acadêmica e social, compartilhando vários momentos e experiências de aprendizado mútuo.

## RESUMO

Esta dissertação é resultado de um trabalho intenso e coletivo, entre orientações e orientanda do mestrado em educação do PPGE da UFAL. Trabalha com a concepção acerca da Práxis como Educação e Filosofia em movimento contínuo entre a teoria e a prática, cabendo um olhar mais atento a questão da dialética da educação entre o processo histórico de nós e os outros latino-americanos. Como proposta, buscamos qualificar a pesquisa na investigação entre três nomes que cercam o conceito de práxis, são eles: Enrique D. Dussel, Paulo Freire e Adolfo Sánchez Vázquez, tendo em vista a ligação entre Filosofia da Práxis e da Libertação resultando em uma conexão educativa com o olhar à esperança como categoria motivadora da existência e da transformação. Nesta perspectiva, nosso estudo propôs apontar a superação da dicotomia, ou cisão entre o prático-teórica. Tendo a práxis como método investigativo do contexto sócio-histórico, no palco de olhares temos a América Latina como lugar de nossa alteridade, pensamentos e buscas. Além de termos a preocupação de não negamos a construção do conhecimento no percurso histórico de formação humana, nossa pesquisa faz análises por meio teórica e influências do que compreendemos sobre hegemônica e eurocentrismo. Buscando superar a manipulação que é de restrição da epistemologia, por meio da negação, exploração e violência de um sistema opressor, com o intuito de promover um princípio de reflexões da educação formal com a não formal e caminhos para a transformação dos imperativos de um sistema de colonização. Nesse sentido, o trabalho se fundamenta basicamente em três pontos: i) nossa concepção de práxis; ii) a dialética da educação formal e não formal; e por fim, iii) a filosofia da libertação e olhares a nossa cultura educacional sócio-histórica. Esperamos então que possamos atender as perspectivas propostas nos auxiliando nas reflexões da práxis.

**Palavras-chave:** Educação. Esperança. Filosofia. Libertação. Práxis. Transformação

## RESUMEN

Esta disertación es el resultado de un trabajo intenso y colectivo, entre orientaciones y orientanda del curso de máster en educación del PPGE, de la UFAL. Trabaja con la concepción acerca de la Práxis como Educación y Filosofía en movimiento continuo entre la teoría y la práctica, cabiendo una mirada más atenta a la cuestión de la dialéctica de la educación entre el proceso histórico de nosotros los otros latinoamericanos. Como propuesta, buscamos calificar la investigación en la investigación entre tres nombres que rodean el concepto de praxis que son ellos: Enrique D. Dussel, Paulo Freire y Adolfo Sánchez Vázquez, teniendo en vista la conexión entre Filosofía de la praxis y la liberación resultando en una conexión educativa con la mirada a la esperanza como categoría motivadora de la existencia y de la transformación. En esta perspectiva, nuestro estudio propuso apuntar la superación de la dicotomía, o escisión entre lo práctico-teórico. con la praxis como método investigativo del contexto socio-histórico, en el escenario de miradas tenemos a América Latina como lugar de nuestra alteridad, pensamientos y búsquedas. Además de la preocupación de no negamos la construcción del conocimiento en el recorrido histórico de formación humana nuestra investigación hace análisis por medio teórica e influencias de lo que comprendemos sobre hegemónica y eurocentrismo. Buscando superar la manipulación que es de restricción de la epistemología, por medio de la negación, explotación y violencia de un sistema opresor. Con el sentido de promover un principio de reflexiones de la educación formal, con la no formal y caminos para la transformación de los imperativos de un sistema de colonización. en ese sentido el trabajo, se fundamenta básicamente en tres puntos: i) nuestra concepción de praxis; ii) la dialéctica de la educación formal y no formal; y por último, iii) la filosofía de la liberación y las miradas a nuestra cultura educativa socio-histórica. Esperamos entonces que podamos atender las perspectivas propuestas ayudándonos en las reflexiones de la praxis.

**Palabras clave:** Educación. Esperanza. Filosofía. Libertación. Praxis. Transformación



## LISTA DE SIGLAS E TERMOS

AL	América Latina
CLOC	Coordenadora Latino-americana de Organizações do Campo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CONESUL	Cone Sul (em castelhano: Cono Sur)
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAPEAL	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas
FAPEC	Fórum Estadual Permanente de Educação do Campo
MMC	Movimento de Mulheres Camponesas do Brasil
Nosotros	Nós os outros
PEONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
VC	Via Campesina (Organização internacional de camponeses composta por movimentos sociais e organizações de todo o mundo)

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>FILOSOFIA DA PRÁXIS COMO TRANSFORMAÇÃO: otimismo crítico e educação transformadora .....</b>	<b>19</b>
2.1	Questões sobre a filosofia da práxis enquanto teoria em movimento para a mudança .....	23
2.2	Compreendendo nosso pensar acerca da práxis como atuação e pensamento para transformação .....	25
2.3	Algumas práxis .....	27
2.4	Práxis, mundo social e transformação .....	29
2.5	Mundo social e transformação no “mundo da vida” .....	31
2.6	A educação como práxis filosófica .....	32
2.7	Considerações do Capítulo .....	34
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO FORMAL E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: construção e transformação social .....</b>	<b>36</b>
3.1	Pontos que diferenciam e aproximam os eixos da educação formal, não formal e informal .....	38
3.2	De uma educação formal enquadrada para uma educação além do mercado de trabalho .....	40
3.3	Educação e estruturas além das ideologias dominantes .....	42
3.4	A Educação não formal como forma de resistir e existir pela práxis .....	44
3.5	Educação do campo, relação intrínseca de resistência e existência .....	46
3.6	A práxis educativa da educação do campo em Alagoas na luta pela identidade camponesa .....	50
3.7	O papel das mulheres camponesas nos movimentos sociais e no processo educativo .....	53
3.8	Entre o formal e o não formal existe possibilidade e responsabilidade na práxis filosófica e pedagógicas da educação .....	56
3.9	Considerações do capítulo .....	57
<b>4</b>	<b>EDUCAÇÃO E FILOSOFIA DIALOGANDO PRÁXIS E LIBERTAÇÃO .....</b>	<b>59</b>

4.1 Práxis educativa e o caminhar histórico social .....	61
4.2 A escola como espaço de luta, esperança, transformação e libertação .....	64
4.3 A práxis e a educação para a libertação do outro .....	66
4.4 Educação: um olhar à américa latina e às opressões do ego cogito ocidental .....	67
4.5 A filosofia da práxis como meio de educar para a libertação, segundo Enrique D. Dussel .....	69
4.6 A quebra da fetichização educacional hegemônica.....	72
4.7 Educação e Filosofia: Um olhar a práxis e à libertação em Paulo Freire e Enrique Dussel.....	75
4.7.1 A libertação que nos leva a pensar práxis em Dussel e em Freire adentra na transformação.....	76
4.8 Educação e Violência.....	78
4.9 Esperança, práxis e educação libertária .....	81
4.9.1 O Sular vem carregado de esperança enquanto categoria de existência.....	84
4.10 Considerações do capítulo.....	85
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>91</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem em seu foco de pesquisa a Práxis<sup>1</sup>, sendo tanto fundamento filosófico como também pedagógico e educacional, na medida em que sua metodologia nos colocar três vertentes fundamentais da educação: o pensamento (enquanto ideologia), a ação (como movimento contínuo da teoria-ação) e a reflexão (como continuidade do pensamento e da ação). No seu interior, buscamos tratar, metodologicamente, alguns pontos essenciais da educação formal em dialética<sup>2</sup> com a educação formal e não formal<sup>33</sup>, presentes em nosso cotidiano educacional.

Para fundamentar sua estrutura científica e popular foram escolhidos grandes nomes do campo marxista latino-americano, são eles: Adolfo Sánchez Vázquez - trazendo-nos questões de bases do pensamento da Filosofia da práxis -, Paulo Freire - para nos colocar em reflexão o campo filosófico da educação e a responsabilidade do ato do educar em seu processo permanente e esperançoso - e Enrique Dussel - com as provocações da ação do mesmo em relação ao outro. Este último, com sua percepção crítica da realidade latino-americana afirma que “pedagogicamente, é necessário ir da fonte aos arroios das montanhas, até que lentamente se percorram os rios torrenciais que, por fim, se precipitam no mar bravio” (DUSSEL, 1977, p. 55). Metaforicamente falando, o nosso discurso da práxis, como o da educação e o da filosofia da libertação se entrelaçam no caminhar a passos simples, de maneira que possamos fazer nado em lagos rasos, mas também no mar com suas ondas.

Desse modo, a pesquisa dedica-se a tratar algumas questões essenciais acerca da filosofia da práxis que está intrinsecamente ligada a educação e a libertação na medida em que

---

<sup>1</sup> De origem epistemológica grega, a práxis já foi por muito tempo interpretada como o oposto da atividade cognitiva, ou seja, o sentido de práxis de nosso trabalho deriva do conceito trabalhado por Aristóteles na filosofia ocidental conhecida como filosofia antiga, mas com a influência do conceito base da filosofia marxista, que remete para a transformação material da realidade separada da ação cognitiva e interligada a categoria trabalho. A práxis não é somente o fundamento da e para teoria como a teoria deve estar incluída na práxis em um movimento contínuo da transformação. De acordo com a visão de Karl Marx, práxis remete para os instrumentos em ação que determinam a transformação das estruturas sociais ao mesmo tempo que como vemos nas teses de Feuerbach práxis é usada para a crítica ao idealismo e materialismo anteriores ao pensamento marxista, usando o conceito de práxis como uma crítica ao idealismo e materialismo.

<sup>2</sup> O processo materialista dialética está sendo usado como dinamizador de um processo de mudança e participativo das relações educacionais e filosóficas deste trabalho, não significa dizer que é o método da negação, ou de afirmar isso ou aquilo de forma categórica, mas como podemos observar isso e aquilo buscando um meio de comum para o debate participativo e materialista e não idealista como o hegeliano. a dialética materialista usada descende do conceito marxista e podemos notar no “pós-fácio” da segunda edição do *capital* tomo I. Ver mais em *O capital I* ou nas notas sobre dialética do *Dicionário do pensamento marxista* (2013, p. 168 a 176).

<sup>3</sup> Usamos como base de conceituação do que é educação formal e não formal os pensamentos da pesquisadora Maria da Glória Gohn, que nos abre margens para tratar de educação para além da visão de educação para privilégios e interesses puramente mercadológicos.

estamos tratando de um processo filosófico e educativo em uma miragem mais latino-americana, sem deixar de lado o conhecimento produzido em outros solos, pois entendemos também que não é uma questão de onde a teoria é desenvolvida, que temos que nos posicionar contra, mas a questão hegemônica de um educar, de uma filosofia e do pensamento eurocêntrico, sistematico e opressor. O que está em jogo e queremos tratar neste trabalho é o modo em que a práxis pode atuar, mobilizar, e buscar transformar a realidade na qual por séculos estamos submetidos ideologicamente. Ou seja, a lógica da totalidade ontológica-eurocêntrica-dominante que se reproduz na alienação.

Das experiências acumuladas com os principais autores aqui usados, estabelecemos como objetivo de nossa pesquisa a importância do processo dialético da educação formal e não formal no desenvolvimento da filosofia e seu compromisso pedagógico. Ademais, o itinerário de nossa pesquisa obedecerá às seguintes etapas: (1) Elucidação filosóficas acerca do conceito Práxis; (2) A dialética e a educação formal e não formal; e (3) A filosofia da libertação, a educação na América Latina (AL), seguidas das considerações finais. Tais pontos são ligados entre si, pela questão da filosofia da práxis como mediação fundamental para abordamos questões da nossa própria natureza enquanto educadores e educadoras no interior da sociedade em que nos constituímos, tanto como oprimidos, como quando opressores e opressoras no mundo da vida.

Nos colocando em reflexão sobre aspectos sociais, culturais e educacionais como elementos críticos da educação enquanto categoria que pode ser colocada para reprodução, opressão e submissão, mas que também pode ser para libertação e emancipação de quem está às margens da sociedade. Apresentaremos, assim, o caminho seguido para escrita dissertativa.

## I

O caminhar dissertativo constitui-se da concepção de práxis enquanto uma teoria em movimento para a transformação social, em organização para quebra da hegemonia e da opressão, o mesmo podemos dizer sobre a educação com seu papel de continuidade formativa desde a conscientização para a libertação das diferentes formas de opressão de uma sociedade. Nesse sentido, caminhamos como já anunciado como fundamentos do princípio marxista. Desde a concepção de práxis tomada por Vázquez (2011) que está presente em nosso trabalho, como a práxis que encontramos nas análises político-pedagógicas de Freire (1998) e da filosofia da libertação na práxis orgânica de Dussel (1977).

O que nos levou a trabalhar com estes três grandes pensadores nesse processo de escrita

em nossa discussão metodológica, está ligado ao pensamento de práxis; de onde estamos, o que buscamos no campo da educação.

Assim, é preciso olhar aos lados e perceber as coisas em suas sensibilidades, em suas formas, em seus desenhos que nos faz buscar transformação, mas também nos lança à esperança<sup>4</sup> e a teimosia, como possibilidade que nos impulsionam para a transformação que buscamos, nos levando ao amadurecimento de nossos diálogos.

Pensando nisso, estaremos intercalando o início de cada capítulo com poesias, alimentando nossas utopias e ensaiando nossos processos de libertação. A marca poética pedagógica desse processo dissertativo também está apresentado na ousadia das considerações finais deste trabalho. Dessa forma, nossa distribuição de capítulos se apresenta conforme a distribuição dos pontos a seguir.

## II

Das elucidações filosóficas acerca do conceito Práxis, intitulamos este eixo: *A Filosofia Da Práxis Como Transformação: Otimismo Crítico E Educação Transformadora*. Estamos destacando além da metodologia que irá perpassar a pesquisa escrita o trato e lida com a práxis enquanto filosofia, conceito, teoria e dialética com o tema que nos colocamos, da educação formal com a educação não formal. Deste modo, o capítulo trata de percorrer alguns caminhos que nos leve a compreensão dos próximos capítulos, já que o mesmo trata da práxis enquanto uma ideia de movimento-ação, ou melhor, dizendo de teoria-ação-pensamento-reflexão. A princípio (antes da qualificação), o mesmo se fundamentava basicamente na teoria do filósofo latino Vázquez (2011) e sua obra teórica da *Filosofia da Práxis*, mas durante as observações, constatou-se a importância de agregar trato com a práxis do próprio Karl Marx, fazendo-se fundamental para a pesquisa, bem como a dialética com os demais autores de referência nesta pesquisa, ao mesmo tempo que é, também, fundamento histórico crucial investigativo.

Nossa história tem mostrado que as lutas forjadas pela educação é recheada de ações práxis filosóficas e que, como Paulo Freire nos coloca em suas obras, é permeada de ideologia. Logo, cabe a nossa consciência de pesquisadorxs definir se é uma ideologia de dominantes,

---

<sup>4</sup> Categoria freiriana que permeia parte de nosso trabalho, ao nos colocarmos em oposição à dominação e processo de educação enquadrada de um contínuo movimento de sistematização hegemônica dos privilégios para a consubstancia de um novo tipo de sociedade, sendo a esperança ligada a teimosia que nos move a lutar e buscar transformação e mudança pelo método participativo e dialogal. Trataremos mais especificamente no 3º capítulo, onde demonstraremos em dissertação como ele aparece enquanto luta e resistência, para enfrentamento aos meios de opressão.

com superioridade, ou se uma ideologia para a mudança (FREIRE, 2010). Isto posto, se buscamos mudança, ousamos sonhar, o que nos leva a plantarmos a semente da esperança em uma educação transformadora. Assim, pensar práxis não cabe apenas dentro da ação propriamente dita como ação humana. Esse pensar não pode ser vagamente colocado dissociável das ideias, como por muito tempo já foi feito (MARX; ENGELS, 1845).

### III

Como discutir educação sem discriminar os diferentes modos de saber? Qual a importância do processo dialético entre a educação formal e não formal na produção de conhecimento? Qual o papel da práxis na educação popular e como ela pode nos fazer dialogar com o compromisso pedagógico e também político da formação humana? Essas questões aqui colocadas fazem parte da discussão deste capítulo, no qual elencamos reflexões acerca do ensino e da educação, na medida em que dialogamos com a práxis filosófica, nos possibilitando compromisso com a proposta de trabalhar a filosofia e a educação, sem sobrepor umas as outras, mas por meio de um olhar à nossa existência latino-americana. Aqui apresentamos a educação como passo importante para o nosso seguinte capítulo onde trabalharemos com a categoria da filosofia da libertação, tendo em conta que a consciência enquanto processo necessário para a formação em dialética do conhecimento formal e não formal não pode se meramente institucional, muito menos opressora.

Em outras palavras, dizemos que a educação não pode servir a um modelo mecânico e puramente reprodutor numa sociedade na qual se preza o conhecimento e a formação humana, a educação não deve ser uma mera reprodução da sociedade capitalista hegemônica do controle e da desumanidade.

A educação necessita buscar a emancipação humana, na qual os sujeitos possam pelos meios educacionais, seja eles históricos, formais, políticos, ou não formais, buscar o que há de fundamental para a transformação e libertação, contra o processo opressor e individualista. De acordo com Mézáros (2008, p. 102) “O única força capaz de contribuir positivamente para o novo processo de transformação é a educação”. Com essa afirmação, o filósofo nos coloca a questão dos processos sociais onde a educação é o que temos de positivo para a transformação do modelo como sistema de opressão, colocamos então as nossas considerações para a transformações de nossa sociedade para a libertação, de uma educação para além do capital.

#### IV

Na medida em que nos colocamos a pensar e questionar o modelo de educação que nos é dado como pronto e buscamos dialogar com outras faces da educação, percebemo-nos dentro da filosofia como responsáveis pela formação pedagógica e passamos a compreender que uma está interligada a outra.

Neste capítulo retomamos a ideia da esperança e da libertação tanto para o nosso campo da filosofia como para a nossa educação, buscando assim quebrar alguns paradigmas de uma educação e uma filosofia eurocêntrica apenas acadêmica, formal e dentro de um campo puramente reprodutor da opressão. Nossas reflexões partem de nossa necessidade enquanto outro que somos, ao estamos nas margens sociais, vistos pela ótica da mesmidade hegemônica e opressora, onde o que é chamado de grupo das minorias, na verdade reflete sobre quem é maioria e sofre a opressão, como nos deixa a refletir em *Pedagogia da Esperança* “É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar” (FREIRE, 1998, p. 155). No caminho da educação e da filosofia da libertação não podemos deixar que nos falte o sonho, ou seja, vez ou outra temos que refazê-los (os sonhos), pois a esperança nos é teimosia, nos é categoria existencial na luta contra a opressão.

É como breve considerações de nossa proposta de trabalho que deixamos uma pitada de esperança, um punhado de sonho e um tanto de ousadia para buscarmos coletivamente a transformação social, tendo a educação como caminho interlocutor do mundo formal e não formal na construção social humana.

Além do eurocentrismo existe no mundo, pensamento e conhecimento, como nos coloca Dussel (2000, p. 51) “o espírito da Europa (germânico) é a verdade absoluta que se determina ou se realiza por si mesma sem dever nada a ninguém”. Assim, trata-se de um Espírito que buscamos enfrentar, quebrando seus paradigmas de eurocentrismo, que permeia não apenas o seu redor, mas ao mundo também da periferia e seu processo intelectual. Deste modo, precisamos quebrar com amarraduras filosóficas e nos abrir a olhar outras direções de reconhecimento da produção intelectual e suas interfaces sociais humanas.



## **2 A FILOSOFIA DA PRÁXIS COMO TRANSFORMAÇÃO: otimismo crítico e educação transformadora**

*O sábio que há em você Não sabe o que sabe O tolo que não se vê*  
(trecho de “*A poesia da práxis*” de Mário Chamie)

No vasto terreno da filosofia, tratar da práxis como questão fundamental para a transformação e formação no âmbito existencial humano é uma tarefa árdua na qual estamos nos lançando ao trabalhar a filosofia da práxis no contexto de dialética em relação à educação formal e a educação não formal, sob a qual, focamos questões da práxis educativa trazendo elementos de organizações sociais, lutas e resistência no espaço da educação. Para isso, colocamos neste capítulo a tarefa de abordar a práxis enquanto movimento de transformação na vida social. Tarefa da qual Adolfo Sánchez Vázquez se colocou desde a primeira edição da obra *Filosofia da Práxis*, em 1967, e seguindo nas demais edições desta grande obra, onde a práxis ocupa o lugar de atividade da essência humana, uma essência que busca em nosso trabalho a resistência a busca de mudança.

Neste olhar para a mudança, com relação às injustiças sociais, para o nosso trabalho é fundamental apontar para a práxis como além de práticas no seu sentido dogmático, já que ela é transformação e é “uma prática transformadora da realidade guiada por valores que servem de crítica a ela” (VÁZQUEZ, 2011, p. 14). Desta maneira, trataremos da práxis não como última certeza, mas como dialética entre a educação e a própria filosofia, sem desvalorizar as produções anteriores no campo da educação, mas com um atentar sobre os moldes hegemônicos. O que nos permitirá olhar para princípios políticos em relação a teoria e sua incidência sob a práxis, que será tomada como movimento da aprendizagem e do ensinar.

Enquanto práxis transformadoras, devemos compreender que a crítica faz parte do otimismo no qual nos lançamos, ao falar de mudança no campo da educação e da tradição filosófica em circunstâncias históricas. Otimismo, para nosso trabalho, não significa apenas uma certa disposição para mirar as coisas, no caso, a educação pelo pela sua vez, esperando-se sempre e incontestavelmente solução de favorecimento, as mais difíceis soluções “mágicas” possíveis à compreensão humana. Mas sim, ser otimista na medida em que se possa encarar a realidade como campo de ação, em relação contínua da teoria com a prática de forma intrínseca, o que significa dizer que é tanto o traçar caminhos para a transformação quanto o realizar da teoria em dialética com essa ação de transformação.

A abordagem na qual nos colocamos neste capítulo é a da práxis e a consciência

filosófica da práxis, mediante o lugar onde estamos e quem somos enquanto América Latina (AL), como dialética entre teoria e prática. Deste lugar pensaremos a práxis como transformação. O que seria então a transformação? Qual sua importância para a nossa proposta de trabalhar a dialética entre a educação formal<sup>5</sup> e a educação não-formal<sup>6</sup> tendo como solo de caminhada a educação do campo e suas relações com movimentos sociais?

Dadas tais questões, é importante destacar que em nosso processo dissertativo ao invés de separar trabalho prático de trabalho teórico, usaremos a dialética entre estes dois campos para que possamos construir e solidificar nossa proposta, haja vista que somos seres em construção, formação e transformação, onde a educação formal ou educação não-formal contribuem para a tomada da consciência, divergências, concepções, comportamentos etc.

Mas por que usar o termo práxis e não prática? Qual sua importância para a dialética filosófica que propomos realizar com a educação formal e educação não-formal? Para responder esta questão, trazemos o próprio Vázquez (2011) argumentando que:

Dizemos “práxis” transcrevendo o termo *πράξις* utilizado pelos gregos na Antiguidade para designar a ação propriamente dita. Como se sabe, em nosso idioma, dispomos também do substantivo “prática”<sup>7</sup> Tanto um como outro termo (“práxis” e “prática”) podem ser empregados indistintamente em nossa língua, embora seja o segundo o que se acostuma usar na linguagem comum e na literária; o primeiro, em compensação, só é reconhecido - e, mesmo assim, não sempre - no vocabulário filosófico. Sem descartar completamente o vocabulário dominante da linguagem comum, preferimos utilizar em nossa pesquisa - apenas de seu uso restrito - o termo “práxis”. A razão que nos levou a isso foi justamente a de livrar o conceito de “prática” do significado predominante e em seu uso cotidiano que é o que corresponde, [...], ao de atividade prática humana no sentido estritamente utilitário que tem em expressão como estas “homem prático”, “resultado prático”, “profissão muito prático” etc. A elaboração de um conceito filosófico da atividade prática precisa libertar-se deste significado que quase sempre vem associado na linguagem corrente aos vocabulários “prática” ou prático. Por isso decidimos empregar o termo “práxis” que, ainda que etimologicamente aparentado com o vocábulo “prática”, não envolve forçosamente

<sup>5</sup> Compreendemos educação formal o modelo educacional exercido dentro das normais do sistema, das escolas e tradicionais padrões educativos, ou seja, a mesma educação a qual Freire (1987), em *Pedagogia do oprimido*, irá chamar de educação bancária.

<sup>6</sup> Como educação não formal estaremos usando a conceituação básica de Maria da Glória GOHN (2006), disponível em seu artigo: *Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas*, no texto a autora nos coloca a ação do educação para além dos conceitos de formal e informal, reconhecendo no campo da educativo a educação não formal, onde essa é uma área de conhecimento ainda em construção, neste sentido são os movimentos sociais parte indispensáveis desta construção da e pela educação envolvem a luta por direitos e são parte da construção da cidadania.

