



Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCHLA
Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos – NCDH
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos,
Cidadania e Políticas Públicas - PPGDH



A Importância dos Círculos de Cultura na Educação em Direitos Humanos da
Juventude Proletária: a experiência do Parque Genibaú

FRANCISCO DANIEL ARAUJO DA COSTA

João Pessoa – PB

Fevereiro / 2023

FRANCISCO DANIEL ARAUJO DA COSTA

**A Importância dos Círculos de Cultura na Educação em Direitos Humanos da
Juventude Proletária: a experiência do Parque Genibaú**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, na linha de pesquisa em Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos, da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas.

Orientador:

Prof. Dr. Alexandre Magno de Tavares da
Silva

João Pessoa – PB

Fevereiro / 2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C838i Costa, Francisco Daniel Araujo da.

A importância dos círculos de cultura na educação em direitos humanos da juventude proletária: a experiência do Parque Genibaú / Francisco Daniel Araujo da Costa. - João Pessoa, 2023.

112 f. : il.

Orientação: Alexandre Magno Tavares da Silva.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Direitos humanos - Educação. 2. Juventude operária. 3. Círculo de cultura. 4. Freire, Paulo, 1921-1997. I. Silva, Alexandre Magno Tavares da. II. Título.

UFPB/BC

CDU 341.231.14:37(043)

FRANCISCO DANIEL ARAUJO DA COSTA

**A Importância dos Círculos de Cultura na Educação em Direitos Humanos da
Juventude Proletária: a experiências do Parque Genibaú**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, na linha de pesquisa em Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos, da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alexandre Magno Tavares da Silva- PPGDH/ UFPB

Presidente

Prof. Dra. Ruth Henrique Da Silva – PPGDH/ UFPB

Examinadora interna

Profa. Dr. Pedro Farias Francelino - PROLING/ UFPB

Examinador externo ao programa

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E
POLÍTICAS PÚBLICAS



**ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO(A) MESTRANDO(A)
FRANCISCO DANIEL ARAUJO DA COSTA DO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E POLÍTICAS
PÚBLICAS/CCHLA/UFPB**

Aos vinte e oito do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e três, às quinze horas, por meio de plataforma pública de videoconferência, seguindo os mesmos preceitos da defesa presencial estabelecidos pelo regulamento da UFPB, realizou-se a sessão de defesa de Dissertação do(a) mestrando(a) **Francisco Daniel Araújo Da Costa**, matrícula 20201026887, intitulada: **“A IMPORTÂNCIA DOS CÍRCULOS DE CULTURA NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DA JUVENTUDE PROLETÁRIA: a experiência do Parque Genibaú (Fortaleza/CE)”**. Estavam presentes os professores doutores: Alexandre Magno Tavares Da Silva (Orientador), Ruth Henrique Da Silva (Examinadora interna, e Pedro Farias Francelino (Examinador externo). O Professor Alexandre Magno Tavares Da Silva, na qualidade de Orientador, declarou aberta a sessão, e apresentou os Membros da Banca Examinadora ao público presente, em seguida passou a palavra ao mestrando Francisco Daniel Araújo Da Costa, para que no prazo de trinta (30) minutos apresentasse a sua Dissertação. Após exposição oral apresentada pelo mestrando, o professor Alexandre Magno Tavares Da Silva concedeu a palavra aos membros da Banca Examinadora para que procedessem à arguição pertinente ao trabalho. Em seguida, o mestrando Francisco Daniel Araújo Da Costa respondeu às perguntas elaboradas pelos Membros da Banca Examinadora e, na oportunidade, agradeceu as sugestões apresentadas. Prosseguindo, a sessão foi suspensa pelo Orientador, que se reuniu secretamente, de forma remota, apenas com os Membros da Banca Examinadora, e emitiu o seguinte parecer: A Banca Examinadora considerou a DISSERTAÇÃO: APROVADA – A banca fez as suas ponderações em reunião reservada. Destacou que o mestrando teceu o seu trabalho a partir de um sentir, pensar a agir militante no campo dos Direitos Humanos. Deu destaque a questão da memória social, da oralidade. O trabalho instigou a banca a fazer inferências significativas no sentido de o trabalho ser potencializado em nível teórico e metodológico. O trabalho traz uma discussão muito importante no que diz respeito ao papel da juventude popular dentro dos espaços comunitários em periferias urbanas. Algumas informações estavam ausentes no trabalho, sobre o espaço de pesquisa, e torna-se importante inseri-las. Há uma interessante presença de uma metodologia de Estudo de Caso e que precisa ganhar mais espaço no trabalho. É necessário a realização de uma revisão gramatical e das normas da ABNT.

A seguir, o Orientador apresentou o parecer da Banca Examinadora o mestrando Francisco Daniel Araújo Da Costa, bem como ao público presente. Prosseguindo, agradeceu a participação dos Membros da Banca Examinadora, e deu por encerrada a sessão. E, para constar eu, Herbert Henrique Barros Ribeiro, assistente em administração do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, lavrei a presente Ata. João Pessoa, 28 de fevereiro de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E
POLÍTICAS PÚBLICAS



Prof. Dr. Alexandre Magno Tavares da Silva- PPGDH/ UFPB
Presidente

Prof. Dra. Ruth Henrique Da Silva – PPGDH/ UFPB
Examinadora interna

Prof. Dr. Pedro Farias Francelino - PPGL/ UFPB
Examinador externo ao programa

Emitido em 07/03/2023

ATA Nº 1/2023 - CE - DME (11.01.18.02)
(Nº do Documento: 1)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 08/03/2023 19:08)
PEDRO FARIAS FRANCELINO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
2356333

(Assinado digitalmente em 07/03/2023 17:34)
ALEXANDRE MAGNO TAVARES DA SILVA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
1555100

(Assinado digitalmente em 09/03/2023 14:01)
RUTH HENRIQUE DA SILVA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
1858227

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufpb.br/documentos/> informando seu número: 1, ano: 2023, documento (espécie): ATA, data de emissão: 07/03/2023 e o código de verificação: 8594b5ce9a

A minha esposa, Iane Araújo, minha inspiração diária, referência de amor, de companheirismo, com quem compartilhei e compartilho a mais bela aventura de viver.

Aos meus filhos, Ismael Araújo, que me ensinou e me ensina a ser pai, com sua inteligência, perspicácia e bondade, a Anne Liz, que traz leveza e sensibilidade aos nossos dias e a João Emanuel, um bálsamo de afeto e carinho em nossa história.

Aos meus pais, D. Francisca e Sr. Gilmar (Francisco) que, mesmo sem recursos se comprometeram em educar a mim e a meus irmãos e irmãs. Ensinando principalmente o agir de forma ética e solidária.

As minhas irmãs, Daniele, Gilmara, Gisele e Isabel, doçura, encanto e fortaleza. Aos meus irmãos, Rafael e Josiel, auxílio e socorro fraterno em todos os momentos.

Aos meu avós, D Raimunda e sr. João (*In Memoriam*), por ser referência e baluarte para todos nós.

As minhas amigas e amigos do Círculo de Cultura e Organização Proletária com quem vivenciei a mais significativa experiência de luta social e com as/os quais continuo a compartilhar o sonho de um mundo mais justo, fraterno e solidário.

AGRADECIMENTOS

Ao Pai Celeste, meu criador, que enviou seu filho amado Jesus, razão da minha existência e meu sustentador em todos os momentos, mas principalmente pelo amparo nas dificuldades;

A minha família, minha esposa Iane, meu único e primeiro amor; aos nossos filhos: Ismael, Anne Liz e João Emanuel que são meu refúgio de amor e cuidado;

Aos meus pais, Francisca e Gilmar, pelo empenho e dedicação para proporcionar educação a mim e aos meus irmãos;

Ao amigo e colega Lucirino Fernandes pelo encorajamento e por acreditar nessa pesquisa quando ainda era apenas um sonho.

Ao amado casal Emanuel e Rayssa pelas dicas valiosas na confecção do projeto desta pesquisa, com olhares atentos e cuidadosos foram essenciais no início da trajetória da presente pesquisa;

Ao amigo e irmão Pedro Francelino pelas orientações e zelo que me serviram de apoio e inspiração;

E por fim, ao querido professor Alexandre Tavares pelas orientações e a escuta sempre atenta, amável e cuidadosa em todo o processo de elaboração desta pesquisa.

Nosso Tempo

Esse é tempo de partido,
tempo de homens partidos.

Em vão percorremos volumes,
viajamos e nos colorimos.
A hora pressentida esmigalha-se em pó na rua.
Os homens pedem carne. Fogo. Sapatos.
As leis não bastam. Os lírios não nascem
da lei. Meu nome é tumulto, e escreve-se
na pedra.
(...)
Calo-me, espero, decifro.
As coisas talvez melhorem.
São tão fortes as coisas!
Mas eu não sou as coisas e me revolto.
Tenho palavras em mim buscando canal,
são roucas e duras,
irritadas, enérgicas,
comprimidas há tanto tempo,
perderam o sentido, apenas querem explodir

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

A presente dissertação se propôs a identificar e discutir os impactos da experiência de um grupo de jovens do Parque Genibaú na cidade de Fortaleza (Ceará), que, se propuseram a organizar um Círculo de Cultura, enquanto experiência e iniciativa de movimento social para desenvolver ações na comunidade local. Diante disso, buscou-se tratar a seguinte questão: Considerando a experiência do Círculo de Cultura e Organização Proletária – CCOP do Parque Genibaú, na cidade de Fortaleza, quais os indícios do protagonismo juvenil, da pedagogia social e do pensamento freireano e sua contribuição no processo de formação socioeducativa da Juventude Proletária e Periférica? Para trabalhar essa questão de pesquisa, nos aproximamos do aporte teórico e das discussões em torno da Educação em Direitos Humanos no contexto de um cenário de crise de direitos, e ainda, os conceitos de Círculo de Cultura, de Produção de Conhecimento e Conscientização, a partir do pensamento de Paulo Freire. Como percurso metodológico utilizou-se lentes de leitura do real utilizadas pelo movimento da Juventude Operária Cristã, desenvolvida por Joseph Leo Cardijn: o Ver, Julgar, Agir. Realizou-se ainda, pesquisa bibliográfica, com levantamento dos textos freireanos concernentes ao tema, tais como Conscientização; Educação Como Prática de Liberdade; e Pedagogia do Oprimido. Na análise documental tomamos os textos produzidos pelos integrantes do CCOP (Círculo de Cultura e Organização Proletária) no período de atuação. Na pesquisa de campo os participantes do CCOP foram convidados para entrevistas semiestruturadas, as quais foram analisadas com uma abordagem qualitativa, de acordo com a concepção de HAGUETE(2001) e MINAYO(2009). E por fim, utilizou-se da Análise Dialógica do Discurso – ADD, conforme concebida por Bakhtin, ou seja, onde os conceitos de enunciado, sujeito, dialogismo, discurso e gêneros do discurso tem papel preponderante no desenvolvimento da pesquisa. Conclui-se que, os Círculos de Cultura se constituem em um instrumento fundamental para um projeto de Educação Popular e na promoção da Educação em e para Direitos Humanos. De forma particular verificamos que àquelas/es que vivenciaram o CCOP do Parque Genibaú trazem consigo uma forte influência de tudo que ali foi construído em especial em suas realizações profissionais, engajamento nas lutas sociais e promoção dos Direitos Humanos.

Palavras-Chave: Juventude Operária – Círculo de Cultura – Protagonismo Juvenil – Paulo Freire.

ABSTRACT

This dissertation aimed to identify and discuss the impacts of the experience of a group of young people from the neighborhood of Parque Genibaú in the city of Fortaleza (Ceará), who proposed to organize a Culture Circle, as an experience and initiative of a social movement to develop actions in the local community. Hereupon, we sought to address the following question: Considering the experience of the Culture Circle and Proletarian Organization - CCOP of Parque Genibaú, in the city of Fortaleza, what are the signs of youth protagonism, social pedagogy and Freirean thought and its contribution to the socio-educational process formation of Proletarian and Peripheral Youth? To work on this research question, we approached the theoretical contribution and the discussions around Education in Human Rights in the context of a scenario of crisis of rights, and also, the concepts of Culture Circle, of Knowledge Production and Awareness, from the thought of Paulo Freire. As a methodological route, a reading lens of the real used by the Christian Worker Youth movement, developed by Joseph Leo Cardijn, was used: the See, Judge, Act. A bibliographic research was also carried out, with a survey of Freire's texts concerning the theme, such as *Conscientização*; *Educação Como Prática de Liberdade*; and *Pedagogia do Oprimido*. In the documentary analysis, we took the texts produced by the members of CCOP (Culture Circle and Proletarian Organization) in the period of performance. In the field research, CCOP participants were invited to participate in semi-structured interviews, which were analyzed using a qualitative approach, in accordance with HAGUETE(2001) and MINAYO(2009) conception. And finally, we used the Dialogic Discourse Analysis - DDA, as conceived by Bakhtin, that is, where the concepts of enunciation, subject, dialogism, speech and speech genres have a preponderant role in the development of the research. It was concluded that Culture Circles constitute a fundamental instrument for a Popular Education project and in the promotion of Education in and for Human Rights. In particular, we found that those who experienced the CCOP at Parque Genibaú bring with them a strong influence of everything that was built there, especially in their professional achievements, engagement in social struggles and promotion of Human Rights.

Keywords: Proletarian Youth – Culture Circle – Youth Protagonism – Paulo Freire.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1: Mapa do Bairro Parque Genibaú em Fortaleza/CE.....	21
Figura 2: Contracapa do BI nº 01 do CCOP	30
Figura 3: Representação da situação existencial provocadora.	57
Figura 4: Encontro com ex-integrantes do CCOP (Maurício e Fabiano), 2022.....	63
Figura 5: Capas dos Boletins, 1999 – 2000.....	66
Figura 6: Fachada Escola LICEU do Conjunto Ceará.	67
Figura 7: trecho do boletim informativo do CCOP.....	72
Figura 8: Reencontro de ex-integrantes do CCOP, 2022.	109

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quadro de conceitos freireanos.	36
Tabela 2: estrutura comparativa dos textos contidos nos Boletins Informativos do CCOP.	74

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ADD - Análise Dialógica do Discurso -

CCOP – Círculo de Cultura e Organização Proletária

DUDH – Declaração Universal do Direitos Humanos

EDH – Educação em Direitos Humanos - EDH

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EPD – Educação Para Democracia

FEED – Frente de Evangélicos Pelo Estado de Direito

JOC – Juventude Operária Cristã

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1	21
O TERRITÓRIO, SUJEITOS DA PESQUISA E PERCURSO METODOLÓGICO ...	21
1.1. Território, uma breve contextualização histórica do Parque Genibaú em Fortaleza...	21
1.2. O Papel Da Juventude Como Protagonistas De Políticas Públicas	24
1.3. Percurso Metodológico	27
1.3.1. Ver, Julgar e Agir	27
1.3.2. Determinação dos Sujeitos da Pesquisa	29
1.3.3. Pesquisa Bibliográfica.....	31
1.3.4. Entrevistas semiestruturadas	32
1.3.5. Análise Qualitativa dos Dados Coletados	34
1.3.6. Análise Dialógica do Discurso	36
CAPÍTULO 2	40
ASPECTOS TEÓRICOS: A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, O CÍRCULO DE CULTURA, O CONHECIMENTO E CONSCIENTIZAÇÃO EM PAULO FREIRE	40
2.1. A Educação em Direitos Humanos, A Educação Para Democracia e a Educação Popular	40
2.1.1. Educação Para Democracia Contra O Fantasma Do Autoritarismo.....	41
2.1.2. A Educação Popular Como Metodologia De Educação Para Democracia	43
2.2. O Conhecimento em Paulo Freire	46
2.3. Conscientização em Paulo Freire	49
2.4. Círculo de Cultura em Freire.....	54
2.4.1. Cultura e Trabalho como atividade criadora e recriadora da humanidade	56
2.4.2. Uma breve conceituação de Círculo de Cultura	58
CAPÍTULO 3	62
A JUVENTUDE EM CÍRCULO DE CULTURA NO PARQUE GENIBAÚ	62
3.1. O Surgimento do Círculo de Cultura do Parque Genibaú	62
3.2. O CCOP na prática, o diálogo da juventude em busca da construção dos sonhos possíveis	67
3.2.1. A Participação na greve do ano 2000, protagonismo e autonomia na prática – Nada pra nós, sem nós.....	67
3.2.2. Reorganizando a caminhada: O CCOP como um movimento comunitário, não somente estudantil	68
3.2.3. A dinâmica dos debates e definição das ações do CCOP.....	70
3.3. As principais categorias que permeavam universo dialógico dos sujeitos integrantes do CCOP	73

CAPÍTULO 4	80
JUVENTUDE PROTAGONISTA, NADA A PERDER E O MUNDO A GANHAR..	80
4.1. A Juventude e os Movimentos Sociais.....	81
4.2. Marco Legal de Proteção a Juventude – o Estatuto da Juventude.....	82
4.3. Enquanto houver burguesia não vai haver poesia (protagonismo juvenil).....	85
4.4. O CCOP como lócus do Protagonismo Juvenil.....	87
CAPÍTULO 5	91
O CCOP COMO LÓCUS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DE INSPIRAÇÃO FREIREANA.....	91
5.1. Um breve histórico da Educação em Direitos Humanos na América Latina e no Brasil 92	
5.1.1. A Educação em Direitos Humanos no Brasil	95
5.2. A Educação em Direitos Humanos de Inspiração Freireana: a Pedagogia do Oprimido 98	
5.2.1. Os métodos de negação de direitos não podem ao mesmo tempo efetivar direitos 100	
5.3. Educação em Direitos Humanos em Ambientes não Escolares	102
5.4. O CCOP enquanto lugar da promoção da Educação em e para Direitos Humanos inspiração freireana	103
5.4.1. A presença das categorias freireanas no universo dialógico do CCOP	103
5.4.2. O CCOP enquanto lugar da luta por efetivação da Educação em e para Direitos Humanos 106	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS	112

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como impulso inicial um reencontro deste pesquisador com suas inquietações da juventude. Por vezes, em minha prática diária, na militância, na comunidade, na igreja ou mesmo no exercício da docência via-me atravessado por recordações das reuniões realizadas no quintal da nossa casa na periferia de Fortaleza/Ce. Um grupo de jovens, ávidos por transformar suas realidades, debatiam formas de intervir na comunidade, uma maneira de “mudar a vida”.

Essa recordação, essa marca tão radical que me ancora às lutas sociais, a reflexão e a ação transformadora está completamente ligada a tudo que realizamos e pensamos quando nos organizamos no Círculo de Cultura e Organização Proletária – CCOP, entre 1999 e 2001. Foram três anos que parecem terem lançado os pilares dos meus próximos 30, 60 a 90 anos. E essa inquietação me fez querer revisitar as/aos minhas/meus antigas/os companheiras/os e um breve levantamento, levou-me a concluir que o CCOP não somente marcou minha trajetória, mas todas/os elas/eles igualmente se viam profundamente ligadas/os por aquela experiência.

A partir desse sentimento, veio a curiosidade epistemológica de entender o impacto dessa experiência na vida dos ex-integrantes do CCOP, tendo como referência, a jornada de alfabetização de adultos implementada por Paulo Freire em Angicos/RN. Em 1963, essa comunidade sertaneja Norte Riograndense foi sacudida por 40 horas transformadoras, que não apenas marcaram a história dos alfabetizados/as, mas de igual modo foram impactantes para os coordenadores dos Círculos de Cultura que mantiveram atuação naquela experiência.

Os coordenadores de Círculo de Cultura que atuaram na cidade de Angicos/RN eram jovens estudantes universitários e secundaristas do Rio Grande do Norte, que, segundo Silva e Gonçalves (2016), compunham, à época, a elite da estrutura educacional brasileira, tinham acesso à discussão acerca da cultura brasileira e de sua democratização e que viram naquela experiência a possibilidade de transpor os muros da academia e levar essas discussões ao contexto popular.

Já no período entre 1999 e 2001, foi o momento de uma outra experiência com círculo de cultura ser igualmente marcante para a vida de um grupo de jovens do meio popular da periferia da cidade de Fortaleza/CE. Cerca de 20 (vinte) estudantes

secundaristas se organizaram no CCOP, propondo ações junto à comunidade, como alfabetização de adultos, recreação com crianças, ciclos de formação política, pré-vestibular comunitário, além de uma constante mobilização em prol da educação e dos direitos das trabalhadoras/es.

De clara inspiração Angicana, os jovens de Fortaleza optaram pelos Círculos de Cultura, como espaço de promoção e construção da Educação Popular, da Pedagogia Social, do Protagonismo Infanto-juvenil e a formação política como meio de pensar, repensar e transformar a vida.¹

Analisando as duas experiências em paralelo² observa-se, inicialmente, que os Círculos de Cultura tiveram um papel de enorme relevância tanto para os coordenadores de Angicos/RN, bem como para os jovens fortalezenses, notadamente para a formação dos/as mesmos/as no campo sócio pedagógico e humano, sobretudo, no campo dos Direitos Humanos.

Compreender o grau de importância da participação desses indivíduos aponta para necessidade de fomentar o surgimento de outras experiências que visem o desenvolvimento do protagonismo juvenil com o aporte teórico-metodológico da pedagogia social, na perspectiva freireana em ambientes não escolares, nas comunidades, nas periferias, nas favelas, pela juventude proletária.

Portanto, a presente pesquisa buscou se debruçar em torno da análise da experiência dos círculos de cultura na educação em direitos humanos da juventude proletária, tendo como ponto de partida a ação do/as coordenadores/as do Círculo de Cultura Angicano e focando o olhar nas trajetórias acadêmicas e de vida dos jovens da experiência do Círculo de Cultura no Parque Genibaú em Fortaleza/Ce.

Como questão inicial da pesquisa apresentamos a seguinte pergunta: Considerando a experiência do CCOP no Parque Genibaú, na cidade de Fortaleza, quais os indícios do protagonismo juvenil, da pedagogia social e do pensamento freireano e sua

¹ Educação Popular: Para Brandão a Educação Popular se organiza como um trabalho acerca da cultura que tem a consciência de classe como balizador do caminho. Ela pode ocorrer em ambientes escolares mas sobretudo continua a ser vivenciada fora da escola, na medida em que o educador popular se compromete em realiza-la com toda a comunidade.

Pedagogia Social: trata-se de um projeto radical visando à transformação política e social. Tem como base a educação libertadora, se materializa na prática social junto às classes populares e se concretiza no comprometimento de educadores com o diálogo e o intercâmbio constante de conhecimento e saberes. (GRACIANI, 2006)

² Círculo de Cultura na experiência de Angicos; Círculo de Cultura e Organização Proletária.

contribuição no processo de formação socioeducativa da Juventude Proletária e Periférica?

Diante dessa pergunta, a pesquisa se desenvolve com o objetivo de analisar o CCOP no Parque Genibaú em Fortaleza/CE nos anos de 1999/2001, procurando identificar e caracterizar a presença de uma pedagogia social e do pensamento pedagógico e social de Paulo Freire no contexto de uma educação em direitos humanos junto a juventude proletária.

Os objetivos específicos que foram perseguidos são os seguintes:

- Apresentar a educação em direitos humanos no diálogo com o Círculo de Cultura enquanto espaço de produção de conhecimentos e conscientização.
- Identificar e caracterizar a experiência do CCOP em Fortaleza/CE enquanto prática de uma Educação Popular levando em conta o protagonismo juvenil;
- Analisar as experiências socioeducativas dos jovens no Parque Genibaú enquanto uma práxis em educação em direitos humanos de inspiração freireana.

Portanto, nos capítulos que se seguirão iremos apresentar a pesquisa, a partir do seu percurso metodológico, incluindo a apresentação do território, dos sujeitos protagonistas no capítulo inaugural.

Em seguida, no capítulo 2, discutiremos os aspectos teóricos da pesquisa, com aporte nos conceitos de Educação em Direitos Humanos, Conhecimento, Conscientização e Círculo de Cultura. No capítulo 3, apresentaremos como a juventude do Parque Genibaú em Círculo de Cultura, a experiência do CCOP; Já o capítulo 4, apresentamos a discussão do protagonismo juvenil, a partir do conceito de juventude, seu escopo de proteção legal e o CCOP como lugar desse protagonismo; e por fim, no capítulo 5, demonstramos como o CCOP se constituiu em um espaço da EDH de inspiração freireana.

CAPÍTULO 1

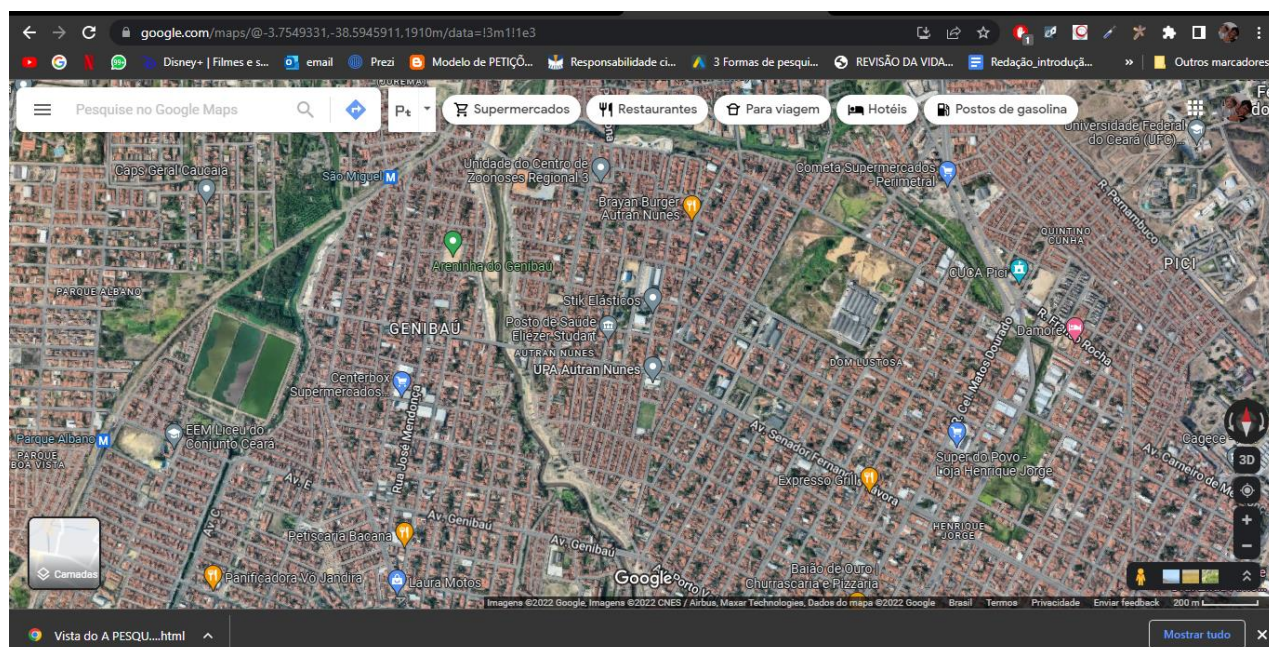
O TERRITÓRIO, SUJEITOS DA PESQUISA E PERCURSO METODOLÓGICO

Apresentar esta pesquisa, é antes de tudo, colocar no papel a trajetória de sujeitos que foram profundamente marcados por ambientações, por pares, pela família, por toda a comunidade, seja na vizinhança, seja na escola. Portanto, a opção feita aqui, é por iniciar pela descrição desse território, de seus sujeitos e desafios.

