

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.019](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.019)

## ESPERANÇA, EDUCAÇÃO INTERCULTURAL SOB A ÓTICA DE PAULO FREIRE

**José Alberto da Silva**

Mestre em Ciências Sociais e Humanas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Email: [josebetojs@gmail.com](mailto:josebetojs@gmail.com)

### RESUMO

O trabalho deste artigo está diretamente relacionado no diálogo quanto à articulação entre a educação intercultural e a prática educativa adornada pela esperança. Compartilhamos uma abordagem metodológica inspirada em pressupostos da “interculturalidade crítica” como ponto de partida para alcançarmos o debate entre diferentes formas do saber a partir da revisão de literatura com base na Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido do educador Paulo Freire (1992). Com base neste diálogo destacar-se a educação intercultural no estado do Rio Grande do Norte, pois evidencia o reconhecimento de grupos étnicos historicamente posicionado às margens de uma educação tradicionalmente eurocêntrica. Nesta seara, a prática educativa intercultural adornada pela esperança nos aparece como a possibilidade da transformação coletiva, uma vez que se caracteriza como emancipatória em comunidades tradicionais. Isto porque respeita a diversidade pelas diferenças, sem, no entanto, impedir a emancipação de grupos étnicos, em suas potencialidades de ser mais a partir de si e dos outros. Neste sentido, as escolas localizadas nas comunidades indígenas/quilombolas têm buscado a educação intercultural como um instrumento em favor da afirmação de direitos, ao mesmo tempo em que buscam legitimar as suas práticas educativas, diferenciadas e específicas, a partir de currículos próprios.

**Palavras chave:** Educação, Esperança, Intercultural.

## INTRODUÇÃO

A educação no Brasil em seu processo sócio histórico passa por constantes avanços e retrocessos. Seu caráter de intermitência é acompanhado e influenciado pelos momentos políticos, econômicos e sociais pelos quais o Brasil passou e está passando dentro de suas circunstâncias históricas específicas. A educação sofre impactos significantes nestes contextos históricos e atuais, em consequências que causaram e continuam a causar um impacto prático da maior abrangência sobre a educação no Brasil. Na conjuntura da educação brasileira, tem se observado certa emergência em desenvolver políticas públicas de educação direcionadas às comunidades tradicionais, com o propósito de incluir a educação escolar em cada uma dessas comunidades existentes no Brasil. Nesta perspectiva da educação, no contexto das políticas de ações afirmativas e da legislação brasileira enseja para os estudos na educação das relações étnico-raciais, atreladas as mudanças ocorridas nos últimos anos nas políticas de educação reconhecendo-as formalmente a diversidade e a pluralidade étnico-cultural da sociedade brasileira.

Em relação a Constituição de 1988 e a LDB de 1996 dão passos importantes na formulação de princípios gerais visando a uma educação diferenciada. Na qual, a alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003<sup>1</sup>, por sua vez modificada pela Lei nº 11.645/2008<sup>2</sup>, significou não apenas o reconhecimento dos indígenas e dos negros no processo de formação da sociedade brasileira, mas também o estabelecimento de novas diretrizes para viabilizar ações para a implementação e efetivação de (novas) práticas pedagógicas no currículo escolar, mais especificamente no âmbito do ensino de história, literatura brasileira e educação artística.

1 Em 09 de janeiro de 2003, o então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 10.639, que veio a alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, em seus artigos 26 e 79, com os acréscimos dos artigos 26-A e 79-B.

2 Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Como é cediço, o nosso país é constituído de vários povos, de maneira que estamos diante de uma população escolar multirracial. Assim, os diversos segmentos da sociedade brasileira são vistos como identidades comunitária específicas. De acordo com as diretrizes curriculares para a educação escolar (BRASIL, 2012, p. 415): “Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social [...]”. Comunidade indígenas e quilombolas como comunidades tradicionais vivem e lutam por direitos em seus territórios e a valorização dos seus saberes.

É notório, o Plano Nacional de Educação – PNE serve de orientação as políticas públicas, é o documento que tem como propostas, norteadoras dos rumos da educação no Brasil, onde determina as metas, prioridades e o planejamento da educação para o decênio em todos os níveis de ensino. A participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão da instituição, considerando as práticas socioculturais e as formas particulares de organização de seus espaços e tempos.

