

Universidade do Estado do Pará  
Centro de Ciências Sociais e Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia



Priscila Herondina Reis de Souza

**Educação Popular e(m) Direitos Humanos:**  
Legados da fase - Amazônia no Pará na década de 1980



Belém  
2026

Priscila Herondina Reis de Souza

**Educação Popular e(m) Direitos Humanos:**  
Legados da fase - Amazônia no Pará na década de 1980

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará.

Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Orientador: João Colares Mota Neto

Belém

2026

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) de acordo com o ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade do Estado do Pará

---

S719e Souza, Priscila Herondina Reis de

Educação popular e(m) direitos humanos: legados da FASE - Amazônia no Pará na década de 1980 / Priscila Herondina Reis de Souza. — Belém, 2026.  
130 f.

Orientador: Prof<sup>o</sup>. Dra. João Colares Mota Neto  
Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Campus I - Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), 2026.

1. Educação popular. 2. Direitos humanos. 3. FASE Amazônia. I. Título

---

CDD 22. ed. 370.115

Elaborada por Priscila Melo CRB-2/1345

Priscila Herondina Reis de Souza

## **Educação Popular e(m) Direitos Humanos:**

Legados da fase - Amazônia no Pará na década de 1980

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará.

Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia

Data da aprovação: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Banca examinadora

\_\_\_\_\_ (Orientador)

Prof. João Colares Mota Neto  
Dr. em Educação  
Universidade do Estado do Pará

\_\_\_\_\_ (Membro Interno)

Prof<sup>a</sup>. Marta Genú Soares  
Dr<sup>a</sup>. em Educação  
Universidade do Estado do Pará

\_\_\_\_\_ (Membro Interno)

Prof. Dr. Manoel Ribeiro de Moraes Júnior  
Dr. em Ciências da Religião  
Universidade do Estado do Pará

Dedico este trabalho aos meus cinco pontos centrais, aqueles que sustentam minha existência, minha resistência e o meu caminhar no mundo.

Primeiramente, à minha mãe. Não apenas por ter me gerado, mas por ter me apresentado à vida como ela é: sem véus, sem concessões, sem romantizações fáceis. Foi ao meu lado que ela se sentou tantas vezes — às vezes em silêncio, às vezes com palavras duras, mas sempre com a mão firme segurando a minha. Caminhamos juntas por toda a vida — ora ela me guiando, ora sendo guiada por mim — aprendendo, caindo, levantando-se e seguindo. A vida nunca foi simples, nunca foi leve, mas sempre foi vivida com dignidade e perseverança. Essa perseverança atravessa este trabalho, que fala de resistência, de insistência e de não desistir, mesmo quando o caminho se torna árido. Minha mãe é, e sempre foi, meu primeiro aprendizado de resistência — e meu primeiro abrigo.

Aos meus filhos amados, Breno Reis e Pedro Antônio, razão maior do meu caminhar e da minha força. Vocês são o sentido mais profundo da minha insistência na educação como ferramenta de transformação do sujeito social e de reinvenção do mundo. Cada escolha, cada estudo, cada renúncia, cada noite em claro teve vocês como horizonte. Vocês sempre foram — e continuam sendo — o incentivo silencioso e poderoso que me empurra a evoluir, a crescer, a não aceitar menos do que posso ser. Tudo o que faço carrega, inevitavelmente, o desejo de lhes deixar um mundo mais justo, mais humano, e uma história da qual possam se orgulhar — não apenas pelo que conquistei, mas pelo modo como escolhi caminhar.

À minha amada esposa, Lygia Amaral, mulher inteira, potente, minha companheira de vida, de afeto e de luta. Nossa trajetória junta é feita de coragem cotidiana. Caminhar ao seu lado foi — e é — um exercício permanente de amor e resistência.

Sair do armário em um mundo jurídico profundamente machista, sendo nós duas advogadas, exigiu reinvenção constante: da força, das estratégias, da linguagem, da própria forma de existir. Não apenas enquanto mulheres, mas enquanto mulheres lésbicas que ousaram amar, trabalhar e ocupar espaços sem pedir licença. Foram muitos enfrentamentos, muitos silêncios impostos, muitos olhares atravessados e obstáculos que não escolhemos, mas que nos obrigaram a sermos ainda mais firmes — e mais unidas. Ao longo desses 14 anos de caminhada conjunta, você foi casa, foi porto, foi impulso e foi colo. Olhando para trás, posso afirmar com inteira convicção: cada obstáculo resistido valeu, porque resistimos juntas. A máxima de

que é preciso resistir para existir nunca foi tão verdadeira quanto na vida que construí ao seu lado — e é essa existência compartilhada, amorosa e insurgente que me trouxe até aqui.

Por fim, aos meus amigos — minha família não sanguínea, mas profundamente escolhida. Vocês são abrigo quando o mundo pesa, são força quando o cansaço ameaça, são verdade quando tudo parece confuso. Em cada luta estiveram comigo; em cada choro, acolheram; em cada riso, celebraram. São vocês que me lembram quem sou quando a exaustão tenta me apagar. Este trabalho também carrega um pouco de cada um de vocês, porque ninguém resiste sozinho — e eu nunca resisti sem vocês.

Amo vocês.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao deputado Carlos Bordalo — amigo querido, companheiro de caminhada e, acima de tudo, uma liderança que admiro profundamente. Bordalo vem do mesmo bairro que eu, a Sacramento, e é nesse território comum que muitas de nossas conversas se ancoram. Sentamo-nos, lembramos, revisitamos aquele bairro de outros tempos, da juventude, das descobertas e das percepções singulares que cada um construiu em sua própria época. Esses diálogos funcionam quase como um resgate de infância, um reencontro com memórias que o tempo não apagou, apenas adormeceu. Acredito que hoje ele é quem mais me instiga — ainda que de forma involuntária — a buscar essas lembranças, a olhar para trás com sensibilidade e sentido.

Para além dessas conversas afetivas, muitas outras se desenrolam, carregadas das marcas de suas lutas, de sua trajetória e de suas experiências de vida. E é curioso como cada uma delas chega com uma potência própria, como se trouxesse consigo uma lição, um chamado ou um convite à reflexão. Foi nesse processo de troca e de aprendizado — muitas vezes indireto, mas profundamente transformador — que nasceu em mim o desejo de compreender mais profundamente a Educação Popular e sua força de transformação junto àqueles que historicamente permanecem à margem. Bordalo despertou em mim essa inquietação, esse impulso investigativo, e posso afirmar, sem hesitação, que essa foi uma das decisões mais felizes da minha vida.

Aproveito para agradecer, com profundo carinho e admiração, ao meu querido orientador, Dr. João Colares, cuja presença foi decisiva em todo o percurso desta pesquisa. Agradeço, antes de tudo, pela paciência generosa com meus tempos, meus silêncios e minhas inquietações, sempre acolhidos com escuta atenta e respeito. Sua condução foi marcada por uma delicadeza rara no ambiente acadêmico: um orientar que não impõe, mas acompanha; que não apressa, mas sustenta; que não apaga a voz do orientando, mas a fortalece.

A forma doce e cuidadosa com que me guiou ao longo deste processo tornou o caminho mais leve, mesmo nos momentos de maior exigência intelectual e emocional. Em cada orientação, encontrei não apenas rigor teórico e compromisso acadêmico, mas também humanidade, incentivo e confiança. Sua postura aberta ao

diálogo, à parceria e à construção coletiva fez com que esta pesquisa se desenvolvesse como um verdadeiro exercício de troca e soma, no qual aprendi tanto sobre o objeto estudado quanto sobre o próprio fazer científico.

Agradeço, ainda, por acreditar neste trabalho e em mim, mesmo quando eu mesma duvidei. Pela tranquilidade transmitida nos momentos de insegurança, pelas provocações necessárias que ampliaram meu olhar e pela sensibilidade em reconhecer os limites e as potências que atravessaram este percurso. Sua orientação foi fundamental para que este estudo ganhasse forma, consistência e sentido, e para que eu pudesse atravessar esse processo com mais segurança, autonomia e amadurecimento acadêmico.

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática.

Paulo Freire

## RESUMO

SOUZA, Priscila Herondina Reis de. **Educação popular e(m) direitos humanos: legados da fase - Amazônia no Pará na década de 1980.** 2026. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2026.

A presente dissertação insere-se no campo da Educação e analisa o legado da Educação Popular e(m) Direitos Humanos construído pela Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE-Amazônia) no estado do Pará, com ênfase na década de 1980, período historicamente marcado pela transição da ditadura civil-militar para a redemocratização brasileira e pela intensificação das lutas sociais na Amazônia. O objeto de estudo consiste nas práticas educativas, políticas e organizativas desenvolvidas pela FASE junto a comunidades ribeirinhas, extrativistas, camponesas e organizações populares, consideradas em sua articulação com os processos de formação crítica, fortalecimento da cidadania e afirmação dos direitos humanos em perspectiva ampliada. O objetivo geral da pesquisa é analisar o legado da Educação Popular e(m) Direitos Humanos da FASE-Amazônia no Pará no contexto da redemocratização do país, buscando, especificamente, compreender o cenário histórico-político em que tais experiências se desenvolveram, caracterizar as práticas pedagógicas e organizativas implementadas pela instituição e sistematizar suas contribuições para o campo da educação em direitos humanos na região amazônica. O marco teórico fundamenta-se, sobretudo, na pedagogia crítica e na Educação Popular de Paulo Freire, em diálogo com autores como Carlos Rodrigues Brandão, João Colares da Mota Neto, Antônio Gramsci, Dermeval Saviani, Michael Pollak, Maurice Halbwachs e Beatriz Sarlo, além de estudiosos dos direitos humanos, da memória e da democratização. Do ponto de vista metodológico, trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa, ancorada no método histórico-educacional, com utilização articulada de revisão bibliográfica, pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas, em perspectiva de triangulação de dados. A investigação mobiliza fontes acadêmicas e narrativas de sujeitos diretamente vinculados à experiência analisada, permitindo compreender tanto a dimensão histórica quanto os sentidos políticos, pedagógicos e memoriais que atravessam essa trajetória. Os resultados evidenciam que a atuação da FASE-Amazônia, na década de 1980, articulou formação política, assessoria técnica, organização comunitária, defesa territorial e valorização dos saberes locais, constituindo experiências educativas emancipatórias comprometidas com a justiça social, a participação popular e a defesa dos direitos civis, sociais, culturais, políticos e ambientais. Tais práticas revelam uma concepção de direitos humanos enraizada nos territórios amazônicos e vinculada às lutas concretas das populações historicamente marginalizadas. Conclui-se que o legado da FASE-Amazônia permanece atual e relevante diante dos desafios contemporâneos da região, configurando-se como referência para a educação popular, para a educação em direitos humanos e para a construção de práticas democráticas, participativas e territorialmente comprometidas com os povos da Amazônia.

**Palavras-chave:** Educação Popular. Direitos Humanos. FASE Amazônia.

## ABSTRACT

SOUZA, Priscila Herondina Reis de. **Popular education in (and) human rights: legacies of FASE – Amazon in Pará in the 1980s.** 2026. 130 p. Master's Dissertation (Master's Degree in Education) – State University of Pará, Belém, 2026.

This dissertation is situated within the field of Education and analyzes the legacy of Popular Education and Human Rights developed by the Federation of Social and Educational Assistance Organizations (FASE-Amazon) in the state of Pará, with emphasis on the 1980s, a period historically marked by the transition from the civil-military dictatorship to Brazilian re-democratization and by the intensification of social struggles in the Amazon. The object of study consists of the educational, political, and organizational practices developed by FASE in collaboration with riverside, extractivist, and peasant communities, as well as popular organizations, considered in their articulation with processes of critical formation, the strengthening of citizenship, and the affirmation of human rights from a broad perspective. The general objective of the research is to analyze the legacy of Popular Education and Human Rights promoted by FASE-Amazon in Pará within the context of the country's re-democratization, specifically seeking to understand the historical-political scenario in which these experiences developed, to characterize the pedagogical and organizational practices implemented by the institution, and to systematize their contributions to the field of human rights education in the Amazon region. The theoretical framework is based primarily on critical pedagogy and Paulo Freire's Popular Education, in dialogue with authors such as Carlos Rodrigues Brandão, João Colares da Mota Neto, Antonio Gramsci, Dermeval Saviani, Michael Pollak, Maurice Halbwachs, and Beatriz Sarlo, as well as scholars of human rights, memory, and democratization. From a methodological standpoint, this is a qualitative study grounded in the historical-educational method, using an articulated combination of bibliographic review, documentary research, and semi-structured interviews from a data triangulation perspective. The investigation mobilizes academic sources and narratives of subjects directly linked to the experience under analysis, making it possible to understand both the historical dimension and the political, pedagogical, and memorial meanings that permeate this trajectory. The results show that the work of FASE-Amazon in the 1980s articulated political formation, technical advisory support, community organization, territorial defense, and the valorization of local knowledge, constituting emancipatory educational experiences committed to social justice, popular participation, and the defense of civil, social, cultural, political, and environmental rights. Such practices reveal a conception of human rights rooted in Amazonian territories and linked to the concrete struggles of historically marginalized populations. It is concluded that the legacy of FASE-Amazon remains current and relevant in light of the contemporary challenges faced by the region, establishing itself as a reference for popular education, human rights education, and the construction of democratic, participatory practices territorially committed to the peoples of the Amazon.

**Keywords:** Popular Education. Human Rights. FASE Amazon.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABONG - Associação Brasileira de ONGs
- ALEPA - Assembleia Legislativa do Estado do Pará
- ANDE - Associação Nacional de Educação
- ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ATAEDI - Associação dos Trabalhadores Agroextrativistas do Distrito do Itatupã
- ATAIC - Associação dos Trabalhadores Agroextrativistas da Ilha das Cinzas
- CBB - Comissão de Bairros de Belém
- CDHDC - Comissão de Direitos Humanos, Defesa do Consumidor e Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência, da Mulher, da Juventude, da Pessoa Idosa e Minorias
- CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade
- CIMI - Conselho Indigenista Missionário
- CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CPT - Comissão Pastoral da Terra
- DOI-CODI - Destacamento de Operações de Informações – Centro de Operações de Defesa Interna
- ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
- FASE - Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional
- FNDEP - Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MDB - Movimento Democrático Brasileiro
- ONG - Organização Não Governamental
- ONU - Organização das Nações Unidas
- PAE - Projeto de Assentamento Agroextrativista
- PIN - Programa de Integração Nacional
- PNDH - Programa Nacional de Direitos Humanos
- PPG7 - Programa Piloto para a Proteção das Florestas Tropicais do Brasil
- SDDH - Sociedade Paraense de Defesa dos Direitos Humanos
- SEMEC - Secretaria Municipal de Educação
- SUS - Sistema Único de Saúde

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	<b>12</b>
1.1 Contextualização do tema em estudo .....	12
1.2 Sobre a relevância da pesquisa .....	19
1.3 Metodologia da pesquisa.....	20
<b>2 Transição da ditadura para a democracia e os direitos humanos</b> .....	<b>25</b>
2.1 Entre a obediência e a emancipação: a educação e a cidadania humana sob a ditadura civil-militar.....	25
2.2 Análise do contexto de redemocratização do Brasil.....	27
2.3 A emergência das bases da LDB e as demandas da redemocratização brasileira .....	30
2.4 A formulação e implementação das primeiras políticas de direitos humanos no país ....	34
2.5 Aprovação da constituição de 1988: como se firmou a pauta de direitos humanos.....	38
2.6 A educação como ferramenta de fomento em direitos humanos .....	43
<b>3 A experiência da fase na Amazônia nos anos 1980</b> .....	<b>52</b>
3.1 O papel da fase na defesa dos direitos humanos na região amazônica .....	52
3.2 Atuação de lideranças e organizações populares .....	61
3.3 Impactos das políticas públicas na educação popular .....	69
<b>4 Memórias individuais, memória coletiva e a história viva da fase-Amazônia.</b>	<b>75</b>
4.1 Os educadores populares: narrativas sobre si e sua vinculação à luta popular.....	75
4.2 A chegada à fase: encontro decisivo e formação política profunda .....	79
4.3 Experiências marcantes: dor, violência e esperança na luta camponesa .....	84
4.4 Memória como ferramenta crítica do presente .....	93
<b>Considerações Finais</b> .....	<b>96</b>
<b>Referências</b> .....	<b>101</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>109</b>

## Introdução

### 1.1 Contextualização do tema em estudo

[...] não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica. Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo. Não sou esperançoso por pura teimosia mas por imperativo existencial e histórico (Freire, 1992, p. 5).

A vivência social, a pesquisa e o trabalho na função de coordenadora e assessora jurídica da Comissão de Direitos Humanos, Defesa do Consumidor e Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência, da Mulher, da Juventude, da Pessoa Idosa e Minorias (CDHDC) da Assembleia Legislativa do Estado do Pará (ALEPA) fortaleceram minha compreensão de que a educação popular<sup>1</sup> é uma abordagem fundamental para transformar a realidade social. Alinhada à prática pedagógica crítica, essa abordagem busca promover mudanças significativas ao examinar as contradições sociais por meio da dialética, como destacado por Gadotti (1997). As práticas abstratas também são fundamentais, sobretudo no que concerne aos saberes, quando articuladas de forma orgânica às dinâmicas político-econômicas e históricas que configuram os contextos sociais e suas contradições. Essa perspectiva reconhece que a história cultural e os saberes amazônicos impõem reformulações substantivas às leituras marxistas tradicionais, cuja permanência em parte da produção intelectual sobre a região ainda tende a desconsiderar as epistemologias locais e as racionalidades próprias dos povos da floresta.

Nesse sentido, é pertinente recuperar a reflexão de Antônio Gramsci (1978), para quem a construção do conhecimento e da consciência crítica está intrinsecamente vinculada à práxis social e à formação dos intelectuais orgânicos, isto é, sujeitos enraizados nas classes populares e capazes de elaborar, a partir da experiência concreta, novas concepções de mundo. Tal perspectiva contribui para

---

<sup>1</sup> Entendemos a educação popular, de acordo com Mota Neto (2015), como movimento e como discurso no interior do pensamento crítico. A educação popular tem contribuído e pode continuar aportando: a) para a defesa da unidade latino-americana contra o imperialismo e as relações neocoloniais promovidas pelo capitalismo; b) para a produção de um pensar pedagógico que rompa com a subalternização dos conhecimentos e das experiências de sujeitos sociais marginalizados; c) para as lutas sociais de camponeses, trabalhadores urbanos, negros, índios, homossexuais, mulheres, jovens, refugiados, imigrantes, entre outros; d) para a construção de metodologias e propostas didáticas que viabilizem a participação e a construção do conhecimento destes sujeitos.

compreender os educadores populares, lideranças comunitárias e movimentos sociais amazônicos como intelectuais coletivos que produzem e difundem saberes comprometidos com a emancipação e a transformação das condições materiais de existência.

Assim, o reconhecimento dos saberes populares e territoriais como dimensões epistemológicas legítimas exige um deslocamento das categorias analíticas universalizantes para uma reflexão situada, que considere as especificidades históricas, ecológicas e culturais da Amazônia. A linha de pesquisa em que se inscreve esta dissertação — atenta aos *saberes* e às experiências concretas de resistência e produção de vida das classes populares — tensiona e amplia as interpretações marxistas, incorporando a pluralidade de racionalidades que coexistem no campo da educação popular e dos direitos humanos.

Nesse horizonte teórico e político, a atuação institucional recente também reflete tais princípios, evidenciando a permanência e a atualização do legado freireano no contexto amazônico. A partir de dezembro de 2020, a CDHDC da ALEPA incorporou, entre suas prioridades, a celebração do centenário de Paulo Freire, contando com a participação ativa da Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE) – Amazônia. Esse processo promoveu intensos debates sobre a Educação Popular na região, em especial no Pará, aprofundando os diálogos entre teoria e prática e fomentando o interesse acadêmico pelos nexos entre Educação Popular e Direitos Humanos.

Assim se deu o encanto desta pesquisadora pela FASE e sua atuação na promoção da educação popular, educação esta defendida por Freire (1987) como um processo dinâmico que incentiva a emancipação dos sujeitos históricos marginalizados, permitindo que construam ativamente suas trajetórias.

A presente pesquisa propõe-se a compreender o legado da Educação Popular e(m) Direitos Humanos, tomando como tema de estudo a experiência educacional e política desenvolvida pela FASE-Amazônia no estado do Pará, e situando essa reflexão no contexto da redemocratização do Brasil, durante a década de 1980. Busca-se, com isso, evidenciar como tais práticas contribuíram para a construção de processos formativos emancipatórios e para o fortalecimento da cidadania nos territórios amazônicos, oferecendo subsídios para repensar, no presente, os sentidos e desafios da educação popular enquanto instrumento de resistência, transformação

social e afirmação dos direitos humanos. A escolha por esse recorte temporal e temático não se dá por acaso: a década de 1980 representa um momento singular na história recente do país, marcado pela lenta, gradual e conflituosa transição do regime militar instaurado em 1964 para um novo arranjo institucional que viria a consolidar-se, ainda que de forma parcial e ambígua, com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Essa conjuntura, repleta de disputas, avanços e limites, ofereceu uma brecha histórica para o florescimento de experiências de organização popular, para a afirmação dos direitos humanos como linguagem política e para a multiplicação de práticas educativas comprometidas com a transformação social, entre elas, aquelas desenvolvidas pela Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE), particularmente no contexto amazônico.

A escolha da FASE-Amazônia como objeto de análise se justifica por sua atuação histórica profundamente enraizada na promoção de processos educativos críticos, emancipadores e comprometidos com os sujeitos historicamente marginalizados da região. Trata-se de uma organização brasileira, fundada em 1961, cuja sede central está localizada no estado do Rio de Janeiro.<sup>2</sup> Em Belém, sua filial está situada na Rua Bernal do Couto, nas proximidades da Avenida Alcindo Cacela.

Ao longo de sua trajetória, a instituição assumiu progressivamente um papel de destaque na articulação entre educação popular, organização comunitária, defesa dos territórios e afirmação dos direitos humanos, com ênfase nas áreas da educação, da cidadania e da justiça socioambiental. Sua atuação no Pará, especialmente durante a década de 1980, expressa um compromisso profundo com a democratização das relações sociais, econômicas, políticas e culturais, em um contexto regional historicamente marcado pela violência estrutural do Estado, pela imposição de modelos desenvolvimentistas excludentes e pela invisibilização das formas tradicionais de vida das populações ribeirinhas, extrativistas, indígenas e camponesas.

Nessa direção, a presente dissertação se propõe a recuperar, examinar e interpretar criticamente a contribuição da FASE-Amazônia para o campo da Educação Popular e(m) Direitos Humanos, tomando como eixo analítico sua atuação no estado do Pará, com ênfase na década de 1980. Parte-se da compreensão de que a presença

---

<sup>2</sup> Cf. FASE (2026).

da instituição na região amazônica, naquele contexto histórico, extrapolou os limites de uma intervenção meramente educativa ou assistencial, constituindo-se como prática político-pedagógica profundamente vinculada às lutas sociais, à formação de sujeitos coletivos e à defesa de direitos historicamente negados às populações amazônicas. Ao articular educação popular, organização comunitária, valorização dos saberes locais, defesa territorial e promoção da cidadania, a FASE inscreveu sua atuação no interior de um projeto mais amplo de transformação social, contraposto à lógica autoritária, centralizadora e excludente que estruturou a ação do Estado durante a ditadura civil-militar e que deixou marcas persistentes na dinâmica social e política da Amazônia.

Sob esse prisma, compreender a atuação da FASE-Amazônia implica reconhecê-la não apenas como experiência institucional relevante, mas como expressão concreta de um paradigma alternativo de sociedade, fundado na participação popular, na construção coletiva do saber, na afirmação da dignidade humana e na democratização das relações sociais a partir dos territórios. Trata-se, portanto, de investigar uma experiência que se desenvolveu nas frestas de um processo histórico profundamente contraditório, no qual, ao mesmo tempo em que se intensificavam formas de violência, expropriação e silenciamento, também emergiam práticas sociais e educativas voltadas à resistência, à organização popular e à reinvenção democrática.

É desse quadro problemático, ao mesmo tempo histórico, político e pedagógico, que decorre a questão central que orienta esta pesquisa: de que maneira a Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE) contribuiu para a construção de práticas de Educação Popular e para a promoção dos Direitos Humanos na Amazônia, particularmente no estado do Pará, durante a década de 1980?

Nesse horizonte de reflexão, compreende-se que a educação popular constitui uma expressão autêntica do pensamento pedagógico latino-americano, como destaca Brandão (1984, p. 13), sendo ela, por muitos:

[...] considerada aqui e ali como uma forma de trabalho educativo em vias de extinção, ou mesmo como um desvio episódico e inconsequente de modalidades mais estabilizadas e ortodoxas de educação não-formal, a educação popular repete, ao longo dos últimos 20 anos, em vários países, números dificilmente alcançados por outra qualquer área de seu campo.

Além das contribuições de Freire (1987), de Mota Neto (2015) e de Brandão (1984), e dos referenciais que compreendem a educação como prática emancipatória e transformadora, vale ainda destacar a reflexão de Castilho e Osório (1997) que ressaltam a centralidade da educação na América Latina como instrumento fundamental para a construção da cidadania em contextos historicamente marcados por exclusão, autoritarismo e desigualdade. Para os autores, a educação em direitos humanos deve ser compreendida como um processo contínuo de formação crítica e de fortalecimento das capacidades políticas dos sujeitos, sobretudo daqueles socialmente marginalizados. Nesse sentido, não se trata apenas de difundir conteúdos normativos sobre direitos e garantias, mas de criar condições concretas para que indivíduos e coletividades possam exercê-los de modo pleno e participativo, apropriando-se ativamente do espaço público e de seus destinos políticos.

É justamente a partir dessas premissas – de cidadania ativa, solidariedade política e reconhecimento dos sujeitos populares como protagonistas da transformação social – que se delineia o objetivo geral desta pesquisa: analisar o legado da Educação Popular e(m) Direitos Humanos da FASE-Amazônia no Pará no contexto de redemocratização do país na década de 1980. A partir dessa formulação, derivam-se três objetivos específicos que orientam a estrutura analítica da dissertação e organizam sua narrativa:

- 1) Destacar o contexto histórico de transição da Ditadura para a Democracia no Brasil e as formulações de políticas no âmbito dos Direitos Humanos. Esse objetivo será desenvolvido no Capítulo 2, intitulado *Transição da Ditadura para a Democracia e os Direitos Humanos*. Nele, será analisado o processo de abertura política, as disputas em torno da memória, verdade e justiça, a emergência dos direitos humanos como linguagem de crítica ao autoritarismo e as iniciativas institucionais – ainda que frágeis – de promoção e proteção desses direitos. O capítulo abordará, também, o papel das mobilizações sociais, das pastorais e das organizações não governamentais na denúncia das violações de direitos e na elaboração de propostas de políticas públicas para o novo período;

- 2) Caracterizar as experiências de Educação Popular e(m) Direitos Humanos da FASE-Amazônia implementadas na década de 80. Este objetivo será aprofundado no Capítulo 3, o qual se debruça sobre as práticas pedagógicas da FASE na Amazônia, a exemplo do Município de Gurupá, no Pará, onde a organização atuou

diretamente junto a sindicatos de trabalhadores rurais e associações agroextrativistas. Serão analisadas as metodologias adotadas, os referenciais teóricos mobilizados, as estratégias de formação de lideranças e os impactos dessas ações na construção de uma cultura de direitos, de participação e de valorização dos saberes locais;

3) Construir um *corpus* de conhecimento sobre Educação e(m) Direitos Humanos e o legado da FASE-Amazônia, esforço que será desenvolvido no Capítulo 4, por meio de uma análise integrada que articula revisão bibliográfica, estudo documental e realização de entrevistas com sujeitos envolvidos nas ações da FASE durante a década de 80. Esse capítulo pretende não apenas sistematizar as contribuições da organização, mas também refletir sobre sua atualidade, sobre os desafios contemporâneos da Educação Popular em Direitos Humanos e sobre os sentidos possíveis de um legado que continua em disputa.

Ao longo da dissertação, esses objetivos se entrelaçam e se complementam, compondo um quadro analítico que visa dar conta da complexidade e da densidade histórica do objeto de estudo. A Educação Popular, tal como compreendida neste trabalho, não é reduzida a uma metodologia de ensino, tampouco é concebida como um simples instrumento de transmissão de conteúdos escolares ou de qualificação para o mercado de trabalho. Ao contrário, ela é entendida como uma prática sociopolítica e pedagógica que emerge dos contextos de luta, de resistência e de afirmação de identidades coletivas. Sua matriz freireana – assumida explicitamente pela FASE – enfatiza a dialogicidade, a problematização crítica da realidade, a valorização dos saberes populares e a construção de sujeitos históricos capazes de intervir em seu mundo.

Assim, o enfoque na Educação Popular e(m) Direitos Humanos da FASE-Amazônia pressupõe reconhecer que tais experiências não podem ser analisadas de forma dissociada do contexto histórico em que foram desenvolvidas, nem tampouco podem ser abstraídas das contradições, limites e tensões que marcaram o processo de redemocratização no Brasil. Como será demonstrado no Capítulo 2, a transição democrática brasileira foi pactuada, limitada e marcada pela continuidade de práticas autoritárias nos aparatos de Estado. A Lei da Anistia, ao perdoar os agentes da repressão, impôs um esquecimento forçado que inviabilizou a justiça de transição. A promulgação da Constituição de 1988, embora representasse um marco jurídico-

institucional significativo, não rompeu com a lógica seletiva de garantia de direitos e tampouco assegurou mecanismos eficazes de reparação às vítimas da ditadura.

Nesse cenário de promessas democráticas inconclusas, a atuação da FASE revela-se ainda mais relevante, pois buscou construir, a partir das margens, práticas educativas e organizativas que visavam superar a lógica do autoritarismo e promover uma cultura de participação e de direitos. O Capítulo 3 da dissertação detalhará essa inserção da FASE na região amazônica, destacando sua capacidade de articular assessoria técnica, formação política, incidência institucional e valorização dos modos de vida das populações tradicionais. O trabalho da FASE, naquele período, não se limitava à assistência ou à formação pontual: tratava-se de um projeto educativo ancorado em princípios éticos e políticos que reafirmavam a centralidade da justiça social, da igualdade e da dignidade humana.

A presente pesquisa busca, portanto, não apenas resgatar essa história, mas também refletir sobre sua atualidade e suas reverberações no presente. A análise do legado da FASE-Amazônia não se reduz a um exercício de memória ou de homenagem institucional. Trata-se de uma aposta epistemológica e política na força das experiências populares como fontes legítimas de conhecimento, como práticas pedagógicas de resistência e como referências para a construção de alternativas emancipatórias em tempos de retrocesso democrático. A sistematização desse legado, além disso, contribui para o fortalecimento da Educação em Direitos Humanos como campo de produção teórica e de intervenção social, especialmente em contextos marcados por desigualdades estruturais, negação de direitos e violações sistemáticas da dignidade humana.

A construção desta pesquisa foi pautada na escuta atenta, na valorização dos testemunhos dos sujeitos envolvidos e na interlocução com a literatura especializada. Trata-se de um esforço de reconstrução histórica e de análise crítica que pretende iluminar as práticas e os sentidos atribuídos à Educação Popular e(m) Direitos Humanos na Amazônia, nos anos 1980, tendo como referência empírica e teórica a atuação da FASE. Em tempos de recrudescimento do autoritarismo, de negacionismo histórico e de ataques sistemáticos aos direitos conquistados, resgatar essa experiência constitui também um gesto ético e político de afirmação da memória, da justiça e da esperança ativa.

Na próxima seção, será discutida a relevância da pesquisa no interior do campo da Educação, dos Direitos Humanos e das Políticas Públicas, com ênfase na abordagem metodológica adotada e nos procedimentos de produção de dados utilizados.

## **1.2 Sobre a relevância da pesquisa**

A presente pesquisa insere-se em uma agenda acadêmica, política e epistemológica que reconhece a importância de resgatar, compreender e analisar as práticas de Educação Popular e(m) Direitos Humanos desenvolvidas por organizações da sociedade civil, especialmente em contextos marcados por processos históricos de opressão, resistência e transformação social. Ao propor como objeto de investigação o legado da FASE-Amazônia no Pará, durante a década de 80, este trabalho não apenas busca contribuir para o enriquecimento do debate acadêmico sobre a educação em direitos humanos, como também pretende intervir no campo da memória e da política pública, afirmando o direito das populações amazônicas a terem suas experiências reconhecidas, sistematizadas e valorizadas como parte integrante da história da democracia brasileira.

A relevância deste estudo decorre, portanto, de múltiplas dimensões. Em primeiro lugar, situa-se no esforço de compreensão crítica da transição democrática brasileira e de seus desdobramentos no campo da educação e dos direitos humanos. Como será discutido no capítulo 2 da dissertação, a redemocratização do Brasil não foi um processo linear, nem tampouco uma ruptura efetiva com o autoritarismo. Pelo contrário, tratou-se de uma transição pactuada, que preservou muitos dos aparatos repressivos do regime anterior, evitou a responsabilização penal dos agentes do Estado envolvidos em violações de direitos e promoveu uma memória conciliadora que silenciou os conflitos e as violências estruturais que marcaram o ciclo ditatorial.