1.1. Território, uma breve contextualização histórica do Parque Genibaú em Fortaleza

Esse território é o da periferia de Fortaleza, especificamente o Parque Genibaú, localizado na zona oeste da cidade, tendo como limite o bairro do Antônio Bezerra, ao sul com o Conjunto Ceará, ao nascente com o Rio Maranguape, ao poente com o via férrea Fortaleza-Teresina, na altura do trecho que limita Fortaleza a Caucaia, e por fim, a leste ao Km 10 da BR-222.

Figura 1: Mapa do Bairro Parque Genibaú em Fortaleza/CE



Fonte: google maps, disponível em: <https://www.google.com/maps/@-3.7549331,-38.5945911,1910m/data=!3m1!1e3>, 2022.

Esse bairro tem sua ocupação ligada à expansão da cidade de Fortaleza, principalmente devido aos processos migratórios de sertanejos que vieram para a cidade fugindo dos longos períodos de estiagens, além do movimento populacional oriundo de outros bairros periféricos, que não conseguindo se fixar na região central da cidade terminaram por buscar moradia nesse bairro (FERNANDES E LIMA, 1991, p. 180).

O bairro foi se formando com a chegada dessa massa populacional que foi ocupando esse território, mas não sem conflitos, pois aquela região da periferia era loteada por grileiros que agiam livremente, instaurando um processo conflituoso entre os novos posseiros e àqueles que se diziam donos da terra.

Segundo Fernandes e Lima (1991), esse processo de formação que começa nos anos 70, desenvolve-se nas décadas seguintes de 80 e 90, profundamente marcados pelo processos de ocupações que foram se sistematizando, aprofundando por um lado os problemas estruturais, pelo crescimento desordenado e por outro, com o aumento da tensão com os grileiros que, buscavam lucrar com a especulação imobiliária. É diante dessas tensões que a comunidade começa a se organizar em movimentos, caracterizando as suas primeiras formas organizativas.

Fernandes e Lima (1991) afirmam que a comunidade do Parque Genibaú, diante das condições precárias enfrentadas no bairro, numa realidade de extrema pobreza e completa ausência dos serviços mais básicos, é compelida a se organizar para reivindicar melhores condições de sobrevivência, por seus direitos, por educação, emprego e moradia, como pode ser verificado nas notícias de jornais da época:

- Comissão com representantes de 15 comunidades juntamente com a União das Comunidades da Grande Fortaleza e o Movimento contra a Carestia e o Desemprego, reivindicam ao Governo Municipal, principalmente, água, escolas, esgotamento sanitário e calçamento (Diário do Nordeste, 1982);

- Passeata de protesto, dirigida ao Prefeito de Fortaleza, na Favela do Parque Genibaú, contra as ameaças de despejo dos moradores (Diário do Nordeste, 04/06/1983);

- Associação de Moradores do Parque Genibaú denuncia a existência de de 170 famílias desabrigadas pelas enchentes do Rio Maranguapinho e reivindicam assistência da PROAFA e MISSÃO ASA BRANCA, (Diário do Nordeste, 14/08/1985).

Os principais movimentos reivindicatórios dos moradores do Parque Genibaú, no início de sua formação (1970 e 1980), se dão em torno da busca da efetivação dos seus direitos mais basilares, por isso se dá de forma diversificada. Inclua-se aqui a intensificação das ocupações de terrenos para assentamento, demanda por vagas nos bolsões da seca em Caucaia/CE, e principalmente, a luta por um mínimo de estrutura para o bairro, como o abastecimento de água, a implantação de escolas, creches e postos de saúde.

Fernandes e Lima (1991) apontam que a primeira entidade organizada na comunidade surge durante o período de 1981 a 1982, quando há uma tentativa, por parte do governo do Estado de retirar parte dos moradores do local e os enviar para o Conjunto São Francisco, também na periferia de Fortaleza/Ce. Essa resistência fomentou diversas discussões entre os moradores que se articularam e criaram o Conselho Comunitário do Parque Genibaú.

Com a existência da entidade, os moradores do Parque Genibaú passaram a se articular com os diversos movimentos comunitários existentes na cidade de Fortaleza, proporcionando laços de solidariedade, mobilização e a preocupação de não fragmentar demais o movimento de bairros, o que os motivou à deliberação de apoio e adesão à Federação de Bairros e Favelas de Fortaleza – FBFF.

A partir desses movimentos começam a surgir no bairro os sinais dos primeiros frutos das reivindicações da comunidade. Em 1985 foi construída a primeira creche na comunidade, a Creche Semente da Liberdade, através do apoio de uma entidade francesa e ainda de subvenções recebidas de convênios firmados com a Legião Brasileira de Assistência - LBA e a Fundação do Bem-Estar do Menor do Ceará – FEBEMCE.

Porém, a partir dos anos 1985/1986, a forma de organização da comunidade passa por um novo período, passando a ter forte influência do Estado. Nessa época surgem diversos programas assistenciais, caracterizados pela imposição para o acesso, da necessidade de organizar entidades gestoras, exemplo disso, é o programa de distribuição de leite. Há nesse período uma certa proliferação de entidades comunitárias, fortemente ligadas à gestão estadual, com o intuito de ter acesso aos benefícios assistenciais.

Do ponto de vista, da organização da luta por melhorias para o bairro, essa proliferação de entidades trouxe alguns entraves, pela dificuldade de articulação dos diversos interesses e pela presença do Estado, que causava nos moradores o receio de perder o acesso aos programas assistenciais.

Ocorre que, mesmo com a dinâmica de imposição do Estado de suas entidades, houve resistência da comunidade, que buscava mais participação e autonomia. Como é o caso do surgimento da Coordenação das Organizações do Parque Genibaú – COPAG. Na época, diante da luta dos moradores por moradia, o governo do Estado acena com a implantação do Programa Federal Fala Favela no bairro, impondo uma coordenação composta de 03 (três) representantes do estado e 02 (dois) representantes da comunidade. Como reação, os moradores organizam a COPAG, com apenas representantes da própria comunidade.

Fernandes e Lima (1991) citam, ainda, a participação fundamental da igreja, através das Comunidades Eclesiais de Base – CEBs, na participação do processo organizativo do Parque Genibaú, estando presente desde o início da formação do Conselho Comunitário, bem como fornecendo formação, apoio material e assessoria jurídica, e ainda bastante ativos na luta em defesa dos interesses dos moradores.

Nesse espaço de constante embate, a juventude tem papel fundamental, em especial no Parque Genibaú, na luta pela implantação de escolas no bairro tendo estes como público-alvo, e, principalmente no protagonismo na organização dos diversos movimentos, como demonstraremos a seguir.

1.2.O Papel Da Juventude Como Protagonistas De Políticas Públicas

Como já demonstrado, o período histórico em que se deu a formação e atuação do CCOP, no Parque Genibaú, se deu no final do século XX (1999), e o início do século XXI (2001), tendo como sujeitos um grupo de jovens entre 16 (dezesesseis) e 19 (dezenove) anos, e como jovens periféricos enfrentavam os desafios e dilemas da idade, bem como de um contexto social particularmente desafiador.

No ano de 2000, o Brasil estava cada vez mais aprofundado em suas desigualdades e contradições, o que lançava os jovens em condição delicada de

vulnerabilidade. Na época a população jovem, de 15 (quinze) a 24 (vinte e quatro) anos, eram de 34 (trinta e quatro) milhões, segundo Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Ocorre que, esse mesmo censo apresenta dados alarmantes: 18 milhões de jovens fora da escola, desses dois milhões eram analfabetos e 91,9% viviam em famílias com renda per capita de até um salário mínimo.

Comparando os dados das Pesquisas Nacionais de Amostras Domiciliares – PNAD, de 1995 e 2001, observa-se um crescimento no número global de estudantes, saltando de 11,7 milhões (1995) para 16,2 milhões em 2001. Porém, apesar desse crescimento, persistiam realidades preocupantes como o quadro de atraso escolar que na época, contava com cerca de 50% (cinquenta por cento) de jovens com algum tipo de atraso somente no ensino fundamental.

Outro dado preocupante se dava por conta do analfabetismo. Em 2000, o Brasil apresentava um índice de 13,6% de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais. Esses índices estavam diretamente ligados a condição de renda das famílias. Podendo ser verificado um índice de analfabetismo superior em famílias com baixa renda e entre a população negra. Nas famílias que vivem com rendimento entre cinco e dez salários mínimos, era de 4,7% em 2001, enquanto nas famílias com renda inferior a um salário mínimo mensal essa taxa subia para 28,8%. Entre a população negra, a taxa de analfabetismo era de 20%, contra 8,3% da branca (DI PIERRO e GRACIANO, 2003).

Tais dados demonstram a dramaticidade da realidade de desigualdades enfrentadas pelos jovens brasileiros, na medida em que nos possibilita compreender o *lôcus* de contradições e luta da juventude.

o quadro demográfico e os indicadores sociais que acompanham a situação da juventude no Brasil neste início de século são bastante complexos e, em grande medida, dramáticos, mas permitem entender a dinâmica política e social em que esse segmento populacional transita. (BRENNER, LÂNES E CARRANO, 2003)

Se do ponto de vista da educação a realidade da juventude preocupava, no que diz respeito ao mercado de trabalho, era igualmente desafiador, pois para essa juventude o mercado de trabalho não apresentava muitas perspectivas. Sposito (2003) aponta que as constantes alterações no mercado de trabalho atingiram em maior grau essa parcela da sociedade, aprofundando os mecanismos de exclusão, através da constante precarização do trabalho e do desemprego.

Outro fenômeno importante observado (SPOSITO, 2003) no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, é o aumento de jovens em inatividade, ou seja, a quantidade de jovens sem estudo e sem ocupação. Em 2001, os dados indicam que 11,8% dos homens e 28,5% das mulheres na faixa etária de 15 a 24 anos não estavam estudando nem trabalhando (CAMARANO et al, 2003).

O quadro dramático da juventude pobre e periférica se acentua quando juntamos a isso o trato social que a estes são direcionados. Apesar de alguns avanços, especialmente com a implementação dos marcos legais do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/13), permanece a ideia de associar a juventude a uma noção de “risco” e como um “problema social” (ABRAMO, 1997).

Para Batista (2015) essa condição da juventude como “problema social” é ressaltado pelo neoliberalismo, principalmente ao colocá-la no centro da atenção da criminologia no Brasil. O que faz com que os mecanismos de controle se tornem cada vez mais minuciosos expandindo os seus tentáculos punitivo-penais às mais diversas áreas cotidianas de conflito, na família, na escola e na comunidade.

Olhando mais de perto para o contexto da juventude periférica da cidade de Fortaleza/CE, observa-se o aumento da vitimização e da exposição desses jovens à violência e ao encarceramento. Um dado alarmante diz respeito ao fato de Fortaleza/CE ter sido apontada em 2018 (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2018) como a segunda capital brasileira com o maior índice de homicídios de adolescentes.

Ocorre que esses desafios impõem à juventude as suas situações limites, que podem ser respondidas através da inquietação crítica, mobilização e organização para a ação. O que pode ser dito de outra maneira, as desigualdades, a exclusão e o silenciamento colocam os jovens diante do imperativo de fazer política, os colocando na condição de protagonistas, como atores principais da atuação social, como descrito por Souza (2006):

Assim, o jovem protagonista é metaforicamente definido como “ator principal” desse elenco da “sociedade civil” que atua no cenário considerado público (...) o protagonismo juvenil é aqui considerado como um dos enunciados possíveis de um discurso que enfatiza a atuação social, ou seja, a atividade do autor social. (SOUZA, 2006)

Depreende-se da discussão acima que, a juventude, em especial a periférica, proletarizada, é exposta às contradições e desigualdades de uma sociedade cada vez mais injusta, tem como imperativo a atuação política, o protagonismo social.

Essa era a realidade da juventude do Parque Genibaú, jovens estudantes, alguns vivenciando a dupla jornada do estudo e trabalho que, viram nas suas condições como explorados e oprimidos a possibilidade de tomar o destino nas mãos e recriar uma nova realidade.

1.3. Percurso Metodológico

Passamos nesse momento a apresentar o percurso metodológico empregado no presente estudo. Ressalte-se que também neste percurso, as lições de Paulo Freire serão observadas, desde o comprometimento com o rigor científico, bem como a busca incessante de evidenciar a práxis humana, compreendendo que “sem prática não há conhecimento; pelo menos é difícil saber sem prática.” (FREIRE, 2020, p. 112).

Portanto, buscou-se realizar com a inspiração freireana em que a aproximação dos objetos cognoscíveis inclui, necessariamente uma rigorosidade metodológica, crítica, em que a abordagem pedagógica exige de educandos e educadores, que estes sejam “criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (FREIRE, 1996, p. 14).

1.3.1. Ver, Julgar e Agir

De outra monta, desde o objeto de pesquisa, o levantamento de dados, seu tratamento e discussão do conteúdo, estão impregnados da forma deste pesquisador ler o mundo. Em que o método de compressão da realidade, não se trata apenas do conhecer por conhecer, mas um chamado à intervenção, à transformação da realidade. Para tal, aplicamos as lentes de leitura do real utilizadas pelo movimento da Juventude Operária Cristã - JOC, desenvolvida por Joseph Leo Cardijn: o Ver, Julgar, Agir.

Joseph Cardijn, cardeal belga, nascido em uma família de trabalhadores, dedicou sua vida a serviço da classe operária, principalmente através de seu método de evangelização, onde se buscava a coerência entre fé e vida. Em outras palavras, a reflexão

sobre as palavras de Cristo, devem, necessariamente, levar a uma ação evangélica, encarnacional, como o Cristo que se faz carne e habitou entre nós (Jo 1.14).

O cardeal belga Joseph Cardijn, foi um dos principais articuladores do movimento de jovens da chamada Juventude Sindicalista, que mais tarde (1924) se transformaria na JOC. Castelhana (2017) afirma que esses jovens operários se reuniam em pequenos agrupamentos tendo como principal objetivo a formação. Nesses pequenos círculos eram debatidos temas ligados à questão social; à missão social da igreja; o direito; o sentido social; a organização e cooperativa, além de outros temas.

Ainda segundo Castelhana (2017), é em 1935 que o movimento jocista, que tem em Joseph Cardijn seu grande expoente, se internacionaliza, se ampliando e popularizando o método “Ver, Julgar e Agir”. Há, naquele momento, uma clarificação e uma maior divulgação, por Cardijn, do seu método e sua pedagogia, que consistia num chamado a seguir a Cristo encarnando o evangelho na vida.

Para alcançar essa coerência entre fé e vida, Joseph Cardijn assentava seu método na chamada “Revisão de Vida”, um caminho gradual e sistemático, baseado no trinômio “Ver, Julgar e Agir”. Esse caminho tem como objetivo levar o homem a essa união profunda entre a fé professada e a fé vivida. Unidade entre fé e prática, entre aquilo que se crê e aquilo que se faz. O método de Joseph Cardijn é, portanto, um se debruçar sobre a realidade, problematizando a existência, identificando os problemas e buscando em conjunto uma solução, a transformação da realidade (Castelhana, 2017).

Dessa forma, a realidade concreta deve ser analisada a partir do trinômio “Ver, Julgar e Agir”:

- Ver: o estudo da situação concreta (a partir da prática concreta), perguntando e problematizando a prática, supondo a identificação de fatos e situações significativas da realidade imediata. Trata-se de etapa imprescindível para o Julgar. É perceber, de olhos bem abertos, os objetos e a realidade a sua volta, assenhorando-se desta, colocando-se como sujeito desse objeto;

- Julgar: trata-se de uma atividade típica do ser humano, indivíduo capaz de classificar, formular juízo a respeito da realidade. Vai além das percepções sensoriais, faz uma apreciação da prática à luz desses princípios e diretrizes (teorizar sobre a prática), vai além das aparências imediatas, buscando desvelar, refletir, discutir, estudar criticamente, para melhor conhecer o tema problematizado. Explicar é descobrir as causas e as leis das relações entre fatos. A teoria sintetiza, relaciona os fatos num todo único.

- Agir: é uma consequência lógica das duas etapas anteriores. Após a apreciação e o julgamento da realidade, o homem é chamado a intervir, a transformar, a agir. Inicialmente há um exame e determinação do que se pode e deve fazer para aplicar os princípios e as diretrizes à prática (voltar à prática para transformá-la), com referências teóricas mais elaboradas e agir de modo mais competente, novas perguntas requerem novos processos de teorização, abrindo-nos ao movimento espiralado da contínua busca do conhecimento.

Entendemos que essa escolha por explicitar a intencionalidade de assumir o aspecto ontológico da pesquisa, ou seja, “a concepção da realidade que o pesquisador assume e da qual partilha ou, simplesmente, a concepção do mundo do investigador” (CHIZZOTI, 2014. 25), constitui parte integrante do próprio movimento metodológico, haja vista que “toda pesquisa explicita uma concepção e o pesquisador assume, manifesta ou latente, ingênua ou justificadamente, uma concepção da realidade” (CHIZZOTI, 2014 P.25). Essa intencionalidade está ligada à concepção da necessidade de comprometimento da pesquisa com a contribuição da transformação da realidade de opressão e dominação.

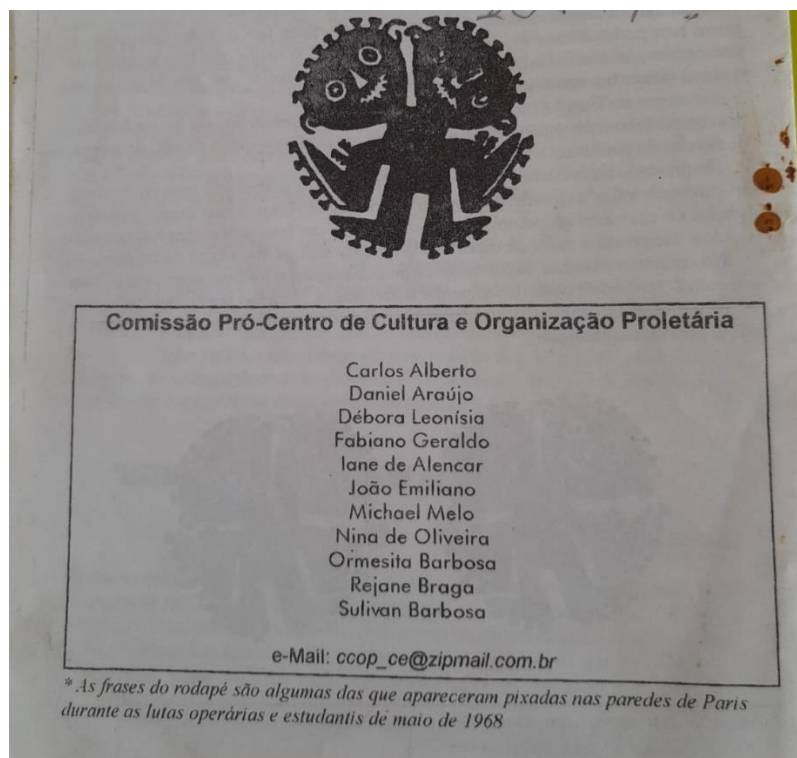
Feitas essas primeiras observações, passamos a descrever como o percurso foi trilhado.

1.3.2. Determinação dos Sujeitos da Pesquisa

A presente pesquisa tem se debruçado na análise da influência na formação em Direitos Humanos, sobre os jovens proletarizados da periferia de Fortaleza/CE, em seu engajamento na experiência no CCOP. Esse grupo era formado por cerca de 22 (vinte e dois) jovens, que à época (1999 a 2001) tinham idade entre 16 (dezesesseis) e 21 (vinte e um) anos, além da contribuição de alguns professores da escola pública e da Universidade Estadual do Ceará.

Na configuração inicial, na ocasião do Boletim Informativo 01 de fevereiro de 2000, é possível identificar 11 (onze) companheiras/os, vejamos:

Figura 2: Contracapa do BI nº 01 do CCOP



Fonte: Acervo Pessoal, 1999.

Após a greve dos professores ocorrida ainda naquele ano de 2000, juntaram-se ao CCOP, de forma ativa, mais 11 (onze) companheiras/os que contribuíram com as discussões e atividades, inclusive escrevendo para os boletins 02 e 03.

A respeito destes sujeitos é importante destacar o fato de que se tratavam de jovens matriculados em uma escola estadual de ensino público nos anos de 1999 a 2001, que enfrentavam as incertezas da própria idade, os desafios da vida em periferia (negação de direitos básicos e a exposição à violência cotidiana) e o anseio de propor a transformação de suas realidades imediatas e de suas comunidades.

Os jovens integrantes do CCOP, em sua maioria, eram estudantes secundaristas da Escola do Ensino Médio LICEU do Conjunto Ceará. Havia ainda algumas/uns integrantes de outras escolas e pelo menos 01 integrante egresso do ensino médio que já estava no mercado de trabalho, ao mesmo tempo que pleiteava o ingresso no ensino superior.

Além desses jovens havia alguns professores que integravam o CCOP e colaboravam nos debates e nas ações, sendo 02 professores da escola LICEU do Conjunto

Ceará e 01 professor do Departamento de Filosofia da Universidade Estadual do Ceará – UECE.

Fazendo um paralelo com a composição dos coordenadores dos CC de Angicos/RN, ae por um lado, como dito anteriormente, os jovens coordenadores dos círculos de Cultura do programa de alfabetização de Angicos, eram compostos por estudantes já na universidade, inseridos na vanguarda intelectual de sua época.

Por outro lado, o grupo de Fortaleza/CE, tratavam-se de jovens trabalhadoras/es que dividiam a vida escolar do ensino médio e a iniciação no mercado de trabalho, ou eram filhos e filhas de trabalhadoras/es, o que justifica a nossa escolha pela conceituação de juventude proletária. Entendendo esse conceito como "a completa perda do homem e, portanto, só pode ganhar a si mesma através de uma completa reconquista do homem" (MARX E ENGELS, 1843). Em outras palavras, a juventude proletária se trata de sujeitos a quem lhe foram negados a própria condição ontológica, e, portanto, se refazem nessa busca do reencontro com a sua humanização.

Falar em juventude periférica e proletária, não pode ser encarada apenas como um mero conceito, mas se trata de um importante recorte delimitador desses sujeitos que, despossuídos de tudo, apenas podem dispor de suas forças de trabalho ou da expectativa de fazê-lo, sendo lhes imposta, muitas vezes, não uma educação transformadora, mas um treinamento para o trabalho, uma educação domesticadora, bancária, pois essa educação oferecida limita-se a depositar conceitos, sem levantar questionamentos, problematizar e criticizar sobre as suas realidades. (FREIRE, 1998)

Na construção da pesquisa foi possível reencontrar e convidar a participar da entrevista semiestruturada 10 estudantes da época e mais 02 professores, sendo, portanto, estes os sujeitos da pesquisa, os jovens periféricos proletarizados da cidade de Fortaleza que integraram o CCOP, na cidade de Fortaleza entre 1999/2001.

1.3.3. Pesquisa Bibliográfica

Nessa primeira etapa, em relação ao procedimento adotado para a produção/coleta de dados, utilizamos da pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica é considerada uma fonte secundária, pois, é desenvolvida a partir de material já produzido, em livros, artigos científicos, dissertações, teses, dentre outros, destacando-se que tal espécie é comumente utilizada em um certo número de pesquisas desenvolvidas (GIL, 2008). Por sua vez, a pesquisa documental utiliza-se de “materiais

que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 51).

Nesse momento, buscou-se compreender dentro do universo da produção bibliográfica de Paulo Freire, quais escritos melhor dialogavam com o tema proposto. Chegando-se essencialmente aos seguintes: Conscientização-uma introdução ao pensamento de Paulo Freire (1980); Educação Como Prática de Liberdade (1967); e, Pedagogia do Oprimido (1987). A escolha desses textos deu-se com o intuito de melhor explorar os conceitos de Círculo de Cultura, Educação, Produção de Conhecimento e Conscientização. Principais aportes teóricos da pesquisa, sem deixar de dialogar com o conjunto de ideias do pensador pernambucano.

Além disso, buscamos aprofundar a percepção do conteúdo das ideias de Paulo Freire com alguns dos principais estudiosos do assunto, como Afonso Celso Scocuglia, Carlos Rodrigues Brandão e Danilo R. Streck.

Quanto aos documentos, foi feito um levantamento das publicações em nome do Círculo de Cultura e Organização Proletária, durante os anos de 1999 e 2000, onde se encontrou 03 (três) boletins informativos com textos escritos pelos jovens integrantes do grupo. Além disso, foi possível, também com o mesmo recorte temporal localizar 10 (dez) edições do Jornal “O INTERATIVO”, periódico comunitário do Parque Genibaú, que tinha como editores membros Círculo de Cultura do Parque Genibaú.

1.3.4. Entrevistas semiestruturadas

A inferência inicial da presente pesquisa é que as experiências vivenciadas pelos jovens no CCOP em Fortaleza foram fundamentais na formação em direitos humanos deste grupo, tendo forte influência em suas trajetórias, pessoais, acadêmicas, profissionais e no ativismo político-social. Desta forma, compreende-se que resgatar a memória das vivências daquela época, consiste em imperativo *sine qua non* para atingir os objetivos aqui propostos.

Nesse sentido optou-se pelas entrevistas semiestruturada, onde os jovens integrantes do CCOP e alguns professores que acompanharam a atuação desses jovens foram convidados a responder.

Nessa etapa de coleta dados, tendo como instrumento a pesquisa semiestruturada representou uma das etapas mais prazerosas, pois possibilitou um exercício de rememoração e reencontro com antigos camaradas. Além disso, possibilitou maior

liberdade para o entrevistado, estabelecendo a dialogicidade, categoria fundamental de uma proposta de educação humanista-libertadora. É através do diálogo que se impulsiona o pensar crítico ante a condição humana no mundo. Além de pressupor uma práxis social, o compromisso entre a palavra dita e ação humanizadora. (FREIRE, 1977, p. 77).

Sobre os tipos de entrevista, Lima (2016), assim descreve:

Em geral, as entrevistas são classificadas em três formatos: estruturadas, semiestruturadas e abertas. Suas diferenças consistem no grau de estruturação prévia do roteiro de perguntas da entrevista. Na estruturada o roteiro é bastante rígido, e ela é usada, principalmente, para a aplicação de questionários. Na semiestruturada, o entrevistador segue um determinado número de questões principais e específicas, em uma ordem prevista, mas é livre para incluir outras questões. Na entrevista não estruturada, o entrevistador apoia-se em vários temas e em algumas perguntas iniciais previstas para improvisar em função das respostas obtidas do entrevistado. Nela, o entrevistador é livre para desenvolver questões ao longo da entrevista. (LIMA, 2016, p. 27)

Entendemos que a entrevista semiestruturada foi a que melhor atendeu aos anseios da pesquisa, diante dos objetivos propostos. Ou seja, levando em consideração as características deste tipo de entrevista, a saber: um roteiro de entrevista; livre manifestação do respondente; roteiro como guia, mas com possibilidade de adaptação (LIMA, 2016), nos foi possível produzir material suficiente para análise dos sinais de intencionalidade e consciência dos participantes na experiência do Círculo de Cultura no Parque Genibaú.