Diante disto, a interação entre os diferentes segmentos evidencia as mudanças almejadas pelos movimentos que lutaram e lutam em prol da educação pública, democrática, inclusiva e referenciada socialmente em dialogar sobre a produção de conhecimento motivada por relações interculturais, em diálogos sobre a produção de conhecimento mediante as múltiplas possibilidades abertas, em que busca trazer discussões de ações efetivas de práticas pedagógicas.

Neste contexto, diversas comunidades indígenas/quilombolas têm buscado a educação intercultural como um instrumento em favor da afirmação de direitos, redução das desigualdades, de conquistas e de facilitar o diálogo com os diferentes agentes sociais. Nesta perspectiva de educação escolar, é importante referenciar-las como protagonistas duas escolas do Estado do Rio Grande do Norte com seus projetos próprios de educação intercultural. A Escola Municipal Indígena João Lino da Silva - EMIJLS, localizada na comunidade indígena do Katu, no município de Canguaretama/RN e a Unidade de Ensino Rural Lauro Maia - UERLM, localizada na comunidade quilombola do Jatobá, situada na cidade de Patu/RN.

Antemão, é necessário destacar que na educação escolar (na educação básica), os estabelecimentos de ensino mencionados

estão inseridos em suas próprias comunidades, englobando os espaços de ensino que estejam pertencentes aos seus territórios o que vem a favorecer o recebimento de uma parcela significativa de estudantes das comunidades tradicionais.

Cabe ressaltar o desafio da educação intercultural no fortalecimento das identidades, tais experiências e culturas dos diferentes sujeitos envolvidos nos processos educativos. O caminho para a viabilização de uma formação diferenciada através da educação, consiste na capacidade de reformulação de estratégias, na promoção de suas culturas, pela aquisição de novos conhecimentos úteis para melhoria de suas condições de vida, estão em pauta nas propostas relativas à educação intercultural nas comunidades indígenas/quilombolas, que perpassam além das práticas pedagógicas.

A importância de discutirem a educação em sua amplitude, é uma das garantias de construção de escolas realmente diferenciadas, mas que tem recebido pouca atenção na produção reflexiva sobre as experiências escolares de comunidades tradicionais. Todo processo legislativo garantido por lei tem como objetivo assegurar e garantir o direito as diferenças étnico-raciais das comunidades em todo país. Dessa forma a legislação garante os direitos dos povos, inclusive à educação diferenciada capaz de fortalecer a afirmação étnica e cultural com o intuito de preservação da identidade.

Na proposta de uma educação como projeto intercultural, partimos do princípio que a interculturalidade busca mapear as teias de relacionamento entre os diversos agentes envolvidos no que denominamos ao campo de estudo. Assim, compreende-se que a esperança sob a ótica de Paulo Freire é projetada nas ações práticas na qual são vistas como uma construção dialógica presente nas comunidades tradicionais, respectivamente nas escolas indígena/quilombola.

Para apresentar-nos, os resultados e discussões estão divididos em duas partes que se completam, além da introdução, metodologia e referencial teórico. Na primeira parte é apresentado o porquê para a educação intercultural, com base intrínseca no diálogo. Na segunda destacam-se as dimensões da esperança pela ótica do educador Paulo Freire para o contexto intercultural no diálogo com a motivação para a esperança.

## **METODOLOGIA**

Em termos metodológicos, quanto à abordagem, adotamos a pesquisa qualitativa, que tem alargado seu campo de atuação a áreas como a educação, quanto aos procedimentos se teve por base a revisão de literatura, a partir dos processos práticos interculturais em uma perspectiva crítica Freiriana. Para Pádua (2016) a partir de pressupostos estabelecidos pelo método dialético, e também apoiadas em bases fenomenológicas, pode-se dizer que as pesquisas qualitativas tem se preocupado com o significado dos fenômenos e processos sociais (p. 40).

Como possibilidade metodológica em relação à forma, de acordo com Bastos (2009) é explicativa, pois procura detectar e entender os aspectos que explicam um determinado fenômeno ou realidade (p. 77). Deste modo, adequada para o trato da educação intercultural na valorização da identidade, da memória e da cultura negra e indígena, por sua capacidade de amplificar as vozes dos sujeitos outrora silenciados. Conforme Bastos (2009) discutir as pesquisas em relação aos seus procedimentos é situá-las basicamente quanto aos seus elementos mais importantes na coleta de dados, ou seja, é delinear a maneira através da qual se obtêm os dados da investigação.