<sup>7</sup> Também em italiano se pode dizer “práxis” e “prática”. Em francês emprega-se quase exclusivamente o termo “pratique”, em russo somente se usa o vocabulário “*práktika*”, e em inglês a palavra correspondente é “practice”. Em alemão conserva-se o termo grego original transcrito do mesmo modo que em espanhol e em português (isto é “práxis”), com a particularidade de que apenas se dispõe desse último, ao contrário do que ocorre, como acabamos de ver, com as demais línguas modernas que têm um terreno próprio usado com caráter exclusivo ou junto a palavra grega “práxis” [nota 1 da citação do filósofo] (VÁZQUEZ, 2011, p.29).

conexões semântica que apontamos antes (VÁZQUEZ, 2011, p. 29-30).

Nossa concepção de práxis é de importância filosófica em meio aos vocábulos nos quais a mesma é colocada no percurso histórico e filosófico que significa, em nossa perspectiva, o avanço dialético entre o trabalho manual e intelectual. Logo, quando falamos em transformação, falamos da necessidade de mudança daquilo que é dado como determinado e pronto desde sempre, falamos do respeito à ação criativa, falamos das diversas formas de atividade humana.

Na obra *Filosofia da Práxis* (2011), Vázquez irá nos apresentar as diferentes formas de práxis, nos deixando refletir sobre nossas ações e concepções e não meramente de concepção da consciência, mas também a questão social humana refletindo na questão de ideologia, seja de ideologia de dominação, ou de ideologia de libertação. Sobre a ideologia de libertação o nosso olhar é otimista, mas não deixa de ser crítico, haja vista que nossa proposta se debruçará tanto da educação formal, como na educação não formal, e para que não sejamos ingênuos em nossas argumentações, cabe dizer que, nenhuma teoria é neutra, nem mesmo as que chamamos de teorias revolucionárias, já que elas estão carregadas de nossos desejos e inquietações.

A Práxis, enquanto atividade filosófica em nosso trabalho, traz o sentido, como já dito, de transformação, de ação em movimento e teoria em dialética com a prática, e prática com teoria, não meramente material, mas material e idealista, com relação a ação humana e seu contexto social. Dentro deste contexto social a educação é indispensável para nossa análise e concepção ideológica.

O idealismo filosófico não é superado, portanto, com qualquer filosofia, mas cabalmente com aquela que, por revelar teoricamente o que a práxis é, aponta as condições que tornam possível a tradição da teoria-prática, e assegura a unidade íntima entre uma e outra (VÁZQUEZ, 2011, p. 31).

Deste modo, elaboramos as primeiras ideias de nosso trabalho, de forma que a educação possa ser mais que um instrumento prático reprodutor, ou de consciência comum de forma ingênua, mas, como uma ferramenta de transformação ideológica no enfrentamento das estruturas de manipulação e exploração de um sistema vigente maior, no qual faz parte a sociedade dividida em classes.

A educação que por anos tem sido colocada de forma tradicional, em nossa dialética proposta precisamente tem que vencer as barreiras do ponto de vista formal no qual “A tradição pedagógica insiste ainda hoje em limitar o pedagogo à sala de aula, a relação professor-aluno, educador-educando, ao diálogo singular ou plural entre duas ou várias pessoas. Não seria essa forma de cercear, de limitar a ação pedagógica?” (FREIRE, 2010, p.11). Nossa discussão então percorre o caminho do compreender a educação e a ação pedagógica dentro de uma práxis que vá além da insistência tradicional.

Para isso, traremos para a interação dos pensamentos de práxis e educação algumas contribuições essenciais do pensamento de Paulo Freire e também de Enrique Dussel, como meios de tratarmos questões de nossa realidade latino-americana, e da educação formal (escola, espaços acadêmicos) como espaço de práxis e resistência em meio a sociedade na qual vivemos, dividida em classes. Classes essas que também dividem quem produz trabalho prático e trabalho teórico, criando uma cisão, onde deveria haver unidade e transformação social na construção do trabalho e exercício da mudança. Vejamos o que Freire (2010) nos coloca sobre a questão dos interesses em jogo na antimudança:

O trabalhador social que opta pela antimudança não pode realmente interessar-se pelo desenvolvimento de uma percepção crítica da realidade por parte dos indivíduos. Não pode interessar-se pelo exercício da reflexão dos indivíduos sobre a sua ação, sobre a própria percepção que possam ter da realidade. Não lhe interessa a revisão da percepção condicionada pela estrutura social em que se encontra (FREIRE, 2010, p. 50).

Sendo assim, a práxis que falamos é uma práxis de transformação desde a percepção do exercício reflexivo à produção coletiva social do trabalho (Trabalho prático e trabalho teórico). Pois a transformação não pode ser condicionada às estruturas viciosas da sociedade reprodutora do ato de coisificação e individualidade. Ser agente de mudança na práxis em que estamos colocando significa mudança estrutural da sociedade habituada a reproduzir as ideias opressoras.

Assim, o uso da teoria nos abre caminhos para as discussões dos tópicos deste capítulo que tratarão da práxis enquanto uma (a teoria marxista) teoria em movimento, ou seja, em ação prática para a transformação social, onde a educação tem papel importante neste contexto filosófico. É neste papel no qual nos lançamos, o dividiremos (o capítulo) da seguinte forma: “*Questões sobre a filosofia da práxis enquanto teoria em movimento para a mudança*”, subseção que apresentará algumas questões fundamentais deste trabalho ao entendermos educação e filosofia como categorias de transformação; “*Algumas práxis*” onde tratamos de

apresentar as formas particulares em Vázquez, que serão indispensáveis na compreensão escrita de nossa dissertação; “*Práxis, mundo social e mudança*”, parte na qual apresentamos algumas questões de nossa relação social enquanto seres, educadores e a luta pela transformação e, por fim, “*A educação como práxis filosófica*” que emerge no momento em que aprofundaremos a educação em relação ao educador. Aqui abordamos questões da educação formal e da educação não formal. Dito isto, é momento de iniciarmos a empreitada da práxis enquanto teoria em movimento, de reconhecimento pedagógico.

## 2.1 Questões sobre a filosofia da práxis enquanto teoria em movimento para a mudança

O que queremos dizer quando colocamos a práxis enquanto uma teoria em movimento para a mudança? A mudança é necessária, para o campo da filosofia e para a educação? A princípio temos que compreender que a visão categórica e ideológica unificadora deste trabalho é a *Práxis* enquanto uma categoria que unifica teoria e prática, onde uma não pode existir separadamente da outra, pois elas são integradas ao movimento para a transformação e mudança no espaço educacional, ao qual lançamos nosso olhar investigativo.

A escola tem se tornado um território em disputa, de resistência e de existência da alteridade<sup>8</sup>, que, no entanto, é negada pela visão do mesmo (eu<sup>9</sup>) dentro do que temos enquanto educação formal, ou seja, a práxis na qual nos referimos enquanto transformadora e essa está em curso com nossa história e não pode ser vista dentro de uma lei imutável. Se assim fosse, estaria sendo a reprodução de uma “ditadura”, nossa categoria de práxis versa para a dialética em nosso próximo capítulo entre a educação formal e a educação não formal.

Quando colocamos que a práxis significa em nosso trabalho movimento para mudança, estamos falando necessariamente de um olhar à teoria marxista, na qual essa visa a transformação social. Neste caso, ela (a mudança) se torna necessária para o campo tanto filosófico, quanto da educação, já que fazer a crítica aos modelos impostos hegemonicamente por uma cultura determinista é apenas um dos passos que devemos encarar durante a pesquisa para uma práxis libertadora, contra a opressão e com esperança. Falamos então do processo onde se busca mudança do ponto de vista que já fomos, por anos, limitados a tratar apenas de prático como ação manual, no sentido produtivo no caráter emergencial das necessidades

---

<sup>8</sup> A questão do outro, colocada por Levinas onde Dussel faz uso para tratar da periferia enquanto América Latina, em questão acerca da alienação a alienação tinha encoberto o rosto do outro com uma máscara fabricada pelo sistema pelo sistema para ocultar sua interpelação (DUSSEL, 1977).

<sup>9</sup> Do grego *Ego*

humanas produtivas, que separa ação ideológica da ação prática, que limita um para determinar que o movimento dialético entre estas possam resultar na desmistificação do que foi colocado apenas como consciência comum, de forma que a práxis seja revolucionária, logo transformadora. Nas palavras de Vázquez (2011):

Sem transcender os limites da consciência comum, não só é impossível uma verdadeira consciência filosófica da práxis, como também é impossível elevar a um nível superior – isto é, criador – a práxis espontânea ou reiterativa de cada dia. A teoria as práxis revolucionárias exige a superação do ponto de vista natural, imediato, adotado pela consciência comum do proletariado. Daí a necessidade – determinada ao tempo por motivos teóricos e práticos – de contrapor uma clara compreensão da práxis à concepção ingênua ou espontânea dela (VÁZQUEZ, 2011, p. 33).

O movimento no qual estamos falando é o da interação entre a teoria e a prática, que é fundamental quanto a ação e a reflexão da ação humana entre si e com o mundo no qual está inserido. “Assim como não há humanidade sem mundo, nem mundo sem humanidade, não pode haver de existir reflexão e ação fora da relação humano – realidade” [grifo nosso, substituição a palavra homem por humanidade e humano] (FREIRE, 2010, p. 17).

Esse caráter de movimento que destacamos na práxis, não significa dizer que esta seja instável, mas que acompanha o nosso processo humano na relação existencial-histórico e mais ainda no processo de enfrentamento às hegemonias impostas por uma educação meramente reprodutora. Deste modo, assim como não podemos imaginar reflexão sem ação, não podemos pensar a práxis sem seu processo criativo na necessidade de transformar a realidade no qual enfrentamos a hegemonia, mesmo para tratarmos exclusão do outro, onde a educação é encarada como um ato político. De forma que a educação enquanto formal, mesmo abrindo espaços para o outro, “sempre esteve a serviço das classes dominantes” (FREIRE, 2010, p. 14).

Entendemos aqui que as palavras que Freire (2010) nos coloca é uma questão a se pensar e mais ainda para ser atuada, com relação às deliberações educativas, no âmbito formal do ensino e aprendizagem escolar nas estruturas sociais que estamos inseridos.

Ao encarmos a educação como ato propriamente político temos que entender que, na corrida construtiva da educação num contexto brasileiro (e porque não ousar dizer latino-américa) percebemos como afirma Freire que, a nossa educação “formal” sempre esteve a serviço de uma hegemonia, ou melhor, das classes dominantes, logo é inevitável não perceber seu caráter quantitativo na práxis reprodutora dos atos de falsa generosidade, uma práxis bem distinta desta que estamos aqui tratando, que é a práxis como transformação, uma práxis de “ação e reflexão sobre a realidade” (FREIRE, 2010, p. 21), que necessita de um contato e conhecimento mínimo acerca da realidade.

Na obra *Filosofia da práxis* de Vázquez (2011), notamos as diferentes formas de práxis e que nos debruçar sobre todas elas seria uma tarefa árdua da qual não caberia nesta dissertação, porém não podemos deixar de fazer alguns apontamentos sobre as formas de práxis para adentrarmos no nosso terreno investigativo, de práxis como movimento de mudança que nos levará a tratar da dialética da educação formal e da educação não formal.

## **2.2 Compreendendo nosso pensar acerca da práxis como atuação e pensamento para transformação**

A Filosofia da práxis apresentada em nosso trabalho tem o olhar desde o pensamento, ao movimento que vai na ação e reflexão, para em diálogo com o movimento da educação, onde trabalhamos com educação em dois campos, ou seja a educação formal e a não formal, para destes campos estarmos em dialética do cruzamento destas, na quebra de alguns paradigmas da alienação de um ensino puramente mercadológico, como de uma práxis voltada apenas para atividades sensíveis desligadas do pensamento.

Assim, a filosofia da práxis tem, como diria o próprio Karl Marx, em crítica aos pensamentos anteriores e a Feuerbach: “a compreensão de que seu significado contempla mais que só teoria, mais que só sensorial, pois ela compreende a ‘atuação revolucionária’, como o ato de desenvolver ações, como prático-crítica” (MARX, 1998, p. 4). Cabendo dizer que a educação popular, que em nossa análise de trabalho está ligada à ação, luta revolucionária e organização dos movimentos sociais no Brasil e como característica da AL, na busca de transformação da realidade e do combate a um modelo de educação implantado de fora para dentro.

Entendemos que a práxis desde seu sentido filosófico a sua ação na “educativa não se refere somente às ações pedagógicas, mas também às suas intencionalidades políticas e formas de organização e a articulação da diversidade com objetivos comuns, ou seja, suas dimensões pedagógicas, política e organizativa” (COUTINHO, 2012, p. 127). E como já apontamos anteriormente, a filosofia da práxis possui seu diálogo com o que chamamos de educação libertadora, uma educação que mantém numa concepção freireana, com a miragem para ser problematizadora desde as questões pedagógicas às questões políticas-sociais-educacionais, onde o pensamento é ligado tanto à ação quanto a reflexão da construção de conhecimento e das práticas, sociais, educacionais, política e pedagógicas, de nossa história. Uma educação que visa à transformação da realidade, uma transformação que deve ser de articulação com objetivos

comuns e para bem comum, sem sobrepor-se como opressão.

Dito isto, compreendemos que tanto a filosofia da práxis quanto a educação libertadora, partem do princípio que a ação revolucionária não deve ser apenas prática, mas que seu pensamento é crítico, e sua teoria deva-se estar acompanhando o movimento de reflexão da ação e transformação da realidade opressora.

Depois dos apontamentos sobre uma relação colocada entre a práxis e a educação popular libertadora, traremos algumas considerações breves e de relevância acerca do sentido de práxis em nossa pesquisa, os quais estão de alguma forma permeando a narrativa de nossa escrita, das muitas práxis que encontramos em Vázquez (2011), vamos destacar algumas das que consideramos como indispensáveis na leitura para nossa pesquisa, que são elas: práxis política; práxis reflexiva e práxis revolucionária.

Mas antes de entramos na compreensão de Vázquez sobre as práxis mencionadas como indispensáveis na pesquisa, destacamos a importância do pensamento filosófico de Karl Marx, para o que compreendemos hoje como análise das contradições sociais e assim também das teorias do conhecimento, dentro do que colocamos como o que é apresentado como concreto e também do que é visto como abstrato.

Assim, a práxis enquanto filosofia em dialética que buscamos apresentar parte de que devemos ver além do que nos é colocado como concreto, ou seja, ver além das aparências implantadas pelo sistema que se coloca como regente de uma sociedade, na busca da transformação, nos colocando a história como espaço de disputa, não só no campo teórico, como também nas atividades concretas, contra o poder de dominação, a subserviência e em busca de quebra da hegemonia, na quebra da ação reprodutora opressora, ou seja, “a coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora” (MARX 1999, p. 5).

Desta citação e por meio das teses sobre Feuerbach, de Karl Marx, dizemos que a consciência não é fora da práxis enquanto filosofia, mas esta faz parte do processo construtivo de libertação, de esperança e de utopias de luta, sendo processo de transformações na esfera social e humana, uma consciência que se apresenta como transformadora e para a libertação<sup>10</sup>.

Em nossa construção dissertativa em diálogo de filosofia da práxis com a educação (formal e não formal), temos por análise a consciência, a qual não pode ser confundida com

---

<sup>10</sup> Sobre a transformação e libertação teremos mais adiante algumas questões mais específicas sobre esta e como ela intrínseca nas práxis sociais organizativas. Trataremos de elementos da Educação e Filosofia da práxis no diálogo com a libertação.



a falsa consciência, como irá nos colocar Mészáros (2008), em sua obra *Educação contra o capital*:

Naturalmente, o poder da falsa consciência não pode ser superado pela ilustração educacional (por mais bem-intencionada) somente dos indivíduos. Os indivíduos particulares como indivíduos isolados estão à mercê da falsa consciência reificadora, porque as relações reprodutivas reais historicamente dadas em que estão inseridos só podem funcionar com base na “personificação das coisas e reificação das pessoas”. Consequentemente, para alterar a inversão mistificadora sustentável dos seres humanos, contrapondo-se ao mesmo tempo à dominação da falsa consciência reificadora sobre os indivíduos particulares, é preciso uma mudança societária onabrangente, nada menos abrangente do que isso pode prevalecer de maneira duradoura (MÉSZÁRO, 2008, p. 91).

Cabe nos dizer, com base na citação acima, que o processo de consciência não é individual, mas para que atinja o ponto de práxis da teoria marxista é preciso ser coletiva e libertadora, pois, enquanto reificadora, irá reproduzir o idealismo dominante e seus pensamentos de isolamento e suas relações reprodutivas; enquanto práxis tratamos de mudanças, transformações na esfera social. As transformações partem da quebra da alienação, da busca de consciência coletiva que dialogue e questione a natureza, bem como os moldes da sociedade, fazendo-se necessário a tomada de decisões críticas diante do presente, sem desligar-se da história, do passado, donde se possa projetar organizações, desde o processo de pensamento a suas ações sociais, para dessas se organizar o projeto de transformação da sociedade, colocando a práxis para além de pura prática, ou de apenas teoria.

### **2.3 Algumas práxis**

Começamos então, por assim falar, da práxis política que engloba nessa a práxis social de transformação enquanto ser social “a práxis política, enquanto atividade prática transformadora, alcança sua forma mais alta na práxis revolucionária como etapa superior da transformação prática da sociedade” (VÁZQUEZ, 2011, p. 233).

A práxis reflexiva é o que ligamos ao ato de reflexão da ação que nos direciona a mudança, a problematização pela consciência e conhecimento do processo prático. O que significa dizer que ter consciência de prática é diferente de consciência da práxis, onde essa consciência “não se confunde, mas tão pouco se acham separadas entre si [...]. Podemos dizer, assim, que a consciência da práxis vem a ser a autoconsciência da prática” (VÁZQUEZ, 2011, p. 295), ou seja, a práxis reflexiva não pode excluir a práxis espontânea elas estão em relação. Por fim, é já integrada com as demais práxis, a práxis revolucionária, que é vista como a

composição de projetos, e consciência da práxis. Nas palavras de Vázquez (2011), a práxis revolucionária

Vincula-se ao aspecto objetivo a possibilidade de transformação efetiva da sociedade. Mas só com a consciência da práxis, com seu aspecto subjetivo, que implica ao mesmo tempo a consciência dessas possibilidades objetivas, essa transformação social pode se realizar” (VÁZQUEZ, 2011, p. 298).

Apresentado estes exemplos de práxis que serão usados na pesquisa, voltamos à questão da relação da práxis como ação transformadora em relação à educação na medida em que compreendemos a educação formal. Pois, como podemos ver, nas práxis acima colocadas, para a caminhada de práxis que nos colocamos a contraposição de uma ação prática e uma consciência de práxis não é cabível, pois a transformação acontece na relação íntima de teoria e prática, que chamamos de propriedade e não na separação destas como sendo distintas.

A filosofia da práxis cabe, desse modo, não ser um pensamento abstrato de transformação, mas sim a relação íntima do humano com a busca de transformação. Uma transformação política, social, com reflexo no âmbito da educação, e do pensamento filosófico. Pois, falar de práxis é falar do humano, e fazer uma reflexão da práxis também é falar do que é conhecimento humano, e como diria Freire (2010, p. 27) “Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio humano”.

Na mesma medida que não se pode falar em educação sem falar do humano, não se pode falar de razão sem prática, sem falar de busca de transformação na realidade, como já foi feito, mesmo pelos materialistas contemplativos. Significa, desse modo, colocar a práxis não apenas no campo da razão, dos pensadores do idealismo quando “pretendem transformar a realidade efetiva por mero exercício da crítica, da pura atividade do pensamento” (VÁZQUEZ, 2011, p. 112).

Transformar a realidade cabe no que colocaremos a seguir como mundo social e transformações, onde essas acontecem na luta contínua, na relação social entre seres sociais, onde a escola faz parte deste contexto, deste mundo, faz parte das relações sociais, e deste modo, das classes nas quais o mundo social está dividido. E na ânsia de questionar, de tratar da práxis como movimento contínuo no qual estamos inseridos, que a educação é uma das mais fortes relações sociais na qual a transição faz parte da sociedade como uma mudança, porém nem tudo que chamamos de mudança pode ser transição “temos de saber o que fomos e o que somos para o que seremos” (FREIRE, 2010, p. 33). Se não compreendemos nossa história a dificuldade de entender o hoje se amplia para opressão.

## 2.4 Práxis, mundo social e transformação

Visto a questão da atividade-práxis, e que esta não deve percorrer apenas o campo da razão, e mais ainda, que ela não muda a realidade apenas com o pensamento crítico, adentrarmos na questão das relações sociais e suas classes, deste modo, a pretensão é apontar algumas questões onde a educação visa ser uma abertura para a transformação, na medida em que o humano não é um ser acabado, e que na sua incompletude mecânica social, a educação também tende a ser incompleta, e isso nos permite atuar em relação com o outro, no processo do educar e da busca de transformação. “Não há seres educados e não educados estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos” (FREIRE, 1987, p. 28). Entre a práxis e a relação social do mundo, a humanidade é o que vem em ação de mudança, pois busca proximidade na existência e relações.

Na sociedade de classe enquanto expressão da divisão social, em que o capital é tudo e o ser humano é visto como parte de um sistema de uso, ver o processo educativo como não absoluto é nos fundamentar contra algumas ideologias que se constituíram com alguns “fetiches” da relação humana, como o mercado de trabalho, como reflexos de alienação e desumanidade, que nos levam a uma cultura da submissão, se recorrendo à elementos naturalizados dos conflitos antagônicos sociais da relações construídas historicamente. Nessa constituição de mundo e de humano temos em vista a práxis como já dito, não separando a prática da teoria, mesmo cada uma tendo suas especificações elas não podem existir separadamente. O absolutismo foge ao que trazemos como proposta de transformação social, seja no campo da educação formal ou da educação não formal. Nesta relação humana de mundo social e busca de transformação quebramos o paradigma do isso ou aquilo, enquanto propriedade de sustentação e trazemos a dialética para o campo do enfrentamento, da resistência e da transformação:

Ao contrário da binária maniqueísta, cujos apontamentos sobre qualquer uma dessas instâncias só podem ser, em si, ou sim ou não, acredita-se que seja mais sensata a ideia de ambas contribuírem de forma mútua, ou seja, uma em relação à outra, constituintes entre si em suas peculiaridades, sem necessariamente anulação ao adverso. Dessa forma, chama-se a atenção para o ponto de intersecção nessas, como resposta ao problema entre teoria e prática (FERNANDO, 2017, p. 26).

Nesta relação temos o que Freire (2010) como a relação humana, e essa acontece juntamente “no mundo e com o mundo”, onde “[...] Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência”, diferente de outras existências que apenas estão em contato com o mundo por estarem no mundo a relação humana quebra com o absolutismos existencial fazendo-se

necessário a reflexão da própria realidade vivida, e isto é possível por está com e no mundo.

A práxis se faz fundamental no contexto em que somos sociais trazendo elementos para a mediação daquilo que foi separado por uma dominação hegemônica do conhecimento. Já que a ideologia dominante é para nosso entender um conjunto de ideias que se justificam pela dominação, que acaba contaminando todo o discurso da filosofia, quando essa se coloca apenas como razão, abandonando sua práxis enquanto unidade da teoria com a prática. Sendo assim o filósofo não pode ser visto como um “Eu absoluto”, pois como já vimos, o absolutismo nos leva a uma condição inexistente no mundo das relações sociais, ele está articulado na existência do “sujeito histórico”, que leva consigo a existência de um povo e suas práticas fundantes (DUSSEL, 1977).

Na abordagem de práxis, mundo social e transformação, entendendo a transformação como uma organização, que como já colocada no ponto, algumas práxis, cabe então dizer que a práxis ocupa um lugar nas lutas políticas e sociais no contexto da educação, na esfera do ensinar e do aprender.

Deste modo, trazemos a visão do mundo social para as nossas práticas educativas, na medida em que propomos práxis enquanto movimento para a transformação daquilo que temos dado socialmente, mas que não atende as necessidades objetivas de nossas relações históricas negadas por um sistema de sociedade (modelo) com bases na opressão que parte de outra sociedade para determinar essa em que vivemos enquanto Alagoas, Nordeste, Brasil e América Latina, como diria Freire (2010), uma “sociedade fechada”.

A sociedade fechada latino-americana foi uma sociedade colonial. Em algumas formas básicas de seu comportamento observamos que geralmente, o ponto de decisão econômica desta sociedade está fora dela. Isto significa que este ponto está dentro de outra sociedade. Esta outra é a sociedade matriz: Espanha ou Portugal em nossa realidade latino-americana. Esta sociedade matriz é a que tem opções; em troca, as demais sociedades somente recebem ordens. Assim é possível falar de “sociedade-sujeito” e de “sociedade-objeto”. Esta última opera necessariamente como um satélite comandado pelo seu ponto de decisão: é uma sociedade periférica e não reflexiva (FREIRE 2010, p. 33-34).

