

UNIVERSIDADE e SOCIEDADE

66

Ano XXX - Nº 66 - julho de 2020



Paz e Terra

PAULO FREIRE

5.ª Edição

AÇÃO
CULTURAL
PARA
LIBERDADE
E OUTROS

EDUCADORES

Uma

O Legado de Paulo Freire para a Educação

Alternativas de atendimento
aos meninos de rua



COMO O GOVERNO PODE COMBATER A PANDEMIA DA COVID-19?

Taxando as grandes fortunas

A taxação de grandes fortunas é uma realidade em diversos países do mundo. Previsto na Constituição de 1988, o Imposto sobre Grandes Fortunas nunca foi regulamentado no Brasil. Neste momento, a prioridade é salvar vidas. Não podemos esquecer que a fortuna dos milionários é construída com o lucro que tiram do trabalho. Tributá-los é crucial para o enfrentamento da crise.

COMO O GOVERNO PODE COMBATER A PANDEMIA DA COVID-19?

Suspendendo o pagamento dos juros da dívida pública

A dívida pública brasileira consome mais da metade do orçamento público do país. Sua origem nunca foi comprovada, o que compromete, por décadas, o orçamento e o bem-estar dos brasileiros e brasileiras. Neste momento, a prioridade é salvar vidas. A suspensão imediata deste pagamento pode garantir verbas para as áreas de atenção.

COMO O GOVERNO PODE COMBATER A PANDEMIA DA COVID-19?

Realizando a auditoria da dívida pública brasileira, interna e externa, federal, estaduais e municipais

Anualmente, bilhões de reais são destinados ao pagamento dos juros da dívida pública brasileira, o que impede o desenvolvimento socioeconômico equilibrado do país. Qual a origem dessa dívida? Quem são os principais beneficiários? Neste momento, a prioridade é salvar vidas. Uma auditoria é fundamental!

COMO O GOVERNO PODE COMBATER A PANDEMIA DA COVID-19?

Revogando imediatamente a EC 95 e investindo em Saúde, Ciência, Tecnologia e Educação

A Emenda Constitucional 95, aprovada em 2016, impôs um teto para os gastos públicos e acarretou sérios impactos nas áreas de Saúde, Ciência e Educação. Com o novo cenário de pandemia da Covid-19, essas áreas necessitam de investimentos. Neste momento, a prioridade é salvar vidas. A revogação dessa EC pode garantir mais investimento na área da Saúde.

COMO O GOVERNO PODE COMBATER A PANDEMIA DA COVID-19?

Realizando a manutenção dos empregos e salários e proibindo demissões e reduções salariais

O governo precisa proibir demissões e reduções salariais. A Medida Provisória 936, entre outros ataques, permite a redução salarial e a suspensão de contrato de trabalho. Para muitas famílias, a medida significará cortes em remédios, alimentos, aluguel. Neste momento, a prioridade é salvar vidas. Os empregos e salários devem ser mantidos.

COMO O GOVERNO PODE COMBATER A PANDEMIA DA COVID-19?

Desobrigando o pagamento de água, IPTU e luz

O governo deve responsabilizar-se pelo pagamento das contas de água, IPTU e luz dos brasileiros e brasileiras mais pauperizados. Essa é uma medida importante para proteger os desempregados, autônomos e subempregados. Neste momento, a prioridade é salvar vidas. Isentar os pagamentos já!

UNIVERSIDADE e SOCIEDADE 66

Ano XXX - N° 66 - julho de 2020

Revista publicada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN

Brasília

Semestral

O Legado de Paulo Freire para a Educação

- 8** **Paulo Freire e educação popular:** relato de uma tentativa de reinvenção
Maria Socorro G. Torquato

- 18** **Interfaces entre os princípios libertadores da educação do campo e Paulo Freire**
Ramofly Bicalho

- 32** **Paulo Freire por Paulo Freire:** análise de mídias audiovisuais disponíveis no YouTube
Marilda Andrade dos Santos e Celso Luiz Junior

- 46** **As ocupações de escola e as conexões freireanas**
Jane Barros Almeida

- 60** **Quem tem medo de Paulo Freire?** Um ensaio a partir da formação social brasileira
Letícia Batista da Silva e Regimarina Soares Reis

- 74** **Da ação cultural** para a revolução cultural
Renato Tadeu Veroneze

- 88** **Educação numa perspectiva crítica:** pensar a docência revolucionária freireana
Neila Nunes Souza, Elzimar Pereira Nascimento Ferraz e José Divino Mendes de Souza

- 100** **A pedagogia do oprimido** e o legado de Paulo Freire
Afonso Celso Scocuglia

- 112** As cercanias das **40 horas**
Aldi Nestor de Souza e Mírian Toshiko Sewo

- 124** **Paulo Freire:** contribuição social, política e pedagógica
Dimas Brasileiro Veras

- 132** **A construção de uma proposta formativa** em gestão educacional e educação popular
Marcos A. Miranda de Alcantara, Raquel R. Villar de Alcantara e Krislânia D. Rodrigues

- 146** **Diálogos freireanos no movimento** de educação do campo no Amazonas
Edilson da Costa Albarado, Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos e Jocélia Barbosa Nogueira

158 Charge

Resenhas

- 160** **Amanhã** vai ser maior
Edna Marzzitelli Pereira

- 162** **A educação de jovens e adultos - EJA**
Emanuel Fernando Araujo do Nascimento

- 164** Pensamentos de **Paulo Freire**

Atualidade em Foco

- 168 A voz é nossa arma; as ruas, nosso campo de batalha**

O Legado de Paulo Freire para a Educação

- 188 História e militância:** uma compatibilidade prática e metodológica
Jorgetânia da Silva Ferreira e Mário Costa de Paiva Guimarães Júnior
- 200** Movimentando educação, opressão e libertação em **Paulo Freire**
Eunice Léa de Moraes
- 208** **Paulo Freire:** pedagogo da esperança e da libertação
João Vicente Hadich Ferreira
- 220** **Paulo Freire:** uma existência de amor e de luta contra a opressão
Maria Onete Lopes Ferreira e Silmara Lídia Marton
- 234** **Paulo Freire:** educação para uma *covida*
Maria Lucia Cunha Lopes de Oliveira
- 248** **Paulo Freire e pesquisa: uma mistura que dá o que falar e fazer**
A construção coletiva de artigos científicos
Adonias Santana, Jonatan Silva, Jucelia Querino, Mízia Silveira, Nhelma Barbosa e Rilva Cavalcanti
- 258** **Ser mais e docência:** contribuições freireanas para uma docência humanizadora-crítica-reflexiva em tempos complexos
Allan Diogo Rodrigues Figueiredo e André Gustavo Ferreira da Silva
- 270** **Paulo Freire** sob um olhar do século XXI
Mariuza Aparecida Camillo Guimarães
- 280** **Base ética, pedagógica e epistemológica na**
construção da humanização em Paulo Freire
Luiz Alves da Silva
- 290** **Além da leitura do mundo:** o lugar de Paulo Freire na educação
Cecilia Maria Mourão Carvalho e Magno Santos Batista
- 300** **Paulo Freire e a luta por uma universidade pública-popular-revolucionária**
A experiência extensionista no IEAR-UFF
Rodrigo Torquato da Silva
- 308** **Pedagogia feminista e o legado de Paulo Freire:** contribuições para uma educação como prática da liberdade
Paula Vielmo

Sumário

UNIVERSIDADE e SOCIEDADE ■

- Publicação semestral do ANDES-SN: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.
- Os artigos assinados são de total responsabilidade de seus autores.
- Todo o material escrito pode ser reproduzido para atividades sem fins lucrativos, mediante citação da fonte.

CONTRIBUIÇÕES PARA PUBLICAÇÃO NA PRÓXIMA EDIÇÃO, ver página 158

Conselho Editorial

Antônio Ponciano Bezerra, Carlos Eduardo Malhado Baldijão, Ciro Teixeira Correia, Décio Garcia Munhoz, Eblin Joseph Farage, Luiz Henrique Schuch, Luiz Carlos Gonçalves Lucas, Luiz Pinguelli Rosa, Maria Cristina de Moraes, Maria José Feres Ribeiro, Marina Barbosa Pinto, Marinalva Silva Oliveira, Newton Lima Neto, Paulo Marcos Borges Rizzo, Roberto Leher e Sadi Dal Rosso

Encarregatura de Imprensa e Divulgação Cláudio Anselmo de Souza Mendonça

Editoria Executiva deste Número

Ana Maria Ramos Estevão, Erlando da Silva Rêses, Luiz Henrique dos Santos Blume e Rodrigo Medina Zagni

Pareceristas Ad Hoc

Aldo Antonio de Azevedo, Alisson Silva da Costa, Ana Cristina de Araujo, Ana Maria Ramos Estevão, Antônio de Pádua Bosi, Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves, Blenda Cavalcante de Oliveira, Cláudio Amorim dos Santos, Cristino Cesário Rocha, Danielle Marafon, Dayse Kelly Barreiros de Oliveira, Deodato Ferreira da Costa, Edna Maria Magalhães do Nascimento, Eliana C. P. T. Albuquerque, Ellen Michelle Barbosa de Moura, Erasmo Baltazar Valadão, Fabiola Orlando Calazans Machado, Francisco Márcio Júnior, Ilrismar Oliveira dos Santos, Jeanes Martins Larchert, Jorge Manoel Adão, Josélia Maria da Silva Farias, Lenilda Damasceno Perpétuo, Luis Flávio Godinho, Márcia Castilho de Sales, Maria Aparecida da Silva Cabral, Maria Carmem Bezerra Lima, Marleide Barbosa de Sousa Rios, Marta Maria Azevedo Queiroz, Maslowa Islanowa Cavalcanti Freitas, Nathália Barros Ramos, Nirce Barbosa Castro Ferreira, Raquel de Almeida Moraes, Reinouds Lima Silva, Renato Barros de Almeida, Rosana Soares, Salvador Dal Pozzo Trevizan, Sânia Suyane Cunha Coelho, Sandra Regina de Oliveira, Solange Cardoso, Sueli Mamede Lobo Ferreira, Wallace Roza Pinel e Wanderson Fabio de Melo

Revisão Metodológica e Produção Editorial Iara Yamamoto

Projeto Gráfico, Edição de Arte e Editoração

Espaço Donas Marcianas Arte e Comunicação - Gabi Caspary - donasmarcianas@gmail.com

Ilustrações Kita Telles

Capa Gabriela Caspary

Revisão Gramatical Gizane Silva

Tiragem 1000 exemplares

Impressão Gráfica Coronário

Expedição

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL SÃO PAULO

Rua Amália de Noronha, 308 - Pinheiros - CEP 05410-010 - São Paulo - SP

Tel.: (11) 3061-0940

E-mail: andesregsp@uol.com.br

www.andes.org.br

Universidade e Sociedade / Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - Ano I, nº 1 (fev. 1991)
Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.

Semestral ISSN 1517 - 1779

2020 - Ano XXX Nº 66

1. Ensino Superior - Periódicos. 2. Política da Educação - Periódicos. 3. Ensino Público - Periódicos.
I. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior CDU 378 (05)

ENSINO PÚBLICO E GRATUITO: direito de todos, dever do Estado.

Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN

Setor Comercial Sul (SCS), Quadra 2, Edifício Cedro II, 5º andar, Bloco C

CEP 70302-914 - Brasília - DF - Tel.: (61) 3962-8400

E-mail: secretaria@andes.org.br

66

Não, não é “mais um” dossiê Paulo Freire!

Quando os militares deixaram a caserna na madrugada de 1º de abril de 1964, dispostos ao golpe que eclipsou liberdades democráticas por longos 21 anos, pareceu imobilizado o pensamento que se debruçava até ali sobre a compreensão da realidade brasileira, assentado em suas principais universidades. Não se tratava do obscurecimento que impediria a reflexão crítica, mas da necessária pausa que prescinde a reflexão, quando da ausência de referenciais frente ao imponderável que a realidade impõe, nas rupturas que produzem os golpes institucionais. Some-se a essas tensões (como silêncios que prenunciam tempestades) a inquietude do espírito de juventude abrigado nos diversos ambientes de luta política que se organizavam no mesmo período.

É como o “sol do meio-dia”, descrito por Octavio Paz nas linhas de “O labirinto da solidão”: parecendo estacionado em seu ponto culminante, como se a marcha da História pudesse ser assim freada.

É em rasuras como essa que o espírito crítico alcança novíssimo poder explicativo, tendo que, para isso, proceder um rigoroso balanço do tempo vivido, no intuito de decifrar os enigmas do próprio presente. É em razão disso que nos períodos mais críticos são produzidas as mais consistentes análises sobre os tempos que desaguam nas crises. Também os textos do passado assumem hodierna serventia; os clássicos ganham novo sentido no potencial que guardam de explicar a realidade e de apontar ao curso da História outros rumos.