Ademais, abordamos a categoria prática pedagógica na interculturalidade a partir da conceituação de Souza (2009): uma ação social coletiva, realizada institucionalmente, com intencionalidades explícitas e assumidas pelo conjunto de ambas comunidades escolares. E, em consonância sobre a temática proposta, sobre tudo, com o intuito destacar os elementos, como pilares orientadores do olhar pedagógico.

## **O PORQUÊ DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, NO DIÁLOGO**

No Brasil, a recusa ao discurso e as práticas que circunscreviam o negro e o indígena ao mundo do branco ganhou expressões regionais diversas e diferentes, como demonstram as várias formas de resistência que na atualidade convergiram para o estabelecimento

de um campo de disputa na orientação das políticas públicas, em especial a educacional.

A aplicação tanto do conceito de intercultura, quanto sua aproximação de conceitos de multicultural, são polissêmicos, ou seja, possuem múltiplos significados com diferentes implicações epistemológicas, políticas, pedagógicas e culturais. Ressalta aqui a importância, mais como desafio da educação intercultural no fortalecimento das identidades, experiências e culturas dos diferentes sujeitos envolvidos nos processos educativos.

A educação intercultural é parte desses avanços, a ponto que a educação intercultural é um caminho promissor, dialógico para fazer frente às complexas realidades existentes no âmbito interno das comunidades tradicionais, bem como nas relações externas com a sociedade vigente. Nesse sentido, a educação intercultural é ampla, não diz respeito apenas aos indígenas/quilombolas, mas abre-se como uma possibilidade para a sociedade como um todo. Ao se entender que os grupos sociais constroem suas experiências dentro de contextos e relações específicas, todos têm algo a ensinar e a aprender (FREIRE, 1983).

Pensar o contexto escolar, uma educação intercultural é rica para uma prática nas comunidades indígena/quilombola, que envolve nas atividades as peculiaridades culturais da relação com a natureza, a religiosidade, a oralidade, a memória e ao uso de suas tradições com um forte senso de pertencimento do seu território e manutenção da identidade étnica. Norteadora de tais práticas, a intercultura parte do reconhecimento da existência de sujeitos com diferentes culturas e que estejam dispostos a dialogar. O diálogo, pela sua origem etimológica, pressupõe a existência de posições distintas e opostas que se disponham ao confronto, ou seja, o diálogo implica posicionamentos distintos que se confrontam.

O diálogo intercultural vai na direção das reflexões propostas por Paladino (2003), quando diz que a educação deve estar “[...] voltada à defesa e respeito pela integridade cultural, sejam elas dos povos indígenas/quilombolas, ao mesmo tempo que garante o acesso deles a conhecimentos da sociedade nacional relevantes para o exercício de seus direitos (p. 5). Nesse ponto o princípio da interculturalidade é considerado fundamental. Dentro dessa perspectiva intercultural, pressupõem no diálogo de respeitar as

identidades dos agentes envolvidos e criar as condições para que as experiências históricas negadas ou silenciadas aflorem e ganhem materialidade e visibilidade. Contrariando projetos hegemônicos de estruturas institucionais, construídas historicamente, de modo especial a educação escolar, onde privilegiaram as culturas dominantes e negaram ou silenciaram as demais.

A educação intercultural propõe um diálogo entre os diferentes conhecimentos por entender que, dessa forma, é possível uma compreensão mais global, capaz de pensar as diferentes culturas e identidades de forma dinâmica e não determinista, bem como assegurar direitos e cidadania. Sabe-se as culturas se transformam historicamente, mas preservam elementos do passado dando origem a novos valores.

A educação intercultural tem-se de criar as condições para um diálogo com as realidades emergentes sem descuidar das tradições. Conforme Stuart Hall (2006), as culturas, as tradições e as identidades são dinâmicas. Com isto, reconhecer que não existe cultura e nem identidade estática é essencial para fundamentar uma perspectiva intercultural de educação. Desta forma, ressalta-se a necessidade e a importância de trabalhar essas duas dimensões, condição para que seja efetivada uma educação intercultural e sejam superadas as históricas relações de dominação.