Deste modo, se consolida uma história da negação da periferia, que serve para ser explorada, mas nunca vista ou colocada como participante da estrutura do mundo social. Onde a educação e sua estrutura organizativa é determinada por outra sociedade matriz, como destaca Paulo Freire (2010), foi assim no período da colonização e se prorrogou até a contemporaneidade. Mas da periferia também surge resistência da alteridade com objetivos de transformação qualitativa no campo social e da educação. É sobre essa resistência no mundo social para a transformação que iremos nos debruçar sobre alguns aspectos da periferia,

observando a organização de movimentos sociais no campo educativo pela e para transformação, e possivelmente pela ruptura das lógicas hegemônicas do capital.

## 2.5 Mundo social e transformação no “mundo da vida”

Quando encaramos o mundo da vida<sup>11</sup> como parte do contexto educacional do ser social, podemos compreender a importância do outro, ou seja, da alteridade. Entendendo com os ensinamentos freirianos usados neste trabalho, que a mudança não é feita no outro, mas sim no eu e com o conjunto, daí a importância da práxis enquanto movimento de transformação.

E educação não formal e esse “mundo da vida” ganham concretude na esfera da educação nas ações organizativas sociais, que por estarem fora do convencional da educação formal visa a sua realidade como meio de interação e identidade de luta organizativa, assim, podemos dizer que para a educação não formal da qual trataremos mais afundo no próximo capítulo a leitura de mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 1998).

Dizer que a leitura de mundo, ou que o mundo da vida precede a leitura da palavra não implica em Freire a desvalorização da leitura, mas nos permite olhar o contexto social no qual está inserido o sujeito humano e suas relações, deste modo, podemos notar uma educação em combate à violência e ao outro que nos foi implantada na cultura hegemônica da educação formal quando é demarcada apenas de maneira institucional e em suas formas mercantilistas a serviço do sistema regente. A leitura de mundo, expressa a valorização dos saberes e ensinamentos sociais na constituição da dialética que deve existir no ensino formal junto ao não-formal (FREIRE, 1998). Não é apenas uma questão de visibilizar as diferentes circunstâncias linguísticas de onde o ser está inserido, mas também é meio de compreender as situações de opressão e exploração nas quais estas foram lançadas, na medida em que sua história lhes é negada.

No mundo social em que vivemos, a divisão de classe, vem colocando as relações humanas como uma relação “*objetificante*”, e a educação também tem sido usada neste mesmo sentido, deixando de lado o princípio ético da responsabilidade com o outro. Ao mesmo tempo

---

<sup>11</sup> Termo encontrado nas obras de Paulo Freire, onde trata da educação para além dos moldes sociais da educação bancária, ou seja, além da educação da sala de aula e da leitura das palavras. É no mundo da vida, na relação de uma educação não apenas informal sendo a que está ligada as relações comportamentais, de nossos hábitos sociais, dos valores morais e não institucionalizados, mas uma relação da educação não formal, enquanto uma educação que faz referência desde “às organizações políticas, profissionais, científicas, culturais, agências formativas para grupos sociais, educação cívica” (Libâneo, 2002), neste mundo que a educação também atua forma e cria laços de resistência e existência da alteridade que já foi negada.

a educação tem sido espaço de resistência e de enfrentamento da realidade deste processo mundial de globalização excludente em que vivemos uma história atribulada.

## 2.6 A educação como práxis filosófica

Depois de ter apontado as relações sociais e a práxis como um movimento contínuo da teoria, ou seja, estando ela constantemente presente na “ação propriamente dita” onde a educação é meio de abertura para a transformação social, é também a educação para o presente tópico uma práxis filosófica, pois dela podemos ter o dinamismo na participação da vida social, pretendendo desta maneira abrir caminhos para trabalhar o próximo capítulo, no qual tratamos acerca de elementos da Educação formal e Educação não formal, e como estas podem atuar em dialética para construção da transformação e emancipação do sujeito. Para isso, trataremos do que nos leva a trabalhar com a educação como uma práxis filosófica.

Segundo Matos (1999, p. 35), “a prática educativa é uma realidade produzida pela ação humana”, e como ação humana compreendemos também o ato de filosofar, apontando assim a educação como uma das muitas práxis filosóficas.

Dentro do que já foi apontado como práxis e acerca do movimento desta enquanto princípio filosófico colocamos a seguinte questão: *O que significa, a nosso modo, a educação como práxis filosófica?* Como Dussel nos coloca na Ética da libertação o processo mundo da globalização vem se dando e será dado paradoxalmente “até o último rincão de terra” (DUSSEL, 2000, p. 11). Até o momento não tínhamos tratado da questão agrária, pois se fazia necessário passar pelo caminho no qual leva-nos a pensar a filosofia da práxis, agora que nos encaminhamos para o endereçamento acerca da educação, onde beberemos desta práxis que colocamos como movimento contínuo, o tratar da relação humana com a terra, que nos move para o processo de globalização e, conseqüentemente, em nosso pensar mediante as diretrizes educacionais formais e não formais. Mas nesse próximo capítulo o assunto será indispensável, chegando a ser indissociável do tratar com a educação enquanto práxis filosófica, já que partimos do princípio da defesa da vida, para um pensar uma educação para além dos moldes hegemônicos do pensamento eurocêntrico arquitetônico.

Logo uma educação de práxis filosófica, a nosso pensar, remete a um olhar humano de quem somos, que possa valorizar a vida, compartilhar saberes, organizar e defender as identidades negadas do/a outro/a pôr um processo de globalização que se forma/torna hegemônico, massacrando vidas, destruindo pensamentos, ocultando a face da fome e da

miséria. “A dinâmica da luta social é acelerada demais para manter nela quem se alimenta apenas de palavras ou ideias sem raiz. Mesmo onde não esteja explícita como princípio pedagógico, a relação entre teoria e prática é uma exigência da própria condição de ser” (CALDART, 2012, p. 315).

Como práxis sociais a educação tende a trabalhar nos diálogos dos saberes, no compreender a epistemologia como construção de conhecimento científico não-isolada do saber popular. Pois a dialética é a base da teoria/ação e da ação/teoria. O trabalho manual é indissociável do trabalho intelectual como já afirmamos anteriormente, porque já está presente em conjunto no contínuo movimento organizativo social do ser que somos, enquanto outros são negados nas estruturas hegemônicas. Se faz no reconhecimento da opressão na divisão histórica filosófica do pensamento, que por muito tempo coloca o norte como além e o Sul aquém. Na pedagogia educacional da práxis filosófica vemos nas bases organizativas das comunidades, das organizações sociais e na relação humana o outro ferido e negado, como coloca DUSSEL (1977).

Não podemos negar a história do nosso ontem da pedagogia da libertação com a educação popular para o tratar da esperança como metodologias de saberes, como categoria de base organizativa da luta educacional, do compromisso com o educar e do valorizar as diferentes formas de saber (FREIRE, 1998).

No que nos toca tratar da práxis e da educação formal e não-formal trataremos a seguir algumas questões desde a Via campesina<sup>12</sup> e suas escolas populares de formação à pedagogia em movimento usada na construção educacional das bases orgânicas das políticas agrárias, organizativas em diálogo com as políticas de Estado que temos em gerência da educação e meios de formação. Pois, como já apontamos anteriormente, cabe então reforçar: que a prática se constitui como critério da e para teoria. É importante observar a natureza da Filosofia da Práxis. De acordo Vázquez (2011, p. 245), “Considerando as relações entre teoria e prática no primeiro plano, dizemos que a primeira depende da segunda na medida em que a prática é fundamento da teoria, já que determina o horizonte de desenvolvimento e progresso do conhecimento”.

A partir da citação supracitada, surge o desafio de pensar: *qual o nosso lugar e papel*

---

<sup>12</sup> A Via Campesina é um movimento internacional, formado por diferentes organizações sociais que lutam pela e em defesa da mãe terra e contra a ofensiva neoliberal, representado pelo latifúndio e agronegócio. Seu lema é: Globalizar a luta e a esperança “Globalizemos a luta, globalizemos a esperança!”. Luta pela defesa dos povos originários assim como pela defesa da vida em suas mais diferentes vertentes, desde o cuidar das sementes crioulas ao manter a história das lutas vida. Mais informações, visite o site: << <https://viacampesina.org/es/>>>.

*nessa operativa de luta contra a hegemonia da educação onde o progresso do conhecimento não está aberto para a classe popular?* Não podemos esquecer que a práxis pedagógica nos exige, mais que a afirmação da relação entre o conceito do conhecimento formal com o não formal.

Ela nos exige comprometimento e responsabilidade com a transformação social, com a libertação e justiça, com a recuperação da memória dos esquecidos, explorados e jogados as margens, sendo vistas como periferias e negatividade, no lugar de ser visto o processo de negação e marginalização de nós - os outros - enquanto latino-americanos, dentro do contexto de culturalização e idealização do eurocentrismo como modelo único e totalitário da produção do saber, a tal modo que nos negamos para afirmarmos um conto do mesmo, da história e da humanidade como possibilidade de libertação e esperança para a transformação, nos mostrando que há muito a fazer, pois a libertação é luta, é também organização, é prudência política no ato do processo libertador, como nos coloca Dussel (1977):

No tempo da libertação, da práxis como serviço, o *ethos* se estrutura em torno da virtude da fortaleza, a coragem justa, a prudência paciente, a temperança que não é escravizada ao *comfort* porque deu tudo para a nova pátria, até a vida se for necessário. A pulsão comisericordiosa da alteridade pelo pobre, pelo oprimido, pelo povo que é a substância do *ethos* libertador, o fogo inextinguível [grifo nosso] que brota de uma generosidade sem limites, que mede toda outra gratuidade humana. Uma responsabilidade esmagadora, mais acabrunhante do que nos cárceres e as torturas sofridas ou sempre possíveis, mobiliza o libertador a procriar a história para seu termo mais justo, mais humano (DUSSEL, 1977, p. 84).

Quando questionamos sobre a responsabilidade e nosso papel na luta contra a hegemonia da educação, neste trabalho, nos colocamos também o questionamento acerca de nossa prudência e responsabilidade histórica na formação humana, nos colocamos uma abertura do processo da educação popular, como dialética entre o formal e não formal, estamos não só afirmando nosso compromisso com nossas convicções de libertação na AL, mas também nos abrimos às críticas da análise do processo histórico do pensar.

## **2.7 Considerações do capítulo**

Composto pela necessidade de manifestar nossas ideias em relação à práxis que está demonstrada na escrita do trabalho para desenvolvimento dos demais pontos da pesquisa, como a educação formal, não formal, filosofia da libertação, transformação e esperança, a práxis tem papel de interligar o pensamento às ações, sendo, com já dito, um movimento contínuo entres estes dois pontos.



Como podemos ver, para melhor organizar as ideias, o capítulo está dividido em tópicos, cada qual com sua relevância de fundamentação para melhor compreensão dos capítulos que se seguem. Usando questões trabalhadas nesse primeiro, como, por exemplo, algumas considerações de práxis, como modo de apontarmos a práxis como transformação.

### **3 EDUCAÇÃO FORMAL E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: construção e transformação social**

*“Se a opressão insiste E a desesperança resiste,  
Mais que nunca É preciso acreditar!”*

(Trecho do poema “Adelante”, de Marcos Corbari)

A nossa pretensão neste capítulo é a retomado acerca do debate de filosofia da práxis articulando com o que compreendemos de educação. Falamos anteriormente que a práxis não pode ser vista separadamente da ação, e que não deve ser está apenas pensamento. Portanto retomamos o pensamento marxista de uma práxis enquanto teoria indissociável da ação, ou como já mencionamos é a práxis uma teoria em movimento.

Pensando nesse movimento, colocamos algumas inquietações bases motivadoras da pesquisa enquanto tal acerca tanto da filosofia como da educação. Se é em decorrência de nossa existência e experiência no mundo e para o mundo que concebemos o conhecimento e a práxis como conhecimento que nos permitimos lançar os olhares para a relação da educação para além de uma mercadoria, como alguns as querem colocar, que nos permitimos olhar os movimentos camponeses como precursores de uma educação para a transformação social.

Seria a filosofia um conhecimento se a deslocamos totalmente de sua relação com a materialidade existencial de nossas vidas? Uma outra questão que permeia nosso olhar à práxis e também à construção do conhecimento é pensar se o conhecimento da classe que por vezes é subjugado e descartado do mundo laboral de saberes, ou seja, de homens e de mulheres que trabalham e vivem da terra, tendo como laboratório fundamental o campo, a coletividade e a formação para o combate à opressão não podem se constituírem como um modo de filosofar e como uma forma de pensar e problematizar o mundo? E, deste modo, nós lançamos a questão não somente para o que é a filosofia e como o processo de modificar a natureza, sendo também processo de modificação do próprio humano como diria Karl Marx (1996), sobre o trabalho humano. Mas também à perguntar sobre: o que é educação, qual seu papel para a transformação social? Será que a educação voltada às origens e à sabedoria popular, também não é uma forma de educar? De acordo com Marx (1996),

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele

e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1996, p. 297).

Se a modificação da natureza é uma modificação também na existência humana, podemos então reafirmamos nosso compromisso com a educação para a transformação e quebra da opressão do sistema meramente mercadológico, como veremos mais adiante. Onde o processo da dialética materialista e dos pontos já apresentados, ressaltamos nossa visão de que a educação e trabalho não devem ser vistos dentro de uma caixinha mecânica, reprodutora e como diria Freire em *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*:

Não importa em que sociedade estejamos, em que mundo nos encontremos, não é possível formar engenheiros ou pedreiros, físicos ou enfermeiras, dentistas ou torneiros, educadores ou mecânicos, agricultores ou filósofos, pecuaristas ou biólogos sem uma compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais; sem uma compreensão de como a sociedade funciona. E isto o treinamento supostamente apenas técnico não dá (FREIRE, 1998, p. 134).

Em outras palavras, por Freire (1998), o processo de formação humana, não depende apenas dos espaços formais, estes são importantes e devem ser ocupados, mas não significa que só eles são suficientes para o conhecimento e reconhecimento da tarefa política pedagógica que permeia a educação. Mas também nos abre a dizer que é importante e necessária a dialética entre os saberes formais e não formais, entendendo nesse campo a educação popular como interlocutora dos saberes.

A educação não formal é uma área que o senso comum e a mídia usualmente não tratam como educação por não se referir a processos escolarizáveis ou que ocorram dentro de uma escola – representação dominante no senso comum sobre a educação. Ela designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. São processos de autoaprendizagem e aprendizagem coletiva adquirida a partir da experiência em ações coletivas, podem ser organizadas segundo eixos temáticos: questões étnico-raciais, gênero, geracionais e de idade, etc (GOHN, 2014, p. 40-41).

Como vemos na citação, a educação não formal por vezes é tratada como não educação, isso porque em alguns casos ela não está necessariamente ligada aos espaços escolares formais, por meio de aprendizagem tecnicista e estarem intrínsecas a realidade vivida, mas, assim como

falamos em relação à práxis enquanto teoria filosófica, a educação não pode ser vista separada de sua realidade. O que isso significa? significa dizer que a ação pedagógica é responsável por articular a realidade com a formação e sua sociedade, e não dissociar um ponto do outro.

A educação não deve ser restringida apenas às características formais de ensino (sala de aula, professor/a, capacitações e estudantes), deve ir além do campo reconhecido como puramente pedagógico, reconhecendo as compreensões de formação humana enquanto relação histórica (e quando colocamos histórica não podemos negar o processo de cultura opressora que sofremos enquanto uma América Latina como temos apresentados na concepção teórica de nossos pilares de pensamento, Freire, Dussel e Vasquez).

Dito isto, nos cabe colocar que temos no presente capítulo a missão de trabalhar mais a fundo questões da práxis enquanto categoria que nos coloca a dialética da educação formal com a educação não formal. colocando a mensagem de nosso otimismo crítico e de esperança de quem luta por transformação. A educação em nossa perspectiva, que já foi de certo modo colocada, transcende a formação apenas para o mercado do trabalho, mas, que seja, uma educação de e para a transformação social.

### **3.1 Pontos que diferenciam e aproximam os eixos da educação formal, não formal e informal**

Para ponto de partida de nosso discurso indagamos: por que usamos em nossa construção argumentativa o termo de educação não formal, e não de informal? Onde entra o conceito de dialética como fundamento da pesquisa entre o formal e não formal? A educação formal, necessariamente precisa ser uma educação de caixinha?

Das questões apresentadas, iniciamos, então, no que nos toca diferenciar e interligar pontos da educação não formal com a educação informal, e também dos princípios da educação formal, para isso traremos para nossa construção o conhecimento dessa grande mulher que é Maria da Glória Gohn. que nos permite falar sobre aprendizagem e saber, ou seja, de educação, tanto por meio das instituições escolares da regulamentação social comum, como nos permite perceber a participação no debate epistemológico da produção de conhecimento fora da caixinha sistemática. Em outras palavras, a educação não formal, como processo de construção de conhecimento. Segundo a autora,

a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo

de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados: e a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas (GOHN, 2006, p. 28).

Com as colocações de Gohn na citação acima podemos então reafirmar nossas convicções com os capítulos anteriores daquilo que já estamos construindo no decorrer do nosso trabalho, podemos então demarcar o espaço de defesa da conceituação de educação não formal, de forma a dizer que a educação informal faz parte da não formal, mas que, a não formal está para além do que se ver como apenas processo de socialização, haja vista que, a educação não formal está no mundo da vida, resgatando Freire (1998), está para além da leitura da palavra (processo de “letramento e aprendizado escolar, acadêmico da educação formal), implica leitura de mundo, como Ghon (2006) nos traz, faz parte deste mundo da vida, onde se compartilham experiências para além do processo individual, sendo a educação não formal um processo coletivo, social e político que está em nosso cotidiano, nas nossas utopias de formação e na esperança como resistência à opressão.

Quando colocamos o processo dialético entre a educação formal e a não formal, estamos dizendo que temos o processo histórico dialético da construção social como ponto de olhar de escrita, dizendo assim que a produção de conhecimento, faz parte da nossa construção enquanto sujeitos sociais, que tem uma construção no mundo e para o mundo, do mundo da vida, como diz Ghon (2006), e no mundo da vida. Ademais, é construído por homens e mulheres comprometidxs com a emancipação social contra a opressão, esteja ela no campo da educação formal ou não, partindo para busca de superação dessas formas opressoras que produzimos e são produzidas dentro das relações de trabalho/educação e sociedade em suas diferentes esferas.

Isso quer nos dizer que as contribuições feitas durante nosso trabalho pretende, por meio de nossas abordagens, nos colocar o olhar ao outro, ou seja a alteridade não como submissa de um processo de exploração do que se foi construído na educação e na filosofia, mas que nos possibilite ampliar as análises que fazemos de nós, dos outros e dos problemas sociais que nos cercam desde um indicativo de resistência, nos indicando desse modo alternativas para a construção da práxis de uma filosofia e de educação libertadora e de transformação. O que nos faz refletir mais uma vez acerca das *Teses sobre Feuerbach* de Karl Marx, que nos coloca a rememorar o capítulo anterior que aborda a práxis enquanto fundamento do e para o conhecimento. “O conhecimento é o conhecimento de um mundo criado pelo homem, isto é, inexistente fora da história, da sociedade e da indústria. Isso é justamente o que - segundo Marx

- o materialismo tradicional ignora, incluindo Feuerbach” (Vázquez, 2011, p. 146).

Logo, o conhecimento nos é caminho para a transformação quando não o deslocamos da ação humana, haja vista que a práxis não pode ser concebida deslocada do pensamento-reflexão-ação humano. Então a educação não formal em dialética com a educação formal nos faz refletir sobre a existência da nossa contribuição para a transformação e limites de conhecimento como remetido puramente à questão intelectual acadêmica e formal.

Como já dito, para além da tarefa de pensar o mundo, é nossa tarefa buscar transformar esse mundo e sistema que vêm se colocando como forma única da produção intelectual. Precisamos nos atentar para a não separação do que é trabalho intelectual e o do que é trabalho manual, que a transformação é dada com interlocuções, sendo a epistemologia também transformação e não apenas uma ciência do cognitivo.

### **3.2 De uma educação formal enquadrada para uma educação além do mercado de trabalho**

Apresentado o panorama, por assim dizer, acerca do que compreendemos como educação formal e não formal, estaremos neste momento tratando de algumas questões da educação formal colocada dentro de um sistema enquadrado a um sistema social hegemônico, ou seja, uma educação voltada puramente ao capital e como essa educação mesmo com “reformas” estruturas se adequar a esse sistema maior e complexo, que está ligado diretamente a produtividade do mercado, da exploração de mão-de-obra de prestação de serviços.

O discurso de nossa legislação (LDB- 9.394/1996), no que se refere à educação, tem, além do olhar à educação formal, aquilo que chamamos de diálogo com os saberes. Quando no Título I, traz a seguinte construção do entendimento de educação: “Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 8).

Em nossa concepção, a definição da nossa Lei já compreende desse modo, como formas da educação a educação Formal, a Informal e também a não formal. sendo estas parceiras no processo formal. Daí nos vem uma questão: Por que será que no percurso de formação os demais meios de educação estão sendo criminalizados, desmerecidos e não reconhecidos como processos formativos educacionais, sendo apenas a educação formal (institucional) reconhecida ou responsabilizada pela formação humana em nosso país?

Sobre o questionamento levantado, deixamos abertas as reflexões para que possamos, enquanto formadores de saberes, nos fazer críticas e sermos críticos do processo educacional. Mais adiante traremos alguns apontamentos em nossa concepção, mas sem estabelecimento de verdades. Na continuação de nossa Lei, a qual não vamos nos demorar muito em análises profundas de todos os títulos, parágrafos e incisos, e sim trazendo alguns pontos a observar com intenção de nos levar à reflexão acerca da educação “formal enquadrada” (como colocamos neste tópico).

Vejamos, de acordo com a Lei: “§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, p. 8). Logo, se a educação deve estar vinculada tanto para a formação do mundo de trabalho, quanto para as práticas sociais, por que as questões sociais estão sendo desvinculadas do processo de formação da educação? Às vezes, nos parece que ao colocamos a educação como processo de qualificação e formação para o trabalho, esquecemos que o trabalho é também categoria existencial humana, e que quando este está a serviço de um processo de exploração, ele se desvincular do processo de liberdade e solidariedade ao qual deveria estar ligada.

Os princípios e ideais de humanidade são corrompidos pelo individualismo e competitividade, o exercício de cidadania, deixa de ser um desenvolvimento humano e passa a ser questão de privilégios de uns sim e outros não; passam a ser usados para exclusão, e a qualificação para o trabalho passa a ser cobrança primária do exercício de cidadania, deixando quem está fora - às margens - vinculado à marginalidade, não como forma de exclusão, de ser deixado fora e lançado ao descaso social, mas como punição por não ter atendido aos requerimentos que levam para a formação de liberdade, de solidariedade e do desenvolvimento educacional daqueles que estão recebendo, ou não, a educação “formal enquadrada”.

Dessa forma, a educação para a vida e para o mercado de trabalho não é puramente para oferecer condições de vida para a classe trabalhadora, mas reflete as armadilhas de uma formação de utopias liberais, de inter-relações sistemáticas que é histórico, mas também reflete no ponto geográfico da dominação e exploração de nós os outros latino-americanos. Condições que são colocadas por vezes como uma concepção de raízes generalizadas e, como diria Mészáros (2010, p. 32), “são condições em que os trabalhadores estão condenados a viver.

A falácia da condição de condenados a viver implica o medo da transformação do sistema, da quebra do que é colocado em lei e negligenciado em prática, afinal por mais utópica-liberal que seja a abertura da lei, ela está dentro de uma formulação de determinado ideal educacional do sistema operante na sociedade, usadas como mediadoras de conflitos e não para solução e mudança das opressões já enraizadas.

Deste modo, o processo de mudança de uma educação “formal enquadrada”, para uma educação além do mercado de trabalho, parte de um processo de mudança que vai além do nosso ponto de vista, mas de ações concretas para a transformação qualitativa de romper as estruturas do sistema do capital e suas contradições de lógica existencial. De acordo com Mészáros (2010, p. 27), “é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”.

Isto posto, juntamente às questões iniciais levantadas, apontamos a necessidade de dizer que: existe uma circularidade dentro do sistema que relaciona a educação e afirmação humana em seus diferentes pontos. O que implica dizer que não podemos nos contentar com as reformas na educação formal e suas explicações para culpabilizar um ou outro modo de educar, isso, pois, responsabilizar ou apontar essa ou aquela forma da educação é nos colocar em equivalência com sistema opressor. Para que nossa educação seja para além do mercado de trabalho e nossas diferentes formas de educação nos levem à transformação social e nos encaminhe para a libertação, é necessário que saíamos das soluções formais e passemos a pensar e atuar nas questões essenciais que nos tocam.

É necessário, pois, na busca da mudança educacional e social, primeiramente ter noção que ainda estamos dentro de uma sociedade dividida em castas (classes), para que possamos então formular projetos de sociedade que nos possibilite romper as estratégias do capital e suas formas de controle. Isso significa dizer que nos demanda práticas educativas que tenham coerências com nossos objetivos e projetos de transformação e libertação, fundamentada no e com respeito à nossa organização para a superação da desumanização do sistema e sua não solidariedade.