Dessa forma apresentamos o seguinte roteiro:

1. Quando você conheceu o CCOP e como se deu seu ingresso no grupo?
2. Quais foram suas principais motivações para ingresso no CCOP?
3. Como você descreve as reuniões no CCOP, quais eram as principais discussões e debates realizados pelo grupo?
4. O grupo publicou alguns boletins informativos, como você descreve o processo de confecção dos textos que constam nos boletins?
5. Quanto às atividades do grupo, como se dava o processo de decisão de quais atividades o grupo iria realizar?
6. Como você se sentia nas reuniões do grupo a respeito de direito a fala?

7. Você poderia afirmar que houve produção de conhecimento a partir das atividades do grupo?
8. Você acredita que a experiência no grupo contribuiu de alguma forma na sua trajetória de vida?
9. Após 20 (vinte) anos da experiência, como você descreveria o período em que esteve participando das atividades do CCOP?

A partir desse breve roteiro foi possível produzir um rico material de diálogo que não somente reconstruiu a experiência do CCOP, mas colocou em marcha o dar-se conta sobre a própria prática, das transformações a partir dali realizadas e das profundas marcas que todos os ex-integrantes do grupo carregam até hoje em suas vidas profissionais, acadêmicas e comunitárias.

1.3.5. Análise qualitativa dos dados coletados

Empregou-se uma abordagem qualitativa, por se tratar de uma pesquisa com o objetivo de compreender a contribuição da pedagogia de inspiração freireana na formação da juventude proletária e periférica, em especial, dos cerca de 20 jovens que integraram nos meados de 1999 a 2001, o CCOP, com a atuação nos bairros do Parque Genibaú, Conjunto Ceará e Granja Portugal, da cidade de Fortaleza/CE, além da escola de ensino médio Liceu do Conjunto Ceará.

Se assumimos, assim como Paulo Freire que a realidade não está posta, mas está em constante transformação, pelo ato criador e recriador do homem, não há como utilizar outro método de análise, a não ser aquele que admite a própria fluidez e contradição da realidade, permitindo que o pesquisador utilize processos onde a sua concepção, valores e objetivos estejam presentes (CHIZZOTI, 2014). Dessa forma, a presente pesquisa se desenvolveu com a análise qualitativa, por ser esta a que permite ao investigador a interpretação do fato e a busca de significados.

Se, de outro lado, o pesquisador supõe que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais, será necessário encontrar fundamentos para uma análise e para a interpretação do fato que revele o significado atribuído aos fatos pelas pessoas que partilham dele. Tais pesquisas serão designadas como qualitativas, termo genérico para designar pesquisas que, usando, ou não, quantificações, pretendem

interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem. (CHIZZOTI, 2014, p. 28)

Haguette (2001) explica que a abordagem qualitativa enfatiza as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e sua razão de ser. A autora explica que as técnicas de pesquisa nas ciências sociais são marcadas pela abordagem quantitativa, demonstrando a necessidade de “uma discussão que exhiba as angústias e impotências de um cientista social que se pretende compromissado com a justiça e a equidade, mas que se sente preso aos imperativos do rigor científico” (HAGUETTE, 2001, p. 22). Com efeito, Minayo (2001) aduz que a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.

A natureza descritiva da investigação informa um tipo de estudo que gera conhecimentos para aplicação prática centrada na solução de problemas específicos (GIL, 2008), contribuindo para proporcionar novas perspectivas sobre a construção de realidades e, quem sabe, modificações daquelas já conhecidas.

Nesse primeiro momento da análise, será realizada no material produzido pelos integrantes do CCOP, no período de 1999 a 2001, ou seja, nos escritos do grupo nos três Boletins Informativos e os textos de componentes do CCOP no jornal comunitário “O Interativo”.

Inicialmente, buscará identificar se na prática do grupo haviam sinais intencionais da existência do Círculo de Cultura, dentro da concepção freireana. Foram observados, principalmente os textos que descrevem as atividades do grupo, buscando comparar se aparecem sinais dos conceitos de diálogo, construção coletiva, criticidade e cultura na perspectiva freireana, conforme o quadro abaixo:

Tabela 1: Quadro de conceitos freireanos.

Texto do Círculo De Cultura o Parque Genibaú:	Conceito em Paulo Freire:	Sinais da presença desse conceito:
“Entendemos cultura não somente como algo ligado ao saber acadêmico, às artes e a erudição, mas como todo o conjunto de hábitos, costumes, as formas de expressão, de relação, enfim, como os elementos próprios da vida cotidiana de um povo. (...) Discutir cultura, é discutir a vida cotidiana...” (Boletim Informativo 01/200 – CCOP)	Cultura	Observa-se a compreensão de cultura como a atividade humana de criação e recriação da realidade; Cultura ligada a vida cotidiana, que se liga a compreensão da práxis humana
Torna-se necessário, que os operários do mundo inteiro se unam, assumindo eles mesmos a condição de luta, não delegando a representantes, rompendo assim com passividade... (Boletim Informativo 01/200 – CCOP)	Solidariedade; Conscientização	Observa-se a presença do conceito de solidariedade em um primeiro momento, como em Pedagogia do Oprimido: nenhum se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão; Por outro lado, podemos identificar o desenvolvimento do conceito de conscientização, tanto no sentido da consciência crítica, quanto da consciência de classe.

Dessa forma, o presente estudo se caracteriza como descritivo a partir do momento em que busca estudar a promoção da Educação em Direitos Humanos à luz do pensamento de Paulo Freire, no contexto do protagonismo juvenil veiculado nas experiências dos Círculos de Cultura.

1.3.6. Análise Dialógica do Discurso

No que diz respeito ainda a análise das entrevistas e dos documentos, empregamos a Análise Dialógica do Discurso, com a intenção de identificar os conceitos que emergiram a partir do diálogo promovido pelo grupo e os enunciados que característicos em suas falas. Para Orlandil (2010) essa análise se caracteriza, desde o seu

nascedouro, já no estabelecimento do *corpus*, ante à natureza do material e à pergunta (ponto de vista) que o organiza. Desta forma a teoria é o que rege a relação do analista com o seu objeto, com os sentidos, com ele mesmo, com a interpretação.

Um aspecto importante na pesquisa é o constante diálogo, capaz de estabelecer uma relação dialética entre o objeto de estudo e seus resultados, portanto, se faz necessária a interpretação dos fatos para além dos acontecimentos, sendo a análise de discurso esse instrumento que nos conduzirá na persecução dos objetivos.

A análise do discurso constitui-se como tipo de análise que ultrapassa os aspectos meramente formais da linguística, para privilegiar a função e o processo da língua no contexto interativo e social em que é prolatada, considerando a linguagem, em última análise, como uma prática social. As práticas de pesquisa derivadas dessa análise, visam decifrar comunicações transcritas em documentos. (CHIZZOTI, 2014, p. 114)

Chizzoti (2014) aponta que há um amplo espectro de teorias que correspondem a certas concepções sobre a análise do discurso. Porém, compreende que em um olhar macro, pode-se extrair algumas orientações básicas para emprego desse tipo análise. Principalmente no que diz respeito a multiplicidade de significado do discurso.

Entre as principais correntes de análise do discurso, destaca-se àquela concebida por Bakhtin, ou seja, a Análise Dialógica do Discurso - ADD, onde os conceitos de enunciado, sujeito, dialogismo, discurso e gêneros do discurso tem papel preponderante no desenvolvimento da pesquisa.

Para que as relações lógicas sejam dialógicas, é necessário que elas se materializem, tornem-se concretas na voz de diferentes sujeitos e, ao se concretizarem, as relações lógicas entram no campo do discurso (enunciado) e saem do plano da língua. Bakhtin ressalta o estatuto da palavra do outro (o discurso do outro) –a qual requer sempre uma compreensão ativa e uma atitude responsiva-ativa –na constituição da nossa palavra. A discussão sobre o papel da compreensão ativa e a presença do outro como constituintes do discurso constituía base de sua teoria dialógica da linguagem ao relacionar o discurso ao diálogo, no sentido amplo do termo, sustentando a noção de que o discurso tem eminentemente uma natureza dialógica. (ROHLING, 2014, p. 45)

Percebe-se que na ADD, a dialogicidade se constitui como o próprio instrumento da análise, haja vista que o discurso é necessariamente um diálogo. Encontramos nesse aspecto da concepção do Círculo de Bakhtin alguns pontos de contato com a teoria freireana, tais como o diálogo, a constante dialeticidade no movimento da pesquisa, ao

passo que “em uma análise dialógica não há categorias a priori aplicáveis de forma mecânica a textos e discursos” (ROHLING, 2014).

De outra monta, tomando como referência a análise do discurso da corrente francesa, Fernandes (2008, p. 14), aduz que a análise de discurso “destina-se a evidenciar os sentidos do discurso tendo em vista suas condições sócio históricas e ideológicas de produção”. Nesta perspectiva, faz-se mister a utilização das noções de recorte, enunciado e trajeto temático, visando a sustentação teórica do presente trabalho.

Nessa etapa da pesquisa o olhar crítico sobre a produção acadêmica, as intervenções nos movimentos sociais e trajetórias profissionais dos jovens do CCOP, nos possibilitaram aferir o impacto das vivências no Círculo de Cultura em suas formações em Direitos Humanos. Para tal, se buscou compreender os sinais dos conceitos da pedagogia freireana na prática e no discurso daqueles que integraram o Círculo de Cultura do Parque Genibaú, a partir dos enunciados característicos do grupo e ainda identificar a evolução desses conceitos e sua aproximação com a Educação em Direitos Humanos.

O ponto de partida da análise realizada, foi o discurso do grupo, as expressões que mais eram utilizadas e qual o sentido que era empregado. A esse respeito Giacomelli e Sobral destacam que o discurso é o principal objeto da ADD.

Os vários tipos das chamadas análises de discurso ou análises do discurso têm como objeto o discurso e não a língua em si. O discurso é uma unidade de análise que tem uma materialidade, o texto, falado ou escrito etc., e o texto usa a língua. Mas o discurso não se confunde com o texto nem com a fala ou com a língua. (...) Assim, o discurso só pode ser entendido se soubermos, além do texto, quem usa a língua para se dirigir a quem, em que contexto, incluindo momento, local, interlocutores e suas relações sociais, ambiente (institucional, familiar, entre outros.). (GIACOMELLI E SOBRAL, 2016)

Para responder as essas questões, a análise se voltou para os seguintes parâmetros:

- O estudo do território onde ocorriam as atividades do Círculo de Cultura do Parque Genibaú, seus desafios e potências;
- O estudo do contexto histórico onde a experiência se deu, final do século XX e início do século XXI, descrevendo os principais desafios da juventude periférica e proletarizada;

- A descrição do nível de compreensão dos integrantes do Círculo de Cultura do Parque Genibaú, a respeito da intencionalidade de participarem de um projeto de transformação e humanização;
- O estudo dos sinais de amadurecimento da educação em direitos humanos experienciadas por àqueles jovens, de acordo com as ideias pedagógicas de Paulo Freire.

Nesse sentido a pesquisa seguiu o roteiro apontado por Giacomelli e Sobral (2016), como proposta da Análise Dialógica do Discurso:

1. Ponto de partida, os textos produzidos pelo CCOP do Parque Genibaú

O CCOP produziu 03 documentos, em formato de fanzines, com textos rápidos produzidos e discutidos pelo grupo, que serviram como impulso para dialogar com a comunidade.

2. Verificação do modo como os sujeitos realizam as interações com os exemplares

Analizamos como os sujeitos interagem com o texto, especialmente o contexto em que e como foram produzidos. Nesse aspecto, mereceu importante destaque a forma coletiva em que os textos eram elaborados, compreendendo, conforme os relatos extraídos nas entrevistas, que envolvia um o debate em grupo e a contribuição de todas(os) no texto final.

3. Exame das formas linguísticas em sua significação habitual

Nessa etapa da pesquisa, foi realizada um levantamento do que chamamos de levantamento das categorias do universo dialógico do CCOP. Identificamos as principais expressões utilizadas pelo grupo, em que contexto foram utilizadas e em que sentido era compreendido pelo grupo.

Compreendemos que esse percurso, tendo como base os parâmetros de análise os preceitos acima indicados, mas sem, necessariamente fechar-se apenas nestes pontos, o que significa sempre a possibilidade de um novo olhar sobre essas questões, seu refazimento, ou mesmo a propositura de novas categorias de análise. A presente pesquisa teve a possibilidade de trazer uma resposta satisfatória à inquietação/impulso proposta.

CAPÍTULO 2

ASPECTOS TEÓRICOS: A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CONHECIMENTO, CONSCIENTIZAÇÃO E CÍRCULO DE CULTURA E EM PAULO FREIRE

Neste capítulo abordaremos os principais eixos teóricos que nos serviram de aporte para o desenvolvimento da pesquisa. Iniciamos com uma discussão em torno da Educação em Direitos Humanos no contexto de um cenário de crise de direitos. Depois seguiremos, com conceitos de Círculo de Cultura, de Produção de Conhecimento e Conscientização, a partir do pensamento de Paulo Freire.

2.1. A Educação em Direitos Humanos, A Educação Para Democracia e a Educação Popular

Inicialmente, é importante destacar, o papel assumido na pesquisa por uma postura política de compromisso com desenvolvimento da educação em e para os direitos humanos, entendida como àquela capaz de prover a todas as pessoas - independentemente de seu sexo, idade, ocupação, origem nacional ou étnica e condições econômicas, sociais e culturais - a possibilidade real de receber educação sistemática, ampla e de boa qualidade, sendo esta uma condição necessária para o exercício ativo de todos os Direitos Humanos.

Partindo dessa premissa, educar em Direitos Humanos, é também educar para a democracia, pois apenas em um sistema verdadeiramente democrático, é possível a observância plena dos Direitos Humanos, considerando-os nos princípios basilares de universalidade, indivisibilidade e inalienabilidade.

Por outro lado, não se pode conceber uma educação para democracia, a partir dos paradigmas tradicionais, que educa ricos para governar e treina os pobres para serem governados, no velho discurso da educação para o mercado de trabalho, atuando como “poder invisível da domesticação alienante” (FREIRE, 1996), que imerge os oprimidos na acomodação que considera a realidade como imutável. Dessa forma apontamos a Educação Popular como o instrumento para romper com o que Paulo Freire chama de “educação bancária”, fundada na transferência de conteúdo “em que a única margem de

ação que se oferece aos educandos/as é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los”. (FREIRE, 1980, p.

2.1.1. Educação para democracia contra o fantasma do autoritarismo

O ponto de partida é a discussão do tema Educação para Democracia - EPD, principalmente no cenário brasileiro que mesmo depois de mais de 30 anos do fim da Ditadura Militar, persistem ameaças antidemocráticas, principalmente deferidas pelo ex-presidente da república e seus apoiadores. Porém, observa-se que mesmo em projetos ditos democráticos, como o projeto neoliberal da direita e centro-direita pretensamente democráticos, há uma desvalorização da participação política dos sujeitos, que são reduzidos as figuras de consumidores, contribuintes ou pleiteantes de direito, ou seja, negam-se aos sujeitos a totalidade de sua existência, desumanizando-os.

Outro ponto de importante destaque, é apresentar ao que a Educação Popular se opõe, ou seja, quais os contra projetos que se apresentam dos quais a Educação Popular, pretende se afastar e questionar. Dessa forma, a Educação Popular questiona a concepção educacional de mera transferência de saber, de conteúdo, que pressupõe que o mero fato de informar é capaz de formar o cidadão, a educação bancária, muito bem descrita por Paulo Freire, mas que em contextos hodiernos ganha uma nova roupagem, a saber, a proposta de escola sem partido.

Por outro lado, a Educação Popular se opõe ao projeto de educação que reproduz nas salas de aulas o modelo de injustiças e desigualdades sociais, onde se impõe aos oprimidos e explorados um treinamento de governados, essencialmente, limitando a criticidade, a criatividade e a liberdade, promovendo a apatia política, aliada de primeira ordem do autoritarismo, configurando-se como uma ameaça ao futuro da democracia.

Seguindo essa discussão, é importante ainda demonstrar a opção teórica na compreensão dos termos chaves para a Educação Popular, quais sejam, Democracia e Educação. Opta-se, portanto pra definição feita por Benevides (1994), para quem a democracia é o regime político fundado na soberania popular e no respeito integral aos direitos humanos. Nesse conceito estão inseridos os valores da democracia política e social, da liberdade e justiça.

Educação pode ser compreendida, como a formação do ser humano para desenvolver suas potencialidades de conhecimento, de julgamento e de escolha para viver conscientemente em sociedade, compreendendo a noção de processo educacional que contribui para reafirmação ou transformação de valores, crenças, mentalidades, costumes e práticas. Nesse sentido a educação é crítica e transformadora, com vistas a capacitar os sujeitos para participação na vida pública e julgar seus resultados (BENEVIDES, 1994).

Diante desses conceitos iniciais, cabe aqui a pergunta: o que é EPD? Nas palavras de Benevides (1994), a Educação Para Democracia comporta duas dimensões: a formação para os valores republicanos e democráticos e a formação para a tomada de decisões políticas em todos os níveis. Atravessando esse conceito, de forma interdependente entre si, estão os elementos da formação intelectual e informação (capacidade de conhecer, para melhor escolher); a educação moral (formação de valores éticos, republicanos e democráticos); educação de comportamento (enraizar hábitos de tolerância, de cooperação e do bem comum).

Ainda para Benevides (1994), a educação exige conhecimentos básicos da vida social, política e uma correspondente formação ética. E ainda, considerando as duas dimensões aventadas anteriormente, a Educação Para Democracia desenvolve a dimensão da formação do cidadão em vistas da efetivação dos valores da revolução francesa, ou seja, os valores republicanos e democráticos, que envolvem as liberdades civis, os direitos sociais e os de solidariedade global. Tais valores correspondem a uma formação que fazem com que o cidadão se dê conta como sujeito de direitos e consciente de sua própria dignidade.

Quanto à segunda dimensão, Benevides (1994), afirma que consiste no que pode ser definido como cidadania ativa, que corresponde à participação na vida pública. Capacitar o sujeito a participar da vida em comunidade seja na esfera da cidadania comum, ou como governante. Portanto, não se trata apenas de informar o cidadão de seus direitos e deveres, mas possibilitar o desenvolvimento de competências para o ser também governador, e como tal pressupõe uma própria lógica, que se diferencia da mera demonstração científica, se utilizando de regras próprias de argumentação.

Compreendemos, como dito acima, que a EPD deve empregar uma metodologia própria de educação, a partir da argumentação, do diálogo. Observando os projetos que

se apresentam de forma transformadora e emancipatória, aquela que dá conta dessa metodologia é a Educação Popular, o que discorreremos a seguir.

2.1.2. A educação popular como metodologia de educação para democracia

A Educação Popular, conforme a definição de Brandão (2005, p. 12), pode ser compreendida em dois sentidos. Inicialmente, como um processo de reconstrução do saber necessário, a partir de atores sociais da própria da comunidade (educadores sociais). E ainda, como um movimento de engajamento político na luta pelas transformações sociais, visando a emancipação social, a democracia e a justiça social.

O embrião desse modelo de educação contra hegemônico, pode ser encontrado, segundo Brandão (2005, p. 13, apud FERNANDO DE AZEVEDO, 1974), citando, no trabalho missionário dos jesuítas, quando reuniam as crianças indígenas, mestiças e brancas nas suas atividades pedagógicas que iam além da mera catequese. Vale lembrar que nessa época a educação era destinada, com raras exceções, a elite, aos filhos e filhas de senhores da Coroa e homens ricos da cidade e do campo.

Moreira (2021, p. 17) afirma que a Educação Popular no Brasil emerge em meio a efervescência política dos anos de 1960, a partir dos movimentos sociais e as organizações populares. Porém, o autor entende que essas práticas educativas populares tem suas origens, historicamente, em um período anterior que remonta ao final do século XIX, onde já se noticiam projetos de educação em pequenos agrupamentos que reuniam operários e filhos de trabalhadores que trabalhavam um modelo pedagógico crítico a educação vigente.

Esse período (1960) é marcado por diversas experiências educativas que serviram de referências importantes para o movimento de Educação Popular no Brasil: Movimento de Educação de Base – MEB; Movimento de Cultura Popular – MCP; Centro Popular de Cultura – CPC; e a campanha de Pé no Chão também se aprende a ler (MOREIRA, 2021, Pág. 18). Nesses movimentos, ganha destaque a educação de jovens e adultos, na qual o educador Paulo Freire teve uma importante participação, o levando a “desenvolver importantes reflexões teóricas [...] dando origem à elaboração do Método de alfabetização de adultos”. (MOREIRA, 2021, p. 18).

Na recente história dos movimentos sociais brasileiros, principalmente a partir dos anos de 1980, a Educação Popular foi fundamental para consolidar um projeto de resistência e formar ativistas sociais e até políticos que exerceram ou exercem cargos públicos. Frei Beto (2020), por exemplo, argumenta que foi a Educação Popular a partir da concepção freireana e com apoio das igrejas cristãs progressistas, que deram vida ao movimento iniciado com a luta contra a ditadura até o seu apogeu nas eleições (2002) de um operário (Lula 1), e posteriormente de uma mulher (Dilma) ao cargo máximo da República brasileira.

Diante disso, não há aqui a intenção de reduzir a Educação Popular a um mero apêndice da Educação Para Democracia, porém argumentamos que através da primeira, podemos alcançar os objetivos da segunda, ou seja, capacitar os sujeitos para compreensão de sua dignidade humana, de seu papel na democracia, de suas responsabilidades republicanas, do seu senso de solidariedade global, bem como para o exercício pleno de sua cidadania ativa, seja na condição de cidadão ou mesmo de governador.

A Educação Popular enfrenta a dicotomia do discurso pedagógico de um pretenso discurso do desenvolvimento pleno da potencialidade humana, da democratização da educação e cidadania, mas que na prática exclui a maioria dos seres humanos dos processos educativos. Para tal propõe o deslocamento das camadas mais vulneráveis para o centro da pedagogia. Na Educação Popular de base freireana, os oprimidos são sujeitos da educação, que em atuação vão se libertando, se humanizando, ao mesmo tempo que liberta e humaniza os opressores. O que a nível político, apresenta um projeto de sociedade orientado pelos princípios da democracia, cidadania, solidariedade, e enfim, da justiça.

Em contraponto à educação tradicional ou bancária, com modelos universais pré-definidos. A Educação Popular tem em sua matriz pedagógica uma outra concepção, compreendida como libertadora, emancipatória, principalmente baseada na criatividade histórica, que se constrói e reconstrói socialmente, com os homens e mulheres em marcha, em constante relacionamento, reinvenção e intervenção no mundo (FREIRE, 1987).

No que diz respeito ao objeto da Educação Popular, é importante perceber que o conhecimento não se apresenta de forma estática, pré-determinada, mas está em constante construção, jamais definitiva, tendo principalmente na vida dos sujeitos seu ponto de

partida. Segundo Arruda, “seu processo é o refletir sobre o vivido em todas as suas dimensões e articulações. O próprio conhecimento universal acumulado ao longo da história resulta da reflexão crítica e criativa sobre a natureza, a existência e a prática social humana” (ARRUDA, 1986, p. 18).

No Brasil, a ação pastoral das igrejas cristãs pavimentou um caminho sólido para essa nova concepção de mundo, abrindo possibilidade de a Educação Popular se estabelecer nas camadas populares, principalmente como forma de organizar a resistência contra os autoritarismos. E foi nesse movimento pedagógico, que apoiado pela Teologia da Libertação e a Pedagogia do Oprimido, rompeu com estruturas hierarquizadas e conservadoras do status quo da sociedade, trazendo como sujeito do conhecimento os explorados, oprimidos, favelados, os esfarrapados do mundo.

Cabe aqui uma conceituação da Educação Popular, que segundo Both e Brutscher, trata-se de “um movimento popular, uma educação que aposta na cultura popular como núcleo propulsor de um projeto político de transformação cultural da sociedade.” Não se propõe a conservar uma estrutura socialmente injusta, manter benefícios dos exploradores e docilizar os oprimidos, mas propõe sua transformação em uma sociedade mais justa, um sistema educacional, econômico, político e uma cultura libertária e emancipatória.

Tendo como principal protagonista as camadas populares, a Educação Popular promove a cidadania, a organização popular e a solidariedade capaz de promover um novo modo de relacionamento entre as pessoas, não mais divididos entre opressores e oprimidos, mas de sujeitos de direito, fundamentalmente livres. E como sujeitos de direitos, podem participar da vida social da comunidade, fazer escolhas políticas fundamentadas, baseadas na vida prática, no cotidiano, principalmente, rompendo com a cultura do silêncio que tenta sufocar as vozes dos oprimidos.

Observe-se que a Educação Popular e a Educação para a Democracia têm na promoção da cidadania um importante ponto de convergência, capacitando o educando para o bem comum, a vida em sociedade, comunitária. Além disso, dão importante relevo aos sujeitos de aprendizagem que já não são apenas depósitos de saber, mas estão ativos no processo educativo. Nesse ponto, podemos inserir um terceiro elemento, os Círculos de Cultura como proposta metodológica capaz de dar dinâmica à troca de saberes, aplicar

a horizontalidade nos relacionamentos educativos e, principalmente, fazer ecoar vozes, há tanto tempo silenciadas ou esquecidas.

Nesse ponto iniciamos a discussão sobre a sua epistemologia, é o que apresentaremos a seguir

2.2. O Conhecimento em Paulo Freire

Nesse tópico abordaremos o desenvolvimento da categoria “conhecimento” em Paulo Freire. Entendemos que há na pedagogia freireana uma preocupação central com a epistemologia, que se verifica desde as primeiras etapas do planejamento do processo educativo, que antes da preocupação com a alfabetização em si, há a preocupação de confrontar o seu conhecimento com o conhecimento de seus interlocutores (ANDREOLA, 1993).

A preocupação precípua de Paulo Freire, não era necessariamente como educar adultos. Era antes, como ajudá-los, a partir de suas experiências, de suas vivências, de como colaborar para que os sujeitos pudessem sair do conhecimento espontâneo, pré-crítico, pouco organizado, para um conhecimento mais organizado e crítico.

A sua epistemologia, embora não sistematizada, é bastante característica em sua obra, para Becker (2009), “Trata-se de uma epistemologia crítica, de base interacionista ou construtivista, segundo a qual o conhecimento resulta de construções do sujeito em interação com o mundo, a sociedade ou a cultura.”

Nesse momento, é importante destacar a recusa de Freire ante a educação tradicional, que ele classifica como educação bancária, que trata o conhecimento como um depósito a ser realizado na mente do educando, como mera transferência de saber, sem questionamento, de forma puramente mecânica, onde não há interação, sequer comunicação entre educando e educadores.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. (FREIRE, 1987, p. 38)

Essa forma de conhecimento para Freire (1987) nega a vocação humanizadora dos sujeitos, que objetificados, meros recipientes, se anulam, mutuamente, educando e educadores, na medida que inexiste criatividade, transformação, não há saber. Há, portanto, uma negação da sua vocação ontológica de ser mais.