A educação intercultural propicia reconhecer a complexidade que envolve a interação entre sujeitos que possuem identidades culturais e práticas socioculturais distintas. O desafio às outras culturas que não é a nossa não são dadas o direito de falar sobre sua própria cultura, é perceptível nos acharmos no direito de julgar e nos pronunciarmos sobre os hábitos de outros povos.

Entretanto, entender a cultura dentro do processo histórico é essencial, mas que não tenhamos em vista uma única história como verdadeira. Não é compreender só a cultura de lá, nem só a cultura de que eu faço parte, mas é sobretudo compreender a relação entre essas duas culturas. O problema é de relação: a verdade não está nem na cultura de lá e nem na minha, a verdade do ponto de vista da minha compreensão dela, está na relação entre as duas. (FREIRE, 1983).

Assim, compreendemos a educação intercultural, evidenciadas nas escolas EMIJLS e UERLM como possibilidade para que a

diversidade cultural possa ser reconhecida e transformadora. Para tanto, é necessário um duplo movimento: o reconhecimento da história, da cultura, dos valores e das tradições de cada grupo indígena/quilombola, mas ao mesmo tempo um diálogo. Esse processo deve ocorrer através do diálogo, caso contrário, reproduzem-se práticas de dominação. Nesse sentido, a educação intercultural se justifica plenamente. Ressalta-se a necessidade e a importância de trabalhar essas duas dimensões, condição para que seja efetivada uma educação intercultural e sejam superadas as históricas relações de dominação.

Conforme apontado, o diálogo intercultural é fundamental e deve estar articulado com questões mais amplas envolvendo relações sociopolíticas de sociedade, e etc. O reconhecimento da diversidade precisa estar articulado com projetos emancipatórios, democráticos e de cidadania. Boaventura de Sousa Santos (2005) sistematiza, num parágrafo, os paradoxos desse debate. Uma vez que todas as culturas tendem a distribuir pessoas e grupos de acordo com dois princípios concorrentes de pertença hierárquica, e, portanto, com concepções concorrentes de igualdade e diferença, as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza. Este é, consabidamente, um imperativo muito difícil de atingir e de manter (SANTOS, 2005, p. 12).

Para Vera Maria Candau (2002), o diálogo é fundamental para o reconhecimento da diversidade. Diz que num contexto em que o global e o local, o geral e o particular, coexistem, as identidades se confrontam. Ao confirmar o educador Paulo Freire (1983). Nesta relação entre ambas como base o diálogo naquele em que o homem desenvolve o sentido de sua participação na vida comum. A dialogação implica na responsabilidade social e política do homem. Implica num mínimo de "consciência transitiva, que não se desenvolve nas condições oferecidas pelo grande domínio" (FREIRE, 1983, p. 77). Dentro dessa perspectiva, pode-se pensar na educação intercultural. Ela não pode jamais negar que persistem diferenças quando elas se constituem na condição para a preservação de identidades e, ao mesmo tempo, de reivindicar a igualdade quando a diferença é utilizada como justificativa para inferiorizar e discriminar.

A educação intercultural propõe um diálogo entre os diferentes conhecimentos por entender que, dessa forma, é possível uma compreensão mais global, capaz de pensar as diferentes culturas e identidades étnicas. Como, então, pensar uma educação escolar que seja capaz de atender às tradições e às mudanças que ocorrem no âmbito das comunidades tradicionais? Com essa interrogação, as respostas dadas pelas EMIJLS e UERLM persistem em um campo de conflitos que é peculiar aos diferentes grupos étnico-culturais com seus modos de vida, valores, normas, comportamentos, costumes, etc. É nesse campo de tensões que se travam as disputas pela conquista de direitos, de reconhecimento e cidadania. A educação intercultural pode, a esperança dialética de modo mais amplo e efetivo, atender desses desafios.

## A DIÁLOGO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL COM A MOTIVAÇÃO, A ESPERANÇA

As primeiras palavras de Paulo Freire (1992) em seu livro *pedagogia da esperança* mostra claramente sua convicção sobre a necessidade da esperança e do sonho para a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor. Que o pensamento de Paulo Freire sobre educação foi influenciado por múltiplos fatores teóricos e vivenciais. Dentre eles estão as suas vivências educacionais da infância, as contradições das suas experiências e as suas reflexões sobre a sociedade brasileira. Paralelamente, os tipos de educação, agregados às relações entre os homens e entre educador e educandos, assim como as ideias de pensadores nacionais e estrangeiros também contribuíram com o pensamento original e peculiar de Paulo Freire sobre a realidade educacional brasileira.

