
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Pará
Belém-Pará-Brasil



Revista Cocar. N.30/2024 p.1-20

ISSN: 2237-0315

Dossiê “Nós” da Educação Popular

Educação Popular e o Bem Viver: da luta contra o autoritarismo ao Viver em Plenitude

Popular Education and Good Living: From the struggle against authoritarianism to Living in Fullness

Reinaldo Matias Fleuri
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Florianópolis-Brasil
Sérgio Roberto Moraes Correa
Miguel Costa Silva
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Belém-Brasil

Resumo

Nesse texto, apresentamos o resultado de uma entrevista realizada com o professor Reinaldo Matias Fleuri acerca da contribuição de seu pensamento para a educação popular na atualidade. Essa entrevista ocorreu, por meio de uma Roda de Conversa (em formato híbrido), promovida pelo Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), da Universidade do Estado do Pará (UEPA), e da Cátedra Paulo Freire da Amazônia. Com isso, esse texto objetiva divulgar e circular o pensamento de intelectuais periféricos, contribuindo com a pluralidade epistêmica, assim como com a renovação do debate da educação popular. Nessa oportuna e inspiradora conversa com o referido professor, é possível identificar tanto a profundidade de um pensamento movente e insurgente da periferia, quanto a abertura de fronteiras para a reinvenção crítica da educação popular, por meio de temas como educação intercultural, decolonialidade e bem viver.

Palavras-chave: Educação popular; Interculturalidade; Bem Viver.

Abstract

In this text, we present the result of an interview conducted with Professor Reinaldo Matias Fleuri about the contribution of his thinking to popular education today. This interview took place (in hybrid format), promoted by the Paulo Freire Popular Education Center (NEP) at the Pará State University (UEPA) and Paulo Freire Chair in the Amazon. Therefore, the objective with this text is to disseminate and circulate the thinking of peripheral intellectuals, contributing to epistemic plurality, as well as contributing to the renewal of the popular education debate. In this timely and inspiring conversation with the aforementioned professor, it is possible to identify both the depth of a moving and insurgent thought from the periphery, and the opening frontiers for the critical reinvention of popular education, through themes such as intercultural education, decoloniality and good living.

Keywords: Popular education; Interculturality; Good living.

Introdução

As Rodas de Conversa de Educação Popular estão sendo propostas pelo Núcleo de Educação Popular Paulo Freire e pela Cátedra Paulo Freire da Amazônia, da Universidade do Estado do Pará, como uma de suas atividades de formação e pesquisa. Nosso objetivo, enquanto núcleo de educação popular, é dialogar com pesquisadores, pesquisadoras e com lideranças de movimentos sociais, em particular do Brasil, que vêm produzindo e desenvolvendo experiências e reflexões teóricas no campo da educação popular¹; e também, contribuir com a visibilidade e partilha de conhecimentos que emergem das margens ou das periferias.

Para esta primeira roda de conversa, convidamos e homenageamos o professor Reinaldo Matias Fleuri, educador popular e grande intelectual, com quem trabalhamos em forma de parceria e nos identificamos por sua relação profunda e diálogo com a perspectiva de educação libertadora de Paulo Freire. “Não me copiem. Me reinventem”, advertia Freire (Fleuri, 2020a, p. 255). Coerentemente, o professor Fleuri tem contribuído imensamente para a reinvenção da educação popular a partir do Sul Global.

O objetivo deste diálogo é divulgar e circular o pensamento de intelectuais periféricos, assim como contribuir para a renovação do debate da educação popular. Neste sentido, esperamos aprender com suas experiências e elaborações, para continuarmos a reinventar criticamente a educação popular.

A estratégia metodológica denominada aqui como Roda de Conversa, em formato híbrido, configura-se como uma entrevista, movida pela dialogicidade e problematização de forma coletiva, a qual foi mediada e animada pelo professor Sérgio Corrêa. Na plataforma online, o chat ficou disponível para perguntas e contribuições das pessoas, assim como para as pessoas que estavam de forma presencial, o que sugere ampliar e alargar essa rede de diálogo na forma de roda de conversa.

Dada a riqueza e extensão desta conversa e a limitação do número de páginas para tal publicação, decidimos publicar essa entrevista em duas partes com focos distintos e articulados. O presente texto, na forma de entrevista, apresenta a trajetória de pesquisa desenvolvida pelo professor Reinaldo Matias Fleuri, aprofundando o seu processo de construção teórica e de vida, já apresentada, sob diferentes perspectivas em outras publicações (Bentes; Lobato, 2020; Fleuri, 2020; Okawati; Fleuri, 2024). No próximo texto, apresentaremos os debates realizados com o professor sobre as lutas emergentes de

resistência e reexistência à escalada da violência colonial em nosso atual contexto mundial.

O professor Reinaldo Fleuri, em sua trajetória acadêmica, é graduado em Filosofia pela Faculdade Anchieta de São Paulo, FASP, Brasil, possui Mestrado e Filosofia e História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil, Doutorado em Educação na Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil, e Pós-doutoramento em Éna Università degli Studi di Perugia, Itália (1996), na Universidade de São Paulo (2004) e na Universidade Federal Fluminense (2010). É pesquisador Sênior do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – coordena e orienta pesquisas de publicações e produções acadêmicas nas áreas de epistemologia, educação popular, interculturalidade, educação inclusiva e formação de educadores.

Iniciando a conversa (Sérgio Roberto Moraes Correa)

Professor Reinaldo, manifesto nossa imensa gratidão pelo aceite e pela sua disponibilidade e interesse em conversar conosco. Eu quero iniciar essa roda de conversa, com a leitura de um parágrafo do livro “*Intercultura e Movimentos Sociais*”, organizado pelo professor Reinaldo Fleuri e publicado em 1998. Ao falar da complexidade e de novos desafios à pesquisa, o professor Reinaldo escreveu:

A elaboração crítica e criativa das relações entre sujeitos diferentes pressupõe assumir a conflitualidade deste processo, requer criar condições para compreendê-la e para atuar em contextos complexos, justamente para se conseguir elaborar formas emancipatórias de relação social que favoreçam a superação dos processos de sujeição e exploração, que têm marcado nossa história. Nesta direção, se entreveem questões e perspectivas de pesquisas que podem ser compartilhadas por diferentes pesquisadores a partir de diversos contextos socioculturais (Fleuri, 1998, p. 47).