Alcançado o 56º aniversário deste triste marco, novos sentidos e significados inscrevem a disputa deste passado no tempo em que a extrema direita, dada a laurear os assassinos e torturadores de outrora, pretende a intensificação do desmonte de direitos, no dobrado da contrarreforma do Estado, enquanto recrudesce seus aparelhos de repressão contra qualquer ameaça de ascenso dos trabalhadores na luta por direitos.

Nas rasuras do nosso tempo, já ecoam clássicos os autores perseguidos, amordaçados ou expurgados no período de repressão anterior. E dentre aqueles que detêm as chaves do tempo presente, em razão também dos ataques que no presente têm sofrido, é imperativo redescobrir o pensamento de Paulo Freire e todo o legado de sua obra política! Não apenas porque a educação, como direito, tem sido negada, deformada no opróbrio da mercadoria. É o próprio exercício do livre pensar, do dissenso, da necessária crítica e do ensino engajado na tarefa da transformação da realidade social que estão severamente ameaçados quando se projeta uma escola descompromissada com os subalternos, que se quer afeita à ideologia dominante e, com isso, voltada a legitimar as práticas de exploração em curso na infraestrutura econômica onde se intensificam violências. Meritocracia, empreendedorismo, *coaching* religioso, mordaças vestidas da insígnia “sem partido”, patrulhas ideológicas contra o que se diz “marxismo cultural” e “ideologia de gênero”, criacionismo e “*design* inteligente”, o ensino laico sendo corroído pelo fundamentalismo neopentecostal: prefiguram o mais severo ataque à educação já desferido em toda a nossa História. Racismo, machismo, lgbtfobia, intolerância religiosa e outras formas de discriminação, para a educação que pretendem os assassinos da memória, simplesmente não existem.

O assalto às liberdades democráticas, dentre as quais a educação como direito, laica, sediada em instituições anti-autoritárias e socialmente referenciada, não ocorre, contudo, por mera escolha política das classes dominantes. Os ataques intensificados à educação têm sua coerência alocada no processo de destruição de direitos demandado pela crise aguda do capital, precipitando a economia mundial no abismo do desastre econômico em cuja borda já pisamos: a pandemia global de Covid-19, o isolamento social que a sua contenção demanda, a interrupção de diversos

setores da produção e circulação de mercadorias e o risco de uma recessão mundial sem precedentes. Não porque a condição pandêmica desencadeou a crise que amargamos, mas porque na crise estrutural do capitalismo histórico (deflagrada desde a “reestruturação produtiva” dos anos 1970), a marcha funesta deste ciclo de acumulação encontra na crise sanitária elementos de aceleração e de ainda maior intensificação.

E quanto mais descemos a ladeira histórica da crise capitalista, mais endurecem os aparatos de repressão usuais para formas mais violentas de exploração da classe trabalhadora e, dela, maior retirada de direitos (via pela qual tem sido remunerado o financismo). Por sua vez, as práticas de violência institucionalizada são legitimadas na superestrutura ideológica por argumentos que, para serem impostos, prescindem da desqualificação do pensamento crítico, questionador da ordem vigente.

Esta é uma das chaves explicativas para os ataques que tem sofrido Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira, e toda a sua herdade. Ontem e hoje, suas ideias são ideias perigosas para as classes dominantes e, na bancarrota capitalista, para os projetos autoritários que pretendem a manutenção desta condição. Isso porque o conservadorismo, que se expressa muitas vezes como argumento moral, deve ser compreendido numa moldura muito mais ampla: as ideias dominantes de uma época como as ideias produzidas e difundidas pelas classes dominantes desta dita época, capazes essas classes de generalizarem as ideias de seu domínio, vertendo-as em práticas sociais. Com isso, os ataques ao pensamento e ao legado de Paulo Freire se dão no curso da luta de classes, na disputa pela própria compreensão da realidade e, nela, da dureza de formas cada vez mais brutais de expropriação.

O que de mais perigoso inscreve a pedagogia elaborada por Paulo Freire é a síntese de que a realidade

pode ser transformada e que, portanto, não há lugar para apatia ou fatalismos.

É neste espírito que a Revista Universidade e Sociedade revisita o pensamento e a obra política de Paulo Freire, por meio dos artigos que compõem este dossiê; ou seja, olhando para o passado com os pés cravados no tempo presente, dando ênfase à sua imprescindível atualidade.

Nesta jornada, revisitamos os conceitos de *educação popular*, a partir das experiências de uma escola pública na periferia de São Paulo, no trabalho de Maria Socorro G. Torquato, bem como da gestão educacional voltada à educação básica, experiência extensionista desenvolvida na Universidade Federal da Paraíba analisada por Marcos Angelus Miranda de Alcantara, Raquel Rocha Villar de Alcantara e Krislânia Damascena Rodrigues.

Também a *educação no campo*, a partir do Movimento de Educação no Campo no Amazonas, é analisada na pesquisa de Ramofly Bicalho, Edilson da Costa Albarado, Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos e Jocélia Barbosa Nogueira.

Já a *pedagogia do oprimido*, conceito/prática marcadora do pensamento freireano, é retomada no marco do cinquentenário de publicação do livro de mesmo nome, como núcleo articulador de uma obra complexa e em perene reconstrução, conforme analisou Afonso Celso Scocuglia.

Quanto à obra “A ação cultural”, é objeto dos esforços de Renato Tadeu Veroneze estabelecer conexões entre a *ação cultural* e a revolução cultural que inscreve não apenas o pensamento de Paulo Freire, mas nas relações que mantém com autores marxistas referenciais do passado e também contemporâneos.

A pedagogia freireana para a *alfabetização de adultos*, por sua vez, é ferramental para a análise que Aldi Nestor de Souza e Mírian Toshiko Sewo empreendem sobre as “cercanias das 40 horas”: a experiê-

cia de alfabetização de adultos realizada na cidade de Angicos, no sertão do Rio Grande do Norte.

Também a epistemologia inscrita nesta proposta pedagógica apresenta a *pesquisa*, na contramão do individualismo associal absoluto que impera nos fazeres científicos e seus ambientes de institucionalidade, como construção coletiva de saberes, conforme resgatam de um vasto repertório de escritos os professores Adonias Santana, Jonatan Silva, Jucelia Querino, Mízia Silveira, Nhelma Barbosa e Rilva Cavalcanti.

Outrossim, o ensino superior público é tema das reflexões e proposituras de Paulo Freire, que, na análise de Rodrigo Torquato da Silva sobre experiência extensionista na Universidade Federal Fluminense, permite afirmar em seu legado uma *universidade pública-popular-revolucionária*.

A condição vívida desses referenciais permite, ainda, conforme as elaborações de Paula Vielmo, colher das contribuições de uma educação como prática da liberdade uma *pedagogia feminista* firmemente apoiada neste mesmo ideário.

Mas não é na dimensão unicamente teórica-conceitual que se encerram sentidos e significados de uma pedagogia e do pensamento de Paulo Freire; conceitos não se constituem como meros ferramentais (como fazem as ciências formais): eles são concebidos e aplicados às vivências. É nesses termos que sua obra ganha significado, tendo o seu autor a condição de *sujeito histórico*. O sentido é o de Paulo Freire “filho do seu tempo”, como agente de uma história de militância encarnada na realidade e da qual provêm os elementos metodológicos que elaborou, animados pela filosofia da práxis. E é como tal que essa vivência aparece, espelhada em sua obra, nas análises que fazem Marilda Andrade dos Santos, Celso Luiz Junior, Jorjetânia da Silva Ferreira e Mário Costa de Paiva Guimarães Júnior.

Não há, portanto, pedagogia apartada dos processos históricos que fazem infiltrar o presente dos muitos passados que o constituem, determinando-se

a ação social de um ensino-aprendizado comprometido com a transformação da realidade social, com isso, de uma *docência revolucionária* para a qual contribuições pedagógicas têm a condição inextrincável de protagonismo político. Trata-se de uma docência humanizadora, crítica e reflexiva da realidade e debruçada, portanto, sobre as suas mais severas contradições. É desta síntese que as bases epistemológicas, dotadas de notável originalidade, de uma educação libertadora dos indivíduos e coletividades se agiganta; também a importância do legado de sua obra para os tempos de obscurantismos que enfrentamos. É como concebem a atualidade deste legado os textos de Letícia Batista da Silva, Regimarina Soares Reis, Neila Nunes Souza, Elzimar Pereira Nascimento Ferreira, José Divino Mendes de Souza, Dimas Brasileiro Veras, Eunice Léa de Moraes, João Vicente Hadich Ferreira, Maria Onete Lopes Ferreira, Silmara Lídia Marton, Maria Lucia Cunha Lopes de Oliveira, Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo, André Gustavo Ferreira da Silva, Mariuza Aparecida Camillo Guimaraes, Luiz Alves da Silva, Cecilia Maria Mourão Carvalho e Magno Santos Batista.

O teste deste avassalador poder explicativo sobre processos em curso no tempo presente é feito por Jane Barros Almeida, que faz uso de parte dos referenciais freireanos para a análise das ocupações de escolas pela juventude estudantil em 2016, no estado do Paraná, encontrando neste cesto de ideias archotes que clareiam os entenebrecidos caminhos contemporâneos.

Dos contributos aqui reunidos resultam possibilidades de compreensão do tempo presente e claros rumos de ação para os enfrentamentos não apenas na luta pela educação, mas pela educação como meio de transformação da realidade social.

Na senda das lutas pela educação, que firmemente pisamos e que haveremos de atravessar, Paulo Freire vive na educação que resiste, luta e transforma corações e mentes para a realização de uma outra humanidade; e ela é urgente! **US**

Paulo Freire e educação popular: relato de uma tentativa de reinvenção

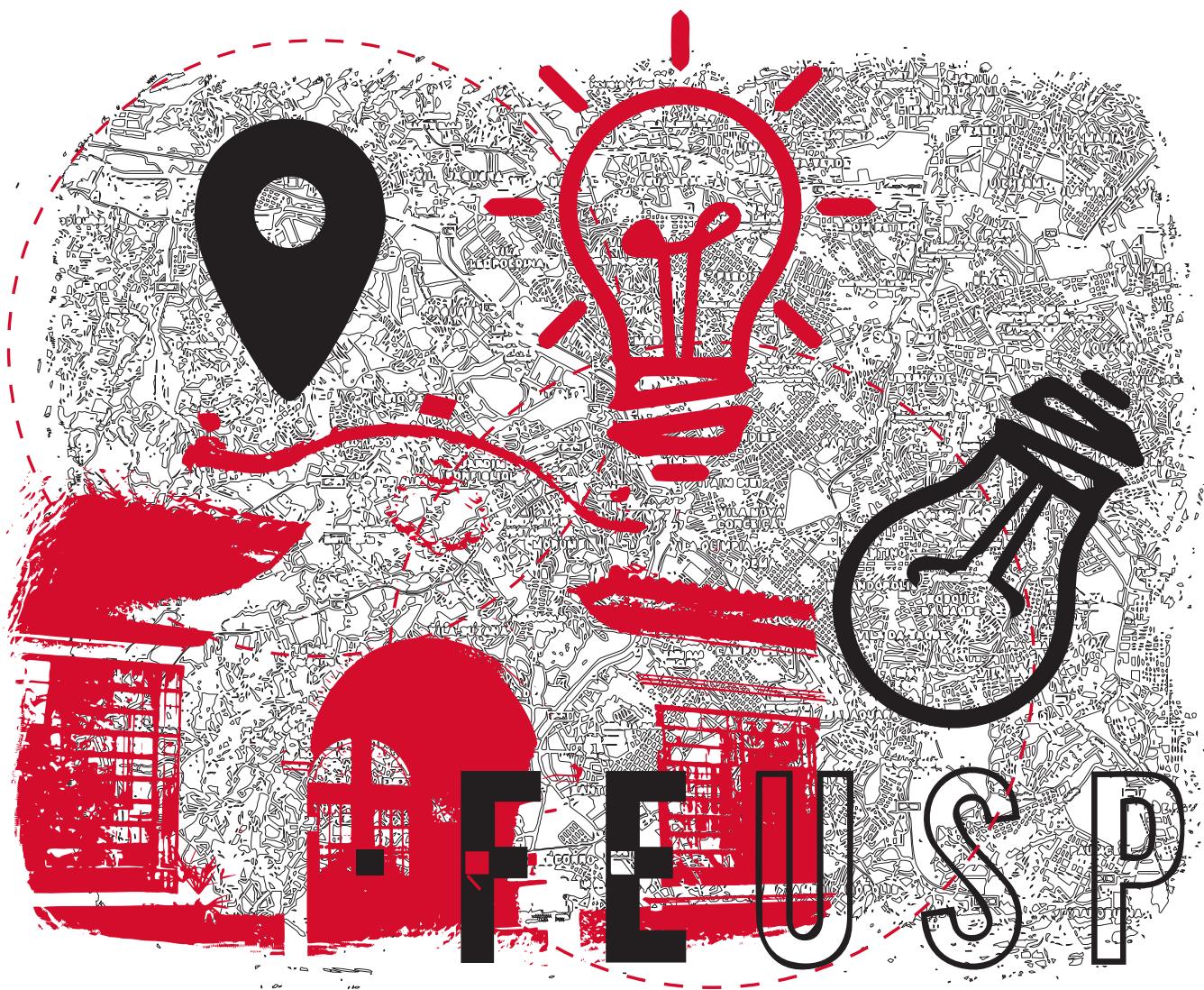
Maria Socorro G. Torquato
Professora do Centro Paula Souza - Faculdade de Tecnologia (Fatec)
E-mail: maria.socorro.torquato@usp.br

Resumo: O presente artigo relata uma proposta reformulada de educação popular, na concepção freireana, numa escola pública da periferia de São Paulo. Ao relatar a proposta, o artigo expõe a metodologia criada coletivamente no processo e, ainda, discute os entraves para que esse tipo de proposta tenha êxito. Iniciativa de um grupo de pesquisadores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp).