Temos como princípio fundador em análise para uma educação intercultural, com a motivação para a esperança, é parte de sua trajetória educativa, nesta proporção para o professor Sérgio Cortela (2014), em entrevista publicada há oito anos, nos diz, “é viável utilizar e entender a esperança como um verbo”. Uma ação. Esperançar ao invés de esperar. O que remete a ideia de estase permanente e não superação de uma realidade opressora e insuportável, como alertava Paulo Freire (1992). O autor resgata os temas elucidados em pedagogia do oprimido, repensando os escritos e os aplicando

numa prática educativa crítica e reflexiva para emancipação coletiva. E que não se limite a conformação de que nunca haverá uma mudança que viabilize as utopias ou sonhos de quem espera.

Franz Fanon (1979), filósofo influente pensador do século XX, entende o desvelamento da realidade atrelado a superação. Sem a qual, é em vão o senso crítico e reflexivo. O mesmo também defendia ser fundamental preservar as identidades diversas pelo risco de combate e supressão de grupos pequenos em prol dos verdadeiros opressores.

A divisão dos homens entre opressores e oprimidos, a desumanização indígena e o condicionamento do negro pelo branco. A esperança move o sonho e engajamento na luta, para mudar a realidade! O sonho pela humanização passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica que nos condena a desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz.

Educadores e educadoras, pois, são essenciais na prática dialógica e dialética, superando a historicidade da opressão/desumanização. Não subestimando saberes experienciados, tampouco limitando a fé na capacidade de superação das pessoas com deficiência.

O que não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas. Não podemos existir sem nos interrogar, sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o inédito viável; demandando de nós a luta por ele. (FREIRE, 1992, p.50).

Partindo destas reflexões, analisamos neste trabalho a ação educativa dinâmica, galgada no verbo esperar como estratégia de combate a opressão e superação da realidade opressora, que tenta limitar a desenvoltura e emancipação de grupos étnicos. Do mesmo modo, articulamos a nossa compreensão à análise de Paulo Freire (1992) que defende a educação intercultural como “campo de estudo” de combate à discriminação, dominação, racismo e relações

desrespeitosas, de supera a justaposição de grupos/culturas dominantes existente nas sociedades opressoras.

Nossa realidade da construção da sociedade brasileira é composta por sua diversidade. Ambas convivem em um mundo de diferentes etnias, religião, ideologia, cultura. Não se podem dizer que em meio a tantas diferenças se relacionam pacificamente, si de fato respeitam o outro ou apenas si toleram. É certo, que o preconceito, a empatia acontece frequentemente. Quantas vezes despreza-se o diferente somente com um olhar da indiferença, julgasse pelo estereotipo que possuem, pela religião que prega, pela roupa que usa, sem falar pela cor da sua pele ou pela sua identidade. Estão envolvidos por um sistema cultural fechado que não permitem adentrar em outros mundos. Somente quando tornarem-se sujeitos ativos, crítico, que poderão se transformar, libertasse daquelas ideologias que o círculo da cultura que faziam parte os prendia, é que serão capazes de adentrar para outros grupos, com o objetivo de conhecê-los melhor.

Fazer esse procedimento é colocar-se no lugar do outro, compreender e conhecer as culturas. Isso não significa que passarão a ser um novo integrante. Essa ação servirá para compreender as razões de ser daquela cultura, daqueles costumes, de entender que a população em geral é diferente. Ainda que dentro de um mesmo grupo pode-se encontrar sujeitos diversos, opostos. Fechasse em um individualismo, na valorização do próprio ego, é esquecesse-se de olhar para o exterior de modo que não percebem que vivem em um mundo plural. No entanto, dentro dessa pluralidade, existe algo em comum entre os sujeitos. Ao que Paulo Freire (1992) acredita como sendo a esperança, quando diz “[...] há uma esperança, não importa que nem sempre audaz, nas esquinas das ruas, no corpo de cada uma e de cada um de nós...” (FREIRE, 1992, p.5).