Faço questão de citar esse trecho deste texto, dada a sua atualidade e sua relação com os desafios que estamos enfrentando. Ao acompanhar as produções do Professor Reinaldo, é possível identificar um pesquisador inquieto, que vem revendo e recriando sua concepção e prática educacional de forma inacabada e muito atento ao momento histórico, isto é, situado historicamente, como bem advertia Paulo Freire (1987). Ao lhe darmos as boas-vindas, professor, peço que nos fale sobre sua trajetória e sobre as questões e teorias que vêm instigando e influenciando seu pensamento.

Minha trajetória de pesquisa (Reinaldo Matias Fleuri)

Educação Popular e o Bem Viver: da luta contra o autoritarismo ao Viver em Plenitude

Muito obrigado, querido Sérgio e colegas, que estão nos bastidores ou participando dessa conversa. Sou infinitamente grato por terem construído o ambiente para esta conversa! Estou emocionado com o carinho que vocês estão dispensando generosamente comigo, ao criar essa oportunidade de tomar consciência do significado dos propósitos que alinham as lutas que estamos, cada um e cada uma de nós, desenvolvendo em nossas singulares trajetórias de vida.

A leitura inicial feita pelo Sérgio me instiga a rever os pontos-chaves que constituem os meus propósitos de lutas e marcam minha própria trajetória de vida.

Em primeiro lugar, é importante perceber que o sentido de vida de cada pessoa – ou seja, do modo de pensar, de agir e de se relacionar – vai se construindo na relação com todas as pessoas que participam das próprias jornadas. Essa teia viva de relações é expressa pelo pensamento que alguém desenvolve ao longo de sua vida e o expressa em certo momento por diferentes formas de comunicação. Cada gesto e cada expressão de cada pessoa vai, assim, tecendo significados de acontecimentos ou de experiências, mediante a articulação das ações e das buscas de muitas pessoas que confluem em determinado momento histórico, social, cultural, político, econômico.

Nesta conversa com vocês, estou sendo instigado a repensar os momentos, as descobertas ou opções que foram determinantes no modo de pensar e de orientar as formas de relação com as pessoas com quem estou convivendo. É claro que os eventos acadêmicos que lembramos em nossa trajetória profissional constituem a moldura dos cenários onde tecemos e contextualizamos os significados de nossas ações e relações cotidianas e institucionais.

O primeiro cenário que me vem à mente lembra um acontecimento que influenciou a minha trajetória profissional e me induziu a trabalhar como professor. Quando terminei a Faculdade de Filosofia, em 1972, fui convidado pelo professor Luciano Mendes de Almeidaⁱⁱ a assumir as aulas de Antropologia Filosófica na própria Faculdade em que eu tinha me formado com 21 anos. Encontrei-me diante de uma turma formada por pessoas já maduras, com 10, 15, ou 20 anos de experiência como professores ou diretores de escolas! E eu, um rapaz de 21 anos, diante do grupo na função de professor, tentando ensinar a professores experientes o pouco do que eu tinha aprendido de Antropologia Filosófica com o professor Luciano Mendes.

Percebi na minha interação com aqueles estudantes, que eu tinha muito a aprender com suas experiências de vida. Passei, então, a apresentar os temas que eu tinha aprendido em Antropologia Filosófica, como uma provocação para discutir as experiências de vida e aprender com a prática profissional que elas desenvolviam. Entendi, assim, que na relação pedagógica se constituem relações dialógicas de mútua aprendizagem. Por isso, desde então, e já por mais de meio século, venho assumindo o trabalho de professor como oportunidade para conversar com as pessoas na busca de juntos apreender e enfrentar os desafios de nossas práticas.

Ao concluir os estudos de graduação e começar a trabalhar como professor, senti, pois, a necessidade de fazer um salto de qualidade em relação a tudo o que eu tinha aprendido teoricamente até então na faculdade, para iniciar uma nova experiência de aprendizagem como educador, mais dialogal e engajada.

Em outro cenário, me lembro desempenhando o trabalho de professor, ainda jovem, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Era o período de ditadura iniciada com o golpe militar de 1964. Aliás, vivíamos um clima político muito semelhante ao atual contexto político brasileiro, iniciado com o golpe parlamentar de 2016. Vivíamos, nos anos 1977-1978, um ambiente de violência, de terrorismo de Estado, com grande perseguição aos movimentos populares, particularmente ao movimento estudantil. Neste contexto de tensão social, eu procurava construir as aulas a partir da conversa com os estudantes, tematizando as questões que iam aparecendo a partir das experiências que a gente ia compartilhando nesse contexto (Fleuri, 2001).

Em certa ocasião, estávamos tentando desenvolver a aula em uma situação preocupante, porque corria a notícia de uma bomba instalada nas dependências do prédio da universidade. Ao se ouvir um barulho, todo mundo se sobressaltou e saiu da sala para saber o que estava acontecendo. Constatamos logo que foi alarme falso. Mas foi suficiente para gerar ansiedade coletiva, que dispersou as pessoas. E as condições de se manter a aula se desfizeram. Entre os que permaneceram na sala, nos perguntamos: o que de fato nos une nesse momento? Percebemos que a atividade acadêmica de aula constitui uma relação tão frágil que pode ser ameaçada por qualquer situação externa! Fomos compreendendo que, em contextos desafiadores, o que pode nos unir é a busca de entender o que está

acontecendo, para irmos juntos tomando decisões que orientem ações eficazes para resolver as contradições e os conflitos que estamos vivendo juntos.