Diferentemente disso, a epistemologia freireana é crítica, transformadora. Trata-se de uma construção crítica entre sujeitos, em constante interação entre si e com o mundo, indagando, refletindo sobre a sociedade e sobre a cultura, “o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (FREIRE, 1977, p. 36).

Para Freire, o conhecimento não é propriedade dos intelectuais e dos especialistas, pois engloba a totalidade da experiência humana. Tendo como ponto de partida a própria experiência do sujeito, que vai se expressar em linguagem. O que na alfabetização de adultos, esse conjunto de palavras, fruto da experiência, são os temas do universo temático de cada grupo, as palavras geradoras.

Já no levantamento do vocabulário popular, isto é, nas preliminares do curso, “busca-se um máximo de interferência do povo na estrutura do programa. Ao educador cabe apenas registrar fielmente este vocabulário e selecionar algumas palavras básicas em termos de sua frequência, relevância como significação vivida e tipo de complexidade fonêmica que apresentam. Estas palavras, de uso comum na linguagem do povo e carregadas de experiência vivida, são decisivas, pois a partir delas o alfabetizando irá descobrir as sílabas, as letras e as dificuldades silábicas específicas de seu idioma, além de que servirão de material inicial para descoberta de novas palavras. São as palavras geradoras (...) (WEFFORT, 1967, p. 11)

Há na epistemologia freireana, como se observa, um alto grau de dialeticidade, revelada, principalmente, na postura dialógica, crítica e libertadora. Tudo isso permeado com a práxis de cada indivíduo. O conhecimento não é dado, não surge “como algo constituído fora da prática. A prática está compreendida nas situações concretas que são codificadas para serem submetidas à análise crítica”. Há nesse sentido, um processo de constante pensar e repensar a prática, de acordo como ela vai se apresentando nos seus diversos contextos.

Outro ponto importante na epistemologia freireana se apresenta no rompimento do que ele chama de “cultura do silêncio” e as estruturas que ela constrói, através do desenvolvimento de uma educação problematizadora e libertadora. Freire (1980), afirma que os oprimidos são submetidos a um silenciamento sistemático, sendo lhes negado desde a infância pronúncia da sua palavra, pois as condições do sistema impõem como natural o disciplinamento, a domesticação e a educação bancária.

Para Freire (1980), a cultura do silêncio é parte do sistema opressor e por ele é constituído historicamente, forçando os homens e as mulheres a se submeterem a forças coercitivas, condicionantes que os coisificam, fazendo deles seres diluídos, alienados de suas próprias potencialidades humanas, em puro estado quase animalesco, disputando alimentos nos lixões, em sinais de trânsito. Aceitando como natural essa condição desumanizadora, que os afasta da sua vocação ontológica de ser mais, traduzindo em uma “aderência à realidade em que se encontram, sobretudo os oprimidos” (FREIRE, 1980, p.205).

Portanto, esse rompimento com a cultura do silêncio dá-se com a pronúncia da palavra “certa”, o que para Loureiro (2020), significa que a existência humana não pode ser mudada ou nutrir-se de falsas palavras, a ressignificação da existência está intimamente ligada ao poder de pronunciar e transformar o mundo, o que nos liga à práxis transformadora, capaz de produzir a palavra verdadeira, forjada na vivência única e singular de cada sujeito em interação com o mundo.

Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. (FREIRE, 1987, p. 44).

Essa ruptura não pode ser feita pelos homens e mulheres solitários/as, se constroem através do diálogo, realizado por sujeitos livres, capazes de pronunciar a sua palavra, pronunciam o mundo entre iguais, sem as amarras da dominação e da opressão, transformam suas realidades.

Desta forma, sua epistemologia caminha para outro aspecto fundamental que encontramos na dialética do anúncio e da denúncia. Onde o conhecimento vai desvelar sobre a realidade a denúncia da opressão e da exploração, ao mesmo tempo traz o anúncio do sonho, da transformação, da utopia possível de um novo mundo.

Uma pedagogia que estrutura seu círculo de cultura como lugar de uma prática livre e crítica não pode ser vista como uma idealização a mais da liberdade. As dimensões do sentido e da prática humana encontram-se solidárias em seus fundamentos. E assim a visão educacional não pode deixar de ser ao mesmo tempo uma crítica da opressão real em que vivem os homens e uma expressão de sua luta por libertar-se. (...) (WEFFORT, 1967, p.8)

Para Loureiro (2020), há um movimento dinâmico entre anúncio e denúncia, que vai se expressar mais especificamente nas seguintes dimensões: opressor(a)/oprimido(a); desumanização/humanização e cultura do silêncio/diálogo; além de conscientização/colonização das mentes, esperança/desesperança e libertação/domesticação.

Portanto, a epistemologia em Freire é um campo dinâmico, porém aponta, especialmente para o convite de criar e recriar o conhecimento a partir da práxis libertadora, apontando, para um novo paradigma da interação entre sujeitos e o mundo, não somente para apreendê-lo, mas, essencialmente para intervir e transformar as realidades opressoras.

Essa intervenção na realidade é realizada a partir da apreensão do mundo de forma crítica, através da conscientização, como veremos a seguir.

2.3. Conscientização em Paulo Freire

Outro tema importante que atravessa esta pesquisa é o da conscientização. No desenvolvimento do pensamento freireano, a conscientização é um conceito central, em especial nas suas ideias sobre educação. Scocuglia (1999), ao analisar a categoria afirma que “as esferas das relações entre a educação como processo de conscientização e da educação como conquista da liberdade, constituem marcas constantes do discurso político-pedagógico de Freire.”

Freire afirma que não é o inventor do verbete “conscientização”. Em sua obra que tem como nome “Conscientização-uma introdução ao pensamento de Paulo Freire”, o autor esclarece acerca da influência que sofreu de Álvaro Pinto na construção do conceito. Porém, é a D. Hélder Câmara a quem credita o papel de seu principal difusor, através das traduções para o inglês e para o francês de seu texto. Escrevendo sobre o tema, Freire, ressalta a sua importância:

Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação como prática de liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. Desde então, esta palavra forma parte do meu vocabulário... (FREIRE, 1980, p. 25)

Freire (1980) ressalta que a grande diferença do homem para os animais está no fato de poder se distanciar do objeto para admirá-lo, agir conscientemente sobre a realidade para objetivá-la. Inicialmente, esse movimento do homem sobre a realidade não pode ser considerado como consciência crítica, pois se trata de uma posição ingênua, espontânea, não sendo ainda a “conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência.” (FREIRE, 1980, p. 26)

A conscientização para Freire, trata-se de um processo, onde o homem como sujeito histórico, inconcluso, inacabado, busca des-velar a realidade, de forma intencional. Dessa forma, não pode ser feito dissociado da concretude da vida, da práxis-humana, da ação-reflexão que coloca em marcha o ato criador e recriador, capaz de transformar a sociedade. De outra monta, está relacionado com a interação da consciência com o mundo, em constante transformação que “não acabará jamais”. (FREIRE, 1980)

A conscientização se insurge contra a “cultura do silêncio”, que é uma característica fundamental das relações de dependência, gestado no seio do sistema de dominação e opressão que, para se sustentar, nega ao homem a sua vocação ontológica, negando a sua autenticidade, estimulando nos oprimidos uma adesão à figura do opressor, os fazendo assumir o fatalismo da vida, a inexorabilidade da história. (FREIRE, 1980)

Há, portanto, uma relação necessária entre dependência e “cultura do silêncio”. Ser silencioso não é não ter uma palavra autêntica, mas seguir

as prescrições daqueles que falam e impõem sua voz. Alcançar o estado de “ser-para-si-mesmo” representa para as sociedades subdesenvolvidas o que eu chamo de possibilidade “não-experimentada”. (FREIRE, 1980, p. 62).

Segundo Freire (1980), esse estado de dependência, que consolida a dominação da sociedade dominante em relação à sociedade-objeto, onde somente a metrópole tem voz e a sociedade dependente escuta, acaba por se estabelecer no seio das sociedades objetos, através das suas elites que silenciadas pela metrópole, impõem o silêncio ao povo. Esse estado de coisas, faz surgir uma forma especial de consciência: a “cultura do silêncio”. A sociedade dependente é, por definição, uma sociedade silenciosa. Sua voz não é uma voz autêntica, mas um simples eco da voz da metrópole. (FREIRE, 1980, p. 65).

Para Scocuglia (1999), essas definições apresentadas por freire, tratam-se de uma primeira percepção do conceito de conscientização, que seria um produto psico-pedagógico, dividido entre consciência semi-intransitiva e consciência ingênuo-transitiva. A primeira é uma quase-aderência à realidade objetiva, sem reflexão crítica:

Um tipo de consciência corresponde à realidade concreta destas sociedades em estado de dependência. Uma consciência historicamente condicionada pelas estruturas sociais. A principal característica desta consciência – tão dependente como é a sociedade da estrutura que se conforma – é sua “quase-aderência” à realidade objetiva ou sua “quase-imersão” na realidade. A consciência dominada não se distancia suficientemente da realidade para objetivá-la, a fim de conhecê-la de maneira crítica. (FREIRE, 1980, p. 67)

Freire (1980) continua afirmando que embora sendo uma consciência acrítica, onde os homens, diante de suas situações problemáticas, são incapazes de objetivá-las, pois carecem de “percepção estrutural”, assim atribuem os infortúnios de sua vida a uma realidade mitificada, seja por desejos de seres superiores ou mesmo por características pessoais. Tais problemáticas se apresentam como fendas que colocam as sociedades em fase de transição, onde a sociedade até então silenciosa, começa a sair do seu estado, mesmo que isso não signifique um rompimento da cultura do silêncio.

Com o aumento das contradições, dos conflitos, começa um estado de inquietude na consciência popular, capaz de mobilizar grupos de intelectuais, parte da elite, estudantes que já não aceitam os modelos pré-fabricados. São prenúncios de um novo estilo de vida, que vai conviver com a manipulação populista, lideranças que surgem como resposta às inquietudes do povo que já não está completamente imerso as sociedades dirigentes, mas não abrem mão do silêncio. Surge, então, o estado de consciência ingênuo-transitiva.

Por um lado, constitui inegavelmente uma espécie de narcótico político que entretém não somente a ingenuidade da consciência que surge, como também o hábito que as pessoas adquiriram de serem dirigidas. Por outro lado, na medida que utilizam os protestos e as reivindicações da massa a manipulação política acelera, de forma paradoxal, o processo pelo qual as pessoas des-velam a realidade. Este paradoxo resume o caráter ambíguo do populismo: é manipulador, e ao mesmo tempo fator de mobilização democrática. (FREIRE, 1980, p. 70)

Freire (1980) continua asseverando que há o surgimento de um novo cenário, onde a sociedade passa a conviver com duas possibilidades: a reação das elites com o golpe de estado ou a revolução construída dentro do processo de conscientização. Para que a conscientização aconteça, a pedagogia precisa de um projeto intencional de mudança, um método, capaz de alcançar no homem conscientizado, “uma captação correta e crítica dos verdadeiros mecanismos dos fenômenos naturais ou humanos.” (FREIRE, 1980, p. 77).

Sobre o método apresentado por Freire, Scocuglia argumenta:

A meta seria conseguir um determinado grau de consciência que ensejasse a compreensão da necessidade do desenvolvimento nacional e da democracia liberal. E, principalmente o engajamento das camadas populares neste processo político, comandado por frações da moderna burguesia industrial. (...)

(...)

... Freire propõe que a alfabetização invista na passagem da 'consciência ingênua à consciência crítica'. (...) Segundo essas concepções, o processo educativo deveria propiciar a elevação de um 'nível de consciência a outro' para a aceitação da mudança, do diálogo, da democracia e, principalmente para o consentimento das reformas favoráveis ao desenvolvimento nacional." (SCOCUGLIA, 2004)

Por fim, mas sem esgotar o tema, é importante destacar o que o professor Scocuglia apresenta como evolução dos conceitos de conscientização adotado por Paulo Freire, para ele "o conceito de 'conscientização', ... inicialmente pensado como um produto psicopedagógico, progride para o entendimento da 'consciência de classe' sob a inspiração de preceitos marxistas..." (SCOCUGLIA, 2004)

Para Scocuglia, Freire, em sua fase marxista, delineia o conceito de conscientização, como consciência de classe. Afirma que no pensamento freireano há uma sensível guinada ao marxismo, no que diz respeito às noções relativas a mudanças sociais, onde o pressuposto das consciências oprimidas transformadas, dar lugar a transformação revolucionária da sociedade, “na qual a educação contribuiria, decisivamente, para a conquista da "consciência de classe". (SCOCUGLIA, 1999, p. 66)

De qualquer forma, percebe-se a interrelação dessa temática com outras categorias fundantes em Freire, especialmente na sua compreensão de cultura, entendida como toda atividade humana criadora e recriadora da realidade (FREIRE, 1980), a práxis-humana, “a unidade indissolúvel, entre minha ação e reflexão” (FREIRE, 1980, p. 26) e o diálogo, compreendido como “o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo para designá-lo” (FREIRE, 1980, p. 82). Dessa forma, assim define Freire:

A conscientização é mais que uma simples tomada de consciência. Supõe, por sua vez o superar a falsa consciência, quer dizer, o estado de consciência semi-intransitivo ou transitivo-ingênuo, e uma melhor inserção crítica da pessoa conscientizada numa realidade desmitificada. (FREIRE, 1980, p. 90)

Portanto, a conscientização, seja ela como apreensão crítica da realidade ou mesmo como consciência de classe, vai exigir um projeto de transformação de homens e mulheres comprometidos/as com o diálogo, com a amorosidade e com a utopia. E a presente pesquisa aponta os círculos de cultura como o *lócus* da realização desse projeto.

2.4. Círculo de cultura em Freire

Em uma busca por teses e dissertações acerca da categoria Círculo de Cultura, em plataformas como Google Acadêmico, Portal de Periódico da Capes e Scielo percebemos que esta temática vem sendo utilizada em diversas áreas do conhecimento, essencialmente como uma proposta metodológica. Dessa forma, podemos encontrar essa perspectiva em pesquisas na área da saúde, com estudos voltados para assistência básica em enfermagem, ou mesmo para a educação ambiental. Porém, buscaremos demonstrar que assim como concebeu Paulo Freire, essa categoria é mais que uma metodologia, e se confunde com a própria proposta pedagógica.

Argumentamos que, o Círculo de Cultura está na base dos fundamentos teóricos e metodológicos da concepção freireana de educação, que consiste em um processo intencional que visa superar uma consciência imediata da realidade, tendo como fundamento uma práxis educativa, um quefazer, onde trabalho e diálogo, são eixos centrais que conduzem a uma busca por superação das condições de alienação, expropriação e opressão do sistema capitalista (FREIRE, 1980).

Na perspectiva educacional freireana, o educando é parte ativa no processo de aprendizagem, o sujeito é um organismo vivo interagindo com o mundo, muitas vezes através de palavras (linguagem), dentro do seu próprio contexto, de suas lutas e do seu labor. Igualmente, o educador é um sujeito concreto, inacabado e em construção, ambos completamente comprometidos um com outro e com a transformação da realidade concreta.

Homens para os quais as palavras têm vida porque dizem respeito ao seu trabalho, à sua dor, à sua fome. **Daí que esta maiêutica para as massas comprometa desde o início o educando, e também o educador, como homens concretos**, e que não possa limitar-se jamais ao estrito aprendizado de técnicas ou de noções abstratas. (FREIRE, 1967, p. 6) **(Grifos meus)**

Dessa forma, optamos pela concepção em Freire, que compreende a educação como parte integrante da cultura humana voltada para a aquisição de conhecimento, onde o homem é tido como um “ser criador e recriador que, através do trabalho vai alterando a realidade” (FREIRE, 1967, p. 124). Ora a educação e cultura de certa forma se

confundem, como parte integrante da ação dos homens e das mulheres no mundo, criando e recriando as suas próprias condições de existência, fazendo cultura.

Essa concepção significa reconhecer a realidade como uma construção histórica, constituída a partir de parâmetros materiais da existência, devendo ser apreendida e compreendida. E assim sendo, não pode, jamais ser encarada como inexorável, pronta e acabada, podendo ser transformada, desde que sejam igualmente superadas as condições materiais de opressão, propondo uma nova forma de relacionamento entre homens, mulheres e natureza.

O melhor ponto de partida para estas reflexões é a inconclusão do ser humano de que se tornou consciente. Como vimos, aí radica a nossa educabilidade bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca em que, curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas mas também delas podemos ter um conhecimento cabal. A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas. (FREIRE, 2002, p. 35)

Encarar a realidade de exploração em que os oprimidos vivem, buscando compreender que a fome, a pobreza e a miséria, não são uma condição inata, mas fruto de uma construção histórica, faz parte do processo de apreensão do mundo, onde a linguagem é fundamental, porém, insuficiente, pois deve incluir necessariamente o processo dialético de ler o mundo e ler a palavra, uma experimentação radicalmente intensa entre ‘a leitura do mundo’ e ‘leitura da palavra’ (FREIRE, 2002). Não se trata apenas, de um mero processo de pronunciar a palavra, mas de ter consciência do mundo que possibilita esse anúncio, essa denúncia, aprendê-lo, de forma crítica, indagando-se livremente, mobilizando a capacidade humana transformadora, capaz de mudar o mundo e a relação do homem frente ao mundo.

A linguagem, sendo insuficiente, o diálogo ocupa um lugar central, pois se trata da dialética da ação-reflexão, onde o pensamento mediado pela linguagem faz parte da própria constituição do sujeito. Esse diálogo, mediador da pronúncia do mundo, há de ser livre, amoroso e humilde, “daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação.” (FREIRE, 1987, p. 52).

2.4.1. Cultura e trabalho como atividade criadora e recriadora da humanidade

Outra categoria importante para Freire, que constitui os sujeitos é o trabalho. Este, como dito anteriormente, é permeado pela própria cultura, como atividade criadora e recriadora, entendida na sua historicidade social, que permite compreender o ser humano como sendo aquele que para ser, necessita produzir seus próprios meios de subsistência, material e simbólica, ou seja, sua própria existência social (LUKÁCS, 2010).

O trabalho se constitui, portanto, categoria essencial, pois conjuntamente com a natureza, em uma unidade dialética, são instrumentos de transformação da realidade, sendo através deste que a humanidade supre as suas necessidades, criando e recriando as condições de sobrevivência e de relacionamento entre seres humanos e a própria natureza, inclusive as condições de expropriação e opressão entre os homens, tão característico dessa sociedade capitalista.

Se de um lado, é através do trabalho que o sistema capitalista aprofunda a exploração dos oprimidos. Para Freire (1987), no entanto, aponta que o trabalho, como poder de criar, de transformar, é um poder dos homens, que em certos momentos, foi negado, alienado, aprisionado, apropriado pelo sistema, mas, pode renascer no homem dialógico, através do trabalho, não mais escravo, mas livre, que dá alegria de viver.

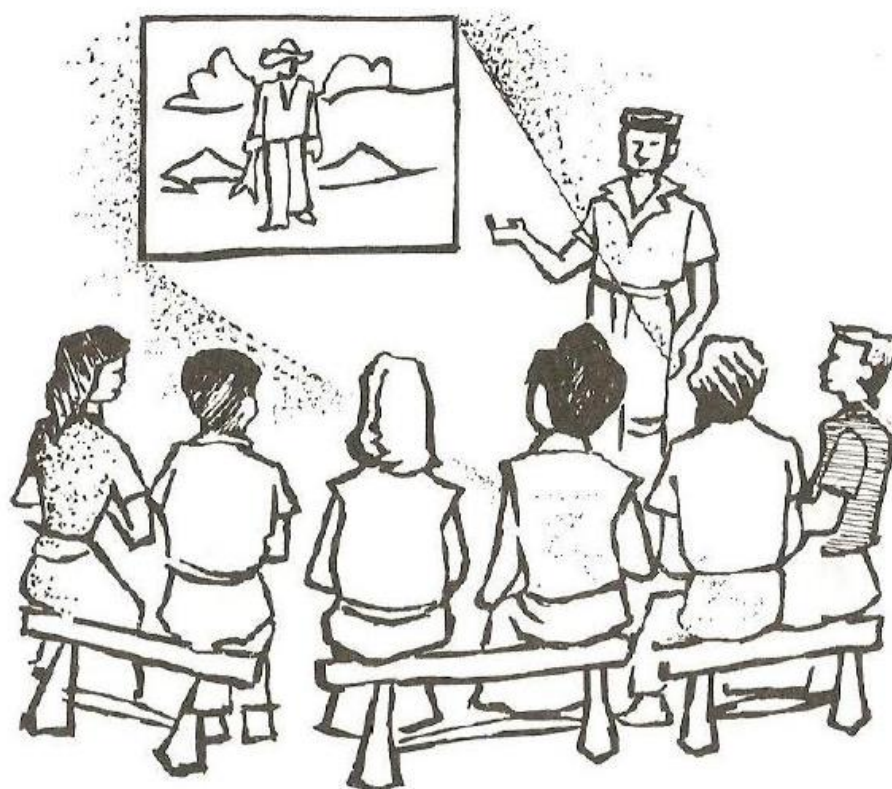
Nesse ponto é importante destacar o conceito de cultura que Paulo Freire nos apresenta. Para ele, cultura não está ligada apenas a produção erudita, mas diz respeito a toda atividade humana de criar e recriar a realidade, “a cultura como resultado de seu trabalho, de seu esforço criador e recriador (FREIRE, 1980, p. 52). Segundo Brandão (2019), “somos humanos porque criamos cultura e continuamente a transformamos”

Dentro da concepção acima indicada, observa-se que o trabalho faz parte da atividade cultural humana. Trata-se, portanto, da necessidade de homens e mulheres superarem o trabalho como condição de objetificação, de coisificação, não mais se permitindo colocar sua atividade criativa à disposição de satisfação das necessidades do sistema, mas recriando relações de liberdade e emancipação, em uma nova postura diante do mundo.

E o fez na medida em que, relacionando-se com o mundo fez dele objeto de seu conhecimento. **Submetendo-o, pelo trabalho, a um processo de transformação.** Assim, fez a casa, sua roupa, seus instrumentos de trabalho. A partir daí, se discute com o grupo, em termos evidentemente simples, mas criticamente objetivos, as relações entre os homens, que não podem ser de dominação nem de transformação, como as anteriores, mas de sujeitos. (FREIRE, 1987, p. 124). **(Grifos meus)**

Ora, a consequência desse raciocínio, segundo Freire (2002), é que o primeiro debate no Círculo de Cultura é a apresentação pelo coordenador de algumas imagens que possibilite o debate sobre as noções de cultura e trabalho. Ou seja, iniciar a discussão pela concepção que o ser humano transforma a sua realidade através de sua capacidade ativa e criativa, que historicamente tem atuado na sociedade. Sendo, portanto, possível propor uma nova forma de criar e recriar o mundo, a partir do diálogo, da ação-reflexão e da conscientização.

Figura 3: Representação da situação existencial provocadora.



Situação existencial provocadora.

A figura acima, segundo Brandão (2006), era uma das situações apresentadas dentro dos primeiros círculos de Cultura no Nordeste com a intenção de fomentar o debate sobre cultura. O autor afirma que os alfabetizandos facilmente se identificam na imagem e partir dessa provocação iniciava o debate a respeito da democratização da cultura no cenário brasileiro.

E assim, percebendo o homem e a mulher como esse todo, cultural, dialógico, criativo, é no Círculo de Cultura o ambiente em que se pode assumir a liberdade e a crítica como o modo de ser do sujeito (FREIRE, 1967, p. 7). E a educação se desenvolve de forma igualmente livre e crítica na relação entre educandos e entre os coordenadores, sendo, portanto, um grupo de trabalho e de debate.

2.4.2. Uma breve conceituação de círculo de cultura

Diante das reflexões acima, optamos por definir Círculo de Cultura, conforme descreve Brandão (2005), como o espaço da pedagogia libertadora, que se opondo a educação bancária, se trata do lugar do diálogo, em que o protagonismo dos educandos são evidenciados, rompendo com a proeminência de uma figura que centraliza o saber (o professor tradicional), coloca-se em movimento dialógico, em torno de uma "roda de pessoas", onde não há uma mera transferência de informações, e sim um espaço de solidariedade de construção do conhecimento, em partilha, centrada na igualdade de participações livre e autônomas, composta por um coordenador e sujeitos que se pretendem igualmente livres e autônomos.

Eis aqui um lugar de estudos onde professor e alunos não estão um diante dos outros, enfileirados em linhas e sentados passivamente em carteiras frente a um professor e a um quadro negro. Eles estão ao redor de um círculo onde todos sentam uns ao lado dos outros e a uma mesma distância do centro. (BRANDÃO, 2005, pag. 57)

O Círculo de Cultura é esse espaço da aprendizagem dialógica, neles se empenham o sujeito da práxis, as estratégias dialógicas, a relação texto-contexto e a educação como ato cognitivo e político. Para Freire, “Os Círculos de Cultura são

precisamente isso: centros em que o povo discute os seus problemas, mas também em que se organizam e planificam ações concretas, de interesse coletivo.” (FREIRE, 1980, p. 28).

Calazans e Terra (1994), na descrição cuidadosa, hora a hora, do método Paulo Freire aplicado na cidade de Angicos/RN, apontam os CC como local do debate que provoca esclarecimento das situações, mas não somente isso, provocava a busca de propostas de ação, "ora em busca do esclarecimento de situações problemáticas, ora em busca da ação decorrente do esclarecimento das situações". (CALAZANS e TERRA, 1994, p. 154).

Para Calazans e Terra (1994), esse debates se davam como diálogos, que resultavam em mais situações a serem debatidas. Portanto o Círculo de Cultura, poder ser compreendido também como uma estratégia dialógica, o que remete a um teor dialético da educação, onde há um movimento crítico de pessoas, saberes, culturas e poderes para transformação socioeducacional. Por outro lado, pode ser considerado em seus aspectos políticos, fazendo com que a educação seja verdadeiramente democrática e libertadora, por estarem envolvidos sujeitos igualmente democráticos e livres.

No Círculo de Cultura, essa relação dialógica, criativa e livre se demonstra desde antes da atividade do círculo, se dar na própria discussão do que aprender. Tendo como referência a sua proposta de educação de adultos, Freire aponta que já na etapa inicial do planejamento, educandos e educadores devem estar juntos, na escolha daquilo que ele chamou de palavras geradoras.

É importante destacar que o método não inicia apenas nos debates dentro dos CC. Na experiência de Angicos e em outras ocasiões podemos identificar uma trajetória anterior que tem sua gênese na descoberta do universo vocabular dos educandos, passa pela escolha das palavras geradoras, pela seleção das imagens representativas de cada palavra e da representação de uma situação contextualizada. Como podemos observar na descrição da pesquisa realizada por uma colaboradora de Paulo Freire:

Maria José, com apenas vinte anos de idade, já familiarizada com a metodologia de Paulo de trabalho de alfabetização de Pernambuco, foi a primeira a chegar no município de Angicos, para pesquisar a realidade econômica e social da população e fazer o levantamento do seu universo vocabular. No levantamento feito por Maria José e complementado por pelos estudantes que chegaram posteriormente, descobriu-se que o povo do lugar vivia, trabalhava, ria, nascia e morria utilizando quatrocentos palavras...” (CALAZANS e TERRA, 1994, p. 148)

Brandão (2006) destaca que para Paulo Freire um dos pressupostos do método “é a ideia que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho”. A educação deve ser um ato coletivo, de amorosidade, de solidariedade, sem imposição, nem amarras. Dessa forma, essa primeira etapa de descoberta do universo vocabular, deve ser feito de forma menos invasiva possível, porém buscando a imersão na comunidade.