Então, a esperança existe é um sentimento que está presente em todas as pessoas. No qual, impulsiona os sujeitos para a vida, dar a credibilidade de que é possível por meio da ação-reflexão-ação conquistar os sonhos que escolhem para a sua vida em particular, quanto para a sociedade em geral. É interessante observar que todos os sujeitos traçam sonhos para sua vida, não há que seja um indivíduo sem sonhos, todos em algum momento desejam algo em particular. Esses sonhos que são específicos e por isso diferente,

não é o elemento de semelhança entre os sujeitos, mas a esperança que têm que realizarão esse sonho.

Refletindo sobre a importância que Paulo Freire (1992) atribui à esperança podemos nos perguntar, o que é esperança? No dicionário Aurélio (2002) significa ter “confiança de que algo bom acontecerá... espera na possibilidade de que um desejo se torne realidade [...]”. Analisando esse conceito percebemos que indutivamente o dicionário propõe uma definição que se leva a entender esperança como sinônimo de esperar. Nesse sentido, os sujeitos não são construtores da realidade, são seres passivos.

Sob a ótica de Paulo Freire (1992), entende que se deve ter esperança não no sentido de esperar, mas no sentido de esperançar. Com isso precisa-se acreditar na sua capacidade de concretização dos sonhos, fazendo uma reflexão das suas possibilidades de realização, para depois agir, transformar inicialmente as ideologias que são impostas aos indivíduos menos favorecidos, às pessoas com necessidades especiais principalmente de que são incompetentes ou incapazes. Deve-se negar esse mito que de tanto ser dito tornou-se uma verdade para essas pessoas, de modo que se materializam como barreiras atitudinais, como um mecanismo de exclusão.

Mudando a linguagem que os humilham é uma forma de mudança também para o seu próprio ser e em seguida uma possibilidade de transformar a realidade. Se não fosse assim, continuariam sendo objetos do sistema opressor, no qual estariam adestrando-se aquela realidade, estariam sujeitos acomodados e não encontrariam razões para realizar ou se quer ter sonhos. Para nossa compreensão, defender que incluir significa acolher e estimular as pessoas que querem oportunidade para desenvoltura de seus saber e práticas, para a construção coletiva de um plano que a todos contemple. São necessários mecanismos que encorajem todas as pessoas a atuarem mediante suas habilidades.

No entanto, Paulo Freire (1992) fala que é necessário, pois, é uma forma dos sujeitos desenvolverem seu senso crítico, no qual será uma oportunidade de compreender a razão de ser, por exemplo, das suas condições sociais das comunidades indígenas/quilombolas. É uma forma de voltar-se para si e assumir sua condição de sujeito que tem deficiência e que esse fato não o impossibilita de ter sonhos, de viver, também de reconhecesse como oprimido. Então

consciente dessa realidade estabelecer metas de transformação dessa condição. Nesse sentido, devem ter sempre a esperança, nunca se desesperançar será a condição para conseguir a mudança, será o motor para a luta.

Para que seja possível a realização desse sonho, alimentado pela esperança necessitam que os sujeitos estejam sempre com fé, confiança, acreditando que a mudança é possível, além disso, devem ter a consciência de que a luta é para ser feita juntos na “unidade na diversidade” (FREIRE, 1992, p.77). Para que a luta seja promissora de fato, necessita que todos se unam em um mesmo objetivo.

A educação intercultural sob a ótica de Paulo Freire, deve-se trabalhar nesse sentido, formar sujeitos críticos, que acreditam que tem a esperança, de que a mudança é possível quando os sujeitos estão preparados para agir, transformar-se, se retransformarem quando necessário e transformar e retransformar o mundo. Esses resultados somente serão obtidos por meio de uma educação intercultural por meio do diálogo, em que agentes do conhecimento, ambos ensinam e aprende, valorizam os conhecimentos de experiências feitas, faz a leitura do mundo para depois fazer a leitura da palavra, e quando não fica somente no senso comum, mas tenta fundamentá-lo ou mesmo contrapô-lo com o conhecimento científico.

Como vem se constituiu seu pensamento pedagógico, inclusive do livro *pedagogia da esperança*, no qual discute a esperança com que escreveu a *Pedagogia do Oprimido*. Assim, a esperança é uma necessidade ontológica, pois sem um mínimo de esperança não se pode sequer começar o embate. Alerta, entretanto, que atribuir à esperança o poder de transformar a realidade seria um modo excelente de cair na desesperança, pois enquanto necessidade ontológica a esperança se complementa com a prática para tornar-se concretude histórica. (FREIRE, 1992).