O terceiro cenário de que me lembro já é a própria teorização dessa experiência. Fiz o Mestrado na PUC-SP, no período de 1972 a 1978. A partir de 1976, reformulei meu projeto de pesquisa, para estudar Paulo Freire e buscar compreender como superar a relação autoritária na prática educativa. Percebia que a relação entre professor e alunos geralmente era pautada nos interesses e no modo de pensar do professor, sobrepondo-se ao modo de pensar e às experiências vividas pelas pessoas que se encontram na condição de aluno. Eu me perguntava: “por que se constitui o autoritarismo na escola e como podemos superar essa assimetria nas relações pedagógicas?”.

Estudando Paulo Freire, percebi como emblemática sua afirmação: “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, as pessoas se educam em relação, mediatizadas pelo mundo” (Freire, 1975, p. 79). Entendi que o que nos une, em uma relação de coesão que potencialize nossas singularidades e vice-versa, é a busca de interagir com o mundo, de conhecer o nosso contexto, de entender as contradições e os problemas que nos desafiam a juntos compor estratégias eficazes para superar as contradições e os conflitos que atravessam os contextos em que vivemos. De modo particular, eu queria entender e superar a contradição opressor-oprimido. “Como superar o autoritarismo nas relações pedagógicas?”: Este foi o tema gerador de todo um processo de pesquisa ao longo de minha trajetória profissional de professor!

A busca por desconstruir o autoritarismo estava muito ligada às experiências de diálogo com os estudantes universitários. Ao desenvolver as pesquisas de mestrado, busquei relacionar meus estudos de Paulo Freire com a prática que eu estava desenvolvendo no Ciclo Básico da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Fleuri, 1978). Este poderia ser considerado um quarto cenário de aprendizagem.

O projeto do Ciclo Básico da PUC-SP tinha como objetivo central a formação da consciência crítica junto aos estudantes. Consciência crítica significa “consciência dos fatores que condicionam a própria prática pedagógica”ⁱⁱⁱ. Segundo Paulo Freire (1975), podemos compreender os fatores que condicionam nossa prática mediante o diálogo entre as pessoas que estão interagindo conosco para resolver os desafios comuns. Ao tomarmos consciência dos fatores estruturais que condicionam nossa convivência, torna-se possível orientar e coordenar nossas decisões para interferir nas causas dos problemas vividos e promover

transformações estruturais. Assim, superar o autoritarismo na prática escolar implica em compreender e transformar os fatores sistêmicos que sustentam os contextos socioculturais de dominação, exploração, sujeição de alguns grupos sociais por outros.

Assim, com base na teoria de Paulo Freire, procurei estudar os processos pedagógicos capazes de formar a consciência crítica, isto é, desenvolver o entendimento crítico dos fatores que condicionam a própria prática pedagógica.

A conclusão desse estudo foi que, no contexto pedagógico da universidade, podemos desenvolver uma consciência crítica da realidade social, política, econômica e cultural em que vivemos, na medida em que articulamos a prática educacional com a práxis dos movimentos populares. Porque os movimentos sociais são organizações que vão se constituindo no enfrentamento de desafios emergentes no seu contexto social. São grupos de pessoas e de comunidades que se organizam para resolver determinados problemas que estão enfrentando. Ao fazerem isso, explicitam os significados dessas lutas em relação aos desafios presentes no contexto social. Assim, no espaço da sala de aula, para se desenvolver educação crítica é preciso articular organicamente a ação pedagógica com as práticas desenvolvidas pelos movimentos populares ao enfrentarem os grandes desafios sociais do contexto presente.

A conclusão da pesquisa do mestrado me levou a formular o projeto de pesquisa de doutorado. Procurei entender a relação da universidade com a educação popular a partir da experiência da Universidade Metodista de Piracicaba, onde comecei a trabalhar em 1983 (Fleuri, 2001). Este seria um quinto cenário, que me permitiu entender que a universidade estabelece relações de saber e de poder com os movimentos populares, relações que se desenvolvem de modo contraditório e ambivalente. Nas práticas de cooperação que ocorrem particularmente em projetos de extensão universitária junto a práticas e movimentos de educação popular, os dispositivos burocráticos e disciplinares podem ser tensionados e abrir brechas para o avanço de práticas e políticas democráticas ligadas aos interesses coletivos dos movimentos populares.

Tendo desenvolvido estes estudos no mestrado e no doutorado, novos cenários de aprendizagem se abriram quando fui convidado, em 1989, a transferir-me da Universidade Federal de Uberlândia, onde havia ingressado em 1986, para trabalhar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC). Ingressei

neste programa com a convicção de que era importante articular a experiência pedagógica institucional, universitária, com as lutas dos movimentos sociais. E essa busca me levou a entender mais radicalmente o processo de desconstrução dos dispositivos autoritários na escola, que pode ser impelido pela interação com os movimentos sociais.

Na UFSC, vivi diferentes experiências de extensão universitária que se entrelaçaram com atividades de pesquisa e de ensino. Um contexto importante de aprendizagem foi oportunizado pelo convite a colaborar com a *Inter American Foundation* (IAF) no processo de acompanhamento e avaliação de um dos projetos por ela financiado: o Seminário Permanente de Educação Popular, desenvolvido pela Universidade de Ijuí no período de 1989 a 1991.

Aproveitei essa ocasião para interagir intensamente com todos os colegas que estavam trabalhando nesse projeto. Era um projeto que unia a Universidade de Ijuí com seis grandes movimentos sociais. Eram movimentos sociais diferentes, com organizações muito amplas e complexas – como eram o Movimento dos Sem-Terra (MST) e a Comissão Regional dos Atingidos por Barragens (CRAB) – e movimentos bastante heterogêneos, como os movimentos de mulheres e de indígenas, bem como os movimentos urbanos e sindicais. Participavam do Seminário Permanente de Educação Popular também muitas ONG's, instituições e grupos de assessoria a esses movimentos. O projeto de extensão da Unijuí reunia representantes de todos esses movimentos e realizava seminários para discutir os seus desafios comuns e suas estratégias de lutas.