Nesse cenário, as políticas de direitos humanos que emergiram, ao longo dos anos 1980 e 1990, tiveram caráter ambivalente: de um lado, representaram avanços importantes na formulação de marcos legais e institucionais; de outro, mantiveram-se, muitas vezes, distantes das realidades concretas das populações mais vulneráveis. A efetivação desses direitos, especialmente na Amazônia, esbarrou na persistência de desigualdades históricas, na violência fundiária, na precarização dos serviços públicos

e na exclusão política de amplos setores da sociedade. A educação, compreendida como direito e como instrumento de cidadania, também enfrentou obstáculos significativos, seja pela insuficiência de políticas públicas voltadas para os territórios rurais e ribeirinhos, seja pela prevalência de concepções tecnicistas e descontextualizadas de ensino.

É nesse contexto que ganha centralidade a atuação da FASE-Amazônia, cuja prática educativa, durante a década de 80, rompeu com a lógica tradicional de escolarização e promoveu formas alternativas de formação voltadas à emancipação dos sujeitos, à valorização dos saberes locais e à defesa dos direitos coletivos. Ao adotar a educação popular como eixo estruturante de sua intervenção, a FASE posicionou-se criticamente diante das omissões do Estado e contribuiu para a construção de uma pedagogia voltada à transformação social. No Capítulo 3, será destacado que essa prática educativa estava profundamente enraizada na realidade das comunidades amazônicas, articulando-se a suas demandas por terra, território, saúde, trabalho digno e reconhecimento cultural.

A relevância da presente pesquisa, nesse contexto, reside também em seu compromisso com o resgate e a sistematização de uma experiência concreta que contribuiu para a construção de um projeto alternativo de democracia baseado na participação popular, na justiça socioambiental e na valorização da diversidade sociocultural. Ao trazer à tona o legado da FASE, a dissertação reconhece a potência das experiências populares como fontes legítimas de conhecimento e de formulação de políticas públicas ao mesmo tempo em que desafia as abordagens hegemônicas que tendem a invisibilizar ou desqualificar tais práticas em nome de modelos universalistas e homogêneos de cidadania.

### **1.3 Metodologia da pesquisa**

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, pois, conforme Chizzotti (2010), essa metodologia possibilita a compreensão da realidade social como um campo constituído por múltiplas significações, interpretações e representações simbólicas. A concepção de Chizzotti mostra-se especialmente pertinente para a análise de experiências educativas vinculadas à Educação Popular e aos Direitos Humanos, já que, em tais experiências, os sentidos

atribuídos pelos sujeitos às suas práticas constituem dimensão central do processo investigativo.

Nossa abordagem qualitativa encontra-se ancorada em um método de estudo histórico-educacional, adequado à compreensão de processos formativos situados em contextos históricos específicos. Conforme destaca Saviani (1996, p. 10), a pesquisa histórico-educacional caracteriza-se pelo “[...] caráter concreto do conhecimento histórico-educacional; a análise de longa duração; o olhar analítico-sintético no trato com as fontes; a articulação entre o singular e o universal; e a atualidade da pesquisa histórica”. Esses elementos orientam a análise desenvolvida nesta dissertação, permitindo compreender as práticas da FASE-Amazônia não como episódios isolados, mas como expressões de processos históricos mais amplos, atravessados por disputas políticas, contradições sociais e projetos educativos em conflito no contexto da redemocratização brasileira.

O método histórico-educacional adotado possibilita, assim, a articulação entre diferentes fontes e saberes — acadêmicos, institucionais e populares —, reconhecendo a historicidade dos objetos de estudo e a centralidade das experiências vividas pelos sujeitos sociais na produção do conhecimento. Tal opção metodológica reafirma o compromisso da pesquisa com uma leitura crítica e contextualizada da realidade, coerente com os princípios da educação popular e com a valorização das memórias, narrativas e práticas construídas nos territórios amazônicos.

Conforme sublinham autores como Freire (1987), Scherer-Warren (1987) e Souza (2005), a pesquisa em Educação Popular deve ir além da mera descrição de práticas, buscando apreender os sentidos que os sujeitos atribuem às suas ações, os contextos políticos nos quais estas se inserem e as transformações que produzem no tecido social. Para tanto, foram mobilizadas, nesta investigação, três principais técnicas de produção de dados, compondo uma estratégia de triangulação metodológica no âmbito dos métodos mistos.

O conceito de triangulação é originalmente emprestado da área da navegação, em que dois ou mais pontos de referência conhecidos são utilizados para determinar a posição de um ponto desconhecido. Transposto para o campo da pesquisa científica, o termo passou a designar o uso combinado de diferentes fontes de dados, abordagens teóricas, métodos ou perspectivas de pesquisadores, com o propósito de aumentar a validade, a confiabilidade e a profundidade interpretativa dos resultados.

Assim, a triangulação busca confrontar e complementar evidências provenientes de distintos procedimentos de coleta e análise, permitindo uma compreensão mais abrangente e consistente do fenômeno estudado (Mertens, 2012).

Os métodos mistos articulam abordagens quantitativas e qualitativas, integrando procedimentos previamente estruturados com estratégias mais flexíveis e emergentes. Essa combinação permite o uso simultâneo de questões abertas e fechadas, bem como a análise de diferentes tipos de dados, desde os estatísticos até os textuais, ampliando o alcance e a profundidade da investigação. Assim, é possível, por exemplo, complementar dados censitários com entrevistas exploratórias ou observações abertas, promovendo uma compreensão mais abrangente e contextualizada do fenômeno estudado.

Conforme destaca Creswell (2007), o pesquisador que adota o método misto parte do pressuposto de que a combinação e a integração de diferentes tipos de dados — quantitativos e qualitativos — proporciona uma compreensão mais ampla, profunda e consistente do problema investigado.

Vejamos, então, as principais etapas metodológicas que compõem esta pesquisa:

1) Revisão bibliográfica da literatura especializada, com o intuito de mapear as contribuições teóricas sobre Educação Popular, Direitos Humanos, redemocratização brasileira e atuação de ONGs na Amazônia. Foram consultadas obras clássicas e contemporâneas, bem como artigos acadêmicos, relatórios institucionais e documentos produzidos por movimentos sociais e organizações populares. A revisão bibliográfica não apenas fundamentou teoricamente a análise, como também permitiu o diálogo crítico com diferentes correntes interpretativas sobre os temas abordados;

2) Pesquisa documental: publicações internas (como a revista *Proposta*), atas de encontros e correspondências institucionais. Esse material possibilitou reconstruir a trajetória da organização ao longo da década de 80, identificar suas estratégias de atuação, compreender seus referenciais pedagógicos e analisar os impactos de suas ações nos territórios onde atuou. Além disso, foram consultados documentos oficiais sobre políticas públicas de direitos humanos do período pesquisado, bem como registros jornalísticos e arquivos de instituições parceiras;

3) Realização de entrevistas semiestruturadas com sujeitos que participaram diretamente das experiências analisadas. No âmbito desta pesquisa, foram entrevistados dois sujeitos, selecionados a partir do critério de historicidade de vida e atuação no interior da FASE, o que lhes confere elevada densidade histórica e relevância analítica para a compreensão dos processos formativos, políticos e organizativos desenvolvidos pela instituição ao longo da década de 1980. As entrevistas tiveram como objetivo captar memórias, percepções e interpretações dos sujeitos sobre os processos vividos, permitindo uma abordagem densa, situada e historicamente contextualizada da experiência analisada. A opção por entrevistas semiestruturadas possibilitou conjugar questões previamente definidas com a abertura às narrativas construídas pelos próprios entrevistados, respeitando os sentidos atribuídos às suas trajetórias e experiências.

A combinação dessas três técnicas permitiu uma análise triangulada, que articula diferentes perspectivas e contribui para uma compreensão mais complexa e aprofundada do objeto de estudo. Essa opção metodológica também dialoga com os princípios da Educação Popular, ao valorizar a escuta dos sujeitos, reconhecer a legitimidade dos saberes não acadêmicos e promover a construção coletiva do conhecimento.

Esses elementos metodológicos nos possibilitaram a busca por produzir conhecimento socialmente referenciado, comprometido com a transformação das realidades. Trata-se de uma pesquisa que não se propõe a ser neutra ou desinteressada, mas que assume, desde seu ponto de partida, uma posição ética e política em defesa da democracia, da justiça social e dos direitos dos povos da Amazônia. Como bem expressa Freire (1996), toda prática educativa e toda produção de conhecimento são práticas políticas – e a opção por investigar as experiências de educação popular da FASE, no contexto de redemocratização, é uma escolha que afirma a importância de construir saberes a partir dos territórios, das lutas e das vozes historicamente silenciadas.

Essa perspectiva se torna ainda mais relevante no cenário atual, marcado por retrocessos democráticos, avanço do autoritarismo, criminalização dos movimentos sociais e intensificação das violações de direitos, especialmente nas regiões periféricas do país. O legado da FASE-Amazônia, resgatado nesta dissertação, constitui-se como uma referência fundamental para os educadores populares,

ativistas, gestores públicos e pesquisadores comprometidos com a construção de alternativas democráticas, inclusivas e participativas. Seus princípios pedagógicos, suas estratégias de articulação política e sua prática enraizada nas comunidades oferecem pistas importantes para repensar as políticas de educação e direitos humanos no Brasil contemporâneo.

As opções epistemo-metodológicas aqui adotadas, que focalizam uma experiência situada na Amazônia, confrontam a tendência centralizadora da produção acadêmica brasileira que, frequentemente, marginaliza os saberes e práticas oriundos das regiões Norte e Nordeste. Trata-se de uma aposta na valorização das epistemologias, na pluralidade dos saberes e na construção de um campo de pesquisa verdadeiramente comprometido com a justiça cognitiva. A sistematização da experiência da FASE-Amazônia contribui, assim, para descentralizar o campo da Educação em Direitos Humanos, ampliando seu escopo geográfico, político e epistemológico.

A pesquisa aqui apresentada reafirma, portanto, que o legado da Educação Popular e(m) Direitos Humanos da FASE-Amazônia constitui um patrimônio histórico, pedagógico e político de valor inestimável. Ao iluminar essa experiência, não apenas se resgata uma parte significativa da história da redemocratização brasileira, mas também se aponta para caminhos possíveis de reinvenção democrática no presente, especialmente a partir da escuta das vozes populares, da valorização dos territórios e da construção de práticas educativas enraizadas na realidade concreta dos povos amazônicos.

## **2 Transição da ditadura para a democracia e os direitos humanos**

### **2.1 Entre a obediência e a emancipação: a educação e a cidadania humana sob a ditadura civil-militar**

A compreensão da relação entre Educação e Cidadania exige situar tais conceitos dentro dos contextos históricos e políticos que moldaram suas interpretações e práticas. No Brasil, durante a Ditadura Civil-Militar (1964–1985), a educação foi convertida em instrumento estratégico de manutenção da ordem social e de difusão de valores alinhados ao projeto de Estado Autoritário. Ao contrário do ideal humanista e libertador defendido por pensadores como Paulo Freire, o regime ditatorial instaurou um modelo de ensino tecnocrático, disciplinador e funcionalista, que vinculava a formação do indivíduo às demandas produtivas e à lógica de desenvolvimento econômico dependente.

A noção de Cidadania, nesse período, foi profundamente esvaziada de sua dimensão política e participativa. Substituiu-se o cidadão por um sujeito “útil” — disciplinado, obediente e ajustado ao sistema produtivo —, expressão do que Foucault (1987) denominaria de “corpos dóceis”, sujeitos moldados pelas práticas de controle institucional. O regime procurou reduzir a cidadania à obediência às leis e à manutenção da estabilidade nacional, descolando-a de seu fundamento democrático: o exercício consciente de direitos e deveres dentro de uma esfera pública plural.

Nesse sentido, o conceito de Educação adotado pelos governos militares não se estruturava em torno da emancipação ou da formação integral da pessoa humana, mas da adaptação social e econômica. A criação de organismos como o MEC-USAID, que importou modelos educacionais norte-americanos centrados na produtividade e na eficiência técnica, ilustra a subordinação da política educacional às exigências do mercado e aos interesses do capital internacional. O ensino deixou de ser compreendido como processo cultural e político de construção de autonomia para se tornar um mecanismo de treinamento para o trabalho, legitimando a desigualdade e naturalizando a hierarquia entre “os que pensam” e “os que executam”.

O discurso oficial, pautado na Teoria do Capital Humano, justificava o investimento na educação como meio de aumentar a renda nacional e a competitividade industrial, e não como direito humano fundamental. Essa teoria, conforme analisam Ferreira e Bittar (2008), constituiu-se no alicerce ideológico que

conectava economia e educação sob o manto do “desenvolvimento nacional”. Ao transformar a escola em aparelho de reprodução da lógica produtivista, o regime manteve as classes populares em uma posição subalterna, reservando o acesso às universidades e à formação intelectual às elites urbanas.

Assim, a educação pública foi fragmentada em dois eixos distintos: um ensino tecnicista voltado às massas, limitado à capacitação profissional, e uma formação acadêmica elitizada, destinada às classes dirigentes. Tal divisão consolidou uma cidadania hierarquizada, na qual o reconhecimento do *direito de aprender* era condicionado pela função social e econômica do indivíduo. O saber crítico e reflexivo — considerado perigoso aos interesses do regime — foi substituído por currículos rígidos e conteúdos despolitizados, marcados pela censura e pela vigilância ideológica.

A concepção de cidadania humana, em sua acepção plena, envolve o desenvolvimento integral do sujeito em sua dimensão ética, política, social e cultural. Significa o direito de participar ativamente da construção da vida pública e de exercer sua voz na produção de sentidos coletivos. Ao negar essa dimensão, a política educacional da ditadura promoveu uma educação desumanizada, afastada do diálogo, da consciência histórica e da solidariedade social — princípios que fundamentam a educação libertadora de Freire (1979), centrada na transformação da realidade e na leitura crítica do mundo.

Essa tensão entre uma educação para a obediência e uma educação para a libertação atravessou todo o período autoritário. Enquanto o Estado buscava homogeneizar o pensamento e controlar as instituições escolares, setores da sociedade civil — pastorais, movimentos populares e intelectuais engajados — resistiam, criando experiências alternativas de educação popular. Esses espaços, ainda que marginais, reafirmaram a dimensão humana e emancipatória da cidadania, entendendo-a como prática social de resistência e como direito inalienável à dignidade e à voz.

Ao se observar as diretrizes educacionais do período, evidencia-se que a educação foi utilizada como ferramenta de governança e de disciplinamento, e não como meio de promoção da cidadania humana. A escola tornou-se um prolongamento do estado autoritário, refletindo o projeto político de controle ideológico e de contenção das lutas sociais. Ainda assim, paradoxalmente, foi nesse mesmo ambiente repressivo

que germinaram as sementes da redemocratização — pois a negação da liberdade produziu o desejo de libertação, e o silêncio imposto suscitou novas linguagens de resistência.

Desse modo, compreender a educação sob a ditadura é compreender o embate entre duas concepções de humanidade: uma, que reduz o homem a instrumento econômico; outra, que o reconhece como sujeito histórico e transformador. A construção da cidadania humana, portanto, não se deu a partir das políticas estatais, mas apesar delas, nas frestas criadas pela resistência social e intelectual. Essa dualidade explica por que, no período posterior à abertura política, a luta pela reconstrução da escola pública e democrática foi entendida como parte essencial do processo de redemocratização nacional e da redefinição da própria ideia de cidadania no Brasil.

## **2.2 Análise do contexto de redemocratização do Brasil**

O contexto de redemocratização do Brasil correspondeu a um processo histórico que se estendeu ao longo de mais de uma década e envolveu diversos fatores estruturais, conjunturais e simbólicos. Sua compreensão exige situar as motivações econômicas, os conflitos internos das Forças Armadas e o papel de atores civis que atuaram progressivamente pela restauração da Democracia, ainda que em bases conciliatórias.

A Ditadura Militar, iniciada em 1964, consolidou-se com o apoio de setores empresariais, da imprensa conservadora e de uma parte significativa da classe média urbana que, à época, temia o avanço de pautas reformistas e identificava o governo João Goulart como um risco à estabilidade. Como bem lembra Fausto (2018, p. 257): “[...] A derrubada de Goulart e a consolidação do novo regime autoritário só foram possíveis porque as Forças Armadas atuaram como vanguarda de uma coalizão social mais ampla que desejava conter reformas de cunho popular”.

O golpe de 1964 foi legitimado publicamente pelo discurso anticomunista, no contexto da Guerra Fria, e recebeu apoio explícito do governo norte-americano. Como destaca o historiador René Dreifuss (1981), havia um alinhamento profundo entre os interesses geopolíticos dos Estados Unidos e a política de segurança nacional que pautou a Doutrina Militar Brasileira durante o regime.

Durante os primeiros anos, o governo militar promoveu uma rápida centralização do poder. O Ato Institucional nº 1, de 9 de abril de 1964, suspendeu direitos políticos de centenas de pessoas e tornou a cassação de mandatos uma prática recorrente.<sup>3</sup> Em 1968, com o Ato Institucional Nº 5, de 13 de dezembro, o regime entrou na sua fase mais autoritária, fechando o Congresso Nacional, institucionalizando a censura prévia e suspendendo o *habeas corpus* para crimes políticos.<sup>4</sup> Entre 1968 e 1974, estima-se que ocorreram milhares de casos de tortura, assassinatos políticos e desaparecimentos forçados, conforme as mais de 4 mil páginas do relatório apresentado pela Comissão Nacional da Verdade em 2014.<sup>5</sup>

Do ponto de vista internacional, o Brasil integrou a chamada Operação Condor, uma articulação clandestina das ditaduras militares da América do Sul voltada à perseguição transnacional de opositores políticos. Como explica Padrós (2005), essa cooperação entre os regimes do Cone Sul envolveu intercâmbio de informações, trocas de prisioneiros, tortura sistemática e assassinatos planejados.

No início da década de 1970, a tensão entre os chamados “moderados” e a “linha dura” no interior das Forças Armadas se tornou cada vez mais evidente. Os moderados, liderados por Ernesto Geisel, entendiam que era necessário iniciar um processo controlado de abertura política que, por um lado, respondesse à pressão social crescente e, por outro, preservasse a centralidade dos militares na condução do Estado.

Ao assumir a presidência em 1974, Geisel anunciou o projeto de distensão lenta, gradual e segura. Na prática, isso significava não o retorno imediato das liberdades políticas, mas a flexibilização progressiva de certas restrições — mantendo, no entanto, intacto o poder discricionário do Executivo de reprimir manifestações consideradas ameaças à ordem. Longhi (2015, p. 10) observa que “[...] a distensão foi um projeto político de autoconservação do regime, que visava compatibilizar a manutenção da hegemonia militar com o crescente questionamento social e internacional da legitimidade do autoritarismo”.

---

<sup>3</sup>.Cf. Brasil (1964).

<sup>4</sup> Cf. Brasil (1968).

<sup>5</sup> Cf. Brasil (2014).

O contexto internacional foi decisivo para acelerar o desgaste moral do regime. A posse de Jimmy Carter na presidência dos Estados Unidos, em 1977, inaugurou uma política externa que valorizava a defesa dos direitos humanos como elemento central da diplomacia americana. Carter afirmou em discurso: “[...] Porque somos livres, nunca podemos ser indiferentes ao destino da liberdade em outros lugares” (*apud* United States of America, [s.d]).

A postura do novo presidente norte-americano teve repercussão direta no Brasil, expondo o governo militar a críticas mais sistemáticas sobre a repressão. Ao mesmo tempo, setores organizados da sociedade civil — como a Comissão Justiça e Paz, a OAB, sindicatos e a imprensa progressista — começaram a denunciar, com maior vigor, a prática da tortura e os desaparecimentos de opositores políticos ao sistema vigente.

O assassinato do jornalista Vladimir Herzog, ocorrido em outubro de 1975, nas dependências do DOI-CODI, simbolizou um ponto de inflexão no debate público. A versão oficial de suicídio foi imediatamente questionada pela família e por organizações da sociedade civil. O impacto foi tão significativo que, pela primeira vez desde 1964, ocorreu uma missa ecumênica reunindo milhares de pessoas para protestar contra os métodos do regime (Corte IDH, 2018).

Nesse período, os movimentos sociais ampliaram sua capacidade de articulação. O Movimento Feminino pela Anistia, liderado por Therezinha Zerbini, surgido em 1975, expandiu comitês estaduais que passaram a exigir anistia ampla, geral e irrestrita, contrapondo-se à proposta restrita do governo (Cf. Memorial Da Democracia, 1975).

Paralelamente, o movimento sindical se reorganizava — sobretudo nas regiões metropolitanas de São Paulo e Minas Gerais. As greves do ABC Paulista, em 1978 e 1979, com forte protagonismo de Luiz Inácio Lula da Silva, tornaram-se expressões concretas da resistência operária.

No plano legislativo, a derrota governista nas eleições de 1974, quando o MDB obteve expressiva vitória no Senado, revelou a erosão do apoio político ao regime (Cf. Memorial da Democracia, 1974). Embora a ditadura tenha reagido com medidas autoritárias — como a Lei Falcão, que restringia a propaganda eleitoral —, já não era possível conter integralmente o avanço da oposição.

Na esteira desses eventos, consolidou-se a percepção de que a redemocratização era inevitável. Contudo, como observa Renato Lemos (2002, p. 300), “[...] o processo brasileiro caracterizou-se por uma transição pactuada, na qual o núcleo autoritário preservou prerrogativas e evitou qualquer forma de responsabilização penal por crimes cometidos”. Essa característica distingue o caso brasileiro de experiências como a da Argentina, onde, em 1985, ocorreu o Julgamento das Juntas Militares; ou do Chile, onde a Comissão Rettig iniciou a responsabilização de violadores de direitos humanos. No Brasil, ao contrário, a Lei da Anistia de 1979 garantiu imunidade penal aos agentes estatais. Como observa Cruz (2013, p. 3), “[...] a memória da violência estatal e a luta contra a censura tornaram-se elementos constitutivos da identidade política de toda uma geração que viria a liderar a transição”.

Dessa maneira, a redemocratização do Brasil foi fruto de um processo complexo em que fatores econômicos, geopolíticos e culturais se entrelaçaram. Foi um processo marcado por ambivalências: ao mesmo tempo em que se recuperavam as liberdades políticas, consolidava-se uma narrativa conciliadora que evitou o julgamento dos crimes de Estado e naturalizou a impunidade. Por tudo isso, compreender a redemocratização brasileira é também refletir sobre os limites da nossa democracia, sobre o peso da memória e sobre as disputas que se travam, ainda hoje, em torno do legado deixado pela Ditadura Militar.

### **2.3 A emergência das bases da LDB e as demandas da redemocratização brasileira**

Durante a Ditadura Civil-Militar, de 1964 a 1985, a educação brasileira sofreu um processo sistemático de desmonte institucional e de despolitização. As políticas públicas educacionais foram submetidas a uma lógica tecnocrática e autoritária que reduzia o ensino a instrumento de formação de mão de obra para o mercado, dissociando-o do pensamento crítico e da formação cidadã. O modelo tecnicista implantado nas décadas de 1960 e 1970, sustentado pela chamada Teoria do Capital Humano, tratava a educação como variável subordinada ao crescimento econômico, convertendo-a em mecanismo de adestramento e reprodução social (Ferreira; Bittar, 2008). Nesse cenário, professores e alunos tornaram-se peças de uma engrenagem produtivista, e o ensino deixou de exercer suas funções emancipadora e política, tão caras às concepções freirianas.

A repressão política, a censura e a perseguição aos intelectuais impediram, por duas décadas, o florescimento de uma educação voltada à reflexão crítica e à transformação social. Como destaca Saviani (2003), o regime militar não precisava de sujeitos pensantes, mas de agentes treinados para executar tarefas, consolidando um sistema que aprofundou as desigualdades de classe. As camadas dominantes mantinham o acesso às universidades e aos cargos de decisão, enquanto as classes trabalhadoras eram direcionadas para o ensino técnico de baixa complexidade, sem espaço para o questionamento das estruturas sociais.

A partir do final dos anos 1970, contudo, começaram a emergir movimentos de resistência que enxergavam a educação como uma frente estratégica de reconstrução da Democracia. As manifestações das *Diretas Já* — nas ruas, praças e universidades — tornaram-se espaços simbólicos e concretos de aprendizado coletivo, verdadeiras salas de aula ao ar livre, onde o povo brasileiro reaprendia o exercício da cidadania e da liberdade de expressão. Nesses encontros, educadores, sindicatos e organizações populares defenderam uma educação crítica, voltada para a autonomia dos sujeitos e para a superação das desigualdades, em contraposição ao modelo tecnicista herdado do regime ditatorial. A atmosfera brasileira estava tomada por uma luta coletiva pela construção de uma escola para todos, cujo princípio fundamental era a não perpetuação das injustiças estruturais (Santos, 2000).

O processo de redemocratização inaugurou, portanto, uma nova fase da história educacional brasileira. A educação tornou-se eixo articulador das reformas institucionais e das demandas sociais por participação, igualdade e reconhecimento. A Constituição Federal de 1988, conhecida como *Constituição Cidadã*, incorporou grande parte dessas reivindicações. Em seu artigo 205, estabeleceu que a educação é “[...] direito de todos e dever do Estado e da família” (Brasil, 1988), a ser promovida com a colaboração da sociedade — uma formulação que traduz o ideário freireano de educação como prática de liberdade. Além de garantir a universalização do ensino fundamental, a Carta de 1988 reafirmou a educação como instrumento de emancipação social e de democratização do saber, vinculando ao Estado o dever de promover políticas públicas efetivas e participativas.

No entanto, a consagração constitucional do direito à educação não se encerrou na letra da lei. Era preciso construir uma legislação infraconstitucional capaz de detalhar as diretrizes, princípios e bases que orientariam o sistema nacional de

ensino. Esse desafio mobilizou educadores, parlamentares, pesquisadores e movimentos sociais em torno da formulação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que substituísse o modelo ultrapassado da LDB de 1961. O debate foi intenso e multifacetado, envolvendo universidades, sindicatos, conferências, fóruns e entidades científicas como a Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES).

A IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em 1986, na cidade de Goiânia, foi um marco nesse processo. Organizada coletivamente por diversas entidades, a conferência buscou definir o papel da educação na nova ordem democrática, apontando a necessidade de uma reforma estrutural que garantisse a escola pública, laica, gratuita e de qualidade socialmente referenciada. Dessa articulação, nasceria o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), que elaborou a Carta de Goiânia (1986) — documento que sintetizou as reivindicações do campo educacional e serviu como base para as discussões constituintes e para o futuro projeto da nova LDB (Iokoi, 1993).

A elaboração da LDB atravessou quase uma década de debates parlamentares, negociações e impasses. O primeiro projeto amplamente discutido foi apresentado à Câmara dos Deputados em 1988 pelo deputado Octávio Elísio (PSDB-MG), tendo como relator Jorge Hage (PDT-BA). O texto, considerado abrangente e tecnicamente consistente, incorporava boa parte das contribuições das entidades educacionais e dos movimentos populares. Após receber mais de 1.200 emendas, o projeto foi aprovado na Câmara em 1993, mas encontrou resistência no Senado.

Naquele momento, tais articulações estavam sendo conduzidas por quem então ocupava o cargo de senador pelo estado do Rio de Janeiro: o memorialista Darcy Ribeiro. Reconhecido antropólogo, educador e intelectual comprometido com a democratização do ensino, Darcy Ribeiro assumiu a liderança do debate no Senado Federal e apresentou um substitutivo ao projeto original, defendendo a simplificação da redação e a condensação dos dispositivos em um texto mais enxuto e pragmático. Sua proposta, no entanto, dividiu opiniões: de um lado, foi celebrada por sua clareza e objetividade; de outro, criticada por se afastar das formulações participativas elaboradas coletivamente pelo FNDEP e por conter lacunas quanto à garantia do

ensino obrigatório, conforme preconizava a Constituição de 1988 (Ramal, 1997; Iokoi, 1993).

Ainda assim, Darcy Ribeiro teve papel fundamental na condução política que viabilizou a aprovação da nova LDB. Ele próprio reconheceu o peso de sua trajetória ao afirmar: “[...] Li milhares de páginas, procurando as melhores inspirações. E tinha condição para fazer isso, porque estou ligado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação há trinta anos” (Ribeiro, 1996, p. 1.582). Seu empenho simbolizou o esforço de uma geração que buscava harmonizar o ideário freireano da educação libertadora com a institucionalidade de um Estado democrático em reconstrução.

A promulgação da Lei 9.394/1996 representou o fechamento de um ciclo histórico iniciado com as lutas pela redemocratização. Embora a LDB tenha sofrido críticas de setores progressistas — que a consideraram tímida diante das expectativas de transformação social — ela consolidou princípios fundamentais: a gestão democrática, a valorização dos profissionais da educação, o respeito à diversidade e a garantia do direito de aprender. Ainda assim, como destaca Saviani (2007), a lei resultou do embate entre dois projetos de sociedade: um projeto democrático-popular, comprometido com a universalização do ensino e a justiça social, e outro de orientação neoliberal, voltado à flexibilização e à privatização das políticas educacionais.

As tensões que marcaram a formulação e a implementação da LDB expressam o próprio paradoxo da transição democrática brasileira. Ao mesmo tempo em que o país consolidava avanços significativos na consagração de direitos sociais, enfrentava o peso das heranças autoritárias e das desigualdades estruturais. Nesse contexto, a LDB de 1996 não pode ser compreendida como simples produto legislativo, mas como resultado de um processo histórico de disputas políticas, culturais e epistemológicas em torno do papel da educação na construção da cidadania.

A emergência das bases da LDB reflete, assim, o encontro entre as demandas sociais pela democratização do ensino, a herança crítica dos movimentos populares de educação e a ação institucional de intelectuais orgânicos, entre os quais Darcy Ribeiro se destacou. Seu protagonismo sintetiza as contradições da época: entre o ideal de uma educação libertadora e as limitações de um Estado ainda em processo de democratização. Por essa razão, a LDB de 1996 permanece, até hoje, como um marco normativo e simbólico da redemocratização, revelando tanto as conquistas

quanto os desafios que persistem na efetivação do direito à educação como pilar de uma sociedade justa, plural e democrática.

#### **2.4 A formulação e implementação das primeiras políticas de direitos humanos no país**

A emergência das primeiras políticas públicas de direitos humanos no Brasil está intrinsecamente ligada ao contexto de crise do regime militar e ao processo de redemocratização negociada que marcou os anos finais da ditadura. Embora o país houvesse formalmente aderido à Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948,<sup>6</sup> e participado da elaboração de alguns tratados internacionais, como o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (1966),<sup>7</sup> esse compromisso permaneceu praticamente simbólico durante o ciclo autoritário. Somente a partir da década de 1970, diante da pressão internacional e da reorganização da sociedade civil, a pauta dos direitos humanos ganhou relevo no debate público e institucional.

Segundo Longhi (2015), os direitos humanos se tornaram objeto de disputa política e simbólica durante a transição. Para os militares, referir-se à “distensão política” implicava um controle discursivo: apresentava-se a abertura como um gesto voluntário do regime, evitando reconhecer os crimes cometidos pelo Estado. Já para setores da sociedade civil, a defesa dos direitos humanos estava associada não apenas à libertação dos presos políticos e à anistia, mas também ao questionamento do modelo de desenvolvimento excludente e autoritário que sustentava o regime.

É importante ressaltar que, ao longo dos anos 1970, a repressão se sofisticou e se tornou mais burocrática. A criação dos DOI-CODI (Destacamentos de Operações

---

<sup>6</sup> A Declaração Universal dos Direitos Humanos é um documento marco na história mundial que estabeleceu, pela primeira vez, normas comuns de proteção aos direitos da pessoa humana, a serem seguidas por todos os povos e todas as nações. Elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais, a DUDH foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em Paris, no dia 10 de dezembro de 1948, por meio da Resolução 217 A (III) da Assembleia (Desinstitute, 2021).

<sup>7</sup> Instrumento por meio do qual os Estados Partes das Nações Unidas que aderirem e ratificarem o Pacto assumem o compromisso de respeitar e garantir a todos os indivíduos que se achem em seu território e que estejam sujeitos a sua jurisdição os direitos reconhecidos no Pacto, sem discriminação alguma por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, situação econômica, nascimento ou qualquer condição (Brasil, 1992).

de Informações e Centros de Operações de Defesa Interna), em 1970, representou o ápice da institucionalização da violência estatal. Como destaca Fausto (2018, p. 265), “[...] esses órgãos funcionavam como verdadeiros aparelhos de extermínio, combinando vigilância, sequestro, tortura e assassinato de opositores”. Nesse ambiente de medo e censura, qualquer tentativa de formular políticas públicas que reconhecessem a dignidade humana se chocava com a própria lógica de funcionamento do regime.

A partir da segunda metade da década, porém, pressões internas e externas começaram a abrir brechas. A atuação de setores progressistas da Igreja Católica, especialmente a CNBB e as Comunidades Eclesiais de Base, teve papel decisivo na criação de uma nova sensibilidade social em torno da violência política. Dom Paulo Evaristo Arns, arcebispo de São Paulo, tornou-se uma das principais vozes contra a tortura. A Comissão Justiça e Paz, fundada em 1972 e reorganizada em 1975 como sociedade civil, passou a registrar denúncias e acompanhar casos de perseguição e desaparecimento (CNBB, 2023).