Assim, implica a necessidade de uma educação da esperança, pois como projeto, a desesperança imobiliza e faz sucumbir no fatalismo, no qual não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo. As pessoas têm várias atitudes frente a essas situações-limites: ou as percebem como um obstáculo que não podem transpor; ou como algo que não querem transpor; ou

ainda como algo que sabem que existe e precisa ser rompido e então se empenham na sua superação, assim encontram, em suas vidas comunitárias, obstáculos, barreiras que precisam ser vencidas.

A esperança faz-se necessária, portanto, para romper essas "situações-limites" e, ao assumir uma postura crítica frente ao mundo, negar o dado, em ações de superação denominadas por Paulo Freire (1992) de "atos-limites". Através desses atos-limites, transpõe a fronteira entre "o ser e o ser mais", ampliando a liberdade dos oprimidos e descobrindo o "inédito-viável". Que pode passar pela teoria da ação dialógica de Paulo Freire ou, evidentemente, porque não necessariamente só pela dele, por outra que pretenda os mesmos fins.

Paulo Freire (1992) nos alerta que, sem poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas colonialistas, sobre tudo, culturais, econômicas e sociais que a explicam, não podemos prescindir da esperança na luta por um mundo melhor. Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se. Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos indígenas/quilombolas, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança.

Por isso, o próprio Paulo Freire (1992) vem enaltecendo desde a pedagogia do oprimido, que não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, por mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não morre. Pelo contrário, continua. A compreensão da história como possibilidade e não determinismo, a que se faz referência, seria ininteligível sem o sonho, assim como a concepção determinista se sente incompatível com ele e, por isso, o nega.

É preciso se libertar das amarras, é preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo. A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade. A ideia da inexorabilidade do futuro como algo que virá necessariamente de certa maneira constitui o que Paula Freire (1992) chamar “fatalismo libertador” ou “libertação fatalista”, quer dizer, aquela que virá como uma espécie de doação da história. Aquela que virá porque está dito que virá.

É a leitura do mundo, disto isto, contextualizando as realidades das comunidades indígenas/quilombolas, para ambas às escolas EMIJLS e UERLM, por exatamente a que vai possibilitar a decifração cada vez mais crítica das situações-limites, mais além das quais se acha o inédito viável. Por isso mesmo é que muitos, mergulhados no cansaço existencial e na anestesia histórica pelos processos de colonização, girando em torno de seus problemas e de suas preocupações pessoais, não podiam divisar o inédito viável mais além da situação-limite em que se achavam imersos. Daí, também, o próprio modelo de educação hegemônico, fortalecer a dificuldade de movê-los da “anestesia histórica”, geradora de certa apatia, de certo imobilismo, a ocupação e até de natureza política.

Em pedagogia da esperança, Paulo Freire (1992) nos auxilia a fortalecer esta compreensão da necessidade de uma *práxis* que respeite a diversidade. Pois a mesma é fundamental para a emancipação de grupos étnicos, com suas diferenças e capacidades potenciais. Na nossa compreensão, a educação oferece caminhos diversos. Nem por isso, limitam-se. Mas expandem-se, desde que seu princípio norteador seja da emancipação. Educar educar-se na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isso sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 1992).

Assim, é necessário lembrar que todos são diferentes, mas temos, na leitura dos direitos universais, a semelhança na igualdade ao acesso. Esta máxima emancipa e nos livra das grades da desigualdade que ocasiona a desesperança. E por assim ser, promove o ser menos. Lutar contra esta derrocada imposta pelo colonialismo,

promove a transformação coletiva, através da esperança, por meio das *práxis* educativa e emancipatória das comunidades tradicionais, em *loco* nas comunidades indígenas e quilombolas.