Ao estudar esse projeto (Fleuri, 2002), fiz uma descoberta muito significativa. Percebi que os movimentos sociais tinham uma relação proativa com os colegas acadêmicos, que desconcertava radicalmente a pressuposição de que a universidade tenha a prerrogativa ou exclusividade de produzir o conhecimento científico a ser transmitido e aplicado pela sociedade. Ao contrário de uma atitude de receptividade passiva, os movimentos sociais, representados por suas lideranças orgânicas, assumiam-se efetivamente como produtores de conhecimento, construindo decisões coletivas para enfrentar os problemas que buscavam interpretar a partir de seus pontos de vistas, de maneira crítica e consistente. Cada representante de movimento assumia-se como autor e produtor de conhecimento crítico e engajado. Assim, forçavam os colegas da universidade a também se colocarem como interlocutores dialógicos e críticos, questionando a pressuposta universalidade da Ciência, em nome da qual se sentiria autorizado a impor a toda a sociedade um determinado padrão de

pensamento e de comportamento! Descobri, então, que essa relação com os movimentos sociais é uma relação de parceria e de diálogo entre sujeitos autônomos. É exatamente esse tipo de relação que desconstrói os dispositivos disciplinares de sujeição.

Também a partir do ano de 1989, um grupo de estudantes do Mestrado em Educação da UFSC me convidou a promover seminários para aprofundar estudos da teoria de Michel Foucault. Fomos entendendo que a escola, assim como outras instituições nas sociedades modernas (hospital, hospício, caserna, fábrica, ...) se organizam segundo dispositivos de poder que formam pessoas produtivas, mas dóceis. Este tema me estimulou a aprofundar a busca por entender como superar os processos de sujeição, ou melhor, como transformar os dispositivos de poder que automatizam praticamente as relações disciplinares que induzem os indivíduos a se sujeitarem a normas alienantes e subalternizantes^{iv}.

O tema da “interculturalidade como possibilidade de superação dos dispositivos disciplinares nas práticas educacionais” orientou minhas pesquisas durante o estágio de pós-doutorado que realizei na Universidade de Perugia, na Itália em 1995-1996. Neste período, desenvolvi uma relação muito intensa com o Movimento de Cooperação Educativa (MCE), motivado pela pergunta que eu me fazia: “como superar os dispositivos de sujeição na prática educativa?”. De fato, me incomodava o fato de que na prática escolar, todos, professores, alunos, funcionários, representantes da comunidade, estamos sujeitos a dispositivos de organização que nos transformam em produtores e cumpridores de determinadas normas. Normas que nos induzem a realizar automaticamente as atividades educacionais, segundo interesses alheios aos das próprias pessoas que constituem a comunidade educacional.

Foi uma longa caminhada para ir aprendendo, com os diferentes movimentos sociais, como se reproduzem os processos de sujeição e, principalmente, como desconstruir os dispositivos disciplinares, de modo a facilitar as relações de cooperação, de diálogo, de solidariedade, enfim, de convivência saudável que anime a cada pessoa a desenvolver toda sua potencialidade, em simbiose com suas comunidades.

A partir de experiências com a educação popular, fui descobrindo a dimensão intercultural. De fato, se cada pessoa interage com as outras sendo mediatizadas pelo mundo, cada uma tece também dentro de si feixes de relações complexas que constituem sua singularidade pessoal. A singularidade de cada pessoa vai se tecendo pelas próprias experiências, mediante as quais vai criando vínculos com seus contextos sociais, políticos,

econômicos, culturais, ecológicos, espirituais. Ao interagir crítica, dialógica e engajadamente com outras pessoas, com as quais compartilha propósitos e lutas, a pessoa vai promovendo mudanças não só na própria forma de ser no mundo, mas mudanças nas estruturas de relações interpessoais, comunitárias e intergrupais. Deste modo, as transformações promovidas em nível singular, de cada pessoa, se vinculam, por recíproca influência, às mudanças de todos os contextos socioculturais e ambientais dos quais participa.

Parafraseando Paulo Freire, poderíamos dizer que as pessoas “se educam em comunhão, mediatizadas pelo mundo” (Freire, 1975, p. 79). O “mundo” é composto pelos contextos sociais, econômicos, políticos, culturais, ecológicos, espirituais em que cada pessoa se constitui, ao mesmo tempo que esses contextos se transformam por meio das relações que as pessoas estabelecem entre si. Assim, toda ação realizada pela pessoa singular tem uma dimensão política, coletiva, na medida em que contribui para transformações sistêmicas, sociais e culturais, que, por sua vez, interferem na constituição da subjetividade de cada pessoa. Entendi que, ao interagirem, as pessoas vão se transformando e, transformando-se, transformam simbioticamente seus respectivos contextos socioculturais.

O cenário em que comecei a aprender sobre a interculturalidade na educação, ou educação intercultural, foi o trabalho com a Oficina do Saber, um projeto de educação popular desenvolvido em Florianópolis, a partir de 1988, pelo Centro de Educação Popular (CEDEP) em parceria com o Movimento de Cooperação Educativa (MCE). A educação intercultural, ou interculturalidade, visa a superação, transformação e emancipação social dos meios e dispositivos disciplinares coloniais nas práticas educativas, compreendendo a importância das diferentes redes e mecanismos políticos, econômicos, culturais etc., que se interrelacionam, em que as pessoas se reconhecem como seres que movem a sociedade e suas estruturas, em uma ação coletiva e colaborativa entre todos, portanto uma ação democrática.

O projeto do MCE realizava atividades educacionais com crianças de bairros periféricos de Florianópolis, mediante atividades de cooperação e intercâmbio com estudantes e professores de escolas de ensino fundamental de algumas cidades italianas. Esta experiência foi construída com base nos projetos de cooperação educativa intercultural inspirados na pedagogia Freinet, que o MCE vinha desenvolvendo desde os anos 1950.