Palavras-chave: Educação Popular. Educação. Direitos Humanos.

Introdução

O conceito de educação popular não é único. Segundo Brandão (2006), podemos entender educação popular como aquela produzida pela comunidade nos primórdios da civilização humana e que ao longo da história foi sendo apropriada por grupos de especialistas e separada do povo em geral; pode ser concebida também como educação escolar pública ministrada pelo Estado para o povo, conceito defendido por Beisiegel (1974) no livro *Estado e educação popular*; e, ainda, como um trabalho pedagógico retotalizador de todo o sistema de educação, o qual engendra um processo de trânsito de uma concepção de cultura popular para outra, mediada pelo educador, que ajudará de dentro para fora na transição, na construção de uma nova cultura popular. Tal transição se dá num processo dialético em que os valores emergem e vão se estabelecendo, na busca de afirmação no tensionamento com os valores que já existem.



Esse processo educativo, de construção de um novo saber, engendra conscientização e politização dos grupos populares, portanto uma prática pedagógica libertadora de um saber dominante que objetiva ajustar as classes populares à ordem vigente. Nesse processo coletivo, as classes populares criam a experiência do poder compartilhado, se educam, transformam a si mesmas e a sociedade; enfim, criam uma nova cultura, um novo homem/mulher.

Rompidas as estruturas de domínio de uma classe sobre as outras, ambas se uniriam em um mesmo sistema aberto de símbolos, de múltiplos saberes e de sensibilidades e significados, regido pela possibilidade de recriação de valores e conhecimentos fundados na conciliação entre pessoas, classes, cultura e consciências (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016, p. 97).

A ideia de Educação Popular nasce a partir da Educação de Base estipulada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) a partir de 1947 e introduzida no Brasil por meio da Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos e pela Campanha Nacional de Educação Rural, que teve atuação significativa até meados nos anos de 1950 e visava atender à aceleração e à modernização do processo econômico brasileiro (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016). Preparavam-se recursos humanos para a indústria, o comércio, a agropecuária e intencionava-se formar a consciência nacional e realizar profundas transformações político-sociais como possibilidade de emancipação humana. Nos anos 1960, o Movimento de Educação de Base, criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

(CNBB), desenvolve um processo educativo por meio de escolas radiofônicas, atingindo as zonas rurais; outros movimentos surgem e, aos poucos, vai se delineando o movimento de cultura popular que encontra em Freire seu maior expoente. Os movimentos de cultura popular partem do princípio de que o trabalho de transformar e significar o mundo é o mesmo que transforma e significa os indivíduos. Utilizam como metodologia a prática coletiva e socialmente significativa. Passa-se então da educação de base para aquilo que é básico na dimensão do sujeito político, da educação libertadora para a Pedagogia do Oprimido (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016).

Com o golpe civil-militar de 1964, os movimentos de educação popular são silenciados e perdem força. Eles ressurgem com o fim da ditadura, na década de 1980, ligados aos movimentos de alfabetização em várias cidades e estados do país, como São Paulo e Osasco. Em São Paulo com o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (Mova), tendo como secretário de Educação Paulo Freire, e em Osasco com um projeto de alfabetização que utilizava o método de alfabetização freiriano.

Os princípios da educação popular continuaram a ser perseguidos por muitos educadores, principalmente no que tange a descobertas e ao aprimoramento de práticas pedagógicas entre educadores e educandos, entre profissionais comprometidos com a “causa popular” e agentes educandos individuais (sujeitos populares) ou coletivos (movimentos populares).

Os princípios da educação popular continuaram a ser perseguidos por muitos educadores, principalmente no que tange a descobertas e ao aprimoramento de práticas pedagógicas entre educadores e educandos, entre profissionais comprometidos com a “causa popular” e agentes educandos individuais (sujeitos populares) ou coletivos (movimentos populares).

Diante desse contexto, apresento o que considero uma tentativa reformulada de prática de educação popular ligada à abordagem da educação em direitos humanos. A abordagem de educação em direitos humanos é entendida aqui como um campo de pesquisa em que a educação não é só vista como um direito

humano, mas também como um campo de realização de direitos humanos. Abordagem essa totalmente pertinente à proposta de educação popular, uma vez que esta (a educação popular) está preocupada com a liberdade, com consciência política, a construção da autonomia, ou seja, está voltada para engendramento de humanos que se apropriam da sua humanidade em todos os sentidos, a ponto de intervir ativamente na construção da sociedade em que estão inseridos.

Uma tentativa de reinvenção

O pesquisador e professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp) Elie Ghanem, a partir da sua trajetória de investigações, dedicadas inicialmente às relações entre educação escolar e democracia no Brasil (GHANEM, 2004a; 2004b), seguidas de trabalhos sobre a influência da sociedade civil em políticas públicas (GHANEM *et al.*, 2007) e inovação educacional no Ceará, no Amazonas e no Rio de Janeiro (GHANEM, 2012; 2013a; 2013b), todos com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), e, mais recentemente, com apoio da Fapesp e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a pesquisa sobre inovação educacional que se concentrou em experiências de escolas indígenas no Alto Rio Negro (GHANEM; ABBONIZIO, 2012), decidiu, juntamente com um grupo de pesquisadores da Feusp, do qual eu fiz parte, se dedicar a um projeto de pesquisa que envolvesse inovação/experimentação educacional e intervenção no ensino público, submetendo-o ao Programa de Melhoria do Ensino Público da Fapesp (<http://www.fapesp.br/46>), para solicitar financiamento. Ghanem define inovação educacional como uma prática independente da atuação de governantes.

Deve-se entender inovação educacional como a lógica que rege as práticas originadas na base de sistemas escolares, ou seja, em estabelecimentos individualmente considerados ou em organizações de alcance local, geralmente conhecidas como associações comunitárias. As práticas de inovação precisam ser vistas como atividades cuja peculiaridade é, para certo lugar

e grupo social, se diferenciarem das práticas que seguem um costume. A inovação não decorre de uma originalidade absoluta, mas está em não seguir o costume. A inovação educacional constitui-se de práticas de baixa visibilidade, isoladas, fragmentadas, descontínuas no tempo e marcadas por forte voluntarismo de educadores(as). Sua tendência é muito mais endógena do que exógena (GHANEM, 2013a, p. 1007).

Diante disso, o grupo passou a fazer reuniões periódicas, leituras e sondagem em algumas escolas para delinear os objetivos e balizas para a pesquisa. Estabeleceu-se que:

1. Os projetos teriam que superar a mera imposição da lógica universitária e a mera passagem de demandas próprias do cotidiano escolar para a lógica de pesquisa, constituindo-se em relacionamento entre demandas e ofertas, que ganhariam expressão no programa de pesquisa.

2. A questão da metodologia de pesquisa participante teria lugar, justamente por ser perspectiva de negociação que se buscava na relação com as escolas.

3. A proposta de pesquisa teria o desafio de articular os problemas das escolas participantes, o que exigiria encontrar profissionais nessas escolas que se dispusessem a pesquisá-los.

4. O experimento deveria priorizar a questão da falta de diálogo, fato conhecido, devendo ser adotada uma atitude contrária.

5. A escola deveria intervir nas aspirações pessoais e nas necessidades locais.

6. Poderia ser uma pesquisa sobre educação escolar que contribuisse para promover direitos.

7. A formulação da baliza deveria ser suficientemente ampla e vaga para acomodar as peculiaridades existentes em cada local de atuação; por exemplo: escolas indígenas, quilombolas, de cidades da região metropolitana, um grupo de escolas de uma região e de uma coordenadoria de escolas.

8. Por fim, elegemos a promoção de alguns direitos como os estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, na qualidade de baliza e a condição de que as ações promovessem aprendizagens entre as comunidades relacionadas com a escola, considerando as pessoas que trabalham e estudam na escola, inclusive suas famílias.

Num primeiro momento, havia seis ambientes para elaborar o projeto: escolarização de pessoas indígenas, quilombolas, pessoas em situação carcerária, escola da região Leste da capital de São Paulo, escola da região Oeste da capital e do município de Diadema. Partiu-se para o contato direto com as escolas, conseguindo-se continuar o processo apenas em um dos ambientes: a escola da Zona Oeste.

Num primeiro momento, havia seis ambientes para elaborar o projeto: escolarização de pessoas indígenas, quilombolas, pessoas em situação carcerária, escola da região Leste da capital de São Paulo, escola da região Oeste da capital e do município de Diadema. Partiu-se para o contato direto com as escolas, conseguindo-se continuar o processo apenas em um dos ambientes: a escola da Zona Oeste.

Na escola da Zona Oeste, Escola Municipal de Ensino Fundamental anexa ao Educandário Dom Duarte, tivemos o primeiro contato, em março de 2014, com a assistente de direção, para a qual expusemos nossa proposta. Logo em seguida, foi formalizado convite por carta à direção da escola. No mês seguinte, foi feita uma reunião com o corpo docente, para o qual a proposta foi explicitada e, para amadurecer a ideia, foram enviados por e-mail a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966). Outras reuniões foram feitas com o corpo docente, sempre pretendendo explicar o objetivo da pesquisa e convidando-o a compor a equipe de pesquisa, integrando o corpo docente da escola com pesquisadores da Feusp.

Em fevereiro de 2015, constituiu-se a equipe de pesquisa com 12 integrantes, sendo 6 docentes,

2 componentes da equipe gestora, a supervisora de ensino da Diretoria Regional de Educação Butantã (órgão de nível intermediário ao qual pertence a escola) e 3 pesquisadores(as) da Feusp. A partir de então, passamos a fazer reuniões periódicas na escola, fora do horário de trabalho dos(as) docentes. Porém, ao longo do projeto tivemos recomposição da equipe, uma vez que alguns componentes saíram e outros se juntaram a ela. Diminuiu, assim, o número de participantes, sobretudo de docentes.

De partida, estabeleceu-se que o processo de elaboração do projeto de pesquisa é um determinante central do sucesso de uma investigação visando intervir na realidade de uma escola. Desse modo, a elaboração já é o início da intervenção. Nomeadamente, tratava-se de uma opção pela pesquisa-ação, de acordo com Morin (2004, p. 57), em que planejamento e ação são combinados com constante coleta de informações sobre o grupo e o contexto. Acordou-se também que o projeto de pesquisa envovia inovação educacional e intervenção no ensino público.

De partida, estabeleceu-se que o processo de elaboração do projeto de pesquisa é um determinante central do sucesso de uma investigação visando intervir na realidade de uma escola. Desse modo, a elaboração já é o início da intervenção.

Logo de início, os(as) professores(as) da EMEF Dom Duarte indicaram a necessidade de trabalhar com os familiares dos(as) alunos(as) e de ser constituído um projeto da escola e não para a escola. Resaltaram também a existência de estudantes “excluídos de dentro”, ou seja, discentes que estão apenas fisicamente ou com poucas atividades da escola. Soltaram ainda a necessidade de ampliar a visão de escola para que esta possa ser promotora de direitos.

O pessoal da escola escolheu o direito à educação como eixo principal do projeto, considerando que esse direito não é satisfatoriamente respeitado para todas as pessoas que frequentam a escola.