Na metodologia usada durante o debate dentro dos CC, após a seleção das palavras geradoras, as fichas de cultura assumem papel importante no impulso aos debates. Os coordenadores apresentavam as figuras e passavam a questionar sobre o que se estava vendo ali, deixando que o debate iniciasse, fluindo de forma natural, privilegiando a participação ativa de todos.

O que se pode inferir pela descrição do andamento dos CC é a presença algumas características e categorias fundamentais, que passamos a listar:

Horizontalidade - a opção de não ter a figura do professor ou dirigente de aula, mas um coordenador ou animador “que não dirige e, a todo momento, anima um trabalho orientando uma equipe cuja maior qualidade deve ser a participação ativa em todos os momentos do diálogo, que é o seu único método de estudo no círculo.” (BRANDÃO, 2006).

Protagonismo Social – a reflexão em torno da realidade local, do universo em que os alfabetizados estavam inseridos, a sua aproximação crítica dessa realidade, através da problematização, proporcionava a convicção de que cada um poderia ser parte e protagonista da transformação, como pode ser visto na fala de um dos educandos, transcrita por Brandão (2006): "A 'democratização da cultura', disse certa vez um desses anônimos mestres analfabetos, tem de partir do que somos e do que fazemos como povo. Não do que pensem e queiram algum de nós."

Construção Coletiva de Saberes – nos CC a própria configuração do grupo dá ênfase na troca de saberes, onde a fala de cada um/a não somente é respeitada mas é diligentemente apreciada, debatida pois está inserida no próprio de construção do saber que vai para além do ler-e-escrever, da conquista individual de poder decodificar as palavras “o que círculo produz são modos próprios e novos, solidários, coletivos, de pensar”. (BRANDÃO, 2006)

Diálogo como método de aprendizagem – Brandão ressalta que o diálogo e a participação devem ser sempre estimulados. Esse diálogo deve ser uma força dentro do processo para que estabeleça a potência criadora dos educandos.

Todas essas características aqui destacadas nos serviram de ancoragem para identificar, nas atividades realizadas pelos membros do CC do Parque Genibaú, se houve sinais da presença dessa herança do CC de inspiração freireana, o que passamos a demonstrar nos capítulos seguintes.

CAPÍTULO 3

A JUVENTUDE EM CÍRCULO DE CULTURA NO PARQUE GENIBAÚ

Este capítulo é dedicado a apresentação do CCOP no Parque Genibaú. Faremos uma breve reconstrução histórica com o auxílio dos textos escritos no boletins informativos confeccionados à época e das vozes dos antigos integrantes do CCOP que nos contam ainda de suas inquietações e motivações.

3.1.O surgimento do círculo de cultura do Parque Genibaú

Para realização dessa pesquisa foi feito o convite para alguma/uns antigas/os companheiras/os do CCOP participarem de uma entrevista semiestruturada, que segundo Lima (2016) proporciona um diálogo mais livre entre entrevistador e entrevistado. Fazendo esses contatos, surgiu a grata oportunidade de retornar ao LICEU do Conjunto Ceará e realizar esse diálogo no palco onde tudo se iniciou. Reencontrar dois companheiros que estiveram presentes na primeira reunião, que mais à frente resultaria na fundação do CC do Parque Genibaú.

Foi um encontro repleto de nostalgia, foi possível reunir o professor Maurício de Oliveira, que à época foi responsável por articular a reunião de estudos original, quando convidou um grupo de estudantes para participarem de uma série de estudos sobre política. Juntando-se a ele, esteve o companheiro Fabiano Geraldo, que em 2000 era estudante, hoje atua como professor no Instituto Federal de Educação Tecnológica do Ceará, na cidade de Maracanaú/CE e que também esteve na reunião inaugural de formação do CCOP, fazendo parte da experiência, desde a sua configuração inicial.

O professor Maurício de Oliveira continua como professor na mesma escola, foi ele quem propôs que a entrevista fosse realizada no local. Já Fabiano Geraldo, depois que completou os estudos do ensino médio não havia mais visitado a antiga escola. Caminhamos pela entrada da escola onde, na ocasião da greve de 2000, foram feitas intervenções para impedir a entrada de outros estudantes. Seguimos pelo anfiteatro a céu aberto em que foram encenados alguns esquetes rápidos de teatro de rua que serviram de

impulso para iniciar o debate com os colegas estudantes. E nos assentamos no pátio onde os estudantes aproveitam os intervalos para conversar e descansar, mas que para o grupo teve um significado especial, foi ali o local do primeiro encontro do grupo base do CCOP.

Figura 4: Encontro com ex-integrantes do CCOP (Maurício e Fabiano), 2022.



Fonte: Arquivo Pessoal, 2022.

O encontro nos permitiu recordar essa primeira reunião do grupo que, ocorreu em um sábado pela manhã, no ano de 1999. Estávamos presentes os companheiros acima citados e ainda a companheira Iane Araújo. Nesse primeiro encontro foi definido que daríamos início a discussão de um texto sobre a concepção marxista da produção de riquezas. Foi a partir dessa série de estudos que tomou impulso o CCOP.

Recordando essa reunião inicial, a companheira Iane Araújo faz o seguinte relato:

E aí tu me chamou também e foi eu, tu, o Fabiano, o Maurício e o João Emiliano. Aí nesse dia a gente chegou lá num sábado de manhã, a escola vazia e nós já sentamos em círculo. Eu me lembro desse primeiro momento que já sentamos em círculo e apesar da gente estar conhecendo o Emiliano naquele dia, parecia que a gente já conhecia. [...] Ele parecia ser uma pessoa simples, apesar dele ser professor universitário, tem uma vida totalmente diferente da nossa e ser bem mais experiente do que nós, que éramos só estudantes. Mas a gente já

se sentia próximo. Assim, ele começou a explicar e falar sobre a nossa convivência de escola e as convivências de trabalho, das pessoas e do cotidiano. E a gente se propôs a falar sobre isso, sobre cotidiano, sobre vida... (relato da companheira Iane)

Nesse primeiro encontro foi definido que a dinâmica das reuniões se daria pela leitura e discussão de alguns textos de formação política. Fabiano Geraldo recorda que um dos textos estudados foi o Manifesto do Partido Comunista de Marx e Engels. Já nas próximas reuniões mais alguns estudantes se juntaram ao grupo inicial e com o aprofundamento dos debates vieram muitas inquietações. O boletim informativo nº 01 do CCOP assim descreve essa gênese:

Como começamos

Em novembro do ano passado, um grupo de pessoas do Genibaú, Granja Portugal e Conjunto Ceará organizou-se na tentativa de buscar uma visão sócio-política e crítica diante da realidade, para a discussão de diversos assuntos, que poderia ajudar-nos a compreender melhor a dinâmica de nossa sociedade contemporânea, com todas as suas contradições...

(Boletim Informativo 01, Novembro de 2000)

Com as discussões que ali se iniciaram, o grupo rapidamente entendeu que não bastava apenas debater, era preciso construir uma experiência prática de intervenção na comunidade na qual estavam inseridos. Viram-se compelidos a unir teoria e prática, ao se enxergarem eles mesmos, seus pais e sua comunidade como explorados, fortalecendo o senso de solidariedade, que segundo Freire (1980), só encontra sua plenitude no ato de amor, na sua realização existencial, em sua práxis.

A proposta inicial foi de se reunirem em torno de um “centro, que trabalhasse a cultura como forma de contribuir para a auto-organização dos trabalhadores”. (Boletim Informativo nº 01, Novembro de 2000). Ocorre que, assim como se entendiam como seres em construção, o movimento também o era. Como é próprio da dialética do viver, o aprofundamento das reflexões e as experiências advindas das atividades e intervenções do grupo o fizeram optar pelos Círculos de Cultura, deixando de lado a ideia de um Centro impulsionador de atividades. Essa conclusão é descrita no Boletim Informativo de nº 02:

A partir de uma avaliação de nossas atividades, começamos a discutir o que deve ser o CCOP. Começamos uma reflexão sobre a transformação do CCOP em círculos de cultura autônomos, para desenvolver de fato um trabalho cultural localizado em e a partir das comunidades, ao invés de criação de um ‘centro’ impulsionador de atividades frente às comunidades. Mas essa discussão ainda é muito inicial e pretendemos realizar um seminário para aprofundar essa discussão.

Por ora, já resolvemos deixar de querer construir um Centro de Cultura e passamos a nos constituir desde já como Círculo de Cultura e Organização Proletária...

(Boletim Informativo nº 02/Set 2000).

Infere-se que essa mudança dá-se pela compreensão que o movimento ali surgido tinha de si mesmo, e principalmente das críticas ao que os integrantes do CCOP chamavam de “esquerda oficial”, que na visão do grupo, tinha se tornado hierarquizada, cooptada pela lógica de mercado e meramente eleitoral, como podemos observar nos editoriais dos boletins nº 02 e 03, vejamos:

Na verdade, o real objetivo de toda essa movimentação social para o plebiscito não passava da promoção dos candidatos da esquerda oficial (...). Porém, o único problema resolvido pelo plebiscito parece ter sido a carência de votos dos candidatos da esquerda oficial.

(Extraído do editorial do BI nº 02 – Enquanto Houver Burguesia Não Vai Haver Poesia)

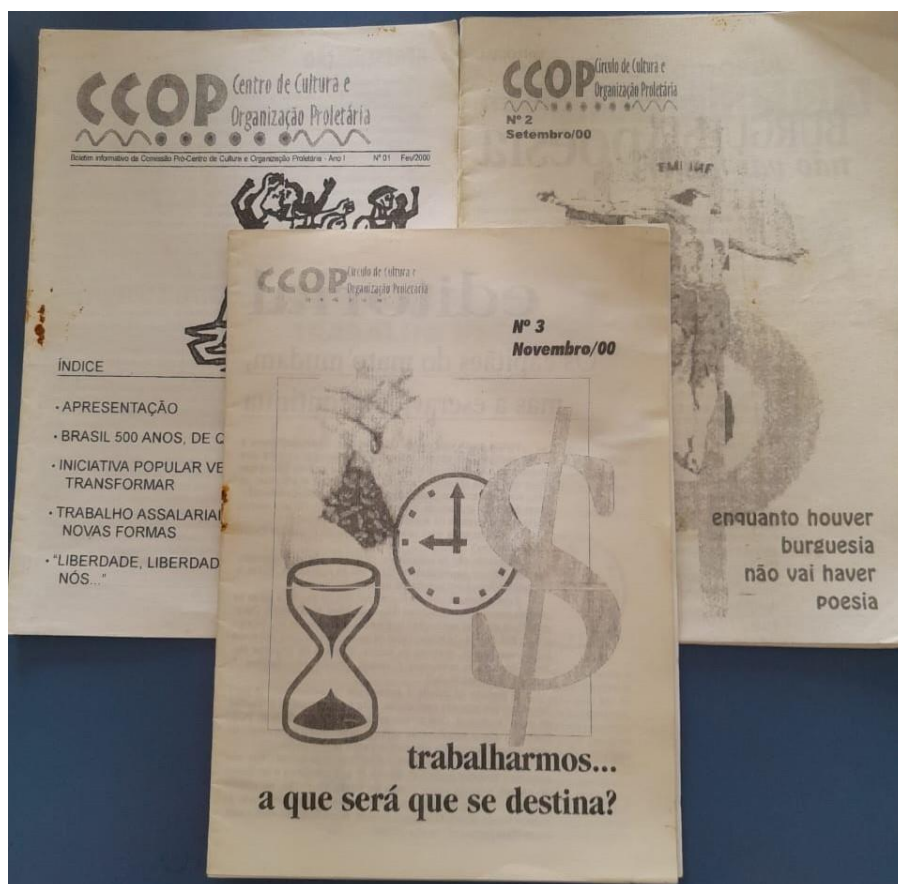
E ainda:

Ao contrário dessa gentinha da “esquerda oficial”, nós não queremos escolher quem nos oprime. O que queremos é ser donos de nossas próprias vidas: donos de nossa educação, de nossos horários, da nossa diversão, de nosso trabalho. Queremos tudo ao mesmo tempo agora ... (Extraído do editorial do BI nº 03 – Os capitães do Mato Mudam, Mas a Escravidão Continua).

Além dessa crítica aos movimentos da “esquerda oficial”, a ideia de um centro impulsionador de atividades se mostrava contraditória às principais ideias e características que foram dando forma ao CCOP, que se tornou um grupo autônomo, auto organizado, horizontalizado e profundamente orgânico, por nascerem na comunidade e com pessoas da comunidade. Outro fator importante se dava pelo inédito viável que ali

se apresentava, o surgimento de outros agrupamentos orgânicos, autônomos e horizontais que pudessem “contribuir na luta dos trabalhadores oprimidos e marginalizados para a apropriação do saber, da cultura e da ciência acumulados pela humanidade”. (trecho descrito nos objetivos do CCOP constante no BI nº 01).

Figura 5: Capas dos Boletins, 1999 – 2000.



Fonte: Acervo pessoal, 1999 – 2000.

Portanto, não foi difícil perceber que a forma de organização que melhor abrigava a dinâmica e os anseios do grupo era o de Círculos de Cultura, uma vez que foi por definição o CC é reconhecido como o lugar do diálogo, da troca de saberes entre iguais, da reflexão crítica, da autonomia e do protagonismo (BRANDÃO, 2006).

3.2.O CCOP na prática, o diálogo da juventude em busca da construção dos sonhos possíveis

Essa juventude organizada passou a vivenciar semanalmente o debate acerca da política e problematizar suas realidades, além de buscar brechas para a ação. Não demorou para que na escola onde estudava surgisse a oportunidade de construir uma vivência de auto-organização e autonomia, através da participação da greve do sistema estadual de ensino do Ceará.

3.2.1. A participação na greve do ano 2000, protagonismo e autonomia na prática – nada pra nós, sem nós

A escola LICEU do Conjunto Ceará foi o local das primeiras reuniões e também foi palco de uma importante experiência para as/os companheiras/os do CCOP. O ano de 2000 foi marcado por uma greve de professores da rede estadual de ensino do Ceará. O movimento paredista tinha como objetivos principais a melhoria salarial e das condições de ensino-aprendizagem.

Figura 6: Fachada Escola LICEU do Conjunto Ceará.



Fonte: Imagem da Internet, 2022.

Na escola, como relata o professor Maurício, havia um grupo de professores com contrato precário de trabalho ou em estágio probatório e com as ameaças do governo do estado, foram forçados a abandonar o movimento grevista. A companheira Ormezita, assim descreve esse momento:

(...) Eu lembro daquele processo da greve que eu me lembro disso com uma saudade muito grande ... a gente fez a opção de preservar os professores para que eles não fossem criminalizados. E a gente manteve o processo da greve, ainda que os professores não pudessem participar. Os professoras estavam lá para dar aula. Mas a gente sensibilizava os alunos de não assistirem aula porque a gente entendia que o pleito dos professores era muito legítimo e que o pleito deles não era deles. Era também de uma luta coletiva.

Então eu lembro desse momento que foi muito forte. Eu lembro muito daquela cena da Débora dentro da escola, assim, né. Ela puxou ali uma discussão e através disso começou como uma performance, mas depois se transformou num debate...

(Entrevista da companheira Ormezita)

Ocorre que, os estudantes, entre os quais estavam as companheiras/os do CCOP, decidiram continuar a luta e assumir o protagonismo reivindicando melhorias na educação. Segundo o BI nº 2 (set/2000), “o movimento grevista dos estudantes conseguiu construir uma experiência prática de autonomia e resistência...”.

Essa experiência, além de promover a prática da luta auto-organizada e autônoma dos estudantes, também permitiu que outras companheiras/os pudessem se aproximar do CCOP, aumentando a diversidade de sujeitos e promovendo uma maior troca de saberes, especialmente no que diz respeito a cultura e a necessidade de “desenvolver um trabalho cultural localizado em e a partir das comunidades”. (Boletim Informativo nº 02: Set/2000)

3.2.2. Reorganizando a caminhada: o CCOP como um movimento comunitário, não somente estudantil

Esse novo momento do CCOP é parte essencial do desenvolvimento do grupo e de reafirmação de sua identidade. Onde o grupo decide que, apesar de ser em sua maioria composto por estudantes, não tinha como objetivo ser mais um movimento estudantil,

mas um movimento comunitário. Essa reorganização da caminhada acontece muito em virtude do ingresso de novas companheiras/os e é nesse encontro com a alteridade, com o outro diverso, com o humano concreto, com rosto, com identidade, com as feições dos explorados, dos oprimidos, que a humanidade pode se constituir em plenitude, dos dois que se fazem um. Que se compreendem constituídos um a partir do outro, na realização dialética do eu dialógico (FREIRE, 1987).

Nessa nova fase os encontros do CCOP tinha agora uma maior amplitude e ocorriam semanalmente. Foram deslocados do ambiente da escola, o LICEU do Conjunto Ceará e passaram a acontecer no quintal da casa de um companheiro na comunidade Área Verde II, no Parque Genibaú.

O companheiro Valnei assim descreve como eram os encontros:

Cara, eu lembro de algo muito aberto, sabe? A informalidade era o nosso habitat natural, em um quintal. O que era muito massa. Algo assim fora da caixinha. Dava uma *vibe* diferente pra a coisa. Então a gente tava ali, **era um círculo, era sentado do jeito que dava. Lá naqueles banquinhos improvisados ali, sempre improvisado, e não tinha hierarquia**, no meu entendimento, certo? Então assim todo mundo tinha voz pra falar. Lógico um ou outro tomava um pouco a frente, trazia uma pauta. (...) **Cada um contribuía da maneira que dava, de forma muito espontânea**, que era muito massa. Não tinha uma hierarquia, não tinha um impedimento, não tinha uma questão de rivalidade de quem era mais.
(Entrevista do companheiro Valnei) (**Grifos meus**)

O local de realização era uma casa simples na mesma comunidade onde parte dos integrantes do CCOP moravam e atuavam na igrejinha católica do lugar. Descrever esse local é importante pois demonstra o nível de engajamento dessa juventude. Como era no quintal, não havia uma estrutura de mesas e cadeiras. Os jovens faziam um círculo, alguns sentados no chão mesmo, outros em pequenos bancos e até em tijolos. Por vezes, o café era compartilhado e quando alguém tinha sede poderia se dirigir a um pote de barro que sempre tinha água fresca.

Conforme relatado nas entrevistas, era nesse ambiente que se desenrolavam as discussões. Os temas debatidos surgiam a partir dos textos estudados, de problemas identificados na comunidade e da necessidade de participação em algum ato em conjunto

com outros grupos da rede de movimentos autônomos que se constituiu na cidade de Fortaleza naquela época.

3.2.3. A dinâmica dos debates e definição das ações do CCOP

Com o grupo fortalecido com a adesão de outras/os companheiras/os a forma de se organizar do CCOP também foi se consolidando, sempre pautados na participação coletiva, no diálogo e na reflexão-ação.

Havia uma dinâmica bem definida, mas não engessada, das reuniões, que poderia ser descrita da seguinte forma: um tema era sugerido; aquele que apresentou a sugestão fazia a exposição; depois todos que ali estavam poderiam expressar suas inquietações e considerações acerca do assunto, buscando ao máximo garantir a participação de todas/os.

A companheira Ormezita ressalta que foi no CCOP o local onde percebeu a sua voz receber maior acolhida. Mesmo sendo militante do Movimento Eclesial de Bases da Igreja Católica, caracterizado por intensa participação popular, a companheira destaca que no CCOP, não havia qualquer censura ou amarra quanto a sua liberdade de expressão, ou mesmo qualquer constrangimento. Nem muito menos tinha obrigação de se manifestar, cada um fazia conforme se sentisse provocado.

Eu estava fazendo essa comparação com a igreja, que é o lugar onde eu também há muito tempo estou assim, né? É que na igreja também tem isso de que a gente, como mulher, enquanto leigo, tem uma hierarquia que a gente às vezes vai sempre ficando lá para trás e no seu pé. A gente tinha a possibilidade de falar o que pensasse, de se colocar, enfim, né? Essa questão mesmo da situação política das mulheres, eu acho que foi um lugar que a mim me ensinou bastante assim, né? E isso, de reivindicar o lugar de fala a partir do que? De onde você está e daquilo que você acha. Eu aprendi muito com isso e acho que é uma questão que está marcada na minha trajetória também (entrevista da companheira Ormezita)

Nesse movimento de constante diálogo, também surgiam as provocações para os textos a ser publicados nos boletins e informativos e o roteiro de atividades. Uma marca fundamental ressaltada nas entrevistas diz respeito à forma como surgia a pauta dos textos que seriam publicados no boletins informativos. Era sempre de forma colaborativa e

coletiva, desde as sugestões, a discussão do conteúdo e a revisão do texto final. A esse respeito, reproduzimos abaixo o trecho da entrevista da companheira Ormezita:

Eu lembro que a gente fazia uma discussão de identificação de temas e distribuía um pouco entre a gente. Quem poderia contribuir com um determinado tema, fazia. E aí o pessoal escrevia os textos e tal. A gente fazia alguns textos coletivos e passava. Também tinha textos individuais e também textos mais coletivos. A gente passava por uma leitura conjunta e tal e depois disponibilizava, né? (Entrevista da companheira Ormezita)

Quanto às atividades realizadas pelo CCOP, podem ser listadas a partir do texto, sob o título “Relatório de Nossa Caminhada”, contido no Boletim informativo nº 02, de setembro de 2000, a saber:

- Grupo de Estudos Comunitário (GEC): tinha como objetivo reunir a juventude da Granja Portugal e comunidades vizinhas e os estudantes da Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Estadual do Ceará (UECE), para realizar um grupo de estudos pré-vestibular, com o principal objetivo de resgatar a autoestima da juventude da periferia;

- Luta pelo Posto de Saúde do Parque Genibaú: participação na resistência da comunidade do Parque Genibaú contra o fechamento do posto de saúde do bairro para implantação do Programa de Saúde da Família (PSF). Os companheiros/as do CCOP atuaram na mobilização do ato contra o prefeito Juraci Magalhães que estaria no bairro. Improvisaram um carro de som convocando os moradores e articularam reuniões para discutir o tema;

- Atos pela vida e a liberdade de Mummia Abu-Jamal: Além de participar dos atos em defesa do militante negro Mummia Abu-Jamal, preso e condenado à morte pela justiça americana, as/os companheiras/os do CCOP articularam uma ampla discussão acerca do racismo, a partir da exibição de um filme no LICEU do Conjunto Ceará e em espaços comunitários do Parque Genibaú e Granja Portugal;

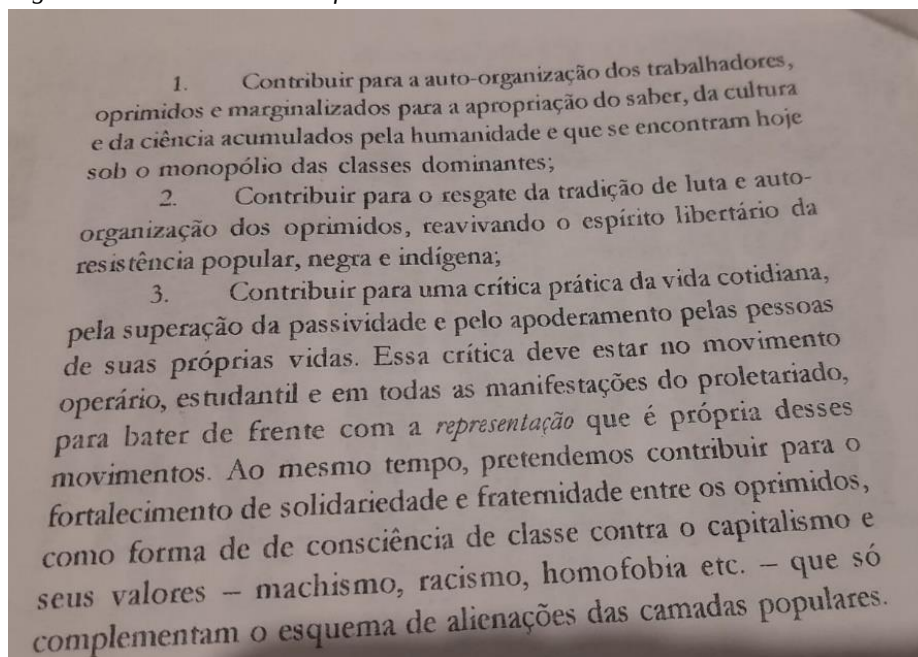
- Campanha contra a mentira dos 500 anos: participação ativa na construção dos atos do dia 18 de abril de 2000 que culminou com a quebra do relógio comemorativo erguido na Praia do Náutico em Fortaleza/CE;

- Greve dos Professores da Rede Oficial de Ensino do Ceará: As companheiras/os que estudavam no LICEU do Conjunto Ceará participaram de forma ativa da greve deflagrada pelos professores. Com o recuo dos professores, juntamente com dezenas de estudantes, permaneceram com o movimento grevista, em uma experiência de autonomia e auto-organização capaz de mobilizar muitos outros estudantes das escolas vizinhas;

- Alfabetização de Adultos e trabalho cultural com as crianças: a partir de visitas à comunidade da Área Verde II, no Parque Genibaú, surgiu a necessidade de realizar duas ações na comunidade: uma ação cultural com as crianças e encontros de alfabetização de adultos;

Tudo isso que foi se construindo por aquela juventude, se dava de forma autônoma e livre, porém, tudo indica que havia um certo grau de intencionalidade. É possível identificar pelos Boletins Informativos nas edições 01 e 02, que o grupo definiu pelo menos 03 três propostas principais que nortearam as suas reflexões e ações. Essas três propostas do CCOP giravam nos eixos da Educação e Cultura; na Auto-organização das camadas populares exploradas e excluídas; na Crítica da Política Representativa, no fortalecimento dos laços de Solidariedade e Fraternidade do proletariado e no Combate a toda forma de preconceito, vejamos:

Figura 7: trecho do boletim informativo do CCOP.



Fonte: Arquivo Pessoal, 2000.

Essa breve recuperação da memória do CCOP e o olhar cuidadoso em suas principais intervenções na comunidade nos fornecem a possibilidade de inferir algumas categorias que o identificam como um Círculo de Cultura de inspiração freireana: o diálogo como elemento fundamental da construção coletiva e troca de saberes expresso na forma do grupo se organizar e da definição de suas atividades; a horizontalidade das relações de jovens ombreados em igualdade de direito a fala e ação; definição das ações emergidas do chão onde pisam os oprimidos e explorados.