A conjuntura internacional foi igualmente importante. A política externa de Jimmy Carter, presidente dos Estados Unidos, entre 1977 e 1981, enfatizou a defesa dos direitos humanos como valor estratégico. “[...] O governo Carter não só condenava regimes autoritários latino-americanos como também condicionava acordos comerciais e financiamentos a avanços concretos na área de direitos civis” (Dalenogare Neto, 2015, p. 5). A visita de Carter ao Brasil, em 1978, teve forte repercussão simbólica, ao incluir reuniões com Dom Paulo e lideranças de oposição.

Diante desse cenário, o governo militar buscou formular respostas que permitissem mitigar críticas sem alterar a estrutura autoritária. Um exemplo foi a criação do Grupo Executivo de Direitos Humanos, vinculado ao Ministério da Justiça, em 1979, com atribuições modestas de receber denúncias e monitorar casos, sem qualquer poder de investigação independente. Essa institucionalização incipiente refletia o duplo movimento da época: por um lado, reconhecia-se a necessidade de responder ao clamor social; por outro, preservava-se o aparato repressivo intacto.

O marco simbólico do período foi a aprovação da Lei da Anistia, em 28 de agosto de 1979 — Lei 6.683 de 28 de agosto de 1979.<sup>8</sup> Diferentemente do que defendiam os movimentos pela anistia ampla, geral e irrestrita, a proposta do governo previa limites expressos: estenderia perdão apenas a crimes políticos ou conexos, excluindo aqueles considerados delitos comuns, como “terrorismo” e “sequestro”. Ao mesmo tempo, anistiava também os agentes estatais responsáveis por violações dos direitos humanos. Como observa Lemos (2002, p. 292), “[...] a anistia não foi produto de concessão unilateral do regime, mas de uma negociação em que a oposição institucional aceitou o compromisso de não revisitar a história recente da repressão”.

Essa escolha teve consequências duradouras: consolidou uma cultura de impunidade, pois a anistia serviu de escudo jurídico contra processos criminais. Para a sociedade civil, entretanto, foi o momento inaugural da formulação de políticas de reparação simbólica, como o retorno dos exilados e a recomposição de direitos políticos.

No campo internacional, o Brasil passou a enfrentar crescente pressão por adesão a tratados. Embora o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos tenha sido promulgado pela ONU, em 1966, o Brasil somente o ratificou em 1992, após a redemocratização. O mesmo ocorreu com a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de San José), assinada em 1969, mas ratificada apenas em 1992. Essa defasagem é significativa e revela o distanciamento da política oficial em relação aos compromissos internacionais.

O período também assistiu ao fortalecimento da imprensa alternativa como instrumento de denúncia. Semanários como *Opinião*, *Movimento* e *Em Tempo* tornaram-se referências na cobertura dos abusos, embora operassem em permanente risco de censura e fechamento (Aguiar, 2004). Assim a luta pelos direitos humanos começou a extrapolar a dimensão exclusivamente política e incorporou questões sociais e econômicas. A atuação da Comissão Pastoral da Terra (CPT), criada em 1975, articulou denúncias de violência contra trabalhadores rurais, desigualdade fundiária e desrespeito a comunidades tradicionais.<sup>9</sup> Assim, consolidou-se uma

---

<sup>8</sup> Cf. Brasil (1979).

<sup>9</sup> A CPT nasceu em junho de 1975, durante o *Encontro de Bispos e Prelados da Amazônia*, convocado pela CNBB, realizado em Goiânia. Foi fundada em plena Ditadura Militar, como resposta à grave situação vivida pelos trabalhadores rurais, posseiros e peões, sobretudo na Amazônia, explorados

compreensão mais ampla dos direitos humanos como inseparáveis da justiça social, tal como propunha o *documento de Puebla* de 1979, da Igreja Católica Latino-americana.<sup>10</sup> Para Longhi (2015, p. 18), essa ampliação foi decisiva, de modo que: “[...] Os movimentos sociais, ao associarem direitos humanos a condições materiais de vida, denunciaram não apenas a violência de Estado, mas também a estrutura de desigualdade que sustentava o regime militar”.

O processo constituinte iniciado em 1987 representou o momento mais consistente de consolidação de políticas de direitos humanos. A Constituição de 1988, promulgada após intensos debates, introduziu dispositivos inovadores. Seu artigo 5º incorporou direitos civis, políticos, sociais e culturais como cláusulas pétreas. O artigo 8º reconheceu a liberdade sindical. O artigo 7º estabeleceu proteção ao trabalho, enquanto o artigo 231 reconheceu os direitos dos povos indígenas.<sup>11</sup> Todas essas disposições compuseram uma arquitetura jurídica que orientaria futuras políticas públicas.

Em 1997, consolidou-se, institucionalmente, a pauta com a criação da Secretaria Nacional dos Direitos Humanos<sup>12</sup> e a adesão tardia a tratados internacionais. O governo Itamar Franco instituiu, em 1993, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), considerado o primeiro plano governamental abrangente. Seu texto incluiu metas de prevenção à violência policial, reparação a vítimas da ditadura e educação em direitos humanos. Porém, a distância entre o discurso e a prática permaneceu expressiva.

A implementação das primeiras políticas de direitos humanos, portanto, resultou de pressões históricas e teve caráter fragmentado e contraditório. Por um lado, a Constituição de 1988 e os programas nacionais lançaram as bases legais e

---

em seu trabalho, submetidos a condições análogas ao trabalho escravo e expulsos das terras que ocupavam. O vínculo com a CNBB ajudou a CPT a realizar o seu trabalho e a se manter no período em que a repressão atingia agentes de pastoral e lideranças populares. Porém, logo a Pastoral adquiriu caráter ecumênico, tanto no sentido dos trabalhadores que eram apoiados, quanto na incorporação de agentes de outras igrejas cristãs, destacadamente da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB). Criada para ser um serviço à causa dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, a CPT acredita na autonomia dos povos. São eles que definem os rumos a seguir, seus objetivos e metas, sendo protagonistas de suas próprias histórias (CPT, 2024)

<sup>10</sup> Cf. Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano (1979).

<sup>11</sup> Cf. Brasil (1988).

<sup>12</sup> Cf. Brasil (1997).

institucionais. Por outro, a transição conciliatória, sem responsabilização penal, manteve vivos padrões autoritários no funcionamento das polícias, nas prisões e nas práticas administrativas.

Hoje, ao revisitar esse processo, é importante reconhecer a potência dos movimentos sociais que, mesmo sob ameaça e censura, afirmaram princípios de dignidade, igualdade e justiça. Sem essa mobilização, dificilmente se teriam criado as condições mínimas para as políticas que emergiram na década de 1990. Como lecionou Del Porto (2009, p. 25): “[...] A construção de políticas de direitos humanos no Brasil não foi um presente do regime de transição, mas resultado da luta de setores organizados da sociedade que impuseram a necessidade de memória, verdade e reparação”.

Por tudo isso, a formulação e a implementação dessas políticas são também expressão dos limites e contradições de uma redemocratização que preferiu a reconciliação à justiça. Reconhecer esse legado é condição para que, no presente, seja possível consolidar políticas públicas capazes de enfrentar o autoritarismo ainda presente nas instituições brasileiras.

## **2.5 Aprovação da constituição de 1988: como se firmou a pauta de direitos humanos**

A promulgação da Constituição de 1988 representou o momento culminante do processo de redemocratização do Brasil. Não se tratou apenas da substituição de uma ordem jurídica autoritária por outra formalmente democrática, mas também de uma tentativa de responder a demandas acumuladas por décadas de desigualdade social, autoritarismo político e violência estatal. Por isso, a Carta de 1988 ficou conhecida como a “Constituição Cidadã”, expressão cunhada por Ulysses Guimarães, presidente da Assembleia Nacional Constituinte, que afirmava, no discurso inaugural, que “[...] o maior compromisso do texto constitucional é com a dignidade da pessoa humana e os direitos fundamentais” (*apud* Fausto, 2018, p. 280).

Para compreender como se firmou a pauta dos direitos humanos nesse processo, é necessário recuar ao período imediatamente anterior. Durante os anos finais da ditadura, como analisado por Longhi (2015), havia uma contradição central no discurso governamental: a retórica da distensão política convivia com práticas de

repressão seletiva e com a manutenção de uma cultura institucional autoritária. Assim, quando o governo João Figueiredo iniciou o processo de reforma partidária e de abertura eleitoral, em 1979, não se imaginava que, em menos de uma década, o país teria eleições diretas, liberdade sindical, liberdade de imprensa e um novo pacto constitucional.

Do ponto de vista jurídico, a Constituição de 1967, com as emendas autoritárias de 1969, não possuía legitimidade popular. Embora o governo militar tenha criado, em 1985, a figura do Colégio Eleitoral para eleger indiretamente o presidente, o avanço das mobilizações sociais e da oposição política tornou insustentável qualquer solução sem consulta à sociedade. Entre 1983 e 1984, o Movimento das Diretas levou milhões de pessoas às ruas em todas as capitais brasileiras, tornando-se a maior mobilização popular da história do país até então.

A eleição de Tancredo Neves, por voto indireto, no Colégio Eleitoral, em 1985, selou o fim formal do ciclo militar. No entanto, a Constituição ainda permaneceria a de 1967. Tancredo Neves, ao articular sua candidatura de conciliação, comprometeu-se a convocar uma Assembleia Nacional Constituinte como expressão da soberania popular. Sua morte, na véspera da posse, e a ascensão de José Sarney ao poder criaram um ambiente político instável, mas não impediram a concretização do projeto constituinte.

A Assembleia Nacional Constituinte foi instalada em 1º de fevereiro de 1987, reunindo 559 parlamentares eleitos em 1986, com amplo predomínio do PMDB e da chamada *Aliança Democrática*. Desde o início, ficou claro que a Constituinte expressaria não apenas compromissos partidários, mas também a pressão de uma sociedade civil organizada, que se multiplicara em movimentos sociais, ONGs, pastorais e sindicatos, ao longo da década de 80. Como aponta Fausto (2018, p. 280), “[...] foi um processo marcado pela politização das demandas sociais e pela tentativa de responder à herança autoritária”.

A própria dinâmica participativa da Constituinte foi inédita. Pela primeira vez, cidadãos, associações e entidades puderam apresentar emendas populares, reunindo mais de 12 milhões de assinaturas em centenas de propostas.<sup>13</sup> Entre essas emendas,

---

<sup>13</sup>.Cf. Brasil ([s.d.]).

destacaram-se temas diretamente ligados aos direitos humanos: reforma agrária, reconhecimento dos direitos indígenas, liberdade sindical, direito de greve, igualdade racial e liberdade religiosa.

O Título II da Constituição – *Dos Direitos e Garantias Fundamentais* – tornou-se o coração simbólico do novo pacto democrático. Nele, o artigo 5º enumerou uma lista extensa de direitos civis e políticos, reconhecendo explicitamente o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.

Entre os dispositivos inovadores destacaram-se:

- O *habeas data*, mecanismo de acesso a informações pessoais em arquivos do Estado;
- A ação popular, ampliada como instrumento de defesa da moralidade administrativa;
- O mandado de injunção, criado para situações em que a ausência de regulamentação legal impedisse o exercício de direitos fundamentais;
- A previsão de reparação por danos morais e materiais decorrentes de abuso de autoridade.

Do ponto de vista da afirmação internacional dos direitos humanos, o § 2º do artigo 5º determinou: “[..] Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte” (Brasil, 1988).

Esse dispositivo foi interpretado pela doutrina como uma abertura do ordenamento brasileiro aos tratados de direitos humanos, embora a jurisprudência só consolidasse essa interpretação em meados dos anos 2000. Como observa Comparato (2008, p. 74), “[...] trata-se de uma inovação que expressa o compromisso do Brasil com a comunidade internacional, rompendo o isolamento jurídico cultivado pelo regime militar”.

Outro avanço relevante foi a positivação dos direitos sociais como dimensão essencial dos direitos humanos. O artigo 6º consagrou educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados como direitos de todos e dever do Estado. Essa concepção ampliada correspondia à crítica acumulada contra a desigualdade social

estrutural. “[...] A Constituinte afirmou uma concepção de direitos humanos que superava a visão estritamente civil e política, incorporando a dimensão social e econômica da dignidade” (Longhi, 2015, p. 19).

Entre os dispositivos mais inovadores, destacam-se:

- O art. 7º, que reconheceu direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, incluindo proteção contra despedida arbitrária e redução dos riscos no ambiente de trabalho;
- O art. 8º, que estabeleceu a liberdade sindical plena;
- O art. 9º, que consagrou o direito de greve;
- O art. 231, que reconheceu os direitos originários dos povos indígenas sobre as terras que tradicionalmente ocupam.

Este último foi resultado de intensa mobilização indígena, apoiada por entidades como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI)<sup>14</sup> e organizações internacionais. Embora sua implementação tenha sido sistematicamente obstruída por interesses agrários, o dispositivo representou uma virada histórica no reconhecimento dos direitos coletivos.

Do ponto de vista institucional, a Constituição criou instrumentos de fiscalização e controle democrático. Entre eles, destaca-se o Ministério Público independente, com atribuições de defensor dos direitos fundamentais e da ordem jurídica. O artigo 127 determinou: “[...] O Ministério Público é instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis” (Brasil, 1988).

Esse desenho institucional tornou o Ministério Público um ator estratégico nas décadas seguintes, inclusive no campo da promoção e proteção dos direitos humanos. Como observa Fausto (2018, p. 281), “[...] a autonomia do Ministério Público consolidou uma nova etapa da institucionalidade democrática”. Outro marco foi a

---

<sup>14</sup> O CIMI é um organismo vinculado à CNBB que, em sua atuação missionária, conferiu um novo sentido ao trabalho da igreja católica junto aos povos indígenas. Criado em 1972, no auge da Ditadura Militar, quando o Estado brasileiro adotava como centrais os grandes projetos de infraestrutura e assumia abertamente a integração dos povos indígenas à sociedade majoritária como perspectiva única, o CIMI procurou favorecer a articulação entre aldeias e povos, promovendo as grandes assembleias indígenas, onde se desenharam os primeiros contornos da luta pela garantia do direito à diversidade cultural (cf. CIMI, [s.d.]).

previsão de políticas públicas específicas. O artigo 196 estabeleceu o direito universal à saúde, que seria regulamentado pela criação do Sistema Único de Saúde (SUS).

Quanto à universalização da educação, determinou-se:

[...] Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

O artigo 225, por sua vez, instituiu o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, antecipando debates globais sobre sustentabilidade e direitos intergeracionais. O processo constituinte, contudo, também revelou limites e tensões. Embora a Carta de 1988 tenha reconhecido a centralidade da dignidade humana, não enfrentou frontalmente a herança autoritária. A Lei da Anistia, que assegurava a impunidade penal dos agentes estatais, permaneceu intocada. A Constituinte também não previu mecanismos de justiça de transição, como comissões de verdade ou tribunais especiais.

Para Longhi (2015, p. 22), essa omissão resultou de um acordo tácito entre lideranças políticas e setores militares, de modo que “[...] o silêncio constitucional sobre a responsabilização dos crimes de Estado expressou o pacto conservador que marcou a redemocratização brasileira”.

Na comparação internacional, a Constituição brasileira é considerada uma das mais avançadas do período em matéria de direitos fundamentais. Assim, a Constituição Cidadã resultou de uma combinação singular de generosidade normativa e compromisso com a estabilidade institucional. Após sua promulgação, em 5 de outubro de 1988, iniciou-se uma fase de regulamentação legal dos dispositivos constitucionais. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, foi uma das primeiras leis de caráter profundamente inovador, ao introduzir uma doutrina de proteção integral.<sup>15</sup> Em 1996, foi aprovado o Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH), através do Decreto 1.904, de 13 de Maio de 1996,<sup>16</sup> o que, atualmente se encontra revogado e em vigor via Decreto 7.037, de 21 de Dezembro de 2009,<sup>17</sup> que

---

<sup>15</sup> Cf. Brasil (1990).

<sup>16</sup> Cf. Brasil (1996).

<sup>17</sup> Cf. Brasil (2009).

sistematizou ações estatais de promoção e garantia de direitos. Entretanto, muitas das previsões constitucionais permanecem até hoje carente de efetividade plena, como a reforma agrária e a demarcação de terras indígenas.

O processo constituinte também teve efeitos simbólicos profundos. Ao consagrar princípios de dignidade, igualdade e solidariedade, a Constituição de 1988 se tornou referência ética e política para novos movimentos sociais e para a sociedade civil organizada. Nas décadas seguintes, pautas como a luta contra a violência policial, a defesa dos direitos das mulheres e a promoção dos direitos LGBTQIA+ encontraram respaldo no discurso constitucional, ainda que tal discurso não lhes garantisse efetividade imediata.

A promulgação da Constituição Federal marcou, assim, não apenas o encerramento de um ciclo autoritário, mas a abertura de um longo processo de disputas sobre o significado concreto dos direitos humanos no Brasil. Comparato (2008, p. 78) ressalta que “[...] a Constituição Cidadã inaugurou uma nova era de expectativas normativas, mas também de frustrações e conflitos sobre sua implementação”. Essa ambivalência permanece até hoje como marca da democracia brasileira. Reconhecer os avanços de 1988 é tarefa essencial, mas não pode significar desconhecer seus limites e contradições. Em síntese, o texto constitucional consolidou, juridicamente, a pauta dos direitos humanos, mas a construção de uma cultura política e administrativa coerente com esses princípios ainda é um desafio em aberto.

## **2.6 A educação como ferramenta de fomento em direitos humanos**

Apesar de não integrar a doutrina tradicional da justiça de transição, a educação para os direitos humanos emerge como um pilar essencial na consolidação do constitucionalismo e no fortalecimento do Estado Democrático de Direito. Sob a ótica das concepções filosóficas e pedagógicas de Theodor W. Adorno (2006) e Paulo Freire (1987), a educação assume um papel central na formação de uma sociedade crítica e consciente, capaz de romper com os resquícios de autoritarismo e construir uma cultura verdadeiramente democrática.

A educação, quando conectada aos princípios da verdade e da memória, configura-se como um instrumento fundamental para a transformação do pensamento

social. Isso ocorre porque o estado totalitário, ao se valer do esquecimento e da construção de mentiras, impõe à sociedade um processo de desumanização do outro, buscando legitimar seus atos de horror e consolidar uma ordem baseada no medo e na repressão. A manipulação da memória histórica, nesses regimes, não se limita à omissão de fatos, mas opera ativamente na reconfiguração da realidade, de modo que a violência do passado se torne justificável e seus agentes sejam transformados em heróis nacionais.

Nesse contexto, os cidadãos tornam-se progressivamente insensíveis à barbárie. A violência, quando sistematicamente legitimada pelo Estado e disseminada na cultura política, perde seu caráter de anomalia e passa a ser percebida como uma necessidade para a manutenção da ordem. Essa dessensibilização progressiva dificulta a consolidação de uma sociedade baseada no respeito aos direitos fundamentais, perpetuando ciclos de repressão e exclusão.

A desconstrução do pensamento moldado durante períodos autoritários, como aquele vivenciado no Brasil, mostra-se, portanto, imprescindível para a superação do autoritarismo ainda latente na cultura política e social do país. O Brasil, ao longo de sua história, experimentou diferentes formas de autoritarismo, desde a colonização e a escravidão até a Ditadura Militar do século XX. A ausência de um processo efetivo de justiça de transição consolidou um imaginário social no qual a repressão estatal é frequentemente justificada sob a ótica da estabilidade e do progresso.

Carvalho (2021), ao abordar os horrores da guerra e a justificativa do genocídio no século XX, argumenta que a guerra pressupõe, de alguma forma, a desumanização do adversário. Essa lógica perversa não se restringe ao campo de batalha, mas se estende às formas de governo que se sustentam sobre a anulação da humanidade do outro. Regimes autoritários manipulam a percepção social ao classificar opositores como inimigos do governo e, conseqüentemente, como inimigos do próprio povo. Nesse raciocínio, o inimigo perde sua condição de ser humano e, por isso, deve ser eliminado.

O processo de desumanização sistemática é um dos principais mecanismos utilizados por regimes opressivos para justificar atos de perseguição, censura, tortura e extermínio. Quando o outro é reduzido a uma ameaça, sua eliminação não apenas se torna aceitável, mas se converte em um imperativo para a preservação da ordem estabelecida. Esse fenômeno pode ser identificado não apenas em contextos

históricos, como o Nazismo e o Fascismo, mas também em sociedades contemporâneas que perpetuam discursos de ódio e exclusão.

A busca por uma sociedade supostamente evoluída é, então, justificada pelo extermínio daqueles que são rotulados como ameaças ao progresso. Como pontua Carvalho (2021, p. 55), "[...] o progresso que sempre impulsionou a modernidade é, sobretudo, de caráter econômico; desse modo, convive bem com o retrocesso humano". Essa afirmação reflete uma contradição intrínseca aos regimes autoritários, que frequentemente utilizam o desenvolvimento econômico como justificativa para a supressão de direitos fundamentais.

Sob a ótica desses regimes, o crescimento econômico se torna um fim em si mesmo, independentemente das consequências sociais e humanas. Políticas de austeridade, privatizações predatórias e flexibilização de direitos trabalhistas são implementadas sob a justificativa de que são medidas necessárias para o avanço da nação. No entanto, esse modelo de desenvolvimento, frequentemente, ignora que a estabilidade econômica, quando desvinculada de um compromisso com a justiça social, pode coexistir com a perpetuação da desigualdade, da repressão e da exclusão.

O outro, dentro dessa lógica, é transformado em um ser distante do eu, alguém sem direitos, sem identidade, sem humanidade. O trabalhador explorado, o opositor político perseguido, o pobre marginalizado – todos são colocados à margem da sociedade, destituídos de sua condição de sujeitos de direitos. Essa separação artificial entre aqueles que pertencem à ordem social e aqueles que são vistos como inimigos do progresso é um dos pilares sobre os quais se sustentam as sociedades marcadas pela desigualdade estrutural.

Para que se estabeleçam bases democráticas concretas, sustentadas pelo respeito à Constituição e ao Estado Democrático de Direito, é imprescindível rejeitar a lógica da desumanização. Isso implica na necessidade de uma mudança cultural profunda, capaz de romper com essa dicotomia entre o eu e o outro e promover uma visão de cidadania baseada na igualdade, na dignidade e no reconhecimento da pluralidade social.

A educação para os direitos humanos emerge, nesse sentido, como um meio fundamental para desconstruir a mentalidade totalitária que ainda persiste no

pensamento social brasileiro. Suas raízes, que remontam ao período colonial, e se fortaleceram ao longo da Ditadura Militar do século XX, ainda reverberam nas estruturas sociais, políticas e jurídicas do país. Para romper com esse legado, a educação deve atuar como um vetor de transformação, promovendo o pensamento crítico e estimulando a participação cidadã.

Conceitualmente, essa educação se define como a formação integral do ser humano, promovendo o desenvolvimento de suas capacidades de conhecimento, julgamento e escolha. Trata-se de um processo de conscientização sobre o viver em sociedade e sobre como o pensamento individual se constrói a partir da noção do coletivo. Mais do que transmitir conteúdos formais, a educação para os direitos humanos deve promover reflexão sobre os valores que sustentam a democracia e a justiça social.

Maria Victória Benevides (2003) destaca a importância da educação para os direitos humanos como uma ferramenta indispensável para a reconstrução do imaginário social, historicamente marcado pela aceitação e naturalização da violação dos direitos fundamentais. Dessa forma, somente por meio da educação será possível consolidar uma sociedade verdadeiramente democrática onde o outro não seja mais visto como um inimigo, mas como um sujeito de direitos.

[...] Trata-se, portanto, de uma mudança cultural especialmente importante no Brasil, pois implica a derrocada de valores e costumes arraigados entre nós, decorrentes de vários fatores historicamente definidos: nosso longo período de escravidão, que significou exatamente a violação de todos os princípios de respeito à dignidade da pessoa humana, a começar pelo direito à vida; nossa política oligárquica e patrimonial; nosso sistema de ensino autoritário, elitista, e com uma preocupação muito mais voltada para a moral privada do que para a ética pública; nossa complacência com a corrupção, dos governantes e das elites, assim como em relação aos privilégios concedidos aos cidadãos ditos de primeira classe ou acima de qualquer suspeita; nosso descaso com a violência, quando ela é exercida exclusivamente contra os pobres e os socialmente discriminados; nossas práticas religiosas essencialmente ligadas ao valor da caridade em detrimento do valor da justiça; nosso sistema familiar patriarcal e machista; nossa sociedade racista e preconceituosa contra todos os considerados diferentes; nosso desinteresse pela participação cidadã e pelo associativismo solidário; nosso individualismo consumista, decorrente de uma falsa ideia de 'modernidade' (Benevides, 2003, p. 310).

Para o educador Paulo Freire (1987),<sup>18</sup> a educação para os direitos humanos não deve ser compreendida como um processo meramente instrutivo, mas sim como uma necessidade permanente de criticidade. Freire argumenta que a educação deve ser um instrumento de libertação, promovendo a consciência crítica dos indivíduos para que estes possam compreender sua realidade e agir sobre ela. Assim, rechaça a passividade e a omissão como posturas aceitáveis, pois converter-se em mero espectador da sociedade e deixar-se guiar passivamente pelas forças sociais é uma forma de aniquilar a própria humanidade.

Esse posicionamento de mero contemplador da ordem social é especialmente indesejável e perigoso em momentos de transição política e institucional. Sociedades que enfrentam períodos de mudanças estruturais, como transições de governo, alterações na estrutura do Estado ou momentos de redefinição democrática, têm na educação um elemento essencial para a construção de uma cidadania ativa e consciente. Quando a população permanece passiva diante desses processos, abre-se espaço para a manipulação, a desinformação e a imposição de projetos políticos que podem comprometer direitos fundamentais.

Em momentos de crise política e social, a falta de criticidade da população pode resultar em um retrocesso nos direitos e garantias fundamentais. Quando uma sociedade não desenvolve consciência histórica e política por meio da educação, torna-se mais suscetível a discursos autoritários que pregam soluções simplistas para problemas complexos. O desconhecimento da própria história e da importância da participação cidadã permite que lideranças políticas adotem medidas que violam direitos fundamentais sob a justificativa da estabilidade social e do progresso econômico.

É nesse ponto que a educação crítica proposta por Freire se torna imprescindível. Para que uma sociedade possa realmente consolidar um Estado

---

<sup>18</sup> Sobre o tema, Paulo Freire (1987, p. 106), dispõe que: “[...] O que teríamos de fazer, uma sociedade em transição como a nossa, inserida no processo de democratização fundamental, com o povo em grande parte emergindo, era tentar uma educação que fosse capaz de colaborar com ele na indispensável organização reflexiva de seu pensamento. Educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma predominantemente crítica. Isto significava então colaborar com ele, o povo, para que assumisse posições cada vez mais identificadas com o clima dinâmico da fase de transição. Posições integradas com as exigências da Democratização fundamental, por isso mesmo, combatendo a inexperience democrática”.

Democrático de Direito, é necessário que seus cidadãos não sejam apenas receptores passivos de decisões políticas, mas atores ativos no processo democrático. A educação para os direitos humanos não pode ser dissociada da educação para a democracia. Em uma sociedade que se pretende democrática, não basta que os cidadãos conheçam formalmente seus direitos; é fundamental que sejam preparados para agir democraticamente, exercendo sua cidadania de maneira ativa e consciente. Nesse sentido, a formação democrática da população não é apenas uma condição para o fortalecimento do Estado de Direito, mas também um meio essencial para a instalação de bases sociais pautadas no respeito, na tolerância e na valorização da diversidade.

John Dewey (1979), um dos principais teóricos da educação democrática, sustenta que a democracia não se refere meramente ao governo da maioria, mas sim à possibilidade de desenvolver, em todos os indivíduos, a capacidade de pensar criticamente, participar na formulação e implementação de políticas públicas e, acima de tudo, avaliar seus resultados.

[...] A única liberdade de importância duradoura é a liberdade de inteligência, isto é, liberdade de observação e de julgamento com respeito a propósitos intrinsecamente válidos e significativos. O erro mais comum que se faz em relação à liberdade é o de identificá-la com liberdade de movimento, ou com o lado físico e exterior da atividade. Este lado exterior e físico da atividade não pode ser separado do seu lado interno, a liberdade de pensar, desejar e decidir (Dewey, 1979, p. 59).

Para o autor, assim, a educação democrática não pode ser um processo passivo; pelo contrário, deve estar orientado para a construção de sujeitos autônomos, capazes de compreender sua inserção na sociedade e de atuar de forma crítica e propositiva no debate público.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a visão de Paulo Freire, que denuncia como farsa qualquer concepção de democracia que silencia o povo e restringe sua participação nos processos de decisão política. Para Freire (2001), a democracia real exige a criação de espaços de diálogo nos quais todas as vozes possam ser ouvidas e consideradas. A ausência dessa possibilidade argumentativa transforma a democracia em um conceito vazio, reduzindo-a a um mecanismo meramente eleitoral, sem garantir a efetiva participação dos cidadãos na construção dos rumos da sociedade.

Benevides (2003) sustenta que a educação para a democracia, concebida como sinônimo da educação em direitos humanos, compreende duas dimensões essenciais: a formação para os valores republicanos e a capacitação para a tomada de decisões políticas. Assim, além da necessidade de garantir a todos os grupos sociais o resguardo dos direitos humanos e dos princípios democráticos, torna-se imperativo assegurar aos cidadãos o acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento do pensamento crítico, elementos fundamentais para o pleno exercício da cidadania.

Com efeito, sem a devida compreensão acerca do que significa ser governado e do que implica o papel de governante, não há participação democrática efetiva. Como se pode defender valores democráticos sem domínio dos meios para tal? De que forma é possível usufruir das garantias fundamentais se não há conhecimento sobre sua aplicação no cotidiano?

Benevides (2003) enfatiza que a formação intelectual e informacional, conjuntamente com a educação moral e comportamental, constitui um alicerce indispensável para a adequada compreensão e vivência dos princípios democráticos. A convergência desses elementos possibilita a construção do imaginário coletivo e a preparação dos indivíduos para a vida em sociedade, em que se fazem imprescindíveis não apenas o domínio das noções fundamentais de organização social e política, mas também a correspondente formação ética.

Nesse contexto, evidencia-se que tais aspectos encontram-se sistematicamente ausentes dos regimes autoritários. Isso ocorre porque governos despóticos restringem deliberadamente o acesso ao conhecimento e à informação, suprimindo, assim, a capacidade analítica e crítica da população, o que compromete o exercício da cidadania e perpetua estruturas de dominação.

A construção de uma sociedade verdadeiramente democrática exige uma educação voltada para a liberdade, para a participação cidadã e para a promoção dos direitos humanos. Sem esse compromisso educativo, a mentalidade oprimida se perpetua, dificultando qualquer mudança estrutural no paradigma democrático. A manutenção de um modelo educacional que apenas reproduz conhecimentos de forma mecânica e alienante contribui para a continuidade das estruturas de dominação e de autocracia.

Diante desse cenário, a educação como prática de liberdade propõe uma ruptura com a pedagogia da dominação, pois reconhece o ser humano em sua totalidade, inserido em um contexto social e histórico. Diferente da educação bancária, em que o conhecimento é simplesmente transferido de forma passiva, a educação libertadora promove o diálogo, a reflexão crítica e a ação transformadora. Dessa forma, o indivíduo não é apenas um receptor de informações, mas um sujeito ativo na construção do saber e na transformação da realidade em que está inserido. É, de fato, uma verdadeira lição para o constitucionalismo brasileiro.

[...] Esta foi, na verdade, a constante de toda a nossa vida colonial. Sempre o homem esmagado pelo poder. Poder dos senhores das terras. Poder dos governadores gerais, dos capitães-gerais, dos vice-reis, do capitão-mor. Nunca, ou quase nunca, interferindo o homem na constituição e na organização da vida comum (Freire, 1967, p. 74).

A prática educativa que nega a ideia de um homem abstrato, isolado e desconectado do mundo reafirma a importância da relação dialógica entre o sujeito e sua realidade. A aprendizagem não deve ser vista como um processo mecânico, mas como um ato de consciência que possibilita ao indivíduo compreender suas condições de existência e intervir nelas. Essa concepção educativa está profundamente ligada à ideia de Democracia, pois promove a autonomia, o pensamento crítico e a participação social.

