

ENTREVISTA¹

Egeslaine de Nez

Marcio D’Olne Campos
UNICAMP e Proposta SULEar

Sobre o entrevistado

Marcio D’Olne Campos concluiu o doutorado em física de sólidos (Doctorat Ès Sciences) na Université des Sciences et Techniques du Languedoc em Montpellier, França. Como professor da Unicamp a partir de 1972, pertenceu ao Instituto de Física e a partir de 1993, como autodidata, ingressou no Departamento de Antropologia, aposentando-se em 1998. Publicou artigos em periódicos nacionais e internacionais e possui vários livros e capítulos publicados. Atua na área de antropologia, com ênfase em relações entre sociedade e natureza e etnografia de populações indígenas e costeiras. Em seu Lattes os termos mais frequentes na contextualização da produção científica, tecnológica e artístico-cultural são: antropologia, etnografia de saberes e técnicas, ecologia social, leitura do mundo, sociedade e natureza, relações céu-terra e organização social, astronomia nas culturas, educação fundamental.

Sobre a entrevistadora

Egeslaine de Nez possui estágio pós-doutoral na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É líder do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/Unemat/UFMT).

Sobre a Proposta SULEar

O termo SULEar – proposto em 1991 por Marcio D’Olne Campos - problematiza e se contrapõe ao caráter ideológico e colonial do termo NORTEar quando enganosamente aplicado ao Hemisfério Sul. SULEar dá visibilidade à perspectiva do Sul, enfatizando as relações Sul-Sul e mantendo uma postura crítica diante das relações Sul-Norte para contrariar a lógica eurocêntrica dominante do Norte imposta e construída como uma referência universal. Contribuições para uma educação formal e não-formal em uma lógica e uma episteme do SUL pretendem estabelecer uma perspectiva crítica e decolonial diante dos problemas e contradições apresentadas em textos, artefatos (globos e mapas) e métodos ensinados em nossas escolas e fora delas em outros espaços sociais (CAMPOS, 2019).²

Por que em orientação espacial sulear no lugar de nortear?

Aqui aparece o problema central que tem me levado a preocupações pedagógicas nesses últimos tempos. Não podemos nos esquecer que há uma diferença fundamental nos fenômenos observados entre o céu e a Terra e especialmente entre o céu local da terra onde pisamos se estivermos no Hemisfério Norte ou Sul. Vejamos o que acontece. O globo terrestre como artefato, nos é sempre apresentado de maneira muito inconveniente, com o Norte acima e o Sul abaixo. Sendo o globo sempre apresentado dessa forma, os mapas também o são e por isso torna-se difícil para os do Sul nos imaginarmos sempre representados

¹ Essa entrevista foi possível por intermédio de Ana Paula Meira Silva, participante do projeto de extensão da UFMT/CUA, que fez o contato inicial com o Professor Marcio por email. Agradecemos imensamente sua ajuda e externamos nossos sinceros agradecimentos.

² Ver Proposta Sulear (vs NORTEar): www.sulear.com.br e o verbete Sulear na Wikipedia: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sulear> E-mail: mdolnecampos@sulear.com.br

abaixo, quem sabe até “inferiores”. Os fenômenos num hemisfério ou no outro são diferentes, pelo menos no que se pode observar em cada um dos céus dos dois hemisférios.

Nas discussões sobre espaço ocupado por humanos em escalas diversas que passam desde o tamanho médio de um lote até escalas da cidade e do Planeta, podemos estar envolvidos em relações socioeconômicas e políticas de diálogo e troca, mas por outro lado, também de dominação com forte carga ideológica, política e econômica. Estas formas de dominação marcaram pesadamente o colonialismo quer acabou historicamente desaparecido quando as colônias foram conquistando sua independência.

Apesar das antigas colônias terem se tornado independentes permaneceram sentimentos arraigados na memória individual e social dos ex-colonizados sob formas distintas que hoje constituem a colonialidade. A colonialidade está presente mesmo em artefatos e material didático de uso corrente marcados por tradições eurocêntricas ou do Norte em geral. Por exemplo, usa-se - mas nem sempre - nas escolas os globos terrestres e mapas confeccionados como mais apropriados para serem usados no Norte.

Partamos do princípio de confecção de globos e mapas que superpõem dois elementos bastante independentes entre si: 1. a representação da superfície terrestre e de seus territórios; 2. O texto contendo denominações de acidentes geográficos e lugares. Mesmo que eu quisesse inverter o globo colocando o eixo polar com o Norte apontando para baixo, as denominações originalmente alinhadas na direção horizontal me obrigam a lê-las com a ponta da América do Sul apontado para baixo uma vez que pela norma eurocêntrica o lado de cima do texto situa-se no Norte. Portanto, esses globos aos quais temos acesso por aqui são NORTEados e tudo se passa como se os saberes do Norte escorressem para o Sul e nós os “engolíssemos” sem sequer um questionamento, “sem botar para conferir” o que escorre do Norte.

É inadequada e inútil, por exemplo, a regra prática difundida nas escolas e em livros didáticos do Sul para que se identifique a partir de ‘um local/origem onde pisamos’³ as direções e pontos cardeais desse local pela observação do Sol nascente.