Os elementos acima em muito se assemelham à definição de Círculo de Cultura feita por Brandão (2005), quando afirma que o Círculo de Cultura é uma ideia em substituição da turma. No CCOP, essa ideia substitui não a turma da escola, mas a do partido ou da associação, são, portanto, um grupo de trabalho sem uma liderança centralizadora, apenas com integrantes que se revezam em animar o grupo a discussão, privilegiando o diálogo e a participação ativa de todos.

E ainda, seguindo a concepção do método Paulo Freire descrito por Brandão (2005), a cultura está imbricada no próprio modo de ser do CCOP, pois não há apenas o aprendizado individual, mas uma construção coletiva de outros modos próprios de pensar coletiva e solidariamente. “Uma outra maneira de fazer a cultura que os faz, por sua vez, homens sujeitos, seres de história (BRANDÃO, 2005)

Percebe-se ainda, a presença da pedagogia social de base freireana, por se tratar de um projeto radical e intencional que não tem fim em si mesmo, mas tendo em vista a transformação da realidade. Verifica-se, portanto, aquilo que Graciani (2006) define como uma educação libertadora, que se materializa na prática social junto as classes populares e se concretiza no comprometimento de educadores com o diálogo e o intercâmbio constante de conhecimento e saberes.

3.3.As principais categorias que permeavam universo dialógico dos sujeitos integrantes do CCOP

Seguindo a análise dos textos constantes nos três boletins informativos escritos pelo grupo, uma outra análise fundamental para o avanço da pesquisa diz respeito ao

levantamento das categorias presentes no universo dialógico dos integrantes do CCOP. Dessa forma foi possível chegar a seguinte configuração:

Tabela 2: estrutura comparativa dos textos contidos nos Boletins Informativos do CCOP.

Boletim Informativo nº 01 – Fev/2000	Boletim Informativo nº 02 – Set/2000	Boletim Informativo nº 03 – Nov/2000
Editorial: Apresentação - texto de apresentação da proposta do CCOP;	Editorial: Enquanto Houver Burguesia não vai haver poesia – crítica ao plebiscito da dívida externa	Editorial: Os capitães do mato mudam, mas a escravidão continua – análise crítica da participação da comunidade nas eleições municipais
Brasil 500 anos, de quê? – análise crítica das comemorações dos 500 anos do “descobrimento”.	Relatório de nossa caminhada – descrição das atividades do CCOP em seu primeiro ano e reflexões sobre os próximos passos	Merda de Trabalho! Trabalho de Merda! Crítica ao trabalho alienado, a exploração dos trabalhadores e a acumulação de riquezas pelos patrões
Iniciativa Popular Vem a História Transformar – breve relato da formação do Grupos Estudos Comunitários Pré-Vestibular;	Um Grito no Descobrimento – reflexão crítica sobre a herança de resistência do povo indígena	Letra da Música "Ouro de Tolo", de Raul Seixas Sessão sobre MPB para iniciar o diálogo com a comunidade
Trabalho Assalariado: Escravidão Sob Novas Formas – análise crítica do trabalho precarizado e alienado;	O “Sexo Frágil” é Símbolo de Resistência – análise sob a resistência e luta das mulheres	Eu devia estar contente... deveria??? Breve crítica da não-vida, passiva e alienada a partir da música “Ouro de Tolo”, de Raul Seixas
Liberdade, Liberdade, Abre as Asas Sobre Nós... – crítica ao preconceito racial existente no Brasil	Escola: Adestramento para a não-vida - análise crítica da educação neoliberal imposta a juventude	Sacou? Tirinha acerca do tema da “Mais Valia” – mais um impulso para o diálogo com a comunidade
	Trabalhador... sujeito ou produto? Crítica ao trabalho alienado e análise da resistência dos trabalhadores	Não desisto sem lutar! Crítica ao sistema capitalista que aliena a vida
	Ler, entender, escrever e mudar o mundo – breve análise do projeto de alfabetização de adultos a ser implantado na comunidade.	Eu, Etiqueta, de Carlos Drummond de Andrade Impulso a discussão sobre a mercantilização da vida
	Cultura? Breve análise crítica da cultura massificada	26 de setembro: dia mundial de luta contra o capitalismo Texto informativo acerca do dia mundial de luta contra o capitalismo
		Liberdade para Mumia Abu-Jamal – breve histórico do caso do ativista negro norte-americano condenado a pena de morte
		O dinheiro é o poder alienado da humanidade, o mundo invertido. Texto dos manuscritos econômicos-filosóficos de Karl Marx.

Em um breve levantamento a respeito dos temas recorrentes no escritos do CCOP, encontramos 4 textos acerca da crítica ao trabalho alienado, 4 escritos sobre os movimentos de luta das Mulheres, Negros e Indígenas, 3 textos críticos à educação como instrumento de manipulação, 2 matérias com crítica à democracia representativa, além de outros temas com apenas 1 menção.

Em se analisando aos textos, é possível verificar algumas categorias que aparecem, em praticamente todos os escritos. Ao descrevê-las, isso nos possibilitou identificar um universo de ideias principais que permearam os debates daquela juventude. Sendo possível, ainda, apontar a compreensão que o grupo tinha de cada uma delas. Dessa forma listamos abaixo essas principais categorias que, na presente pesquisa, chamamos de universo dialógico do CCOP:

a) **Autonomia e Auto-organização** – constitui uma das principais propostas do CCOP. Parte da compreensão que o sistema capitalista, com seus sistemas de dominação e opressão, impõem as/os trabalhadoras/es uma dominação cultural que lhes rouba a vida, aliena e tenta impor a passividade. Portanto, a emancipação das/os trabalhadoras/es deve ser conquistada por intermédio da autonomia e da auto-organização, que se efetivará através “da apropriação do saber, da cultura e da ciência que hoje se encontra sob o monopólio das classes dominantes” (BI nº 01). Dessa forma em uma sociedade verdadeiramente livre a juventude e as/os trabalhadoras/es são donos de suas próprias vidas, educação, diversão e trabalho.

Essa ideia de autonomia e auto-organização não está muito distante da emancipação humana, defendida por Paulo Freire, como sendo um processo intencional e uma conquista política da humanidade, que se opondo a estruturas desumanizantes que negam as/os oprimidas/os sua humanidade, se comprometem em sua humanização, não apenas de si, mas da coletividade. Tendo como lugar da práxis a família, o trabalho, o lazer, a escola. (FREIRE, 2000)

b) **Cultura** – conceito sobre o qual se erguem os principais temas dos debates no CCOP. Cultura aqui compreendida, de forma bem mais ampla, ligada a todas as manifestações populares, bem como de todos os seus hábitos das/os trabalhadoras/es, se confundindo com a própria vida cotidiana do povo. Depreende-se assim que não apenas as danças, as músicas, a poesia podem ser compreendidas como cultura, mas devem ser

incluídos aqui a forma desse povo se organizar e resistir (BI nº 02 – Apresentação). Para as/os integrantes do CCOP discutir cultura era discutir a vida. Portanto, a dominação cultural imposta pelas ditas culturas dominantes, para o grupo, fazem parte do projeto de dominação e exploração das/os trabalhadoras/es e oprimidas/os.

Essa compreensão converge com o aquilo que Freire define como Cultura, que segundo WEFFORT (1984), a entendia como algo muitíssimo mais rico, em oposição a tudo aquilo que não é criado pela natureza. Cultura é todo o resultado criador e recriador da atividade humana (FREIRE, 1980).

c) Dominação Cultural – instrumento de controle do sistema capitalista, utilizado para impor passividade as/os exploradas/os. A dominação cultural atua sufocando a cultura popular, que dá lugar a uma cultura massificada, plastificada, enlatada que reproduz a ideologia e os desejos das classes dominantes, principalmente com o intuito de manter e aprofundar a alienação das camadas populares, na tentativa de paralisar as inquietações e manter o controle social. Para o CCOP essa dominação cultural é parte dessa tentativa de impor uma “passividade em todos os momentos da vida dos explorados, com intuito de destruir sua vontade própria”. Busca-se anular a criatividade popular e vendem como expressão cultural um sistema de controle por parte do Mercado e do Estado.

Em Paulo Freire (1980), essa dominação cultural pode ser expressada no que ele chama de “cultura do silêncio”, que diz respeito à imposição de culturas ditas dominantes, principalmente no que concerne o ato de pronunciar a palavra. O que está diretamente ligado ao método de transferência do saber (educação bancária), que não produz libertação mas dependência, negando aos alfabetizados uma palavra autêntica, em seu lugar reproduzindo as prescrições daqueles que falam e impõem suas vozes. (FREIRE, 1980).

d) Educação de Mercado ou Educação Neoliberal – O CCOP traz em alguns de seus escritos uma crítica à educação imposta às filhas/os de trabalhadoras/es, definida a partir de critérios mercantis, atendendo à necessidade do “mercado de trabalho”. Na visão do grupo, tal educação reproduz um modelo fabril, de controle social e adestramento das filhas/os dos trabalhadoras/es para o chão de fábrica. A crítica a esse modelo de educação, está baseada na compreensão que esta é usada como sistema de

imposição de valores das classes dominantes e a busca do controle social, pela imposição do silenciamento e da passividade.

... esconde nas entrelinhas de seus parâmetros um esquema de alienações dos filhos dos trabalhadores, incluindo-se aqui a reprodução de diversos valores burgueses, como preconceitos, modismos, além de uma cultura segregada que, principalmente reproduz um sistema de passividade imposta, para manter na “linha” a juventude e todos que passam pela escola. (BI nº02 do CCOP)

A crítica a esse tipo de educação, que faz dos estudantes, um mero recipiente onde o saber deve ser depositado (educação bancária), está presente na obra de Freire, especialmente em *Conscientização*, *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia*. Freire (1980) entendia que o processo de alfabetização política pode ser uma prática libertadora ou uma prática para domesticação da humanidade, por isso ele se contrapõe a essa educação que se reduz na mera transferência de saber, onde o professor não é sujeito de comunicação, mas alguém que faz comunicados e os alunos se transformam em meros repetidores.

e) **Trabalho Alienado** – para o CCOP o trabalho conforme imposto as trabalhadoras/es constitui em uma forma de alienar a vida. Buscando sobreviver as/os trabalhadoras/es vendem sua força de trabalho à exaustão, ficando sujeitos às regras patronais que lhe negam a criatividade, a subjetividade, o desejo. Negam-lhe a própria vida, impondo os grilhões de uma escravidão moderna. Isso ocorre, segundo o grupo, devido a completa submissão da vida à lógica do mercado.

Todos os atos humanos foram submetidos à lógica do mercado, o trabalho, a cultura, enfim, o próprio cotidiano. Com isso, a vida do trabalhador gira em torno da sua sobrevivência; passando a ser uma “não-vida” (tempo, da mercadoria, do lucro e do dinheiro). O tempo “livre” com as exigências do mercado integra-se com o tempo de trabalho em um único tempo a serviço do capital. (BI nº 02 CCOP)

A concepção do CCOP sobre trabalho está mais alinhada com a concepção dogmática do marxismo clássico, o que naturalmente, foi se reformulando, como podemos observar no comentário do companheiro Fabiano:

No debate que houve entre o Emiliano e o Iuri. [...] eles começaram a discutir acerca da categoria do trabalho. Para mim, aquilo era algo absolutamente desconhecido. Trabalho, trabalho, trabalho era emprego aqui e o do ponto de vista objetivo, do ponto de vista material. Eu lembro de que a discussão foi algo assim, fervoroso, que demorou vários minutos. (...) E eles, discutindo o trabalho, um dizia que o trabalho ele ia acabar com a superação do capitalismo. E o outro não. Mais. O Marx diz lá no capital, que é uma necessidade humana e, independentemente, ele vai permanecer enquanto houver humanidade (Entrevista do companheiro Fabiano).

De qualquer forma, havia a compreensão de que o trabalho se constituía como um instrumento do capital, produtor de mais valia, exploração, escravização e alienação das trabalhadoras/es, uma vez que não é determinando pelas necessidades das/os trabalhadoras/es, mas pela vontade do mercado.

Se traçarmos um breve paralelo na compreensão freireana sobre o trabalho, será possível perceber que, apesar de partir da mesma matriz ideológica, o marxismo, Fischer (2005) afirma que ele concebe essa categoria em dimensão ontológica, como parte essencial no processo de humanização. O trabalho em Freire, portanto, tem uma dimensão mais ampla, está diretamente ligado à práxis humana, é a potência criadora e recriadora da humanidade. Dessa forma, é mais que produção de mercadorias, é produção cultural. O que ocorre na exploração histórica do trabalho no modo de produção capitalista é que ele é essencialmente opressor e alienado.

f) **Passividade Imposta** – para os integrantes do CCOP a sociedade de mercado se alimenta do antagonismo entre a classe trabalhadora e a burguesia (influência do pensamento marxista). Iam pouco mais além afirmando que o Capitalismo passa por sua fase monopolista, onde grandes monopólios internacionais, uma pequena dúzia de grandes empresas, dominam todo o mercado e como expressão desse poder implementam seus projetos de exploração (BI nº 02). Esse tema é retomado no BI nº 02, vejamos:

Na escola, são os capitalistas; na fábrica, são os capitalistas; nas ruas, são os capitalistas; no lazer são os capitalistas. Enfim, o capitalismo hoje é um sistema de **passividade imposta**.

Esse sistema é uma hierarquia em que no seu topo estão as grandes empresas internacionais (Microsoft, Shell, MacDonalds, Coca-cola, Ford etc.) as instituições financeiras que estão ao seu serviço (OMC, BM, FMI etc.) e abaixo delas os governos nacionais, governos locais, vereadores [...] (BI nº 03) (**Grifos meus**)

Infere-se que o grupo compreendia que esses monopólios internacionais se utilizam das estruturas dos Estados Nacionais para impor seu projeto, especialmente em três pilares: trabalho, cultura e educação. Dessa forma um trabalho alienado, uma cultura massificada e uma educação fabril são implementadas com o fim de domesticar trabalhadoras/es e criar mercado consumidor. Isso resulta em uma imposição de identidade de massa aos sujeitos, onde seus desejos e diferenças são diluídas e passam a observar tudo passivamente.

Nesse ponto, podemos fazer um paralelo a compreensão freireana de Cultura do Silêncio, que preceitua uma dominação cultural por parte das chamadas culturas dominantes que impõem seus gostos, vontades e até fala aos dominados, criando uma relação de completa dependência. Para Freire (1980), o silenciamento causa falta de autenticidade, aderência as prescrições impostas e tem como finalidade a domesticação dos oprimidos.

Essa eram as principais categorias que permeavam o universo dialógico do ciclo do CCOP. Não eram criações do grupo, mas a partir dos debates e da práxis cotidiana foram adquirindo significações específicas que lhes conferem uma identidade própria. Eram essas categorias que estavam presente no diálogo e no relacionamento dentro do CC, indicam a maneira que o grupo pensava e analisava o mundo, pois eram formulações coletivas e compartilhadas por todas/os.

O CCOP era composto, em sua maioria, por jovens com idade de 16 a 24 anos, sendo estes os atores principais de toda a construção prática e dos debates realizados. Sendo assim, no capítulo seguinte faremos a discussão acerca do protagonismo juvenil.

CAPÍTULO 4

JUVENTUDE PROTAGONISTA, NADA A PERDER E O MUNDO A GANHAR

Acima de tudo, temos certeza de que só o
povo auto-organizado pode destruir essa
cultura de mercado, destruindo as amarras
da opressão e conseguindo restabelecer laços
fraternos de solidariedade entre os
explorados, enfim, construir um mundo de
esperança, comunhão, amor, onde possamos
viver livres e plenamente.
(CCOP)

Nesse capítulo discutiremos o papel da juventude como protagonista das lutas sociais. Inicialmente é importante destacar que a juventude, no cenário brasileiro, segue sendo um tema de profundo dualismo. Se por lado, os últimos anos (1992 a 2023) tem se notabilizado pelo avanço nos marcos legais de proteção da infância e juventude (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e o Estatuto da Juventude), por outro lado, observam-se a persistência e o crescimento do discurso de criminalização desses jovens, relegando a essa etapa do desenvolvimento humano a um problema de segurança pública.

Vale destacar ainda que, nos últimos anos o discurso do protagonismo juvenil vem ganhando feições conservadoras e tem estado no centro das atenções da política neoliberal, principalmente, no tema da educação, atingindo seu auge com a implementação da reforma do ensino médio no ano de 2017, aprovada durante o governo do ex-presidente Michel Temer. Dessa forma, se faz necessário um recorte a respeito de que tipo de protagonismo estamos falando.

Dentro daquilo que é o objeto da presente pesquisa, a experiência do CC do Parque Genibaú, é fundamental a distinção entre o discurso do protagonismo juvenil do neoliberalismo e tomada da história e da vida pela juventude pobre e periférica. Se o primeiro tem como objetivo a qualificação da mão de obra e o treinamento de um novo mercado consumidor, a segunda é o completo oposto, trata-se da re-apropriação da vida, da existência e da resistência contra tudo aquilo que objetifica e oprime a juventude, trata-se, portanto, de um projeto de humanização.

Para essa distinção, faremos um breve levantamento histórico da participação da juventude nos movimentos sociais, em seguida apresentaremos a importância do Estatuto

da Criança e do Adolescente – ECA e do Estatuto da Juventude, seguiremos na apresentação de que protagonismo juvenil estamos falando, para enfim, contextualizar como a experiência do CCOP se insere nesse contexto de protagonismo.

4.1.A Juventude e os Movimentos Sociais

A juventude ao longo da história tem marcado sua participação em diversos movimentos sociais. Caccia-Bavia e Costa (2004) faz um levantamento desse registro no Brasil desde os movimentos abolicionistas, organizados a partir da segunda metade do século XIX. Informa que a força dos jovens foi fundamental nas discussões acerca da abolição da escravidão, ora assumindo uma postura mais moderada que defendia a libertação dos escravos, mediante uma indenização. Ou mesmo aqueles mais radicais que exigiam a libertação total de todos os escravos. Como estratégia de divulgação de suas ideias se utilizavam da imprensa e de ações diretas.

Os autores ainda citam um outro movimento que sacudiu a sociedade brasileira que teve a presença marcante da juventude. Trata-se da Semana da Arte Moderna de 1922, um movimento de jovens músicos, artistas plásticos e literatos, com o objetivo de colocar a arte nacional na contemporaneidade, através de uma estética que fizesse frente ao academicismo, ao elitismo e ao conservadorismo vigente. Destacaram nomes como Oswald de Andrade, Mario de Andrade, Di Cavalcanti e Villa-Lobos.

Nesse mesmo período, outros jovens como Luis Carlos Prestes, Siqueira Campos, Miguel Costa, Juarez Távora e Herculino Cascardo, integraram o tenentismo, um movimento revolucionário da juventude inconformada com a injustiça social no país. O tenentismo defendiam a regularização do trabalho de mulheres e crianças, leis para o salário mínimo, organização de cooperativas de produção, com vistas a superar as injustiças e melhorar a educação pública brasileira (CACCIA-BAVA E COSTA, 2004).

A década de 40, em especial no ano de 1937, foi criada a União Nacional dos Estudantes – UNE. Entidade histórica que converge a luta da juventude, já nesse período assume a defesa de bandeiras nacionais, como a criação da Petrobrás. Sua atuação se intensifica ainda mais nas décadas seguintes, com a defesa de temas internacionais e contra o imperialismo. No período de 1967 a 1979, passam a atuar na clandestinidade, devido à intensa perseguição por parte do governo militar. (CACCIA-BAVA E COSTA, 2004).

A década de 90 é marcada por outro grande movimento da juventude, com os cara-pintadas, que levaram multidões às ruas pelo impeachment do presidente Fernando Collor de Melo. Collor que havia sido o primeiro presidente eleito em eleição direta após a ditadura militar, não resistiu à pressão das ruas, de jovens inconformados com a crise econômica, ética e social que se instaurou no país e culminou com a sua deposição (CACCIA-BAVA E COSTA, 2004).

Mais recentemente, os anos 2000 vivenciaram as jornadas de 2013 que levaram outra multidão às ruas com as mais diversas reivindicações. O que iniciou com o movimento “passe livre” na cidade de São Paulo, se estendeu por todo país e atingiu jovens das mais diversas concepções de mundo, favorecendo, inclusive o surgimento de movimentos conservadores como o Movimento Brasil Livre – MBL. As jornadas de 2013 permanecem um movimento de bastante controvérsia, pois podemos apontar como resultado colateral o golpe parlamentar de 2016 que derrubou a presidenta Dilma Rousseff.

Em 2018, já com o presidente Michel Temer no poder e com a intensificação da implementação de sua política neoliberal, principalmente na educação e como resistência à ilegitimidade do seu governo, muitos estudantes passaram a ocupar as escolas por todo país, mostrando mais uma vez a força de organização da juventude.

4.2.Marco legal de proteção à juventude – o Estatuto da Juventude

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA foi uma grande conquista do movimento dos meninos e meninas de rua que efetiva uma mudança de paradigma quanto à proteção da criança que sai da antiga concepção da menoridade e ganha o status da proteção integral e da prioridade absoluta, além de colocar a responsabilidade dessas garantias sob a tríade “família, sociedade e Estado”, como preceitua o artigo 227 da Constituição Federal da República, *in verbis*:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Grifos Meus)

Ocorre que essa proteção do ECA está delimitada à criança (até 12 anos) e ao adolescente (dos 12 aos 18 anos), conforme o artigo 2º da Lei 8.069/1990. Partindo da definição de juventude feita pela Organização das Nações Unidas, na ocasião da realização do Ano Internacional da Juventude em 1985, esse grupo consiste em uma fase intermediária entre a criança e o adulto, compreendendo as pessoas de idade entre 15 a 24 anos. Como o ECA restringe a proteção dos jovens e adolescente apenas até os 18 anos, isso significa que até recentemente, os jovens entre 18 e 24 anos estavam desassistidos de um escopo legal de proteção particular.

De fato a juventude tem suas particularidades que a diferenciam das crianças e dos adultos, um conjunto de pautas, singularidades e condições peculiar de vulnerabilidades. Como dito anteriormente essa condição de vulnerabilidade se expressa no alto número de assassinatos violentos de pessoas nessa faixa etária, no elevado grau de encarceramento, reforçado pela visão de que as políticas públicas para essas pessoas deveriam estar no campo do direito criminal, como por exemplo, a redução da maioridade penal. O que exclui a criança, o adolescente e o jovem das formas ativas de participação social e política, prevalecendo a “imagem construída sobre a infância e a juventude ao longo da história que, muitas vezes, está enraizada em um olhar sociocêntrico e criminalizante por parte da sociedade” (SILVA, 2015).

Por outro lado, internacionalmente, com impactos aqui no Brasil, a Juventude passou a ser tema de conferências que tratassem das pessoas nessa faixa etária como sujeitos de direito. Santos e Yamamoto (2017) listam alguns documentos internacionais que promoveram avanços nesse tema:

- a Declaração sobre a Promoção entre a Juventude dos Ideais da Paz, Respeito Mútuo e Compreensão entre os Povos, firmada como compromisso da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1965;
- A instituição do Ano Internacional da Juventude, em 1985, firmado também pela ONU;
- A construção de estratégias de enfrentamento aos desafios postos pela juventude, por meio do Programa Mundial de Ação para a Juventude (PMAJ), aprovado na Assembleia Geral das Nações Unidas em 1995;
- A Declaração de Lisboa sobre a Juventude, lançada após a I Conferência Mundial de Ministros Responsáveis pelos Jovens, em 1998; e,
- O Plano de Ação de Braga, com origem no Fórum Mundial de Juventude.

Tais marcos internacionais, bem como os movimentos da Juventude em solo nacional pressionam a sociedade para encarar essas pessoas como alvo de políticas públicas específicas e dos jovens como sujeitos de direito, o que segundo Santos e Yamamoto (2017) só ocorre em 1990.

Os mesmo autores afirmam ainda que as primeiras ondas de políticas públicas para esse público, embora ainda de forma tímida, vão se dar no governo Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990, quando são criadas as secretarias e coordenadorias municipais e estaduais da juventude, que na maioria das vezes estavam vinculadas a secretarias de esporte e lazer ou assistência social, porém ainda não é possível afirmar que houve uma agenda específica para a Juventude.

Mas é somente no primeiro mandato do governo Luís Inácio Lula da Silva (2003) que se proliferam os estudos e os debates acerca das políticas públicas para a juventude, através de discussões, estudos e diagnósticos realizados por diversos órgãos, tais como: como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (Unesco), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) (2017), Instituto Cidadania e Universidades (SANTOS E YAMAMOTO, 2017).

É, portanto, a partir do aprofundamento dos debates em cima dos estudos acima citados que o Congresso Nacional elabora o marco legal da juventude no Brasil. Fruto do projeto de Lei nº 27/2004, formulado pela Comissão Especial da Juventude, foi aprovado o Estatuto da Juventude, sob a forma da Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Houve ainda a aprovação da Lei nº 11.129/2005), criando a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem).

Diante desse novo paradigma legal, se faz importante destacar alguns de seus pontos relevantes para a nossa pesquisa:

- A definição de juventude para legislação nacional: “são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade” – parágrafo 1º do artigo 1º da Lei 12.852/2013;

- No artigo 2º são listados os princípios que regem o Estatuto da Juventude:

- I - **promoção da autonomia e emancipação dos jovens;**
- II - **valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações;**
- III - promoção da criatividade e da participação no desenvolvimento do País;
- IV - reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares;
- V - promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem;
- VI - respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude;
- VII - promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação; e
- VIII - valorização do diálogo e convívio do jovem com as demais gerações. (BRASIL, 2013). (**Grifos meus**)

O Estatuto da Juventude representa um importante avanço no que concerne a políticas Públicas para esse público e ao reconhecimento dos jovens como sujeitos de direito singular. Porém, os jovens continuam a ser expostos a condições de extrema vulnerabilidade social, além dos constantes ataques do conservadorismo que insiste na marginalização dessas pessoas, através das inúmeras tentativas de silenciamento, como o projeto “Escola Sem Partido” e criminalização, com as propostas de redução da maioridade penal.

De outra monta, apenas o fato da positivação de direitos não resultam necessariamente em sua efetivação. Além de possibilitar divergências na sua interpretação, como podemos observar na compreensão do discurso do protagonismo juvenil. Dessa forma, se faz essencial apontar a escolha dessa pesquisa de que lente enxerga o protagonismo juvenil.

4.3. Enquanto houver burguesia não vai haver poesia (protagonismo juvenil)

Nós acreditamos em outra coisa: só em um mundo sem mercadoria, nem dinheiro é que poderemos ter vida... e “vida em abundância”.
(Editorial do BI CCOP nº 02)

Na medida em que reflito e escrevo as linhas dessa dissertação, tenho ao meu lado os boletins do CCOP, em especial visualizo o folhetim de nº 01, de setembro de 2000. O editorial escrito naquela época tinha como título: “enquanto houver burguesia

não vai haver poesia”. E nesse exercício de reflexão, de resgate daquela vivência, resolvi intitular essa sessão com essa mesma frase, apenas adicionando a descrição que a poesia aqui tem a dimensão do protagonismo juvenil.

Essa escolha se dá pela compreensão de que qualquer posição de protagonismo dentro desse sistema de exploração e opressão não será verdadeiramente autêntico, pois apenas cumprirá os propósitos elaborados pelos especialistas do Mercado, que reduzem o protagonismo a uma mera escolha de profissão, de carreira a seguir, ou seja, persiste em cercear a criatividade, a liberdade e tomada da própria vida pela juventude.