Na elaboração do projeto de pesquisa, promoveram-se leituras e debates a fim de se explicitar consensos em torno do direito à educação, do ponto de vista da equipe. Na mesma linha, identificou-se quem

era a equipe de pesquisa, como produzir um projeto de pesquisa que promova os direitos, como produzir um projeto sobre isso no conjunto da comunidade escolar e o que é esse conjunto. Estabeleceu-se como seria o processo de elaboração com o conjunto da escola, quais formas práticas e sistemáticas utilizar, como incluir todos(as) os(as) funcionários(as), a maioria dos(as) estudantes, dos pais e da comunidade escolar, assim como incluir e envolver quem não é da escola.

Quanto a produzir um projeto de pesquisa com o conjunto da comunidade escolar, entendeu-se que esse conjunto inclui o corpo docente, funcionários(as) não docentes, estudantes e suas famílias. Em relação a quem trabalha na escola, procurou-se manter um grupo de e-mail, assim como outros meios para fortalecer o diálogo. Com os(as) estudantes, foi providenciado o apoio de duas professoras da equipe de pesquisa para a constituição do grêmio estudantil e o apoio da coordenadora pedagógica e do assistente de direção para a eleição de representantes de turmas.

No que diz respeito ao significado de direito à educação, foram indicados, estudados e debatidos 16 aspectos que requeriam mais esclarecimento:

1. O quanto o direito à educação depende da promoção de outros direitos fundamentais.

2. A prática de ensino ficou anacrônica com as mudanças na composição do alunado das escolas públicas.

3. Levar em conta que cada escola tem contexto próprio e os(as) estudantes têm características individuais.

4. As condutas na escola tendem a ser muito impessoais.

5. Os serviços escolares avançaram no sentido da universalização da matrícula, mas não foram acompanhados pela cobertura de outros serviços públicos, como os de saúde e os de transporte.

6. O direito à educação deve ser abordado prioritariamente como a concretização das expectativas elementares e convencionais quanto à escolarização (alfabetização e domínio das operações aritméticas fundamentais)?

- 7.** A escola prima pela ênfase no ensino e não na aprendizagem.
- 8.** Para aprender, é preciso querer aprender.
- 9.** Até que ponto “o construtivismo” funciona?
- 10.** Os alunos não entendem para que serve o que é ensinado na escola.
- 11.** A escola tem que ser espaço para abrir oportunidades, mas os(as) estudantes desconhecem os caminhos existentes e não têm capacidade para trilhá-los.
- 12.** A expectativa de estudantes de escolas públicas é baixa em relação à continuidade dos estudos, por acreditarem que universidades prestigiadas como a USP não são para eles.
- 13.** A explicação do fracasso escolar conta com uma ênfase excessiva nas condições familiares.
- 14.** A escolarização existente não mostra a todos que é uma via de sucesso e de ascensão social.
- 15.** Os estudos (escola) não devem se justificar por serem condição para o futuro, mas por serem um direito da pessoa no presente.
- 16.** A educação é um direito ou é um dever?

Os debates tornaram explícitos os significados do direito à educação, com base nos quais passou-se a formular propostas de ação educacional, tanto para enfrentar situações adversas da comunidade escolar quanto para promover outros direitos fundamentais dos quais depende o direito à educação. Nesse empenho, levou-se em conta também o que a EMEF Dom Duarte vinha fazendo para assegurar o direito à educação, destacando-se o esforço nesse sentido e constatando-se que ainda havia muito o que fazer. Foram elaboradas 30 propostas relacionadas aos direitos à saúde, à cultura, à convivência familiar e comunitária, à lazer, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à vida.

Para cada proposta indicou-se uma justificativa, os resultados esperados, como considera características individuais, como detecta e valoriza saberes e

“ignorares”, como considera contexto local, como fortalece famílias, o que tem de procedural além de conceitual e, finalmente, que necessidades definem saberes a dominar.

A partir das 30 ações educacionais propostas pela equipe de pesquisa, que as considerou necessárias tomando como foco os seguintes direitos: direito à convivência familiar e comunitária; direito à cultura; direito à dignidade; direito à liberdade; direito à saúde; direito à vida; direito ao lazer; e direito ao respeito, esboçou-se um projeto de pesquisa. O problema colocado – que condições são necessárias para uma educação escolar que realiza direitos fundamentais? – ensejou a hipótese de que, para uma educação escolar que realiza direitos fundamentais, são necessárias ações educacionais de oito tipos: alianças; convívio; corresponsabilidade em trabalhos manuais; diálogo com o poder público; elaboração coletiva; obtenção de informação; reconfiguração de práticas correntes; e temático.

Os debates tornaram explícitos os significados do direito à educação, com base nos quais passou-se a formular propostas de ação educacional, tanto para enfrentar situações adversas da comunidade escolar quanto para promover outros direitos fundamentais dos quais depende o direito à educação.

Posto o problema de pesquisa e a hipótese acima, objetivos específicos foram estabelecidos: executar as propostas de ação elaboradas; monitorar coletivamente a execução das propostas de ação; e avaliar coletivamente o conjunto das ações em termos de sua necessidade para a realização dos direitos priorizados.

Realizados esses objetivos, o impacto esperado na chamada melhoria do ensino ocorreria em relação aos seguintes aspectos: a) engajamento de estudantes em seu próprio aprendizado; b) diversificação do aprendizado escolar; c) conhecimento de direitos universais e de formas de respeitá-los nas relações cotidianas; e d) fortalecimento das famílias para apoiarem as trajetórias escolares de crianças e jovens.

Considerando-se, ainda, a preocupação em compartilhar o processo de trabalho da equipe de pes-

quisa com a comunidade escolar, foram fixadas e cumpridas as seguintes estratégias: criar grupo no Facebook (Educação e Direitos Humanos); criar lista de e-mails; compartilhar com a comunidade escolar – corpo docente, funcionários(as) não docentes, estudantes, pais ou responsáveis –, por meio eletrônico ou impresso, todos os documentos produzidos pela equipe de pesquisa e informes sintetizados das suas atividades; apresentar resumo (PowerPoint) das ações da equipe na primeira reunião de docentes de 2016; fazer breves apresentações, em horários de reunião de docentes com Jornada Especial Integral de Formação (Jeif), das ações elaboradas pela equipe de pesquisa; convocar o grêmio estudantil e representantes de turmas a participar de reuniões agendadas; apresentar resumo (PowerPoint) das ações do grupo de pesquisa na primeira reunião de pais ou responsáveis do ano; passar em salas de aula enviando bilhetes aos pais ou responsáveis; dialogar com o conselho de

escola; reforçar o convite a toda a comunidade escolar para dialogar em torno do projeto semiformulado e ainda em aberto, por meio de comunicação a distância e reuniões agendadas; e confeccionar mural com participação de estudantes para divulgação da equipe de pesquisa.

Embora tendo-se percorrido toda essa trajetória, o projeto não se consolidou, ou seja, não se chegou a submetê-lo à Fapesp nem a desenvolvê-lo, pois ele foi interrompido a partir da reunião de 5 de setembro de 2016. Nessa reunião, a diretora da escola colocou alguns pontos para discussão, atrelando a continuidade do projeto à avaliação dos mesmos. São eles:

1. O projeto foi se tornando cada vez mais distante das demandas cotidianas da unidade.



2. Não está agregando pessoas. Membros do próprio grupo bastante desestimulados. Precisaremos buscar caminhos para nos tornarmos um projeto de todos.

3. Nossos últimos encontros muitas vezes constituíram-se em espaços de cobrança de demandas e agendas.

4. Precisamos encontrar caminhos para fortalecer nossos estudos e nossas ações, de modo que realizemos propostas pedagógicas, não fiquemos verificando se demos conta desta ou daquela demanda, ou fornecemos a realização de propostas às quais ou a instituição administrativamente não tem condições de atender ou que não encontramos respaldo pedagógico coletivo para executar.

5. Precisamos estudar as premissas imediativas, estudar como convidar as pessoas para as práticas propostas.

6. Estudantes no período da noite na escola sem a presença de seus responsáveis não é uma proposta possível, pois expõe estudantes a uma condição frágil, visto que vêm para a unidade escolar a pé, a liga é escura e não há respaldo jurídico para essa situação. Adultos da escola conduzirem estudantes em seus carros também não se sustenta em termos de legislação.

7. Para favorecer a participação de estudantes e mesmo de pais, o grupo de pesquisa pode intensificar suas vindas no período diurno e desenvolver atividades pedagógicas com os(as) estudantes que promovam sua aproximação com a temática, sem precisarmos criar situações de insegurança.

8. As demandas e mesmo o apoio dos(as) estudantes às propostas relativas à realização de direitos podem acontecer em espaços próprios, com atividade planejada cuidadosamente antes e com linguagem que favoreça sua participação.

9. A presença das crianças no nosso espaço de discussão faz nosso grupo de trabalho tomar rumos não previstos para aquele espaço de trabalho. As demandas dos estudantes sobre sua rotina precisam de ou-

tro acolhimento, não previsto naquele espaço. Grande parte das demandas dos(as) estudantes é de curto prazo, de pequeno porte e de mais rápida intervenção, o que implica ações cotidianas, dentro dos fóruns próprios, reuniões de representante e grêmio estudantil.

10. Agregar membros novos a todo momento nos faz recomeçar infinitamente, sem andarmos com o trabalho, que é necessariamente reapresentado a cada visitante.

11. Além disso, não somos exclusivamente um grupo de estudos. Por essa razão, a não ser que o convidado de alguma maneira seja parceiro direto da escola, trazer pessoas que não pertencem à unidade escolar não faz sentido, uma vez que prevemos intervenções no espaço e com estudantes.

12. Temos as questões sérias relacionadas a respeito mútuo, preservação da cordialidade e urbanidade, ultrapassadas de maneira significativa em algumas circunstâncias, deixando alguns membros em situações bastante desconfortáveis.

Os 12 pontos foram avaliados pelos membros da equipe de pesquisa que atuavam na escola, os quais entraram em concordância com a diretora, e as duas docentes presentes externaram desânimo e indisposição em seguir nas atividades do grupo. Porém, as duas outras docentes que tinham posicionamento contrário ao da diretora e eram alvo de algumas questões pontuadas acima estavam ausentes nessa reunião.

Diante desse quadro, a equipe de pesquisadores da Feusp entendeu que esses não eram aspectos secundários e que as atividades do grupo de pesquisa não coincidiram com uma fase da vida do coletivo de profissionais da escola que fosse propícia à proposta da pesquisa. Assim, propusemos que fosse utilizado o tempo necessário aos processos internos até que houvesse condições de retomar a proposta. Permanecendo à disposição, tanto para a retomada quanto para colaborar pontualmente em assessoria ao conjunto de profissionais da EMEF Dom Duarte, a equipe de pesquisadores, porém, não foi mais contactada pelos profissionais da escola.

Tentativa de explicação

Tendo vivido o processo descrito acima, envolvendo inovação/experimentação educacional e intervenção no ensino público a partir da efetivação dos Direitos Humanos, o qual não conseguimos efetivar por completo, nos colocamos a pergunta: Por que nossa participação não foi consequente, não se efetivou conforme pretendíamos? Ensaiamos algumas hipóteses:

- 1.** A dinâmica e a estrutura da escola se constituem em obstáculos para o nosso tipo de proposta, pois o tempo da escola é engessado pela burocracia, por um suposto currículo que deve ser cumprido e por relações autoritárias e individualistas.
- 2.** A gestão escolar, embora imbuída de uma concepção democrática de gestão e de educação alternativa à praticada, não tinha habilidade para colocar essas concepções em prática.
- 3.** A concepção de educação inerente à nossa proposta era diferente daquela da maioria dos(as) docentes e, portanto, ela não seduzia, uma vez que não contemplava as preocupações cotidianas dos(as) docentes.
- 4.** As demandas da vida pessoal dos(as) educadores(as), conjugadas com as demandas profissionais fatigantes, engessadas devido à dinâmica e à estrutura da escola, eram obstáculos à aderência ao projeto proposto.
- 5.** Incongruência entre a militância política de algumas educadoras e a proposta do projeto.
- 6.** O fato de a proposta ser oriunda do exterior à escola, gerando sentimento de intervenção e presunção dos(as) propositores(as), dificultava a aderência à mesma.