A regra inapropriada que é em geral ensinada e que consta dos livros didáticos para definir a direção e o sentido leste aproximado, recomenda que ao amanhecer apontemos a mão direita para o Sol nascente. Como grosso modo ele desponta do lado leste, a partir deste assim definido, segue-se que o Norte estará à nossa frente e o Sul atrás, de acordo com nosso conhecimento dos sentidos presentes na rosa-dos-ventos⁴ (Figura 1).

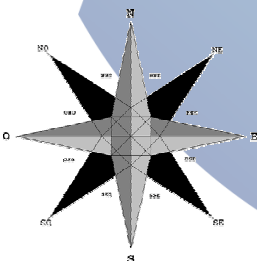


Figura 1 Rosa-dos-Ventos²

Esta regra foi importada ou engolida do Norte sem que se tenha conferido se ela é prática no Sul. De fato, ela não é apropriada ao Hemisfério Sul!⁵

³ Este ponto onde pisamos e de onde observamos no nosso plano do horizonte constitui um ‘referencial do horizonte ou ‘referencial topocêntrico’, de centro no lugar (*topos*) non qual pisamos.

⁴ Ver Rosa-dos-Ventos por Maria Ramos. Disponível em <http://www.invivo.fiocruz.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=805&sid=3>. Acesso em: 9 set. 2021.

⁵ Sobre tudo que há de inapropriado para o ensino de orientação espacial no Hemisfério Sul, consultar – mas não apreender! – esse site cujo título já indica não ser boa coisa: Colaweb, “Meios de Orientação e Localização -

O esquema corporal de aprendizado dos pontos cardeais que inicialmente aponta a mão para o Sol nascente não tem nada de prático. Fomos colocados olhando no sentido norte quando, depois disso, os livros didáticos escrevem que “à noite você se orienta pela constelação do Cruzeiro do Sul” que só podemos ver se olharmos para o sul. Mas como? Se nos colocaram NORTEados de costas para essa constelação?!⁶

Para que a regra seja prática para o Hemisfério Sul, o apropriado é apontarmos a mão esquerda para o Sol nascente e assim teremos articulados e coerentes os atos de ORIENTAR-se de dia e de SULEar-se à noite. Com este esquema corporal adequado, estaremos naturalmente olhando para o Cruzeiro do Sul à noite⁷.

Para o Hemisfério Norte, NORTEeia-se pela Estrela Polar que carrega esse nome porque se imaginarmos um prolongamento do eixo sul-norte para fora do Planeta saindo para o norte, poderemos imaginar que esse prolongamento sai do Polo Norte Terrestre e vai “furar” a nossa abóbada celeste num ponto que é praticamente coincidente com a Estrela Polar e com o chamado Polo Norte Celeste. Assim fica fácil o ato de NORTEAR-se. Basta aponta a estrela polar e baixar o braço até estarmos com este na posição horizontal e estaremos assim apontando na direção do norte geográfico.

Uma curiosidade sobre a Estrela Polar é devida ao fato dela ser quase coincidente com o Polo Norte Celeste (PNC). Com isso, pelo movimento de rotação da Terra em torno de seu eixo polar, a abóbada celeste dá uma volta completa durante vinte e quatro horas, enquanto a Polar contida no eixo não se desloca. Por isso algumas sociedades indígenas do Hemisfério Norte denominam a Polar como “a estrela que nunca se move”.

Com a precariedade do ensino de orientação espacial nas escolas agravado pelo caráter eurocêntrico do que é pretensamente ensinado nos livros e nas salas de aula muita gente do Hemisfério Sul e do Brasil em particular, viaja, por exemplo, para Nova York e se depara com as ruas distribuídas perpendicularmente num reticulado de meridianos e paralelos. Em Manhattan de cada lado do Central Park encontra-se alinhadas, por exemplo, a ruas W 96th St. e E 96th. St. tomando Central Park como alinhado com a direção norte-sul. Vemos então que para se circular nesse centro da cidade impregnada pelos pontos cardeais até nos nomes das ruas é preciso ter aprendido boas noções de orientação espacial. Por que será que encontramos com frequência nossas amizades daqui do Sul voltando de Nova York e exclamando “Ah, eu não me entendo nada em Nova York, eu me perco sempre nessa cidade onde tem-se que percorrer com a rosa-dos-ventos na cabeça e no chão!

É claro somos formados para não entender de orientação e a regra do Norte imposta no ensino daqui nos faz sofrer um bocado porque aqui ela não funciona e as vezes é até apresentada, não como regra, mas quase como uma teoria universal.

Esses problemas e os correlatos tanto me preocupavam no final dos anos 1980 quando me interessava bastante por questões ligadas à educação fundamental que em 1991 eu cunhei o termo SULEar por oposição a NORTEar que já existe no dicionário. Por falar em dicionário, vale mencionar os dois sentidos da palavra ‘nortear’ que aparecem do Dicionário Houaiss:

1. encaminhar em direção ao norte. Ex.: n. uma embarcação;
2. guiar(-se) numa dada direção moral, intelectual etc.; orientar(-se), regular(-se).

Vemos, portanto, no sentido 2 da palavra a marca eurocêntrica e NORTEada da colonialidade do saber, do poder e até da moral. Essa simples constatação ligada ao que ocorre nas relações

Orientação pelo Cruzeiro do Sul”. Disponível em: <https://www.coladaweb.com/geografia/meios-orientacao-localizacao>. Acesso em: 9 set. 2021.