Assim, a concretização de um paradigma democrático autêntico requer a reconfiguração das bases educacionais, que precisam superar a função histórica de reprodução das desigualdades e da dominação para afirmarem-se como espaços efetivos de emancipação e construção da cidadania. A educação voltada para a liberdade, concebida como prática crítica e reflexiva, não se restringe a possibilitar a compreensão da realidade social, mas também habilita os indivíduos a intervir nela de forma consciente e transformadora, assumindo seu papel como sujeitos históricos na edificação de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

Os temas abordados ao longo deste capítulo — educação, cidadania, redemocratização e direitos humanos — articulam-se profundamente com a trajetória e com os ideais da FASE-Amazônia, cuja atuação histórica expressa, em termos práticos e pedagógicos, a resistência à lógica autoritária e à desumanização impostas pela ditadura. Em oposição à educação tecnicista e à cidadania passiva fomentadas pelo regime, a FASE consolidou, desde sua criação, em 1961, uma proposta de

educação popular emancipatória, ancorada nos princípios freireanos de diálogo, consciência crítica e transformação social. Suas ações junto a comunidades ribeirinhas, extrativistas e camponesas revelam a materialização concreta daquilo que, no plano teórico, se delineava como a reconstrução democrática do país: a educação entendida não como instrumento de adaptação, mas como prática de liberdade e de afirmação da dignidade humana. Ao valorizar os saberes locais, promover a participação comunitária e vincular a formação cidadã à defesa dos direitos humanos e ambientais, a FASE-Amazônia inscreve-se na tradição dos movimentos sociais que fizeram da educação um campo de luta e de esperança — reafirmando que a verdadeira democracia só se edifica quando o povo se reconhece como sujeito histórico de seus próprios direitos.

### **3 A experiência da fase na Amazônia nos anos 1980**

#### **3.1 O papel da fase na defesa dos direitos humanos na região amazônica**

A história da Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE), enquanto organização atuante na Amazônia, confunde-se com a própria emergência das lutas sociais por direitos no Brasil contemporâneo. Criada em 1961, em um contexto de intensificação da intervenção estatal sobre territórios e comunidades tradicionais, a FASE surgiu orientada por uma perspectiva que conferia centralidade ao associativismo e ao cooperativismo como instrumentos privilegiados de enfrentamento às desigualdades sociais e afirmação dos direitos coletivos.<sup>19</sup> Essa orientação se consolidou na Amazônia brasileira a partir da constatação de que essas práticas sociais e econômicas estavam historicamente vinculadas às formas de resistência das populações tradicionais frente à expropriação de seus territórios e à marginalização econômica imposta pelos projetos estatais de integração nacional e pelas dinâmicas predatórias do capital. Desde sua constituição, nos anos 1960, a FASE procurou diferenciar-se das abordagens meramente assistencialistas, enfatizando que o fortalecimento das organizações comunitárias e produtivas não poderia ser concebido como política compensatória de curto prazo, mas sim como estratégia estruturante de transformação social.

Durante a década de 80, especificamente, sua presença na Amazônia foi marcada pela confluência entre uma conjuntura de redemocratização política, a crise do modelo econômico baseado na integração compulsória da região e o avanço de novas agendas ambientais e de direitos humanos. Esta combinação de fatores propiciou a emergência de um campo de intervenção social que reunia educação popular, defesa do território e promoção dos direitos socioambientais e encontrou na FASE uma das mais expressivas materializações institucionais.

A década de 80 deve ser compreendida como um marco temporal decisivo. Como aponta Souza (2005), o Brasil saía de um longo período de regime militar, cujo projeto desenvolvimentista – expresso, entre outros instrumentos, pelo Programa de Integração Nacional (PIN) e pelos Planos Nacionais de Desenvolvimento – implicou severos impactos sobre comunidades indígenas, populações ribeirinhas e

---

<sup>19</sup> Cf. FASE (2026).

extrativistas, especialmente na Amazônia Legal. A construção de rodovias como a Transamazônica, a expansão dos grandes projetos agroindustriais e a apropriação predatória dos recursos naturais consolidaram uma lógica que privilegiava a ocupação territorial com base em critérios de segurança nacional e na premissa da incorporação definitiva das “terras vazias” à economia capitalista brasileira (Santos, 2007). Esse processo gerou não apenas efeitos ecológicos deletérios, como desmatamentos em larga escala e degradação da biodiversidade, mas também um quadro de aguda violação dos direitos humanos coletivos e individuais, com a expulsão de comunidades tradicionais e a negação sistemática de seus modos de vida.

Foi nesse cenário que a FASE iniciou, com maior vigor, sua atuação direcionada para a região Norte, assumindo como horizonte estratégico a constituição de um campo de defesa dos direitos humanos ancorado na educação popular e na assessoria a movimentos sociais rurais. Diferentemente de outras organizações de matriz puramente assistencialista, a FASE consolidou um perfil híbrido, combinando a prestação de serviços com a ação política de incidência junto ao Estado e à cooperação internacional. Como evidenciam Santos (2007) e Souza (2005), a instituição passou a operar em uma complexa rede que envolvia sindicatos de trabalhadores rurais, pastorais sociais, associações comunitárias, cooperativas de extrativistas e organizações internacionais de fomento à participação cidadã e ao desenvolvimento sustentável. Essa capilaridade permitiu que a FASE adquirisse, na década de 80, um papel singular na tessitura de processos de resistência frente ao autoritarismo estatal e ao avanço de grandes empreendimentos privados sobre terras coletivas.

A FASE assumiu, assim, uma perspectiva que pode ser qualificada como integral e emancipatória. Diferentemente de uma concepção restrita de direitos humanos, centrada exclusivamente na dimensão civil e política, a organização passou a compreender tais direitos como inseparáveis das condições materiais de existência e de preservação dos territórios e culturas tradicionais. Nesse sentido, sua prática relacionava o direito à terra com o direito ao trabalho digno, à educação libertadora, à saúde e à participação política. Conforme observa Souza (2005), a FASE se notabilizou por adotar concepções pedagógicas inspiradas em Paulo Freire, compreendendo a educação como um processo de formação crítica e de fortalecimento da autonomia popular: “[...] A educação promovida pela FASE tinha

caráter integral, abrangendo dimensões políticas, sociais e culturais, em consonância com as premissas da educação popular enquanto prática de emancipação coletiva” (Souza, 2005, p. 172).

Conforme sublinha Freire (1987, p. 68), “[...] ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Esse princípio se refletia na metodologia dialógica adotada pela FASE, bem como nos seus programas educativos. Tal compromisso se materializou em diversos programas e projetos. No município de Gurupá, por exemplo, a FASE iniciou uma atuação sistemática voltada tanto à assessoria organizacional do Sindicato dos Trabalhadores Rurais quanto ao apoio à criação de associações agroextrativistas, entre as quais a Associação dos Trabalhadores Agroextrativistas do Distrito do Itatupã (ATAEDI) e a Associação dos Trabalhadores Agroextrativistas da Ilha das Cinzas (ATAIC) (Santos, 2007). Por meio desses espaços coletivos, desenvolveu estratégias para viabilizar a regularização fundiária, combater a grilagem e fomentar alternativas de geração de renda que respeitassem os modos de uso comunitário dos recursos naturais. Essa intervenção articulava dimensões jurídicas, técnicas e pedagógicas: de um lado, prestava orientação para processos de demarcação de áreas de uso tradicional; de outro, capacitava lideranças locais em temas como associativismo, gestão coletiva e direitos sociais. Ao mesmo tempo, mantinha interlocução com agências multilaterais e com o próprio Estado brasileiro, na tentativa de influenciar políticas públicas e assegurar a efetivação do recém-promulgado artigo 225 da Constituição de 1988, que consagrou o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado:

[...] Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (Brasil, 1988).

O *ethos*<sup>20</sup> institucional da FASE, portanto, caracterizava-se por uma prática que se pretendia crítica e transformadora, mas que não prescindia do diálogo com instâncias estatais e organismos internacionais. Essa dupla vinculação – por um lado, com as bases populares; por outro, com circuitos de cooperação técnica e

---

<sup>20</sup> “[...] tem referência aos costumes, aos hábitos de uma comunidade e revela o aspecto histórico/social da moral. Significa também a morada, o lugar habitual e que encerra na ética a partir da qual o grupo ou a comunidade faz referência na orientação cotidiana da convivência entre seus membros e desses com membros externos” (Silveira, 2017).

financiamento externo – conferiu à organização capacidade de implementar programas de longo prazo, mas também gerou tensões e dilemas. Como bem observa Souza (2005), a crescente profissionalização das ONGs e a dependência de recursos de agências multilaterais, como o Banco Mundial e a União Europeia, trouxeram o risco de subordinação a agendas externas e de perda relativa da autonomia política. Ainda assim, no caso da FASE, a atuação na Amazônia, nos anos 1980, parece ter mantido uma orientação prioritariamente comprometida com as demandas locais e com a luta pelos direitos dos povos tradicionais. Como defendeu Freire (1996, p. 31), “[...] não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”. Essa compreensão sustentava o esforço da FASE em reconhecer o conhecimento das comunidades como ponto de partida legítimo dos processos formativos.

Além do trabalho direto junto a associações rurais, a FASE desempenhou papel relevante na formação de uma consciência crítica sobre o impacto do modelo desenvolvimentista imposto à Amazônia. Por meio de suas publicações, como a *Revista Proposta*, e de seus cursos de formação, contribuiu para disseminar reflexões sobre o direito ao território, a centralidade dos conhecimentos tradicionais e a necessidade de democratização das decisões que afetavam os modos de vida regionais.<sup>21</sup> Esse processo se articulava com uma concepção de direitos humanos que transcendia o âmbito jurídico-formal e incorporava valores de solidariedade, participação e dignidade humana como referências ético-políticas. Nas palavras de Scherer-Warren (1987), ao desenvolver esse enfoque, a FASE inscreveu-se no que se poderia chamar de pedagogia da cidadania ativa, entendida como prática social que busca romper com as hierarquias coloniais e democratizar a produção de sentidos sobre o desenvolvimento. Freire (1987, p. 59) já alertava que “[...] a alfabetização, como leitura do mundo, é um ato de conhecimento e, portanto, de criação e recriação”. Ideias como essa inspiravam a FASE a articular práticas educativas com processos de transformação social.

Outro elemento que caracterizou a contribuição da FASE, na década de 80, foi a incorporação da dimensão ambiental como componente indissociável da luta pelos direitos humanos. Ainda que inicialmente sua atuação tenha se pautado por demandas de natureza agrária e social, a experiência acumulada no enfrentamento

---

<sup>21</sup> . Cf. FASE (1976).

aos efeitos do desmatamento e à perda de biodiversidade levou a organização a adotar progressivamente o enfoque da sustentabilidade socioambiental como eixo de intervenção. Como destaca Santos (2007), esse deslocamento foi impulsionado pela emergência de agendas globais, como a *Conferência de Estocolmo (1972)*<sup>22</sup> e, posteriormente, a *Rio-92*,<sup>23</sup> que consolidaram o entendimento de que a proteção dos direitos humanos dos povos tradicionais dependia intrinsecamente da preservação dos ecossistemas. A FASE, nesse processo, atuou como mediadora entre os saberes locais e a normatividade ambiental emergente, articulando estratégias comunitárias de manejo sustentável com as diretrizes de políticas públicas e programas internacionais, como o Programa Piloto para a Proteção das Florestas Tropicais do Brasil (PPG7).

É importante destacar, no entanto, que a atuação da FASE não se limitava à dimensão técnica da assessoria. Seu trabalho envolvia uma permanente disputa simbólica em torno da legitimidade dos direitos das populações tradicionais frente ao discurso desenvolvimentista hegemônico. Nesse sentido, a organização contribuiu para ressignificar categorias como *progresso* e *modernização*, questionando a naturalização de projetos que promoviam o deslocamento compulsório de comunidades em nome da expansão econômica. Essa crítica não se restringia ao plano retórico, mas se expressava em práticas concretas de fortalecimento do protagonismo comunitário, que visavam subverter a condição subalterna historicamente atribuída aos povos amazônicos.

Esse engajamento crítico quanto às políticas hegemônicas e a reivindicação de uma perspectiva alternativa de desenvolvimento podem ser ilustrados pela atuação da FASE em processos de construção de diagnósticos participativos nas comunidades ribeirinhas e agroextrativistas. Nesses processos, a metodologia adotada não se restringia à coleta de dados técnicos, mas implicava o envolvimento direto dos moradores na identificação de prioridades, ameaças e potencialidades. O *princípio da pesquisa-ação*, tão presente na tradição freireana, informava essas iniciativas, no entendimento de que só a participação efetiva poderia conferir legitimidade e eficácia às políticas de desenvolvimento local. Tal perspectiva se

---

<sup>22</sup> Cf. ONU (1972).

<sup>23</sup> Cf. ONU (1992).

contrapunha à lógica centralizadora do Estado e ao tecnocratismo de muitas agências multilaterais, para as quais a população era mero objeto de intervenção e não sujeito histórico de direitos. Assim, a FASE dedicou-se a inverter a equação tradicional do planejamento, substituindo o olhar externo de especialistas pela valorização das experiências comunitárias e dos saberes locais como pontos de partida e orientação do processo de transformação social.

Essa escolha metodológica e política de ancorar a ação nos marcos da educação popular permitiu que a organização consolidasse uma prática pedagógica centrada na formação de lideranças, na criação de espaços de deliberação coletiva e na promoção de mecanismos de reivindicação de direitos.

A concepção de direitos humanos que se estruturava na atuação da FASE era, portanto, aquela que, como afirmam Oliveira (2021) e Ferreira Júnior (2023), não se restringe ao catálogo liberal de garantias civis e políticas, mas que compreende que a dignidade humana só pode ser efetivada quando as condições materiais de reprodução da vida estão asseguradas, quando a cultura e a memória dos povos são respeitadas e quando os indivíduos são reconhecidos como protagonistas dos processos decisórios que lhes dizem respeito.

É necessário ressaltar que esse horizonte se afirmava em uma conjuntura contraditória. De um lado, a redemocratização do país e a Constituinte de 1988 sinalizavam uma ampliação do espaço público de deliberação e um reconhecimento jurídico das demandas históricas dos movimentos populares. De outro, a crise econômica dos anos 1980, a transição para o modelo neoliberal de regulação estatal e a penetração de interesses transnacionais na Amazônia criavam outras formas de vulnerabilização social. Essa tensão entre avanços institucionais e agravamento das desigualdades estruturais exigia da FASE uma permanente capacidade de articulação política e de negociação com múltiplos atores. Como aponta Souza (2005), esse contexto levou a organização a ampliar suas estratégias de *advocacy* e incidência institucional, buscando criar alianças com parlamentares, organismos internacionais e redes de ONGs, ao mesmo tempo em que se mantinha vinculada ao trabalho de base junto às comunidades.

A atuação da FASE, portanto, se caracterizava por esse duplo compromisso: a inserção na tessitura social concreta e o diálogo com os espaços institucionais de formulação de políticas públicas. Essa posição liminar conferiu-lhe capacidade de

mediação, mas também colocou desafios consideráveis. Entre eles, o risco de que a captação de recursos internacionais implicasse condicionamentos de agenda e prioridades, com o perigo de uma progressiva burocratização da intervenção. O próprio processo de profissionalização das ONGs brasileiras, intensificado na década de 80, suscitou debates no campo progressista sobre a fronteira entre compromisso político e institucionalização tecnocrática. Ainda assim, no caso da FASE, parece possível afirmar que a centralidade conferida à educação popular como estratégia de autonomia comunitária foi capaz de preservar, em grande medida, uma perspectiva crítica frente às lógicas do mercado e do Estado.

Outro aspecto relevante a destacar diz respeito à relação entre direitos humanos e territorialidade. Como observa Fernandes (1996), as ONGs, no Brasil, nesse período, experimentaram um processo de *supraterritorialidade*, isto é, a construção de redes que ultrapassavam fronteiras estaduais e nacionais. No caso da FASE, essa dimensão alcançou territórios internacionais e se materializou tanto pelo apoio financeiro de agências europeias, como a Misereor e a Comissão Europeia, quanto pela participação em fóruns globais de debate sobre direitos humanos, desenvolvimento e meio ambiente. A articulação com redes como a Associação Brasileira de ONGs (ABONG) e o Fórum Social Mundial permitiu que a experiência acumulada na Amazônia fosse inserida em um repertório internacional de crítica ao neoliberalismo e de defesa da sustentabilidade socioambiental. Entretanto, é importante reconhecer que essa ampliação das escalas de intervenção também trazia a necessidade de constante equilíbrio entre a atenção ao território e as demandas mais abrangentes de incidência global.

Nesse sentido, a década de 80 pode ser vista como um momento em que a FASE consolida uma atuação multidimensional em que o trabalho de formação comunitária, a assessoria técnica, a produção de conhecimento e a incidência política se combinam em uma estratégia abrangente de promoção dos direitos humanos. Esse caráter multidimensional, longe de configurar mera soma de atividades, expressava uma concepção integrada segundo a qual a luta por direitos não se separa da luta pela transformação das condições objetivas de vida e da construção de sujeitos coletivos conscientes de sua história e de seus direitos. Essa perspectiva dialética, que combinava práticas imediatas e objetivos estratégicos, fazia da FASE uma

organização paradigmática no campo das ONGs brasileiras (Souza, 2005; Santos, 2007).

Ao longo desse período, consolidou-se também a compreensão de que a defesa dos direitos humanos na Amazônia exigia enfrentar o desafio do racismo ambiental. Como indica Barros (2019), as populações negras, indígenas e caboclas foram historicamente tratadas como entraves ao desenvolvimento e submetidas a processos sistemáticos de expropriação, desqualificação cultural e invisibilização política. A FASE, por meio de suas ações pedagógicas e de *advocacy*,<sup>24</sup> contribuiu para a construção de uma narrativa contra-hegemônica que afirmava o direito dessas populações ao território, ao reconhecimento identitário e ao usufruto sustentável dos recursos naturais. A incorporação desse enfoque interseccional – que articulava questões de classe, etnia e cultura – foi, sem dúvida, uma inovação importante no campo da promoção dos direitos humanos na região.

Ao longo de sua trajetória, a FASE também buscou criar instrumentos metodológicos próprios, com vistas a fortalecer os processos de autogestão comunitária. Entre essas ferramentas, destacam-se os cursos de formação em gestão coletiva, os processos de mapeamento participativo e os materiais pedagógicos voltados à alfabetização crítica. Essas iniciativas não apenas respondiam a demandas imediatas por informação e capacitação, mas também se constituíam em dispositivos simbólicos de afirmação da legitimidade dos saberes locais frente ao discurso técnico-científico dominante. Como conceitua Scherer-Warren (1987), a pedagogia política, no âmbito FASE, pode ser entendida como uma forma de produção de contra conhecimentos, isto é, conhecimentos alternativos que desestabilizam a hierarquia epistemológica entre o saber popular e o saber acadêmico.

Outro grande ponto de relevância foi o trabalho de educação desenvolvido pela FASE no contexto das Escolas Comunitárias de Belém, como registrado na *Revista*

---

<sup>24</sup> As definições e os significados da *advocacy* têm variado no tempo e vêm sendo formulados a partir de como são compreendidos a política e o poder. *Advocacy* tem origem na palavra *advocare*, do latim, que significa 'ajudar alguém que está em necessidade'. Em inglês, provém do verbo *to advocate*. Mas, como *advocacia* e *advogar*, em português, referem-se fundamentalmente a atividades de natureza legal ou jurídica, preferimos traduzir *advocacy* como defender e argumentar em favor de uma causa, uma demanda ou uma posição. Isso porque *advocacy* tem um significado mais amplo, denotando iniciativas de incidência ou pressão política, de promoção e defesa de uma causa e/ou interesse, e de articulações mobilizadas por organizações da sociedade civil com o objetivo de dar maior visibilidade a determinadas temáticas ou questões no debate público e influenciar políticas visando à transformação da sociedade (Libardoni, 2000).

*Proposta n. 25*, o que representa uma das mais significativas expressões da Educação Popular no Brasil.<sup>25</sup> Mais do que uma resposta emergencial à precariedade da rede pública de ensino, essas escolas constituíram-se em autênticos espaços de organização comunitária, luta política e construção coletiva do saber. Sua origem, ainda nos primeiros anos da década de 1970, está diretamente relacionada à mobilização de moradores das baixadas de Belém, notadamente do bairro do Jurunas, que se organizaram para garantir o direito à educação frente à negligência do poder público.

Desde o início, a proposta da FASE era trabalhar em parceria com as comunidades locais, articulando assessoria técnica e pedagógica com ações de fortalecimento organizativo. Nesse sentido, o trabalho educativo não se limitava à sala de aula, mas integrava práticas de participação popular, levantamentos comunitários, reuniões com pais, formação política de lideranças e treinamento de professores. A educação era concebida como um processo coletivo, integral, inseparável da vida social e da luta por direitos.

As Escolas Comunitárias, estruturadas nos próprios Centros Comunitários dos bairros, surgiram como um esforço de resistência à exclusão educacional e social. Os métodos utilizados — inspirados em Paulo Freire, mas adaptados ao público infantil — enfatizavam o vínculo entre linguagem, experiência concreta e consciência crítica. O uso de cartilhas confeccionadas pelas próprias educadoras e comunidades, como *A Cartilha que Nós Fizemos*, ilustra bem esse compromisso com uma pedagogia enraizada na realidade dos sujeitos.

Além do aspecto pedagógico, a FASE atuava também na organização administrativa das escolas, buscando construir formas coletivas de gestão. Essa dimensão de autogestão, envolvendo pais, professoras e lideranças locais, era uma expressão concreta do princípio da participação popular. Com o tempo, porém, as escolas passaram a enfrentar novos desafios, especialmente quando firmaram convênios com a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), o que introduziu elementos de burocratização e tensão com o Estado. A luta por melhores bolsas-aluno e condições de trabalho tornou-se uma frente política importante no período de 1976

---

<sup>25</sup> Cf. FASE (1985).

a 1982, culminando na criação da campanha *Escola Para Todos*, impulsionada pela Comissão de Bairros de Belém (CBB).

Durante esse percurso, a FASE reconfigurou também sua forma de atuação: deixou de ser uma entidade executora de projetos para tornar-se um espaço de apoio, articulação e formação do movimento popular. A assessoria pedagógica às Escolas Comunitárias passou a enfatizar cada vez mais o fortalecimento da autonomia das comunidades e a qualificação técnica das educadoras, sempre em diálogo com os desafios do contexto social e político.

A experiência das Escolas Comunitárias de Belém, sistematizada pela FASE, revela que a educação popular pode — e deve — se constituir em prática política de emancipação, sem renunciar à qualidade pedagógica. Nesse sentido, as Escolas Comunitárias não foram apenas uma alternativa à exclusão educacional, mas um projeto de sociedade em disputa. Sua trajetória evidencia que é possível construir uma escola pública, democrática e crítica, desde que essa construção esteja enraizada nas lutas dos sujeitos populares e orientada pela defesa dos direitos e da justiça social.

Por fim, convém reiterar que o papel da FASE na defesa dos Direitos Humanos na Amazônia, nos anos 1980, não pode ser dissociado do seu compromisso com uma concepção substantiva de democracia. Essa concepção se opunha ao modelo minimalista e procedimental que se consolidava no período, segundo o qual a democracia seria apenas o conjunto de regras formais para a disputa pelo poder. Ao contrário, a prática da FASE afirmava a democracia como experiência vivida no cotidiano das comunidades, como processo de ampliação das capacidades de decisão e como conquista de condições materiais de existência digna. Esse compromisso, enraizado em um *ethos* militante e pedagógico, permanece como legado central de sua atuação e referência fundamental para a reflexão contemporânea sobre Direitos Humanos na Amazônia.

### **3.2 Atuação de lideranças e organizações populares**

A década de 80, no Brasil, constituiu um marco histórico para a reorganização dos movimentos sociais, particularmente no espaço amazônico, onde o avanço das fronteiras agrícolas, a imposição de grandes projetos de exploração e a consolidação de uma economia extrativista predatória agudizaram conflitos fundiários e

aprofundaram desigualdades históricas. A experiência da FASE, na Amazônia, nesse período, não pode ser dissociada do florescimento de organizações populares e da emergência de lideranças comunitárias que, progressivamente, passaram a reivindicar o reconhecimento de direitos historicamente negados. Essas lideranças exerceram um papel central na formulação de uma nova gramática política, na mobilização de grupos marginalizados e na criação de formas institucionais capazes de articular demandas locais e estratégias de interlocução com o Estado e organismos internacionais.

A emergência de lideranças populares na Amazônia, nos anos 1980, deve ser compreendida como um processo multifacetado, resultante de tensões históricas acumuladas e de dinâmicas políticas que se articulavam entre o nível local e os contextos nacionais e globais. Como pontua Souza (2005), a luta pela terra e pelo território foi o elemento catalisador de um vasto processo de organização social que uniu trabalhadores rurais, ribeirinhos, seringueiros e povos indígenas em torno de reivindicações por regularização fundiária, preservação ambiental e promoção de políticas públicas adequadas a suas realidades culturais e econômicas. Nesse cenário, a atuação de ONGs como a FASE desempenhou papel estratégico, tanto como parceira técnica e financeira quanto como mediadora na construção de processos educativos voltados à formação de lideranças.

Os movimentos de trabalhadores rurais da Amazônia passaram a intensificar suas estratégias de mobilização, ao longo da década de 80, articulando assembleias comunitárias, ocupações de terras e campanhas públicas que tinham por objetivo contestar a legitimidade de projetos de colonização e expansão agrícola impostos, verticalmente, pelo Estado brasileiro. A FASE, inserida nesse campo de disputas, contribuiu para estruturar experiências organizativas baseadas no fortalecimento das capacidades de liderança e na criação de espaços de deliberação coletiva. Em Gurupá, município situado na região do Baixo Amazonas, a organização desempenhou papel determinante na assessoria ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais e na criação de associações agroextrativistas, como a ATAEDI e a ATAIC (Santos, 2007).

A atuação de lideranças populares nessas experiências pode ser compreendida como expressão de uma pedagogia política fundada na apropriação de instrumentos de organização e na revalorização dos saberes locais. Como argumenta

Santos (2007), muitas dessas lideranças eram antigos posseiros, agricultores familiares e pescadores que, pela mediação da FASE e de outras entidades parceiras, passaram a compreender a luta por direitos como uma extensão de seus vínculos com a terra e com as práticas tradicionais de uso coletivo dos recursos naturais. Esse elemento simbólico foi fundamental para consolidar a legitimidade social de suas reivindicações e criar condições subjetivas para a construção de uma consciência crítica sobre os processos de exclusão e exploração historicamente impostos pelas políticas governamentais.

O fortalecimento dessas organizações populares na Amazônia não ocorreu de forma linear ou isenta de contradições. O processo de institucionalização de sindicatos e associações envolveu complexos desafios, entre os quais a necessidade de conciliar as expectativas de autonomia política das bases comunitárias com a crescente profissionalização das práticas de gestão e a dependência de recursos provenientes de agências internacionais de cooperação. Como observa Fernandes (1994), o campo das organizações não governamentais e das associações populares foi, nesse período, progressivamente capturado pela lógica dos financiamentos externos, gerando tensões entre o compromisso com a transformação social e os imperativos de eficácia gerencial. Ainda assim, a experiência da FASE demonstra que era possível manter uma perspectiva crítica e emancipadora, desde que a formação de lideranças fosse priorizada como estratégia política fundamental.

O investimento na formação de quadros dirigentes das organizações comunitárias se materializou em diversas iniciativas pedagógicas: cursos de capacitação, oficinas temáticas, encontros regionais e processos de acompanhamento técnico continuado. Essa pedagogia da organização, profundamente inspirada nas concepções freireanas, buscava desenvolver competências que iam além da dimensão técnica, abrangendo a compreensão crítica das estruturas de poder e a construção de práticas de solidariedade e cooperação. Como pontua Scherer-Warren (1995), esse tipo de formação tinha por objetivo ampliar a capacidade das lideranças de reivindicar políticas públicas, de gerir recursos coletivos e de defender os direitos culturais e territoriais das populações tradicionais.

É relevante ressaltar que a emergência de lideranças populares na Amazônia, nos anos 1980, foi também tributária de um contexto político nacional de redemocratização e efervescência social. A luta pela anistia, pela convocação da

Assembleia Constituinte e pela consolidação de novas formas de participação política abriu espaço para que pautas historicamente invisibilizadas emergissem na agenda pública. O capítulo dos direitos sociais e ambientais, na Constituição de 1988, pode ser entendido como resultado dessa confluência de movimentos sociais urbanos e rurais, organizações não governamentais, pastorais sociais e setores progressistas do parlamento. Nesse processo, as lideranças formadas no âmbito das associações apoiadas pela FASE assumiram protagonismo em espaços de negociação e deliberação, tanto em instâncias municipais quanto nos fóruns estaduais e nacionais.

Para além da dimensão da representação política, a atuação de lideranças e organizações populares na Amazônia implicou a construção de novas práticas institucionais. Essas práticas se manifestaram na criação de fóruns regionais de debate, na elaboração de planos comunitários de desenvolvimento sustentável e na promoção de experiências de autogestão de territórios coletivos. A institucionalidade emergente era, portanto, marcada por uma tensão constitutiva: de um lado, a necessidade de se relacionar com o Estado, disputar políticas e acessar recursos; de outro, o imperativo de preservar a autonomia organizativa e a fidelidade aos interesses das bases comunitárias. Essa tensão foi vivenciada cotidianamente pelas lideranças, que precisavam negociar os limites e as possibilidades da institucionalização sem perder de vista os objetivos estratégicos da transformação social.

Conforme Santos (2007), a atuação pedagógica da FASE buscou, nesse contexto, reforçar o protagonismo das lideranças comunitárias na formulação dos projetos e na gestão dos recursos, de forma a evitar a reprodução de práticas clientelistas e hierárquicas diuturnamente associadas à relação entre Estado e populações amazônicas.

Outro aspecto relevante da atuação das organizações populares na Amazônia foi a sua inserção nos debates sobre a sustentabilidade socioambiental e a valorização dos conhecimentos tradicionais. As lideranças comunitárias apoiadas pela FASE desempenharam papel importante na produção de diagnósticos participativos sobre a situação ambiental de seus territórios, na construção de estratégias de manejo sustentável dos recursos naturais e na articulação com redes nacionais e internacionais que defendiam a preservação da biodiversidade amazônica. Essa articulação contribuiu para consolidar uma perspectiva que associava a luta pelos

direitos humanos à defesa do meio ambiente, numa concepção de indivisibilidade dos direitos civis, políticos, sociais, culturais e ambientais (Barros, 2019).

É importante sublinhar que a atuação das lideranças populares não se restringiu ao campo da reivindicação e da contestação. Muitas delas assumiram funções de gestão de projetos, de representação institucional e de mediação de conflitos, desempenhando papéis que exigiam capacidade de negociação e compreensão das dinâmicas complexas que atravessavam o campo das políticas públicas e da cooperação internacional. Essa experiência foi, ao mesmo tempo, uma oportunidade de ampliação das capacidades políticas e um desafio permanente de preservação da autonomia. Como pontua Souza (2005), a atuação de lideranças populares na Amazônia evidencia a necessidade de problematizar as fronteiras entre participação e cooptamento, autonomia e dependência, militância e profissionalização.

No campo simbólico, a emergência dessas lideranças representou também a construção de novas identidades políticas. Agricultores familiares, pescadores, mulheres ribeirinhas e jovens passaram a se reconhecer como sujeitos coletivos portadores de direitos, rompendo com as representações estigmatizantes que continuamente os associavam à ignorância, à passividade ou à incapacidade de autogoverno. Essa afirmação identitária foi, em grande medida, um produto do investimento pedagógico da FASE e de outras organizações que apostaram na educação popular como estratégia de emancipação e valorização da cultura local.

A centralidade das lideranças populares na construção de respostas locais às políticas de espoliação territorial se revela também na capacidade de formular estratégias próprias de desenvolvimento. Ao longo dos anos 1980, multiplicaram-se experiências de manejo comunitário de recursos naturais, implantação de agroindústrias de pequeno porte, criação de fundos rotativos e organização de cadeias produtivas associadas ao extrativismo sustentável. Essa dinâmica expressava um duplo movimento: de um lado, a resistência contra modelos predatórios de exploração impostos pelo capital agroindustrial e, de outro, a proposição de alternativas viáveis de geração de renda que respeitassem a diversidade cultural e ambiental da Amazônia.

No interior desses processos, a FASE exerceu papel pedagógico singular, acompanhando lideranças em atividades de planejamento coletivo, capacitação

técnica e negociação com agentes externos. Como registra Santos (2007), o êxito de muitas iniciativas derivava menos da transferência de tecnologias produtivas e mais da capacidade de mobilizar saberes tradicionais e estabelecer relações horizontais de cooperação. Essa aposta na valorização do conhecimento local foi determinante para criar mecanismos de autoconfiança coletiva, rompendo com a lógica histórica de dependência das comunidades ribeirinhas em relação a agentes estatais ou empresários.

Importa destacar que esse processo educativo e organizativo se articulava com a construção de novas linguagens políticas. A *luta pela terra* passou a ser progressivamente requalificada como *luta pelo território*, conceito que incorporava a dimensão cultural, simbólica e identitária dos vínculos que as populações amazônicas estabeleciam com seu espaço de vida. Essa ressignificação terminológica não foi mero detalhe retórico: ela sinalizava a recusa a uma visão estritamente economicista do uso do solo e reivindicava o direito à autodeterminação e à reprodução sociocultural. Essa compreensão foi sendo gradativamente apropriada pelas lideranças e pelas organizações comunitárias, em parte pelo trabalho formativo desenvolvido pela FASE e por entidades parceiras, como a Comissão Pastoral da Terra e o Conselho Nacional dos Seringueiros.