### **3.3 Educação e estruturas além das ideologias dominantes**

Como podemos notar nas estruturas de nossos pensamentos, a práxis é indissociável da construção social, histórica, educacional e ideológica. Cabe, como diria Freire (1998), saber que o processo que vivemos de ideologias e valores que permeia por vezes nossas práticas, não ocorrem como um fenômeno espontâneo, e que são produzidos sob um processo doloroso de muitos que somos submetidos a defender uma ideia dominante, sem recusa, mesmo que não seja nossa. Assim se deu o processo de educação de nós os outros e de tantos outros submetido às ideologias dominantes nos processos históricos de colonialismos, exploração e opressão culturais que reflete até os dias atuais, muitas vezes disfarçadas de multiculturais. Nesse sentido, Freire (1998) nos explica que



É preciso também deixar claro que a sociedade a cujo espaço por motivos econômicos, sociais, históricos, chegaram com outros grupos étnicos e aí se inseriram em relação subordinada, tem sua classe dominante, sua cultura de classe, sua linguagem, sua sintaxe, sua semântica de classe, seus gostos, seus sonhos, projetos, valores, programas históricos. Sonhos, projetos, valores, linguagem que a classe dominante não apenas defende como seus e, sendo seus, diz serem nacionais, como exemplares, mas também por isso mesmo, “oferece” aos demais através de *n* caminhos, entre eles, a escola e não aceita recusa. É por isso que não há verdadeiro bilinguismo, muito menos multilinguismo, fora da multiculturalidade e não há esta como fenômeno espontâneo, mas criado, produzido politicamente, trabalho, a duras penas, na história (FREIRE, 1998, p. 156-157).

A interpretação da sociedade a partir da dominação e das relações de subordinação de uma classe a outra, ou de um povo a outro, ou ainda de uma cultura a outra, faz parte desse processo doloroso e de muitas perdas e ganhos históricos, as repetições das ações opressoras pela periferia, ou seja a repetição da visão que lhes é estranha, como se lhes fosse própria, nos permite observar que as estruturas das ideologias dominantes estão em toda nossa volta. Assim como devemos ter cuidado com as palavras colocadas para amenizar as durezas dos conflitos do sistema, é preciso que tenhamos, também, cuidado com nossos métodos pedagógicos e como nos colocamos perante à reprodução da opressão.

É evidente que se faz necessário romper com as ideologias dominantes e hegemônicas das culturas dominantes que nos cercam para propormos mudanças concretas nas estruturas sociais e intelectuais de nossa realidade brasileira, e também latino -americana. Mais que uma crítica aos modelos de educação europeus que nos são colocados socialmente, temos que pensar a nossa realidade e buscar transformar opressões que se tornaram hábitos de repetição histórica, seja na opressão de gênero, de classe e de raça, seja na divisão do conhecimento manual em cisão com o conhecimento teórico.

Como nos coloca Dussel (1997, p. 18-19), “Os filósofos modernos europeus pensam a realidade que lhes apresenta: a partir do centro interpretam a periferia. mas os filósofos coloniais da periferia repetem uma visão que lhes é estranha, que não lhes é própria”. Com relação à repetição daquilo que lhes é estranho, não cabe apenas aos filósofos e ao processo de ensino durante a colonização e pouco tempo posterior, mas a todo um contexto que nos foi colocado como periferia, que é mirar no mesmo como melhor, e negar ao outro enquanto nós AL, ou seja, a nossa própria exterioridade.

Por estes, entre outros motivos devemos então buscar a libertação, não como mera utopia, mas como utopia de alcance na realidade que vivemos, devendo expressar emancipação do sistema opressor e da ideologia eurocêntrica como única, nos desafiando a olhar que o que temos como educação de uma ideologia dominante não pode ser vista como totalidade acabada

e inalterável.

Quando nos questionamos anteriormente sobre nossos olhares, as formas de educação nos lançaram o desafio de pensar uma educação para a transformação da sociedade em que vivemos e seus sistemas, sejam eles de amenizar algumas situações de conflitos ou como determinações de projetos com utopias sensíveis de mudança. Logo no que nos toca “O papel da educação, propriamente definido como desenvolvimento contínuo da consciência socialista, é sem dúvida um componente crucial desse processo transformador” (MÉSZÁROS, 2011, p. 115). Isso nos leva a crer que o trabalho intelectual, ou da educação formal, que rompa com as estruturas ideológicas hegemônicas do sistema dominante deve ser internalizada como consciência e transformação, associando-se com a realidade concreta para alcançarmos mudança significativas que possam romper as estruturas, lógicas e sócio-metabólicas do capitalismo como sistema que gere entre muitas das estruturas sociais: a educação.

Isso é, manter sempre uma relação necessária entre a teoria e a prática, ou seja, uma práxis como movimento de unidade entre as ideias e as ações, os pensamentos e as reflexões, em intercâmbio concreto dos meios para a transformação que pautamos como necessárias em nossa estruturas sociais.

### **3.4 A Educação não formal como forma de resistir e existir pela práxis**

Entre os aprendizados e os ensinamentos que a práxis nos mostra e nos faz refletir, observar e atuar, trazemos entre as linhas escritas questões problemáticas e esperança para a transformação, em outros termos, para a educação como sonhamos em nossas esperanças de não esperar, mas de buscar mudanças entre nosso tempo e o tempo que está por vir.

Tomamos a liberdade para dizer que a educação não formal tem sua importância de vinculação para transformação, que estabelece resistência e existência ao sistema “formal enquadrado” ao articular a práxis política e a práxis pedagógica como processo concreto de dialética para a mudança. Por meio da organização da práxis social, onde com consciência de sociedade que somos e sociedade que plantamos em nossas utopias revolucionárias de luta tem se tornado símbolo de resistência e existência participativa popular.

Freire, em *Pedagogia do oprimido* (1987), nos deixa algumas menções sobre a práxis e o movimento de libertação, considerando que a libertação deve ser em comunhão e revolucionária, para atingirmos a mudança e transformação que buscamos por meio de nossas organizações. O dialogável com que faz a luta por libertação deve ser feito com a classe

oprimida de maneira a não levantar a fúria do opressor, caso contrário se alimentaria a repressão opressora contra o processo coletivo de libertação. Esse processo de organização e diálogo formativo e libertador que Freire (1987) nos aponta, faz-nos refletir acerca dos meios de resistência que a educação não formal vem enfrentando para continuar existindo e transmitindo a mensagem de esperança e luta.

É sabido que o escola foi por anos colocada como primeira característica de formação e por vezes ele reproduziu uma ideologia formativa conservadora e reprodutora que não era a nossa Latino-americana, mas também sabemos que as organizações sociais historicamente se colocam na resistência, apontando identidades culturais de existência, se fazendo história nas relações de formação humana para a libertação.

Norma Michi (2010), na obra *Movimiento Campesino y educación: El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero-VC*<sup>13</sup>, faz um estudo dessa resistência educacional da classe trabalhadora que ao mesmo tempo que luta por dignidade de viver e ter um pedaço de terra, luta por uma educação problematizadora e libertadora, sendo a educação não formal, e em alguns casos em dialética com a educação formal, uma relação do resistir para existir, olhando tanto dentro de uma análise metodológica, como de uma abordagem político-histórica organizativa. Além da crítica à opressão Michi relata o papel importante do reconhecimento opressor da igreja e seu trabalho com os pobres na construção de uma teologia da libertação, da qual nasce um dos maiores movimentos da América Latina pela educação libertadora freiria.

Dentre muitas mensagens e reflexões acerca da educação a autora destaca a importância de sabermos quem somos enquanto Latino-americano dentro da história para sabermos o que buscamos, desse modo, trabalha a importância dos movimentos sociais no Brasil e na Argentina no processo de resgate do pensamento de Freire de termos a educação como caminho para a libertação, ou como Michi recupera a nomenclatura de educação popular. Uma educação por vezes criticadas e colocada como inferior por não ter certas regras exigidas nos espaços de educação formal. Nas palavras de Michi (2010):

---

<sup>13</sup> Tradução nossa: Movimento camponês e educação: O movimento dos trabalhadores Sem Terra e o Movimento Camponês de Santiago del Estero – VC.

a las acciones realizadas con adultos de las clases subalternas en sus espacios cotidianos o de organización, sin una referencia significativa a los procesos que se daban en el interior de las escuelas. En este sentido es que sostenemos una interpretación complementaria a la de considerar estas acciones como “suburbios” o “extra escolares” (MICHI, 2010, p. 69)<sup>14</sup>.

Colocada a educação popular como ações de “subúrbios”, é essa educação uma resistência para existência. A educação não formal tem sido por décadas, como destaca a autora, movimento de oportunidades e caminho para a libertação (MICHI, 2010).

Cabe destacar que não significa que por si elas, a educação formal ou não formal, seja libertadora, mas significa reafirma as ideias de que sem elas também não se tem mudanças estruturais, logo, a educação como uma forma reflexiva tende a libertar, por isso ela deve fugir ao modelo reprodutor de opressões.

A seguir, estaremos tratando da educação do campo e no campo, com suas relações de resistência e existência. Assim, já antecipamos dizendo que como a educação não formal tem tido estrutura para a libertação, a educação do campo, além de direito conquistado - no âmbito educacional formal -, ela representa a participação camponesa na construção dialética da educação social e político pedagógica.

### **3.5 Educação do campo, relação intrínseca de resistência e existência**

A educação do campo brasileira por anos existiu apenas afirmada pela LDB 9.394/96. E através da LDB, sempre tiveram suas amplitudes de funcionamento, mas por meio do DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010, ela passa a ter algumas considerações de extrema importância para seu funcionamento e defesa identitária.

Articulada de forma intrínseca com a educação não formal, trata-se de uma educação formal que visa valorizar aspectos sociais, históricos no processo de transformação enquanto sujeitos de história a educação do campo. Ela - a educação do campo - se destaca em algumas canções de Gilberto Santos, como luta pela vida na produção de saberes. Vejamos um exemplo:

A educação do campo do povo agricultor/ Precisa de uma enxada de um lápis e de um trator.  
Precisa educador pra trocar conhecimento/ O maior ensinamento é a vida e seu valor.

---

<sup>14</sup> Tradução nossa: às ações realizadas com adultos das classes subalternas em seus espaços cotidianos ou organizacionais, sem uma referência significativa aos processos que ocorriam dentro das escolas. Nesse sentido, fazemos uma interpretação complementar para considerar essas ações como "subúrbios" ou "extra-escola" (2010, p.69).

Dessa história nós somos os sujeitos/ Lutamos pela vida pelo que é de direito As nossas marcas se espalham pelo chão/ A nossa escola ela vem do coração. Se a humanidade produziu tanto saber/ O rádio a ciência e a cartilha do ABC Mas falta empreender a solidariedade/ Soletrar nossa verdade está faltando acontecer (Gilvan dos Santos, 2011).

A educação do campo tem tido prática de libertação, a música usada como mítica de soletrar a realidade do território camponês, destaca resistência cultural, social, pedagógica e política de uma práxis que visa tratar de questões essenciais de existência. Mais que produção intelectual formal, a educação do campo está ligada à vida e a realidade camponesa, que por anos (a categoria camponês/campesinato) vem se reinventando nas diferentes estruturas sociais da humanidade, inclusive na capitalista.

O grupo dominante de discussão teórica no campo das ciências sociais, contudo, buscou recorrentemente professar o desaparecimento do camponês no âmbito do modo capitalista de produção, consolidando uma corrente de interpretação que visualiza o campesinato como resquício de um modo de produção anterior. (SOUZA, 2012, p. 143-144).

Se a mudança existe, a busca por direito e defesa da vida também é real e permite a promoção de transformação. É de primazia entender que território e campesinato são conceitos sobre os quais não há consenso, o primeiro em virtude da enorme polissemia que o caracteriza; o segundo, por razões que remetem a questões doutrinárias, já que diante de um cenário de lutas político-partidárias, preconizou-se o seu desaparecimento, *pari passu* à consolidação de relações de produção resumidas à oposição entre capital e trabalho (PAULINO, 2008). Mas o fundamental neste é tratar a questão camponesa enquanto uma classe que vive, luta e atua com a terra e suas formas de educar cotidianamente. Como diria Freire (2010) é na medida que se conhece a realidade que se compromete mais com essa. Logo, a educação camponesa é um compromisso de luta, de resistência e existência de uma classe que mais que resquício é concreta.

Por mais que tenhamos nossas críticas à produção sistemática do saber, vendo os diferentes pontos epistemológicos entre os filósofos aqui trabalhados, Rousseau (1995) nos coloca uma consideração inegável para o processo educativo humano no Emílio. quando nos aponta a educação como processo entre o humano, a natureza e a sociedade. Nas palavras do autor

Nascemos fracos, precisamos de força, nascemos desprovidos de tudo. Temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é nos dados pela educação (ROUSSEAU, 1995, p. 10).

A natureza como conhecimento é parte do processo educacional camponês e a experiência é a ligação do desenvolvimento do saber ao desenvolvimento educacional, ligando intimamente à terra ao humano e sua sociedade.

A garantia da educação do campo firmada em Lei e decreto, nos dá a possibilidade de reivindicar e afirmar nossa compressão com a educação e consciência identitária de luta, pois o novo, enquanto educação formal, não é a negação do velho, como os saberes tradicionais, mas sim, é observar sua validade com responsabilidade transformadora.

Nessa responsabilidade educacional, é importante destacar mais uma vez a importância dos movimentos sociais para com a educação. E como Gohn (2014) nos coloca a pensar:

Falar sobre aprendizagem e saber, fora das escolas do sistema regular de ensino de um país, implica em participar do amplo debate epistemológico sobre a produção de conhecimento no mundo contemporâneo. Este debate, no campo dos estudos sobre os processos participativos civis, a exemplo dos movimentos sociais, traduz-se frequentemente no reconhecimento dessas ações coletivas como produtoras de conhecimento (ou seja, o reconhecimento de que os movimentos sociais, e outros atores sociais como ONGs, entidades do terceiro setor, são produtores e agenciadores de saberes). Este debate se nutre da crítica feminista, dos estudos pós-coloniais, da pedagogia freireana e de aportes da tradição ensaística latino-americana das décadas de 1960 e 1970 que avançaram na definição de uma investigação da ação participativa. Contudo, não se restringe a essas correntes e revela a aposta estratégica de muitos atores sociais pela necessidade de lutar também no plano das ideias, dos discursos e na construção de um conhecimento de acordo com suas realidades, interesses e experiências (GOHN, 2014, p. 35).

Os atores sociais da educação do campo, como coloca a autora, constituem no plano da educação do campo a participação nos seus diversos planos de lutas, ideias e discursos, o que nos permite interpretar que o conhecimento e a educação do campo é uma luta de acordo com a realidade campesina por liberdade.

Dentro da sociedade que atuamos, as lutas dos movimentos sociais pela educação mostra, entre tantos caracteres, a característica de buscar mudança, refletida na opressão que sofrem na estrutura social em que vivemos.

É por vivemos em uma sociedade, que almejamos mudança social, que pensamos no coletivo, e, como já dito, a libertação só ocorre quando coletiva para o ser social. Segundo Freire (2010):

Até o momento em que uma realidade for vista como algo imutável, superior às formas de resistência dos indivíduos que assim a vêem, a tendência destes será adotar uma postura fatalista e sem esperança. Ainda mais e por isso mesmo, sua tendência é procurar fora da própria realidade a impossibilidade de atuar (FREIRE, 2010, p.58).

A práxis presente na luta participativa é libertadora e movida por esperança, e procura na própria realidade elemento de fortalecimento e resistência para existência, um atravessar os

diversos horizontes, do abstrato ao concreto, ou do teórico ao prático.

É na práxis e em sua dialética do formal com o não formal que a educação se apresenta como mudança, como libertação, como método de discurso. Como diria Dussel (1977, p. 60), “o método dialético pode ser usado em todo tipo de discurso”, seja no âmbito crítico ou ingênuo, a educação é permeada de dialética, e a educação do campo tem demonstrado bem isso em seus métodos de concretudes relacionados à questão agrária.

A educação humana é um direito social, conquistado no âmbito público com lutas organizativas. A política de educação do campo necessita do reconhecimento de que colocar educação formal no campo não significa implementar um plano político pronto dentro de uma caixinha sem olhar a realidade a qual a escola está inserida, ou mais ainda não deve ela colocar a ideia que se perpetuou por muito tempo no âmbito educacional de formação que a cidade é superior ao campo. A educação do campo deve ter a visão de relação e compreensão do espaço camponês e identidade deste, tendo em vista que o campo é um espaço de história, conhecimento e cultura.

É entre muitos casos contados em *Pedagogia da esperança* (1998) nos marca a questão do respeito ao conhecimento local e do re-conhecimento para o conhecer. Freire descreve entre as páginas 46 a 50 dessa obra, que ao chegar nas comunidades e apresentado como Dr. Professor, a população colocava a questão de inferioridade, mas não porque não se conhece nada no campo, pois se conhece muito, mas pelo descaso no qual são colocados enquanto camponeses do que foi “culturalizado” de e como produção de saber, o que colocamos anteriormente como cisão entre trabalho prático e trabalho teórico na construção do centralismo do conhecimento. É por meio do jogo epistemológico do conhecer que Freire nos coloca a questão ímpar da educação em relação ao respeito local, segundo ele “mais do que ser educando por causa de uma razão, o educador precisa se tornar-se educando assumindo-se como sujeito cognoscente e não como incidência do discurso do educador” (FREIRE, 1998, p. 47-48).

A educação para o campo quando tratada com descaso, faz com que o pensamento negativo da condição camponesa seja crucial para permanência em especial da juventude no campo, pois por muito tempo se perpetuou a ideia de que a classe camponesa no Brasil e nos muitos países colonizados pelo espírito de dominação eurocêntrico<sup>15</sup> eram pessoas que não necessitavam desse conhecimento (educação formal), sem cogitar dias melhores, como narra Freire, durante o jogo de perguntas e respostas aos camponeses e dos camponeses a eles, chegando a se colocar como uma questão de condição de vida de sacrifícios permitidos por

---

<sup>15</sup> sobre o eurocentrismo e o processo de cultura do mesmo, sobre nosotros- nós os outros como estamos chamando, adentramos no próximo capítulo dessa dissertação.

“Deus”, se retirando o olhar a realidade opressora.

Cabe então dizer acerca da educação, ou do campo epistemológico que se foi colocado, que vivemos dentro de uma cultura que opera de forma opressora, acarretando muitas vezes em uma espécie de cegueira às possibilidades de libertação. E por esses e outros motivos que nós educadores, como coloca Freire (1998), temos o compromisso de compreendermos que o processo educacional, seja não formal ou formal, precisa compreender que ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior - o de conhecer, que implica re-conhecer. Não somos enquanto educadores mais sábios, e os camponeses menos sábios, mas que por condições divisoras e opressoras de um sistema, alguns possuem acesso ao que seria direito de todos. Vejamos a seguinte citação acerca da epistemologia:

A epistemologia moderna eliminou de suas reflexões o contexto cultural e político da produção e reprodução do conhecimento. É como se esses temas não fossem questões, ou não merecessem problematização e resolução. A consequência dessa não atenção é uma espécie de cegueira que impede o próprio conhecimento de se efetivar. Estamos subordinados a uma epistemologia dominante que, sendo dominante, apresenta-se universal e neutra (PIZA; PANSARELLI, 2012, p. 30).

A realidade nos mostra que não podemos falar de epistemologia sem fazer essa análise sobre o processo da subordinação do conhecimento e, mais ainda, sobre quando ela é dada como totalidade e única. No caso do olhar de nossa pesquisa cabe chamar a atenção para o processo que construímos de “descolonização” acerca da hegemonia educacional, e por isso a importância de tratar da práxis educativa e papel da educação em seus diferentes pontos e pontos interligado, para que a conquista não seja mais uma vez usada para opressão.

### **3.6 A práxis educativa da educação do campo em Alagoas na luta pela identidade camponesa**

Diferente da práxis opressora, a práxis libertadora não visa a dominação ou um estado puro, não se visa coagir o outro, nem negar. Nela não se perpetua a alienação, nem uma relação de produção para “servitude”, como já levantamos críticas acerca da educação voltada puramente ao mercado e sistema capitalista (no início do capítulo). Mas por que estamos levantando questões sobre práxis opressora e parte libertadora no ponto de trabalho acerca da educação do campo em alagoas como luta pela identidade camponesa? Nos colocamos para percebermos o contexto da práxis educativa como libertação. Onde mais que uma visão de interesses mostre o projeto social que vivemos.



Segundo Enrique Dussel (1977), a dominação é o ato pelo qual se coage o outro a participar do sistema que o aliena. Nesse sentido, a educação do campo em Alagoas tem sido resistência à dominação que implementa cada dia mais o fechamento de escolas do campo. A práxis educativa, na medida em que construímos o olhar tanto para Alagoas quanto para seus trabalhos organizativos com a educação camponesa, nos permite observar alguns atos de dominação.

A educação do campo tem como palco principal a educação não formal, que para Gohn (2014) é articulada com a educação cidadã, pela libertação, aquisição de direitos e relacionados simultaneamente com os deveres participativos do mundo da vida para com a coletividade.

Em Alagoas a alguns anos políticas educacionais colocam em risco a manutenção das escolas do campo, o que implica dizer que não só se vai de contra ao decreto de Lei da educação do campo, já mencionado anteriormente, como também coloca em risco tradições e conhecimentos populares, além da perda de identidade.

Em uma matéria local do jornal (ALAGOAS, agência alagoana) online, Manuella Nobre (2016), relata a preocupação do Fórum permanente de educação do campo alagoano (FEPEC) com relação às últimas ações com voltadas à educação do campo de acordo com a mesma, a discussão gira em torno da identidade e direitos aos estudantes camponeses, que, com a redução do número de escolas no campo e oferta de Ensino Médio na cidade, têm migrado para as escolas urbanas. A migração do campo para realizar-se estudos escolares na cidade, segundo a matéria e depoimentos expressos, implica no risco de perda de identidade, de ligação e, futuramente, abordando a vida no campo, o que acarreta problemas agrários que ultrapassam os limites geográfico de campo e cidade, mostrando que a educação camponesa é uma luta de território, de identidade e de dignidade e reconhecimento social.

Observando algumas páginas de internet (redes de Facebook, por exemplo) podemos compreender o quanto é importante a presença da escola formal nas comunidades, e como essas levam a busca da autonomia social local. Como dito, os limites de se fechar uma escola no campo vai além dos limites geográficos, pois mexe diretamente com a questão identitária das famílias que necessitam destes espaços.

Na página da Associação dos Pequenos Agricultores do Sítio Gordo, de União dos Palmares, vemos mensagens de memórias àqueles que partiram de sua comunidade e que lutaram pela autonomia que já se foi conquistada, mas também se mostram imagens de organização jovem com frases de busca de esperança e libertação social, ao mesmo tempo que se compartilham sonhos do caminhar coletivo, da conquista da sala de aula para trabalho com a (EJA) educação de jovens e adultos, que até então por alguma circunstância social não tiveram

oportunidades de estudar em uma escola, além da escola não formal do mundo da vida. Uma das postagens de julho de 2018 tem a legenda “Sonho que se sonha não se sonha só”, nos fazendo lembrar aqui a *Pedagogia da esperança, de Freire (1998)*, quando coloca que não há esperança na pura espera. A legenda está direcionada a uma matéria do jornal *Tribuna hoje*, escrita por Ana Paula Omena.

A publicação relata a importância da educação não formal em dialética com a educação formal, e leva como o título “*A grande chance: assentados da reforma agrária se preparam para entrar na Universidade*”. A matéria traz elementos de um sonho de luta no qual Alagoas é o colocado como estado pioneiro do Brasil a ofertar curso de graduação em Agroecologia para agricultores rurais.

Lembrando Freire (1998), não é possível ler as palavras sem a leitura de mundo, e o que podemos ver nessas páginas, nessas reportagens e artigos acerca da educação do campo, é que, sim, a leitura do mundo precede a leitura da palavra, mas como o próprio Freire reporta em seus escritos, a leitura da palavra leva a uma conquista do caminhar coletivo.

Segundo Júnior e Netto (2011), o histórico da educação do campo é efetivado no meio rural brasileiro e seus princípios são pela busca da autonomia; uma luta pela identidade e pela organização educacional camponesa como direito. Os autores nos apontam os princípios e as proposições dos Movimentos Sociais do Campo, nos quais a educação é colocada como uma questão coletiva, que sejam respeitados os direitos camponeses, evidenciam ações de negligência por parte do Estado brasileiro e dos grupos hegemônicos com a educação do campo e para o público camponês quando trata essa educação como inferior ou, ainda, como resíduo do sistema educacional brasileiro, no qual, até mais da metade do século XX, a educação era privilégio de poucos, sobretudo no meio rural, trazendo questões de descasos que levaram a falta de educação do campo a contribuir com o êxodo rural e nos dias atuais não se faz muito diferente esses fatos, se não nos atentamos a algumas políticas do Estado brasileiro.