⁶ Para mais detalhes e indicações de como se SULEar, ver a seção ‘SULEar: uma nova leitura do mundo’ no site SULEar. Disponível em: <https://sulear.com.br/beta3/www.sulear.com.br>. Acesso em: 9 set. 2021. Ver também: ‘Por que SULEar? Marcas do Norte sobre o Sul, da escola à geopolítica’ (CAMPOS, 2019).

⁷ Para mais detalhes sobre o ato de SULEar-se e sobre como usar convenientemente uma regra prática que valha para o dia e a noite no Hemisfério Sul a partir do Sol e do Cruzeiro do Sul, consultar ‘SULEar: uma nova leitura do mundo’. Disponível em: <https://sulear.com.br/beta3/>. Acesso em: 9 set. 2021.

Norte-Sul e Sul-Sul nos transporta dos problemas aparentemente mais simples da orientação espacial no Norte e no Sul na educação e nas práticas escolares do Sul para a importância que tomam as posturas e lutas pela decolonialidade diante da flagrante colonialidade do poder, do saber e até mesmo da moral segundo o sentido 2 de nortear no dicionário.

Depois que cunhei o termo SULEar, tive em 1992 uma imensa satisfação quando Paulo Freire publicou a ‘Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido’ onde ele utilizou o termo sulear e pediu que eu produzisse um texto sobre sulear o qual foi editada por Ana Maria “Nita” Freire e publicada nas páginas finais do livro⁸. Essa consagração do termo SULEar por Paulo foi de um valor inestimável para mim.

Sobre a relação colonialidade/decolonialidade vale a pena consultar na Wikipedia o verbete em espanhol ‘Grupo Modernidad/Colonialidad’ constituído no final dos anos 1990 por intelectuais latino-americanos em reação ao eurocentrismo. Existe também um conjunto de reflexões teóricas sobre o assunto publicadas em conjunto sob o título ‘La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas’ com textos editados por Edgardo Lander⁹. Sobre SULEar recomendo o verbete de mesmo nome escrito por Antônio Carlos Silva Júnior e o Dossiê Sulear editado por mim e publicado num número da Revista Interdisciplinar Sulear¹⁰. Essa revista existe desde 2018 e a Figura 2 mostra a capa do Dossiê Sulear cuja ilustração transmite muito bem o significado do termo SULEar em relação às antinomias Norte/Sul e acima/abaixo e ainda o nosso Patrono da Educação Brasileira contraria o Norte acima apontando para cima e para o SUL.

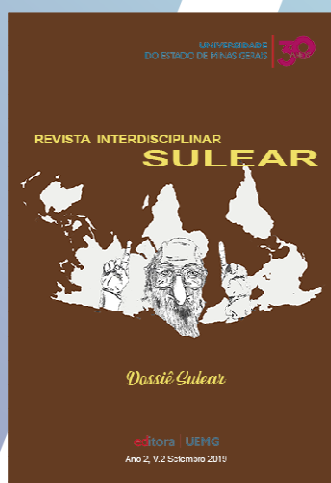


Figura 2 - Capa da Revista Interdisciplinar SULEar com o Dossiê Sulear. Paulo Freire aponta para cima e para o Sul

Vimos, portanto que a pergunta a sobre “orientação espacial sulear no lugar de nortear” nos levou por caminhos menos tortuosos e de escala menor cujos problemas vivem minando a

⁸ Ver a seção 'Paulo Freire adere ao SULEar' em: <https://sulear.com.br/beta3/curtas/> e os extratos da Pedagogia da Esperança relativos ao termo SULEar no texto citado ao final dessa seção: CAMPOS, Marcio D’Oliveira. Paulo Freire adere ao SULEar (mimeo – extratos de FREIRE, Pedagogia da Esperança, 1992), Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: http://www.sulear.com.br/textos/p_freire_sulear.pdf. Acesso em: 9 set. 2021.

⁹ A edição em espanhol (1) saiu em fevereiro de 1993. A edição brasileira (2) é de 2005. Disponíveis respectivamente em: 1. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/lander.html> e 2. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>.

¹⁰ Verbetes Sulear: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sulear>. O ‘Dossiê Sulear’ contém 12 artigos numa perspectiva interdisciplinar sobre o tema publicados na Revista Interdisciplinar Sulear, Ano 2, No. 2. Setembro/2019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sulear/issue/view/277>. Acesso em: 9 set. 2021.

educação fundamental formal e não formal no Sul e particularmente no Brasil e que daí decorrem problemas mais subjetivos e de caráter geopolítico e ideológico que terminado o período histórico do colonialismo, este desembocou nas ações e reflexões sobre a antinomia colonialidade/decolonialidade.

Desde 1991 quando foi criado o termo o sular, de que forma vem sendo discutida a Educação Básica, a educação não-formal e a geopolítica.

A Educação Básica é fundamental na educação das crianças. Mesmo assim é lastimável que docentes que a ela se dedicam sofram tanto desprestígio e ganhem tão pouco. É imperativo que nos preocupemos com as diversas formas de estar-no-mundo de tal modo que ao saírem da sala de aula, as crianças continuem sua ‘leitura dos mundos’¹¹ em contextos diversos, observando e sentipensando¹² na direção de seis cantos do mundo – quatro pontos cardeais e acima e abaixo do horizonte.