Nesse percurso, muitas lideranças femininas emergiram como referências em seus territórios. Mulheres ribeirinhas, extrativistas e agricultoras passaram a desempenhar funções decisivas tanto na organização do trabalho comunitário quanto na condução de negociações com instituições externas. Essa participação feminina, frequentemente invisibilizada pelos registros oficiais, foi decisiva para consolidar práticas de solidariedade e gestão coletiva. Conforme Scherer-Warren (1995), a pedagogia política das ONGs, ao valorizar o protagonismo das mulheres, contribuiu para ampliar o horizonte de cidadania e questionar os papéis tradicionais de gênero.

Outro elemento que caracterizou a atuação das lideranças foi a construção de redes intercomunitárias. Os encontros regionais promovidos pela FASE e por outras organizações criaram oportunidades de troca de experiências, compartilhamento de dificuldades e formulação de reivindicações comuns. Esses espaços de sociabilidade política permitiram que lideranças de diferentes localidades superassem o isolamento histórico que caracterizava muitas comunidades amazônicas e se percebessem como

parte de uma luta mais ampla que conectava direitos territoriais, preservação ambiental e justiça social.

Convém sublinhar que, embora as lideranças populares tenham se tornado referência de resistência e organização, seu papel não estava isento de contradições e conflitos. Em muitos casos, o processo de institucionalização de associações e sindicatos gerou disputas internas por espaço de poder e recursos, reproduzindo desigualdades preexistentes de gênero, idade e posição social. Além disso, a dependência financeira de projetos financiados por agências multilaterais produzia tensões entre a autonomia política e os compromissos contratuais com financiadores. Essas contradições se expressavam, por exemplo, na dificuldade de conciliar cronogramas e indicadores impostos por programas internacionais com os ritmos próprios das comunidades.

A pedagogia da FASE procurava enfrentar essas contradições de forma crítica, criando espaços de reflexão coletiva sobre os limites e desafios da institucionalização. Como enfatiza Souza (2005), a formação de lideranças não se limitava ao treinamento técnico, mas envolvia a problematização permanente dos processos de decisão, das relações de poder internas nas organizações e das expectativas em relação ao Estado. Essa abordagem era inspirada pela convicção de que a autonomia política não poderia ser dada de fora, mas construída gradativamente, no exercício cotidiano da participação democrática.

Além do trabalho junto às organizações de base, muitas lideranças passaram a se envolver em processos de negociação com órgãos públicos e empresas. O avanço de projetos de infraestrutura, como hidrelétricas e pavimentação de rodovias, obrigava associações comunitárias a desenvolver capacidades de interlocução com agentes estatais e atores privados. Esse contexto levou a uma sofisticação progressiva das estratégias políticas que passaram a combinar mobilização popular, pressão institucional e ações judiciais. A FASE, nesse cenário, atuava como facilitadora de processos de negociação e provedora de assessoria jurídica e técnica, mas sempre enfatizando que as decisões finais pertenciam às comunidades.

A relevância dessas lideranças também se manifestava no campo da construção de identidades coletivas. Ao longo dos anos 1980, consolidou-se a compreensão de que as populações amazônicas eram portadoras de direitos diferenciados, relacionados a seus modos de vida específicos. Essa identidade

política – *ribeirinho, extrativista, comunidade tradicional* – foi gradativamente construída como resposta ao discurso homogeneizador que desqualificava esses grupos como atrasados ou inimigos do progresso. Essa construção identitária foi alimentada por práticas educativas e por estratégias de comunicação popular que buscavam afirmar a dignidade das culturas locais. A FASE teve papel importante nesse processo ao promover publicações, campanhas e materiais pedagógicos que valorizavam as histórias e saberes das comunidades.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a atuação das lideranças e organizações populares apoiadas pela FASE ultrapassou a esfera restrita da assistência social e da defesa pontual de interesses materiais. Tratava-se de um projeto político-pedagógico orientado a criar condições para que sujeitos historicamente subalternizados pudessem exercer seus direitos de maneira consciente e autônoma. Essa concepção está claramente expressa em diversas falas de educadores e técnicos da FASE, segundo as quais “[...] não se tratava de levar soluções prontas, mas de construir coletivamente os caminhos de fortalecimento das comunidades” (Santos, 2007, p. 112).

Por fim, cabe ressaltar que a emergência dessas lideranças foi acompanhada por processos de criminalização e violência. Em diversos momentos, líderes comunitários foram ameaçados, perseguidos e assassinados em razão de sua atuação em defesa da terra e do meio ambiente. Essa violência expressava o conflito estrutural entre os interesses de grandes empreendimentos e a defesa de modos de vida tradicionais. A resposta das organizações populares e da FASE foi denunciar publicamente essas violações e articular redes de solidariedade e proteção, buscando apoio de organizações de direitos humanos nacionais e internacionais.

Em síntese, a atuação de lideranças e organizações populares na Amazônia dos anos 1980, em articulação com a FASE, constituiu um dos processos mais significativos de democratização social no Brasil contemporâneo. Ela demonstrou que a defesa dos direitos humanos requer não apenas normas jurídicas e políticas públicas, mas também a formação de sujeitos coletivos capazes de reivindicar e exercer seus direitos. Ao promover processos educativos e criar espaços de participação, a FASE contribuiu de maneira decisiva para consolidar um campo de resistência e de construção de alternativas ao modelo predatório de desenvolvimento imposto à região.

### 3.3 Impactos das políticas públicas na educação popular

O debate em torno da educação popular na região amazônica, especialmente no contexto da década de 80, deve ser compreendido à luz das intensas transformações políticas, econômicas e sociais vivenciadas pelo Brasil naquele período. A transição do regime militar para a redemocratização não representou apenas uma mudança na estrutura institucional do Estado, mas também propiciou o surgimento de novas formas de participação social, a ressignificação do papel das organizações não governamentais e o fortalecimento das reivindicações por direitos sociais e territoriais. Nesse cenário, a atuação da FASE e de outras entidades da sociedade civil contribuiu decisivamente para consolidar práticas educativas orientadas pela perspectiva crítica e emancipatória, contrapondo-se aos modelos assistencialistas ou meramente tecnicistas de formação. Entretanto, essa experiência não esteve isenta de tensões, contradições e desafios, sobretudo no que se refere à relação com as políticas públicas de educação e desenvolvimento rural.

A concepção de educação popular que se consolidou no trabalho da FASE na Amazônia fundamentava-se, de forma inequívoca, na tradição pedagógica inaugurada por Paulo Freire, segundo a qual a educação constitui-se como uma prática de liberdade e como processo dialético de conscientização crítica. A ação educativa, nesse horizonte, não se resume à transmissão de conteúdos, mas constitui-se como uma *práxis* — isto é, como articulação entre ação e reflexão — voltada à transformação das estruturas opressoras que moldam as realidades históricas dos sujeitos marginalizados.

As concepções freirianas que orientaram a atuação da FASE transcendem uma visão instrumental ou técnica da educação, estruturando-se como uma prática política, ética e cultural profundamente comprometida com a emancipação dos grupos historicamente subalternizados. De acordo com Kay (2009), a educação popular na perspectiva freiriana deve ser compreendida como um movimento histórico e pedagógico que articula criticamente a leitura do mundo à ação coletiva transformadora, tendo como princípios norteadores a solidariedade, a justiça social e a democratização do conhecimento.

Nesse marco teórico, Freire (2001, p. 37) sustenta que “[...] não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica”, o que evidencia o compromisso ético-político intrínseco a toda prática educativa. Tal compreensão rejeita a falsa neutralidade atribuída à educação formal e enfatiza a necessidade de que os processos formativos dialoguem diretamente com as condições concretas de existência das populações, com suas lutas sociais e com os desafios impostos pelas desigualdades estruturais. No caso da Amazônia, esse diálogo era particularmente urgente, dada à realidade de exclusão, invisibilidade e violação de direitos enfrentada cotidianamente pelas populações ribeirinhas, extrativistas e camponesas.

Ao mesmo tempo, a educação popular inspirada em Freire parte da valorização do saber construído no seio das comunidades, reconhecendo sua legitimidade epistêmica como ponto de partida do processo pedagógico. Nas palavras do autor, “[...] não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes” (Freire, 1996, p. 31). Essa afirmação desloca a centralidade da escola como espaço exclusivo da produção e validação do conhecimento, conferindo protagonismo aos sujeitos populares na construção coletiva do saber. A educação deixa, portanto, de ser concebida como um ato unidirecional de transmissão, tornando-se prática dialógica e horizontal, que reconhece a experiência vivida como base legítima da aprendizagem e da transformação.

A crítica à chamada *educação bancária* — na qual os educandos são tratados como receptáculos passivos de informações previamente estabelecidas — também orienta o trabalho da FASE, que assume como eixo metodológico a constituição do educando como sujeito histórico. A prática pedagógica freiriana propõe uma ruptura com essa lógica de dominação ao propor uma educação que fomente a consciência crítica e a capacidade de intervir na realidade social. Freire (1987, p. 81) enfatiza que “[...] a alfabetização, como leitura do mundo, é um ato de conhecimento e, portanto, de criação e recriação”, indicando que a formação não deve limitar-se ao domínio de códigos linguísticos, mas abarcar a leitura crítica das estruturas sociais e a possibilidade de reescrevê-las coletivamente.

Essa perspectiva educativa também está imbuída de uma dimensão ética e utópica, que se manifesta na defesa intransigente da dignidade humana e na construção de um projeto societário baseado na equidade e na justiça. Freire (1996, p. 9) é enfático ao afirmar que “[...] a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do

mercado, que se curva aos interesses do lucro”, mas sim uma ética maior, voltada à superação das opressões e à construção de uma cultura política fundada no respeito mútuo, na participação e na autonomia dos sujeitos. Essa opção ética — inseparável da ação pedagógica — também orienta a atuação da FASE, que compreende a educação como um campo estratégico para o fortalecimento da cidadania ativa e para a transformação das estruturas excludentes da sociedade amazônica.

No contexto latino-americano, tais concepções adquiriram ainda maior relevância por constituírem uma resposta crítica aos processos históricos de dominação econômica, cultural e territorial vivenciados por amplos setores das classes populares. Como destaca Kay (2009), a educação popular consolidou-se como uma prática de resistência frente ao autoritarismo, à desigualdade social e à homogeneização cultural imposta pelas elites. Nesse sentido, sua proposta pedagógica se opõe aos modelos de escolarização voltados à adaptação passiva das populações ao sistema, reivindicando o direito à educação como instrumento de emancipação coletiva e de construção de alternativas ao modelo hegemônico de desenvolvimento.

Foi nesse horizonte político-pedagógico que a FASE incorporou os princípios da educação popular como eixo estruturante de seus programas e ações na região amazônica. A formação política das comunidades, a defesa dos territórios tradicionais e o fortalecimento das identidades culturais eram compreendidos não como elementos periféricos, mas como dimensões centrais de uma prática educativa voltada à emancipação. O compromisso com uma pedagogia participativa, ancorada no diálogo, no reconhecimento da diversidade e na escuta ativa, expressava uma opção metodológica coerente com os desafios impostos pela realidade histórica das populações amazônicas, marcadas por séculos de silenciamento, subordinação e invisibilidade.

Todavia, a adoção dessa proposta implicava o enfrentamento de desafios significativos. Dentre eles, destacava-se a necessidade de articular, de maneira crítica e criativa, os saberes locais aos conteúdos sistematizados historicamente pela escola formal. Essa articulação tensionava a dicotomia entre cultura popular e cultura escolar, exigindo a superação dos paradigmas tradicionais que hierarquizam o conhecimento acadêmico em detrimento dos saberes produzidos na experiência concreta das comunidades. A FASE, ao insistir na valorização desses saberes, atuava contra a

lógica colonial de desqualificação epistêmica que desde sempre inferiorizou os conhecimentos locais diante dos padrões eurocêntricos.

Tal tensão se agravava à medida que o Estado brasileiro, sobretudo na década de 80, ampliava sua presença na Amazônia por meio de políticas públicas educacionais elaboradas a partir de diretrizes centralizadas e descontextualizadas. Tais políticas, orientadas por concepções normativas e universalizantes, impunham currículos, materiais didáticos e metodologias que não reconheciam as especificidades socioculturais das populações tradicionais. Como resultado, a escola pública frequentemente operava como instrumento de homogeneização e apagamento das culturas locais, reforçando as assimetrias históricas já impostas à região.

Inserida nesse cenário, a proposta pedagógica da FASE se constituía como um contraponto crítico à lógica homogeneizadora do Estado. Sua atuação buscava afirmar a pluralidade epistemológica como princípio fundante da justiça educacional, reconhecendo que a diversidade de saberes, práticas e cosmovisões presentes na Amazônia não deveria ser vista como obstáculo, mas como potencialidade formativa. A valorização dos saberes locais, portanto, não se dava de maneira decorativa ou folclórica, mas como reconhecimento da legitimidade epistêmica de outras formas de produzir, organizar e transmitir o conhecimento — entre as quais os saberes construídos em contextos de resistência, de adaptação ecológica e de experiências comunitárias singulares.

A educação, sob essa perspectiva, deixava de cumprir um papel meramente adaptativo à ordem estabelecida e passava a ser concebida — à luz do pensamento de Paulo Freire — como uma prática emancipatória, voltada à construção coletiva da consciência crítica, à afirmação de direitos e à transformação efetiva das condições materiais e sociais de existência.

Apesar das adversidades enfrentadas, as práticas educativas impulsionadas pela FASE, ao longo da década de 80, pavimentaram caminhos para a constituição de redes de resistência e de articulação política entre as comunidades amazônicas. Tais redes, compostas por lideranças populares, educadores, organizações comunitárias e movimentos sociais, tornaram-se vetores fundamentais na luta por reconhecimento, por acesso a políticas públicas e por formas alternativas de desenvolvimento. A educação popular, nesse contexto, ultrapassava os limites do

campo pedagógico, assumindo a função de catalisadora de processos de mobilização social e de construção de identidades coletivas assentadas na valorização dos territórios, da memória e dos saberes tradicionais.

No início dos anos 1990, com a consolidação do neoliberalismo como paradigma dominante das políticas públicas no Brasil, os desafios enfrentados pelas experiências de educação popular na Amazônia se intensificaram. A retração do Estado, expressa na redução dos investimentos sociais e na adoção de políticas de ajuste fiscal, teve efeitos particularmente graves nas regiões continuamente marginalizadas, como a Amazônia rural. Nesse novo cenário, muitas organizações da sociedade civil passaram a enfrentar uma dupla pressão: de um lado, a necessidade de manter suas ações educativas diante do desmonte das políticas públicas; de outro, a obrigação de adaptar-se às exigências de financiadores nacionais e internacionais que, crescentemente, priorizavam resultados quantificáveis e indicadores de desempenho padronizados.

Mesmo diante desse panorama adverso, a FASE continuou a desempenhar um papel estratégico na mediação entre as comunidades amazônicas e o Estado, bem como na afirmação de uma pedagogia crítica, contra-hegemônica e territorializada. A consolidação de fóruns regionais de educação, a participação em conselhos de políticas públicas e a incidência em processos de elaboração de planos municipais de educação foram alguns dos instrumentos utilizados pela organização para garantir que as vozes das populações tradicionais fossem consideradas nas decisões institucionais. A experiência acumulada durante a década anterior possibilitou à FASE atuar como interlocutora qualificada nas disputas políticas em torno do direito à educação e do reconhecimento das especificidades amazônicas no desenho das políticas educacionais.

Além disso, a organização investiu na formação continuada de educadores populares, promovendo intercâmbios, oficinas e publicações que sistematizavam metodologias e conteúdos adaptados às realidades socioculturais locais. Essa ação permitiu não apenas a multiplicação das práticas pedagógicas emancipatórias, mas também a formação de uma nova geração de lideranças comunitárias com forte compromisso ético-político e enraizamento territorial. O fortalecimento dessas lideranças, por sua vez, contribuiu para a ampliação do protagonismo das comunidades em arenas públicas, como conferências de educação, audiências

públicas e processos de consulta prévia sobre grandes empreendimentos que afetavam seus territórios.

A articulação entre educação popular, cidadania ativa e justiça territorial tornou-se, assim, um eixo estruturante das ações da FASE. Esse tripé permitiu a construção de uma pedagogia da resistência, voltada não apenas para o combate à exclusão educacional, mas também para a denúncia das múltiplas formas de violência e opressão que incidem sobre os povos amazônicos — da grilagem de terras ao racismo ambiental, passando pela negação de direitos básicos como saúde, saneamento e mobilidade. Nesse horizonte, a educação deixa de ser compreendida como um fim em si mesma e passa a ser vista como ferramenta estratégica para a construção de outro projeto de sociedade, baseado na equidade, na justiça socioambiental e na autodeterminação dos povos.

O legado da FASE, na década de 80, portanto, não se resume à implementação de programas educativos alternativos, mas reside na afirmação da educação popular como prática de liberdade (Freire, 2001), como campo de disputa simbólica e como espaço de reinvenção do político a partir das margens do sistema. Em tempos de retrocesso democrático e de recrudescimento das desigualdades, esse legado se mantém atual e necessário, convocando educadores, gestores públicos e movimentos sociais a reatualizá-lo criticamente, com base nas lições do passado e nos desafios do presente.

Por fim, é importante reconhecer que a experiência da FASE, nos anos 1980, contribuiu para consolidar uma pedagogia enraizada na escuta, no diálogo e na aposta inabalável da potência transformadora dos sujeitos populares. A partir dessa escuta, emergiram não apenas denúncias e demandas, mas também proposições concretas de políticas públicas, currículos escolares e modelos de desenvolvimento que respeitassem a complexidade e a diversidade da Amazônia. Trata-se, em última instância, de uma experiência histórica, a qual reafirma que a luta por uma educação verdadeiramente democrática é inseparável da luta por um país mais justo, plural e comprometido com seus povos originários, ribeirinhos, extrativistas e camponeses.

## **4 Memórias individuais, memória coletiva e a história viva da fase-Amazônia**

### **4.1 Os educadores populares: narrativas sobre si e sua vinculação à luta popular**

Nesta pesquisa, foram analisadas duas entrevistas, realizadas com personalidades com longa trajetória e profunda vinculação com a FASE. A primeira entrevista foi de Maria da Graça Costa, integralmente extraída do livro *Educação Popular na Amazônia Paraense: Paulo Freire Vive!* (2023), obra de que participei como organizadora. A segunda entrevista foi realizada com Carlos Alberto Barros Bordalo, especificamente para compor esta pesquisa, em 19 de novembro de 2025.

Graça Costa ingressou na entidade na década de 1970, nela permanecendo até os dias atuais, desenvolvendo ações contínuas no campo da educação popular. Na mesma época, Carlos Alberto Barros Bordalo iniciou sua militância junto à FASE, especialmente voltada ao fortalecimento sindical e à educação popular — uma trajetória da qual afirma orgulhar-se e que contribuiu significativamente para o exercício do mandato de deputado estadual que ocupa há quase dezoito anos.

A análise das entrevistas realizadas nesta pesquisa demonstrou que a trajetória da FASE-Amazônia não pode ser compreendida apenas por documentos formais ou pelos marcos políticos da redemocratização. Ela se inscreve, sobretudo, nas memórias individuais daqueles que viveram, construíram e corporificaram a educação popular no cotidiano amazônico. Essas narrativas funcionam simultaneamente como lembrança subjetiva, testemunho histórico e ferramenta interpretativa das transformações sociais e políticas do período.

Nos capítulos anteriores, especialmente ao revisitar o nascimento da educação popular no Brasil e suas influências freirianas, ficou evidente que práticas emancipatórias não se consolidam apenas em projetos e metodologias, mas em experiências vividas — no corpo, na memória e na afetividade daqueles que as praticam. A FASE-Amazônia se constitui exatamente nessa dinâmica: uma organização que não se compreende fora das pessoas que a fizeram existir e dos territórios que moldaram sua atuação.

Conforme aponta Pollak (1989), toda memória — seja pessoal ou compartilhada — é formada por três componentes centrais: acontecimentos, personagens e espaços. Os acontecimentos podem ser episódios vividos diretamente

pelo sujeito ou situações das quais ele não participou, mas que o atravessam por meio de sua inserção em um determinado grupo. Da mesma forma, as personagens lembradas podem ter feito parte do convívio cotidiano ou ser figuras conhecidas apenas por sua notoriedade pública. Quanto aos lugares, estes podem ser cenários realmente frequentados ao longo da trajetória do indivíduo ou espaços que entram em sua memória de maneira indireta, compondo também o repertório simbólico de suas experiências.

Essa formulação ajuda a compreender que as memórias recuperadas – tanto de Carlos Alberto Barros Bordalo quanto de Maria da Graça Costa – não funcionam como autobiografias isoladas, mas como expressões vivas de quadros coletivos amazônicos. Assim, este capítulo opera como uma síntese metodológica e ética da dissertação: é no encontro entre narrativa individual e estrutura coletiva que emergem os sentidos mais profundos da ação política, pedagógica e humanizadora da FASE.

As memórias de ambos os entrevistados relevam que a educação popular não emergiu como um simples método, mas como uma prática enraizada em experiências formativas anteriores à própria inserção na FASE. Essas lembranças originárias permitem compreender como cada sujeito chegou à organização com repertórios próprios, forjados pelas desigualdades sociais, pelos deslocamentos territoriais e pelas sensibilidades políticas que atravessaram suas vidas. Sobre sua autobiografia, Bordalo narra:

*[...] Eu sou marajoara, nascido em Breves, mas residente em Currealinho, e vivi em Currealinho até os meus 11, 12 anos. E como marajoara, eu vivenciei todas as situações, o cotidiano de uma vida ribeirinha, de uma vida de caboclo, desde o plantio do açaí, da coleta do açaí, de uma vida muito ligada com a natureza e com rios. Eu nunca fui à cidade até que vim para Belém do Pará (Entrevista).*

Essa fala explicita a relação entre identidade e território, evidenciando que a memória individual é inteligível porque repousa em categorias coletivas — como *marajoara*, *caboclo*, *ribeirinho*. Da mesma forma, Graça Costa reconstrói sua narrativa como expressão de uma experiência coletiva de pobreza urbana e desigualdade estrutural:

*[...] Sou filha de um operário que iniciou sua vida de trabalho na Pará Eletrich, e minha mãe faleceu aos 32 anos no oitavo parto, junto com o bebê. Isso marcou profundamente minhas perspectivas de mundo. Não havia condições, não havia amparo. Minha vida inteira se estruturou a partir desta experiência da perda, da pobreza, das responsabilidades impostas às*

*crianças da casa. Tudo isso moldou minha forma de compreender o sofrimento humano e a necessidade de lutar (apud Bordalo et al., 2023, p. 144).*

Como lembra Sarlo (2007, p. 78), “[...] é mais importante entender do que lembrar, embora para entender também seja preciso lembrar”. Dessa forma, as memórias e lembranças individuais aqui analisadas revelam que a história da FASE-Amazônia é inseparável das trajetórias humanas que lhe deram forma. Tanto em Bordalo quanto em Costa, a experiência vivida – marcada por deslocamentos territoriais, pobreza, trabalho precoce e percepções iniciais de injustiça – opera como matéria-prima para a construção de uma consciência social que mais tarde se converte em compromisso político e educacional. As narrativas evidenciam que a educação popular, na Amazônia, nasce menos de dispositivos formais e mais de percursos subjetivos que se articulam a estruturas coletivas, permitindo compreender a atuação da FASE como síntese entre vida, território e luta social.

Ao mesmo tempo, essas histórias demonstram que as memórias não apenas iluminam o passado, mas orientam sentidos de pertencimento, engajamento e resistência, que permanecem vivos na atuação contemporânea da organização. É justamente essa dimensão, que envolve continuidade entre experiências vividas, práticas comunitárias e direções políticas assumida pela FASE.

A infância narrada por Bordalo remete aos modos de vida na Amazônia profunda, constituídos por rituais comunitários, divisão coletiva do trabalho e forte imersão na natureza. Ao descrever sua chegada a Belém, ele revela um deslocamento significativo entre quadros sociais distintos: “[...] *O primeiro impacto que eu sofri foi quando eu vi a cidade enorme [...] foi um choque cultural (Carlos Bordalo. Entrevista).*

Esse “choque cultural” simboliza uma passagem abrupta entre dois mundos: o universo ribeirinho e a periferia urbana amazônica dos anos 1970/1980. A partir do repertório freiriano discutido nos capítulos anteriores, trata-se de uma “situação limite”, que contribui para a formação da consciência, pois confronta a criança com a desigualdade urbana, a pobreza, a ocupação precária e os contrastes sociais.

A força dessa fala de Bordalo reside justamente na expressão “choque cultural”, porque ela não nomeia apenas uma mudança geográfica, mas uma ruptura de experiência. Ao dizer que viu “a cidade enorme”, o entrevistado traduz o impacto de sair de um universo ribeirinho, marcado por ritmos comunitários e pela integração com

a natureza, para um espaço urbano atravessado por desigualdades, precariedade e estranhamento. O depoimento, assim, não apenas informa um deslocamento biográfico, mas revela o momento em que a desigualdade se torna experiência sensível e formadora. É nesse ponto que sua narrativa ganha densidade analítica: a memória da chegada a Belém deixa de ser simples lembrança de infância e passa a configurar um primeiro aprendizado social e político sobre a diferença, a exclusão e a violência urbana.

De forma semelhante, a memória de Graça Costa se ancora na pobreza estrutural e na morte precoce da mãe. Ela enxerga sua infância como um primeiro movimento de tomada de consciência sobre injustiças, opressões e ausências do Estado. Essas memórias dialogam com Paulo Freire quando ele afirma que não há neutralidade na leitura do mundo, considerando que ler o próprio percurso é já um ato político.

No caso de Graça Costa, a densidade da narrativa está no fato de que a pobreza não aparece como pano de fundo abstrato, mas como experiência concreta, corporal e familiar, atravessada pela morte precoce da mãe, pelo trabalho precoce dos irmãos e pelas responsabilidades impostas às crianças da casa. Sua fala não apenas descreve carências; ela explicita como essas ausências produziram uma forma particular de ler o mundo. Assim, quando a entrevistada rememora sua origem, ela não está apenas relatando um passado difícil, mas construindo uma interpretação de si como sujeito forjado na adversidade e sensibilizado, desde cedo, para a dor social. É exatamente aí que sua narrativa dialoga com a educação popular: a consciência crítica nasce da experiência vivida e da capacidade de atribuir sentido político ao sofrimento.

Como analisado no capítulo 2 desta dissertação, a teologia da libertação e as Comunidades Eclesiais de Base constituíram um dos berços mais significativos da educação popular no Brasil. Elas funcionavam como espaços de produção de consciência, organização comunitária e resistência social. Falas dos entrevistados confirmam esse papel: “[...] *A paróquia seguia a linha da teologia da libertação [...] era uma leitura do evangelho a partir dos sofrimentos humanos*” (Carlos Bordalo. *Entrevista*); “[...] *Nas CEBs eu aprendi a ler a realidade [...]. Era um espaço de reconhecimento mútuo e compreensão de que a opressão não era individual, mas coletiva*” (apud Bordalo et al., 2023, p.145).

Essas falas revelam que a formação política dos entrevistados ocorreu em articulação entre fé e prática comunitária, o que converge com a noção freiriana de *práxis* — reflexão e ação sobre o mundo para transformá-lo. Os relatos permitem compreender que, para ambos os entrevistados, a teologia da libertação operou como um primeiro exercício de leitura crítica da realidade, no qual fé, solidariedade e consciência social se entrelaçavam como dimensões inseparáveis da vida comunitária. Nas CEBs, Carlos Bordalo e Graça Costa não apenas aprenderam a interpretar o mundo a partir das experiências de sofrimento e desigualdade, mas também descobriram um sentido ativo de pertencimento, de organização e de responsabilidade ética diante das injustiças vividas. Foi nesse ambiente que emergiram as bases de uma formação política enraizada na escuta, na partilha e no compromisso com os mais vulneráveis.

Esse processo inicial — que uniu espiritualidade, cotidiano e elaboração crítica — preparou o terreno para passos mais estruturados na militância. Assim, ao final deste tópico, torna-se possível perceber como essas experiências religiosas e comunitárias não constituíram etapas isoladas, mas funcionaram como uma verdadeira porta de entrada para formas mais amplas de atuação coletiva. É justamente nesse ponto de inflexão que se situa o encontro com a FASE, espaço onde essas aprendizagens ganham densidade organizativa, direção política e moldam, de forma definitiva, as trajetórias de ambos os sujeitos.

#### **4.2 A chegada à fase: encontro decisivo e formação política profunda**

A entrada na FASE aparece como uma virada epistemológica e existencial para ambos os entrevistados. Graça afirma: “[...] A FASE representou o curso superior que eu não tive condições de cursar normalmente” (apud Bordalo et al., 2023, p. 145).

A fala de Graça Costa — “[...] A FASE representou o curso superior que eu não tive condições de cursar normalmente” — merece especial atenção, porque nela a entrevistada redefine a própria ideia de formação. Não se trata apenas de afirmar que aprendeu muito na instituição, mas de reconhecer a FASE como espaço efetivo de produção de conhecimento, maturação política e construção intelectual. Sua formulação desloca o monopólio da universidade como lugar exclusivo da formação legítima e atribui à experiência militante, ao trabalho com as comunidades e à

educação popular um estatuto formativo profundo. Nessa chave, a fala de Graça não funciona como metáfora, mas como enunciação política: ela afirma que sua formação superior se deu no interior das lutas sociais, na convivência com sujeitos populares e na prática educativa comprometida com a transformação da realidade.

Esse enunciado, por si só, já condensa uma crítica importante às formas tradicionais de legitimação do saber. Ao afirmar que a FASE representou o curso superior que não pôde cursar, Graça não apenas valoriza a instituição em sua trajetória pessoal, mas também questiona a hierarquização social dos espaços de formação. Sua fala sugere que a produção de conhecimento não se esgota nos marcos formais da escolarização universitária, podendo ocorrer, com igual ou maior densidade, em experiências históricas concretas de participação, militância, trabalho comunitário e inserção nas lutas sociais. A FASE, assim, aparece como um espaço alternativo e profundamente qualificado de formação, no qual o conhecimento não era acumulado de forma abstrata ou descolada da realidade, mas constituído no interior de processos vivos de organização popular, escuta coletiva e enfrentamento das desigualdades.

Nessa perspectiva, a experiência da entrevistada desloca a noção de formação de um itinerário exclusivamente institucional para uma compreensão ampliada, em que aprender significa também comprometer-se, atuar, refletir criticamente e construir leituras da realidade a partir da relação com os sujeitos historicamente marginalizados. Há, em sua fala, uma espécie de requalificação epistemológica da experiência militante: o trabalho junto às comunidades, a participação em processos de educação popular e a convivência com as lutas concretas dos povos amazônicos tornam-se fontes legítimas de elaboração intelectual. Desse modo, a instituição não é recordada apenas como local de trabalho, mas como espaço formador, capaz de conferir densidade teórica, política e ética à trajetória da entrevistada.

*“[...] Eu fui o mais jovem da equipe. Era gente muito experiente: economistas, pedagogos, ex-padres (Carlos Bordalo. Entrevista)”. Também a fala de Bordalo permite perceber que sua entrada na FASE foi vivida como inserção em um universo de intensa elaboração política e intelectual. Quando ele destaca que era “o mais jovem da equipe” e enumera a experiência acumulada dos demais membros, o que aparece não é apenas a composição do grupo, mas a percepção de estar entrando em um espaço de formação exigente, plural e politicamente qualificado. A enumeração —*

“*economistas, pedagogos, ex-padres*” — dá materialidade a essa pluralidade e mostra que a FASE operava como lugar de cruzamento entre saberes, trajetórias e projetos de transformação social. A narrativa de Bordalo, assim, evidencia que sua formação não ocorreu de modo solitário, mas em meio a uma comunidade de aprendizagem política.

Tal percepção é particularmente relevante porque sugere que a chegada à FASE foi, para Bordalo, mais do que um ingresso em uma equipe de trabalho: foi a entrada em uma ambiência de intensa elaboração coletiva, na qual diferentes percursos formativos, distintas matrizes intelectuais e variadas experiências de engajamento convergiam em torno de um mesmo horizonte político. Quando ele se identifica como “*o mais jovem da equipe*”, o contraste geracional que estabelece não serve apenas para descrever uma posição etária, mas para assinalar sua condição de alguém que ingressava em um espaço de elevada densidade formativa, no qual o aprendizado se dava, em grande medida, na convivência com sujeitos portadores de longas trajetórias de reflexão e militância.

A enumeração feita por Bordalo merece atenção porque ela não é neutra. Ao mencionar “*economistas, pedagogos, ex-padres*”, ele dá forma concreta à pluralidade da equipe e evidencia que a FASE se constituía como um espaço interdisciplinar, em que diferentes campos do saber se encontravam articulados a uma prática social comprometida com a transformação da realidade. Economistas, nesse contexto, não representavam apenas o domínio técnico sobre estruturas produtivas ou análises macroeconômicas; pedagogos não se restringiam ao debate metodológico sobre ensino; ex-padres, por sua vez, evocavam experiências marcadas pela Teologia da Libertação, pela atuação de base e pelo compromisso ético com os pobres. A força dessa enumeração está justamente em demonstrar que a FASE reunia sujeitos com percursos distintos, mas orientados por uma mesma aposta política: a de que o conhecimento deveria estar a serviço da emancipação social.