Quando a Educação do estado abre caminhos para o crescimento comunitário, por meio da educação do campo, como no caso da turma de PRONERA em agroecologia da Universidade Federal de Alagoas, alimenta a esperança, os sonhos e as utopias de luta pela libertação. Contudo, quando gera descaso e impossibilita o acesso à educação com ações de fechamento de escolas e falta de atendimento a essas escolas, mas que retirar direitos se priva o outro de sonhar.

Casos de descasos com a educação camponesas são demonstrados cotidianamente, como podemos notar em Silva (2015) no artigo “*Estágio supervisionado numa escola itinerante do estado de alagoas: um modelo de ensino ainda “desconhecido”*”, no qual relata que por vezes

a escola funciona apenas com estrutura mínima de um canto para onde se possa se aglomerar educandos e educadores.

Para além do estado de Alagoas é preciso que o Estado brasileiro veja a educação do campo como essencial e necessária às comunidades e movimentos rurais, de forma que o compromisso pedagógico não seja meramente institucional, mas humano.

### **3.7 O papel das mulheres camponesas nos movimentos sociais e no processo educativo**

O presente tópico vem da necessidade da importância de trazermos para o debate, tanto da práxis enquanto filosofia quanto da educação, questões do papel das mulheres (nesse caso das mulheres camponesas especificamente falando) nos movimentos sociais e no processo educativo dentro da sociedade de classes que vivemos e na qual estamos trabalhando no processo de luta pela transformação e dialética da educação formal e não formal. Ao mesmo tempo, retomamos algumas considerações do trabalho de conclusão de curso da especialização em Filosofia e educação, intitulado de *Mulheres camponesas: uma discussão filosófica acerca da educação e do feminismo (2017)*, além de elementos que foram apresentados na Espanha na Jornada Internacional de Feminismo realizada pelo Mundubat onde trabalhamos o tema: “*El papel de la educación de las mujeres como productoras de saberes*”<sup>16</sup>, destacando parte da construção dissertativa e laboral da dissertação no campo da dialética da educação formal e não formal.

Sobre o papel da mulher e sua participação na sociedade de classe que vivenciamos, mesmo com muitas mudanças alcançadas a duras custas e lutas - como a maior parte das conquistas da classe trabalhado em nossa sociedade - é ainda considerada como secundária, não é à toa que a educação das crianças, o “cuidado” com os afazeres do lar, acabaram sendo destinados às mulheres. As classes dominantes constituem todo um aparato ideológico, como discutimos anteriormente, no campo tanto da epistemologia como da educação, na perspectiva de naturalizar muitos papéis, como falamos do camponês cabe também ao papel de submissa da mulher na sociedade.

É fundamental rompermos com essas amarras e entraves construídos socialmente, onde a mulher camponesa não deixa de sofrer cotidianamente as imposições sociais de uma

---

<sup>16</sup> Tradução nossa: O papel da educação das mulheres como produtoras de saberes.

sociedade que tenta explorar o trabalho e o ser feminino de maneira triplicada (trabalho, educação, atividade doméstica, reprodutora ou objeto do prazer masculino). Mediante esta condição colocada culturalmente acerca da mulher e sua educação, como Monteiro e Gati (2012) nos colocam, a mulher na sociedade passou e passa por mudanças no processo educativo, e mais ainda, no que se diz respeito à educação da mulher, tento questões de avanços e entraves. A educação brasileira para mulher, assim como parte do processo de colonização, foi destinada ao ato do cuidar; ato esse que ainda é entrave em nossa cultura de sociedade, mesmo mediante a tantas lutas, pois o sistema capitalista é um sistema machista e patriarcal, que ainda faz referência ao homem como “intelectual” e a mulher como “sentimental/sensível”.

No que diz respeito à educação e participação das mulheres camponesas, o acesso e reconhecimento de seu papel na educação é mais difícil, pois além exploração, nos deparamos com o não reconhecimento da sua jornada de trabalho, o que inclui os trabalhos domésticos como, por exemplo, cuidar e educar os filhos. Estes último, são elementos claros da contribuição para educação não formal. Ademais, são as mulheres que sofrem com o não acesso à educação e à exploração, fatores responsáveis por constituírem elementos que colaboram com para os efeitos do modo de produção capitalista. Modo esse que visa explorar o gênero feminino e colocar o homem numa categoria acima por meio da sua construção social.

Segundo Conte e Janh (2011, p. 25), “há alguns milhares de anos, as mulheres foram e, em grande medida, ainda são consideradas inferiores na esfera social”. Em outras palavras, numa parcela de tempo as mulheres passaram a desenvolver características de submissão aos homens, de serem seres privadas, havendo socialmente esta construção onde são educadas de forma generalizada para a inferioridade, incapacidade e fragilidade do sexo feminino, ainda que, nas últimas décadas, as mulheres tenham conseguido avanços significativos a partir de suas lutas.

Para operacionalizar a virada da questão que foi construída culturalmente e adentramos nas mulheres camponesas, é necessário compreender essa questão na perspectiva da mulher do campo. Perspectiva essa que o MMC<sup>17</sup>, a CLOC-Via Campesina<sup>18</sup>, no papel de organizações nacionais, latinas e internacionais dos movimentos sociais camponeses, têm trabalhado nas formações de um feminismo camponês e popular, como meio de construção de uma sociedade que sonhamos e buscamos em nossas lutas educacionais populares e formais.

---

<sup>17</sup> Movimento de Mulheres camponesas do Brasil. ver mais acerca do movimento e do trabalho teórico e prático do feminismo camponês e popular em: <<<http://www.mmcbrasil.com.br/site/download>>>.

<sup>18</sup> Coordenadora Latinoamericana de organizações del campo. Ver mais sobre a luta e organização das mulheres por direito e participação social e construção do feminismo camponês e popular em abas temáticas- mulheres no site: <<<http://www.cloc-viacampesina.net/>>>.

Para o MMC o feminismo camponês e popular, segundo Cinelli, Taborda e Gasparetto (2018),

O feminismo camponês e popular é construído por nós, mulheres camponesas participantes do MMC e pelas mulheres camponesas, indígenas, extrativistas organizadas nos movimentos que compõem a Coordenadoria Latino-americana de Organizações do Campo – CLOC. E está presente na luta e construção diária pela libertação e mudança nas relações entre as pessoas e destas com a natureza. Além de ser o caminho para a transformação social de uma sociedade capitalista e patriarcal para uma sociedade humana, justa, igualitária e solidária entre todos os seres vivos (CINELLI; TABORDA; GASPARETTO, 2018, on-line).

Na contemporaneidade a construção de elementos para fortalecer a luta e combater o sistema opressor para a libertação da mulher implica mudança de sociedade. As práticas educacionais, não formais e formais organizativas, são formas por meio da qual que a mulher tem procurado romper com os padrões estabelecidos socialmente, para isso tem forjado inúmeras lutas e conquistas, logo, destronando a feminilidade implantada hegemonicamente pela sociedade classista e patriarcal.

As mulheres de hoje estão destronando o mito da feminilidade; começam a afirmar concretamente sua independência; mas não é sem dificuldade que conseguem viver integralmente sua condição de ser humano. Educadas por mulheres, no seio de um mundo feminino, seu destino normal é o casamento que ainda as subordina praticamente ao homem; o prestígio viril está longe de se ter apagado: assenta ainda em sólidas bases econômicas e sociais. (BEAUVOIR, 2009, p. 357).

A referida autora, aponta que a forma que a mulher (a fêmea) vem se definindo socialmente perpassou por diversas fases, tanto à condição forjadas biologicamente quanto às condições impostas psíquicas e econômicas. De certo modo, todas foram construídas pelos interesses dominantes. Em seu livro, *O segundo sexo* (1949), a pesquisadora já apontava a impotência da quebra de padrões, sejam biológicos ou sociais, construídos para inferiorizar a mulher e seu papel social. Apesar de herdeiras de condições implantadas, as mulheres estão tentando construir uma nova fase no seio da sociedade burguesa, isso é resultado de grandes lutas. Essas lutas têm como epicentro a constituição subjetiva de uma nova visão do ser mulher, e as mulheres camponesas enquanto uma classe, em aliança com as mulheres operárias, também são autoras desse novo capítulo da vida e da educação social.

Deste modo, é preciso lembrar que a realidade camponesa no Brasil e da América Latina, e portanto as de nossas mulheres, foi escrita, como afirma Galeano (1987), a sangue, mas não qualquer sangue e sim o sangue dos oprimidos, dos que foram, explorados pelos mitos do capital, por uma ideia que se perpetuou como hegemônica e de manipulação de nós os outros,

de um sistema que tira com as duas mãos o que finge dá com uma. É preciso, portanto, que nos atentemos a nossa responsabilidade no campo da educação, para não tornar da luta por libertação uma reprodução do sistema opressor.

### **3.8 Entre o formal e o não formal existe possibilidade e responsabilidade na práxis filosófica e pedagógicas da educação**

Dentre o dito e o caminho das palavras que tomamos tento a práxis como guia de caminhada, cabe ressaltar a responsabilidade, apostando nas possibilidades filosóficas e pedagógicas da educação.

Após termos pontuado questões acerca do nosso compreender a educação em seus diferentes campos, para trabalharmos nossa compreensão de educação não formal como práxis social na luta por transformação, agora é chegada a hora de trabalharmos um pouco algumas questões possíveis nesse desafio da formação humana, ou seja, a responsabilidade para com a alteridade em nossa organização para a libertação e humanidade.

Cabe então dizer que a crítica como método avaliativo do sistema de nada serve se não nos leva a pensar e nos fazer buscar ações para a transformação da base de um sistema relacionada com questões sociais como, por exemplo, a opressão que sentimos e por vezes reproduzimos no reflexo do que foi naturalizado. A educação popular, assim como a educação não formal, faz parte de uma luta histórica, contra um sistema que é imperial e hegemônico, desde uma condição cultural de monopólio da epistemologia, como da divisão de castas e de gênero, como vimos anteriormente.

Como nos coloca Dussel (1977), precisamos ir de encontro a uma cultura opressora e imperialista que nos foi introduzida enquanto massa no pior de seu sistema. Acerca da libertação e da educação trataremos mais afincado no próximo capítulo na medida que não podemos perder de vista a responsabilidade na nossa organização e construção de uma educação emancipadora.

O *ethos* da libertação pedagógica exige que o mestre saiba ouvir, no silêncio e com respeito à juventude, ao povo (DUSSEL, 1977), o respeito a um dos prismas da responsabilidade, no qual a libertação da classe oprimida não pode ser pelos elementos da cultura atual opressora. Para ser libertadora, precisa estar ligada aos elementos que nos movem à revolução, dessa forma, haverá triunfo social desde a mulher, os camponeses e até a juventude que nessa sociedade têm sido excluídos e manipulados.

Que a mensagem da esperança que trataremos a seguir com a pedagogia freireana e sua

práxis da esperança e da mudança, nos seja motivo para nos organizarmos contra a práxis opressora e totalitária do centralismo ideológico da colonização e dominação do outro. Para que não esqueçamos que a prática se constitui como critério da teoria, é importante observar a natureza explicitada na filosofia da práxis onde consideramos as relações entre teoria e prática. Logo, nós enquanto pesquisadores, devemos jogar o preconceito construído, filosoficamente, acerca da práxis e a colocarmos diante qualquer pensamento.

Que nossos interesses nos leve a realizar a consciência crítica para pautamos uma educação para a libertação, onde formação acadêmica não seja reformista ao ponto de apenas resolver uma questão momentânea, e ao mesmo tempo em um academicismo de pacotes predeterminados e autoritário, pois a educação não é colocar educadores como monitores de reprodução. Afinal, uma educação em dialética formal e não formal visto os diferentes espaços de formação como espaços de organização, que contribui na elaboração e aplicação de libertação coletiva, buscando encontros de pensamentos e práticas emancipadoras.

### **3.9 Considerações do capítulo**

Seguindo o plano de trabalho de tratar da educação e o sistema em que ela está implantada como parte da cultura, neste capítulo tratamos de elementos referenciais de uma educação e práxis pedagógica e filosófica para a transformação de uma educação puramente institucionalizada.

Nos tempos atuais temos visto que a educação por parte de um sistema autoritário por vezes reduz a formação humana a um processo de capacitação e “adestramento de pessoas” para realização eficiente de determinadas atividades técnicas pensadas acontecendo de fora e de cima. Ao realizar esse tipo de educação, ela (a educação) perde seu papel transformador, resultando em mera reprodução. A libertação enquanto dialética do conhecimento que pautamos, tem como princípio o respeito ao conhecimento existente, ela valoriza os saberes, e a teoria tem como base somar os saberes para quebra da opressão.

Consideramos aqui, elementos da dialética da educação formal com a educação não formal e também de questões ligadas à educação popular, educação do campo e o papel da mulher na educação e na busca de libertação social para além da educação que temos.

A reflexão que fica é que a educação para a libertação deve buscar quebrar as amarras da opressão do sistema atual cabendo ao educador e educadora respeitar o conhecimento base social, buscando quebrar a reprodução opressora, com a quebra da concepção de formação

autoritária, de formação puramente formalistas, academicistas, bancarias e condutivistas da reprodução opressora, com o objetivo de troca de experiências, pensamentos coletivos e um projeto de educação que implique contribuição de transformação do olhar para nós outros latino-americanos. Desde um olhar ao chão alagoano, brasileiro e continental.



#### 4 EDUCAÇÃO E FILOSOFIA DIALOGANDO PRÁXIS E LIBERTAÇÃO

“O sistema:  
Com uma das mãos rouba o que com a outra  
Empresta.  
Suas vítimas:  
Quanto mais pagam, mais devem.  
Quanto mais recebem, menos têm.  
Quanto mais vendem, menos compram.”

(Poema “*Mapa-múndi/1*”, de Eduardo Galeano)

O presente capítulo é uma junção de artigos e pensamentos desenvolvidos durante a pesquisa. O título e os subtítulos do próprio capítulo foram inspirados em alguns desses trabalhos como, por exemplo, o tópico 4.2, intitulado de “*Educação: um olhar à América Latina e às opressões do ego cogito ocidental*”<sup>19</sup>, e o tópico 4.3, “*Educação e Filosofia: Um olhar à práxis e à Libertação em Paulo Freire e Enrique Dussel que foi submetido e aceito para apresentação e na ANPOF 2018*”<sup>20</sup>. A pretensão de trabalhar esses textos em eventos foi uma das formas encontradas de fortalecer as argumentações e estrutura da pesquisa, que tem intenção de tratar algumas questões inquietantes acerca da filosofia e da educação, relacionando-as à práxis enquanto unidade entre teoria e prática, como também a questão dialética da educação formal e não formal como problemáticas, na medida em que a práxis como libertação não significa uma mera utopia, ou ideologia, mas a interlocução entre reflexão e ação para libertação da hegemonia do conhecimento e do que se tem como educação.

Este capítulo terá o intuito de unir o já dito sobre a práxis com a questão do educar. De maneira que possamos dialogar entre os capítulos desde a práxis de Vásquez à libertação de Dussel trazendo mais uma vez Paulo Freire como filósofo da educação e articulador entre os elementos já apontados e entre os que serão abordados. Aqui, em especial, trataremos de categorias como a esperança, abordada por Freire como necessidade ontológica da existência humana.

---

<sup>19</sup> Quando desenvolvido em primeiro plano como artigo foi encaminhada ao Encontro Internacional Trabalho e Perspectiva de Formação de Trabalhadores realizado na UFC, onde o mesmo encontrasse nos anais do evento. A presente versão atualmente passou por uma correção e acrescentou algumas na escrita e colocações tendo em vista seu melhoramento para compreensão do público leitor.

<sup>20</sup> Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia - Vitória/ES, na UFES.

Temos como meta tratar elementos da práxis filosófica e alguns aspectos que nos sirvam para tratarmos de questões políticas da ação transformadora, onde a educação possa, por meio da crítica ao sistema eurocêntrico e hegemônico reprodutor, pensar uma educação que emancipe e tenda para a libertação da atual américa-latina; uma américa-latina oprimida e lançada as margens como periférica, na medida em que Dussel nos trará a questão da responsabilidade, o que servira como guia para o nosso pensar a educação em dialética do ensino formal com o não formal.

Para esse diálogo continuar sendo apontado em nosso trabalho acerca da questão da educação formal e não formal, nos amparamos na questão da práxis, mais uma vez, no entendimento de que essa seja instrumento para a mudança a qual buscamos na sociedade, de maneira que a educação seja tanto no enfrentamento à opressão, quanto no fortalecimento da esperança - categoria de resistência e luta educacional, e assim não possa cair no puro tradicionalismo reprodutor e opressor vigente na sociedade dividida em classes.

Nosso olhar cabe então trazer o outro, ou melhor a alteridade como ponto de discussão dentro dessa dialética educacional que advém da necessidade do fortalecimento de nossa identidade negada (latino-americana), parte dos questionamentos às ideologias hegemônicas eurocêntricas, que por muito esconde as facetas socioeconômicas das estruturas sociais do capitalismo. Fortalecer o pensamento social latino-americano é, como coloca Paulo Freire (1998), *Suclear* a educação que temos para uma educação que esperançosos queremos e lutamos. Esperança essa, que nos fortalece na luta por nossas ideologias, que nos impulsiona a buscar mudanças na práxis de nossas ações educadoras, onde a educação vai além das paredes estruturais do Estado e seus antagonismos estruturais que permeiam nossa sociedade contemporânea.

Unir algumas questões pedagógicas e filosóficas sobre a práxis do educar para a emancipação social é fundamental em nossa dissertação, já que entendemos que a educação não deve servir apenas como formação para a produtividade e reprodutividade dos moldes educativos do mercado capitalista. Mas que seja a práxis educativa meio para a consciência crítica, onde se somem os conhecimentos e os ensinamentos; não deixando de lado a vida prática do ser social e suas relações.

Poucos negariam hoje os processos educacionais e os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

Dessa maneira, nossa meta é tratar elementos da práxis de modo a buscar por uma transformação que não ocupe apenas o papel ingênuo de utopia, não que esta não seja importante, pois é, mas que esteja na concretude educacional e social, onde possamos vislumbrar a educação que temos para melhor mirar na educação que queremos, ou, almejamos com nossas lutas para uma educação que emancipe o outro<sup>21</sup>, na medida em que a responsabilidade seja transporte de nossa construção com o outro latino-americano; na medida que a educação possa ser compromisso social de mudança no enfrentamento à opressão.

#### **4.1 Práxis educativa e o caminhar histórico social**

A educação não pode ser pensada isolada do contexto histórico e social. E como parte deste contexto, a escola que temos hoje é fruto de um determinismo e seu processo de dominação, processo esse que reflete em nós os outros latinos toda uma cultura de encobrimento de quem somos. Temos que compreender que mesmo sendo um espaço onde se perpetuam as ideologias dominantes (não neutras) e excludentes de nossa sociedade, é a escola, um espaço de educação no qual devemos lutar, nos fazermos estudantes de nós mesmo, para o enfrentamento da hegemonia deliberativa ocidental europeia (que perpassa o campo econômico do capital e de uma filosofia inscrita no Eu/mesmo, como iremos colocar mais adiante) que tende dividir o trabalho intelectual do trabalho produtivo manual, na sua divisão de classes que se reflete na relação: opressores e oprimidos e produção brusca de violência, ao deslocar a América Latina do processo de conhecimento intelectual.

Os princípios filosóficos que permeiam nossa pesquisa é a percepção indissociável que temos da educação com a filosofia; é na práxis educativa que iremos caminhar o nosso pensar filosoficamente. Assim, olhar para mundo significa verificar as condições impostas hegemonicamente sobre a América Latina, pelo mundo privilegiando e vigente (mundo europeu), no qual o outro é determinado pelo mesmo, de modo que o futuro seja utópico e o passado apagado e reescrito de forma que nos tornem (latino-americanos) periferia de seu mundo dominante. Isto posto, a filosofia passou a ser colocada como patrimônio exclusivo da mundialização europeia e, segundo Dussel (1977),

---

<sup>21</sup> Linguagem adotada por Enrique Dussel, por meio de sua influência com o pensamento da alteridade de Emmanuel Levinas que tem como base filosófica a ética, fazendo assim uma crítica a questão centrada no Ser/Mesmo, ocidental europeu. O outro em Dussel é a representação dos povos latinos que tiveram culturas dizimadas pelas colonizações europeias. Para maior apropriação sobre o termo alteridade em Levinas ler: Totalidade e Infinito.

A filosofia europeia deu preponderância quase exclusivamente à temporalidade, e, com razão, privilegiou a fundamentalidade do futuro, do *Prinziphoffnung*<sup>22</sup>. É preciso entender bem a questão e descobrir a armadilha. Com efeito, se o homem é o que é por seu projeto ontológico, por aquilo que se compreende poder-ser, pelo que intenta, como singular ou grupo, aceitando; contudo, o projeto é a possibilidade fundamental do “mesmo”. O mesmo que já se é, é o que em última análise se intenta. [...], é somente a atualização daquilo que está em potência do mundo vigente (DUSSEL, 1977, p. 30).

Condenados pelo mundo dominante, os povos do mundo periférico passam a ser parte do projeto de um grupo que se perpetuou na nossa história como dominante, e sob a qual a história latina passou a ser escrita pelo mundo vigente, sem diálogos, e com anulações do pensamento.

Pensando nisso, nosso trabalho tende apontar algumas reflexões nas quais iremos abarcar a *práxis* e a *esperança* enquanto meios filosóficos acerca do pensamento e da educação. De modo que a Educação possa ultrapassar as barreiras colocadas pelo mundo vigente de trabalho produtivo e trabalho intelectual, ou seja, pensada pela e para transformação, onde o/a outro excluído/a possa ser parte do meio educacional, se sentindo inserido no meio social. Dialogar com Dussel e Freire nos permitirá apontar nossa visão de mundo, para uma educação que seja forma de resistência ao eurocentrismo educacional, não significa que estamos nos fechado ao conhecimento produzido pela europeu, mas sim, que buscaremos nos colocar no campo da existência do pensamento, dando face ao outro negado historicamente pela colonização. O que significa que devemos dá o respeito aos estudos já feitos para o reconhecimento de melhor instrumentar o nosso pensamento, pois, como Freire (2006, p. 13), nos alerta, “estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las”.

Deste modo, tomaremos a filosofia e a educação com a metodologia do diálogo para pensamos a formação e o estudo como direções para a transformação social, onde o/a oprimido/a possa derrubar o sistema de controle do mundo da servidão, colocando assim, o debate de uma educação formal que dialogue com a não formal, como forma de enfrentar a dicotomia que sobrepõe trabalho intelectual ao trabalho prático, ou seja, teremos que encarar o paradigma que tem separado teoria de prática e vice-versa. Assim, “devemos falar, sobretudo, de unidade entre teoria e prática” (VÁZQUEZ, 2011, p. 245), onde a educação escolar formal ganha campo de luta e enfrentamento, ao mecanismo separador da sociedade que por vezes esquece que deve formar para além do mercado e potencializar o papel de problematizadora do mundo e as suas diversas contradições nas quais estamos inseridos.

---

<sup>22</sup> Tradução nossa: Princípio da esperança.

A escola enquanto espaço de formação tem sido espaço de luta entre sujeitos oprimidos e sujeitos opressores, entre a reprodução de um sistema a serviço do mercado e do capital e a resistência de nós-outros latinos e periféricos. Esse espaço de luta tem se tornado trajetória de enfrentamento ao mecanismo hegemônico, a fim de tornar visível o que vem sendo invisibilidade dentro de nossa história e educação, haja vista que somos seres de história, e essa história no campo da educação tem sido também uma história de luta de classes, na qual notamos o movimento presente entre exploração e explorados, opressão e dependência. Assim,

Na dialética do movimento passado-presente na relação capital-trabalho, o processo de ida-volta-retomada incide sobre o cotidiano e demarca, através dos sentidos do trabalho nos tempos atuais, a trajetória histórica da exploração e da espoliação expropriadora de forma particular no território latino-americano (a superexploração e a opressão como mecanismos substantivos da dependência) (TRASPADINI, 2016, p. 27).

A invisibilidade de nossa história latino-americana advém de todo um processo de dominação e exploração, de um campo de disputa sobre os controles produtivos e reprodutivos do mundo dominante. O que temos hoje como espaço de reprodução da ideologia do capital, não nasceu no presente, como bem sabemos, mas sim, de toda uma ocultação de nossas histórias; a ocultação do nós os outro.

Nos colocaram como inimigos de nós mesmo, e ao mesmo tempo se fortaleceram como os opressores. O que implica chamar de fracasso da América Latina é resultado de um âmbito maior de fortalecimento/engrandecimento de controle dos meios de produção (manuais e intelectuais) por aqueles que compõem o chamado primeiro mundo.