Considerações finais

Segundo Brandão (2006), a educação popular é a possibilidade da prática regida pela diferença, desde que a sua razão tenha uma mesma direção: o fortalecimento do poder popular através da construção de um saber de classe, portanto, é importante descobrir onde ele se realiza e apontar as tendências através das quais ela transforma a educação na vivência da educação popular. O autor afirma, ainda, que no processo de educação popular as pessoas trocam experiências, recebem informações, criticam ações e situações, aprendem e se instrumentalizam, portanto, se constituem em um trabalho coletivo em si mesmo. Essa descrição de Brandão vem ao encontro da proposta desenvolvida na Escola Dom Duarte pela equipe de pesquisadores da Feusp, pois, embora não tenha sido consumada, durante o processo ocorreu aprendizado, reflexão de ambas as partes – pesquisadore(a)s e profissionais da escola – em direção à construção de uma outra prática/cultura educacional que atenda ao povo. Porém, o que é preciso detectar, no nosso entendimento, é porque as práticas de educação popular são quase sempre abortadas, quais são os elementos necessários para que ela ocorra, quais são os seus entraves. Por isso, diante de nossa experiência, elencamos as possíveis hipóteses acima, que almejamos perseguir para contribuir nesse campo de pesquisa. **US**

BEISIEGEL, C. de R. **Estado e educação popular:** um estudo sobre educação de adultos. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1974.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRANDÃO, C. R.; FAGUNDES, M. C. V. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema educacional. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 61-106, 2016.

GHANEM, E. Democratização de organizações burocráticas. In: _____. **Educação escolar e democracia no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa; Belo Horizonte: Autêntica, 2004a. p. 148-152.

_____. Educação e participação no Brasil: um retrato aproximativo de trabalhos entre 1995 e 2003.

Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 161-188, 2004b.

_____. Inovação educacional em pequeno município: o caso Fundação Casa Grande (Nova Olinda, CE, Brasil). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 103-124, 2012.

_____. Inovação em educação ambiental na cidade e na floresta: o caso Oela. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 150, p. 1004-1025, 2013a.

_____. Inovação em escolas públicas de nível básico: o caso Redes da Maré (Rio de Janeiro, RJ).

Educação & Sociedade, Campinas, v. 34, n. 123, p. 425-440, 2013b.

GHANEM, E.; ABBONIZIO, A. C. de O. A escola indígena e as aspirações de futuro das comunidades. **Tellus**, Campo Grande, v. 23, p. 147-161, 2012.

GHANEM, E. et al. (Org.). **Influir em políticas públicas e provocar mudanças sociais:** experiências a partir da sociedade civil brasileira. São Paulo: Ashoka; Avina; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007. 232 p.

MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica:** uma antropopedagogia renovada. Tradução de Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. 229 p.

referências

Interfaces entre os princípios libertadores da educação do campo e Paulo Freire

Ramofly Bicalho

Professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
E-mail: ramofly@gmail.com

Resumo: Neste artigo, investigaremos as práticas libertadoras constitutivas da educação do campo, na sua estreita relação com os movimentos sociais e a diversidade dos sujeitos, individuais e coletivos, inspirados nas propostas político-pedagógicas defendidas por Paulo Freire. Destacamos a importância das políticas públicas de educação do campo a partir da mobilização dos movimentos sociais como protagonistas na luta pela terra e por igualdades de condições no acesso à educação pública. É uma pesquisa de abordagem qualitativa, pautada na pesquisa bibliográfica e documental, tendo entre as fontes artigos, legislações, portarias e decretos. Como resultado, reforçamos as disputas hegemônicas em torno de tais políticas e os desafios em curso para os movimentos sociais camponeses, nas suas organizações coletivas e nos encaminhamentos de suas demandas.

Palavras-chave: Educação do Campo. Movimentos Sociais. Princípios Libertadores.

Introdução

Neste artigo, investigaremos as práticas libertadoras constitutivas da educação do campo, na sua estreita relação com os movimentos sociais e a diversidade dos sujeitos, individuais e coletivos, inspirados nas propostas político-pedagógicas defendidas por Paulo Freire. Entendemos que a produção do conhecimento não será isenta de valores, pois a construção crítica

e coerente do saber não é neutra. As histórias de vida, memórias e identidades dos sujeitos permeiam todo o desenvolvimento do texto, em especial no que concerne às atividades na coordenação do Programa Escola Ativa¹, na coordenação e docência na Licenciatura em Educação do Campo² e como tutor no Programa de Educação Tutorial (PET)³ Educação do Campo e Movimentos Sociais na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).



Os princípios da educação do campo são essenciais no exercício da cidadania e na formação de educadores e educandos, sujeitos históricos de todo o processo. Lutar por cidadania não é somente ter acesso à terra (MST, 1993). É, acima de tudo, criar condições para que todos e todas tenham oportunidades de produção crítica, emancipadora e democrática do conhecimento, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Paulo Freire enfatiza que o educador é um “sonhador político” e que “ninguém opta pela miséria e pela tristeza; ninguém é analfabeto por opção”. Defende um modelo de sociedade que valorize as relações entre teoria e prática, superando as diferenças entre opressor e oprimido. Nessa conjuntura, os atores envolvidos com os princípios libertadores da educação do campo possuem clareza política e coerência pedagógica, necessárias ao projeto de construção de uma sociedade atenta às práticas sociais (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002).

Importante considerar, nos anos 1980, dois aspectos essenciais para o debate: criação e organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na luta por reforma agrária e a grande influência das pedagogias críticas, em especial as dos professores Demerval Saviani (1988), com a pedagogia histórico-crítica, e Paulo Freire, com a pedagogia libertadora, em diversos estados do Brasil e América Latina. Segundo De Rossi (2005), as disciplinas inspiraram movimentos sociais e educadores progressistas no processo de construção de currículos alternativos e projetos pedagógicos emancipadores nas escolas públicas. Transformaram as práticas educativas e, portanto, estão articuladas às visões éticas e de preocupação com a produção de conhecimentos, valores e relações sociais atreladas à cidadania e à vida pública.

Segundo Giroux (2000), as pedagogias críticas são constituídas por um conjunto de suposições teóricas e práticas, um corpo de conhecimentos engenhoso,

contextual e em marcha, situado na interação entre representações simbólicas, vida cotidiana e relações materiais de poder. Nesse sentido, a educação do campo está atrelada à construção coletiva de projetos que valorizem a vida, a dignidade e o amor próprio, numa perspectiva de construção da “*escola única, formativa, que equilibre equanimente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual*” (GRAMSCI, 1968, p. 118).

Os princípios da educação do campo e sua pedagogia libertadora podem contribuir com os debates acerca da formação docente, escolas do campo, movimentos sociais, reforma agrária, segurança alimentar, agricultura familiar, orgânica e agroecológica (MST, 1999). Assumir a lógica da educação emancipadora é uma preocupação constante dos sujeitos, individuais e coletivos, presentes nas escolas do campo (BICALHO, 2016). Sujeitos detentores de histórias de vida, memórias, identidades, comportamentos e práticas pedagógicas que dão sentido à estreita relação entre teoria e prática, estruturante na consolidação da educação do campo (ANTUNES, 2010, pp. 121-37).

Os princípios da educação do campo e sua pedagogia libertadora podem contribuir com os debates acerca da formação docente, escolas do campo, movimentos sociais, reforma agrária, segurança alimentar, agricultura familiar, orgânica e agroecológica (MST, 1999). Assumir a lógica da educação emancipadora é uma preocupação constante dos sujeitos, individuais e coletivos, presentes nas escolas do campo (BICALHO, 2016).

No percurso metodológico, utilizamos, predominantemente, fontes documentais escritas⁴, referências bibliográficas sobre educação do campo e movimentos sociais, além de visitas às escolas do campo nas áreas de reforma agrária, em função das atividades desenvolvidas no Tempo Comunidade (TC) da Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ, no PET Educação do Campo e Movimentos Sociais e no Programa Escola Ativa, no estado do Rio de Janeiro. Apoiamo-nos numa perspectiva sociológica de investigação e explicação dos processos sociais de

participação dos sujeitos camponeses enquanto seres históricos e culturais.

Trajetória política de Paulo Freire

Paulo Freire nasceu no dia 19 de setembro de 1921, em Recife. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica. Freire entrou para a Universidade do Recife em 1943, para cursar Direito, mas nunca exerceu a profissão. Em 1946, foi indicado ao cargo de diretor do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social no estado de Pernambuco, experiência que o levaria a se preocupar com os mais pobres e o ajudaria a construir seu revolucionário método de alfabetização. Destacou-se por seu trabalho na área da educação popular e formação da consciência política, tornando-se uma inspiração para gerações de professores, especialmente na América Latina e África, conquistando um amplo público de pedagogos, cientistas sociais, teólogos e militantes políticos e sociais (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2017).

Em 1961, realizou junto com sua equipe as primeiras experiências de alfabetização popular que levariam à constituição de um método inovador. Em 1963, seu grupo foi responsável por alfabetizar trezentos cortadores de cana no Rio Grande do Norte em apenas 45 dias. Em resposta aos eficazes resultados, o governo brasileiro, sob a presidência de João Goulart, aprovou a multiplicação dessas primeiras experiências em um Plano Nacional de Alfabetização. Tais experiências previam a formação de educadores em massa e a rápida implantação dos círculos de cultura pelo país (MACIEL, 2011). Meses depois de iniciada a implantação do plano, o golpe militar o extinguiu. A carreira de Freire no Brasil foi interrompida em 31 de março de 1964. Em seguida, parte para o exílio no Chile e, por cinco anos, atua no Movimento de Reforma Agrária da Democracia Cristã e Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação.

Em 1966, concluiu a redação de seu mais famoso livro, *Pedagogia do oprimido*. Em 1967, durante o exílio chileno, publicou no Brasil seu primeiro li-

vro, *Educação como prática da liberdade*. Na década de 1970, teve uma participação mais significativa na educação de Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Angola e Moçambique. Com a anistia em 1979, retorna ao Brasil e filia-se ao Partido dos Trabalhadores. Em 1980, escreve dois livros fundamentais: *Pedagogia da esperança* (1992) e *À sombra desta mangueira* (1995). Lecionou na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2017). Na gestão de Luiza Erundina (1989-1992), Freire foi nomeado Secretário de Educação da cidade de São Paulo. Sua principal marca foi a criação do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), até hoje adotado por inúmeras prefeituras (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2017).

Freire apresentou uma síntese inovadora das mais importantes correntes do pensamento filosófico de sua época, como o existencialismo cristão, a fenomenologia, a dialética hegeliana e o materialismo histórico. Segundo Mendonça (2006), a preocupação primordial de Freire volta-se para a ontologia do ser humano. Segundo Severino (2000), é sob marcante influência do existencialismo que se pode compreender a filosofia da educação de Paulo Freire, para quem a educação é prática da liberdade e a pedagogia, processo de conscientização. Freire se diferencia do “vanguardismo” dos intelectuais de esquerda tradicionais, defendendo o diálogo com as pessoas simples, não apenas como método, mas um modo de ser realmente democrático.

Freire, em *Pedagogia do oprimido* (1970), afirma que nenhuma pedagogia verdadeiramente libertadora pode permanecer distante do oprimido, tratando-os como infelizes. Os oprimidos devem ser o seu próprio exemplo na luta pela redenção. Não existe educação neutra. Educação ou funciona como instrumento utilizado para facilitar a integração das gerações na lógica do atual sistema e trazer conformidade a ele ou ela se torna a “prática da liberdade”, o meio pelo qual homens e mulheres lidam de forma crítica com a realidade e descobrem como participar na transformação do seu mundo.

A educação deve permitir que os oprimidos recuperem sua humanidade e superem a condição

de explorados. O indivíduo oprimido desempenha papel estratégico na sua libertação. Da mesma forma, os oressores devem estar dispostos a repensar seu modo de vida e a examinar sua atuação perante a sociedade. Para Freire (1970), aqueles que autenticamente se comprometem com o povo, devem re-examinar-se constantemente. A educação é um ato político que não pode ser divorciado da pedagogia crítica e emancipadora. Educadores e educandos devem estar cientes dos aspectos políticos que cercam a educação. Segundo Freire (2001, p. 78):

O homem radical na sua opção, não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar-se certo. Tenta convencer e converter, e não esmagar o seu oponente. Tem o dever, contudo, por uma questão mesma de amor, de reagir à violência dos que lhe pretendam impor silêncio.

A educação deve permitir que os oprimidos recuperem sua humanidade e superem a condição de explorados. O indivíduo oprimido desempenha papel estratégico na sua libertação. Da mesma forma, os oressores devem estar dispostos a repensar seu modo de vida e a examinar sua atuação perante a sociedade.

Transformar os estudantes em objetos receptores é uma tentativa de controlar o pensamento e a ação leva homens e mulheres a ajustarem-se ao mundo e inibe o seu poder criativo. Freire ataca o que chamou de conceito “bancário” da educação, no qual o aluno é visto como uma tábula rasa a ser preenchida pelo professor. O sistema de relações sociais dominantes cria uma “cultura do silêncio”, uma autoimagem negativa, silenciada e suprimida aos oprimidos. Os sujeitos, individuais e coletivos, devem romper com a educação bancária, tecnicista e alienante, desenvolvendo a consciência crítica e o reconhecimento de que a cultura do silêncio estimula a opressão. O trabalho de Freire, nesse sentido, atualiza o conceito e coloca-o em contexto com as teorias e práticas atuais da educação, estabelecendo as bases para a chamada pedagogia crítica.