Quanto ao aspecto principal da sua pergunta, a resposta é muito difícil. Em primeiro lugar porque todo o conteúdo da Proposta Sular e tudo que ela envolve implica em alterar bastante os modos de pensar e agir sobre nosso entorno e mesmo em escalas maiores. Ou seja, tem-se que ler-o-mundo de outra forma, observando, problematizando e sempre sonhando. Com os sonhos de em vencer os desafios e obstáculos pelos quais o meio natural e social se contrapõe à nossa vontade de construir conhecimento próprio do contexto entre o sensível, o amoroso cheio de boniteza e o rigor do saber.

É claro que dito isso - e parece não haver uma alternativa, resta-nos um “trabalho de formiga” e de intenso diálogo na relação educador-educando nos dois sentidos. A dialogicidade é condição fundamental para essa relação como bem insiste Freire na sua ‘Pedagogia do Oprimido’ ao tratar da polarização entre as educações bancária (sem diálogo) e dialógica na qual o professor abre espaço, não só para as estratégias de sua aula preparada, como também para que sujam dúvidas e opiniões através da liberação das táticas de ambos os lados: alunos e professor (CAMPOS, 2021, p. 48-52).

Por volta de 1988, portanto, dois anos antes de ter cunhado o termo SULAR, eu já me interessava em partir de leituras do mundo e fazer “traduções socioculturais” dessas leituras para atividades e escritas numa perspectiva interdisciplinar dentro da academia. Escolhi partir de uma categoria de análise abrangente e não atrelada a uma determinada disciplina. Nesse caso, a categoria ‘tempo’ sendo abrangente e abstrata, permite realizar concretudes através de suas representações sobre os lugares e espaços estudados ou pesquisados. Assumimos aqui, como Michel de Certeau (1998, p. 45-46 e 97-102), que “espaço é o lugar praticado”, ou seja, é sempre algo socialmente construído¹³. Mesmo o espaço (x, y) de coordenadas cartesianas é uma construção social para que na intercomunicação de pelo menos duas pessoas uma possa saber o lugar do outro.

¹¹ Para entender a noção de leitura do mundo em Paulo Freire, existe um diálogo nosso publicado na revista o correio da UNESCO em 1991 (FREIRE, CAMPOS, 1991). Aqui usamos o plural ‘mundos’ para ter em conta que diante da diversidade sociocultural do Planeta, cada sociedade com sua cultura elabora seus saberes e técnicas a partir de seu próprio território e seu próprio céu – seu mundo, enfim.

¹² Sentipensar é uma palavra ouvida pelo educador cientista social Orlando Fals Borda de um camponês no interior da Colômbia. Adotada por ele nos seus escritos, foi também a partir de Fals Borda adotada e desenvolvida pelo antropólogo Colombiano Arturo Escobar (2014). Ver também o vídeo “Orlando Fals Borda nos habla de la vida anfibia y de como surge en este habitat el concepto SENTIPENSANTE” (8:38): disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mGAy6Pw4qAw>. Acesso em: 9 set. 2021.

¹³ Para uma discussão sobre tempos, ritmos e temporalidades representadas no espaço e no lugar associada a relação entre transdisciplinaridade e interdisciplinaridade, ver fascículo **Antropologia Educacional** (CAMPOS e Sanz, 2004, p. 36-38). Existe uma discussão sobre a relação entre espaço-lugar e tática-estratégia por Michel de Certeau (1998, p. 45-46 e 97-102) a qual permite uma interessante interpretação da noção de Paulo Freire sobre o professor do tipo “bancário” que é apenas um transmissor de conhecimento e o professor aberto ao diálogo, “dialógico” e, portanto, freireano (CAMPOS, 2021, p. 48-52).

Nesse período de transição entre os anos 1980 e 90, estive interessado em deixar de lado - tanto quanto possível! - minha bagagem disciplinar na leitura do mundo buscando pelas representações do tempo no ambiente analisado e, com isso, trabalhar o ensino de ciências integrado ao contexto sociocultural. Complementarmente aos tempos, integram-se aqui os ritmos e temporalidades próprias dos espaços vivenciados.

Em Cuiabá (MT), o final dos anos 1980 foi produtivo e prazeroso. Realizamos cursos e curta duração e oficinas com professores das Escolas Rurais Produtivas (ERP) cuja proposta, do meu ponto de vista, denominei 'Projeto Tempo aplicado à ERP'. Com extrema satisfação todos os professores com quem trabalhava eram freireanos. A proposta pedagógica era inovadora, dialógica e destacava-se por praticar uma educação própria ao contexto local, por oposição a outras experiências de educação básica no meio rural, bastante criticadas por exercer uma pedagogia tradicional e marcadamente conteudista no mesmo estado (MACHADO e GENTIL, 2021).

Nas ERP os alunos eram em geral filhos de pequenos proprietários agricultores em regime de internato nos dias úteis para nos fins de semana e no aconchego familiar, trocassem ideias e experiências com os pais – produtores ou trabalhadores rurais - dialogando sobre esta educação que integra a produção agrícola escolar até para o sustento alimentar na escola. Pais participavam de algumas reuniões na escola e, como de hábito, algumas vezes ocorriam discordâncias pais-filhos como a de um dos alunos opinar sobre uma prática agrícola e o pai dizer “tá errado, eu trabalhei assim toda a minha vida e dá certo”.