Nesse sentido, a formação de Bordalo não se deu como trajetória individual e isolada, mas no interior de uma verdadeira comunidade de aprendizagem política. Sua fala revela que a experiência na FASE foi marcada por trocas constantes, por convivência com diferentes referências e por um processo de amadurecimento intelectual que se alimentava do diálogo entre saberes e da inserção concreta nas lutas populares. Esse dado é fundamental, porque permite compreender que a

instituição operava não apenas como espaço organizativo, mas como ambiente de socialização política, no qual a reflexão crítica era permanentemente alimentada pela pluralidade interna da equipe e pelo vínculo externo com movimentos sociais, sindicatos e comunidades.

Esse ambiente plural, interdisciplinar e enraizado nas lutas populares se alinha ao que Gramsci (1978) define como formação de intelectuais orgânicos: sujeitos que aprendem na convivência com o povo, nos conflitos reais e no cotidiano. A FASE, portanto, aparece não somente como instituição formal, mas como laboratório político-pedagógico.

A aproximação com Gramsci é particularmente fecunda nesse ponto, porque permite compreender que a formação dos sujeitos entrevistados não se deu segundo a lógica do intelectual tradicional, apartado da vida concreta e das contradições sociais. Ao contrário, trata-se de um processo de formação enraizado no cotidiano das lutas, na observação das desigualdades, no diálogo com os sujeitos populares e no esforço de produzir interpretações críticas da realidade a partir de dentro dela. A ideia de intelectual orgânico ajuda, assim, a nomear esse tipo de experiência em que teoria e prática deixam de constituir esferas separadas e passam a se alimentar mutuamente.

A FASE se apresenta, então, como espaço privilegiado dessa articulação. Seu caráter de laboratório político-pedagógico decorre justamente do fato de que nela a aprendizagem não era concebida como algo estanque, transmitido verticalmente, mas como processo construído no exercício da ação coletiva, da reflexão partilhada e da leitura crítica dos contextos históricos concretos. Nessa ambiência, formar-se significava, ao mesmo tempo, aprofundar a compreensão estrutural dos problemas sociais e participar diretamente de práticas voltadas à sua transformação. A instituição funcionava, portanto, como um espaço de elaboração política situado, no qual os sujeitos não apenas adquiriam instrumentos teóricos, mas os testavam, reelaboravam e redefiniam a partir do encontro com os territórios e com os conflitos reais neles vividos.

A partir desses relatos, compreende-se que a chegada à FASE não apenas ampliou horizontes formativos, mas reconfigurou profundamente a maneira como cada um dos entrevistados passou a compreender o país, a Amazônia e os sujeitos históricos com os quais atuavam. A convivência cotidiana com equipes diversificadas,

aliada ao contato direto com movimentos sociais, sindicatos e comunidades rurais, fez da FASE um espaço onde teoria e prática se encontravam de forma orgânica, produzindo aprendizagens situadas e politicamente enraizadas. A instituição funcionou como um verdadeiro eixo de maturação intelectual, no qual a análise crítica, a intervenção social e a leitura coletiva da realidade se tornaram elementos estruturantes de suas trajetórias.

O que emerge, portanto, das narrativas de Graça e Bordalo é a compreensão de que a FASE não foi apenas um cenário ou um contexto de suas formações, mas um agente ativo na reorganização de seus modos de ver, interpretar e agir no mundo. A inserção nesse espaço alterou não somente seus repertórios teóricos, mas a própria sensibilidade política com que passaram a ler a realidade brasileira e amazônica. Isso é particularmente importante porque mostra que a formação construída na instituição tinha caráter totalizante: ela incidia sobre a leitura da conjuntura nacional, sobre a compreensão das especificidades amazônicas, sobre o reconhecimento dos sujeitos populares como protagonistas históricos e sobre a definição de formas concretas de intervenção social.

A convivência cotidiana com equipes diversificadas e a inserção direta em processos de organização popular permitiam que a aprendizagem fosse sempre situada, isto é, ancorada em experiências concretas, conflitos reais e desafios historicamente determinados. Nesse sentido, o encontro entre teoria e prática não se dava como simples aplicação de conceitos previamente elaborados, mas como movimento dinâmico de interpretação e reelaboração. A realidade não era mero objeto de análise; era também fonte de questionamento, revisão e aprofundamento das próprias categorias analíticas mobilizadas. Essa dimensão torna a experiência formativa da FASE especialmente significativa, pois nela o conhecimento não era fixo nem exterior aos sujeitos, mas produzido no interior da ação, do diálogo e da leitura coletiva do mundo.

A instituição funcionou, assim, como eixo de maturação intelectual e política justamente porque articulava, de forma orgânica, diferentes planos da experiência: o plano da formação teórica, o da intervenção prática, o da convivência coletiva e o da inserção territorial. Nela, análise crítica, compromisso ético, escuta das comunidades e elaboração estratégica apareciam como dimensões inseparáveis. Trata-se,

portanto, de uma formação que não produzia apenas acúmulo de saberes, mas também posicionamento, pertencimento e responsabilidade histórica.

Essa formação não se deu apenas pela via da reflexão, mas pela experiência concreta nos territórios amazônicos — marcados por conflitos fundiários, desigualdades históricas e lutas por direitos. Assim, ao final deste tópico, torna-se evidente que a FASE representou um ponto de inflexão para ambos: foi onde suas vivências anteriores — espirituais, comunitárias, familiares e políticas — ganharam sentido estratégico e direção transformadora. É justamente nesse movimento, em que formação e ação se tornam indissociáveis, que se abre caminho para o tópico seguinte.

É importante sublinhar, por fim, que o caráter decisivo da FASE na trajetória dos entrevistados decorre justamente dessa capacidade de articular experiências prévias a um horizonte mais estruturado de ação política e pedagógica. Tanto Graça quanto Bordalo chegam à instituição já atravessados por vivências significativas — de pobreza, de pertencimento comunitário, de inserção religiosa, de sensibilidade diante das injustiças e de aproximação com lutas populares. No entanto, é na FASE que essas experiências deixam de operar de maneira dispersa e passam a ser reelaboradas no interior de uma prática mais sistemática, coletiva e orientada estrategicamente para a transformação social.

Nesse sentido, a FASE pode ser compreendida como espaço de síntese e reorientação. Síntese, porque reúne e ressignifica elementos anteriores da trajetória dos sujeitos; reorientação, porque lhes oferece instrumentos para transformar vivências em projeto, sensibilidade em consciência crítica e disposição ética em ação historicamente situada. A força da instituição, tal como aparece nas narrativas analisadas, está precisamente em ter possibilitado esse trânsito entre experiência e elaboração, entre vida vivida e compromisso político, entre memória e ação transformadora.

### **4.3 Experiências marcantes: dor, violência e esperança na luta camponesa**

A memória da violência agrária surge como marca identitária. O relato de Bordalo sobre o Grito da Terra Brasil é um dos núcleos mais fortes da memória política amazônica:

*[...] Eu nunca esqueço o dia do primeiro Grito da Terra Brasil [...] Vários dos que passaram na minha casa – Gringo, Dezinho – já tinham sido assassinados [...] Lembro dos rostos deles, das conversas, das esperanças. E depois tive que lembrar dos corpos, das viúvas, dos filhos. Isso me acompanha. A memória não vai embora (Carlos Bordalo. Entrevista).*

A força desse depoimento está em que Bordalo não rememora a violência de modo genérico. Ao nomear Gringo e Dezinho, ao recordar “os rostos”, “as conversas”, “as esperanças”, e depois “os corpos, as viúvas, os filhos”, sua fala devolve concretude humana à violência no campo. O que emerge aqui não é apenas a memória de um conflito agrário, mas a permanência afetiva e política dos mortos no presente do narrador. A expressão “a memória não vai embora” é central, porque mostra que o passado não foi encerrado: ele continua agindo sobre o sujeito, estruturando sua leitura da luta popular e da própria história amazônica. Nesse sentido, a fala ultrapassa o registro testimonial e se converte em denúncia, luto e compromisso ético com aqueles que tombaram.

A densidade dessa narrativa reside, precisamente, no fato de que ela não organiza a violência a partir de abstrações, estatísticas ou categorias distantes, mas por meio de vínculos, nomes, presenças e ausências. Bordalo não fala de “vítimas” em sentido impessoal; ele fala de pessoas que passaram por sua casa, que estiveram em sua convivência, que compartilharam conversas, expectativas e experiências de luta. Esse detalhe altera profundamente o sentido do depoimento, porque desloca a violência agrária do plano da generalidade para o terreno da experiência vivida. A brutalidade do conflito no campo não aparece, assim, como fenômeno exterior ao narrador, mas como algo que atravessa sua trajetória, sua memória e sua própria constituição política. A violência, nesse relato, não é um dado histórico distante: ela tem rosto, tem nome, tem laço, tem consequências humanas que persistem no tempo.

Há, ainda, um movimento muito significativo na estrutura da fala. Bordalo sai da recordação dos vivos — “os rostos”, “as conversas”, “as esperanças” — e passa, em seguida, à lembrança dos efeitos da morte — “os corpos, as viúvas, os filhos”. Esse deslocamento é particularmente forte porque mostra que a memória não se fixa apenas no instante do assassinato, mas acompanha a cadeia de destruição social e afetiva produzida pela violência. A morte de uma liderança ou de um trabalhador rural não atinge apenas o indivíduo assassinado; ela rompe relações, destrói núcleos familiares, produz luto coletivo, espalha medo e deixa marcas duradouras nas comunidades. Ao trazer para o centro da narrativa não só os mortos, mas também as

viúvas e os filhos, Bordalo evidencia que a violência no campo possui caráter ampliado e continuado, atingindo a vida coletiva e reconfigurando profundamente os territórios da luta.

Nesse sentido, o depoimento ganha uma dimensão que ultrapassa a lembrança individual e se projeta como memória coletiva da violência agrária na Amazônia. A fala de Bordalo condensa uma experiência historicamente recorrente na região: a eliminação física de trabalhadores, militantes e lideranças como mecanismo de contenção política, intimidação social e preservação de interesses fundiários. Contudo, o valor de sua narrativa está em não deixar que essa recorrência se converta em banalização. Ao contrário, ao reconstituir a memória por meio de nomes, imagens e afetos, ele resiste ao apagamento e à naturalização da barbárie, recusando que os assassinatos sejam assimilados apenas como parte do “contexto” ou como evento esperado da luta pela terra. Sua fala restitui humanidade àquilo que, muitas vezes, a história oficial tende a resumir como conflito, tensão ou estatística.

A expressão “*isso me acompanha*” também merece atenção, porque indica que a memória da violência não permanece localizada no passado, como um fato concluído ou encerrado. Ao dizer que essa lembrança o acompanha, Bordalo sugere que ela continua presente como marca subjetiva, como ferida política e como elemento constitutivo de sua forma de compreender o mundo. A memória, nesse caso, não atua apenas como lembrança retrospectiva; ela organiza o presente do sujeito, orienta sua percepção das lutas sociais e estrutura sua ética diante da história. É justamente por isso que a afirmação “*a memória não vai embora*” assume tanta centralidade: ela expressa a persistência de um passado traumático que se recusa a ser encerrado, tanto porque seus efeitos seguem em aberto quanto porque o esquecimento, nesse caso, significaria cumplicidade com o apagamento dos mortos e com a continuidade das injustiças que os produziram.

Essa permanência da memória pode ser lida, ainda, como forma de resistência ao silenciamento. Em contextos marcados por violência estrutural e impunidade, lembrar torna-se um gesto político. Recordar os nomes, as histórias e os vínculos daqueles que tombaram é também impedir que a morte produza desaparecimento simbólico. Ao rememorar Gringo e Dezinho, Bordalo não apenas presta testemunho; ele reinscreve essas vidas em uma narrativa de luta, restituindo-lhes lugar na história e recusando a lógica segundo a qual a violência estatal, paraestatal ou fundiária pode

apagar sujeitos sem deixar vestígios. A memória, assim, opera como prática ética de fidelidade aos mortos e como denúncia das estruturas que tornaram possível sua eliminação.

Por isso, o depoimento de Bordalo ultrapassa largamente o campo do testemunho pessoal. Ele se converte em elaboração política da dor, em narrativa de luto e em compromisso ético com os que tombaram e com os que permaneceram. Seu relato não apenas rememora perdas; ele explicita que essas perdas se transformaram em parte constitutiva de sua leitura da luta popular e da história amazônica. A memória da violência aparece, assim, não como lembrança paralisante, mas como elemento formador de consciência, de posicionamento político e de responsabilidade histórica. É nessa chave que o relato se torna um dos núcleos mais potentes da memória política presente na dissertação: porque mostra que, na experiência amazônica, lembrar os mortos é também continuar a luta, sustentar a denúncia e afirmar que nenhuma violência pode ser considerada encerrada enquanto suas causas e seus efeitos seguirem vivos no presente.

Costa também dialoga com essa memória política quando menciona sua atuação em plena ditadura:

*[...] Eu carrego com orgulho freiriano o fato de ter participado das mais importantes lutas do movimento popular rural e urbano em pleno governo militar, em Belém e em vários lugares do Brasil. Quantas lutas e aprendizados daquela época, a importância dessas lutas no contexto político brasileiro, principalmente devido ao acúmulo de lutas e enfrentamentos vivenciados durante a ditadura civil-militar e no decorrer dos anos de 1980, como falei na primeira pergunta. A importância dos movimentos populares se reafirmou sob condições diferenciadas na década de 1990, diante das lutas e resistências frente à realidade de desigualdade e de repressão à classe trabalhadora, que se intensificou com o neoliberalismo. Nesse período, os movimentos populares se mantiveram organizados principalmente para manter os direitos conquistados na década de 1980, e para lutar por bandeiras como reforma agrária, emprego e moradia. No trabalho da FASE e na militância nos movimentos populares, vivi as experiências que principalmente na década de 1990 ajudaram a avançar na construção de lutas por direitos sociais, e com ações de denúncia e resistência, na sociedade brasileira frente ao modelo neoliberal, cito: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), as diferentes organizações do movimento feminista como a Articulação de Mulheres Brasileiras (AMB), a Marcha Mundial de Mulheres (MMM), o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) e mais recentemente a Marcha das Margaridas, as Marchas das Vadias e das Mulheres Negras e Indígenas (apud Bordalo et al., 2023, p. 147).*

A força dessa fala está no fato de que Graça Costa não apresenta sua trajetória como um percurso individual apartado da história, mas como experiência forjada no interior das grandes lutas sociais que atravessaram a ditadura, a redemocratização e

os anos posteriores de avanço neoliberal. Sua narrativa não se organiza em torno de feitos pessoais isolados, mas em torno de processos coletivos de resistência, aprendizado e construção política. Quando afirma carregar “*com orgulho freiriano*” sua participação nas lutas do movimento popular rural e urbano, a entrevistada produz uma autodefinição que articula memória, identidade política e horizonte ético. O adjetivo “*freiriano*”, aqui, não aparece como mero ornamento discursivo, mas como marcador de pertencimento a uma tradição política e pedagógica fundada na esperança, na práxis transformadora e no compromisso com os oprimidos. Ao mobilizar essa expressão, Graça situa sua própria história no interior de um campo político-pedagógico específico, reafirmando que sua memória não é apenas recordação, mas também posicionamento.

Além disso, sua fala evidencia uma compreensão histórica de longa duração. Ao relacionar as lutas vividas “*em pleno governo militar*” ao “*acúmulo de lutas e enfrentamentos*” dos anos 1980 e, posteriormente, às resistências da década de 1990, Graça constrói uma narrativa de continuidade histórica, na qual a militância aparece como processo persistente e reconfigurado conforme as conjunturas. Isso é particularmente importante, porque impede uma leitura fragmentada da ação política.

Em vez de isolar a ditadura, a redemocratização e o neoliberalismo como momentos desconectados, sua fala revela a permanência das desigualdades e a necessidade contínua de organização popular diante de diferentes formas de dominação. A memória, nesse caso, não opera como mera evocação nostálgica do passado, mas como interpretação histórica da persistência dos conflitos sociais no Brasil.

Sua enumeração dos movimentos e organizações com os quais dialogou ou cuja trajetória acompanhou também possui grande densidade analítica. Ao citar o MST, o MTST, a Articulação de Mulheres Brasileiras, a Marcha Mundial de Mulheres, o Movimento de Mulheres Camponesas, a Marcha das Margaridas, as Marchas das Vadias e as Marchas das Mulheres Negras e Indígenas, Graça não apenas amplia o escopo de sua experiência, mas demonstra que sua memória política é atravessada por múltiplas frentes de luta. Terra, moradia, trabalho, direitos das mulheres, justiça racial e reconhecimento das diferenças aparecem entrelaçados em sua narrativa, evidenciando que a educação popular, tal como vivida em sua trajetória, nunca esteve dissociada da materialidade das lutas sociais concretas. Sua fala revela, assim, uma

compreensão ampliada da política, em que diferentes agendas emancipatórias não se excluem, mas se reforçam mutuamente.

Pollak (1989) caracteriza esse tipo de narrativa como uma memória subterrânea — aquela que se constitui nas frestas da história oficial, permeada por silenciamentos, marcas traumáticas e persistências que atravessam gerações. No entanto, no caso da FASE, a dor não atua isoladamente: ela se combina a um traço fundamental do ethos institucional, que é a aposta na organização coletiva como resposta à violência e às desigualdades estruturais. O autor ainda aprofunda o entendimento de que a memória não é apenas uma construção social, mas também um campo de disputas. Ele evidencia que, ao lado das versões hegemônicas do passado, sobrevivem lembranças marginalizadas – subterrâneas, insurgentes, contra-hegemônicas – que resistem mesmo quando reprimidas. Essas memórias, por permanecerem por longos períodos sem expressão pública, carregam um potencial traumático e tendem a emergir com força quando encontram condições favoráveis para se manifestar. Sua transmissão ocorre, sobretudo, por meios informais, especialmente através da oralidade, o que torna a história oral um instrumento privilegiado para acessar tais camadas profundas do passado.

A aproximação com Pollak é especialmente fecunda para compreender a fala de Graça Costa e, de forma mais ampla, a tessitura memorial que atravessa este capítulo. As experiências rememoradas pelos sujeitos entrevistados não pertencem, em geral, ao campo das narrativas hegemônicas sobre a história nacional. Elas emergem das margens: das lutas populares, dos movimentos sociais, das resistências travadas nos territórios, das experiências vividas por sujeitos historicamente subalternizados. Trata-se, portanto, de memórias que durante muito tempo permaneceram fora dos grandes relatos oficiais, seja porque confrontavam interesses dominantes, seja porque davam visibilidade a práticas políticas e pedagógicas que não encontravam lugar nas versões conciliadoras ou institucionalizadas da redemocratização brasileira.

No caso específico da FASE, entretanto, essas memórias não se estruturam apenas em torno do sofrimento ou da perda, embora ambos estejam presentes de maneira importante. Elas são também atravessadas por uma dimensão organizativa e coletiva que lhes confere outro alcance político. A dor, o trauma, a repressão e as desigualdades não aparecem como experiências paralisantes, mas como elementos

que impulsionam a construção de vínculos, estratégias de resistência e processos formativos enraizados na ação coletiva. É precisamente aí que a memória se articula ao ethos institucional da FASE: lembrar, nesse contexto, não é apenas registrar o passado, mas reafirmar a centralidade da organização popular como resposta histórica à violência estrutural. A memória, portanto, não atua apenas como preservação de experiências silenciadas, mas como recurso político que alimenta a continuidade das lutas.

Por meio de processos internos de interpretação e reelaboração — um verdadeiro trabalho subjetivo — os sujeitos organizam suas recordações e as ajustam às identidades que constroem para si. Dessa forma, Pollak (1989) reconhece o papel central da agência individual na formação, atualização e transformação das estruturas sociais, mostrando que toda memória, mesmo quando coletiva, é também atravessada por escolhas, afetos e disputas pessoais.

Esse ponto é essencial para a leitura das narrativas aqui mobilizadas, porque permite evitar uma visão simplificadora da memória como depósito passivo de fatos ocorridos. As falas de Graça e Bordalo mostram, ao contrário, que lembrar é um ato de seleção, interpretação e construção de sentido. Os sujeitos não apenas recuperam acontecimentos; eles os reorganizam a partir de quem são no presente, das identidades políticas que construíram, dos compromissos que assumiram e dos afetos que os atravessam. Por isso, a memória não é espelho neutro do passado, mas elaboração ativa, situada e disputada. Ela traz marcas do vivido, mas também do modo como esse vivido é reinterpretado à luz do presente e projetado em direção ao futuro.

A dimensão afetiva da política aparece fortemente no relato de Bordalo: “[...] *Entreí no choro quando Lula venceu a primeira eleição [...] Lula almoçou na minha casa [...] Quando ele ganhou a eleição, eu não aguentei: chorei. Era a vitória de tudo o que a gente lutou (Entrevista)*”.

Sarlo (2007) afirma que memórias afetivas são narrativas identitárias. Nesse caso, a emoção não é detalhe: ela é testemunho de pertencimento político e histórico. A fala de Bordalo é especialmente expressiva porque torna visível uma dimensão nem sempre suficientemente valorizada nas análises sobre militância e memória política: a centralidade do afeto na constituição do pertencimento histórico.

O choro, aqui, não aparece como elemento secundário ou puramente íntimo; ele é a forma pela qual a experiência política se corporifica e se torna inteligível na linguagem da emoção.

Quando Bordalo afirma que chorou porque aquela vitória representava “*tudo o que a gente lutou*”, ele produz uma síntese afetiva de uma longa trajetória de engajamento, expectativa, frustração e esperança. A emoção não rompe com a política; ela a condensa. Seu depoimento mostra que certos acontecimentos históricos não são vividos apenas como fatos externos, mas como acontecimentos existenciais, capazes de tocar profundamente os sujeitos porque se vinculam à sua própria biografia, aos seus vínculos coletivos e às suas apostas de mundo.

É justamente nesse ponto que a reflexão de Sarlo se torna produtiva. Se as memórias afetivas são narrativas identitárias, então o relato de Bordalo revela que sua identidade política é inseparável das experiências emocionais que marcaram sua trajetória. O fato de mencionar que Lula almoçou em sua casa, antes de recordar o choro diante da vitória eleitoral, também é significativo: a grande história nacional é mediada pela experiência próxima, doméstica, relacional. O político e o afetivo se entrelaçam, mostrando que a militância não se constrói apenas em discursos, programas ou estratégias, mas também em convivências, laços, cenas partilhadas e experiências que conferem densidade humana à história.

Costa sintetiza sua trajetória dizendo: “[...] *Analiso hoje que sou uma pessoa que deu certo, apesar dos percalços; sinto-me muito realizada por toda a trajetória vivenciada junto com tantas pessoas*” (apud Bordalo et al., 2023, p. 145).

Essa fala carrega a força das mulheres populares cuja luta, muitas vezes invisibilizada, sustenta a história da educação popular na região. De uma forma geral, os relatos reunidos aqui evidenciam que a trajetória política de ambos os entrevistados não se construiu apenas pela via da militância formal, mas se ancorou em laços afetivos que atravessam histórias, vínculos e reconhecimentos. A emoção mobilizada por Carlos Bordalo diante da vitória de Lula e a afirmação de Graça Costa sobre “*ter dado certo*” apesar dos obstáculos não são apenas recordações sentimentais; são expressões de identidades políticas formadas na luta cotidiana, no pertencimento comunitário e na esperança compartilhada. Essas memórias, repletas de cenas marcantes, funcionam como marcos simbólicos que reafirmam o sentido da ação coletiva e iluminam o percurso histórico que ambos ajudaram a construir.

A fala de Graça é profundamente significativa porque, em sua aparente simplicidade, condensa uma complexa elaboração sobre si, sobre o tempo vivido e sobre o valor coletivo de sua própria trajetória. Ao afirmar que é “*uma pessoa que deu certo, apesar dos percalços*”, a entrevistada não formula apenas um juízo íntimo de realização pessoal. O que se expressa aí é uma avaliação construída a partir de uma vida atravessada por dificuldades, lutas, responsabilidades e inserções políticas, mas também sustentada por vínculos, aprendizados e experiências compartilhadas. O trecho “*junto com tantas pessoas*” é decisivo, porque impede que sua autorrealização seja lida em chave individualista. Sua trajetória “*dá certo*” não como sucesso isolado, mas como percurso construído com os outros, nas relações de solidariedade, na militância, na educação popular e nas lutas coletivas.

Há, nessa formulação, uma força particular das mulheres populares, cujas histórias frequentemente sustentam processos coletivos sem receber o devido reconhecimento histórico. A fala de Graça rompe, ainda que de modo sutil, com essa invisibilização, ao afirmar a dignidade e a potência de sua própria caminhada. Não se trata de exaltação individual, mas de reconhecimento de uma vida politicamente fecunda, socialmente implicada e historicamente situada. Sua memória se torna, assim, também uma forma de restituição simbólica às trajetórias femininas que, por muito tempo, foram tratadas como secundárias nas narrativas sobre movimentos sociais, educação popular e resistência política.

Ao mesmo tempo, tais experiências mostram que o afeto não opera como simples lembrança individual, mas como componente estruturante da memória social: é ele que dá densidade ética às escolhas, que alimenta a resistência em contextos adversos e que orienta a leitura crítica dos processos políticos. Assim, ao concluir este tópico, torna-se evidente que o afeto é também um modo de compreender o mundo — um modo que articula emoção, consciência e pertencimento.

Essa conclusão é especialmente importante porque permite compreender que, nas narrativas analisadas, o afeto não aparece como dimensão oposta à razão política, mas como uma de suas formas de elaboração. Emoção, pertencimento, luto, esperança, orgulho e realização não são elementos acessórios do relato; eles constituem o tecido mesmo por meio do qual os sujeitos atribuem sentido às suas experiências. O afeto confere espessura à memória porque conecta acontecimentos a valores, vínculos e compromissos, transformando a lembrança em orientação ética

e política. É por isso que as memórias aqui reunidas não apenas narram o passado: elas também organizam formas de sentir, interpretar e habitar o presente.

#### 4.4 Memória como ferramenta crítica do presente

Bordalo e Costa utilizam suas memórias como lentes para interpretar o presente político do Brasil e da Amazônia.

*“[...] Na atual conjuntura, a meu ver temos que nos preocupar com a realidade brasileira num contexto de um governo construído a partir de um golpe, que resultou como vemos hoje, num país completamente destruído, nas suas conquistas mais elementares. Retrocedemos demais. Ouvi outro dia de um amigo que comparava este momento com a descrição de um livro chamado ‘O demônio do meio-dia’ num cenário onde o pior de nós foi mobilizado, as nossas piores paixões, ódios, ressentimentos como o racismo e a violência, que reivindicam um lugar moral na sociedade. É assim que me sinto muitas vezes, quase sem argumentos para tanta coisa ruim (apud Bordalo et al., 2023, p. 152).*”

Essa leitura faz eco ao capítulo 2 desta dissertação, no qual discuti que a memória é ferramenta política e ética de resistência. Bordalo, de forma diretamente alinhada ao horizonte emancipatório freiriano, reafirma: *“[...] A educação popular só termina quando toda a humanidade estiver emancipada (Entrevista).”*

As reflexões de Graça Costa e Carlos Bordalo demonstram que suas memórias não são apenas evocadas para lembrar o passado, mas mobilizadas como instrumentos críticos que orientam a leitura dos dilemas contemporâneos. Quando Graça Costa afirma que vivemos *“um país completamente destruído”*, em que o ódio e o ressentimento se tornam normativos, ela recupera experiências históricas para iluminar o presente — operando exatamente no sentido freiriano de que a memória é também projeto, e não apenas registro. Sua fala ressoa com o debate do capítulo 1, reafirmando que lembrar é um ato político, uma forma de resistir aos apagamentos e de reconfigurar horizontes éticos em tempos de retrocesso.

Da mesma forma, quando Carlos Bordalo declara que *“a educação popular só termina quando toda a humanidade estiver emancipada”*, ele desloca suas experiências anteriores para uma compreensão totalizante do processo histórico. Sua leitura articula passado, presente e futuro, mostrando que a memória não é estática: ela permite reconhecer as permanências da exploração, identificar as disputas em curso e reafirmar a centralidade da educação popular como prática histórico-

emancipatória. Trata-se de uma formulação que dialoga diretamente com o horizonte freiriano, no qual o inacabamento humano exige ação contínua e renovada.

Assim, ao final deste tópico, torna-se evidente que as memórias dos entrevistados operam como uma espécie de bússola política e ética — um repertório vivo que orienta a análise das conjunturas, sustenta o engajamento e reafirma a necessidade permanente da ação coletiva. Não se trata apenas de recordar, mas de interpretar e projetar; de mobilizar lembranças como ferramentas de leitura crítica do mundo. Esse movimento — em que memórias individuais se convertem em chaves interpretativas para pensar o presente e orientar práticas transformadoras — conduz diretamente ao próximo tópico.

O percurso analítico desenvolvido ao longo deste capítulo permitiu demonstrar que as memórias individuais de Carlos Alberto Barros Bordalo e Maria da Graça Costa são elementos constitutivos da própria história da FASE-Amazônia. Ao revisitarem suas trajetórias, os entrevistados não apenas narram vivências particulares, mas produzem interpretações coletivas que iluminam dimensões políticas, afetivas, pedagógicas e históricas do processo de construção da educação popular no contexto amazônico.

As experiências relatadas revelam que a memória é mais do que lembrança: ela é instrumento de compreensão do mundo e de produção de sentidos. Como destaca Halbwachs (2006), as recordações só ganham inteligibilidade porque estão ancoradas em quadros sociais que moldam o olhar e organizam as narrativas; e é exatamente isso que se observa nas falas de Bordalo e Costa. Suas memórias emergem do território amazônico, da pobreza estrutural, da vida ribeirinha, das CEBs, das lutas camponesas, dos movimentos urbanos, e de um conjunto de práticas coletivas que estruturaram identidades políticas críticas e sensíveis.

Por outro lado, Pollak (1989) nos permite compreender como traumas, violências e afetos se materializam em memórias subterrâneas, que permanecem vivas mesmo quando silenciadas na história oficial. Os relatos sobre assassinatos no campo, repressão política, precariedade cotidiana e perdas familiares não são lembranças isoladas: são parte de uma memória política da Amazônia, que segue resistindo nos corpos e nas narrativas daqueles que sobreviveram à violência e transformaram a dor em luta social.

Do ponto de vista narrativo, Sarlo (2007) demonstra que toda memória é construção e disputa. Ao narrarem suas trajetórias, Carlos Bordalo e Graça Costa reinterpretam suas experiências à luz do presente, criando sentidos e ressignificando eventos passados. O almoço com Lula, o teatro comunitário, as assembleias camponesas, as mulheres das CEBs, as travessias para Belém e os gestos de solidariedade são recriados como cenas fundadoras, que constroem pertencimentos e reafirmam a educação popular como horizonte ético e político.

Conclui-se, portanto, que as memórias individuais analisadas neste capítulo constituem um patrimônio histórico e político da FASE-Amazônia. Elas dão visibilidade às experiências silenciadas, resgatam repertórios de resistência e reafirmam a relevância contemporânea da educação popular diante dos desafios sociais da Amazônia. Ao final, reafirma-se que a história da FASE não está apenas nos arquivos ou relatórios institucionais: ela está viva na fala, no corpo, na afetividade e na consciência daqueles que a construíram — e é justamente essa vitalidade que faz da memória um instrumento imprescindível para compreender o passado e reimaginar o futuro da educação popular na região.

## Considerações Finais

A conclusão desta dissertação representa um momento de síntese, retomada e, sobretudo, projeção. Ao longo dos capítulos anteriores, buscou-se reconstruir criticamente a trajetória da FASE-Amazônia, especialmente na década de 1980, articulando suas práticas educativas, sua inserção territorial, seus fundamentos ético-políticos e sua contribuição para a construção de um paradigma amazônico de direitos humanos. Este percurso investigativo não foi neutro, tampouco guiado por uma perspectiva meramente documental. Pelo contrário: tratou-se de um compromisso ético-político com a memória viva da Amazônia e com a urgência de reconhecer e legitimar as vozes e práticas que, historicamente, constituíram alternativas à lógica hegemônica de desenvolvimento imposta à região.

Desde o início, partiu-se da compreensão de que estudar a FASE-Amazônia significaria visitar um conjunto complexo de práticas sociais, pedagógicas e políticas cuja potência não reside apenas no que foi materialmente realizado, mas sobretudo nas subjetividades, identidades e processos coletivos que ajudou a consolidar. A FASE não é apenas uma organização. É, para muitos sujeitos e comunidades, um marco de transformação. É um acontecimento histórico que se entranhou na vida das populações amazônicas e que continua, até hoje, a influenciar trajetórias individuais e coletivas. Assim, esta pesquisa se propôs a compreender não apenas o que a FASE fez, mas como sua atuação se tornou constitutiva da formação política de uma geração e como reverbera nos desafios contemporâneos enfrentados pelos povos da Amazônia.