O trabalho com a Oficina do Saber me animou a estudar a concepção e prática de educação popular intercultural desenvolvida pelo Movimento de Cooperação Educativa. Para

isso, fui realizar o estágio de pós-doutorado na Itália em 1995 e 1996. Vinculado à Universidade de Perugia, trabalhei intensamente com o Movimento de Cooperação Educativa. Este foi um cenário onde vivi um processo intenso de formação, participando dos projetos de educação e de formação intercultural do MCE, bem como de reuniões, encontros e oficinas de formação de professores em diferentes regiões italianas. Também participei de diferentes seminários acadêmicos, apresentando trabalhos, alguns deles publicados posteriormente e agora disponíveis em < <https://mover.ufsc.br/artigos-cientificos/> >.

A experiência de estágio pós-doutoral na Itália foi determinante para orientar todo o meu processo de pesquisa subsequente. Ao retornar ao Brasil, junto com o Grupo de Pesquisa fundado em 1994 com o nome “Universidade e Movimentos Sociais”, reorganizamos sua linha de pesquisa e o registramos no Diretório de Grupos do CNPq em 1997 com o nome de “Educação Intercultural e Movimentos Sociais”. Desde o ano 2000, desenvolvemos projetos integrados de pesquisa com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), tendo sempre como eixo temático a “educação intercultural”. Entre 2000 e 2022, coordenei oito subseqüentes projetos integrados de pesquisa, sempre com grupos de mestrandos, doutorandos, pós-doutorandos e colegas da universidade. Uma síntese desta trajetória de pesquisa encontra-se registrada no livro “Educação Intercultural e Movimentos Sociais” (Fleuri, 2017).

Neste processo de pesquisas, houve alguns saltos de compreensão e de opção bastante significativos.

Um primeiro salto foi entender a educação intercultural como conexão fronteira entre culturas, mediada pela relação entre pessoas de diferentes contextos socioculturais. As relações interculturais geralmente expressam tensões e conflitos. Portanto, instigam a reformulação constante das nossas estruturas de ser e de conviver. O espaço intercultural é, como escreve Homi Bhabha (1998), um terceiro espaço, um entrelugar, entre mundos diferentes que, ao mesmo tempo, se identificam e se excluem. A experiência intercultural se configura por se identificar com um e outro contexto cultural e, ao mesmo tempo, com nem um nem outro. Essa tensão gera um processo de criatividade coletiva muito potente.

Eu entendia, pois, a interculturalidade como esse espaço fronteira, tenso e criativo, construído na relação entre pessoas pertencentes simultaneamente a diferentes grupos

socioculturais. A tensão intercultural pode gerar criatividade, superação de si e dos próprios dispositivos de sujeição que cada um agencia.

Um segundo salto de compreensão da educação intercultural, para nosso grupo de pesquisa, ocorreu com o resultado de um grande seminário que a gente fez em 2003^v. As conclusões daquele congresso indicaram que a educação intercultural se dá não apenas entre os seres humanos, mas entre todos os seres da natureza. Isto implica em ir além da concepção antropocêntrica de cultura e considerar todos os seres vivos como sujeitos de relações interculturais, não como simples objetos de dominação humana. Implica em entender a relação propriamente intercultural como uma relação de convivência com todos os seres da natureza.

Outro salto de compreensão da interculturalidade nos ocorreu também por ocasião de um grande congresso que nós organizamos em 2009^{vi}.

Catherine Walsh, que fez a palestra de abertura desse congresso, mostrou como a educação intercultural pode ser entendida de diferentes maneiras. A concepção “relacional” entende que a interculturalidade se esgota na relação entre uma pessoa e outra. Esta concepção individualista dificilmente promove a superação dos mecanismos de preconceito, de discriminação, de sujeição, porque estes dispositivos são produzidos e sustentados em nível do contexto social.

Uma segunda forma de entender a interculturalidade, dizia Catherine Walsh, é a interculturalidade “funcional”, que compreende as relações entre grupos socioculturais diferentes, mas não questiona os dispositivos coloniais, patriarcais e racistas, gerados historicamente pelos processos de colonização, promovidos particularmente pelos empreendimentos coloniais realizados pela Europa sobre os povos do continente americano. A educação intercultural proposta, por exemplo, do ponto de vista das grandes empresas multinacionais, realiza estudos das culturas dos diferentes países para saber como adaptar a sua produção aos gostos dos diferentes povos, para que possam ampliar seu mercado e, portanto, acumular mais riqueza. Esse tipo de interculturalidade não transforma as estruturas sociais de sujeição e dominação colonial, que acabam por serem reforçadas.

Catherine Walsh, por fim, falava da interculturalidade “crítica”, que representa um projeto ético-epistêmico, uma forma de pensar, de agir, de interagir, de optar, de viver, conduzida ancestralmente pelos povos originários. Nesta perspectiva, os povos indígenas, originários e tradicionais promovem lutas por se fazerem reconhecer como sujeitos

históricos, como protagonistas da história, contrariamente ao que tem sido definido pelo projeto colonial, como os povos primitivos, marginais, destinados à extinção.

A interculturalidade crítica representa a grande luta de resistência e reexistência dos povos que foram colonizados, subalternizados e sujeitados pelo sistema colonial, ou seja, pelas iniciativas empreendidas por corporações europeias no sentido de conquistar e explorar os territórios e povos das Américas. A interculturalidade crítica representa as lutas dos povos originários por recriar, de maneira radical e intensa, as relações entre todos os seres humanos e com todos os seres da natureza. É um projeto que se organiza invisivelmente, cotidianamente, transversalmente, numa perspectiva transmoderna, pelas múltiplas ações e interações que as pessoas e os grupos sociais vão tecendo entre si.