É a América latina, a região das veias abertas. Desde o descobrimento até nossos dias, tudo se transformou em capital europeu ou, mais tarde, norte-americano, e como tal tem acumulado e se acumula até nos distantes centros de poder. Todo: a terra, seus frutos e suas profundezas, ricas em minerais, os homens e sua capacidade de trabalho e de consumo, os recursos naturais e os recursos humanos. O modo de produção e a estrutura de classes de cada lugar têm sido sucessivamente determinados, de fora, por sua incorporação à engrenagem universal do capitalismo. A cada um dá-se uma função, sempre em benefício do desenvolvimento da metrópole estrangeira do momento, e a cadeia das dependências sucessivas torna-se infinita, tendo muito mais de dois elos, e por certo também incluindo, dentro da América Latina, a opressão dos países pequenos por seus vizinhos maiores e, dentro das fronteiras de cada país, a exploração que grandes as cidades e os portos exercem sobre suas fronteiras internas de viveres e mão-de-obra (GALEANO, 1976, p. 14).

Como podemos notar na citação de Galeano, a malha que silencia e visibiliza nossa história foi construída no processo de exploração na qual é a América Latina a região de *veias abertas*, onde o sangue dessas veias é uma imensurável exploração, um grande espaço de

exploração. “Para os que concebem a História como disputa, o atraso e a miséria da América Latina são o resultado de seu fracasso. Perdemos enquanto outros ganharam. Mas acontece que aqueles ganharam graças ao que perdemos” (GALEANO, 1976, p.14).

Freire (2006) nos coloca a refletir sobre nossas ações tanto no campo de educando quanto do campo de educador. Valorizando assim aspectos para além do escrito, na medida em que a leitura da palavra não seja puramente a leitura da escrita, e onde a leitura do mundo possa nos motivar a repensar nossas ações e a assumirmos a atitude crítica que nos leve a problematizar a realidade social na qual estamos inseridos; onde, entre a repetição e o pensamento crítico, passamos compreender a relação dela com o mundo no qual somos parte, desde modo, não devemos nos limitar com a aparência dada, nem com as questões impostas e vigentes sobre o espaço do educar.

É, pois, o estudo, uma tarefa indispensável para nossa forma de trabalho organizativo, compartilhamento de luta de classe, enfrentamento político e ideológico, no qual nos inserimos, e em nossas práxis colocamos a importância diante da face do que nos foi negado pela força conservadora do mundo vigente. Deste modo, a educação nos dá esperança para enfrentamos a mercantilização que tem sido feita desta, ao mesmo tempo em que estudamos de maneira crítica e buscamos problematizar a reprodução educacional como mercadoria a serviço de um sistema.

#### **4.2 A escola como espaço de luta, esperança, transformação e libertação**

A escola por anos tem sido um lugar de anulação do outro, sobretudo em nossa história latina, de forma que as teorias e ideologias dominantes se perpetuam indissociavelmente das práticas educativas reprodutoras. Mas assim como ela tem sido este espaço da reprodução e da formação para o mercado, sendo de alguma forma violência à classe oprimida, a escola é também espaço de luta e demarcação de uma educação transformadora e crítica, de forma que seja possibilidade de libertação social, por meio da transformação. Logo, “o seu espaço reprodutivo não a reduz a zero: pelo contrário marca o tipo de combate que já foi desencadeado e que é preciso continuar. É esta dualidade, característica da luta de classe, que institui a possibilidade objetiva de luta” (SNYDERS, 2005, p. 103).

E como espaço de luta que é a escola, encaramos a mesma também como um espaço de esperança e amor. Uma esperança fundamentada no desejo de mudança contra a hipocrisia do chamado primeiro mundo e suas formas de dominação, opressão e violência, seja no contexto social ou da educação formal. Violência essa que nos é estabelecida no âmbito existencial, se

estabelecendo a “ordem” de quem manda e quem obedece. Contudo, com a práxis é possível ir em luta desvelando a opressão, compreendendo e construindo o processo de libertação, como bem coloca Freire (1983), na pedagogia do oprimido.

É no passo dessa caminhada pela conscientização crítica que notamos a questão de opressor e oprimido, da mesma forma que a situação da violência é mascarada pelos opressores de forma que oprimidos sejam colocados como classe violenta, quando na realidade a resposta em “rebelião” dos oprimidos é o reconhecimento de seu processo de opressão. De modo que a libertação é uma resposta da tomada de consciência e luta pelos espaços ao qual nós os outros, formos privados conhecer, como meio de superação das contradições, nas quais se fundamentam as opressões e violência, isto implica lutar contra a cultura do silêncio no qual se efetua a marca da violência hegemônica.

Para os opressores, porém, na hipocrisia de sua “generosidade”, são sempre os oprimidos, que eles jamais obviamente chamaram de oprimidos, mas, conforme se situem, interna ou externamente, de “essa gente” ou “essa massa cega e invejosa”, ou de “selvagens”, ou de “nativos”, ou de “subversivos”, são sempre os oprimidos os que desamam. São sempre eles os “violentos”, os “bárbaros”, os “malvados”, os ferozes, quando reagem à violência do opressor (FREIRE, 1987, p. 24).

Deste modo, o espaço escolar não pode ser visto como espaço de generosidade oferecido pelos opressores, mas sim, como espaço de luta e demarcação de nossa existência. Onde nós os outros possamos dialogar sobre nossas perspectivas, angústias e esperanças para o meio educacional, ultrapassando as barreiras da educação puramente formal, trazendo elementos de uma educação não formal, onde educadores/ras sejam parte de nós os outros, e com quem possamos interagir e nos integrar como resistência em processo construtivo contra a opressão e mercantilização da educação, em um espaço no qual nem a educação nem nós os outros sejamos vistos *coisas* com determinadas finalidades prescritas no mundo vigente opressor.

A ação e a reflexão nos cabe como meio de atentar à opressão “do mundo opressor”, que por meio de suas ideologias avassaladoras tendem coisificar o ser, transformando nossa existência (outros latino-americanos) em inexistência e dependência, na medida em que o sul se tornou a periferia e campo de mão de obra do norte europeu, e este último se colocaram como os pensantes, dominantes e hegemônico.

A práxis, por sua vez, cabe como transformação, de forma que nos direcione para a libertação, sendo esta, resultado da organização e luta contínua para não naufragar em meio à desesperança. Haja vista que a esperança, seja uma utopia do real, fundamental para o enfrentamento, pois nos impulsiona a ocupar, demarcar e defender nossa existência que corresponde ao nosso ato de responsabilidade do projeto libertador, no qual a educação tem

forma dialógica real de enfrentamento à opressão e violência da ocultação histórica.

O ato libertador, expansão gratuita e responsável da bondade, lança-se confiante para o futuro (não o futuro do projeto ontológico que permanece no mesmo; a própria utopia é prolongamento imaginário do mesmo), para a utopia real (realização da exterioridade do outro, o realmente utópico: daquilo que agora e aqui não tem lugar, *oùk topos* em grego), para a ordem nova (DUSSEL, 1977, p. 72).

O futuro ao qual nós os outros nos lançamos ao falar de uma práxis para a libertação, não de ser uma utopia ontologia do mesmo, mas que seja a realização da provocação e revelação do real, é necessário e somos responsáveis dentro do projeto de libertação e a bondade da qual Dussel trata. Assim, não diz respeito à ingenuidade, mas ao que permite encarar o perverso, nos permitindo o processo revolucionário.

O universo da educação ao qual estamos inseridos tente nos colocar como reprodutores de práticas reducionistas. Tais práticas acabam separando a produção manual - aquilo que colocamos como formação para o mercado do trabalho -, da formação intelectual, e isso faz com se se perpetue a ideia de divisão de classes e mundos, quando o que deveria acontecer era associar produção à formação intelectual, de forma que pudéssemos reconfigurar o ensino que temos, e é por este e outros motivos que a escola e o estudo é um espaço de luta, no qual estamos enquanto outros desvelando a essência da violência opressora.

Dessa forma, colocar o pensamento em dialética com a ação representa a apropriação daquilo que nos foi e por vezes é negado dentro da formação escolar, e a práxis nos coloca nesse chão de forma dinâmica e contextualizada, onde podemos pensar o outro pelo viés da libertação.

### **4.3 A práxis e a educação para a libertação do outro**

Pela filosofia da práxis temos trabalhado questões como emancipação, mas também cabe nos aprofundar sobre a questão da responsabilidade enquanto um compromisso social que devemos ter com o outro. A questão da emancipação social, perpassa campos velados como a opressão, o sistema totalitário em jogo, que tende nos colocar como iguais anulando nossas diferenças etc.

Essas questões não são colocadas arbitrariamente pelo sistema hegemônico, mas sim, por fazerem parte de uma práxis opressora, nos revelando a violência na qual se relacionam as estruturas sociais, sendo estas anti-humano. Concordando com as ideias de Vázquez (2011), há violência, em suma, porque há contradições antagônicas, irreconciliáveis entre homens, entre



classes sociais. Logo, a violência é o caminho para conquistar o poder ou para manter o que foi conquistado. Nos cabe então entender enquanto compromisso social que assumimos com a práxis, não só questionar e rejeitar a ordem social que nos é dada hegemonicamente durante nossa história latino-americana, mas, ao buscar a transformação para a libertação, evitar as armadilhas da violência, as quais somos lançados a buscar como solução para opressão.

Deste modo a educação que colocamos aqui em dialética do ensino formal com o não formal necessita de compromisso com a sociedade, e este cabe a responsabilidade que temos com nós outros latinos americanos. Assim, nossa práxis não pode ser tomada como absoluta, pois se assim fosse estaria sendo reproduzida nela o que dita a opressão, de modo que “a primeira condição para que se possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir” (FREIRE, 2010, p. 16). Em outras palavras, a ação e reflexão sobre nossos atos nos leva à responsabilidade sobre o outro, na medida em que a educação tem como práxis libertadora para o outro a responsabilidade e o compromisso que deve ser antiviolença e anti-opressor.

Mais adiante tornaremos a questão responsabilidade incorporada na ética, uma ética da responsabilidade que deve permear o íntimo do ato de educar, aparecerá ela, como práxis filosófica que caminha para a libertação. Deste modo, para emancipação social contra a hegemonia e em defesa do outro pelo qual somos responsáveis enquanto formados para o ensino e aprendizado, os lugares da educação e da formação pedagógica assume o papel da responsabilidade e do compromisso com a práxis social.

#### **4.4 Educação: um olhar à américa latina e às opressões do ego cogito ocidental**

O presente tópico de discussão tem como base de seu desenvolvimento a educação na América Latina. Deste modo, será a educação o ponto central da discussão com base na filosofia do latino Enrique Dussel, mais precisamente na obra *Filosofia da libertação na América latina*, que será pensada para a quebra da totalidade imposta por séculos pelo *ego cogito*<sup>23</sup> eurocentrista, tendo sido implantada para os latinos a qualidade de braços, ou seja, trabalhadores a serem explorados, enquanto aos europeus, a qualidade de donos do discurso e pensantes exploradores.

---

<sup>23</sup> Método filosófico moderno tendo René Descartes, fundador deste pensamento, que se refere ao penso logo existo. Dussel fará relação a esta filosofia moderna de Descartes para colocar a condição da Europa como centro das culturas, já que ela coloca todas as culturas e seres como úteis e manipuláveis instrumentos. Ou seja, a Europa apresenta-se como o ser existente e pensante, e as culturas latinas como seus instrumentos de manipulação, mão de obra a serviço do mercado opressor.

Logo, nossa tarefa é trazer questões que ponham a educação como questionadora da condição em que foi firmada historicamente na América Latina, não servindo apenas para atender as necessidades do mercado, mas para a emancipação dos sujeitos oprimidos socioculturalmente.

Nosso ponto de desenvolvimento deste trabalho é a educação, tendo por tema “Educação: um olhar à América Latina e opressões do ego cogito ocidental”, pretende-se trazer para debate questões relacionadas à hegemonia presente na educação latina como reflexo do processo de colonização, de exploração feita pelo eurocentrismo.

Deste olhar à educação, entraremos na temática da filosofia, mais precisamente na filosofia da práxis como forma de luta e resistência da ação pedagógica do educador e do educando, pois sendo a educação um espaço de dominação e disputa, por meio dela, são encontradas forças para a construção da história, erigida como símbolo de resistência dos povos vítimas da opressão sistemática.

É mister que nosso olhar sobre a educação apresente reflexões em que a América Latina mostre resistência a diversas formas de opressão causadas pelo eurocentrismo, uma delas a educação mercadológica, que ludibriou os latinos. Este trabalho tem respaldo na filosofia da libertação de Enrique Dussel, uma pedagogia da ação que nos direciona para a emancipação do sistema opressor vigente cultural e historicamente.

Para fundamentar nosso objetivo de colocar a educação como resistência, lançaremos nosso olhar à filosofia da práxis como ação pedagógica de militância, levantando questões acerca daquilo que sofreram e sofrem os povos originários das terras latinas durante todo o processo de “culturalização” americana e dominação produtiva dos ocidentais, que tendem a controlar desde os conhecimentos dos teóricos aos práticos, nos colocando, como latinos, na condição de submissos e dependentes, ou simplesmente como mão de obra a ser manipulada.

Neste caso, somos vítimas de todo um processo de controle e exploração, ou seja, do eurocentrismo pensante e atuante na esfera social latina, sendo aqui o outro representado na face do camponês, da mulher, do operário, do negro, do indígena, dos que formam a riqueza central e historicamente se tornam periféricos aos olhos dos dominantes. Porém este outro tem direito à vida, tem direito a construir sua história na resistência do educar.

Por este e não único motivo, é fundamental mostrar as veias da dominação existente na esfera educacional hegemônica para que possamos ter o encontro com a filosofia da libertação, em que a educação ganha destaque importante através da práxis pedagógica, filosófica da resistência latina, para a expressão na consciência crítica. Nas palavras de Dussel (1977):

A filosofia da Libertação [...] como pedagógica, sua essência [e especulativa, teórica. A práxis teórica, ou a ação poiética intelectual esclarecedora do filósofo, encaminha-se a descobrir e propor (na exposição e no risco da vida do filósofo), diante do sistema, todos os momentos negados e toda exterioridade sem justiça. Por isso é uma pedagogia analítica (2.4 e 5.3) da libertação. Ou seja, é o magistério que realiza em nome do pobre, do oprimido, do outro (2.4.6), aquele que, como refém dentro do sistema, testemunha o fetichismo de tal totalidade e prediz sua morte no ato libertador do dominador. [...] A filosofia da libertação deveria ser a expressão máxima da consciência crítica possível (DUSSEL, 1977, p. 182).

Nesse sentido, trataremos daquilo que nos toca, uma educação emancipadora, por meio da práxis social participativa na luta contra tudo o que nos foi negado, já que, como brasileiros e brasileiras, vivemos a era da educação voltada para o tecnicismo em que os sujeitos caminham para a exploração pelo sistema opressor, em que a educação deixa de agir para a emancipação, para a crítica e para a reflexão existencial dos oprimidos e passa, puramente, a servir à doutrinação das massas.

Cabe destacar que este trabalho é resultado da pesquisa de Mestrado, e a mesma foi em primeiro plano apresentada em sua primeira versão no Encontro Internacional Trabalho e Perspectiva de Formação de Trabalhadores realizado na UFC (Universidade Federal do Ceará), em Novembro de 2017, onde o mesmo encontrasse nos anais do evento. A presente versão atualmente passou por uma correção e acrescentou algumas mudanças e acréscimos como o abstract, tendo em vista seu melhoramento para compreensão do público leitor.

#### **4.5 A filosofia da práxis como meio de educar para a libertação, segundo Enrique D. Dussel**

Seria a educação emancipatória? Se tomarmos educação apenas como forma de ação do Estado, como espaço de formação por ideologias, currículos e puramente formal, veremos que a educação, ao contrário de educar para emancipar, adentra para a subordinação, controla e manipula a existência dos oprimidos e oprimidas, a existência do outro, que, em questão, é a “nosotros” latino-americanos.

Para compreendermos Dussel, é necessário pensar a educação que nos vem sendo colocada de cima para baixo, como ordem e controle, pensar nossa condição de outros latinos e latinas. Em linhas gerais e de forma ousada, compreendemos que pensar a educação não significa um pensar puramente sobre a educação colonial e sua filosofia mercantil, ou sobre seu poder político e econômico, mas nos diz respeito a pensar sobre a ética e a política que nos constituem como existentes e resistentes da periferia e do seu sofrimento.

A filosofia colonial na América Latina foi colocada como mera imitação da produção do centro, sendo um modo de pensarmos o papel da educação que nos foi colocada e que até os dias atuais segue normas de uma educação vigente de fora para dentro, de cultivar nas terras latinas a ocultação da dominação sofrida, onde se apaga o que se tem como saber e se traz o novo, o bom, uma ideologia adrede pronta. Como bem coloca Dussel (1977, p. 17), “foi o começo de uma dominação cultural que se aperfeiçoaria mais futuramente”.

Fica evidente que nunca foi característica do centro em período de colonização das Américas transformar a periferia em cabeças pensantes, como se considera ser, mas, sim, em mercados de uso de mão de obra, e para tal, o ponto de partida foi o apagamento por uso da violência e da força ideológica sobre a cultura existente e da imposição de suas culturas. Mas o desejo de libertação é o horizonte que nos acompanha na luta contra a hegemonia filosófica europeia.

Sobre essa hegemonia eurocêntrica, nos foram colocados vários mitos como latinos que somos, nos foram implantadas ideologias e inversões de culturas, tudo a serviço do capital e suas forças de ação pelos países europeus opressores.

Os países opressores tornaram-se cada vez mais ricos em termos absolutos, porém muito mais em termos relativos, pelo dinamismo da disparidade crescente. O capitalismo *central* pode dar-se ao luxo de criar e acreditar em seus próprios mitos de opulência, mas os mitos não são comestíveis, e os países pobres que constituem o vasto capitalismo *periférico* o sabem muito bem (GALEANO, 1976, p. 15).

É sob a condição de dominados que nós dos países periféricos somos educados, sendo, portanto, necessária uma inquietação sobre qual educação queremos e se nos cabe ainda nos dias atuais aceitarmos aquilo que nos foi implantado por uma hegemonia da dominação e da exploração de nossas culturas e história latino-americana, que representa na periferia a repetição das ideias dominantes, onde o ensino ainda é caracterização de seus mestres e discípulos de ideologias dominadoras sistematicamente reprodutoras e hegemônicas centradas nos eurocentrismo. Pensar por meio da práxis se faz necessário, já que, como filosofia pedagógica (a práxis) do ensinar e do aprender por meio da existência latina, ela deve envolver a realidade humana na qual existimos e à qual resistimos contra a hegemonia do educar pelo *ego*, contra ao que Dussel chama de “lavagem cerebral” (DUSSEL, 1977).

Elaborar ideias acerca de uma educação para emancipação é refletir e atuar contra tudo aquilo que nos oprime, que nos exclui, que nos aliena e que, cotidianamente, nos mata, ou seja, é pensar acerca da vida latina concreta, é pensar as dores da colonização e a resistência e a insistência na existência de nossa identidade latina das vítimas periféricas. É deste modo que a

busca pela libertação e as lutas contra a opressora que a filosofia da libertação se torna fundamento da práxis como meio da educação de nossa gente (DUSSEL, 1977).

Partindo dos princípios eurocêntricos cheios de *fetichê*<sup>24</sup>, funda-se uma educação latina pensada de cima para baixo, do Norte para o Sul, do centro do mundo para as periferias. Deste modo, trazemos Freire para dialogar sobre a educação, a libertação e a práxis educativa que Dussel nos coloca na Filosofia da libertação.

Já que a liberdade é uma prática da classe oprimida contra a educação hegemônica que nos é colocada, o educador e o educando são outros a buscar e a efetivar suas lutas para a quebra das contradições que envolvem a ação do ato de educar. Como expressa Freire na pedagogia do oprimido: “Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não possível fazê-lo fora do diálogo” (FREIRE, 1987, p.39).

Todas as obras de Freire perpassam pela luta da classe oprimida contra os opressores. Suas pedagogias desde a do Oprimido, a mais conhecida, à da esperança, que é um livro de memórias de suas experiências como educador, que fala da liberdade pela qual a periferia luta e busca, advinda de lutas sociais e resistência latino-americana. Esses trabalhos colocam Freire como patrono da educação brasileira.

Notamos na Pedagogia da esperança um reencontro com a pedagogia do oprimido de Freire que a educação, para ser libertadora e emancipatória socialmente, precisa mais que aplicar suas formas de “ensino bancário”, precisa se deixar aprender na medida que se busca ensinar, pois a leitura de mundo é rica de saber, e antecede a leitura da palavra, partindo da realidade humana para chegar à palavra. Parafraseando o filósofo da periferia do Brasil, afirmamos que a esperança é um sinal de revolta, desesperança e resistência de amor e raiva, e sem estas contradições não haveria a esperança que nos move para uma educação emancipatória e libertadora (FREIRE, 1998).

A práxis como libertação pedagógica deve partir então de um projeto de quebra da opressão educacional colocada pela cultura de colonização, em que a transformação nasça da

---

<sup>24</sup> Remetendo à ideia de fetiche abordada por Karl Marx, Dussel coloca o fetiche como mais que uma Europa divinizada, mas como o todo que é colocado como essencial pela cultura opressora para a periferia e mais precisamente o fetiche como forma de poder e dominação. “O fetiche do dinheiro veio lançar por terra todos os outros deuses do altar do centro, e é adorado cuidadosamente pelas grandes potências cultas, democráticas, gordas de tanto consumir. Em seu altar, imolaram-se os índios das minas de ouro, os negros escravos, os asiáticos coloniais, a mulher como operadora de luxo inútil e vagina contratual, como diria Ester Vilar, o filho como mercado potencial de mercadorias desnecessárias” (E. DUSSEL, 1977, p.105).

luta do povo. “Deve ser o trabalhador revolucionário da cultura, homem do povo sem deixar o povo, mas com consciência crítica, que conduz o próprio povo à sua afirmação cultural. Enquanto não se conseguir formar na própria práxis a consciência crítica de líderes populares, toda educação será elitista, dominadora” (DUSSEL, 1977, p. 101).

Compreendemos então para o filósofo a libertação por meio da filosofia da práxis na ação pedagógica, em que a filosofia da práxis é o meio de educar para a libertação, é conseguida na luta e na resistência encontrada no povo. Seus líderes populares devem ser sábios mestres, para então a afirmação cultural ser o traço de sua humanidade a serviço de seu povo para a revolução que transformará a periferia em nova cultura alternativa, no triunfo do povo. Do contrário, a educação será meramente reprodutora do sistema de introyeções ideologizadas dominantes e, conseqüentemente, opressora.

#### **4.6 A quebra da fetichização educacional hegemônica**

Como vimos anteriormente, a educação que nos foi colocada culturalmente é fruto de um *fetich*, ou seja, algo que nos colocam como um bem verdadeiro, necessário em nome de um tal desenvolvimento da e para a periferia. Mas na verdade esse método educacional não é emancipatório, nem nos leva à libertação, pelo contrário, ele serve para uma formação a serviço somente da manipulação da consciência e da transformação do ser em coisa, ou ser mão de obra a servir ao mercado de trabalho, baseada em uma ideologia eurocêntrica e totalitária.

Essa educação fundada nos moldes bancários leva o povo latino-americano à condição de marginalização, tornando a América Latina historicamente braços (mãos de obra) de trabalhos baratos e explorados, enquanto ao ocidente cabe o lugar de pensantes e de formadores de ideologias a serem vendidas como únicas e incontestáveis (o *fetich*). Assim, “a totalidade cultural se fetichiza quando a ideologia imperial ou ilustrada elitista aliena a cultura popular” (DUSSEL, 1977, p. 102). A fetichização educacional hegemônica aborda algumas questões sobre a condição implantada culturalmente no Outro, que se tornam visíveis no processo de vítima e de marginalização na América Latina pelo império hegemônico ocidental, desvalorizando a cultura e as formas de educar do local, resultando na história latina marcada pela opressão e imposição de suas culturas, oprimindo e massacrando as culturas dos povos, sendo uma forma de dominar e explorar a força de trabalho, manipulando a consciência por uma educação elitista e vertical.

Uma educação nesses moldes de dominação nada mais é que uma educação reprodutora

de ideologias a serviço de um sistema opressor, que pretende aparecer como divino e incontestável, algo absoluto e indubitável. Essa educação é, no mínimo, fascinante e se alastra rapidamente, pois sua função é ser totalizante e absoluta.

Neste sentido, e contra o fetiche dessa educação hegemônica e eurocêntrica, afirmamos que é necessário negar a essa divindade colocada culturalmente na condição de salvação como sendo “o ateísmo do sistema vigente, condição da práxis inovadora, procriadora, libertadora” (DUSSEL, 1977, p. 103). É saber orientar e reforçar a cultura do povo, em que a práxis seja motriz para a libertação dos que sofrem na própria carne as perfurações dos espinhos introjetados violentamente na história latina, é a destruição do superficial fundamentado por séculos como fundamental.

Assim devemos, na condição de pensantes de uma educação que quebre com a hegemonia fetichizada pela Europa nas periferias, quebrar também com os primórdios do *ego cogito* europeu, pois, como Dussel (1977) nos alerta no início de sua obra, “filosofia moderna européia, mesmo antes do *ego cogito*, mas certamente a partir dele, situa todos os homens, todas as culturas, e com isso suas mulheres e filhos, dentro de suas próprias fronteiras como úteis manipuláveis, instrumentos” (DUSSEL, 1977, p. 9).