O Programa específico das ERP trabalhava entre escolas nas redondezas do município de São Felix do Araguaia em três locais: Alto Boa Vista, Rondonópolis, Alta Floresta. O programa teve início no governo estadual de Carlos Bezerra (1987-1990. PMDB) e, lamentavelmente, tudo foi encerrado pelo sucessor Jaime Campos (1991-1995. PFL). O Estado de Mato Grosso era o responsável e havia parcerias entre a secretaria de educação do estado e secretarias de alguns municípios.

Em Campinas (SP) e a partir do Instituto de Física da UNICAMP, inauguramos em 1986 o espaço-laboratório-observatório 'ALDEBARÃ: Observatório a Olho Nu – UNICAMP' sob minha concepção e projeto educacional e projeto arquitetônico de Beatriz Goulart de Faria (Figura 3). Tratou-se de um centro de observação do céu, da terra, do território, da população local naquele horizonte local e de todas as interrelações possíveis, sobretudo, mobilizadas pelo simples uso dos 5 sentidos e de consequentes problematizações dessas leituras do mundo¹⁴.

A partir de Aldebarã como centro de convergência de visitantes, escolas, pais e filhos e da insistência na convivência entre 1ª, 2ª e 3ª idades, o local constituía-se como observatório, laboratório, museu de sítio, praça pública e desempenhava a função de centro difusor de ideias, desafios e problematizações.

¹⁴ Ver a matéria “Observatório a Olho Nu Aldebaran” no site do ‘Espaço Ciência Viva’; disponível em: <http://cienciaviva.org.br/index.php/2020/05/22/observatorio-a-olho-nu-aldebaran>. Acesso em: 19 set. 2021. Consultar também no site SULEar ao final da seção ‘Publicações’, as entrevistas ‘ESCRITAS’ e ‘FALADAS’; disponíveis em: <https://sulear.com.br/beta3/publicacoes>. Acesso em: 19 set. 2021.



Figura 3 - ALDEBARÃ: Observatório a Olho Nu – UNICAMP

Contávamos com um grupo unido de monitores, com alguns dos quais nos juntamos em atividades externas, por exemplo, no Rio de Janeiro. Uma dessas jornadas ocorreu em 1992 no saguão do Museu de Arte Moderna e integrava o programa “SBPC vai à Rua”. Antes ainda em 1991, inovamos com uma oficina de leitura do espaço urbano a partir do Mirante Dona Marta em Botafogo no qual, além de público variado, recebemos também alunos de um CIEP (Centro Integrados de Educação Pública) do bairro. Aconteceu durante a 43ª Reunião Anual da SBPC sob o título ‘Daqui do morro dá pra ver tão legal’ com inspiração na música da banda de rock ‘Ultraje a Rigor’¹⁵ — ‘Nós Vamos Invadir Sua Praia’ — cujo primeiro verso é bem sugestivo para o grupo chegado de Campinas (SP):

Daqui do morro dá pra ver tão legal
O que acontece aí no seu litoral
Nós gostamos de tudo, nós queremos é mais
Do alto da cidade até a beira do cais
Mais do que um bom bronzeado
Nós queremos estar do seu lado [...]

Será preciso frisar aqui uma tomada de posição com uma fundamentação um pouco mais teórica na qual insisto, talvez por estar ligada à minha formação inicial na física. Ela se refere ao fato fundamental de que tudo que eu vejo, percebo depende de que lugar, de que ponto de vista, de que referencial eu vejo, percebo, observo. Ou seja, é inconsistente relatar algo que eu perceba ou veja de determinado modo sem especificar o referencial de onde eu observo. Uma constatação curiosa é que muita gente enuncia que “Einstein foi um gênio que elaborou a teoria da relatividade [e ponto!].” Esse ponto em geral colocado e um absurdo e o correto seria afirmar que “Einstein elaborou a teoria da relatividade dos referenciais.” Ou seja, se o que eu vejo depende ou é relativo ao referencial, é incorreto ou, pelo menos, incompleto dizer o que eu percebo sem especificar o referencial ou o ponto de vista.

Os astrônomos que integram os comuns dos mortais observam o céu de pé o chão ou seja do referencial topocêntrico. Apenas por cálculos, pode-se imaginar como se perceberia os astros a partir do centro da Terra (referencial geocêntrico), do centro do Sol (referencial heliocêntrico), do centro da nossa galáxia etc. Observações geocêntricas ainda podem ser simuladas na superfície da Terra como se estivéssemos no centro dela por artefatos especiais com as chamadas montagens equatoriais que suportam telescópios.

Costumo lembrar que num suposto diálogo com uma criança, se perguntarmos “Você viu o sol hoje?” Por uma resposta afirmativa, ela poderia complementar apontando e dizendo que

¹⁵ Ultraje À Rigor – “Nós Vamos Invadir Sua Praia”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VJNill3YOcs>. Acesso em: 9 set. 2021. Note-se que em outras atividades do grupo de Aldebarã, como a partir do terraço de um prédio em Campinas a atividade chamou-se “DI-VER-CIDADE”.