Nesse sentido, nos somamos à crítica que a professora Mary Garcia Castro (2017) faz do uso e abuso desse termo, o que para ela esse conceito de protagonismo juvenil se presta a diversos projetos e, portanto, necessita de problematização crítica quanto ao seu uso. Basta observar a aderência e entusiasmo de alguns movimentos que tem jovens à frente – a exemplo do Movimento Brasil Livre (MBL) – que estão a serviço do preconceito, da marginalização e a criminalização da própria juventude, negando a existência do racismo, do machismo, da homo e transfobia.

De outra monta, se faz extremamente importante nos afastar do conceito de protagonismo que busca ser implementado pela reforma do ensino médio, que em nome da participação ativa dos estudantes, promove o descomprometimento do Estado e da Sociedade com a formação holística da juventude. Nesse ponto, vale recordar a máxima freireana: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000).

É importante destacar ainda a distorção feita pelo discurso do protagonismo juvenil que tem sido alardeado pelas agências de fomento no capitalismo, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID (CASTRO, 2017), que dão ênfase no empreendedorismo, no individualismo, na meritocracia, características caras para esse sistema de alienação e opressão.

Então, de que protagonismo juvenil estamos falando?

Estamos apontando como protagonismo autêntico aquele que surge enquanto expressão de uma Pedagogia Social, partindo de uma das ideias do pensador Paulo Freire em torno do dar-se conta da criança, do adolescente e dos jovens como sujeitos sociais e culturais. Onde a Educação em Direitos Humanos não pode ser monopólio dos adultos, pois as crianças, os adolescentes, em especial a juventude (objeto da presente pesquisa), vem se posicionando diante de suas necessidades e vivências (SILVA, 2015).

SILVA (2015) argumenta que esse protagonismo tem suas raízes fincadas nas lutas das classes populares da América Latina e concretizam em correntes pedagógicas como na Pedagogia da Libertação, no surgimento de novos movimento sociais, na Teologia da Libertação e na organização de adolescentes e jovens trabalhadores.

É exatamente nessa concepção que apontamos que a experiência vivenciada no CC do Parque Genibaú se deu dentro do eixo do protagonismo juvenil, não somente por terem nos jovens seus principais autores, mas por ser fruto dessa pedagogia social, dessa luta de classes, do enfretamento dos preconceitos e das injustiças e o dar-se conta como sujeitos de direitos.

4.4.O CCOP como locus do Protagonismo Juvenil

Como argumentamos acima, compreende-se que o CCOP foi uma experiência de protagonismo juvenil autêntico. Para melhor esclarecer essa posição, vamos recorrer ao que Silva (2015), aponta como características desse protagonismo e relacionar com a vivência do grupo, vejamos:

- a) Participação em ações que dizem respeito a problemas relativos ao bem comum, na escola (grêmios estudantis, conteúdos escolares cada vez mais relacionados à experiência de vida dos adolescentes e jovens), na comunidade ou na sociedade mais ampla:

As ações do CC do Parque Genibaú tem por característica fundamental o olhar sobre os problemas da comunidade, da escola e do contexto social no qual estavam inseridos. É assim que surgem as iniciativas do Grupo de Estudos Comunitários, com a intenção de resgatar a auto-estima da juventude periférica. Vale lembrar que o ano (1999) em que essa iniciativa foi realizada, ainda não existia a Lei de Cotas (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012), razão pela qual o ingresso do jovem da periferia em uma universidade pública na época era um acontecimento raro.

Podemos citar ainda a participação na luta pelo posto de Saúde do Parque Genibaú, a participação na greve do ensino estadual ou mesmo o projeto de alfabetização de adultos. Todas iniciativas orgânicas visando ao bem comum, surgidas a partir das necessidades reais do chão onde o grupo atuava.

b) Participação na organização e planejamento das atividades

Como organização da juventude o CCOP planejava e executava as suas atividades, tendo como atores os próprios jovens. Para além disso, é importante destacar que se fizeram presentes na organização de atividades dos movimentos autonomistas da cidade de Fortaleza/CE.

Entre essas ações, merecem destaque os atos pela vida e liberdade de Mumia Abu-Jamal, um militante negro norte-americano do Partido Panteras Negras, que estava preso e condenado à pena de morte; A campanha contra a mentira dos 500 anos, uma crítica a celebração idealizada pela Rede Globo dos 500 anos do descobrimento.

c) Passagem da mensagem da cidadania

A mensagem da cidadania estava imbricada em praticamente todas as suas ações. Se por um lado haviam iniciativas que buscavam realizar a partir da própria comunidade, isso não significava uma falta de cobrança pela atuação do Estado naquilo que era de sua responsabilidade, como saúde, educação e promoção da cultura.

d) Formar superior de educação para a cidadania não por palavras, mas pelo curso dos acontecimentos

A atuação do CC do Parque Genibaú se mostrou sempre com o olhar para os acontecimentos à sua volta, pelo movimento do real. Desta forma, quando houve a ameaça de fechamento do único posto de saúde do bairro, se fizeram presente. Quando os professores se viram ameaçados e não puderam levar à frente o movimento paredista, assumiram o protagonismo.

e) A ideia de protagonismo juvenil concebe o adolescente e o jovem como fonte de iniciativa, que é ação; como fonte de liberdade, que é opção; e como fonte de compromissos, que é responsabilidade.

Um exemplo de como o protagonismo se apresentava para aqueles jovens como fonte de iniciativa, de liberdade e de compromissos foi a elaboração dos boletins informativos. Houve o reconhecimento da necessidade de criar um canal de comunicação com a comunidade, daí surgiu a iniciativa (ação) dos folhetins. Cada um tinha a liberdade (opção) de propor pautas e assumir a responsabilidade de escrever (compromisso) os

textos bases para posterior debate no grupo. Sobre esse processo, vale a pena destacar o relato do companheiro Sullivan:

Houve a necessidade de se produzir um periódico. E aí eu lembro que nas reuniões a gente chegava ali e colocava uma pauta, fazia uma discussão e a gente também pensava o que escrever para esse periódico, para esse jornal, essa revista, esse jornalzinho que a gente produziu algumas edições. Então, às vezes eu me recordo... que tinha a discussão da pauta, a gente pensava, distribuía entre a gente. E lembro que era algo bastante horizontalizado. (Entrevista do companheiro Sullivan)

O companheiro Maurício de Oliveira descreve bem a confecção dos boletins enquanto espaço desse protagonismo, vejamos:

Eu lembro que a gente, analisava a conjuntura, via os elementos dela que eram urgentes para serem debatidos e para serem publicizados. Ter esse debate, publicizar. Então, a partir disso. E também teve. Tinha também claro, a. Responsabilização. Era, era e era iniciativa individual e não era imposto àquele qualquer que se sentisse mais à vontade. Às vezes havia sugestão Fulano, você não quer falar sobre isso com você. Mas todo mundo ficava à vontade, não havia imposição. E a partir daí esses textos eram escritos. Depois era debatido e aprovado e publicado. (relato do companheiro Maurício)

Nesse relato podemos identificar de forma nítida esses três elementos do protagonismo: Iniciativa (ação) – o debate e a escrita dos textos; A opção (liberdade) – de escrever e o quê escrever; e o compromisso (responsabilização), distribuição da pauta a ser escrita.

- f) Um tipo de intervenção no contexto social para responder problemas reais em que a criança e o adolescente são atores principais.

As intervenções realizadas pelo grupo sempre buscavam responder a problemas do cotidiano, vivenciados especialmente por aquela juventude, como por exemplo, a imensa dificuldade do acesso à universidade. Para responder a isso, iniciaram um Grupo de Estudos Comunitários para o vestibular, como narra o companheiro Fabiano:

E aí o terceiro aspecto da atividade do CCOP, pensando. Era essa atuação prática, essa atuação militante mesmo. E nesse sentido, nós tínhamos, além dessas lutas localizadas aqui no Genibaú, especialmente, sobretudo no Genibaú. Nós tivemos uma iniciativa na Granja Portugal, muito exitosa. Foi o grupo de Estudos Comunitários, que era uma proposta de grupo de estudos para o vestibular, Veja, na época. Na década de 1990, no final do século, entrar na universidade

ainda era muito difícil para um filho de trabalhador. Tanto é que quando um aluno de uma escola pública conseguia acessar a universidade, isso virava notícia na cidade. E com essa experiência, nós conseguimos fazer uma articulação de militantes que eram tanto do contracorrente como do MER (Movimento do Estudantes Revolucionários), né? Da história, enfim, da economia, da filosofia lá da UFC e que vinham participar de sessões de estudos pensando na perspectiva do vestibular. (Entrevista do companheiro Fabiano)

Fazendo esse paralelo, entre as características apontadas como autêntico protagonismo juvenil por Silva (2015) e a realidade da experiência do CCOP, podemos afirmar, sem sombra de dúvidas que se tratou, essencialmente de uma vivência do protagonismo que emergiu de uma prática pedagógica social.

CAPÍTULO 5

O CCOP COMO LÓCUS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DE INSPIRAÇÃO FREIREANA

*Ninguém liberta ninguém, ninguém se
liberta sozinho: os homens se libertam
em comunhão.*

Paulo Freire

A presente pesquisa teve como impulso inicial, o dar-se conta de que a minha militância em Direitos Humanos está ligada aos meus diversos encontros e desencontros na vida, em especial ao fato de ter contribuído, conjuntamente com outras/os companheiras/os na realização do que chamamos de CCOP. Como morador da periferia, a realidade sempre se apresentou de forma desafiadora, repleta de muitas dificuldades, privações, porém, ao mesmo tempo era possível usar da criatividade, que produz resiliência, e o senso comunitário como força para a transformação.

Na periferia falta de tudo, mas sobra solidariedade. É nesse lugar que encontramos as domésticas, as donas de casa, os operários/os, trabalhadores(as) da construção civil, do comércio, gente desempregada, as vezes até desalentada, muitas vezes com pouca alfabetização, mas sempre extremamente batalhadoras, criativas, solidárias e fraternas.

Nesse cenário, a grande possibilidade para transformar a realidade e superar o ciclo de adversidades é através da educação. A inauguração de uma escola de ensino médio em 1998, próxima a comunidade em que eu morava, me fez acender a luz do esperar. Foi a partir das discussões em sala de aula, naquela escola, a participação no jornal da escola e da comunidade, no grêmio estudantil e em especial na luta comunitária no CCOP que me despertou para defesa dos direitos humanos e a cursar (porém, depois interromper) o curso filosofia em 2001 e, posteriormente, ingressar no curso de Direito.

Alguns anos depois, vislumbrando a minha trajetória de engajamento nos movimentos sociais, desde o grêmio estudantil, nas pastorais católicas, a militância como advogado, especialmente junto dos mais vulnerabilizados, além do diálogo com a

Teologia da Missão Integral (movimento de teologia protestante com viés progressista), na articulação da Frente de Evangélicos Pelo Estado de Direito - FEED. Toda essa minha atuação me fez rememorar o início, o meu ponto de partida, ou seja, revisitar o meu processo de tomar consciência ante as injustiças, o que me levou a experiência do Círculo de Cultura organizado no Parque Genibaú em Fortaleza/CE.

Esse dar-se conta me fez revisitar também as trajetórias das/os companheiras/os que juntos atuamos na comunidade naquele período. Nessa revisitação, constatei de forma inicial, que praticamente todas/os elas/es continuavam na militância por um mundo mais humano e justo, ou seja, na defesa pela efetivação dos Direitos Humanos, seja de forma direta nos movimentos sociais, ou mesmo a partir de suas atuações profissionais, como professoras/es, advogadas/os, psicólogas/os etc.

Portanto, foi ao olhar para a experiência do Círculo de Cultura em Fortaleza/CE, repensando minha trajetória, percebendo igualmente o andarilhar de outras/os companheiros/as que compartilharam conosco aqueles dias, compreendendo, rememorando o seu impacto em nossa formação em direitos humanos, em especial no inarredável engajamento nas lutas comunitárias, questionando as estruturas postas, refazendo caminhos em busca da transformação da dura realidade de empobrecimento, que sobreveio a hipótese de que no CC do Parque Genibaú se fez educação em direitos humanos com sinais de inspiração freireana.

Para demonstrar essa hipótese, neste capítulo, faremos o seguinte percurso: um breve levantamento da Educação em Direitos Humanos na América Latina e no Brasil; discutiremos a Educação em Direitos Humanos de Inspiração Freireana; trataremos da Educação em Direitos Humanos em Ambientes não Escolares, para enfim, apontar o CCOP como lócus da Educação em Direitos Humanos de Inspiração Freireana.

5.1. Um breve histórico da Educação em Direitos Humanos na América Latina e no Brasil

Inicialmente, se faz necessário um breve levantamento sobre o desenvolvimento da Educação em Direitos Humanos, para nos guiar nessa caminhada dialogaremos com a narrativa professora **Ana Maria Rodino Pierri** da Universidade Nacionales de La Plata y Buenos Aires (Argentina), quando da Aula Inaugural do Programa de Pós-graduação em

Educação da UFPB, ocorrida em 10 de maio de 2021, onde discorreu sobre o tema: Educação e Direitos Humanos na América Latina.

A professora Ana Maria Rodino Pierri, iniciou afirmando que falaria a respeito das “Ideias e forças que guiaram a criação dos direitos humanos na América Latina, ou ideias geradoras como diria Paulo Freire, que nos levam a um compromisso ativo com as lutas do povo.” Destacando os seguintes pontos: 1. Recapitulação das ideias nucleares que mobilizaram as pessoas, instituições e os recursos a partir de 1980 para o compromisso de educar em Direitos Humanos na América Latina; 2. Identificação de algumas tendências de desenvolvimento que ajudaram a perfilar o enfoque atual dos Direitos Humanos como disciplina.

Acerca do ponto inicial, apresentou as ideias e forças de desenvolvimento da Educação em Direitos Humanos na América Latina, a partir de uma figura: a construção de um edifício. Ou, seja, deu-se tijolo a tijolo, fruto de uma experiência de quase 3 décadas de trabalho no Instituto Regional de Direitos Humanos. Em seguida apresentou o panorama desse desenvolvimento a partir da década de 80.

Nos Anos 80, prevaleceu a **Visão Jurídico Política**, com foco na Investigação e difusão de conhecimentos especializados sobre a proteção de Direitos Humanos, legitimar e expandir a metodologia em Direitos Humanos. Nesse sentido a entidade encarregada da EDH terá por missão o ensino, a investigação e a promoção dos Direitos humanos, com uma orientação profissional multidisciplinar e uma missão de trabalho multisetorial.

Outro aspecto que Rodino (2021), destaca é o fato de que os Direitos Humanos são inseparáveis da democracia, e a professora afirma que este é o único regime político que, por definição, pode respeitá-los. Por isso, afirma ainda, que a EDH deve preparar também para o exercício ativo da democracia e a participação em um Estado de Direito.

Já a década seguinte, 1990, terá a produção de um salto qualitativo no desenvolvimento da EDH na região, com a prevalência da Visão Pedagógica. Na linha educativa a ênfase político-jurídica não desaparece, mas segue se desenvolvendo com impulso sustentado. Seus temas de estudo irão se atualizando e se incorporam com docentes especializados, com participação destacada dos membros da comissão na corte Internacional dos Direitos Humanos.

Diante disso a década de 90 dá maior relevo à visão Pedagógica da EDH, a partir da Introdução do Saber em Direitos Humanos nas escolas, da necessidade de levar a EDH para toda a população e desde a idade mais tenra: crianças nas escolas. Havendo uma busca pela **generalização da EDH**.

Para Rodino (2021), a EDH deve conduzir as pessoas a se reconhecerem como seres dotados de dignidade por sua condição de seres humanas, como tais, sujeitos de direitos. Deve empoderá-las para que assumam maior controle sobre suas vidas e atuem para transformar suas realidades. Há a ampliação da ideia de Direitos Humanos de sua definição jurídica: são, naquele momento, pautas que a espécie humana concorda ao longo de sua história para regular as relações interpessoais. São Pautas de Convivência (Bobbio). Direitos Humanos como valores. Por isso a Educação deve ser em e para Direitos Humanos. E por ser valores, os Direitos Humanos, seu ensino reclama estratégias distintas dos outros conteúdos curriculares. Há de se construir uma pedagogia dos Direitos Humanos.

Na década de 90, repete, houve um certo distanciamento da dimensão jurídica dos anos 80, dividindo em uma dimensão axiológica (valores e normas éticas) e uma dimensão normativa (normas legais). Esse período se caracteriza como a propositura prática de pautas de interação e defesa judicial de violações de direitos.

A década seguinte, o início do Século XXI, há um enlace da dimensão política e pedagógica da EDH. A EDH assume o compromisso de promoção ativa dos DH com uma dupla dimensão: política e pedagógica. Educar em DH deve responder tanto a complexa realidade dos cenários sócio-políticos de onde se realizam, como as exigências e condições do trabalho educativo em sua especificidade como trabalho pedagógico sobre um objeto de estudo também específico, completo e multifacetado.

Com o olhar político, promover a EDH exige apoiá-la em uma plataforma filosófica, legal e de vontade política dos Estados. Isso significa que o cumprimento do compromisso que os Estados assumiram ante a comunidade internacional e regional de seus pares podem e devem ser monitorados e exigidos.

Nesse momento, se coloca em prática a investigação a partir de um enfoque de progressos e construindo um instrumento de medição, que era um sistema de indicadores de progresso para dar conta das mudanças verificadas no desenvolvimento dos direitos e da EDH.

Com o olhar pedagógico (inseparável da política), a fim de estender regionalmente a EDH tem que aprofundar seu marco teórico, disseminar estratégias de ação e construção de ferramentas de trabalho que possam ser socializados entre as comunidades educativas de todos os países.

Por fim, apresenta a seguinte definição de EDH para demarcar seu estudo e aplicação:

... educar em direitos humanos significa que todas as pessoas - independentemente de seu sexo, idade, ocupação, origem nacional ou étnica e condições econômicas, sociais e culturais - tenham a possibilidade real de receber educação sistemática, ampla e de boa qualidade (...) A EDH é em si um direito, que faz parte do conteúdo do direito a educação, é uma condição necessária para o exercício ativo de todos os Direitos Humanos.

Portanto, o panorama apresentado pela professora Rodino nos possibilitou compreender o caminho que a EDH percorreu até seu atual momento, que é de novos contextos e desafios, mas com bases teóricas, políticas e pedagógicas sólidas que pavimentam as discussões e possibilidades em uma época de grandes retrocessos.

5.1.1. A Educação em Direitos Humanos no Brasil

Toda pretensão de escrever, mesmo que em breves palavras, como no presente caso, a respeito do desenvolvimento da Educação em Direitos Humanos no Brasil, deve necessariamente se apoiar na linha traçada pela professora Maria de Nazaré Tavares Zenaide, que o faz apoiada na história do direito a resistência às formas de exploração e opressão, na reinvenção dos direitos humanos dentro de uma perspectiva emancipatória, no ato da escuta das vozes das culturas colonizadas e dos movimento contra-hegemônicos (TAVARES, 2016).

As profundas violações de direitos, a escravização, a violência, o genocídio tem sido práticas de dominação cultural que assombram a humanidade. Recordar que em diversos momentos da história a humanidade foi capaz de promover verdadeiras barbáries, em nome do poder, ainda nos causa espanto. Porém, Tavares (2016) assevera

que tais atos não podem ficar no esquecimento, mas precisam passar por uma reflexão crítica, com intuito de não se repitam mais.

No Brasil, os mais de 358 anos de escravidão e os 29 anos de ditadura militar não podem ser apenas o registro na história, mas devem ser problematizados dentro dos princípios da educação em direitos, especialmente no que concerne ao princípio da resistência a violência e a Educação para Nunca Mais, que se insere no contexto da Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH, de 1948, quando traz para o contexto da educação o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. O que está em consonância com a Carta da Organização dos Estados Americanos (1948), quando afirma que “A educação dos povos deve orientar-se para a justiça, a liberdade e a paz” (TAVARES, 2016).

Educar para a paz e a democracia como um dos princípios da educação em direitos humanos, significa educar para o exercício da participação e do protagonismo social de modo a governar a cidade, promover o respeito de todos os povos ao desenvolvimento e a paz, prevenir a guerra nuclear e ambiental, a fome e a miséria no mundo, o uso de armas químicas, o retorno a golpes e ditaduras e ao terror. (TAVARES, p. 43, 2016)

A ditadura militar instaurada no Brasil no período de 1964 a 1985 teve na perseguição política, na censura e especialmente na tortura a sua maior expressão de força. Para que episódios sombrios como esses não se repitam é fundamental a dimensão pedagógica da responsabilização e da memória, tal qual como afirma Tavares:

Quando o movimento de direitos humanos teima em defender o princípio de educar para nunca mais, destaca a dimensão pedagógica da responsabilização e da memória traduzida nas lutas de resistências, nas atividades culturais, nos projetos de arquivos que ao cuidarem dos resquícios do passado oportunizam repensar o presente e reler o que significou 1964 para as vítimas e familiares e para os que não conheceram. (TAVARES, 2016, p. 43).

É nesse contexto que Tavares (2016), citando Dalmo Dallari situa a gestação do nascimento dos direitos humanos no Brasil, ao afirmar que a resistência a ditadura militar foi a principal responsável para se começar a falar em Direitos Humanos no Brasil,

embora reconheça as influências da Declaração Universal do Direitos Humanos (DUDH) e da Igreja Católica.

A autora informa que no Brasil, nos anos 1979 e 1985, a educação em direitos humanos foi exercido no “meio da dor e da solidariedade ativa”. Com a forte perseguição da ditadura militar, a educação como resistência se deu nos espaços não formais e não escolares, através de cursos de justiça, de educação popular, visitas às prisões e o desenvolvimento de assessorias jurídico-popular aos familiares e movimentos sociais. O que tiveram como consequência o surgimento das comissões de justiça e paz, das pastorais de promoção social, os centros de defesa de direitos humanos e os diferentes movimentos (Tortura Nunca Mais, Movimento de Justiça e Paz, Movimento Nacional de Direitos Humanos, Movimento das Mães da Praça de Maio, Movimento de Justiça e Direitos Humanos, entre outros). (TAVARES, 2016).

Os anos de 1985 a 1989 são marcados pela abertura política e a educação em direitos humanos, conforme Tavares (2016), foi realizada com a perspectiva de instauração do regime democrático interrompido com o golpe de 1964. Isso significou um campo de disputa com as forças conservadoras que resistiam ao fazer democrático. Teve como palco de embates e aprendizagem o processo constituinte de 1988, e como consequência o engajamento nos movimentos de direitos humanos importantes, como o Movimento de Justiça e Direitos Humanos (1980), o Movimento Nacional de Direitos Humanos – MNDH (1982), o Movimento dos Desempregados (1983), o Movimento Diretas-já, o Movimento Tortura Nunca Mais, o Movimento pela Constituinte e o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (1985), o Movimento Negro Unificado, o Movimento dos Inquilinos Intranquilos e o Movimento dos Sem Casa (1986), o Movimento em Defesa da Escola Pública (1988) e o Movimento de Reforma Urbana (1989).

Os anos de 1989 a 2003, tempos de instalação democrática foi o momento de as juventudes saírem as ruas exigindo ética na política através do movimentos dos caras-pintadas (1992). No campo da educação em Direitos Humanos importantes instituições são fundadas, tais como: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (1991) e o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (1999), Movimento Ação da Cidadania, Contra a Fome e Pela Vida (1993), a Central dos Movimentos Populares, a Comissão dos Familiares de Mortos e Desaparecidos Políticos (1993) e o Movimento pelas Reparações (1995).

Os anos seguintes são de avanços no campo dos direitos humanos, podendo ser destacadas as seguintes ações:

- A criação da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos que realizou o I Congresso de Educação em Direitos Humanos, em 1997;
- A criação do Fórum Nacional de Educação em Direitos Humanos (2000);
- O surgimento da Redh Brasil de Educação em Direitos Humanos (2007);
- A instalação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos e criação da Coordenação Geral de Educação em Direitos Humanos, vinculada à Sub-Secretaria de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos;
- A criação do Programa Nacional de Direitos Humanos-3, através do Decreto nº 7.037/2009;

Até 2016, ano do golpe parlamentar contra a Dilma Rousseff, houve avanços na política de Direitos Humanos e em consequência o avanço da educação em direitos humanos no conteúdo da educação formal. Porém, os últimos anos tem sido marcado por tensões e retrocessos nesse campo, em especial pelo empoderamento das forças conservadoras.

5.2.A Educação em Direitos Humanos de Inspiração Freireana: a Pedagogia do Oprimido

Para se discutir a EDH, é fundamental que relembremos o que ensina Bobbio (2004, p. 95), quando afirma que a questão dos Direitos Humanos não se trata de discutir seus fundamentos, mas de sua efetivação. O que necessariamente, deve ser permeada pela percepção e expectativas daqueles que são os sujeitos de direito. Para se construir uma metodologia em Direitos Humanos, não basta uma aproximação teórica, histórica ou filosófica, há de se buscar um diálogo profícuo com esses sujeitos.

A EDH não pode ser apenas um discurso, o que importa, reafirmamos, é a luta pela efetivação dos Direitos Humanos. Dessa forma, o ponto de partida de qualquer metodologia de análise ou proposta conceitual dessa disciplina não pode ser uma teorização de cima para baixo, é absolutamente fundamental que desde os fundamentos

até a sua efetivação, o protagonismo seja dos explorados, dos miseráveis do mundo e de todos aqueles que tem seus direitos vilipendiados.

Nesse cenário o educador Paulo Freire na sua *Pedagogia do Oprimido* nos possibilita um impulso para consolidar uma teoria dos Direitos Humanos do Oprimido. Para ele um mundo mais justo, humano e livre, não é conquista individual, mas coletiva, “não se pode afirmar que alguém liberta alguém, ou que alguém se liberta sozinho, mas que os homens se libertam em comunhão”. (Freire, 1974, p. 129)

Entendemos que, em Paulo Freire, há uma crítica a partir do cotidiano dos oprimidos da crueza da vida, da realidade da fome, da exploração, da negação de direitos. E a partir desse movimento do real, que propõe a sua pedagogia libertadora, construída não para os oprimidos (favelados e oprimidos em geral), mas pelos oprimidos.

A *Pedagogia do Oprimido* é um texto do exílio de Paulo Freire, que permaneceu inédito no Brasil até 1974. Portanto, a realidade da qual ele faz objeto de sua observação, não se limita apenas a uma realidade nacional, busca-se um esforço a partir da América Latina. Em um período de tensões sociais e de proliferação de regimes totalitários, a responsabilidade de libertação está colocada diante das mãos daqueles que são os únicos capazes de realizar uma efetiva emancipação humana, os oprimidos.