Assim, o cenário atual de minha pesquisa se constitui nesse contexto de busca por aprender com os povos originários a decolonizar as nossas práticas, as nossas vidas, as nossas mentes, nossos sentimentos, os nossos sonhos, a decolonizar, enfim, a educação. E essa aprendizagem vem dos modos de ser e viver, de interagir e pensar dos povos originários portadores de culturas ancestrais. São culturas milenares que desenvolveram formas complexas de entender o mundo e a vida, muito mais densa e consistente do que a cultura moderna. A modernidade europeia, com efeito, foi construída com base na exploração das colônias, promovida pelo sistema mercantil capitalista que se globalizou, a partir de poucas centenas de anos atrás.

Os povos originários e ancestrais entendem o mundo e a vida mediante lógicas muito mais complexas e, portanto, mais capazes de entender os grandes desafios que estamos vivendo hoje e, assim, trazer propostas de conduta coletiva mais eficazes para promover vida em plenitude.

Com efeito, a epistemologia moderna ocidental está constituída principalmente com base na lógica formal, na lógica dialética, como também nas lógicas da complexidade. Enquanto as epistemologias das culturas ancestrais desenvolveram lógicas do “Viver em Plenitude”.

Tentemos fazer uma comparação entre as lógicas ocidentais e as ancestrais!

A lógica formal^{vii} baseia-se no princípio da contradição, ou seja, no pressuposto de que não se pode afirmar que algo é e não é ao mesmo tempo e sob o mesmo ponto de vista. A definição de uma ideia ou concepção de algum ser se confirma mediante a exclusão de seu

oposto. Assim, para se confirmar a veracidade de um conceito, busca-se negar seus opostos. A definição de um ser se faz pela negação de tudo o que ele não é.

A lógica formal é, na cultura ocidental, um instrumento de raciocínio importante para elaboração do conhecimento científico. Entretanto, também tem sido inadequadamente utilizada para a produção de sofismas, configurando raciocínios que definem conclusões falsas, mas plausíveis e aparentemente verdadeiras. Isto traz implicações perversas ao se procurar explicar relações humanas, podendo-se justificar, por exemplo, processos sociais de subalternização, de submissão e de exclusão do outro. Assim, quando a gente tenta explicar a relação humana com base em uma interpretação restrita da lógica formal, entendendo a contradição como mera oposição, todos os outros seres diferentes de nós aparecem como negação de nossa identidade. Negação esta que precisa ser negada para afirmar nossa identidade. Assim se justifica a busca de destruição de todos os diferentes de nós, como forma de preservar a nossa identidade. Neste quadro lógico, é negando o outro que eu me afirmo.

A construção do preconceito, dos estereótipos e do racismo está baseada exatamente nessa lógica da oposição. Cada grupo social afirma sua identidade étnica com base em determinados valores, imaginando e combatendo o seu contrário. Imigrantes colonizadores originários da Europa, por exemplo, buscaram reconstituir sua identidade étnica no território de conquista latino-americano com base em sua ética do trabalho, da família e da religião. Buscavam construir e manter a coesão de suas comunidades, mediante a desqualificação das formas culturais diferentes de seu modo de entender o trabalho (assalariado, subalterno), a família (patriarcal, monogâmica) e a religião (monoteísta, metafísica). Ao considerar como negativas as formas diferentes de outras comunidades ou povos encararem o trabalho, as relações afetivas e de crenças (qualificando-as como improdutividade, promiscuidade e superstição) se arrogavam o direito e o dever de salvá-las, submetê-las ou eliminá-las. Esta lógica induz, portanto, um grupo a se afirmar mediante a luta por anular o outro.

Importante é notar que a lógica dialética, também muito utilizada no pensamento moderno ocidental, apresenta princípios lógicos de raciocínio mais complexos do que a lógica formal. O princípio da contradição dialética é muito mais do que a simples afirmação de algo e negação de seus opostos. A contradição dialética implica a unidade dos contrários, a inclusão e exclusão simultânea entre posições opostas, a composição entre identidade e diferença. A contradição, inerente a todos os processos naturais, vivos e humanos, gera o

movimento, mediante a superação da oposição entre contrários (tese x antítese) que produz novas composições (síntese) que, por sua vez, configuram novas contradições, mobilizando a evolução de cada processo singular, articulado com o movimento universal.

A lógica dialética tem sido importante ferramenta de análise de sistemas sociais e ambientais. Entretanto, pode induzir a uma compreensão dos processos evolutivos como universais, totalizantes, progressivos e subsumidores das singularidades que compõem o conjunto. Já as lógicas da complexidade buscam compreender a multidimensionalidade, a pensar com a singularidade, com a localidade, com a temporalidade, de modo articulado com as totalidades integradoras (Morin, 1985). Neste sentido, o desafio dialógico é o de trabalhar com a contextualização, com a reciprocidade, com a multidimensionalidade das relações entre todos os seres que compõem a natureza.

A aprendizagem que estou tendo agora com os povos originários começou a partir do entendimento dos princípios do Bem Viver, cultivados nos modos de vida dos povos originários.

Nesta perspectiva, interagir com o outro não é só interagir com as pessoas, ou com os grupos sociais e suas culturas, é interagir com o seu mundo, seu contexto, seu território, suas histórias, seus ancestrais, com os contextos de toda a Natureza, entendida como a grande Mãe que gera e sustenta a vida e a convivência entre todos os seres que a constituem.

O princípio da relacionalidade expressa as relações entre todos os seres da natureza. É o que já tinha intuído a partir das conclusões do congresso de 2003, que mencionei anteriormente. Para além dos seres humanos, todos os seres do universo são considerados integrantes vitais da mãe-natureza. Todas as espécies de seres da natureza fazem parte do sistema vital holístico do que os ocidentais chamamos de “cosmos”: o rio é considerado pelas culturas ancestrais como um ser vivo! Também o céu, o vento, todos os animais pequenos ou grandes, os sistemas planetários. Todos fazem parte de um contexto vivo, que se alimenta pela reciprocidade (a cada ação corresponde uma reação), pela complementariedade (os opostos se complementam, não apenas se excluem), pela integralidade ou correspondência (os sistemas singulares e subjetivos correspondem aos sistemas integrais de todo o cosmos).