Buscamos construir um panorama crítico da redemocratização brasileira, demonstrando que o processo foi incompleto, profundamente tensionado por continuidades autoritárias e pelas desigualdades estruturais que atravessam a história do país. A Amazônia, em particular, experimentou a redemocratização como um campo de contradições agudas: ao mesmo tempo em que emergiam discursos sobre participação, cidadania e valorização dos direitos, intensificava-se a ofensiva dos grandes projetos estatais e privados sobre seus territórios. O avanço do agronegócio, da mineração, da exploração madeireira e das grandes obras de infraestrutura marcou a década de 1980 com conflitos fundiários, violência contra trabalhadores rurais, destruição ambiental, expansão de frentes de colonização e tentativas de efetivar um modelo de desenvolvimento que ignorava os modos de vida amazônicos.

Nesse contexto, a atuação da FASE-Amazônia adquiriu uma importância singular. Ao trabalhar com comunidades ribeirinhas, extrativistas, castanheiras, pescadores artesanais, sindicatos rurais e organizações emergentes, a FASE contribuiu para a formação de uma nova gramática política na região: uma gramática baseada na participação, no direito, na pedagogia da escuta, na valorização dos saberes populares, na autonomia dos sujeitos e na leitura crítica das políticas estatais. A FASE operou, por assim dizer, nas frestas da redemocratização — espaços onde o Estado ainda não reconhecia plenamente os povos da floresta, mas onde emergiam práticas sociais que confrontavam as desigualdades e reinventavam a cidadania a partir das margens.

No estudo, também aprofundamos a análise da inserção territorial da organização. A FASE não atuou de modo verticalizado, como uma instituição que trazia respostas prontas ou modelos de intervenção pré-definidos. Pelo contrário, sua prática se fundava na convivência, na escuta e na construção coletiva de diagnósticos e estratégias. As Escolas Comunitárias de Belém, o trabalho no Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Gurupá, as articulações com associações como ATAIC e ATAEDI, bem como o envolvimento com pastorais sociais e grupos de base, ilustram um modo de operar que contrasta com a lógica tecnocrática e colonial frequentemente adotada por órgãos governamentais e instituições externas à região.

A pesquisa revelou que a FASE construía com os sujeitos — nunca em seu lugar. Seu ponto de partida era sempre a realidade vivida pelas comunidades: seus saberes, seus conflitos, seus territórios, suas narrativas. Ao contrário de uma racionalidade instrumentalizada, a organização desenvolveu uma pedagogia dialógica, profundamente vinculada ao método freiriano, em que ensinar e aprender eram dimensões da mesma prática. O diálogo constituía o centro da ação educativa e política, e não um recurso metodológico ocasional. Essa prática se revelou fundamental para gerar não apenas conhecimento, mas pertencimento, autoestima política e capacidade de organização.

Também buscamos evidenciar como a FASE elaborou uma concepção ampliada de direitos humanos, que vai além do formalismo jurídico ou do discurso universalista abstrato. A organização compreendia os direitos a partir da experiência concreta dos sujeitos amazônicos, articulando dimensões ambientais, territoriais, culturais e socioeconômicas. Assim, o direito à terra não era entendido apenas como

propriedade, mas como condição de existência; o direito à floresta não era paisagem, mas sustento; o direito ao território não era delimitação geográfica, mas memória, identidade e vida. Ao reconhecer essa complexidade, a FASE elaborou — ainda que intuitivamente — uma perspectiva decolonial dos direitos humanos, que desloca o centro da reflexão das normativas para os modos de vida e resistência construídos pelas populações tradicionais.

A análise das entrevistas — que compõe uma parte fundamental desta pesquisa — revelou de maneira ainda mais profunda os significados dessa atuação. Os depoimentos recolhidos ampliaram dimensões que documentos não captam integralmente: a emoção, o afeto, os conflitos internos das organizações, as experiências de descoberta pessoal e coletiva, a transformação de subjetividades.

Os relatos revelam que a FASE operou uma verdadeira descolonização das relações sociais, das compreensões de si e da leitura da realidade. Ela incentivou sujeitos historicamente silenciados a reconhecerem suas vozes e suas histórias como legítimas. Nesse sentido, a formação promovida pela FASE não foi apenas técnica ou política; foi existencial. Transformou percepções, reorganizou identidades e fortaleceu vínculos comunitários.

Essa dimensão subjetiva é essencial para compreender o alcance da educação popular. Paulo Freire sempre enfatizou que a libertação é processo tanto político quanto psicológico; que a autonomia depende de um trabalho contínuo de conscientização; que a participação exige que os sujeitos se reconheçam como capazes e legítimos. A FASE encarnou essa pedagogia ao criar ambientes em que as pessoas podiam falar, ouvir, refletir, discordar, planejar e agir. Seus espaços educativos eram, ao mesmo tempo, lugares de formação, encontro, cuidado, conflito e construção de confiança.

Ao retomar toda essa trajetória, torna-se evidente que o legado da FASE-Amazônia permanece atual e necessário. Atualmente, a região enfrenta desafios ainda mais complexos do que os vividos nos anos 1980. O avanço da fronteira agrícola, a expansão de empreendimentos minerários, o aumento das pressões internacionais sobre a biodiversidade, a financeirização da natureza, os conflitos fundiários, a violência contra lideranças e a fragilização de políticas socioambientais compõem um cenário em que a autonomia dos povos indígenas, ribeirinhos, quilombolas e extrativistas continua ameaçada. Ao mesmo tempo, emergem discursos

ultraconservadores que buscam criminalizar movimentos sociais e silenciar vozes dissidentes.

Nesse contexto, a pedagogia da FASE se apresenta como um arcabouço metodológico e ético fundamental. Seu compromisso com a autonomia dos sujeitos, com a defesa dos territórios e com a construção coletiva de soluções inspira práticas contemporâneas de educação popular, direitos humanos e organização de base. A FASE ensinou que a luta por direitos não se encerra nas normas e políticas públicas, mas se realiza no cotidiano das comunidades, na capacidade de dialogar, de se organizar e de enfrentar coletivamente adversidades impostas por estruturas de poder.

Outro aspecto central revelado pela dissertação diz respeito à epistemologia. A metodologia adotada pela FASE — dialogada, participativa, territorializada — constitui uma forma de produzir conhecimento profundamente distinta daquela que prevalece nas instâncias acadêmicas tradicionais. Tal método rompe com o epistemicídio que marginaliza saberes amazônicos e subalterniza narrativas provenientes de grupos populares. A pesquisa evidenciou que, quando as comunidades são reconhecidas como produtoras de conhecimento, a própria categoria de *pesquisa* se transforma: deixa de ser algo feito sobre alguém e se torna algo construído com alguém.

Assim, esta dissertação reafirma que a Amazônia não deve ser tratada como objeto de estudo, mas como sujeito de saber. Essa inversão epistemológica é coerente com as críticas de Boaventura de Sousa Santos (2000) à monocultura do conhecimento científico e com as proposições de Catherine Walsh (2013) sobre pedagogias decoloniais e insurgentes. Ao sistematizar a experiência da FASE, esta pesquisa contribui para reposicionar a Amazônia como lugar legítimo de elaboração teórica, política e pedagógica e apontam para três conclusões fundamentais:

- 1) O legado da FASE-Amazônia permanece vivo e atual porque expressa uma pedagogia da resistência baseada na autonomia, na dialogicidade, na justiça territorial e na centralidade dos saberes locais. Esse legado não é apenas memória do passado; ele se atualiza diante dos novos desafios da região. A FASE ensinou que a educação é um ato político e que sua força reside na capacidade de fortalecer sujeitos e coletividades;

2) A prática da FASE contribuiu para a construção de uma concepção amazônica de direitos humanos que extrapola o formalismo jurídico e incorpora dimensões territoriais, ambientais, culturais e comunitárias. Essa concepção permanece necessária diante das ameaças atuais aos povos tradicionais e aos bens comuns;

3) A sistematização dessa experiência reafirma a necessidade de reconhecer o caráter político da memória e a urgência de construir epistemologias que legitimem saberes produzidos pelos povos da floresta. Ao fazer isso, a presente dissertação não apenas recupera um legado, mas oferece um horizonte para práticas contemporâneas.

Por tudo isso, concluir esta pesquisa significa reafirmar um compromisso. Compromisso com a escuta, com os territórios, com os sujeitos e com a história viva da Amazônia. Compromisso com a justiça social, com os direitos humanos e com a pedagogia da esperança. Compromisso com a compreensão de que a educação, quando enraizada na vida concreta e aberta ao diálogo, pode transformar realidades.

Que este trabalho contribua para que o legado da FASE-Amazônia siga iluminando caminhos, inspirando práticas e fortalecendo lutas. Que sirva como instrumento de reflexão, como denúncia das injustiças históricas e como anúncio de possibilidades. Que continue a afirmar que a Amazônia não é apenas um lugar, mas um projeto de sociedade — um projeto construído pela força dos povos que nela vivem, resistem e sonham.

## Referências

ADAMS, T. WALSH, Catherine (ed.). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. **Práxis Educativa**, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 585–590, 2015. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.10i2.0015. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7096>>. Acesso em: 9 dez. 2025.

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. *In*: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

AGUIAR, Flávia Wenceslau. **Imprensa alternativa**: uma história da oposição nos anos 70. 2004. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <[https://biblio.fflch.usp.br/Aguiar\\_FW\\_2394596\\_ImprensaAlternativa.pdf](https://biblio.fflch.usp.br/Aguiar_FW_2394596_ImprensaAlternativa.pdf)>. Acesso em: 15 maio 2024.

BARROS, Rafael Frederico. **Direitos humanos e meio ambiente na Amazônia**. Belém: NAEA, 2019.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação em direitos humanos: de que se trata? *In*: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 309-318.

BORDALO, Carlos Alberto Barros; FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra; ANTUNES, Ângela Biz; MOTA NETO, João Colares da; GADOTTI, Moacir; SOUZA, Priscila Herondina Reis de (org.). **Educação popular na Amazônia paraense**: Paulo Freire Vive! Belém: Editora da UEPA, 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Os caminhos cruzados**: formas de pensar e realizar a educação na América Latina. São Paulo: Cortez, 1984.

BRASIL. Ato Institucional n. 1 de 9 de abril de 1964. Dispõe sobre a manutenção da Constituição Federal de 1946 e as Constituições Estaduais e respectivas Emendas, com as modificações introduzidas pelo Poder Constituinte originário da revolução Vitoriosa. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 9 abr. 1964. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ait/ait-01-64.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-01-64.htm)>. Acesso em: 3 mai. 2024.

BRASIL. Ato Institucional n. 5 de 13 de dezembro de 1968. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 dez. 1968. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ait/ait-05-68.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm)>. Acesso em: 3 mai. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Panorama da Constituinte (1987–1988)**. Brasília: Câmara dos Deputados, [s.d.]. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade->

legislativa/plenario/discursos/escrevendohistoria/25-anos-da-constituicao-de-1988/constituente-1987-1988/panorama-da-constituente>. Acesso em: 2 ago. 2024.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. **Relatório**. Comissão Nacional da Verdade. – Recurso eletrônico. – Brasília: CNV, 2014. Disponível em: <[https://www.gov.br/memoriasreveladas/pt-br/assuntos/comissoes-da-verdade/volume\\_1\\_digital.pdf](https://www.gov.br/memoriasreveladas/pt-br/assuntos/comissoes-da-verdade/volume_1_digital.pdf)>. Acesso em: 7 mai. 2024.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 13 jul. 2024.

BRASIL. Decreto n. 592 de 6 de julho de 1992. Aprova o Pacto Internacional sobre Direitos Cívicos e Políticos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 jul. 1992. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0592.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm)>. Acesso em: 9 maio 2024.

BRASIL. Decreto n. 1.904 de 13 de maio de 1996. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 mai. 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d1904.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1904.htm)>. Acesso em: 15 ago. 2024

BRASIL. Decreto n. 2.193 de 7 de abril de 1997. Dispõe sobre o remanejamento dos cargos em comissão que menciona e altera dispositivos do Decreto nº 1.796, e 24 de janeiro de 1996, que aprova a Estrutura Regimental do Ministério da Justiça. **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 abr. 1997. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2193.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2193.htm)>. Acesso em: 13 jul. 2024.

BRASIL. Decreto n. 7.037 de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 dez. 2009. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm#art7](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm#art7)>. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. Lei n. 6.683 de 28 de agosto de 1979. Concede anistia e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1979. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6683.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6683.htm)>. Acesso em: 15 mai. 2024.

BRASIL. Lei n 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 15 ago. 2024.

CANDAUI, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1413-24782008000100005&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782008000100005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 7 mai. 2024.

CARVALHO, Felipe Rodolfo de. **Outramente**: o direito interpelado pelo rosto do outro. Belo Horizonte; São Paulo: Editora D'Plácido, 2021.

CASTILLO, Adolfo; OSORIO, Jorge. **Construcción de cidadanías en América Latina: Hacia una agenda de la educación ciudadana.** [s.l.]:[s.n.], 1997.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT). **Quem somos.** 2024. Disponível em: <<https://cptnacional.org.br/sobre-nos/quem-somos/>>. Acesso em: 15 mai. 2024.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos.** 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

CONFERÊNCIA GERAL DO EPISCOPADO LATINO-AMERICANO. 3., 1979. **Conclusões...** Documento de Puebla: Evangelização no presente e no futuro da América Latina. Puebla de Los Angeles, México, 1979. Disponível em: <[https://pjmp.org/subsidios\\_arquivos/cnbb/Puebla-1979-3CELAM-PORTUGUES.pdf](https://pjmp.org/subsidios_arquivos/cnbb/Puebla-1979-3CELAM-PORTUGUES.pdf)>. Acesso em: 13 jul. 2024.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB). **Comissão Brasileira Justiça e Paz tem novo secretário-geral.** 2023. Disponível em: <<https://www.cnbb.org.br/comissao-brasileira-justica-e-paz-secretario-geral-cnbb/>>. Acesso em: 15 mai. 2024.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **CIMI – Conselho Indigenista Missionário.** [s.d.]. Disponível em: <<https://cimi.org.br/o-cimi/>>. Acesso em: 2 ago. 2024.

CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS (CORTE IDH). **Caso Herzog e Outros vs. Brasil.** Sentença de 15 de março de 2018. 2018. Disponível em: <[https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec\\_353\\_por.pdf](https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_353_por.pdf)>. Acesso em: 7 mai. 2024.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, Heloisa de Faria. CLAMOR: Documentação e Memória de um Comitê pelos Direitos Humanos no Cone Sul (1978-1990). *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA (ANPUH), 27., 2013, Natal. **Anais ...** Natal: ANPUH, 2013. Disponível em: <[https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548874919\\_9f7cb17b9eb7de36b13b0914f9bd6e2d.pdf](https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548874919_9f7cb17b9eb7de36b13b0914f9bd6e2d.pdf)>. Acesso em: 9 mai. 2024.

DALENOGARE NETO, Waldemar. A política externa dos direitos humanos de Jimmy Carter. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA (ANPUH), 28., 2015, Florianópolis. **Anais ...** Florianópolis: ANPUH, 2015. p. 1–15. Disponível em: <[https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548945015\\_c159478c32b946168b30a33865ac2c6e.pdf](https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548945015_c159478c32b946168b30a33865ac2c6e.pdf)>. Acesso em: 15 mai. 2024.

DEL PORTO, Fabíola Brigante. A luta pela anistia no regime militar brasileiro: A constituição da sociedade civil e a construção da cidadania, **Perseu**, [s.l.], n. 3, ano

3, 2009. Disponível em: <<https://revistaperseu.fpabramo.org.br/index.php/revista-perseu/article/view/169>>. Acesso em: 15 mai. 2024.

DESINSTITUTE. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**: como surgiu e o que defende. 10 dez. 2021. Disponível em: <<https://desinstitute.org.br/noticias/declaracao-universal-dos-direitos-humanos-como-surgiu-e-o-que-defende/>>. Acesso em: 9 mai. 2024.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. 4. ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. Estudo preliminar de Leonardo Van Acker. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DREIFUSS, René Armand. **1964**: A conquista do Estado – Ação política, poder e golpe de classe. Petrópolis: Editora Vozes, 1981.

FASE – Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional. **Quem somos**. 2026. Disponível em: <[https://fase.org.br/pt/quem\\_somos/quem-somos/](https://fase.org.br/pt/quem_somos/quem-somos/)>. Acesso em: 3 mai. 2024.

FASE – Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional. **Revista Proposta**, Rio de Janeiro, edição especial, n. 1, 1976. Disponível em: <<https://fase.org.br/pt/acervo/arquivo-revista-proposta/page/7/>>. Acesso em: 4 set. 2024.

FASE – Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional. **Revista Proposta**, Rio de Janeiro, n. 25, 1985. Disponível em: <<https://fase.org.br/pt/acervo/arquivo-revista-proposta/edicao-25-maio-de-1985/>>. Acesso em: 4 set. 2024

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. 3. ed. São Paulo: EDUSP, 2018.

FERNANDES, Rubem César. **Privado, porém público**: o terceiro setor na América Latina. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

MENEZES, Andréa Koury. História e gênese das organizações não governamentais. In: GONÇALVES, Hebe Signorini (org.). **Organizações não governamentais: solução ou problema?** São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

FERREIRA JR., Edinaldo Inocêncio. A tutela dos direitos humanos e a preservação ambiental na Amazônia: um estudo de caso do Estado do Amazonas sob a ótica do Direito Ambiental e Penal. **Revista *Cognitio Juris***, v. 13, n. 47, p. 261-279, 2023.

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 333–355, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12. ed. Tradução de Moacir Gadotti & Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho. **Revista da FAEEDBA**, v. 6, [s.l.], p. 33-67, 1997. Disponível em: <<https://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://memorial.paulofreire.org/pdfs/A%20voz%20do%20biografo%20brasileiro%20A%20pratica%20a%20altura%20do%20sonho.pdf>>. Acesso em: 3 mai. 2024.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

IOKOI, Zilda Márcia Gricoli. A luta antifascista no Brasil: os judeus comunistas e a organização da Casa do Povo, 1935-50. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 17., 1993, São Paulo. **Programa e resumos...** XVII Simpósio Nacional de História. História e Utopias. São Paulo: ANPUH, 1996, p. 150. Resumo. Disponível em: <<http://anpuh.org.br/index.php/documentos/anais/category-items/1-anais-simposios-anpuh/25-snh17r?start=540>>. Acesso em: 3 mai. 2024.

KAY, Márcia Regina Quevedo. Concepções e práticas de educação popular na América Latina: perspectiva freiriana. **Cadernos de Pós-graduação**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 99–114, 2009. DOI: 10.5585/cpg.v6n1.1875. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/1875>>. Acesso em: 9 abr. 2025.

LEMOS, Renato. Anistia e crise política no Brasil pós-1964. **Topoi**, Rio de Janeiro, p. 287-313, 2002. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/topoi/article/view/70297>>. Acesso em: 9 abr. 2024.

LIBARDONI, Marlene. Fundamentos teóricos e visão estratégica da advocacy. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 207, 2000. DOI: 10.1590/%x. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11936>>. Acesso em: 9 abr. 2024.

LONGHI, Carla Reis. **Direitos Humanos na Transição Democrática Brasileira: Conceitos, Discursos e Práticas**. São Paulo: PUC-SP, 2015.

MEJÍA JIMENEZ, M. R. **Pesquisa e prática em educação popular**. Entrevistador: Higo Lima. Tradução de Ney Arthur Feitosa Queiroga. Mossoró: [s.n.], 2022.

MEMORIAL DA DEMOCRACIA. **MDB impõe derrota à ditadura nas urnas**. 1974. Disponível em: <<https://memorialdademocracia.com.br/card/mdb-impoe-derrota-a-ditadura-nas-urnas>>. Acesso em: 9 mai. 2024.

MEMORIAL DA DEMOCRACIA. **Mulheres abrem luta pela anistia**. 1975. Disponível em: <<https://www.memorialdademocracia.com.br/card/mulheres-abrem-luta-pela-anistia>>. Acesso em: 7 mai. 2024.

MERTENS, Donna; HESSE-BIBER, Sharlene Nagy. Triangulation and Mixed Methods Research: Provocative Positions. **Journal of Mixed Methods Research**, [s.l.], v. 6, n. 2, p. 75-79, 2012. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/270635622\\_Triangulation\\_and\\_Mixed\\_Methods\\_Research\\_Provocative\\_Positions](https://www.researchgate.net/publication/270635622_Triangulation_and_Mixed_Methods_Research_Provocative_Positions)>. Acesso em: 20 set. 2025.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8383>>. Acesso em: 3 de maio de 2024.

MOTA NETO, J. C. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

MOTA NETO, João Colares da. Educação popular na Amazônia: o legado de Paulo Freire em práticas de formação política e sistematização de experiências. **Revista La Piragua**, [s.l.], n. 46, 2020. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/344503288\\_EDUCACAO\\_POPULAR\\_NA\\_AMAZONIA\\_O\\_LEGADO\\_DE\\_PAULO\\_FREIRE\\_EM\\_PRATICAS\\_DE\\_FORMACAO\\_POLITICA\\_E\\_SISTEMATIZACAO\\_DE\\_EXPERIENCIAS](https://www.researchgate.net/publication/344503288_EDUCACAO_POPULAR_NA_AMAZONIA_O_LEGADO_DE_PAULO_FREIRE_EM_PRATICAS_DE_FORMACAO_POLITICA_E_SISTEMATIZACAO_DE_EXPERIENCIAS)>. Acesso em: 3 mai. 2024.

OLIVEIRA, R. A. Direitos humanos e a proteção ambiental na Amazônia: desafios e perspectivas. **Revista Jurídica Amazônica**, v. 6, n. 1, p. 29-43, 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**: como surgiu e o que defende. 1948. Disponível em: <<https://desinstitute.org.br/noticias/declaracao-universal-dos-direitos-humanos-como-surgiu-e-o-que-defende/>>. Acesso em: 9 mai. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **United Nations Conference on the Human Environment** – Stockholm. 1972. Disponível em: <<https://www.un.org/en/conferences/environment/stockholm1972>>. Acesso em: 4 set. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **United Nations Conference on Environment and Development** – Rio. 1992. Disponível em: <<https://www.un.org/en/conferences/environment/rio1992>>. Acesso em: 4 set. 2024.

PADRÓS, Enrique Serra. **Como el Uruguay no hay**: terror de estado e segurança nacional: Uruguai (1968-1985): do pachecato à ditadura civil-militar. 2005. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em:

<[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&o\\_obra=36765](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&o_obra=36765)>. Acesso em: 7 mai. 2024.

PINHEIRO, Paulo Sergio. **Democratic consolidation and human rights in Brazil**. [s.l.]: Kellogg Institute, 1998. (Working Paper n. 256). Disponível em: <[https://kellogg.nd.edu/sites/default/files/old\\_files/documents/256\\_0.pdf](https://kellogg.nd.edu/sites/default/files/old_files/documents/256_0.pdf)>. Acesso em: 13 jul. 2024.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. **Autoritarismo Socialmente Implantado**. São Paulo: [s.n.], 2000.

PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira. Educação popular, democracia e Estado: os desafios da educação em direitos humanos. **RIDH**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 75-88, 2021. Disponível em: <<https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/issue/view/3>>. Acesso em: 3 mai. 2024.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989. Disponível em: <<https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2278>>. Acesso em: 3 mai. 2024.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992. Disponível em: <<https://periodicos.fgv.br/reh/issue/view/276>>. Acesso em: 3 mai. 2024.

RAMAL, Andrea Cecilia. A nova LDB: destaques, avanços e problemas. **Revista de Educação CEAP**, Salvador, ano 5, n. 17, p. 5-21, 1997. . Disponível em: <[https://www.mprj.mp.br/documents/20184/167323/ldb\\_\(historico\\_e\\_comentarios\).pdf](https://www.mprj.mp.br/documents/20184/167323/ldb_(historico_e_comentarios).pdf)>. Acesso em: 3 mai. 2024.

RIBEIRO, Darcy. Pronunciamento no Senado Federal. **Diário do Senado Federal**, Brasília, 22 fev. 1996. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/pronunciamentos/-/p/pronunciamento/181344>>. Acesso em: 7 set. 2025.

SANTOS, Antônio de Pádua de Mesquita dos. dos. **A atuação de organizações não-governamentais na governança ambiental da Amazônia**: o caso da ONG FASE no município paraense de Gurupá. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente** – contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. v 1. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Cássia R. G. **História da educação**. São Paulo: SENAC São Paulo, 2014.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SAVIANI, Dermeval. É possível uma História da Educação latino-americana? *In*: SAVIANI, Dermeval. (org.). **Para uma História da Educação latino-americana**. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 1-16.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003a.

SAVIANI, Dermeval. **Política educacional brasileira**: história e atualidade. Campinas: Autores Associados, 2008b.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Cidadania e sociedade civil**. São Paulo: Cortez, 1995.

SCHERER-WARREN, Ilse; KRISCHKE, Paulo. (orgs.). **Uma revolução no cotidiano? os novos movimentos sociais na América Latina**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SILVEIRA, Jucimeri Isolda. Assistência social em risco: conservadorismo e luta social por direitos. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 130, p. 487-506, 2017. Disponível em:  
<[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S010166282017000300487&lng=pt&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010166282017000300487&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 4 set. 2024.

SOUZA, Dileno Dustan Lucas de. **Organizações não-governamentais**: um estudo de caso da Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE). 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em:  
<[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S010166282017000300487&lng=pt&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010166282017000300487&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 4 set. 2024.

UNITED STATES OF AMERICA (USA). Department of State. Office of the historian. **Carter and Human Rights, 1977–1981**. [s.d]. Disponível em:  
<<https://history.state.gov/milestones/1977-1980/human-rights>>. Acesso em: 7 mai. 2024.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – ROTEIROS DE ENTREVISTAS

ROTEIRO GRAÇA COSTA – retirado da bibliografia como fonte primária:

Bordalo, Carlos Alberto Barros; Freire, Jacqueline Cunha da Serra; Antunes, Ângela Biz; Mota Neto, João Colares da; Gadotti, Moacir; Souza, Priscila Herondina Reis de (org.). **Educação popular na Amazônia Paraense**: Paulo Freire vive! Belém: EDUEPA, 2023.

1. Como você sintetiza sua história de vida, a trajetória sobre quem é a Maria da Graça Costa?
2. É historicamente reconhecido seu ativismo na Educação Popular e em 2021 a FASE celebrou seus 60 (sessenta) anos, dos quais você faz parte dessa história por cinco décadas, ou seja, por 50 (cinquenta) anos. Conte-nos sobre sua inserção e trajetória na Educação Popular e na FASE.
3. Ao longo desta trajetória na Educação Popular, quais foram as principais lutas, pautas e agendas que você esteve envolvida?
4. Há 10 (dez) anos, em 2012, você recebeu o Prêmio Personalidade de Direitos Humanos da Sociedade Paraense de Defesa dos Direitos Humanos (SDDH). O que representou essa distinção para você?
5. Quais foram suas principais REFERÊNCIAS (teóricas, políticas etc.) para atuação na Educação Popular, as mais expressivas? Por quê?
6. Olhando retrospectivamente, quais as aprendizagens mais significativas você reconhece na sua experiência com a Educação Popular?
7. Quais os nexos entre Educação Popular e Direitos Humanos, na sua compreensão?
8. O que significou para você compor a Secretaria Operativa instituída pela CDHDC-ALEPA e realizar o centenário Paulo Freire no estado do Pará?
9. Atualmente, quais são os principais DESAFIOS e POSSIBILIDADES da Educação Popular, na sua percepção?

ROTEIRO CARLOS ALBERTO BARROS BORDALO – entrevista em áudio realizada em 19.11.2025.

1. Quem é Carlos Alberto Barros Bordalo a partir de sua própria trajetória, e como foi sua chegada a Belém/Pará, considerando o contexto da cidade e de sua vida naquele momento?
2. Como se deu seu ingresso nos movimentos sociais, nas questões políticas e nas lutas populares, tanto urbanas quanto camponesas? Em que período da vida e em que década isso aconteceu?
3. Como ocorreu sua inserção na FASE e no campo da educação popular? Quais momentos o senhor considera mais marcantes dessa trajetória?
4. Durante os anos 1980, no contexto de transição da ditadura militar para a construção democrática, como o senhor percebeu a atuação da FASE?
5. Como era, especificamente, o seu trabalho na FASE, tanto na cidade quanto no campo? E a que se devia essa ampliação da atuação para o interior?
6. Quais foram os principais temas, pautas e lutas que marcaram sua atuação na FASE, especialmente na década de 1980?
7. Entre os resultados desse trabalho, qual projeto ou conquista o senhor considera mais significativo, sobretudo daqueles que se consolidaram e permanecem até hoje?
8. Quais foram suas principais referências teóricas, políticas e pessoais ao longo dessa trajetória, para além dos três grandes referenciais já mencionados?
9. De que maneira o trabalho desenvolvido na FASE influenciou sua atuação política no Parlamento, especialmente na pauta dos direitos humanos?
10. Na sua compreensão, qual é a relação entre educação popular e direitos humanos, e como essas duas dimensões se articulam na prática?
11. Quais são, hoje, os principais desafios e possibilidades da educação popular no Brasil?
12. O senhor poderia compartilhar uma memória marcante ou emblemática de sua trajetória?

## APÊNDICE B – ENTREVISTAS

### ENTREVISTA GRAÇA COSTA – retirado da bibliografia como fonte primária:

Bordalo, Carlos Alberto Barros; Freire, Jacqueline Cunha da Serra; Antunes, Ângela Biz; Mota Neto, João Colares da; Gadotti, Moacir; Souza, Priscila Herondina Reis de (org.). **Educação popular na Amazônia Paraense**: Paulo Freire vive! Belém, PA: EDUEPA, 2023.

1) Como você sintetiza sua história de vida, a trajetória sobre quem é a Maria da Graça Costa?

Tenho hoje 74 anos de vida, sou mistura do povo da Amazônia, minha mãe do nordeste paraense, São Miguel do Guamá, meu pai de Soure, no Marajó. Sou filha de um operário que iniciou sua vida de trabalho na Pará Electrích, empresa inglesa que fornecia a pouca energia elétrica para a cidade de Belém e ainda fazia a gestão dos trilhos na cidade, cuja estação ficava perto do Cais do Porto e o escritório na Avenida Magalhães Barata, onde funcionou a Força e Luz e a Celpa. Nesse tempo, as pessoas circulavam na cidade de bonde, de carroça, de trem, de carro de praça, de ônibus e até de zepelim. Meu pai era um dos que “azeitava” os trilhos para a circulação do transporte. Minha mãe era uma dona de casa; eles tiveram 04 filhas e 3 filhos; minha mãe faleceu aos 32 anos no momento do oitavo parto, junto com seu bebê. Acho que toda a minha vida e tudo o que aconteceu ao longo da minha existência foi mediatizado por essa origem e as condições socioeconômicas dela decorrentes. Um ano depois da morte da minha mãe, meu pai se casou pela segunda vez com uma moça jovem de Abaetetuba e dessa união tiveram mais seis filhos e uma filha. Portanto, minha origem marcada pela pobreza foi também de muitos aprendizados construídos entre nós, irmãs e irmãos, onde a maioria teve que abandonar os estudos do curso primário na escola pública para trabalhar na fábrica ou outro lugar, cujo ganho era destinado para dar conta de alimentar e cuidar de tantas crianças. Do primeiro casamento, eu sou a única que completei o ensino médio, me formei professora, passei no concurso público e fui para a sala de aula. Tive experiências fantásticas como professora. Depois abandonei o magistério quando descobri que minha perspectiva era outra.

A entrada na Fase no início de 1971 e minha longa permanência representa também o curso superior que não tive condições de cursar normalmente. Posteriormente, a responsabilidade com meus irmãos e irmãs, as tarefas

profissionais, as viagens, a militância e a chegada dos três filhos já não permitiram mais realizar. Casei-me em 74 e tenho três filhos e dois netos.

Eu sou essa. Analiso hoje que sou uma pessoa que deu certo, apesar dos percalços; sinto-me muito realizada por toda a trajetória vivenciada junto com tantas pessoas.

2) É historicamente reconhecido seu ativismo na educação popular e em 2021 a Fase celebrou seus 60 (sessenta) anos, dos quais você faz parte dessa história por cinco décadas, ou seja, por 50 (cinquenta) anos. Conte-nos sobre sua inserção e trajetória na educação popular e na Fase.

Até o início da década de 70 estava na sala de aula, passei no concurso no Estado, amava minha profissão, lembro que dava aula no G.E Vilhena Alves que fica na Gentil Bittencourt e à noite no Miguel Pernambuco Filho no final da linha do Jurunas com educação de adultos, aos finais de semana eu me ocupava no trabalho das CEBs. Naquela época eu estava iniciando uma especialização em educação especial, quando recebi o convite para trabalhar na Fase. Não titubeei, pedi uma licença e depois percebi que o trabalho da Fase preenchia minhas expectativas, meus sonhos. Foi ali, iniciei no Baixo Tocantins, em Cametá, onde a Fase tinha um contrato de parceria com a Igreja Católica, o trabalho era com trabalhadores e trabalhadoras rurais, maravilhoso, fazíamos formação em práticas da agricultura e acompanhávamos os processos de constituição das associações comunitárias, aprendi a conhecer melhor as pessoas do campo, a ouvir suas experiências de vida, aprendi muito com eles e elas. Depois nossa equipe foi transferida para o Marajó, morei por anos em Ponta de Pedras e andava por toda a região. Por lá fiquei mais uns anos.