“o Sol estava ali e agora veio para cá. Ele anda! Eu vi daqui [referencial]”. Ao dizer “eu vi daqui” a criança faz uma afirmação científica: disse o que viu e especificou seu referencial de observação: “daqui”.

A noção de referencial pode também ser transportada para aspectos e disciplinas de caráter mais subjetivo como a psicologia na qual essa noção é de fato utilizada para ressaltar pontos de vista distinto de percepções que dependem, por exemplo, de formas de pensar.

Eis um exemplo interessante: um conhecido saiu da Índia pela primeira vez para fazer seu doutorado na Inglaterra. Lá se inscreveu na disciplina de um professor que adorava, ainda que remotamente. Na primeira aula, satisfeitíssimo, foi logo se apresentar e conversar com o professor se deliciando e afirmando gostou de tudo que ele demais da aula assistida. Diante disso, o professor surpreso parecendo não entender, indaga: “Você parece ter lido e gostado de tudo que escrevi! Só não entendo por que você passou minha aula toda rindo e dizendo não.” Explica-se! O gesto hindu de plena concordância e satisfação é um abano horizontal de cabeça com uma leve abaixada do queixo entre os dois lados do abano. Para a maioria de nós, ditos “ocidentais”, isso pode parecer um não categórico e piora com o riso que não é percebido como satisfação, mas de sim de zombaria.

Só uma conversa esclarecedora resolve nesses casos que considero serem ajustes dos referenciais mútuos para favorecer o diálogo. Quando o professor entendeu que aquele gesto significa satisfação, este ajuste se estabeleceu. Agora o indiano mudou seu referencial para o contexto britânico e até segunda ordem o diálogo pode continuar assumindo-se que, no percurso, ainda podem acontecer necessidades de ajustes dos referenciais para diálogo. Essa disposição é muito importante e mostra mais uma vez um exemplo de abertura para dar lugar às táticas de ambos os lados quando estratégias possam gerar conflitos. De novo esse exemplo nos mostra o importante lugar das táticas postas em prática quando estratégias dificultem o diálogo nos casos da educação, seja ela formal ou não formal.

Como já mencionado na nota de rodapé 12, segundo Paulo Freire, o professor “bancário” é aquele que quer fazer valer apenas as suas estratégias próprias na aula que é obrigado a dar, tenha ele se preparado ou não para sua tarefa. Por outro lado, o professor dialógico é aquele que preparou a aula, ou seja, suas estratégias, mas está sempre disposto a dar lugar às táticas surgidas em momentos de dúvidas e tensões a fim de restabelecer o diálogo no decurso da aula. Como a proposta SUEar exige certas guinadas sobre as formas tradicionais e condicionantes de pensar e problematizar os desafios do estar no mundo, é preciso não esmorecer nas recorrentes leituras, releituras e problematizações sempre pautadas pela dialogicidade freireana.

Professor Marcio, sobre Paulo Freire e Bachelard - pela valorização do sonhar e pela utopia freireana, o inédito se torna viável de problematização, compreensão e superação do obstáculo epistemológico. A pedagogia do oprimido continua atual? De que forma, nessa obra, Paulo Freire contribui para os desafios e superações do que a leitura do mundo nos apresenta como problema?

Para isso consideremos com um pouco mais de detalhe e exemplificações sobre eventuais problematizações que não foram suficientemente aprofundadas e, inclusive, prejudicadas por aceitações tácitas de conclusões apressadas que, aliás, nunca devem ser assumidas como conclusivas.

Tomemos um exemplo simples e interessante para a discussão dessa questão. Se eu dispuser de um copo comum cilíndrico de base circular e percorrer a sua borda com meu dedo perguntando subitamente que figura geométrica o dedo está descrevendo, a resposta costumeira será de que o dedo está percorrendo uma circunferência. A não ser o copo seja visto na direção do eixo de simetria, a única possível para que se perceba um círculo (Figura 4

b), qualquer visada oblíqua dará a impressão de uma forma elítica como nos revela facilmente um exame da Figura 4.



Figura 4 - Copo cilíndrico de base circular:

(a) Visada oblíqua; (b) Visada de topo segundo o eixo de simetria do cilindro

Podemos supor então que as respostas imediatas e inconvenientes, como comprova a Figura 4a, têm por base um pré-conceito de copo de base circular assumido de forma absoluta, ou seja, sem tomar em conta que o que eu vejo depende de onde eu vejo, isto é, depende do referencial. Em função dessa discussão importa frisar a importância da palavra ‘óbvio’ na obra de Paulo Freire, pois isso nos ajudará a finalizar essa experiência do copo aliada ao papel do que enganosamente assumimos como óbvio nas leituras do mundo. Em ‘Ação Cultural para a Liberdade’ (1981, p. 119), Freire comenta:

Por tudo isto é que um dos focos – talvez o preponderante – de minha atenção, nestes quatro anos em que, trabalhando para o Conselho Mundial de Igrejas [a partir de 1970] me tornei uma espécie de “andarilho do óbvio”, venha sendo o da desmitificação da conscientização.