Deste modo, a educação intercultural precisa se tornar realidade não apenas em relação aos indígenas/quilombolas. Por acreditar que ela é uma perspectiva educacional capaz de enfrentar os grandes desafios existentes no contexto atual é preciso avançar na construção de relações dialógicas entre diferentes sujeitos culturais. Sabendo-se que no meio educacional a existência de um campo onde se encontra uma maior diversidade cultural.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação intercultural precisa se tornar realidade não apenas em relação aos povos indígenas/quilombolas. Por acreditarmos que ela é uma perspectiva educacional capaz de enfrentar os grandes desafios existentes no contexto atual e é preciso avançar na construção de relações dialógicas entre diferentes sujeitos educacionais. Propiciar, mediante o diálogo é possível pensar no crescimento cultural de todos, preservando uma educação para as relações étnico-raciais identidades. A educação intercultural evidenciada pelas respectivas EMIJLS e UERLM, fortalecem às identidades em diálogo com às culturas, ou seja, é urgente aprofundar a consciência de que somos seres de permanente construção.

Diante das demandas educacionais, é pertinente levantar-se discussões em relação as Diretrizes Curriculares Nacionais que possibilita as leis enquanto mecanismo de organização política, social e cultural em comunidades indígenas/quilombolas. Essas políticas afirmativas precisam serem efetivadas com base em práticas pedagógicas que esteja de acordo com o que determina as Diretrizes Curriculares com base nas próprias autonomias de seus projetos políticos pedagógicos das comunidades pertencentes.

Enfim, Paulo Freire (1992) nos fala, em seu livro *pedagogia da esperança*, do papel da educação para a compreensão da história como possibilidade, em oposição à visão pragmática neoliberal de futuro como inexorável. Nessa perspectiva, a educação como pratica intercultural como motivação para a esperança é elemento fundamental para se recuperar a utopia como sonho possível e

compreendermos o futuro, assim como o presente e o passado, como fruto das opções e decisões humanas.

Tais premissas, a partir de nossas articulações reflexivas, a esperança de que seja efetiva, no tocante a educação intercultural, ao acreditar em suas potencialidades para erguer e transformar o coletivo e entender a educação como esperança de intervir no mundo. Para tal, é necessário entender o espaço e contexto de si e do coletivo que inclua a diversidades de grupos étnicos, na qual as comunidades indígenas e quilombolas perpassar as limitações através do desvelamento da condição desumanizada na qual são pressionadas pela opressão. Para este alcance, o compromisso com a transformação, agrega forças e estimula o outro a trilhar seu caminho no mundo, resignificando sua existência, sua resistência, sua luta.

## REFERÊNCIAS

AURÉLIO. **O minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, 2002.

BASTOS, Rogério Lustosa: **Ciências humanas e complexidades: projetos, métodos e técnicas de pesquisa: o caos, a nova ciência**/Rogério Lustosa Bastos. - 2. ed. - Rio de Janeiro: E-papers, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394. **Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 8**, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>, acessado em: 01 de abril de /2022.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Sociedade, educação e cultura (s): questões propostas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CORTELLA, Mario Sergio. **Esperança do verbo esperar!** Publicado em 25 de dezembro de 2014. Site < <https://youtu.be/YdqfH3EShCk> >, acessado em: 17 de março de 2022.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. 2. ed. Tradução de José Laurênio de Mello. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 14ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, 1992. 8ª edição. Editora Paz e Terra.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guarareira Lopes Louro - 11ed. - Rio de Janeiro; dp&A, 2006.

OLIVEIRA, Élda Joyce. **Educação escolar quilombola na comunidade Jatobá**: práticas pedagógicas e fazeres Quilombolas. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semiárido. Mossoró, RN, 2019. 101 f.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**: Abordagem teórico prática. 18ª ed. rev. e ampl. - Campinas, SP: Papyrus, 2016. (Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico).

PALADINO, Mariana. **Educação Escolar Indígena no Brasil Contemporâneo**: Entre a "Revitalização Cultural" e a "Desintegração do Modo de Ser Tradicional". Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos sociais, 2., 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **As tensões da modernidade**. 2005. Disponível em: <<http://acd.ufrj.br/pacc/z/ensaio/boaventura.htm>>. Acesso em: 19 abr. 2022.

SILVA, José Alberto da. **A vida e o saber entrelaçados**: a escola indígena no Katu-RN. 2020. 159p. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais e Humanas) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Campus central - Mossoró/RN, 2020.

SOUZA, João Francisco. Prática Pedagógica e Formação de Professores. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Maria Eliete (Orgs.). **Formação de Professores e Prática Pedagógica**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.