No desenvolvimento das atividades político-pedagógicas, Paulo Freire defende a relação teoria e prática e as condições necessárias de implantação da pedagogia crítica, valorizando a diversidade de comportamentos, a realidade histórica dos sujeitos e seus princípios emancipadores. Assumir a lógica da educação diferenciada, em diálogo com a pedagogia libertadora, deve ser uma das preocupações de educadores, educandos e movimentos sociais camponeses. As pedagogias críticas e emancipadoras podem contribuir na organicidade da educação do campo, fortalecendo a autoestima e colaborando com a autoformação dos sujeitos, individuais e coletivos, nas diversas lutas em prol da reforma agrária. Essas lutas englobam cidadania, trabalho, saúde e educação, essenciais na emancipação dos trabalhadores camponeses. Elas rompem com a miséria e os altos índices de analfabetismo presentes no meio rural. Segundo Freire (1970, p. 30):

Essa luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. [...] Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos.

No desenvolvimento das atividades político-pedagógicas, Paulo Freire defende a relação teoria e prática e as condições necessárias de implantação da pedagogia crítica, valorizando a diversidade de comportamentos, a realidade histórica dos sujeitos e seus princípios emancipadores. Assumir a lógica da educação diferenciada, em diálogo com a pedagogia libertadora, deve ser uma das preocupações de educadores, educandos e movimentos sociais camponeses.

Os sujeitos desse processo, mesmo em situações adversas, em uma conjuntura de empobrecimento, fechamento de escolas do campo, criminalização dos movimentos sociais, desvalorização da agricultura familiar e avanço do agronegócio, sonham, organizam-se, resistem e lutam intensamente pela consoli-

dação dos acampamentos, assentamentos, formação docente e escolas do campo, tendo em Paulo Freire um dos principais interlocutores (BICALHO, 2016). Os princípios emancipadores da educação do campo na interface com os movimentos sociais privilegiam o rompimento com o ensino dogmático e descontextualizado. Defendem as forças sociais, os mecanismos democráticos e a educação popular. Nessa conjuntura, as contribuições de Paulo Freire na luta por uma sociedade mais justa são essenciais para a superação das diferenças entre opressores e oprimidos.

Princípios libertadores da educação do campo

Entrecruzando vozes e comparando diferentes pontos de vista, destacaremos os princípios libertadores da educação do campo, considerando a posição dos seguintes autores: Paulo Freire, Miguel Arroyo, Mônica Molina e Roseli Caldart. Nesse sentido, as palavras a seguir são precisas: quanto mais a pesquisa empírica se esforça por atingir fatos profundos, menos lhe é permitido esperar a luz, a não ser dos raios convergentes e de testemunhos muito diversos, em sua natureza com imagens pintadas ou esculpidas (BLOCH, 1974).

As pedagogias críticas, compreendidas como práticas educativas e sociais, podem favorecer comportamentos éticos e proporcionar a formação política e emancipadora dos sujeitos, individuais e coletivos. A preocupação com a produção do conhecimento articulada às relações sociais, histórias de vida, memórias e identidades, além das noções de cidadania e valorização da vida pública, são prioridades dessas pedagogias, aqui representadas pela educação do campo (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002). Os princípios libertadores da educação do campo aparecem, entre outros documentos, no caderno de educação nº 8, intitulado *Princípios da educação no MST*, elaborado no ano de 1999. Nessa conjuntura, constatamos a presença de Paulo Freire em boa parte desse texto, amplamente difundido nas escolas do campo presentes em áreas de assentamentos e acampamentos da reforma agrária (MST, 2001).

Os princípios libertadores da educação do campo

vão muito além dos muros da escola. Os congressos, seminários, marchas e reuniões são fundamentais na formação de sujeitos críticos, homens e mulheres, agricultores familiares, educadores, educandos e militantes conscientes dos enfrentamentos que as lutas por educação emancipadora exigem (MST, 1993). Essa organicidade colabora com a criação de espaços e atividades coletivas que privilegiam os valores da sensibilidade, humildade, ética, luta pela terra e liberdade de expressão, essenciais nas escolas do campo (BICALHO, 2016).

Os princípios emancipadores da educação presentes nas escolas do campo têm como eixo central a ressignificação das histórias de vida dos educandos, educadores, comunidades, movimentos sociais e lideranças camponesas. Além de valorizarem as identidades e memórias, retratam as conquistas e dificuldades vivenciadas nos espaços de lutas pela educação do campo. Na busca por práticas emancipadoras, as marcas dos sujeitos camponeses envolvidos com leituras, escritas e oralidades ficam em evidência. Segundo Freire (2001, p. 29): “*O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizandos e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador*”.

Nessa conjuntura, que práticas de leituras e escritas circulam nas escolas do campo? Que usos e funções elas possuem? Quais as relações políticas, sociais e pedagógicas possíveis, a despeito das negações e adversidades, historicamente acumuladas, acerca da educação popular? Como ir além dos espaços tradicionais da sala de aula? É possível enfrentar o conservadorismo da escola regular utilizando os princípios da educação do campo? Mesmo diante de tantas interrogações, os princípios da educação do campo são sensíveis aos processos de ensino e aprendizagens relacionados às problemáticas da luta pela terra, formação política e histórias de vida dos sujeitos, individuais e coletivos. Tais princípios interagem com diferentes tempos e espaços de produção histórica, formas de linguagens e interpretações. Nesse sentido, a escola é apenas mais um espaço de produção do conhecimento, dentre tantos outros. Segundo Caldart (2008, p. 241):

O MST enxerga na escola [...] a construção histórica do valor do estudo na conformação dos sem-terra – e estudo aqui compreendido mesmo em sua ênfase (não exclusividade) na produção do conhecimento. Conhecer a realidade de forma cada vez mais ampla, profunda e em perspectiva histórica é um desafio fundamental para a participação crítica e criativa de cada sem-terra na consolidação do projeto histórico do Movimento. A escola não é o único lugar onde se estuda, mas há uma associação simbólica, cultural, muito forte entre escola e estudo.

A valorização dos saberes de educadores e educandos é prioridade para os movimentos sociais camponeses, em diálogo com a educação do campo. Privilegia-se a produção teórica e prática dos sujeitos, individuais e coletivos, incentivando a participação e convívio social. Nessas interações, são produzidos regras, valores, hábitos e costumes familiares nas comunidades, escolas do campo, associações, sindicatos, movimentos sociais, entre outros espaços da sociedade civil organizada (GRAMSCI, 1978). O conhecimento emancipador não se baseia, apenas, em mera exposição de conteúdos, lições e exercícios de fixação. Conhecer implica ir além das demandas da escola tradicional e conservadora. Conhecer implica movimentos recíprocos entre educadores, educandos e os demais sujeitos envolvidos com o ato de educar. Em vídeo para o MST, FREIRE, 1996 *apud* CALDART (2008, p. 172), afirma:

Eu nunca me esqueço de uma frase linda de um educador, alfabetizador, um camponês sem-terra, de um assentamento enorme do Rio Grande do Sul aonde eu fui: “Um dia, pela força de nosso trabalho e de nossa luta, cortamos os arames farpados do latifúndio e entramos nele. Mas quando nele chegamos, descobrimos que existem outros arames farpados, como o arame da nossa ignorância, e então ali eu percebi, melhor ainda naquele dia, que quanto mais ignorantes, quanto mais inocentes diante do mundo, tanto melhor para os donos do mundo e, quanto mais sabido, no sentido de conhecer, tanto mais medrosos ficarão os donos do mundo.

No processo de formação continuada, a clareza política e a coerência pedagógica dos educadores e lideranças dos movimentos sociais são fundamen-

tais na elaboração de projetos político-pedagógicos emancipadores. A formação continuada dos educadores é uma questão a ser enfrentada, considerando suas condições básicas de existência, linguagens, histórias de vida, sonhos, utopias e projetos. Nessa conjuntura, as escolas do campo podem contribuir na transformação social dos sujeitos, valorizando as várias dimensões da pessoa humana. Obviamente, existem controvérsias, dificuldades e impasses em relação à praticidade das propostas educativas, em nível nacional, sobretudo porque a educação do campo, em uma perspectiva crítica e emancipadora, não é tratada como prioridade política e governamental. Importante enaltecer o enfrentamento histórico realizado por educadores, educandos e movimentos sociais às estratégias de repetições, repasses descontextualizados e conformismo da escola tradicional. Os sujeitos do campo estarão (e estaremos todos nós) contribuindo na transformação dos educandos em agentes e sujeitos da História. Serão eles os protagonistas da emancipação libertadora e não, apenas, meros participantes.

Os princípios libertadores da educação do campo estão presentes nas inúmeras atividades de formação política, crítica e emancipadora nas escolas do campo, em especial na relação com os movimentos sociais camponeses (MST, 1993). Tais princípios têm como preocupação a defesa de temas geradores, incorporando a realidade de vida dos educandos, suas histórias, limites, possibilidades, gestos e sonhos. Dialoga com a pedagogia da alternância, na estreita relação entre teoria e prática, presentes nos diferentes tempos e espaços de formação vivenciados nas Licenciaturas em Educação do Campo: Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC).

Limites e possibilidades das políticas públicas em educação do campo

Nos últimos anos, foram identificadas muitas práticas educativas, em todas as regiões do país, originadas no interior das organizações e movimentos sociais do campo. Com o objetivo de garantir a educação básica nas comunidades rurais e formar

quadros dirigentes, muitas dessas ações, ainda que isoladas, tiveram resultados concretos. Serviram, inclusive, para os movimentos sociais organizados enfrentarem o conservadorismo de parte da sociedade brasileira. Pressionado pelas organizações populares, coube ao Estado reconhecer algumas experiências e desenvolver políticas públicas específicas para o campo, de modo que as referidas práticas educativas fossem ampliadas e reconhecidas pela sociedade. Nesse cenário, faremos uma rápida apresentação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), integrado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), ambos vinculados ao Ministério da Educação (BICALHO & SILVA, 2016).

O PRONERA surgiu em decorrência das discussões do I Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária (ENERA), em 1997, como reconhecimento da necessidade de vencer o desafio de aumentar a escolarização dos/as trabalhadores/as rurais. No encontro, identificou-se que muitas experiências genuínas para promoção da educação do campo estavam sendo desenvolvidas por várias organizações sociais e universidades. Nesse sentido, era preciso articular tais ações. A partir de então, foram organizadas inúmeras mobilizações que resultaram na criação do PRONERA. Segundo Molina (2003), o referido programa surgiu com muitas lutas e desentendimentos, sendo decisiva a pressão feita pelo MST, tanto para sua estruturação, quanto para a liberação orçamentária. Após várias negociações, o então Ministério Extraordinário da Política Fundiária instituiu, por meio da portaria nº 10/98, em 16 de abril de 1998, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, sendo incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em 2001 (BICALHO & SILVA, 2016).

A experiência que o PRONERA acumulou nos mais diversos âmbitos de abrangência influenciou a concepção e elaboração de novas políticas públicas, tendo em vista o desenvolvimento do campo através de ações educativas que contribuíram na formação dos sujeitos. O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PRO-

CAMPO) foi criado em 2007, através do Ministério da Educação, pela iniciativa da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Ele surge por meio de parcerias com as instituições públicas de ensino superior e viabiliza a criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, a fim de promover a formação de educadoras e educadores, por área de conhecimento, para atuarem junto às escolas do campo na educação básica. O Programa foi implantado inicialmente na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal de Brasília (UnB).

O Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), criado pelo Decreto nº 7.352 e instituído por meio da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, foi lançado pela presidente Dilma Rousseff, em março de 2012, tendo como propósito oferecer apoio financeiro e técnico para a viabilização de políticas públicas no campo. Segundo o documento, o PRONACAMPO é um conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação no campo em todas as etapas e modalidades (PRONACAMPO/MEC, 2012). O programa está estruturado sob quatro eixos: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica e eixo infraestrutura física e tecnológica.

Por outro lado, mesmo com o desenvolvimento de políticas públicas específicas para o campo, os princípios emancipadores da educação do campo têm sido historicamente marginalizados. Inúmeras vezes, é tratada como política compensatória. Suas demandas e especificidades raramente têm sido objeto de pesquisa no espaço acadêmico ou na formulação de currículos em diferentes níveis e modalidades de ensino. Nesse cenário de exclusão, a educação do campo é trabalhada a partir de discursos, identidades, perfis e currículos marcados, essencialmente, por conotações urbanas. Currículos geralmente deslocados das necessidades locais e regionais (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002).