Nesta andarilhagem, venho aprendendo também quão importante se faz tomar o óbvio como objeto de nossa reflexão crítica e, adentrando-nos nele, descobrir que ele não é, às vezes, tão óbvio quanto parece. (p. 119)

Sim, pensar criticamente o óbvio e as obviedades com que nos deparamos é fundamental na construção do conhecimento. Se, por exemplo, mostramos uma folha em branco com um ponto preto desenhado no centro, é comum receber o comentário de que existe na folha um ponto preto, sem que se mencione o fundo branco sobre o qual está o ponto. Por tudo isso e pelas distintas visadas do copo, é importante assumir um lema para as recorrentes leituras do mundo: ‘manter-se recorrentemente insistindo em problematizar na busca de obviedades sobre as quais não se pensou por incluir tacitamente esse determinado saber no rol das questões já solucionadas’; Pensar recorrentemente sobre aparentes obviedade não pensadas.

Perfeito, professor, muito bom. De que forma, o professor marca a sua proposta de sulear no lugar de norrear que rompe com algumas tradições norreadoras impostas ao hemisfério sul? Como já disse antes, a Proposta SULEar demanda uma reversão de referenciais habituais de pensamento que foram ao longo de muito tempo condicionando nossos modos de pensar por imposições de valores e prática eurocêntricas que se juntam a opções geopolíticas entreguistas¹⁶ que favorecem frequentemente a política imperialista dos Estados Unidos da América do Norte. As origens desse estado de coisas vêm de longe no tempo, desde o período historicamente terminado da colonização das antigas colônias que foram se tornaram nações independentes embora essa “independência” seja relativa deixando na memória individual e coletiva dos povos supostamente independentes muitas marcas que se preservam hoje em dia na luta contra a subalternidade dentro das tensões entre o que se denomina hoje colonialidade

¹⁶ Segundo o Dicionário Houaiss, entreguismo é “preceito, mentalidade ou prática político-ideológica de entregar recursos naturais da nação para exploração por outro país ou entidades, empresas etc. de capital internacional”.

versus decolonialidade¹⁷ que, evidentemente se relaciona com o conteúdo da Proposta SUEar. Tanto aqui, quanto da discussão anterior sobre obviedades não problematizadas, continua valendo a ideia que sempre será necessário um “trabalho de formiga” sempre acompanhado de Paulo Freire no pensamento e ação de esperar sem esperar passivamente.

Realmente é um desastre educacional. Professor Marcio, parece que a leitura do mundo, tal como discute Paulo Freire, é uma marca registrada da relação entre vocês. Conte os detalhes sobre isso.

A discussão sobre leitura do mundo toma importância, pelo menos, desde 1987 quando Freire e Donaldo Macedo publicaram “*Literacy: Reading the Word and the World*”, cuja tradução brasileira é de três anos depois (FREIRE, MACEDO, 1990).

Sobre meu trabalho com Freire nesse assunto, a motivação teve início numa viagem de visitas e palestras nos EEUU em 1990 passando pela Michigan University (East Lansing, MI) e pela Penn State University (University Park, PA). Na Penn State U. conheci Majid Rahnema¹⁸ que foi o ministro de educação e tecnologia do Xá Reza Pahlavi.

Numa conversa de corredor falávamos do amigo comum Paulo Freire e falamos de SUEar e outros assuntos. Majid que parecia ter algum prestígio na revista o correio da UNESCO, sugeriu que junto com Freire eu escrevesse um artigo sobre nossos assuntos para a revista.

Publicamos então o diálogo “Leitura da palavra... leitura do mundo” (FREIRE, CAMPOS, 1991) no qual aparece a frase importante de Freire insistindo que ‘a leitura do mundo, precede a leitura da palavra’. Ou seja, a criança, antes de entrar na escola e ser alfabetizada, já lê o mundo e capta essa leitura criando suas representações mentais sobre o mundo.

Isso tem muita importância para a prática educacional, pois o professor que dá início ao processo de alfabetização tem que levar em conta os conhecimentos prévios da criança na experiência de ler o mundo. Caso a criança seja, por exemplo, filha de um feirante, ela provavelmente já sabe fazer o troco do pagamento, ainda que não formalizado. Isso deverá ocorrer já na escola durante o aprendizado das quatro operações. Cabe ao professor - se for dialógico - facilitar esse processo de aprendizagem utilizando o saber não formal prévio da criança.

Pela valorização do sonhar e pela utopia Freiriana, o inédito se torna viável de problematização, compreensão e superação do obstáculo epistemológico. A pedagogia do oprimido continua atual professor Marcio? De que forma nessa obra Paulo Freire contribui para os desafios e as superações do que a leitura do mundo nos apresenta como um problema?

Uma boa inspiração para esse início de conversa sobre obstáculos à vida e ao conhecimento a serem superados é nos inspirarmos no título que a querida amiga Ana Maria “Nita” Araújo Freire deu ao seu livro que reúne textos de Paulo Freire: *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. Essa pedagogia nos leva a um ponto de partida interessante para responder essa pergunta dentro de uma utopia dos sonhos que insistimos em realizar procurando torná-los viáveis.

Já na *Pedagogia do Oprimido* Freire apresenta o desafio de situações limites. Ou seja, na vida enfrentamos desafios enormes na presença de limites às nossas possibilidades de superação. No entanto, a insistência na problematização para tentar a superação de algumas dessas situações limites, pode permitir que utopias se realizem para alguns dos nossos sonhos.