As páginas que se seguem e que propomos como uma introdução à *Pedagogia do Oprimido* são o resultado de nossas observações nestes cinco anos de exílio. Observações que se vêm juntando às que fizemos no Brasil, nos vários setores em que tivemos oportunidade de exercer atividades educativas. (FREIRE, 1974, p. 15)

De forma absolutamente radical, argumenta que a libertação do homem não pode ser realizada dentro da estrutura educacional que o aprisiona, o desumaniza, o coisifica, que nega a sua vocação ontológica da humanização, mas é a partir da desalienação, do aprender a ler a palavra e ler o mundo, apreendendo, questionando, criticando a realidade, para então voltar a ela e transformá-la, somente com o aprender solidário, dialógico e repleto de amorosidade se é possível pensar em um projeto de transformação e emancipação humana. (FREIRE, 1974)

5.2.1. Os métodos de negação de direitos não podem ao mesmo tempo efetivar direitos

Uma concepção em Direitos Humanos deve ser, sobretudo, planejada em vistas à libertação e à efetivação de direitos. A sociedade capitalista estruturada na exploração, na maximização de resultados e de lucros, que se constrói sob a negação da humanidade dos explorados, na medida em que os opressores se agarram em suas estruturas de poder e exploração, tentam consolidar a ideia da inexorabilidade da história e da inalterabilidade da natureza humana (FREIRE, 1974), em sua antropofagia; não será pelas elites e nem por seus métodos que virá uma política efetiva de direitos.

Assim como da mesma boca não pode advir bênção e maldição, não há como admitir que àqueles que negam direitos, possam ser os responsáveis por efetivá-los. Essa tarefa cabe àqueles que conhecem a realidade da negação, que sofrem diuturnamente os preconceitos e a exploração. “Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? (...) Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação?” (FREIRE, 1974, p. 20).

Ora, em nada interessa aos opressores permitir que os oprimidos se libertem, superem a alienação, ou seja, que observem a realidade imersos criticamente sobre ela. O que lhes interessa é o estado de apatia, de emersão, impotentes, alheios a sua potência revolucionária, criativa, transformadora, capaz de sacudir os pilares da sociedade de exploração e parir um novo homem, solidário, justo e livre.

Diante disso, Paulo Freire (1974) apresenta uma categoria fundamental nessa concepção em Direitos Humanos: a humanização. Se a desumanização é a negação da vocação da humanidade, através das injustiças, da exploração, na violência dos opressores, a humanização é a constante busca do ser mais, dos oprimidos em marcha por liberdade e justiça, compreendendo-se como seres inconclusos, tendo à frente ambas possibilidades (humanização e desumanização), porém somente a retomada da humanidade roubada se apresenta como verdadeira vocação ontológica dos homens.

É ante a essas contradições entre oprimidos e opressores que Freire apresenta sua formulação pedagógica:

aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (Freire.1974, p. 20)

Somente nesse movimento de engajamento dos oprimidos, em busca de libertação, não apenas de si mesmos, mas também dos opressores em que se pode se apoiar uma concepção em Direitos Humanos, construído não para eles, mas por eles, fazendo e se refazendo, recriando-se, em constante resgate da humanidade roubada. Porém essa construção passa, necessariamente, pela superação da contradição entre opressores e oprimidos, através da práxis autêntica, que “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo.” (FREIRE, 1974, p. 25)

Entendemos, assim como Freire (1974), que é na crítica da realidade concreta da opressão, do reconhecimento da situação de oprimido, ao mesmo tempo, no fim da mistificação da figura do opressor, como ideário de homem, que os oprimidos lançam a base do seu processo de humanização e libertação. Se por um lado tal realidade impõe um treinamento para a apatia e a escravização de corpos e mentes, a crítica desta realidade, o diálogo, a solidariedade e a ação reflexão, apontam para a sua emancipação.

Paulo Freire (1974) destaca que é no diálogo concreto com os oprimidos, respeitando seu grau de engajamento no processo de transformação da realidade, e de suas aproximações críticas com a ação-reflexão que se dará o processo de conscientização. Sendo a conscientização o oposto a um programa de deformação realizado pelos opressores. É, portanto, a lucidez e a criticidade dos oprimidos ante sua realidade histórica que torna capaz o ímpeto de sua transformação.

Essa ação-reflexão é guiada pelo diálogo entre homens completos, não mais coisas ou meio-homens, não podendo ser mera propaganda revolucionária, nem mesmo se aproximar de meros depósitos de teorias revolucionárias, mas apenas, os oprimidos em solidariedade e comunhão, respondendo a violência da opressão com amorosidade podem criar as condições de efetivação dos Direitos Humanos, na medida em que, conscientes de sua marcha de (re)humanização, libertam, inclusive aos opressores.

5.3. Educação em Direitos Humanos em Ambientes não Escolares

Como já apontado acima, a EDH de inspiração freireana tem na práxis libertadora seu modo de ser e nos oprimidos os seus sujeitos, mediado pelo diálogo, pela solidariedade e amorosidade. Isso nos coloca diante da inquietação de educadoras/es formais e sociais em torno das perspectivas que norteiam a formação em e para os Direitos Humanos.

Ora, se assumimos o legado freireano de construir uma pedagogia não para os oprimidos, mas aquela que nasce das vivências e da crítica do cotidiano dos mais vulneráveis, dos esfarrapados da terra (FANON, 1968), é preciso que aquilo que fundamenta a discussão desse tema, já em seu nascedouro, esteja completamente comprometida em não colonizar o pensamento, mas se permitir ser parido por aqueles únicos sujeitos capazes de se libertarem não somente a si mesmos, bem como promover a libertação dos seus opressores, ou seja, a nossa perspectiva, tem de ser inexoravelmente, uma perspectiva do oprimido (FREIRE, 1979).

Retomamos aqui o questionamento de Freire (1979): quem além dos oprimidos são capazes de entender o “terrível significado de uma sociedade opressora?” E concordamos com o seu argumento, quando preceitua que somente os oprimidos podem promover a libertação dessa sociedade de desigualdades e opressão, mas esse processo tem de ser construído de forma intencional, como projeto, com propósito, com luta.

Com base nessas afirmações e no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, foi possível identificar sinais de que a experiência realizada pela juventude do CCOP indica a presença da pedagogia social, do pensamento freireano, em especial, de sinais da Educação em e para Direitos Humanos nos ambientes não formais, não escolares. Sobretudo, por perceber o compartilhamento do conhecimento que pode ser construído em um espiral, de inquietações, questionamentos, criticizando, apontando soluções, intervindo e voltando a questionar diante da nova realidade que se desvela.

Entendemos que esse tipo de conhecimento pode fazer parte de ambientes escolares, mas é na experiência dos movimentos sociais, nas pastorais católicas e outras organizações em que a juventude proletária se faz ouvida. Em um ambiente que possibilite protagonismo e horizontalidade e troca de saberes, sem que, necessariamente,

haja a figura centralizadora de um professor que tudo sabe, mas há socialização de saberes, permitindo a troca, os questionamentos e a partilha coletiva. Portanto, é partir da pedagogia social, gestada, principalmente em ambientes não escolares, e do pensamento freireano, que se compromete não apenas em saber, mas essencialmente no fazer que os Círculos de Cultura possibilitam o desenvolvimento da Educação em e para Direitos Humanos de inspiração freireana.

5.4.O CCOP enquanto lugar da promoção da Educação em e para Direitos Humanos inspiração freireana

Nesse ponto iremos focar o olhar mais pormenorizado nas experiências de construção coletiva do CCOP, apontando sinais do diálogo, da luta por humanização, da práxis libertadora e da conscientização em suas atividades e identificar em que medida esse conjunto de ações representaram desenvolvimento de uma Educação em e para Direitos Humanos e os seus impactos naquela juventude.

5.4.1. A presença das categorias freireanas no universo dialógico do CCOP

A partir da análise dos textos escritos pelas/os companheiras/os do CCOP e das entrevistas é possível perceber os sinais da presença de algumas das categorias freireanas que temos trabalhado na presente pesquisa, e para tal iremos recorrer as vozes dessas/es companheiras/os.

A atuação do CC do Parque Genibaú estava ancorado nos eixos teoria crítica e ação direta, o que denota a dimensão da práxis libertadora com feições freireanas, a “autêntica união da ação e da reflexão” (FREIRE, 1980). Reproduzimos abaixo na visão da companheira Ormezita, como isso ocorria:

E aí depois a gente enveredou por algo muito mais... além dessa coisa prática do enfrentamento. A gente também foi por esse caminho do aprofundamento teórico e isso também, a mim me marcou bastante. Eu confesso que no começo eu tinha muita dificuldade, porque enfim, assim o campo teórico. Ele de fato é exigente e faz a gente ali ter uma, precisa de uma dedicação grande. [...] Porque a gente fazia isso, fazia o

aprofundamento teórico, mas a gente também fazia essa experiência concreta. Então, nas nossas vidas, onde a gente estava, seja na escola, seja em casa, seja no bairro, isso também estava colocado, né? (Entrevista da companheira Ormezita)

Percebe-se claramente na fala acima que havia esse movimento da reflexão que gera a ação, e a ação que leva a uma nova reflexão e assim pode resultar em uma nova prática. Havia uma teorização a partir dos textos clássicos da economia política, sempre com os pés fincando na realidade imediata, na vida cotidiana, da realidade desafiadora da comunidade, da escola, do mundo do trabalho e das contradições do sistema de coisas em que estavam inseridas/os.

Conforme relato contido nas entrevistas das companheiras/os, essa práxis era mediada pelo diálogo, “esse encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo” (FREIRE, 1980, p. 82). Diálogo esse que, se pretendia sempre livre, orientado, mas espontâneo. Todas/os tinha liberdade para falar, intervir, propor discussões, mas também eram livres para não falar, observar. E nem por isso se sentia menos parte ou que de alguma forma havia cerceamento do direito a fala. Destaco algumas falas das companheiras/os a esse respeito:

A gente conversava se uma tarde inteira, todo mundo estudando. O meu direito de fala era sempre bem-vindo, sempre que. Que eu queria falar, os outros também escutavam e aí todo mundo ia debater e todo mundo dava atenção.

(Entrevista da companheira Iane)

... eu acho que talvez foi o espaço, [...] mais democrático e até mesmo mais do que a igreja. Muito embora, a nossa igreja era bastante progressista nesse aspecto. Mas o espaço que o CCOP criava era o espaço mais democrático possível. Na verdade, ninguém ali era impedido de ter a fala ou tinha sua fala cortada, ou sua opinião cortada, ou não. Todo mundo poderia falar, todo mundo poderia propor ou não poderia debater. Era um espaço livre e aberto a quem quisesse chegar a colaborar e contribuir.

(Entrevista do companheiro Sullivan)

As/os companheiras/os, ao descreverem o CC do Parque Genibaú, fazem questão de destacar que foi naquele espaço que tiveram a experiência mais radical de direito a fala. Muitos fazem o paralelo com o a atuação nas pastorais católicas do meio popular que apresenta um certo grau de liberdade, mesmo assim, há certas restrições devido à

própria liturgia e tradição da igreja. Mas no CCOP havia plena liberdade de expressão e escuta atenta e sensível de toda/os.

Entendemos que nesse ambiente, foi possível desenvolver um processo de conscientização, que perpassa, segundo Freire (1980), necessariamente com o rompimento da “cultura do silêncio”. Para ele, o surgimento da consciência popular se dar com “a superação da ‘cultura do silêncio’, ao menos a presença das massas no processo histórico que vai pressionando a elite no poder”. (FREIRE, 1980, p. 68)

Quando aquela juventude se viu livre para pensar, formular teorias sobre a realidade, estavam se constituindo como sujeitos históricos. Estava problematizando as suas realidades, refletindo, propondo intervenções, estava fazendo história, respondendo de forma criativa a opressão, se refaziam enquanto sujeitos em não objetos. (FREIRE, 1980)

Nessa toada de problematizar a vida, um dos principais objetos de ação e reflexão era a cultura, repetimos, era compreendida como toda a intervenção da humanidade no mundo buscando a transformação. A crítica à cultura massificada era ainda um importante instrumento do diálogo. O companheiro Fabiano assim destaca:

(...) mas existia um livro informativo. Você tinha uma página que era dedicada mais à questão da estética da arte. Algum outro companheiro [...] fazia uma análise de uma letra de música. (...) o editorial passava por esse momento de discussão, de debate mesmo. Era sempre algo que estava ali, mais em evidência do ponto de vista da própria cidade de Fortaleza. [...] Eu não lembro se ao certo como nós entrávamos nessa discussão, mas algo que fazia parte também daquele contexto eram as políticas. De educação do governo do Estado à época. [...] Mas basicamente a dinâmica era essa e cada um optava por escrever aquilo que estava mais próximo da sua vivência. Tinha sempre alguém que escrevia algo mais próximo da questão da Igreja. Os movimentos sociais da Igreja, sobretudo as CEBs.
(Entrevista do companheiro Fabiano)

Portanto, para o CCOP, a crítica da cultura incluía a problematização de todo o cotidiano, trabalho, educação e os movimentos de resistência das/os trabalhadoras/es. Entendiam que no atual sistemas de coisas o tripé cultura, educação e trabalho são instrumento de domesticação dos trabalhadores para lhes roubar a vida, impondo uma sobrevivência não autêntica, uma “não-vida”.

Contra essa imposição afirmavam: “queremos comida, diversão e arte. Queremos tudo ao mesmo tempo agora. Queremos comida, diversão e arte. Queremos, como dizia Rimbaud, “mudar a vida”. Esse “mudar a vida” era essencialmente a luta por emancipação humana, pelo resgate da verdadeira vocação humana, a humanização.

5.4.2. O CCOP enquanto lugar da luta por efetivação da Educação em e para Direitos Humanos

Quanto à Educação em e para Direitos Humanos, o CCOP, embora não tratasse expressamente desse tema, o conjunto de suas intervenções apontam para a luta pela efetivação de direitos fundamentais, a resistência contra a violação de direitos e a violência que tinha/tem como alvo preferencial a juventude pobre e periférica.

No capítulo terceiro da presente pesquisa listamos as atividades que o grupo realizou segundo as menções contidas no periódico do grupo, os boletins informativos. Nesta seção a opção é trazer as vozes das/os companheiras/os relatando essas intervenções, principalmente por entender que esse resgate aprofunda a experiência e as memórias individuais, especialmente o impacto desses registros (MOREIRA, 2014) na vida dessas companheiras/os.

O companheiro Maurício de Oliveira fez um resgate das principais ações do grupo, descrevendo da seguinte forma:

E o apoio a uma luta lá na comunidade do Genibaú. Isso eu lembro bem da luta que o CCOP encampou aqui Contra o “Linhão da Morte”. Luta contra o corte das águas da população mais pobre que na época não tinha como pagar. Seja pelo desemprego, seja por conta da crise econômica que levava as pessoas a ter que gastar o pouco dinheiro que tinham com comida. Não podiam pagar impostos. [...] Então, por exemplo, tinha um problema na escola. Discutia-se o problema. Tinha uma questão lá no Genibaú, na Granja Portugal, onde houvesse alguém membro do grupo que soubesse de algo que estava, ocorrendo, algum tipo de embate ou a necessidade de criar um embate. [...] com relação à saúde e à própria educação. Então se discutia o que fazer. Na greve dos professores. Já foi um produto também dessas discussões.

(Entrevista do companheiro Maurício de Oliveira)

Pelos relatos havia no grupo uma intensa preocupação em responder as necessidades que surgiam da luta cotidiana, as reivindicações por direitos fundamentais, educação, saúde e cultura e combater as violações de direito, como no caso do movimento contra o “Linhão da Morte”, que era um projeto do Estado para instalação de uma linha de transmissão de energia de alta tensão atravessando os bairros do Genibaú, Conjunto Ceará e Granja Portugal. Nesse caso as/os companheiras/os do CCOP estiveram presentes na luta que acabou por impedir a efetivação desse projeto, que potencialmente traria muitos problemas para a saúde das comunidades.

O companheiro Sullivan relata algumas outras ações:

Olha, eu lembro sim que a gente pensou, por exemplo, o “carnaval anticapitalista,” que foi uma atividade pensada, eu acho que já no primeiro ano, uma coisa cena de resistência. Você pega numa praça aqui do Conjunto Ceará, na Praça do UV4, e a ideia era fazer um carnaval diferente, juntando a comunidade [...] Eu lembro que foi pensado também... a questão do reforço.
(Entrevista do companheiro Sullivan)

Nesse relato observamos a ação cultural com o carnaval, que teve como objetivo fazer a crítica da cultura de massas, experimentar maneiras contra-hegemônicas do lazer, fora do circuito do mercado e priorizando as relações fraternas e solidárias.

Outro registro feito diz-se daquilo que o companheiro chamou de “reforço”, mas que comparando com o que foi descrito nos boletins e nos relatos das/os demais companheiras/os do CCOP, se tratava do projeto de alfabetização de adultos.

Cabe ainda aqui recordar o relato do companheiro Fabiano, acerca do Grupo de Estudos Comunitários:

Nós tivemos uma iniciativa na Granja Portugal, muito exitosa. Foi o Grupo de Estudos comunitários, que era uma proposta de grupo de estudos para o vestibular. Veja, na época, década de 1990, no final do século. Entrar na universidade ainda era muito difícil para um filho de trabalhador. Era tanto que, quando um aluno de uma escola pública conseguia acessar a universidade, isso virava notícia na cidade. [...] Deixamos ali um grupo que tinha o estudo teórico, o embate teórico político, a discussão dos movimentos sociais e o outro aspecto que era a atuação propriamente dita na comunidade dos trabalhadores, dos trabalhadores. Muitos desses camaradas que fizeram parte do grupo de estudos comunitários, por exemplo, na Granja Portugal, hoje são

professores da universidade, são pesquisadores, são professores da educação básica, estão atuando.
(Entrevista do companheiro Fabiano)

Esses recortes das atividade sócio-educativas realizadas pelo CCOP demonstram que ali houve Educação em e para Direitos Humanos, através dos estudos e debates realizados, mas principalmente pela participação direta na efetivação de direitos fundamentais, tais como acesso a cultura, educação e saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

SEMPRE FICA UM POUCO DE PERFUME NAS MÃOS DE QUEM OFERECE ROSAS

Figura 8: Reencontro de ex-integrantes do CCOP, 2022.



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Uma das principais marcas do CCOP foi a construção coletiva. Tudo que foi realizado se deu sob a ótica do agir em consenso, em comunhão, sem uma direção central, mas apoiada por diversas mãos e vozes que compartilhavam a inquietação e a indignação de viver em um mundo de negação de direitos, de profunda desigualdade e exploração dos mais vulnerabilizados, por isso é urgente transformá-lo. A consequência disso é que não há, nos relatos, a exaltação de uma figura de liderança, o que há é um profundo sentimento de solidariedade, fraternidade e amorosidade.

Percebemos, na tecitura do trabalho, que a maioria dos cerca de 20 jovens que estiveram ativamente nas atividade do grupo, relatam a importância dessa experiência como “viragem” (na voz de Fabiano), um portal (dito por Ormezita) ou como inspiração (Sullivan), na transformação de suas realidades, que vai desde o dar-se conta que são

sujeitos históricos e que em comunhão, podem lutar contra as injustiças e pela efetivação direitos, principalmente a partir da pedagogia social de inspiração freireana.

Em um breve levantamento sobre as trajetórias dessas companheiras/os, foi possível identificar que praticamente todos ingressaram na universidade, sendo 1 com doutorado concluído e outro com doutorado em andamento, além de serem mestres e especialistas em suas áreas, tendo pelo menos 6 professoras/es (2 de geografia, 1 de pedagogia, 1 de filosofia, 1 de ciências biológicas e 1 de Direito); 2 advogados/as; 2 administradoras; 1 psicólogo; 1 sociólogo; além dos demais que não foi possível identificar em que área atuam.

No que diz respeito a formação em e para Direitos Humanos, em sua maioria relatam que carregam a experiência do CCOP, em particular a metodologia dos Círculos de Cultura como norte de suas atuações, sempre críticas, horizontais e humanizadas. Apesar de mais de 20 anos daquelas ações, o CC do Parque Genibaú continua como referência para suas atividades, estudos e reflexão.

Quanto a análise que foi realizada acerca da presença da Pedagogia Social de inspiração freireana na experiência do CCOP, foi possível confirmar que há sinais claro das categorias da cultura, do diálogo, da emancipação, humanização, práxis libertadora que caracterizam essa visão pedagógica, desenvolvidas pelo educador Paulo Freire, nas ações e nas vozes das companheiras/os do CC do Parque Genibaú.

É possível concluir ainda que, o CCOP foi uma ação que pode ser caracterizada como uma experiência em Educação Popular, que assim como entende Brandão (2005), foi realizada fora do ambiente formal da escola, com toda a comunidade. Tinha como base a crítica da cultura e a consciência de classe como elemento essencial de orientação do caminho. O que em momentos da proliferação das ideias conservadoras e totalitárias se constituem um imperativo para fortalecimento dos laços comunitários e da defesa democracia.

Conclui-se que, no CC é possível vivenciar essa educação popular autêntica, que reconhece todas/os envolvidas/os no processo de aprendizagem como sujeitos ativos, não apenas receptores de um conhecimento insípido que é imposto aos explorados na intenção de manter a subalternização e domesticar para manutenção do status quo.

Podemos concluir ainda que, os Círculos de Cultura privilegiam o desenvolvimento de homens e mulheres do diálogo, críticos, solidários, capazes de, em suas atuações, de serem instrumentos da escuta atenta e sensível, de forma humilde perceber o outro, aceitar as diferenças, valorizar o conhecimento que cada uma/um

carrega. Que se reconhecem em construção, por isso não aceitam o futuro como algo posto, mas como potência de um mundo novo, enfim encarar as novas possibilidades com esperança.

Conclui-se que, na pedagogia social de inspiração freireana a juventude proletária e periférica tem acesso as ferramentas que os possibilitam conscientização. E que a partir do compromisso com o diálogo, com a constante troca de conhecimento e saberes, são capazes de reinventar a cultura, a vida e coletivamente se comprometerem no projeto de uma nova humanidade emancipada, livre que não aceita nem ser oprimido, nem ser opressor. Uma juventude engajada em um projeto radical de transformação política e social, na utopia de um mundo mais justo, humano, solidário e fraterno.

Por fim, conclui-se que, em um momento de profunda crise de direitos, os CC, juntamente com a Pedagogia Social e a Educação Popular são importantes instrumentos para desenvolver a Educação em e para Direitos Humanos, e assim vencer a onda de autoritarismo, de preconceito, que integram o contra projeto dos setores conservadores, sectários e autoritários.

REFERÊNCIAS

- BENEVIDES, Maria Victória. **O que é formação para a cidadania?** Entrevista realizada por Silvio Caccia Bava, diretor da ABONG, em janeiro de 2000, p. 03.
- BITTAR, Eduardo C.B. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: SILVEIRA, Rosa Godoy et al. **Fundamentos teórico-metodológicos da educação em direitos humanos**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2004
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire**, educar para transformar. São Paulo: Mercado Cultural, 2005
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. Acervo Paulo Freire. Acessado em 10 de novembro de 2022. Disponível em: < http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4219/2/FPF_PTPF_12_102.pdf >
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Cultura rebelde**: escritos sobre a educação popular ontem e agora / Carlos Rodrigues Brandão e Raiane Assumpção. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009
- CASTRO, Mary Garcia. **Notas sobre Limitações e Potencialidades do Conceito de Protagonismo Juvenil considerando Movimentos Sociais**. Acessado em 15 de dezembro de 2022. Disponível em <https://juventudebr.emnuvens.com.br/juventudebr/article/view/173>
- CCOP, Círculo de Cultura e Organização Proletária. **Boletim Informativo**, nº 01. Fortaleza, 2000.
- CCOP, Círculo de Cultura e Organização Proletária. **Boletim Informativo**, nº 02. Fortaleza, 2000.
- CCOP, Círculo de Cultura e Organização Proletária. **Boletim Informativo**, nº 03. Fortaleza, 2000.
- COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 7 ed. Revista e Atualizada, São Paulo: Saraiva, 2010.
- COSTA, D. I. P. **O Lugar dos Jovens na História Brasileira**. IN: CACCIA-BAVA, A.; FEIXA, C.; CANGAS, Y. G. Jovens na América Latina. Tradução: Augusto Caccia-Bava. São Paulo: Escrituras, 2004

- CUSSIÁNOVICH, Alejandro. **WAS IST PROTAGONISMUS?** In: LIEBEL, Manfred; OVERWIEN, Bernd / RECKNAGEL, Albert (Orgs.): Was Kinder könn(t)en – Handlungsperspektiven von und mit arbeitenden Kindern. Frankfurt, p. 39-53, 1999.
- FERNANDES, Calazans & TERRA, Antônia. **40 Horas de Esperança: O Método Paulo Freire: Política e pedagogia na Experiência de Angicos.** São Paulo: Editora Ática, 1994.
- FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do Discurso:** reflexões introdutórias. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação - Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire.** 3ª. Edição. São Paulo: Moraes, 1980
- FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia.** - 8. ed. rev. e atual. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política;** tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2ª.ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso.** Campinas: Pontes, 1997.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. In: DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade** / Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). - 28. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- ORLANDIL, Eni. **Análise do discurso:** princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas: Pontes, 2010.
- RAPIMÀN, D. Q. Pesquisa Qualitativa em Educação: possibilidades de investigação em educação In: **Metodologias qualitativas: teoria e prática.** Org. Manuel Tavares, Roberto Jarry Richardson. -1. ed. - Curitiba, PR: CRV, 2015. pp. 211-230.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas. 6 ed.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

SILVA Alexandre Magno Tavares da. **Protagonismo Juvenil, Pedagogia Social e o Pensamento Pedagógico Freireano:** alguns desafios e perspectivas para a formação de educadores e educadoras sociais em projetos socioeducativos. **Disponível em** <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/5012>> Acesso em: 02 de junho, 2020.

SILVA, Francisco Canindé da; SAMPAIO, Marisa Narciso. In: **“50 ANOS DE ANGICOS: Memória presente na educação de jovens e adultos. 40 horas de angicos: alguns ensinamentos de seus “coautores”.** Disponível em <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt18_trabencomendado_f_rancisocaninde.pdf> Acesso em: 01 de junho, 2020.

SILVA, Silvania Lucia de Araujo & GONÇALVES, Luiz Gonzaga. **OS CÍRCULOS DE CULTURA ANGICANOS:** Da Formação dos Alfabetizadores ao Currículo da Experiência. Disponível em <<http://natal.uern.br/periodicos/index.php/RECEI/article/view/590>> Acesso em: 03 de junho, 2020.

SILVA, Valquíria Félix da. **Discurso de agradecimento como representante dos Monitores da “Experiência de Angicos”.** Disponível em <http://nuhmeja.ce.ufrn.br/site/documentos/angicos/Discurso_de_Valquiria_Felix_no_Cinquentenario_das_40_horas.pdf> Acesso em 10 de junho, 2020.

ZAFFARONI, Eugénio Raúl. La historia de los derechos humanos en América Latina. in: OLGUÍN, Leticia (Coord.) **Educacion y Derechos Humanos:** Una discusión interdisciplinaria. Buenos Aires: IIDH, 1989.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Currículo e formação na educação em e para os Direitos Humanos. In: ANDRADE, Fernando César Bezerra de; RECHEMBACH, Fabiana (Org.). **Contribuições à educação em direitos humanos na contemporaneidade.** Curitiba: CRV, 2016. p. 15-27.