No âmbito das políticas públicas de educação do campo, constatamos inúmeros problemas que devem ser urgentemente encarados e resolvidos: 1) Predomínio de turmas multisseriadas nas escolas do campo; 2) Péssima infraestrutura de trabalho para educadores e educandos; 3) Na formação dos educadores e educandos, a organização curricular geralmente não atende às especificidades camponesas; 4) A localização geográfica das escolas do campo é, em sua grande maioria, distante da residência dos estudantes; 5) Falta de transporte ou em péssimas condições para a realização das atividades pedagógicas; 6) As linhas de transporte, em sua grande maioria, não fazem o trajeto até as áreas de reforma agrária, assentamentos e acampamentos, aldeias indígenas e territórios quilombolas, entre outros espaços de atuação dos movimentos sociais camponeses; 7) Em função das longas caminhadas e estradas intransitáveis, o cotidiano de educadores e educandos é uma verdadeira aventura; 8) Baixa densidade populacional nos territórios ru-

Segundo o documento, o PRONACAMPO é um conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação no campo em todas as etapas e modalidades (PRONACAMPO/MEC, 2012).

rais; 9) Fechamento de milhares de escolas do campo nas últimas duas décadas; 10) Secretarias municipais e estaduais de educação que desconhecem as exigências das leis e diretrizes acerca da educação do campo no Brasil, desqualificando histórias de vida e bagagem cultural de educadores e educandos comprometidos com a educação popular; 11) Raríssimas são as secretarias que elaboram, em parceria com os movimentos sociais, projetos para enfrentar o analfabetismo, além da oferta do ensino fundamental, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA); 12) Pouquíssima oferta de vagas para os estudantes do campo nas séries finais dos ensinos fundamental e médio; 13) Poucos recursos utilizados na construção e manutenção das escolas do campo; 14) Recuo

da agricultura familiar e avanço do agronegócio; 15) Utilização cada vez maior de agrotóxicos; e 16) Investimentos em sementes transgênicas em detrimento das sementes crioulas.

Diante desse cenário, permanecem as políticas públicas de “educação rural”, vinculadas aos projetos conservadores e tradicionais de ruralidades para o país.

Os aspectos acima sinalizam para os limites de implementação dos princípios libertadores da educação do campo. É nítida a precariedade nas escolas do campo. Em sua grande maioria, não atendem às especificidades de jovens e adultos trabalhadores. Com muita tristeza, afirmamos que a escolarização da juventude rural é, na maioria dos casos, encerrada no primeiro segmento do ensino fundamental. No contexto das políticas públicas em educação do campo, registram-se dificuldades de acesso e permanência nos espaços de formação, além de materiais didáticos distantes da realidade de vida das pessoas, pre-

Com forte teor ideológico e caráter humanístico, a organização curricular nas escolas do campo deve privilegiar o trabalho coletivo e a valorização das histórias de vida de educadores, educandos e demais sujeitos, individuais e coletivos. Deve ainda promover a integração e horizontalidade, valorizando a diversidade cultural e as oralidades.

judicando, inclusive, o acompanhamento das turmas e a orientação pedagógica. A descontinuidade dos projetos e programas afetam educadores, educandos, movimentos sociais e demais lutadores na consolidação da educação do campo e a pedagogia libertadora. Essas históricas injustiças frustram os sujeitos camponeses, carentes de efetivas políticas públicas e, novamente, destituídos dos seus desejos e direitos.

Segundo Caldart, “precisamos ajudar a educar não apenas trabalhadores do campo, mas também lutadores sociais, militantes de causas coletivas e cultivadores de utopias sociais libertárias” (CALDART; ARROYO; MOLINA, 2004, p. 31). Os princípios da educação do campo estão diretamente vinculados à formação política e libertadora de homens e mulhe-

res nas assembleias, encontros regionais, estaduais e nacionais. Tal formação exige a prática da solidariedade, humildade, sensibilidade, cooperação e envolvimento com as causas coletivas, além dos sonhos e utopias de uma vida mais digna. As escolas do campo, nessa conjuntura, devem valorizar, nos seus espaços de formação político-pedagógica, as identidades de educadores, educandos e comunidade escolar. Segundo Caldart (1997, p. 42):

- 1) A educação que nós queremos/precisamos não acontece só na escola; 2) Nossa luta é por escolas públicas de qualidade; 3) Trabalhamos por uma escola que assuma a identidade do meio rural; 4) Valorizamos as educadoras e os educadores; 5) Profunda crença na pessoa humana e na sua capacidade de formação e transformação; 6) Acreditamos numa educação que valorize o saber dos/as educandos/as; 7) Queremos educar para a cooperação; 8) Um currículo organizado com base na realidade e no seu permanente movimento; 9) Criação de coletivos pedagógicos; 10) Enquanto seguimos a luta pelos nossos direitos já começamos a trabalhar com eles; 11) Uma educação que (se) alimente (d)a UTOPIA.

Com forte teor ideológico e caráter humanístico, a organização curricular nas escolas do campo deve privilegiar o trabalho coletivo e a valorização das histórias de vida de educadores, educandos e demais sujeitos, individuais e coletivos. Deve ainda promover a integração e horizontalidade, valorizando a diversidade cultural e as oralidades. Seguindo as propostas e princípios freireanos, rompe com aprendizagens mecânicas e a concepção utilitária do ato educativo.

Os princípios libertadores da educação do campo enfrentam as experiências de desrespeito, com os seguintes questionamentos: Como romper com as dificuldades vivenciadas nas escolas do campo? Como lidar com a precariedade didática e de infraestrutura nas escolas? Educadores, educandos e comunidade possuem conhecimentos, teórico e prático, suficientes sobre pedagogia da alternância, diversidade dos movimentos sociais, legislações, decretos e diretrizes acerca da educação do campo? Qual a formação dos educadores de jovens e adultos que atuam nas escolas do campo? A metodologia utilizada contempla a realidade camponesa? Como lidar com os princípios da

pedagogia libertadora e a presença de comportamentos individualistas e competitivos? Como enfrentar o coletivo idealizado e harmônico?

Os princípios libertadores da educação do campo privilegiam as decisões coletivamente construídas. Enfatizam a criticidade e autonomia dos sujeitos, na seleção dos conteúdos didáticos-pedagógicos das escolas do campo. Consideram as insatisfações, dúvidas e posicionamentos políticos de educadores, educandos e integrantes dos movimentos sociais. Compreendem que a participação dos sujeitos, individuais e coletivos, podem colaborar com os espaços de lutas e conquistas de políticas públicas para educação do campo. Segundo Freire (1997, pp. 74-5):

O [...] respeito do professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores, exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância. Como posso respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento? Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?

A questão norteadora do debate é: que educador queremos formar nas escolas do campo? Constatamos nessas escolas a preocupação com os princípios da pedagogia libertadora, a relação entre teoria e prática, o respeito às diferenças e à realidade dos diversos atores envolvidos com a educação do campo. Percebemos ainda o diálogo com a comunidade escolar e a valorização dos educadores comprometidos com os princípios da humildade, criticidade e curiosidade. Nessa conjuntura, a capacidade de pesquisa, criatividade e trabalho coletivo contribuem na formação de educadores que reconhecem as diferentes linguagens, princípios, culturas, posicionamentos e estratégias.

Os sujeitos, individuais e coletivos, da educação do campo estão cientes das cobranças, atribuições e responsabilidades com as trajetórias de lutas e con-

quistas nas escolas do campo. Tais conquistas exigem a presença de educadores, educandos, pais e comunidade escolar na consolidação dos espaços democráticos e construção de novos valores culturais: teatro do oprimido, canções populares, poesias e literatura de cordel, entre outros dispositivos pedagógicos que enaltecem a educação popular e os movimentos sociais do campo no envolvimento prático com a formação política e o respeito às histórias de luta pela reforma agrária no Brasil.

A formação humana não é exclusividade da escola. Educadores e educandos aprendem com leituras, debates, organização de encontros, seminários, congressos, reuniões, marchas e ocupações do latifúndio improdutivo, gerando práticas educativas que fortalecem a atuação desses sujeitos. Tal formação está vinculada, entre outros aspectos, à estreita relação entre trabalho intelectual e material, presente nas propostas de Gramsci e Freire. Importante, ainda, é a valorização da realidade de homens e mulheres do campo, de suas relações pessoais, organização coletiva, produção orgânica e agroecológica, além das lutas em defesa das escolas do campo.

Os princípios libertadores da educação do campo privilegiam os processos educativos, políticos, econômicos e culturais nas escolas do campo e demais espaços coletivos. Os fios que aproximam escola, sociedade e formação política entrelaçam-se aos movimentos históricos e estão recheados de contradições. Obviamente, tais contradições, inerentes à sociedade que vivemos, estão presentes nas práticas desenvolvidas pelos movimentos sociais e demais atores da sociedade civil organizada. Nessa conjuntura, o conflito de ideias contribui para reconhecer os diferentes espaços de aprendizagens, permitindo ensinar, organizar e consolidar a pedagogia libertadora nas escolas do campo. Freire (1997, p. 70), em diálogo com a concepção escolar no MST, afirma:

[...] esta prática pedagógica, voltada para a realidade do educando é necessária, pois quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. [...] Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-los, mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com os outros, num plano de totalidade e não

como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada.

Reiteramos a necessidade de problematização das práticas político-pedagógicas, vinculadas às realidades de educadores e educandos, considerando os diversos contextos culturais e sociais nas escolas do campo. Tal postura pode desafiar os sujeitos, individuais e coletivos, na construção crítica e consciente dos espaços de formação defendidos pela pedagogia libertadora. Atitudes como essas contribuem para a diminuição das injustiças, fortalecendo os trabalhadores e trabalhadoras do campo. Nessa relação diária, educadores, educandos e movimentos sociais envolvidos com a educação do campo crescem com o convívio, conversas, festas e debates. Reescrevem suas histórias de vida a partir dos saberes da terra, dificuldades e possibilidades. Trabalha-se para romper com o isolamento, a baixa estima e o silêncio, incentivando relações de reciprocidade, organização coletiva e respeito às diferenças.

À guisa de conclusões

A pedagogia crítica (libertadora) de Freire, embora nem sempre autocrítica, fundida com as práticas educativas construídas por lideranças, educadores e educandos, ampliou as possibilidades teórico-práticas existentes nos movimentos sociais camponeses, em especial com respeito à cultura popular. As atividades desenvolvidas por tais sujeitos valorizam o diálogo, a ética e a construção crítica nas escolas do campo. Os limites das obras de Freire não devem obscurecer as grandes contribuições do potencial libertador contido em seus trabalhos. Toda produção teórica deve ser reexaminada, com crítica permanente (MAYO, 2004).

Embora educadores, educandos e lideranças estejam profundamente envolvidos na defesa da pedagogia libertadora, representada pela educação do campo, e nos ideais de emancipação, em uma sociedade como a nossa (onde a presença do autoritarismo é sempre uma constante), percebemos, em algumas ocasiões, atitudes conservadoras e individualistas

por parte dos sujeitos, individuais e coletivos, nesse processo de formação. Quando as armadilhas conceituais apontam limites, as afirmações sobre a pedagogia libertadora e a educação do campo, devem incentivar a construção crítica do saber e o conflito permanente de ideias. Nesse sentido, até que ponto educadores e educandos estão preparados para lidar com as adversidades da prática pedagógica e com a produção crítica do conhecimento no contexto em que vivemos?

Por outro lado, a pedagogia libertadora contribui para a formação política e emancipadora de educadores e educandos, com diferentes perspectivas; rompe-se com currículos extremamente contraditórios, fragmentados e autoritários. Os argumentos desenvolvidos por Paulo Freire ajudaram na compreensão da relação entre opressor e oprimido, sobretudo a condição de oprimido interiorizada, desde muito cedo, nas atitudes e mentes dos trabalhadores rurais. Paulo Freire, com sua pedagogia libertadora, contribui para a emancipação política de educadores e educandos, assumindo o compromisso com a vida, a justiça social e a libertação. Ele é o grande guardião da utopia, da luta contra a prepotência e a arrogância humanas. É um dos brasileiros mais homenageados da História. Ganhou inúmeros títulos de doutor *honoris causa* de universidades da Europa e América. Nada mais justo do que declará-lo patrono da educação brasileira. Com ele, é possível reagir contra as injustiças, acreditar na transformação social e nas mudanças do mundo, em favor de uma sociedade mais coletiva, justa e humana. Sua lição fundamental foi compreender e estimular o olhar direcionado, permanentemente, para o sonho, sem perder o horizonte à nossa frente.