Nesses casos o inédito - no sentido de insuperável - se torna viável e problematizável em busca de soluções que serão provisórias e sempre demandando releituras. Nessa discussão sobre obstáculos ao conhecimento e seu enfrentamento na construção do conhecimento, vale a

¹⁷ Sobre esses problemas da colonialidade — forma presente da histórica colonização do passado — a discussão anterior referida às notas de rodapé números 8 e 9.

¹⁸ Ver Majid Rahnema. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Majid_Rahnema. Acesso em: 20 set. 2021.

pena associar Paulo Freire a algumas reflexões correlatas do filósofo francês Gaston Bachelard. Ele considera que na vida e na busca de construir conhecimento, enfrentamos obstáculos ao conhecimento - obstáculos epistemológicos - muito desafiadores para que sejam superados. Em particular, Bachelard defende que alguns desses obstáculos são tão importantes que se superados promovem “verdadeiras revoluções espirituais”. Isso combina muito bem com a abordagem de Thomas Kuhn sobre “A estrutura das revoluções Científicas” (KUHN, 1992) no surgimento de novos paradigmas.

Bachelard se aproxima bastante sob alguns aspectos da pedagogia freireana na sua proposta da “pedagogia do erro” quando afirma que nos processos pedagógicos o erro raramente deve ser considerado erro, a não ser em poucos casos quando aparece como “reflexo do espírito cansado”. Fora isso, o erro não é erro propriamente dito, mas sim um obstáculo epistemológico que não foi e deve ser enfrentado e superado¹⁹. Ou seja, algo um desafio freireano para que tornemos um inédito viável acreditando da realização de sonhos possíveis

Entre a pedagogia do oprimido e a pedagogia da esperança, Paulo Freire trabalhou bem a ideia do inédito viável e reforçou a esperança nos sonhos possíveis. Portanto, a atualidade dessas pedagogias do oprimido e da esperança é patente no que vivemos agora nesse desastre de governo no qual oprimidos tornam-se cada vez mais um lugar comum.

Perfeito professor, a Revista Panorâmica agradece a sua disposição para essa entrevista e deixamos um espaço para suas palavras finais.

Insisto e continuo realçando a importância de recorrentemente durante nossas vidas pensar, problematizar e repensar sobre obviedades que não foram repensadas. Isso nos lembra o quem for problematizado não permitirá que aceitemos tacitamente os conhecimentos espúrios chegados do Norte como se fossem apropriados a nós. É importante lermos o mundo e problematizarmos no sentido de SULEar-mos, no sentido de uma educação na qual prevaleça o nosso contexto local como ponto de partida. Como diria Paulo Freire, é necessária uma relação ideológica, política e amorosa de reconhecimento das diferenças e de respeito às resistências dos povos diversos. Paulo Freire utiliza o termo “boniteza” que deve ser cultivado na construção do conhecimento, no respeito ao próximo e ao nosso também. Trabalhem com boa interlocução entre as pessoas e enchamos esse mundo de amor, sonhos, sonhos possíveis e bonitezas.

Referências

BACHELARD, Gaston. **La formation de l'esprit scientifique**: contribution a une psychanalyse de la connaissance objective. Paris: Vrin, 1970.

CAMPOS, Marcio D'Oliveira. Leituras do mundo por veredas e temporalidades com Paulo Freire. In COSTA, Antonio C. F. (org.), **Para sempre Paulo Freire**. Contagem: Escola Cidadã, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3idAR4K>. Acesso em: 9 set. 2021.

CAMPOS, Marcio D'Oliveira. Por que SULEar? marcas do norte sobre o sul, da escola à geopolítica. Edição Especial Dossiê SULEar, **Revista interdisciplinar Sulear**, A. 2, N. 2, p. 10-35, 2019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sulear/article/view/4140>. Acesso em: 9 set. 2021.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Artes de fazer, Vozes, 2008, p.

¹⁹ Ver a esse respeito como uma abordagem concentradamente pedagógica de inspiração bachelardiana o artigo de Jean Migne (1994) sobre ‘Os obstáculos epistemológicos à formação de conceitos’.

FREIRE, Paulo; CAMPOS, Marcio D'Olne. Leitura da palavra... leitura do mundo. In: **O correio da UNESCO**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 4-9, fev. 1991. Disponível em: <http://sulear.com.br/texto06.pdf>. Acesso em: 9 set. 2021.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo Pereira. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. Conscientização e libertação: uma conversa com Paulo Freire. Entrevista ao Instituto de Ação Cultural de Genebra. In: **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Coleção o mundo, hoje, v. 10, 5. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981, p. 77.

ESCOBAR, Arturo. **Sentipensar con la tierra**. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia (Coleção Pensamiento vivo), Medellín (Colombia): Ediciones UNAULA, 2014. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/escpos-unaula/20170802050253/pdf_460.pdf. Acesso em: 9 set. 2021.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva. 1992

MACHADO, Ilma Ferreira e GENTIL, Heloisa Salles. Organização do trabalho pedagógico em escolas do campo do estado de Mato Grosso, nos anos de 1980 e 1990, **Educação em revista**. UFMG, 37, 2021.

MIGNE, Jean. Les obstacles épistémologiques à la formation des concepts, **Education permanente**, n. 119, 1994-2.