Em outras palavras, somos nós latinos, resistentes da cultura dos povos originários, que, com nossas práticas, devemos ir construindo a “destronação” europeia, pois sabemos que não somos apenas mão de obra, somos a resistência secular, somos seres históricos e é por nossas práticas em transformação a libertação quebra os muros aqui levantados, rasga as máscara do mesmo (o eu europeu), que individualiza e coloca em invisibilidade o outro, a periferia, as margens, em ações contra a hegemonia fetichizada culturalmente pelo ocidente a libertação permite o próprio pensar e a ação da práxis.

Comprendemos que mais que uma crítica à cultura hegemônica de dominação do ego, Dussel nos coloca como construtores da libertação, em que nós, latinos, somos vítimas de uma educação a serviço do capital, cabendo-nos construir na filosofia da práxis a quebra da filosofia eurocêntrica. Trata-se de tentar assim propor um método crítico para além do discurso, que seja crítico e atuante.

Assim devemos entender que, para Dussel, a filosofia da libertação se faz no pensar e agir da militância no que ele chama de intelectual orgânico do povo, sendo a responsabilidade fundamental na ação pedagógica da teoria.

[...] A filosofia da libertação é uma operação pedagógica desde uma práxis que se estabelece na proximidade mestre-discípulo, pensador-povo, intelectual

orgânico, diria Gramsci, no povo. Embora pedagógica, é uma práxis condicionada pela práxis política (e também erótica). Todavia, como pedagógica, sua essência é especulativa, teórica. A práxis teórica, ou a ação poética intelectual esclarecedora do filósofo, encaminha-se a descobrir e propor (na exposição e no risco da vida do filósofo), diante do sistema, todos os momentos negados e toda exterioridade sem justiça. Por isso é uma pedagogia analítica (2.4 e 5.3) da libertação. Ou seja, é o magistério que realiza em nome do pobre, do oprimido, do outro” (DUSSEL, 1977, 5.9.5.1).

A pauta da pedagogia como forma que perpassa os mecanismos do Estado nos leva a tratar das questões da hegemonia no processo educacional (na medida em que questionamos a educação puramente mercantil) e outras formas de dominação, que resultam na marginalização do outro latino com rosto e sofrimento, fruto da exploração do trabalho e ideologização eurocêntrica.

Na pedagogia, como educação na qualidade de práxis, como filosofia, cabe mais que analisar os fatos que levaram a educação de nossos dias àquilo que nos tornou vítimas, ela implica pensamentos para a libertação que apontem o outro como condutor de sua história, em que, mais que metafísica, sejamos seres históricos de nossa história, em que o pobre, o oprimido, este outro sobre o qual falamos não seja visto como manipulável, mas, sim, como resistência.

Essa educação nos permitiria atentar contra o determinismo europeu, ao mesmo tempo em que apontaremos à classe trabalhadora latino-americana aqueles que são negados, excluídos e apagados da história, sendo explorados pelo sistema do capital e por este opressor, que não medem esforços para ter mais e mais lucros no seu processo de “objetificação” do outro.

Cabe-nos olhar para a libertação na medida em que nos colocamos como construtores de história, como vidas “ensinantes”, como educadores e educadoras da resistência, aparecendo além dos currículos em disputa, como coloca Arroyo (2001) na obra *Currículo, Território em Disputa*, a resistência perpassando o currículo, que, mesmo sendo um espaço importante do território educacional, aparece nas mais variadas formas de autonomia e aparecimento das culturas apagadas pela educação hegemônica.

É dentro do que foi proposto apresentar em relação à filosofia da libertação, tendo como práxis emancipatória a educação, que compreendemos que, em Dussel, o outro, ou seja nós latinos, temos direito à vida, mesmo que estes direitos nos tenham sido negados pela cultura dominante/colonizadora.

Galeano (1977), em sua obra *As Veias Abertas da América Latina*, nos traz elementos de grande importância na perspectiva de análise dos muitos países explorados e dos poucos países opressores, em que ele compreende que a América Latina, mais que palco de exploração,



foi e é palco de exposição da dominação social latina pelo ocidente opressor e seus mitos engendrados culturalmente.

Ao realizarmos esta análise, pretendemos focar nossas atenções na educação e como ela tem se desenvolvido na história da educação latina, onde os latinos aparecem como braços a serviços da Europa, na medida em que nós, como brasileiros, caminhamos ainda mais à beira da questão quando focamos o ensino da escola como formal/tradicional/tecnicista, em que, no lugar de educar para a transformação, educa-se para a continuação do processo de subordinar, colando-nos como servos dos mitos do centro ocidental.

Assim sendo, temos que pensar nossa realidade, não esquecendo a história que temos e como podemos, na condição de periferia, lutar por nossa libertação em defesa de uma educação que emancipe os sujeitos, e a práxis seja reflexo da nossa história roubada por um império de dominação, enraizado culturalmente.

Desta forma, trazendo nosso olhar à América Latina por meio da filosofia da práxis como libertação da opressão, que, pautada na emancipação e na alteridade adentaremos na questão que mesmo já tocada: a libertação, tem um papel significativo das lutas educacionais, em especial na educação não formal, que é a transformação dos moldes, sendo uma educação problematizadora e atuante na realidade e ações humanas, tanto na questão de consciência da classe trabalhadora, quanto na mudança das determinações tradicionais do campo do saber.

A seguir trataremos o tópico que mira a libertação em Freire e em Dussel como escritores que fazem da práxis, uma discussão para além de teoria, mas com seu sentido intrínseco com a prática. “Prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta relação é consciência” (VÁZQUEZ, 2011, p.111), de maneira a interpretamos que nem uma e nem outra pode exercer autonomia entre elas, pois elas se completam entre si.

#### **4.7 Educação e Filosofia: um olhar a práxis e à libertação em Paulo Freire e Enrique Dussel**

Por meio da práxis problematizadora e libertadora como forma de fazer filosofia, com considerações entre Paulo Freire e Enrique Dussel, trabalharemos colocando-nos em luta para a transformação. Pretendemos dialogar de forma a não nos posicionarmos como determinadores de verdades, pois se compreende, nesta investigação, que a luta pela libertação e emancipação de uma educação hegemônica parte de entender sua história e o determinismo, determinar o

que seria a libertação de forma dada e acabada seria se colocar também como opressor e é isto que buscamos evitar em nossa produção.

Nossa meta neste tópico, é desenvolver questões em que a educação não seja vista apenas como um controle ou reprodução do Estado, mas que ela apareça como forma de resistência ao eurocentrismo que se reflete na educacional reprodutora que não parte de suas reais necessidades e copiam formas educativas de outras sociedades, que Freire (2010), irá chamar de matriz. Deste modo, colocaremos a educação como meio de enfrentamento à dicotomia: mãos e cérebro, que, por vezes, tende a separar os trabalhos práticos dos trabalhos intelectuais, tende a separar a Europa como berço pensante e a América Latina como centro periférico a ser explorado.

“Sulear” nosso pensamento não significa aqui abolir o que já temos na história do pensamento educacional, mas nos leva a mirar dentro de nosotros<sup>25</sup> (nós os outros) latinos para uma educação que possa se emancipar. Nos propomos, na práxis como libertação trabalhar da seguinte forma: (1) uma breve abordagem sobre a libertação como categoria que nos leva pensar a práxis como transformação em Paulo Freire e Enrique Dussel; (2) uma abordagem acerca da “Educação e violência”, em que fazemos algumas críticas à educação que, por vezes, é violência ao outro; (3) “Esperança, práxis e educação libertária”, em que trabalhamos questões mais íntimas da proposta de práxis e libertação entre os dois pensadores escolhidos; e (4) a apresentação de nossas considerações finais acerca das ideias que apresentamos durante nosso processo inquietador de escrita, encerrando esta parte da pesquisa nos direcionando a um futuro inquietante e investigativo sendo que este trabalho será usado para nossa dissertação de mestrado.

#### **4.7.1 A libertação que nos leva a pensar práxis em Dussel e em Freire adentra na transformação**

A práxis enquanto categoria motriz da pesquisa, será usada neste tópico para ligar algumas ideias filosóficas e pedagógicas de Enrique Dussel e Paulo Freire. Ideias que nos fazem refletir sobre as inquietações colocadas de forma introdutória de que a educação assim como a

---

<sup>25</sup> Usaremos nosotros para abarcar melhor o contexto latino-americano daquilo que somos como nós, os outros. O outro que Dussel nos colocar a pensar.

filosofia podem ser meios de libertação, mas também de opressão e violência, e é por meio desta primeira contradição que inauguramos nossa apresentação. Tendo em vista a dualidade existente no ato pedagógico como do ensinar e do aprender, do mestre e do aprendiz, da educação escolar e da educação familiar, do estado e do popular, trataremos de questões que nos possam levar o pensar a educação para além da servidão e reprodução sistemática.

Deste modo, faremos algumas considerações sobre a opressão ideológica e a violência que nos são feitas como latino-americanos, ao mesmo tempo em que trabalharemos alguns elementos para tratar da esperança e da libertação para que a educação, por meio da práxis, possa ser o caminho para a emancipação, de forma que a consciência problematizadora seja para o outro e do outro (povos vítimas da opressão), por meio de um olhar ao nosso sul.

E neste campo da dialética entre o eu e o outro, percebemos historicamente uma educação feita para atender o mercado produtivo capitalista, em que as mercadorias têm mais direito que as pessoas, e as pessoas se tornam mercadorias no processo de valorização das mercadorias. Deste modo, e com esta matriz dominante, é até duvidoso imaginar uma educação emancipadora, mas podemos pensar e insistir em uma educação para a libertação da opressão a qual fomos enquadrados nos moldes de educação formal tradicional, basta olharmos para a educação não formal.

Em vista disso, a face de uma pedagogia transformadora no viés da libertação, ao contrário de uma pedagogia hegemônica e europeia, indiscutivelmente necessita mirar seu interior, suas culturas, onde pode despertar o critério investigativo e nos levar a quebrar paradigmas que separam trabalho prático de trabalho pensante intelectual, nos coloque numa América que tenha consciência de si, para uma América com consciência para si, e só assim trataremos de uma práxis educativa da libertação. Afinal, “a libertação do oprimido é realizada pelo próprio oprimido, mas por mediação da consciência crítica do mestre, condutor: intelectual orgânico, com o povo e no povo” (DUSSEL, 1977, p.100).

A consciência que o filósofo nos aponta é uma consciência para além de uma consciência implantada no bojo de uma cultura colonizadora dominante, pois ela parte do princípio do entender a autenticidade nascente do próprio povo e seus saberes, e mesmo sendo a cultura da educação imperialista colonizadora opressiva, não podemos dizer que nossa consciência para a libertação seja neutra. De acordo com Freire (1987):

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “conivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental,

é que não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (FREIRE, 1987, p. 29).

O exercício para a libertação pela educação, como podemos perceber em Freire (1987), nasce da questão problematizadora do ser, que implica sair de um regime que, por vezes, é seguido sem conhecimento. Deste modo, notamos que não só as teorias não são neutras, como também a emancipação não é dada sem que haja associação entre problema e consciência, ou seja, ação problematizadora e conscientizadora.

É por entendermos que nenhuma teoria por si, é, ou deve ser considerada neutra que questionamos nosso processo histórico-formativo latino-americano. Desde sempre, desde as colonizações, nossa história foi pensada pelos meios eurocêntricos e assim também se fundamentou nossa educação. Deste modo, nos lançamos o seguinte desafio: Como nos colocar a pensar uma educação emancipadora para além dos modelos dominantes e processos de violência ao outro no método educativo?

É preciso, portanto, avançar no debate de uma educação emancipadora que trate pela práxis filosófica as reflexões de nossa história, pois não só se mostra interessante avançar no debate como indispensável em nossas práticas educadoras, compreendendo que a educação emancipadora é conquistada pelas educações e pelos meios educativos e somos responsáveis por resgatar e reflexionar sobre ela, na medida em que é consenso neste artigo pensar segundo nossas necessidades nos levando a transformações por nossas ações entre teoria e prática, prática e ações. Do contrário, estaríamos reproduzindo uma educação tão opressora e reprodutora, quanto a que nos violenta durante nossas histórias.

#### **4.8 Educação e Violência**

Mais que necessário, é essencial mirar a violência em nossas histórias apagadas e excluídas pelo processo histórico social colonizado e processo do educar. Cabe-nos, em meio à transição educativa em que estamos nos inserindo, a pretensão de fazer parte da consciência de nossa gente, para nossa gente, para não sermos também opressores, excludentes e determinadores.

A educação enquanto formal, não é mera expressão da sociedade e do Estado regente, ela também é expressão de um conjunto de normas estabelecida por uma normatividade vigente e que por vezes produz violência no processo de ensinamento. Percebemos isso na história

humana, na história da América latina, nos vastos momentos de exploração do outro, mas “A violência existe objetivamente”, pois é a violência uma determinação em virtude de interesses de uma sociedade baseada na hegemonia e na esfera do privado que divide antagonicamente as classes, mesmo que por vezes não se tenha “consciência da situação objetiva” (VÁZQUEZ, 2011, p.388).

Durante anos, Paulo Freire colocou em questão os efeitos da violência do ato de educar, já que a educação bancária é uma tentativa de alterar o outro, sendo colocada de forma violenta dentro dos moldes da educação a serviço de um modelo produtivo, e o modo como esta educação é introduzida no/a oprimido/a dentro da história faz com que sejam anuladas diversas histórias dos diversos corpos/povos. Vejamos:

[...] a educação bancária, reprodutora do saber, faz uso da vigilância, da punição e do exame. Evidentemente, todo esse processo de proibição do corpo acaba suprimindo a corporeidade e anulando as emoções. Padronizar e massificar homens e mulheres, no contexto econômico, é fundamental para manter o andamento do sistema (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016, p. 159-160).

Se a educação bancária em Freire (1987) é, como sabemos, reprodutora e, por vezes, considera o outro um depósito onde irão sendo armazenadas informações e, como bem tratam as autoras, como um processo de normas e proibições que anulam e padronizam o outro no processo do educar, a educação libertadora não pode ser pensada da mesma maneira. Então, como poderemos pensar uma educação (filosoficamente falando) por nossas faces anuladas (falando da América Latina) de forma a despertar a consciência crítica no âmbito popular, e não repetir os erros históricos do sistema hegemônico/cultural/educacional impostos? Tendo em vista que buscamos uma educação libertadora, o primeiro passo - e que não responde por completo nossa questão - é que a práxis é o caminho que nos aproximará desta educação, já que devemos considerar o que nos foi ocultado, para tanto, precisamos despertar no mestre o respeito ao contexto e texto em que nos situamos como latinos submetidos.

O filósofo Enrique Dussel (1977), nos põe a refletir sobre várias questões, entre elas o pensamento filosófico mercantil<sup>26</sup>, em que mesmo onde a filosofia se desenvolveu na periferia, ela não deixou de ser uma imitação daquilo que vinha se desenvolvendo na Europa. E o mesmo podemos falar sobre a educação. Ainda de acordo com Dussel (1977),

---

<sup>26</sup> Mercantil no sentido colonizador e de expansão dos territórios imperialistas pela exploração e extermínios de outras culturas/ histórias, povos e memórias latinas, no período em que a história contada é a dos “vencedores”, preenchida pelos seus olhares civilizatórios do mundo ocidental.

A Filosofia Colonial latino-americana foi cultivada na periferia hispânica. [...] No século XVII, a cultura barroca jesuíta, com suas imponentes *reduções* de índios (as mais famosas no Paraguai), deu passos importantes em filosofia, física, matemática e política. Mas não chegou a superar a imitação, e o processo foi duplamente ideológico: de um lado, por ser já ideológica na Europa, e, por outro, por repetir-se na periferia ocultando a dominação que se sofria. [...] A etapa colonial mercantilista nas colônias portuguesas e as primeiras colônias inglesas não contemplou a função de centros filosóficos na periferia. Em Coimbra ou em Londres, formavam-se elites coloniais. Foi o começo de uma dominação cultural que se aperfeiçoaria mais adiante (DUSSEL, 1977, p. 16-17).

Como podemos notar, a cultura dominante, a europeia, não se deu de forma amigável, bondosa e “civilizada”<sup>27</sup> como nos fizeram acreditar nas escolas por meio da educação bancária, mas de forma violenta, quando ela se lançou sobre o conhecimento existente e, de forma hegemônica até quando se fez presente, ela não foi reflexiva, não aconteceu de forma problematizadora, e mais uma vez foi feita da periferia a reprodução do pensamento do opressor.

Deste modo, podemos destacar que a violência não só acontece na brutalidade escravocrata do sistema hegemônico, pela manipulação da força, ela ocorre claramente no nortear das ideologias, onde o pensar é fundamentado pelos colonizadores na ocultação do outro e suas culturas.

Além destes pontos colocados à reflexão, poderíamos mostrar algumas das demais faces da violência, mas acreditamos ser desnecessário, dada nossa proposta central, que é trabalhar alguns pontos que nos levem a pensar a(as) educação/educações para além dos moldes de atender ao mercado de trabalho das determinações do sistema hegemônico dominante.

Neste sentido, não podemos falar em libertação sem antes contextualizar que somos seres históricos e, assim, não podemos cometer os mesmo erros já cometidos, e por isso, não vamos afirmar aqui em nosso trabalho que temos a chave para a libertação, pois entendemos, assim como Freire e Dussel, que a libertação é nosso ponto de miragem, mas, para alcançá-la, cabe-nos a práxis como meio revolucionário, e essa práxis exige de nosso pensar meios para ações concretas e projetos para uma nova sociedade, sem “abolirmos” o entendimento de que nenhuma teoria pode ser tomada como neutra no processo histórico da humanidade e que a violência precisa ser combatida desde no mesmo como no outro.

Assim sendo, é necessário e indubitável que devemos agir de forma a distinguir a práxis

---

<sup>27</sup> Escrevo Civilizado entre aspas para chamar atenção ao contexto histórico que nos foi ocultado na educação formal, daquilo que temos hoje como civilização ser reflexo da cultura opressora, enquanto isso, deixamos, muitas vezes, de ver que a América Latina, antes mesmo do processo colonizador, tinha sua história, sua cultura e seus meios produtivos como podemos compreender no texto “*A Independência Pendente – No bicentenário das independências de Hispano América*”, de Silvia Beatriz Adoue (2010).

revolucionária como uma práxis que vise além da reflexão e da reforma, que pense assim a transformação considerando a importância do projeto de ação transformadora da educação que temos e da educação que queremos, da práxis reprodutora, entendendo aqui como a reprodução do que já nos foi colocado hegemonicamente pelo sistema a ser seguido e servir meramente ao mercado, e a educação, que deve ser vista para além do que é formal, haja vista que o processo social também adentra o contexto do educar.

#### **4.9 Esperança, práxis e educação libertária**

Até o presente momento, nossa discussão tem tido a função de despertar inquietações sobre a educação que temos tido, uma educação dentro dos moldes hegemônicos, fundamentada no pensar para e pelo norte europeu. Contudo é chegada a hora de adentrarmos nossa proposta central, “sulear” nosso pensar para nosso interior, para a face negada, para as margens e vítimas. E não queremos aqui argumentar sobre um aspecto de um desarmar de compaixão sobre as vítimas. Pelo contrário, temos em vista que trazer tais questões anteriores nos servem de concretude e lucidez das tarefas que temos como outros que somos e dos espaços dentro deste sistema educacional vigente. É nosso o desafio de pensar sobre onde estamos, para onde queremos ir e quais meios queremos alcançar para o projeto de uma educação para além da reprodução e servidão a um sistema de mercado. E essas questões do pensar nos lançam o desafio de atuar, pois, como visto anteriormente, só a práxis é o caminho para encurtar a distância entre a utopia e a realidade.

A totalidade do sistema atual é mais complexa que algo que possamos descrever claramente, porém já temos as condições necessárias para encarar o desafio lançado. Deste modo, trazemos em discursos três categorias para discussão de nosso pensar. A primeira é a esperança, seguida da práxis revolucionária – a segunda -, e a terceira é tão importante quanto as demais: a educação libertária.

A esperança da qual estamos a tratar é encontrada na *“Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido”*, de Paulo Freire (1998). Uma esperança que nasce da desesperança, do impacto contínuo de nossas vidas. Nesta obra, mais que falar da esperança como uma categoria “sonhadora” das/dos oprimidas/oprimidos, Freire a aponta como uma necessidade existencial para enfrentar os desafios, pois devemos ser esperançosos não por pura teimosia, mas por imperativo existencial histórico. Mas o que seriam a teimosia e a esperança freiriana? Como essas se relacionam de forma a se tornarem necessidade para a luta e para a

transformação na luta por uma pedagogia da libertação? O que teve ele enquanto outro que lutou para transformar a história de tantos outros lançados às margens da história contada, da história vivida?

As questões colocadas neste texto têm a intenção de nos colocar à reflexão sobre a política do ensinar e do aprender, ou como diria Freire, de suas “ensinanças” e aprendizagens. Dando continuidade a seu pensar sobre a esperança e sobre seu sentido na luta pedagógica transformadora, Freire descreve a concretude da esperança, uma esperança crítica:

Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela só não ganha a luta, mas, sem ela, a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica como o peixe necessita de água despoluída (FREIRE, 1998, p. 10).

Como podemos notar, a esperança sozinha é ingenuidade, pois por si só ela não irá mudar o mundo, e se assim fôssemos usá-la, segundo Freire (1998), tombaríamos nas desesperanças, no pessimismo e, mais uma vez, no fatalismo, então como uma necessidade para a luta, a esperança precisa ser ancorada na prática. Ela necessita da prática/práxis contínua para se tornar concretude na histórica, “é por isso que não há esperança na pura esperança, tampouco se alcança o que se espera na espera, que vira, assim, espera vã” (FREIRE, 1998, p. 11).

Uma de nossas tarefas, embora em largas pinceladas, é mostrar uma das categorias, a esperança, a que nos propusemos, que nos coloca em proximidade com a práxis revolucionária, pois como visto, para a esperança se tornar concretude, precisa passar no campo da práxis pedagógica da lutas e enfrentamento. Deste modo, resuscitamos o que falamos anteriormente sobre nosso papel entre os espaços da educação formal. Pois refletir sobre um possível projeto educativo que atue para além do campo dado formalmente e mercadológico é apenas uma das muitas tarefas que temos encarado no processo histórico de resistência dos latino-americanos. Desvelar os obstáculos impostos nada mais é que uma tarefa esperançosa como também nos impulsiona a adentrar nossas práxis e essa tarefa nos endereça à transformação, como também à educação libertária. Contudo, ainda não vamos falar sobre a educação libertária, mas, sim, sobre a nossa práxis - uma práxis histórica em sua concretude, onde somos e temos a responsabilidade pelo outro - que não nos faz baixar a guarda diante de tantas que foram colocadas desde a colonização.

Dussel nos coloca na obra “*Filosofia da libertação na América Latina*” pontos de importância em relação ao nosso agir e pensar pedagógico, de forma a nos levar pela práxis à



libertação. E esta prática é colocada no plano da responsabilidade que temos e que somos como outros.

A prática que nossos principais teóricos colocam em questão para “nosotros” nos leva a pensar juntamente as duas categorias finais, a da práxis e a da educação libertária, pois compreendemos que a prática deve ir além das ideologias teóricas, que devem ser assumidas como forma de resistência para a negação da negação feita a/ao oprimida/oprimido, que parte de uma história concreta indo à história vivenciada, na qual temos como sequências de enfrentamento desta negação às margens/periferia, como coloca Dussel (1977), sendo uma negação imposta, em que o outro a nega e a confronta como existente e, pela responsabilidade, mostra que não é somente uma negação social/econômica, mas, como já dito, é histórica.

A negação é sentida pelo outro pelas ações repressivas. A questão é quantas vezes, ao seguir os métodos formativos educacionais, não promovemos essa ação perversa? Logo, estamos fazendo na práxis mudanças para uma transformação quando nos conscientizamos da dominação, e essa consciência se torna em práticas para o outro no processo de libertação para o enfrentamento à repressão, ela não é uma destruição caótica e desordenada do processo de opressão, mas é um meio para encarar a pressão social. Deste modo, a libertação cabe no processo/projeto efetuado pela práxis. Citando Enrique Dussel (1977),

A dominação se transforma em repressão quando o oprimido tende a libertar-se da pressão que sofre. Diante do gesto ou pretensão de fugir da situação de dominado, o dominador redobra sua pressão dominadora: reprime. A repressão pode ser individual e psicológica, mas sempre é pressão social. Assim, as normas culturais são introjetadas pela educação e pelo castigo na própria estrutura psíquica da criança, do homem. O normal é hoje um reprimido. Mas, ao mesmo tempo, politicamente: o poder político ou econômico reprime policial e militarmente o povo que se levanta. A repressão é o rosto descoberto da dominação (DUSSEL, 1977, p. 60).

Como podemos compreender na citação de Dussel, o processo contínuo é um movimento que busca ultrapassar os limites que nos são impostos sistematicamente, é um processo no qual a nossa prática organizativa adentra a realidade que tenta romper com a exterioridade que nos foi colocada pela alienação.