Nestes contextos culturais, que apresentam diferentes formas de se estruturar significados, o objetivo da relação com o outro não é de transformar o outro em objeto de julgamento ou de condução balizada por um padrão único de comportamento. O desafio

Educação Popular e o Bem Viver: da luta contra o autoritarismo ao Viver em Plenitude

intercultural e educacional é o de construir relações dialógicas com os outros, mediatizadas pela interação com o mundo, de maneira ampla e radical, em diferentes planos: econômico, político, cultural, social, natural e espiritual.

Do ponto de vista das culturas do Bem Viver, a busca de viver em plenitude e de gerar vida em plenitude implica em ativar constantemente essa dimensão do diálogo e da relação com todas as pessoas, com os diferentes grupos, com os seres vivos, com todos os elementos e espíritos da natureza. Para além do mundo humano, todos os seres vivos e espirituais da natureza, estão em constante tensão, produzindo desequilíbrios e necessidade de reequilíbrio. O reequilíbrio se produz pela ativação da reciprocidade, da complementariedade, da complexidade e da integralidade entre todos os seres da natureza.

A relação de complementariedade supera a mera contradição e o antagonismo, ao se ativar a reciprocidade e o diálogo. O diálogo se radicaliza, quando as microrrelações entre nós ativam os princípios articuladores das macrorrelações do cosmos. Esta articulação das microrrelações com o todo ativa experiências espirituais, ou as “estruturas de conexão”, como definiria Gregory Bateson (1986). A experiência espiritual permite a cada pessoa imergir na própria intimidade e tomar consciência de suas raízes ancestrais que a conectam com todas as dimensões do cosmos.

A experiência espiritual, praticada e desenvolvida no contexto do Bem Viver, é profundamente revolucionária, pois tende a implodir os dispositivos de sujeição e desagregação, na medida em que permite promover o diálogo e a cooperação radicais entre todos os seres da natureza.

É nesse cenário que eu me encontro hoje, na busca de aprender a Bem Viver, com os povos originários e com as culturas ancestrais. Por isso, o projeto de pesquisa que estou iniciando agora em 2023 se chama “Educação Intercultural: viver, conviver e gerar vida em plenitude”. Esse modo de ver o mundo, pautado nos princípios do Bem Viver, dialoga com as cosmovisões dos diferentes povos originários ou afrodescendentes que constituem as raízes da nossa cultura brasileira. Ou seja o nosso contexto intercultural brasileiro é constituído pelas teias de relações, de saberes, de culturas, de cosmologias, de éticas, de políticas desenvolvidas subliminarmente por todos os movimentos populares, principalmente aqueles que se alimentam em raízes culturais ancestrais.

Em suma, instigado pela busca de superar o autoritarismo nas relações pedagógicas, desenvolvi ao longo de minha prática educacional, um processo de pesquisa que, hoje,

focaliza as conexões existenciais com as nossas raízes culturais ancestrais, que muitas temos renegado. Talvez por medo, por interesse, por avidez, por sujeição, por descuido, fomos abandonando nossas raízes e, com isso, fomos perdendo a nossa própria identidade pessoal e coletiva. Hoje, estou procurando me unir a todas as pessoas, a todos os grupos e movimentos populares que estão na busca de se reconectar, intensamente e complexamente, com as nossas raízes culturais ancestrais. Nesse nível, podemos elevar ou aprofundar as relações interculturais, que para além das manifestações culturais, se enraízam em nossos modos de ser e de viver, que os povos originários chamam de espiritualidade.

Para finalizar sem concluir (Sérgio Roberto Correa)

Professor Reinaldo, que maravilha de aula! A sua trajetória complexa e enriquecedora de aprendizagem nos brinda de forma sensível, serena, generosa e potente com esse desafio de reinventar a educação popular os tempos atuais de crise civilizatória e de democracia. Sua trajetória evidencia um tornar-se em (re)conexão (de forma inacabada) e, por conseguinte, uma tessitura de educação intercultural e de conhecimento outro em diálogo profundo com os movimentos sociais populares e povos originários.

Em nome do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, quero agradecer imensamente por essa conversa inspiradora e de esperar, em defesa da vida em plenitude. Também, quero agradecer imensamente a todas as pessoas que participaram e reiterar o convite à leitura do próximo trabalho, em que retomaremos o debate que realizamos a partir das questões por elas colocadas nesta conversa. Elas estão agradecendo imensamente a você, professor Reinaldo, pelo encontro, externando no chat imensa gratidão e carinho.

Lembramos que em uma próxima produção apresentaremos os debates realizados com o professor Reinaldo, sobre as lutas emergentes de resistência e reexistência à escalada da violência colonial em nosso atual contexto mundial.

Professor Reinaldo Matias Fleuri:

Agradeço, de coração, pelo aprendizado que tive hoje com vocês. Foi maravilhoso lembrar com vocês minhas buscas existenciais e teóricas, pois me instigou a aprimorar e condensar o aprendizado que venho desenvolvendo há mais de meio século de vida!