No contexto geral da Fase fiz parte da equipe que instalou as equipes sub-regionais na região: no Maranhão, principalmente nos povoados de Santa Inês, Santa Luzia e Barra do Corda, no município de Pindaré Mirim e em Imperatriz onde a Fase instalou um programa de perfil urbano; no Pará, onde se constituíram projetos de atuação na região nordeste do Pará, com escritório em Capanema, no Baixo Tocantins, com escritório em Abaetetuba, em Marabá, no sudeste do Estado e em Santarém, na região Baixo Amazonas.

Em 1974, assumi a coordenação da equipe de Belém, que tinha um trabalho voltado para a dimensão urbana. É a partir dessa época, em pleno governo de exceção, que participei ativamente do processo de construção das organizações populares, nos bairros da periferia de Belém, nas áreas conhecidas como “baixadas”. São desde os chamados centros comunitários, resultado de muitas ações desenvolvidas pelos moradores e moradoras dos bairros, em diferentes lutas pelo acesso e permanência na cidade e a melhoria das condições de vida da população. Nestas áreas se realizavam os mutirões semanais, tanto para consertar as pontes, limpar as frentes das casas ou mesmo para discutir a falta de água, de moradia e de escola para as crianças. São estas ações de autoajuda que contribuem para a constituição das organizações populares e a ocorrência de lutas reivindicatórias, forjadas em plena ditadura militar. Foram grandes mobilizações, como um grande movimento contra a carestia, por moradia popular e o movimento que ficou conhecida como Movimento Educação para Todos por responsável pela organização de iniciativas de escolas populares (escolas comunitárias), que funcionavam nos centros comunitários e se multiplicaram em quase todos os bairros da periferia de Belém. A atuação da Fase nesta década esteve voltada para o processo formativo para a constituição e fortalecimento das organizações populares e suas lutas.

Já na década de 1980/90, a atuação se volta para a dimensão mais institucional, tendo a Fase priorizado a destinação dos programas de formação para avançar na proposição e implementação de políticas públicas, assim como na participação e controle de políticas públicas através dos conselhos, em diferentes níveis.

Conjuntamente, desse período, é relevante citar nossa participação nas mobilizações do movimento pelas Diretas Já, entre 83 e 84 e no movimento dos caras pintadas em 1992, contra o Plano Collor.

A partir dos anos 2000, minha motivação e atuação junto aos movimentos de mulheres me levaram a assumir uma tarefa relevante na Fase que tratou da implementação da categoria gênero no projeto político e educativo da ação institucional. Foram cerca de três anos em que contribuí juntamente com as equipes regionais com o debate e o processo formativo sobre o tema. O momento foi importante porque a Fase passa a reconhecer o sujeito político movimento feminista e a ação das mulheres nas organizações sociais mistas como promotores de uma

verdadeira revolução cultural e particularmente, na Fase, responsável por mudanças muito qualitativas no seu fazer político educativo.

Em 2013, assumi a coordenação regional do Programa Amazônia da Fase em que permaneci, juntamente com meu colega João Gomes o período de dois mandatos, 8 anos e à partir de 2020 assumo até o presente, a representação da Fase no Comitê Gestor do Fundo Dema, um fundo de apoio a projetos comunitários, que tem a Fase como sua cobertura jurídica.

3) Ao longo desta trajetória na educação popular, quais foram as principais lutas, pautas e agendas que você esteve envolvida?

Eu carrego com orgulho freireano o fato de ter participado das mais importantes lutas do movimento popular rural e urbano em pleno governo militar, em Belém e em vários lugares do Brasil. Quantas lutas e aprendizados daquela época, a importância dessas lutas no contexto político brasileiro, principalmente devido ao acúmulo de lutas e enfrentamentos vivenciados durante a ditadura civil-militar e no decorrer dos anos de 1980, como falei na primeira pergunta. A importância dos movimentos populares se reafirmou sob condições diferenciadas na década de 1990, diante das lutas e resistências frente à realidade de desigualdade e de repressão à classe trabalhadora, que se intensificou com o neoliberalismo. Nesse período, os movimentos populares se mantiveram organizados principalmente para manter os direitos conquistados na década de 1980, e para lutar por bandeiras como reforma agrária, emprego e moradia. No trabalho da Fase e na militância nos movimentos populares, vivi as experiências que principalmente na década de 1990 ajudaram a avançar na construção de lutas por direitos sociais, e com ações de denúncia e resistência, na sociedade brasileira frente ao modelo neoliberal, cito: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), as diferentes organizações do movimento feminista como a Articulação de Mulheres Brasileiras (AMB), a Marcha Mundial de Mulheres (MMM), o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) e mais recentemente a Marcha das Margaridas, as Marchas das Vadias e das Mulheres Negras e Indígenas. Vários destes movimentos continuam protagonizando a resistência na Amazônia e no Brasil e têm apresentado diferentes propostas para novos desafios como é o fato da proposição da economia feminista, do fortalecimento da agricultura familiar de base agroecológica, dos e das comunicadores populares que

atuam nos territórios e a lição que o MST e as organizações de mulheres têm dado ao Brasil no que diz respeito a produção de alimentos para a segurança alimentar e nutricional assim como a defesa dos territórios contra os projetos de morte do agronegócio, da exploração minerária e do desmatamento sistemático da floresta.

4) Há 10 (dez) anos, em 2012, você recebeu o Prêmio Personalidade de Direitos Humanos da Sociedade Paraense de Defesa dos Direitos Humanos (SDDH). O que representou essa distinção para você?

Tenho sempre a convicção que esse e outros prêmios e homenagens recebidas fazem parte das experiências coletivas que tenho tido o privilégio de participar, tanto pelo trabalho na Fase, minha maior experiência em termos de formação, minha grande universidade, como na oportunidade de ter sido “adotada” por companheiras como Iza Cunha, Luzia Álvares, Hecilda Veiga, Eunice Guedes, entre outras, que me apresentaram o feminismo e as principais leituras e práticas, que fortaleceram e alimentam até hoje minhas convicções de uma sociedade nova, mais humana e igual. Portanto, o prêmio da SDDH faz parte desse processo individual e coletivo da minha existência de muitos aprendizados.

5) Quais foram suas principais referências (teóricas, políticas etc.) para atuação na educação popular, as mais expressivas? Por quê?

Venho da escola pública, tanto no primeiro grau quanto no curso pedagógico. Tive excelentes professores e professoras, foi uma boa base, sempre li muito, fui dedicada aos estudos. Na militância, li bastante sobre a Teologia da Libertação. Morando em um bairro popular, aproximei-me das Comunidades Eclesiais de Base e das Pastorais Sociais, onde se trabalhava com a perspectiva de auxiliar a população pobre e oprimida na luta por seus direitos; o envolvimento pastoral com as questões sociais; as leituras e debates que nos ajudavam a entender e construir uma forte crítica moral e social do capitalismo dependente e nas CEB's a consolidação de valores de solidariedade com as causas das lutas populares por melhores condições de vida.

A experiência vivida em contato com essa realidade me ajudou a conhecer de perto a posição majoritária da Igreja Católica contrária à Teologia da Libertação, mas também me colocou em contato com religiosos e religiosas que conformavam um

chamado campo progressista da Igreja e com uma atuação decisiva nas periferias de Belém e em muitos lugares da Amazônia e do Brasil. Aqui são os padres crúzios, os redentoristas, outras denominações, as tantas freiras que, apesar de suas congregações religiosas e o machismo reinante na Igreja, enfrentaram as superiores e foram viver com o povo nas periferias e nos pequenos municípios. São muitos e muitas, não dá para citar todos e todas.

Na Fase esse debate perpassava o trabalho de educação popular, em especial, durante todo o regime militar. Da Teologia da Libertação não tinha como não estudar o marxismo, ler Marx. Aprendi a estudar os textos clássicos, desde Max Weber para entender o posicionamento da Igreja até Gramsci para entender a perspectiva marxista da educação popular.

Durante anos, na Fase, tínhamos na programação das equipes, com dias de estudo teórico e o debate sobre a prática. Lemos e debatemos os principais livros de Paulo Freire: A Pedagogia do Oprimido para entender o papel do Estado em contexto de opressão, as formas de construir o conhecimento; Pedagogia da Autonomia com a preocupação de contar com uma ferramenta de construção do saber com perspectiva emancipatória; o livro Educação como Prática da Liberdade, entre outros. Hoje estamos tentando revisitar nosso método a partir dessa mesma proposta.

As minhas amigas feministas me ajudaram a conhecer várias pensadoras que refletiram sobre a criação do patriarcado, a história da opressão das mulheres, pelos homens, da Gerda Lerner; O Segundo Sexo, de nossa amada Simone de Beauvoir; para as teorias de gênero, que é um marco do feminismo, Safioti, entre outras. Nos últimos tempos me apaixonei por bell hooks – O Feminismo é para Todo Mundo – e Djamila Ribeiro, para conhecer o feminismo negro (Quem Tem Medo do Feminismo Negro). Vou por aí.

6) Olhando retrospectivamente, quais as aprendizagens mais significativas você reconhece na sua experiência com a educação popular?

Tive e tenho muitos aprendizados, que ficaram definitivamente para a vida. Talvez a mais significativa e que não sei exatamente aquilatar é o fato de eu ter me construído como pessoa, cidadã de direitos, apesar das condições objetivas da vida. Aprendi a me inquietar, a não aceitar as injustiças, a opressão, a não naturalizar o

sofrimento, a conformação com determinadas situações. Aprendi também — e zelo por esse princípio — que a contribuição do meu saber ou saberes que ajudam a fortalecer um movimento popular e a proposição de políticas públicas só terá o efeito desejado se estabeleço o diálogo acolhedor e respeitoso que reconhece os saberes das classes populares a partir de uma postura de construção democrática e compartilhada desse conhecimento.

Aprendi que minhas iniciativas como educadora devem reconhecer sempre as condições de vida existentes nas comunidades e atuar a partir da realidade.

7) Quais os nexos entre educação popular e direitos humanos, na sua compreensão?

É difícil ter uma resposta bem-organizada, mas meu entendimento é que não é qualquer educação que conduz necessariamente ao cumprimento dos anseios de pessoas na busca de seus direitos. A educação que pode contribuir de forma decisiva para o alcance desses anseios é a educação popular. O desafio que se coloca como um nexo entre educação popular e direitos humanos é traduzido pela qualificação posta à educação para os direitos humanos — popular.

Por outro lado, a educação deve estar a serviço da promoção da cidadania, da cidadã e do cidadão crítico, com postura democrática e ativa. Essa educação deve também sinalizar para a construção de processos emancipatórios que sinalizem para diferentes dimensões de participação em toda a vida. É o desvelamento dos espaços sociais, como a casa, a escola e a cidade, o território, tornando-os efervescentes ambientes de mobilização e ação, de solidariedade, que avancem para um novo agir individual e político, indo além da razão instrumental apegada simplesmente aos fazeres do dia a dia.

8) O que significou para você compor a Secretaria Operativa instituída pela CDHDC-Alepa e realizar o Centenário Paulo Freire no Estado do Pará?

Foi uma experiência importante. Senti muito não poder responder de forma mais comprometida às demandas que foram colocadas para a Secretaria Operativa. Gostei muito de estar presente nesse lindo processo, aprendi demais. A Feira de Saberes e Economia Solidária foi também um espaço de convívio e aprendizados

muito importantes. Agradeço o convite de estar com pessoas tão maravilhosas nessa experiência.

9) Atualmente, quais são os principais desafios e possibilidades da educação popular, na sua percepção?

É difícil responder por conta das situações mais ou menos específicas em que estamos presentes. Na atual conjuntura, a meu ver temos que nos preocupar com a realidade brasileira num contexto de um governo construído a partir de um golpe, que resultou como vemos hoje, num país completamente destruído, nas suas conquistas mais elementares. Retrocedemos demais. Ouvi outro dia de um amigo que comparava este momento com a descrição de um livro chamado O Demônio do Meio Dia num cenário onde o pior de nós foi mobilizado, as nossas piores paixões, ódios, ressentimentos, como o racismo e a violência, que reivindicam um lugar moral na sociedade.

É assim que me sinto muitas vezes, quase sem argumentos para tanta coisa ruim. E muitas vezes quase nos perguntamos: como é que não enxergamos o que estava acontecendo, cujo ataque mais feroz é aquele sobre a nossa capacidade de imaginar, de propor, de construir.

É nesse contexto que falamos hoje que derrotar esse governo e esse estado de coisas começa no processo eleitoral desse ano. Temos que nos engajar mais uma vez nas mobilizações para isso acontecer. Se tudo der certo, iniciaremos um processo de retomada, de reivindicar futuros possíveis, como dizia meu amigo, ousar no processo de retomada, fazer mais ou menos o que fez a Grande Rio e a Beija-Flor no carnaval do Rio de Janeiro, trazer os temas complexos da retomada como a crise energética, a emergência climática, a crise ambiental, a necessária sobrevivência dos povos originários e seus modos de vida para a sobrevivência do meio ambiente, de nossas florestas, a segurança alimentar e nutricional, a defesa dos territórios, a defesa da vida humana como princípio fundamental da política pública, entre outros, e esfregar na cara da sociedade com toda a nossa criatividade, tal como aprendemos com Paulo Freire e outros.

É muita coisa, não dou conta de falar de todos os desafios e as possibilidades, mas seguramente nossos desafios não se responderão apenas na dimensão eleitoral.

**ENTREVISTA – CARLOS ALBERTO BARROS BORDALO – entrevista em áudio realizada em 19.11.2025.**

1) Quem é Carlos Alberto Barros Bordalo a partir de sua própria trajetória, e como foi sua chegada a Belém/Pará, considerando o contexto da cidade e de sua vida naquele momento?

Eu sou marajoara, nascido em Breves, mas residente em Currealhinho, e vivi em Currealhinho até os meus 11, 12 anos. E, como marajoara, eu vivenciei todas as situações, o cotidiano de uma vida ribeirinha, de uma vida de caboclo, desde o plantio do açaí, da coleta do açaí, de uma vida muito ligada com a natureza e com rios. Eu nunca fui à cidade até que eu vim para Belém do Pará. Este é Carlos Alberto Barros Bordalo, que continua, até hoje, sendo um caboclo marajoara na cidade.

Quando eu cheguei em Belém... em Belém, desculpa. Primeiro eu fiz aquela travessia ainda num barco de vela. O primeiro impacto que eu sofri foi quando eu vi a cidade enorme na minha frente. O que é que eu vou fazer aqui? Eu não sabia o que era aquilo, então foi um choque, um choque cultural. Chegamos porque o meu pai era gerente de serraria e ele tinha conseguido um emprego aqui, do Efraim de Belém. Então a gente veio para Belém para ele trabalhar no Efraim de Belém. E nós fomos para a casa da minha avó, de lá do Piriá também, Piriá, município de Currealhinho, que ficava no bairro da Sacramenta. Nós fomos para lá: eu, meu pai, minha mãe e meus três irmãos, dois irmãos e uma irmã. E fomos, a partir daí, então, nos acostumando com uma vida totalmente diferente da que eu tinha.

A cidade de Belém era uma cidade com um centro urbano de terra firme e uma periferia alagada. Então, na Sacramenta também, uma grande parte do bairro era alagada. A área para a qual eu fui não era alagada. Então, o que nós encontramos era uma Belém de um centro de terra firme, já em processo de urbanização, cercado por palafitas, por moradias precárias, e sem saneamento nenhum, com ruas totalmente feitas no improvisado pelos moradores. Então, essa era a Sacramenta. Foi a cidade que eu encontrei naquele período.

2) Como se deu seu ingresso nos movimentos sociais, nas questões políticas e nas lutas populares, tanto urbanas quanto camponesas? Em que período da vida e em que década isso aconteceu?

Começou pela igreja. Lá na Sacramenta, no bairro, tem uma paróquia católica de São Sebastião. E a única, se não a única, mas talvez a grande atração do domingo era ir para a missa do domingo, e todo mundo ia para a missa do domingo. Então eu também ia para a missa do domingo. E, numa dessas missas, o padre, até então, o padre João Antônio Belquebon, que era da Congregação dos Cônegos Regulares da Santa Cruz, chamado Padre Escruzios, convidou a juventude para ir para o salão paroquial da igreja, porque ia ter a apresentação de um projeto para que a paróquia começasse a desenvolver um projeto de teatro comunitário. E eu fui para isso. Eu gostei do projeto, comecei a participar do teatro de um grupo da paróquia que se chamava Grutesce, Grupo de Teatro São Sebastião.

Comecei a participar dos grupos de jovens da paróquia, da Pastoral da Juventude, da PJ. E a paróquia seguia a linha da Teologia da Libertação. Então, portanto, era uma leitura do evangelho de Jesus Cristo a partir de uma posição que considera a vida de Jesus como a vida de um mártir, de uma pessoa que se dedicou a visibilizar os sofrimentos humanos, a ser solidário, a construir solidariedade humana e, ao mesmo tempo, a se posicionar contra os poderes constituídos que levavam àquele tipo de situação de escravidão, de perseguição. O grupo de teatro, então, começou também a seguir essa linha, porque começou a retratar a realidade do bairro da Sacramenta. Eu fui me inteirando disso, fui me desenvolvendo como agente de pastoral na paróquia, um agente de pastoral que, pouco a pouco, foi ganhando espaço. Minha primeira carteira foi assinada pelos Padres Cruzes, e aí começou a carreira profissional. Então, eu fui um dos dois primeiros agentes pastorais remunerados da Igreja Católica na Amazônia.

Eu não lembro a idade.

Não, essa década aqui de... 70. Esse final de 70, 80.

3) Como ocorreu sua inserção na FASE e no campo da educação popular? Quais momentos o senhor considera mais marcantes dessa trajetória?

Nós convivíamos com a FASE já na igreja, porque a FASE tinha uma atuação em Belém quase toda, e ela tinha uma atuação lá na Sacramenta. E a convivência foi mostrando que o trabalho que fazíamos de evangelização progressista se aproximava muito do que a FASE fazia naquele tempo de ação de promoção comunitária. Ambas já tinham a educação popular como, vamos dizer assim, o conteúdo pedagógico da ação, seja a FASE, seja a igreja.

Então, convivendo com a FASE em vários programas que ela tinha, ela tinha um programa maravilhoso que era voltado às escolas comunitárias. Na época, Belém tinha muita carência de escola, de tudo, e a FASE incentivava que as comunidades se organizassem para ter a sua escola comunitária, e ela dava apoio pedagógico, apoio até material, no início, para as pessoas se organizarem, como também a FASE assessorava as comunidades. E, como a gente liderava comunidades cristãs, católicas, tivemos muita proximidade de trabalho com a FASE, na luta pelo direito de morar, nas atividades mesmo religiosas, mas que tinham um profundo conteúdo social, como as vias-sacras, os presépios, o tempo de Natal, as dinâmicas que incentivavam a organização da juventude.

Aí veio um convite para eu compor a equipe da FASE. Foi quando eu fui para a FASE, assinatura de carteira na FASE. E aí eu fui para a FASE. Eu fui o mais jovem que entrou na equipe da FASE. Tinha uma equipe constituída, gente muito experiente na relação de trabalho com as comunidades: eram economistas, pedagogos, ex-padres. Eu vou para a FASE para uma equipe que era de assistência trabalhista. A FASE tinha duas equipes: uma que era voltada a esse incentivo à organização comunitária e a outra que era dedicada a oferecer aos trabalhadores das categorias profissionais uma assessoria trabalhista para que eles pudessem, entendendo as leis trabalhistas, defender seus direitos e, ao mesmo tempo, se organizar do ponto de vista dos seus sindicatos. E eu fui para essa equipe.

Minha alegria, que teve muita influência na minha formação, foi que era uma equipe formada por três pessoas muito importantes da minha formação. A primeira foi o economista Jaime Teixeira, que era professor da UFPA à época e também foi presidente da Sociedade Paraense de Defesa dos Direitos Humanos, foi um dos primeiros presidentes. E a convivência com ele foi uma verdadeira formação acadêmica. O outro foi o padre Afonso Flurric. O padre Afonso Flurric ainda está vivo, desde que encontrei ele. Ele era um padre oblato. Os oblatos são uma congregação

de padres operários. Eles trabalhavam. Eram padres, mas trabalhavam como trabalhadores de fábrica, de obras, de tudo. E foi outro grande mentor que eu tive, me ajudando a entender as coisas, a formar leitura, livros. E a terceira foi a professora Ecilda Veiga. A professora Ecilda Veiga, socióloga, tinha sido uma das mulheres mais importantes da luta contra a ditadura. Chegou a ser presa, foi torturada. Foi esposa de Paulo Fonteles, que foi um advogado morto aqui. Chegou a ser deputado; quando tinha saído do mandato de deputado, foi assassinado. E tudo levou a investigação a indicar um assassinato promovido pelo latifúndio, pelos que combatiam a luta pela reforma agrária. Ele era um defensor dos camponeses.

Esta equipe da FASE me favoreceu, então, conviver com outro mundo. Eu já tinha convivido com os bairros, com a luta comunitária, popular, organização pelo direito de morar, comunitária, com a luta sindical, que é mais política. Aí eu trabalhei com categorias como rodoviários, construção civil, comerciários, ajudando a organizar essas estratégias de defesa, e muitos se organizaram em oposições sindicais e conquistaram os seus sindicatos. Então, a gente ajudava esses grupos a se empoderarem, a se organizarem para conquistar os seus sindicatos.

4) Durante os anos 1980, no contexto de transição da ditadura militar para a construção democrática, como o senhor percebeu a atuação da FASE?

Pois é, já era transição. Desde que eu comecei lá na igreja, já estávamos em transição. E, justamente, a FASE se colocou como um tipo de âncora para ajudar na reconstrução democrática. E a reconstituição democrática tinha várias camadas. Uma delas, pouco utilizada, porque as esquerdas, na época, foram dizimadas, e muitos desses militantes não tinham aonde ir, e muitos foram para a FASE. Olha, repara, essa Ecilda que eu falei foi perseguida. Nós tínhamos aqui equipes em Cametá, Castanhal, Santa Luzia do Pará, vários lugares onde havia esses coletivos, com essa ideia básica de que a luta estava se dando em cima para reconquistar a democracia formal, o direito de votar, o fim do bipartidarismo, eleições diretas para prefeito, eleição para presidente. A reconquista da democracia é embaixo.

A FASE cumpriu um papel muito importante aqui, porque grande parte de algumas entidades que nós tivemos históricas nasceram a partir de impulsos que a FASE dava. No caso da SPDDH, Sociedade Paraense de Defesa dos Direitos

Humanos, a FASE deu muito apoio para aquilo, para constituir a sociedade, para financiar, em alguns momentos, atividades; e depois foram se desenvolvendo por conta própria, o jornal Resistência. E, ao mesmo tempo, ajudando... nessa atividade não era só criar uma escola comunitária, era também envolver a comunidade toda, oferecer subsídios para as pessoas pensarem o que estava ocorrendo no país. O insumo mais importante na reconstituição democrática é exatamente favorecer uma leitura que não seja uma leitura deturpada do país, que a ditadura, durante anos, trabalhou para que fosse constituída no senso comum do povo. Então, esse foi o grande papel da FASE.

5) Como era, especificamente, o seu trabalho na FASE, tanto na cidade quanto no campo? E a que se devia essa ampliação da atuação para o interior?

Essa é outra etapa na FASE. É a minha segunda etapa na FASE, quando eu fui para o interior. Porque, na época, eu me lembro bem desse capítulo, tinha tido a eleição da Construção Civil. Tínhamos feito um trabalho de três, quatro anos com grupos de operários da Construção Civil. Era muito difícil, a gente tinha que entrar nas obras de forma clandestina e almoçar com os caras na hora do almoço. Mas a gente conseguiu criar um grupo forte e teve uma eleição que marcou o movimento sindical aqui na Construção Civil, em que a oposição que a gente ajudou a criar e que disputou perdeu a eleição, e foi uma eleição violentíssima. E eu fui muito perseguido à época, já. Não por agente da ditadura, era por agente que já era de um grupo político de extrema esquerda.

E, como a FASE tinha um projeto para ocupar esta região nordeste aqui, a gente percebeu que, na reconstrução política do Estado, havia muitas atividades aqui em Belém que tinham gente da região sul, da região sudeste; só não tinha aqui do nordeste, que era a região mais perto de Belém.

Isso se devia ao longo período de domínio político de oligarquias de direita atrasada, que asfixiavam o povo, suas organizações. Então a FASE, com um planejamento estratégico, decidiu instalar uma equipe naquela região de Bragança, Capanema, depois Castanhal. E, como eu estava com essa situação muito delicada aqui, então eu fui convidado a montar essa equipe e coordenar essa equipe que se instalou em Capanema. Foi daí que começa a minha relação com a cultura familiar.

6) Quais foram os principais temas, pautas e lutas que marcaram sua atuação na FASE, especialmente na década de 1980?

A luta camponesa. E, dentro dessa luta camponesa, primeiro, a luta pela terra. O Pará, se ainda hoje tem muitos conflitos de terra, o tom da luta camponesa era a luta pela terra, muita violência agrária. Então, a defesa da terra, a defesa das lideranças. E, depois, junto com isso, a luta por desenvolver projetos de agricultura, de produção familiar, ajudar a organizar o cooperativismo rural, fortalecer os sindicatos de trabalhadores e trabalhadoras rurais, e o que passava por ter organizações desses trabalhadores.

Não adianta nada você... Não era a FASE que lutava. O papel da FASE nunca foi ser ela. A FASE era um tipo de coadjuvante que ajuda o povo a se organizar para ele lutar pelas suas demandas. Não era a FASE que liderava, nunca foi. E foi um trabalho longo, um trabalho de quase 15 anos nessa região, mas que resultou em bons resultados, graças a Deus.

7) Entre os resultados desse trabalho, qual projeto ou conquista o senhor considera mais significativo, sobretudo daqueles que se consolidaram e permanecem até hoje?

Eu acho que o projeto é o da FETAGRI, da Federação dos Trabalhadores na Agricultura. É uma organização que até hoje tem todos os municípios, todos os sindicatos foram remodelados, assumiram uma identidade política camponesa, de defesa dos trabalhadores, rompendo com anos de peleguismo. Peleguismo era o controle dos grupos políticos sobre a organização dos trabalhadores. O pelego é aquele pano que fica entre o cavaleiro e o cavalo. Chama-se pelego. E ele impede que o cavalo derrube o cavaleiro porque aquele pano que está aqui, que se chama pelego, impede que roce no lombo dele, então ele não sente a dor. Por isso que a gente chamava os sindicatos de pelegos, porque eles impediam que os trabalhadores sentissem a dor, sentissem o sofrimento e entendessem.

Então, acho que o grande projeto foi a FETAGRI, mas tem muitas conquistas de agricultura, de projetos produtivos em vários municípios, organização de mulheres. A região lá ficou com um movimento chamado Movimento de Mulheres do Nordeste Paraense, que existe até hoje, MMNEPA.

8) Quais foram suas principais referências teóricas, políticas e pessoais ao longo dessa trajetória, para além dos três grandes referenciais já mencionados?

Principalmente Paulo Freire. Paulo Freire é minha referência teórica, política e Gramsci. Eu fui, pouco a pouco, me identificando com a concepção gramsciana de luta política e de construção política, que se baseia no princípio da construção de hegemonia, da luta prolongada, mas com o protagonismo das massas. E o Gramsci, como Paulo Freire, caminhando por esse campo também da educação como ferramenta estratégica de construção política. Então, eu diria que Gramsci e Paulo Freire, junto com o Evangelho, são minhas três referências.

9) De que maneira o trabalho desenvolvido na FASE influenciou sua atuação política no Parlamento, especialmente na pauta dos direitos humanos?

Olha, completamente, porque eu sempre afirmei que eu estava parlamentar para ser educador popular. Como, quando eu fui gestor público, eu estava gestor público para fazer educação popular. A educação popular pode ser desenvolvida e deve ser desenvolvida em qualquer atividade que a gente realize. Qualquer atividade pode permitir. Pode ver o nosso mandato. Ele é cheio de coisas nessa direção. A gente apoia projetos dessa direção, que estão empoderando mulheres, que estão fazendo conscientização das pessoas. A gente investe muito em projetos educativos. As nossas leis estão sempre voltadas a tentar empoderar quem está oprimido, quem está precisando de voz, dar voz a quem não tem voz, que já era o trabalho que eu fazia na FASE, só que agora a gente faz a partir de um campo diferente de atuação, que é o parlamento. Mas é a mesma perspectiva de lá. Também Gramsci, Paulo Freire, o Evangelho.

10) Na sua compreensão, qual é a relação entre educação popular e direitos humanos, e como essas duas dimensões se articulam na prática?

Porque a educação popular é exatamente a perspectiva de favorecer a autonomia humana, a libertação das pessoas, as pessoas se constituírem protagonistas delas mesmas. Como dizia Dom Tomás Balduino, os direitos humanos

não se pedem de joelhos, se exigem de pé. Então, a educação popular exatamente favorece para que os indivíduos passem a ter autonomia política para exigirem os seus direitos. E direitos humanos, como dizia a filósofa alemã, a essência dos direitos humanos é o direito a ter direitos. Então, as pessoas têm que entender que elas têm direito para poder exigir o direito. Mas, às vezes, as pessoas não sabem que têm direito. A educação popular favorece para que as pessoas possam ter compreensão, capacidade e, depois, atitude de lutar pelos seus direitos. Aí se encontram as dimensões da educação popular com os direitos humanos.

11) Quais são, hoje, os principais desafios e possibilidades da educação popular no Brasil?

Da mesma forma que eu a entendi lá atrás, continua. Sempre haverá demanda para a educação popular. A educação popular é a emancipação humana. Só vai deixar de ter demanda para a educação popular quando todos os seres humanos estiverem emancipados, como indivíduos e como sociedade. Então, a mesma necessidade que havia lá atrás, dos camponeses de descobrir o seu sindicato, se organizarem para lutar, ou daquele morador da periferia da Sacramentoa que precisava se organizar para lutar por saneamento, lutar por água potável na sua casa, permanece hoje quando um trabalhador de aplicativo precisa descobrir que ele é explorado, que ele não é um empreendedor, ou que um indivíduo precisa compreender a situação da categoria bancária dele, que ele não está entendendo por que os bancários hoje estão tão oprimidos pelo avanço da tecnologia, por tudo. Ele tem que buscar uma nova forma para se emancipar politicamente, como ser humano e como sociedade. Nunca terminará o papel da educação popular, porque só terminará quando todos os seres humanos e toda a humanidade estiverem emancipados.

12) O senhor poderia compartilhar uma memória marcante ou emblemática de sua trajetória?

Uma emblemática. Pode ser qualquer uma. Confesso que eu não me lembro assim. Só indo no caminho.

Eu acho que uma coisa que até hoje me marca muito foi a realização do primeiro Grito da Terra Brasil, aqui no Pará, em que, pela primeira vez, os camponeses

paraenses se manifestaram aqui em Belém, depois de longo período, para exigir exatamente o combate à violência no campo. Aquilo marcou porque eram muitas dores, era muita gente sofrendo, era muita gente chorando. E veio à minha memória vários líderes que passaram na minha casa e que foram assassinados. Gringo passou na minha casa, Dezinho passou na minha casa, dormiu na minha casa. Então, até hoje eu mantenho, por exemplo, relação de afetividade com a família dessas lideranças. Aquilo foi muito marcante para mim, assim, quando conseguiu dar um grito. Tanto que, depois desse grito, permaneceu tendo, mas foi se criando o mecanismo de combate. A Comissão de Combate à Grilagem no Pará foi criada aí. Inclusive, eu sou membro dela hoje. Nós a criamos naquele grito. É uma coisa bem marcante.

Como tem coisas alegres. Eu entrei no choro quando o presidente Lula conquistou o primeiro mandato de presidente do Brasil, porque nós trabalhamos tanto para isso, lutamos tanto, e eu não me arrependo até hoje. Eu recebi o Lula na igreja de São Sebastião, quando ele veio fundar o PT aqui no estado. Ele foi lá na igreja com a gente, andou com a gente na Sacramenta. Quando ele fez a primeira caminhada dele na eleição de 89, antes da eleição de 89, uma caminhada que ele fez... É, foi na eleição de 89 que ele fez. Eu não sei, tem um almoço dele na minha casa, na Sacramenta, que me marca até hoje. Dona Júlia, que era minha sogra, mãe da Ruth, preparou um pato no tucupi. O presidente Lula comeu aquilo, Lula, então, na época. Então são coisas que a gente vai registrando na memória. Mas essa coisa do Grito da Terra e a dor das viúvas, a dor das viúvas, dos filhos, daqueles camponeses assassinados, marcou muito.



Universidade do Estado do Pará  
Centro de Ciências Sociais e Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Travessa Djalma Dutra s/n – Telégrafo  
66113-200 – Belém-PA