Segundo Brighente e Mesquida (2016), Paulo Freire faz a denúncia da educação bancária e seu modo opressor, mas também nos anuncia uma educação libertadora. E é com a questão do homem-sujeito contra o homem-objeto. E aqui nesta questão entre o outro que é existente e não coisa, chegamos a uma possível conclusão de uma educação libertária.

O primeiro passo, como já colocamos no início de nosso escrito, é tratar das identidades

negadas, dos outros excluídos, de forma que nossa práxis seja libertadora, não opressora. Já sabemos que não é exatamente uma forma de educação que será libertadora, mas que a educação é meio importante e não pode desconsiderar as diversas formas educacionais de nossa história social, sabemos também que é preciso mirar o nosso outro fazendo as leituras dos mundos, não puramente da ideologia/teoria, mas das palavras escritas.

E como é de nossa natureza humana a utopia de mudanças, devemos olhar o passado não para repetir a reprodução sistemática, mas para colocar em nossas práticas o questionamento real, para alcançar a libertação propriamente dita e, deste modo, dar endereçamento para nossas considerações finais, onde pretendemos colocar nossa ação libertadora como projeto prático, não apenas como esperança utópica.

#### **4.9.1 O Sulear vem carregado de esperança enquanto categoria de existência**

É neste alvoreço das palavras ditas e das palavras não ditas, que trazemos a o Sulear como esperança, uma esperança que nos permite teorizar, mas também praticar nossa existência e resistência humana.

De modo que “sulear” nosso pensar e agir, para nossa realidade educacional alagoana, brasileira e latina nos permite sair da exterioridade na qual buscamos nos colocar na educação e nos voltamos a nossa interioridade, nossas práticas, nossas ações, que devem buscar desvelar na práxis a relação íntima entre teoria e prática por meio da realidade na qual estamos imersos e imersas.

Haja vista, que ao levantamos tais reflexões feitas aqui, não ficam apenas na racionalidade, mas nos voltemos aos questionamentos e ações de nós-outros, como educadores/educadoras, em que seja realizada a responsabilidade pelo outro, para lutar, para o compartilhar angústias, realizar espantos, expressar medos e manter esperanças, na medida qual vamos somado, somando-nos, poderemos contribuir para a libertação na ação transformadora deste sistema em que estamos ancorados.

Nosso propósito de tentar trazer elementos para pensar a filosofia da práxis em relação com as educações transformadoras, para além de uma educação reprodutora, nos faz ter um ponto a nos “sulear” perante nossa história de tantas outras histórias mascaradas. Isto posto, “a práxis de libertação é a procriação mesma da nova ordem, de sua estrutura inédita, ao mesmo tempo que das funções e entes que a compõem. É a tarefa realizadora por excelência, criadora,

inventora, inovadora” (DUSSEL. 1977, p.70).

E como Dussel coloca, a práxis libertadora é questionamento, é inovar, é despertar a criatividade, então nossa docência, como educadores que miram a transformação, deve ser também uma práxis contínua de nosso pensar, de nossas pesquisas, de nosso processo investigativo, já que estamos ocupando esse espaço formal, e mesmo que fosse o espaço onde buscamos transformação do que hoje temos como sistema, é nosso papel resistir e atuar com seriedade dentro daquilo que nos move na práxis à libertação.

Assim, como diria Freire (1998, p. 191-192), “não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensine porque se aprende”.

Com estas citações, deixamos as reflexões abertas sobre a/as educação/educações que temos e a/as educação/educações que queremos, onde o outro negado possa ser afirmado e protagonista de uma educação para além dos moldes mercantilistas do sistema atual. Deixamos a reflexão maior sobre o nosso papel dentro desta busca para que nossas teorias de palavras com nossas leituras de mundo possam ser discutidas de forma que a práxis seja a concretude de nossas teorias.

#### **4.10 Considerações do capítulo**

Trazer uma educação para além dos modelos hegemônicos onde foi possível tratar da violência enquanto opressão, invisibilidade e negação da alteridade pelo ego de uma hegemonia da dominação à práxis da libertação como ação pedagógica da educação como espaço de luta e resistência, nos possibilitando olhar a questão da alteridade enquanto sujeitos negados, na medida em que a práxis é pedagógica e que precisamos nos inteirar do que somos enquanto sujeitos históricos para a afirmação e aparecimento das vítimas latinas enquanto povos latino-americanos.

Trabalhamos durante o percurso de escrita com obras que para nós é fundamental no debate tanto da práxis como na libertação que foi a *Ética da Libertação na América Latina* (1977) de Enrique D. Dussel, dela foi possível encarar e dialogar com a *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1998) e outras obras de Freire, de modo a tratarmos da libertação, não como uma forma ingênua de ver o mundo e uma liberdade individual, mas como modo de resistência e consciência de classe, na medida em que vivemos

em uma sociedade dividida dessa maneira.

A esperança passa a ser um espaço de resistência no campo da educação, mas também uma categoria ontologia existencial, que nos possibilita o diálogo de educação formal e não formal, nos mostrando que a educação pode ser transformação, mas esta precisa olhar ao outro, e não o violentar com suas formas opressoras e medidas a serviço de uma formação aquém. De modo que a educação não seja introjetada como um castigo e invisibilidade de sua própria existência histórica, na construção humana, mas que seja visível o rosto negado na periferia.

A questão do olhar para o “Sulear”, nós permite parte de nós para pensarmos nossas necessidades educacionais enquanto povos de história, memória e organização. O que seria esse “Sulear” em nossa pesquisa? Seria negar nosso conhecimento do hoje e fazer minar algo extremamente novo que possamos chamar de nosso? Seria negar ao conhecimento da educação não formal e nos fechar apenas no contexto da educação do mundo da vida fora dos padrões institucionais? Sabemos que as respostas para essas perguntas depois do caminho percorrido até aqui é não. O que queremos com o Sulear freiriano é valorizar nosso potencial intelectual, sem desmerecer o que já foi produzido, mas introduzindo nós-outros latinos na produção intelectual, desmistificando a dicotomia entre mãos e razão, nos fazendo práxis enquanto unidade de teoria e prática, onde uma se complementa e na outra se fortalecendo, valorizando nos intelectuais orgânicos, que tiveram na práxis de sua construção enfrentamentos onde os fizeram mirar as vítimas, os periféricos e excluídos latino-americanos.

Logo, nosso propósito foi colocar a Esperança frente com a libertação. Entendendo que a filosofia da práxis é também pedagógica e essas tendem a lutar contra a reprodução do conhecimento como mero serviço mercadológico, de uma alienação e da intolerância humana aos excluídos por uma divisão de sociedade de classe. A emancipação não seria uma liberdade utópica, mas sim a aproximação de nós com nossa realidade, onde a educação passa a ser essencial no campo da mudança, para o fornecimento do conhecimento, onde nossos valores sejam transmitidos para nosso construir conjunto e não a serviço dos interesses de um setor dominante, que se faz injusto e permeia desigualdade.

Pela filosofia da práxis trabalhamos a questão da emancipação sócia, onde a educação foi colocada para diálogo com a filosofia, mostrando sua função pedagógica na formação humana, apontando questões das relações entre o ensino formal e não o não formal, trazendo claro o elemento da responsabilidade que temos em nosso compromisso com a sociedade enquanto pessoas que estão caminhando no mundo da educação formal.

Importante destacar o papel que temos na responsabilidade ética com a alteridade, onde essa deve permear o íntimo do ato de educar nos sendo caminho para a libertação, logo para

emancipação social contra a hegemonia e em defesa do outro pelo qual somos responsáveis enquanto formados para o ensino e aprendizado, os lugares da educação e da formação pedagógica.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cada passo dado nessa caminhada. a práxis foi nossa filosofia é também método pedagógico de construção, onde podemos plantar esperança, construir e desconstruir questões que cercam a epistemologia e a alteridade de nossa existência entanto latinos companheiros em jornada por uma educação.

É pensando nisso que nos lançamos aos fins de nosso trabalho e continuidade de busca por uma dialética dos saberes com respeito e responsabilidade pelo conhecimento que recebemos e plantamos em cada ser que conosco ousa ter esperança como sinal de teimosia e crença em um amanhã que quebre as correntes desse sistema opressor, machista e patriarcal implantados em dias passados e que nos cercam em tempos presentes. Assim nossas considerações se colocam em forma de texto poético, no texto de autoria própria que aqui compartilmos:

### *A alteridade que negamos<sup>28</sup>*

*Quem sou? O quem somos? O outro que sou, a alteridade que negamos. Sou o sangue dos muitos sangues nessas terras derramados.*

*Sou o “índio e a índia” que sofreu e sofre genocídio e racismo cultural. Sou o negro e a negra que os colonizadores no ontem escravizaram e hoje pregam a libertação que não chegou, inferioriza-nos...*

*Sou o outro, também o outro sou. Sou o que fomos e o que somos, sou! Sou a mestiça, filha da índia estuprada nas matas no processo de colonização/exploração. Sou essa sou aquela que hoje é fruto da brutal miscigenação.*

*Sou a negra, que mesmo nascendo “livre” a sociedade condena a escravidão da cor, do racismo da negação e do temor. Sou o camponês e a camponesa, que mesmo responsável pelo que muitos levam a mesa, não somos reconhecidos como produtorxs de saber. Não temos terra para plantar, não temos teto para morar e a fome nos cerca, pois na terra não posso estar. A terra... A terra... A bendita, a/oh maldita, TERRA!!!*

*A terra nos tiraram, me sobrou as periferias, essas que chamam de favelas. Pois é, eu sou! Nós somos o que fomos, aquilo e isso que hoje nos colocou. Sou a mulher, o gay, a lésbica, a trans., a travesti a sapatão... Os chamados LGBTI, esses que sofrem, simplesmente por*

---

<sup>28</sup> Poema de autoria própria, 2019.

*existir. Sou esses, sou essas. Somos o que fomos e o que somos, sou! Mas o porquê do sou? O que me tornou? Eu, só sou? Pois é! Agora vou/vamos te contar quem sou, quem somos, quem fomos. Primeiro, essa pátria fruto do ontem que batizada a banho de sangue e dor, com o espírito eurocêntrico, chegou aqui me tirou o direito de nadar nos rios, de correr nos campos e florestas, de ouvir e conversar com os pássaros. Depois, exterminou proibiu nossa gente de viver, ficou com nossas terras, impuseram-nos outra língua, que não é a nossa e ainda hoje fazem de nossa cultura uma fantasia para uso nos “carnavais”. Não bastante, nos buscou em terras distantes, roubou nossa liberdade, usou nossas forças, nossos corpos, nossa dignidade, nos escravizou. E ainda se acha no direito de na áurea da Lei, dessa maldita vida, falar que me, que nos libertou, que nos alforriou... Nos jogou na tal “liberdade”, diretamente para a banalização, para as margens, para a marginalização. Nos chutou para as periferias, e nas periferias de suas opressões nos tornou. Nas margens: sem água, sem trabalho, sem condição de viver, sem condições de SOBREVIVER.*

*Ah! Essa pátria tão defendida pelos patriotas e que só a eles estar a servir, defende os gostos da burguesia, forma a sagrada família da moral e conservação. Conservação? É conservação da opressão dos que mandam, exploram e oprimem. Pois é ela tanto fez e faz, em nome de um “Estado” que de democracia o nome é o que tende a restar. Mesmo com tantos de seus feitos, essa pátria não é capaz de me, de nos silenciar. Isso porque nós somos “esperançosos por pura teimosia”, e se temos convicção de libertação, resistimos para existir, para plantar a semente da transformação. E não me calei, nós não nos calamos. Na luta entrei, na luta entramos. Filosofia e educação são conhecimento e nos faz incomoda, se o sapato está apertado, é hora de abrir um furo na frente para folgar. Em nome de uma estranha modernidade estão querendo nos silenciar, para isso nos golpeiam retirando as conquistas das migalhas que caíam de suas bocas, migalhas conquistadas a muito gosto de uma história vasta de sonhadores de libertação. Migalhas das fortunas construídas com o meu, com o nosso suor. As mesmas migalhas nos “dadas” é tirada, nas fornalhas de impostos de perdas de direitos que nos está sendo IMPOSTO.*

*Depois de tanta ousadia e ainda não contentada essa bendita, maldita pátria se coloca como “pátria mãe”... Que mãe é essa que não olha seus filhos, que mãe dos povos tradicionais não é. Uma mãe que rouba dos miseráveis, as poucas migalhas, de uma história de rebeldia e luta por transformação, nos diferentes campos inclusive educação, que com nosso suor e sangue são pagas. Mas isso não acabou, a pátria que falo, ainda tem muito a roubar, seu sistema é totalitário e oprimir e sua cara. Com seu sistema, quer roubar mais e mais, querendo nos tirar até a dignidade de nos rebelar e esperar. ELX, quer nos roubar... O pouco de saúde, o*

*pouco de “educação”, o pouco de lugar, o pouco de terra o pouco de libertação. E até mesmo quer nos roubar nossa organização, nós colocando um contra o outro. Nos colocando enquanto e como inimigos da sociedade com uma tal criminalização... Pois é! O roubo é imensurável, numa cultura hegemônica de opressão roubou, nos roubou, nos roubar e nos quer roubar. Já sabe quem sou? Já sabe quem somos? Sabes que você é? Eu sou o que fomos, e o que somos, sou... Sou você, sou o outro que habita o eu que sou e o que você é. Sou um povo denominado brasileiro, latino-americano, que o estrangeiro não cansa de caçar para roubar. Somos o que fomos e o que somos, sou! Somos esperança e teimosia, somos sonhos e utopia, somos a libertação que plantamos, somos a busca por transformação. A duras conquistas são caminhos para esperar e mudança. Somos o que fomos e o que somos, sou! Sejamos estão não o ato de esperar, mas de sermos as sementes dos muitos sangues derramados, por terem sonhado dentro de um sistema controlador, fugimos as regras, pois acreditamos nos desafios do hoje, como movimento contínuo por libertação. Somos o que fomos e o que somos, sou! Somos o que fomos e o que somos, sou! Somos o que fomos e o que somos, SOU!*

E nesses parágrafos finais, expressos do eu/outro, salientamos nossa perspectiva de uma pesquisa com o olhar a uma educação e uma filosofia que vise a formação humana, com o olhar político de seres sociais no mundo da vida, constituída de uma dialética coletiva, onde possamos pensar a reconstrução, a elaboração e a cooperação do processo de conhecimento, onde a leitura das palavras sejam feitas criticamente para a realidade social, econômica, política e cultural. Onde a intensão educacional seja a transformação social, a saída do modo reprodutor para libertador, de modo que seja a educação um instrumento político na formação e na ação seja pedagógico.

Enquanto ponto de vista filosófico dialético, que a práxis transformadora seja teoria da ciência em movimento, de forma que a atividade formativa seja: avaliada indutivamente olhando as partes no seu processo de sínteses, para se perceber o todo, mas também seja dedutivamente olhando o nosso geral e pelo processo de análise, se compreenda as influencias do processo global na realidade local.



## REFERÊNCIAS

- ADOUE, S. B. A Independência Pendente – No bicentenário das independências de Hispano América. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 109, jun. 2010. Disponível em: <<[http://periodicos.uem.br/ojs/public/journals/23/pageHeaderTitleImage\\_pt\\_BR.gif](http://periodicos.uem.br/ojs/public/journals/23/pageHeaderTitleImage_pt_BR.gif)>>. Acesso jul. 2018.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, Vozes, 2011.
- BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento Marxista**. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2013.
- BRASIL. **Decreto 7352, de 04 de novembro de 2010**. Disponível em: <<<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>>>. Acesso em: Novembro de 2018.
- BRASIL. **Lei 9394, de 1996**. Disponível em: <<[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_2ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf)>>. Acesso em: Novembro de 2018.
- BRIGHENTE M. F.; MESQUIDA P. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, v. 27, n. 1(79), jan/abr, p. 155- 177, 2016. Disponível em: << <http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n1/1980-6248-pp-27-01-00155.pdf>>>. Acesso em jul. 2018.
- CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento sem terra**. 4. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- CINELLI, C.; TABORDA, N. W.; GASPARETTO, S. Feminismo camponês e popular para o MMC. *In: SOS corpo: Instituto feminista para a democracia*. Disponível em:<<<https://soscorpo.org/feminismo-campones-e-popular-para-o-mmc/>>>. Acesso em fev. 2019.
- CHAMIE, M. O tolo e o sábio. *In: A poesia da práxis*. São Paulo: Edições Quíron, 1974. Disponível em: <<<http://www.algumapoesia.com.br/poesia/poesianet075.htm>>>. Acessado em Fevereiro de 2019.
- COUTINHO, S. C. A práxis educativa popular. *In: Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia*. Faculdade Católica de Pouso Alegre. v. 04, n. 10, p.127 a 149, 2012. Disponível em:

<<[http://www.theoria.com.br/edicao10/a\\_praxis\\_educativa\\_popular.pdf](http://www.theoria.com.br/edicao10/a_praxis_educativa_popular.pdf)>>. Acessado em Dezembro de 2018.

CORBARI, M. A. Adelante. *In: Coletânea Internacional entreolhares: poesias - crônicas, contos- antigos*. RASIA, R. S.; BRASIL, I. M. C. (orgs). Gaya/Alpas.21 – Rio Grande do Sul: Gaya/Alpas, 2017, p.118.

DUSSEL, E. **Filosofia da libertação: na América Latina**. Trad. Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola, 1977.

\_\_\_\_\_. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Trad. de Ephaim Ferreira Alves, Jaime Clasen, Lúcia Orth. Petrópolis:Vozes, 2000.

FERNANDO, G. L. **Práxis e libertação: diálogo em torno Filosofia da Educação**. 2017. 137 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/2361>> Acesso em 24 ago. 2019.

FREIRE, P. **Ação Cultura para a liberdade e outros escritos**. 11. ed, São Paulo: Paz e terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martins. 32. reimpressãp. São Paulo: Paz e terra, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 23ª reimpressão, 17. E. São Paulo: Paz e terra, 1987.

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. Coleção: Estudos Latino-Americanos, v. 12. 25. Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1976.

GOHN M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, jan/mar, p. 27- 38, 2006. Disponível em: <<<http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/30405.pdf>>>. Acesso em mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. *In: Investigar em Educação - IIª Série*, n. 01, 2014. Disponível em

<<[https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/gohn\\_2014.pdf](https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/gohn_2014.pdf)>>. Acesso em mai. 2018.

JÚNIOR, A. F. S.; NETTO, M. B. Por uma educação do campo: percursos históricos e possibilidades. *In: Entrelaçando* - Revista Eletrônica de Culturas e Educação. Caderno temático: Cultura e Educação do Campo n. 3, ano 2, p. 45-60, 2011. Disponível em: <<[file:///C:/Users/edcle/Downloads/POR%20UMA%20EDUCAO%20DO%20CAMPO%20-%20percursos%20historicos%20e%20possibilidades%20\\_%20Astrogildo%20F.%20da%20Silva%20Junior%20e%20Mrio%20Borg%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/edcle/Downloads/POR%20UMA%20EDUCAO%20DO%20CAMPO%20-%20percursos%20historicos%20e%20possibilidades%20_%20Astrogildo%20F.%20da%20Silva%20Junior%20e%20Mrio%20Borg%20(1).pdf)>>. Acesso em dez. 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos: para que?**. São Paulo: Cortez, 2002.

MATOS, J. C. **Em toda parte e em nenhum lugar: a formação pedagógica do professor de filosofia**. 1999. 274p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253253>>. Acesso em: 24 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. A formação dos professores para o ensino de filosofia. *In: Ensino de filosofia: questões fundamentais*. Organizadores: MATOS, J. C.; COSTAS, M. N. (orgs). Editora universitária UFPE, 2014.

MARX, Karl. **O capital**. Tombo 1. Tradução de Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

\_\_\_\_\_. **O capital**. Tombo 2. Tradução de Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova cultural, 1996.

MARX, K.; ENGELS, F. **Teses sobre Feuerbach**. 1845. Disponível em: <<<https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>>>. Acessado em maio 2018.

MÉSZÁROS, I. **A educação para Além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2, ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHI, N. **Movimientos campesinos y educación**: Estudio sobre el movimiento de trabajadores rurales sin tierra de Brasil y el movimiento campesino de Santiago del Estero MOCASE-VC. “Las organizaciones populares y la educación” Buenos Aires, Colección Orlando Fals Borda, Editorial el colectivo, 2010, p. 63-95.

MONTEIRO, I. A.; GATI, H. H. A mulher na história da educação brasileira: entraves e avanços de uma época. *In: IX Seminário nacional de estudos e pesquisas “história, sociedade e educação no brasil”* da Universidade Federal da Paraíba – 31/07 a 03/08/2012 –

Anais Eletrônicos - Disponível em:

<[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/4.09.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/4.09.pdf)>>.

Acessado em Dezembro de 2018.

MUNARIN, A. *et al.* (orgs). **Educação do campo:** reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.

NOBRE, M. Seduc promove Encontro Estadual de Educação do Campo até esta sexta-feira (7): Representantes de várias instituições participam das discussões. **AGÊNCIA ALAGOAS.** Governo do Estado de Alagoas. 06 de Outubro de 2016. Disponível em: <<<http://agenciaalagoas.al.gov.br/noticia/item/9561-seduc-promove-encontro-estadual-de-educacao-do-campo-ate-esta-sexta-feira-7>>>. Acesso em jan. 2019.

OMENA, A. P. **A grande chance:** assentados da reforma agrária se preparam para entrar na Universidade. Jornal tribuna Alagoas. 28 jul. de 2018. Disponível em: <<[https://tribunahoje.com/noticias/educacao/2018/06/28/a-grande-chance-assentados-da-reforma-agraria-se-preparam-para-entrar-na-universidade/?fbclid=IwAR3wL1Fnuw96vwXY6AjwpcTzzbGVyVvwOs3O8\\_5gOHKft7vXkX7HLxy5hyM](https://tribunahoje.com/noticias/educacao/2018/06/28/a-grande-chance-assentados-da-reforma-agraria-se-preparam-para-entrar-na-universidade/?fbclid=IwAR3wL1Fnuw96vwXY6AjwpcTzzbGVyVvwOs3O8_5gOHKft7vXkX7HLxy5hyM)>>. Acesso em: jan. 2019.

PANSARELLI, D. **Filosofia latino-americana:** a partir de Enrique Dussel. Belo Horizonte: Fino traço editora ltda, 2013.

PAULINO, E. T. **Território e campesinato:** da teoria à práxis. Terra Plural, Ponta Grossa, 2008.

PIZA, S. O.; PANSARELLI, D. Sobre a descolonização do conhecimento: a invenção de outras epistemologias. **Estudos de Religião**, v. 26, n. 43, p. 25-35, 2012. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ER/article/view/3366>>>. Acesso em: out. 2018

RUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação.** Tradução de Sérgio Millit. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SANTOS, G. Educação do campo. *In: Nosso espaço do escola ativa/RN.* 2010. Disponível em: <<http://escolativarn2010.blogspot.com/2010/10/educacao-do-campo-gilvan-santos.html>>. Acesso em fev. 2019.

SILVA, J. V. M. Filosofia, responsabilidade e educação em Enrique Dussel. *In: Perspectiva filosófica.* v. 2, n. 38, p. 91-107, 2012. Disponível

em: <<<https://periodicos.ufpe.br/revistas/perspectivafilosofica/article/view/230203>>>. Acesso em out. 2017.

SILVA, E. R.; MELO, E. A. A. Estágio supervisionado numa escola itinerante do estado de alagoas: um modelo de ensino ainda “desconhecido”. *In*: Dossiê Formação de professores e práticas curriculares multiculturais: desafios e tensões na contemporaneidade. **Lugares de educação**, v. 5, n. 10, p. 149-164, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rle/search/authors/view?firstName=Edcleide%20da%20Rocha&middleName=&lastName=Silva&affiliation=Universidade%20Federal%20de%20Alagoas&country=BR>>. Acesso em: Set. 2017.

SILVA, E. R.; SILVA, E. R. Associação dos pequenos produtores do sítio Gordo. *In*: **Página de Facebook**. Disponível em: <<[https://www.facebook.com/pg/Associa%C3%A7%C3%A3o-Dos-Pequenos-Produtores-Do-S%C3%ADtio-Gordo-1419547541420018/posts/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/pg/Associa%C3%A7%C3%A3o-Dos-Pequenos-Produtores-Do-S%C3%ADtio-Gordo-1419547541420018/posts/?ref=page_internal)>>. Acesso em mar. 2019.

SNYDERS, G. **Escola, classes e luta de classes**. Tradução de Leila Prado. São Paulo, Centauro Editora, 2005.

TRASPADINI, R. S. **Questão agrária, imperialismo e dependência na América Latina: a trajetória do MST entre novas-velhas encruzilhadas**. Tese de Doutorado, Belo Horizonte 2016. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-ADQHWL>>. Acesso em: mai. 2018.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução de: María Encarnación Moya. 2. ed. Coleção Pensamento social Latino-Americano, São Paulo: Expressão Popular, 2011.