Concluo, ecoando um “comentário do chat desta live”: *gratidão a vocês por juntos, cultivar a vida em plenitude.*

Referências

- BATESON, Gregory. **Mente e Natureza**. A unidade necessária. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- BENTES, José; LOBATO, Huber. Alteridade e Diálogo em Paulo Freire: Entrevista com Reinaldo Matias Fleuri. **Periferia**, v. 12, n. 1, p. 248-270, jan./abr. 2020.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- CIVITA, Victor (ed.). **Aristóteles**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- FLEURI, Reinaldo Matias. **Universidade e consciência crítica**. 1978. 81 Fls. Dissertação (Mestrado em Filosofia e História da Educação) - Programa de Pós-Graduação em Filosofia e História da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1978.
- FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Intecultura e movimentos sociais**. Florianópolis: Mover-NUP, 1998.
- FLEURI, Reinaldo Matias. **Educar para quê?** Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Popular e Universidade**. Florianópolis: CED/ NUP, 2001.
- FLEURI, Reinaldo Matias. **A questão do conhecimento na Educação Popular**. Unijuí: Ijuí, 2002.
- FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Intercultural e Movimentos Sociais**: Trajetória de Pesquisa da Rede Mover. João Pessoa: CCTA, 2017.
- FLEURI, Reinaldo Matias. “Reinaldo Matias Fleuri”. In: GRUPO TEMÁTICO DE EDUCAÇÃO POPULAR E SAÚDE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SAÚDE COLETIVA (ABRASCO), org. **Antologia da Educação Popular e Saúde no Brasil**. João Pessoa: Editora do CCTA/UFPB, 2020, pp. 114-140.
- FLEURI, Reinaldo Matias. “Paulo Freire e as cosmovisões dos povos originários”. **Educazione aperta**, v. 7, 2020, p. 242-261.
- FLEURI, Reinaldo Matias; OKAWATI, Juliana Akemi Andrade (org.). **Decolonizar a Educação**: entretecer caminhos de Bem Viver. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- MORIN, Edgard. Le vie della complessità. In: Bocchi Gianluca., Ceruti Mauro. (orgs.). **La sfida della complessità**. Milano: Feltrinelli, 1985. p. 49-60.
- OKAWATI, Juliana Akemi Andrade; FLEURI, Reinaldo Matias. Combater o Autoritarismo: Educar para Viver em Plenitude! In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Viver em plenitude**:

compartilhando práticas e tecendo saberes decoloniais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024, pp. 93-112.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Consciência e realidade nacional**. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.

Notas

ⁱ O Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) realizou esse evento no dia 25 de maio, das 16h às 18h. A transmissão pôde ser acompanhada ao vivo através do canal do NEP no YouTube: <https://youtu.be/xDgkOJzmTxo>. A transcrição da entrevista foi realizada por Miguel Costa Silva, PPGED/UEPA. O texto foi revisado e complementado pelo entrevistado, pelo mediador e pelo transcritor, resultando na presente produção.

ⁱⁱ Luciano Mendes de Almeida foi professor de Filosofia na Faculdade Nossa Senhora Medianeira (1965-1972). Tornou-se bispo auxiliar da Diocese de São Paulo (1976), desempenhou importante atuação na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e foi Arcebispo de Mariana (MG) em 1988-2006.

ⁱⁱⁱ Paulo Freire desenvolveu, no campo da educação popular, a concepção de consciência crítica com base em Vieira Pinto, 1960.

^{iv} Representativa destes estudos é a publicação do livro *Disciplina e Rebeldia na Escola*, cujos 5 primeiros capítulos apresentam uma descrição dos dispositivos disciplinas, baseada na obra de Michel Foucault, e o sexto capítulo apresenta uma perspectiva complexa de prática educacional, articulando as teorias de Paulo Freire e Gregory Bateson. Baixe o manuscrito original em www.mover.ufsc.br : Fleuri, R. M. Entre Disciplina e rebeldia na escola. Brasília: Liberlivro, 2008, v.1. p.124. Conferir também o texto apresentado na prova didática do concurso a professor titular em 1993, publicado em: Fleuri, R. M. Interdisciplinaridade: meta ou mito? In: Lecciones de Paulo Freire. Cruzando Fronteras: experiencias que se completan ed.Buenos Aires: CLACSO, 2003, p. 115-130.

^v II SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS, 2003, Florianópolis. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

^{vi} XII CONGRESSO DA ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE (ARIC). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

^{vii} A lógica formal – formulada por Aristóteles – baseia-se no pressuposto (axioma) de que não se pode afirmar o *ser* e *não ser* ao mesmo tempo e sob o mesmo ponto de vista. A afirmação do *ser* se confirma como verdadeira e necessária pela exclusão de seu oposto, o *não ser*. No amplo debate filosófico grego a respeito da contradição entre *ser* e *não ser*, entretanto, “Platão renova a noção de *não ser*, entendendo-o não como um *nada* ou como o *vazio*: o *não ser* seria o *outro*, a *alteridade que sempre complementa o mesmo, a identidade*. Cada existente surge assim como um jogo, em variadas proporções, do mesmo (o que ele é) com o outro (o que não é ele, os demais existentes)”. (CIVITA, 1973, p. 80, *grifos nossos*).

Sobre os autores

Reinaldo Matias Fleuri

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1988). É professor e pesquisador da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), professor visitante nacional sênior na Universidade do Estado do Pará (UEPA/CAPES, 2019-2022) e coordena a rede de pesquisas “Mover” - Viver em Plenitude: Educação Intercultural e Movimentos Sociais (UFSC/CNPq). Integra o Instituto Paulo Freire. É pesquisador Sênior do CNPq. Com produção acessível em www.mover.ufsc.br. E-mail: rfleuri@gmail.com. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-7372-1429>. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0966229092773143>.

Sérgio Roberto Moraes Corrêa

Doutor em Ciências Sociais. Professor da Universidade do Estado do Pará, vinculado ao Departamento de Filosofia e Ciências Sociais e Programa de Pós-Graduação em Educação. Educação e pesquisador do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire. E-mail: sergio.correa@uepa.br. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-9477-5485>. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1347947243469780>.

Miguel Costa Silva

Doutorando em Educação pela Universidade do Estado do Pará (2024). Membro do Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA). Pesquisador e extensionista do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP/UEPA). Graduado em História na Universidade Federal do Pará - UFPA (2002). E-mail: miguelpara@gmail.com. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-2682-7789>. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1930749003196707>.

Recebido em: 11/05/2024

Aceito para publicação em: 19/08/2024