Parafraseando Paulo Freire, qual o sentido da vida? Qual o sentido de estar aqui, nesse instante? Quando chegamos nas escolas do campo, com o discurso pronto, esquecemos de ser simples, de ler o mundo, de viver a vida e compreender nossos defeitos, amores e desamores. Em meio às inúmeras adversidades, os movimentos sociais camponeses constroem a pedagogia libertadora nas escolas do campo, com práticas educativas e sociais. Tal pedagogia potencializa o movimento de luta pela terra e vice-versa. O movi-

mento reconhece a importância da mística, da poesia, do teatro e da literatura, ampliando os espaços democráticos, as lutas por direitos sociais, educacionais e reconhecimento pessoal. Nessa encruzilhada, reconhecemos todas as nossas dificuldades de apreender a riqueza vivenciada por lideranças e educadores das escolas do campo, conquistadas, entre outros espaços, nos acampamentos e assentamentos da reforma agrária (MST, 2004). Não temos dúvidas: o movimento é o grande educador. **US**

notas

1. O Programa Escola Ativa, financiado pelo Ministério da Educação, foi voltado para atender às escolas do campo com turmas multisserieadas, tendo sua implementação a partir da adesão de estados e municípios.
2. A licenciatura em educação do campo na UFRRJ forma jovens e adultos dos projetos de assentamento da reforma agrária criados pelo INCRA/RJ (quilombolas, caiçaras e agricultores familiares, entre outros sujeitos, individuais e coletivos) para atuação nas escolas do campo, considerando a Pedagogia da Alternância e a área de conhecimento de Ciências Humanas e Sociais.
3. O PET Educação do Campo e Movimentos Sociais na UFRRJ (*campus* Seropédica) incentiva ações socioambientais, agroecológicas, políticas e culturais referentes à História da Educação do Campo no Estado do Rio de Janeiro e sua relação com os movimentos sociais, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a Comissão Pastoral da Terra e a Federação dos Trabalhadores na Agricultura.
4. Dentre os documentos escritos, selecionamos: Boletim da Educação: Educação no MST - Balanço 20 anos, de 2004; Boletim da Educação: Pedagogia do Movimento Sem Terra - Acompanhamento às escolas, de 2001; MST: Caderno de Educação nº 8 - Princípios da educação no MST, de 1999; MST: Cartilha de Saúde nº 5 - Construindo o conceito de saúde do MST, de 2000; e MST: Caderno de Formação nº 18 - O que queremos com as escolas dos assentamentos, de 1993.

- ANTUNES, Maria Isabel. “Formação de educadores e educadoras da Reforma Agrária no contexto do PRONERA: uma leitura a partir das práticas”. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010. pp. 121-37.
- ARROYO, M. G.; MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação nacional por uma educação básica do campo, 2004.
- BICALHO, Ramofly. Interfaces entre escolas do campo e movimentos sociais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 1, jan.-jun. 2016.
- BICALHO, Ramofly; SILVA, Marizete Andrade da. “Políticas públicas em educação do campo: PRONERA, PROCAMPO E PRONACAMPO”. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, pp. 135-44, 2016.
- BLOCH, M. **Introdução à história**. São Paulo: Publicações Europa-América, 1974.
- CALDART, R. S. **Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- _____. “Ser educador do povo do campo”. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002.
- CALDART, R. S.; ARROYO, M. G.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento sem terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- DE ROSSI, V. L. S. “Projetos pedagógicos no jogo da ilusão versus esquecimento”. In Corbalán (org.). “**Enredados por la educación, la cultura y la política na América Latina**”. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2005.

referências

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. SP: Paz e Terra, 1997.
- _____. **À sombra desta mangueira**. 2^a ed. São Paulo: Olho d'água, 1995.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- _____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- GIROUX, Henry. **Pedagogia crítica como projeto de profecia exemplar**. In: A educação no século XXI, Imbernon, organizador, Artmed, 2000.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- _____. **Concepção dialética da história**. 2^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- INSTITUTO PAULO FREIRE, São Paulo: 2017.
- MACIEL, Karen de Fátima. “O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular”.
- Educação em Perspectiva**, v. 2, n. 2, pp. 326-44, jul.-dez. 2011.
- MAYO, P. **Gramsci, Freire e a educação de adultos**: possibilidades para uma ação transformadora. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MENDONÇA, Sonia Regina. **Estado e economia no Brasil**: opções de desenvolvimento. Rio de Janeiro: Editora EDUFF, 2006.
- MOLINA, M. C. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. Brasília: Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, 2003. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável).
- MST. **Caderno de formação, n. 18**. O que queremos com as escolas dos assentamentos. São Paulo: 1993.
- MST. **Boletim da Educação**: educação no MST: balanço 20 anos. São Paulo: 2004.
- MST. **Boletim da Educação**: pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas. São Paulo: 2001.
- MST. **Caderno de Educação n. 8**. Princípios da educação no MST. São Paulo, 1999.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1988.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. Rio de Janeiro Editora Cortez, 2000.

referências

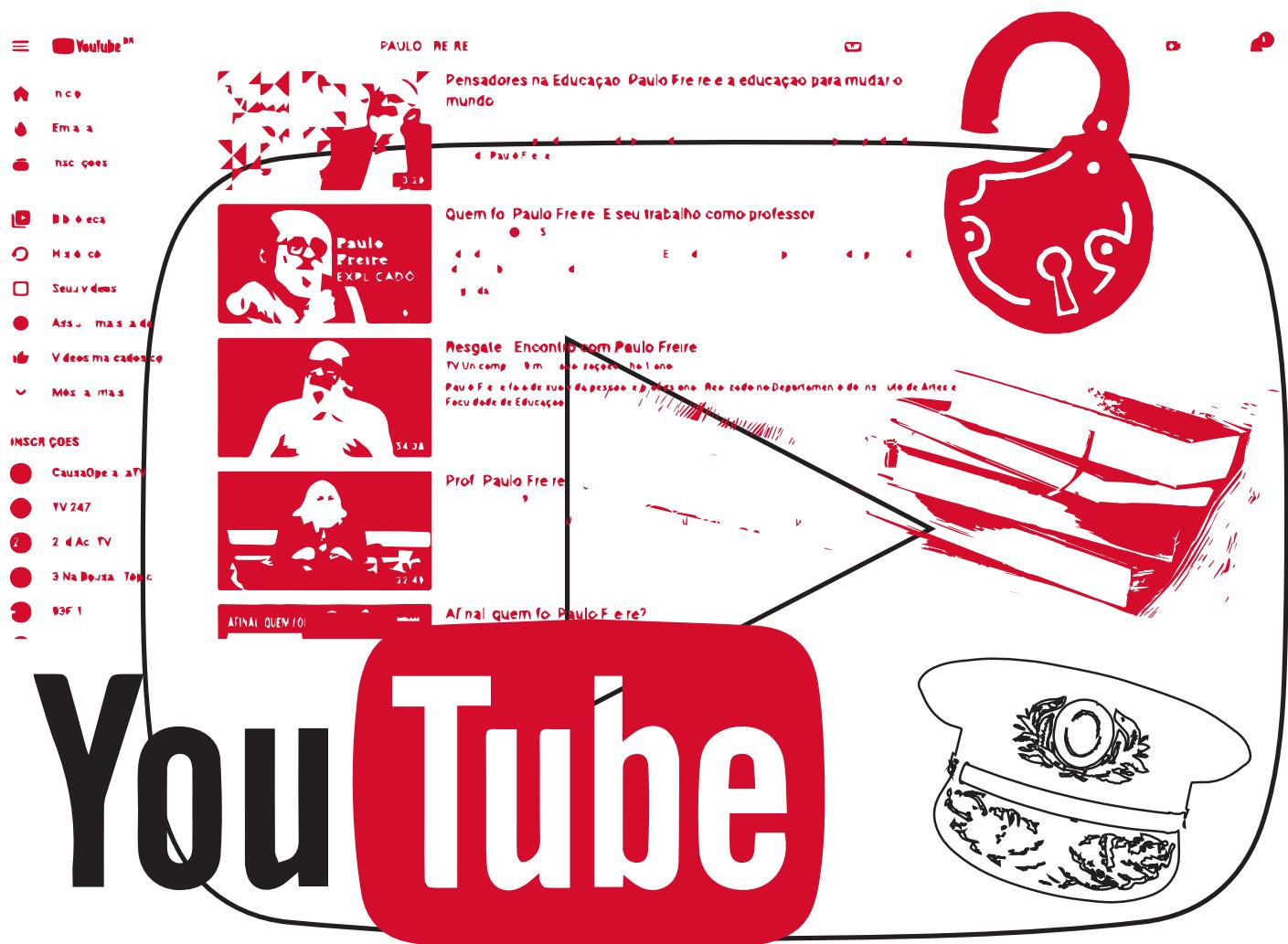
Paulo Freire por Paulo Freire: análise de mídias audiovisuais disponíveis no YouTube

Marilda Andrade dos Santos
Graduada em Pedagogia - Universidade Estadual de Londrina (UEL)
E-mail: marilda.andrade.santos@gmail.com

Celso Luiz Junior
Docente na Universidade Estadual de Londrina (UEL)
E-mail: celsoluizjr@uel.br

Resumo: A educação brasileira tem entre seus grandes educadores Paulo Freire, que tem como protagonista de sua pedagogia o ser humano, sujeito histórico. Suas obras são reconhecidas internacionalmente e, embora tenha seu legado educacional respeitado e defendido, vem sendo alvo de críticas de certos setores da sociedade e parte dessas críticas é facilmente encontrada em discursos disponíveis na plataforma YouTube. O objetivo deste trabalho é analisar alguns dos vídeos em que o próprio Paulo Freire fala de sua obra e, ao mesmo tempo, trazer visibilidade às mídias audiovisuais como fonte de investigação. Foram determinadas três categorias de análise para as fontes audiovisuais – nomeadas de O Golpe de 1964 - Ditadura militar: A experiência do educador; Educação - Alfabetizar e conscientizar; e Formação humana - Superação e liberdade –, articuladas com algumas de suas obras, apresentando conceitos fundamentais que permeiam a pedagogia de Paulo Freire.

Palavras-chave: Educação Brasileira. Paulo Freire. YouTube.



Introdução

A necessidade de conhecimento acerca da pedagogia de Paulo Freire e de sua importância para a educação nos instiga a analisar alguns conceitos tratados por ele, uma vez que o pensamento e a obra de Freire são tão complexos que se tornaram um dos principais conteúdos lidos pelos cursos de educação no mundo.

A maneira com que alguns setores da sociedade disseminam críticas por meio de vídeos de terceiros, pela via digital, rápida e quase que inquestionada pelos responsáveis por autorização de publicações, verificação de veracidade e autenticidade de conteúdos, legitima o objetivo principal deste trabalho.

Eleger o YouTube enquanto fonte de pesquisa vem demonstrar que a história não é somente uma representação do passado, ela dialoga com o presente, e é importante salientar que a pesquisa em história da

educação não se apoia somente em materiais escritos, mas vem se utilizando de outros materiais, como no caso específico deste trabalho, em que as fontes audiovisuais enquadram-se na categoria de registro documental oral, uma vez que “a documentação oral é a resultante de depoimentos, entrevistas, histórias de vida e outras técnicas de recolha de testemunhos orais [...], incluindo a documentação audiovisual” (BONATO, 2011, p. 94).

Embora o foco principal da pesquisa tenha as fontes audiovisuais como protagonistas, não desconsideramos a utilização da pesquisa bibliográfica como subsídio para contextualizar o pensamento de Freire em suas obras escritas, pois a pesquisa bibliográfica é compreendida como busca de “registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.” (SEVERINO, 2016, p. 131).

Procedimentos metodológicos

Inicialmente, foi selecionado um número de três vídeos disponíveis na plataforma YouTube em que são reproduzidas entrevistas concedidas pelo próprio Paulo Freire, ainda em vida, e que, após sua morte e com a difusão dessa plataforma, foram, de alguma maneira, disponibilizadas ao público.

Doravante, esses vídeos serão denominados de fontes audiovisuais. São fontes, pois delas derivam-se as descrições e análises deste texto; são audiovisuais, pois a técnica utilizada é de produção de imagem e som com objetivos e destinatários diversos.

Acredita-se que as fontes audiovisuais são especialmente interessantes, pois são portadoras de um discurso explícito e, ao mesmo tempo, guardam aspectos do tempo em que foram produzidas; daí, a relevância de se optar por esse tipo de mídia para o trabalho de pesquisa.

Descrição das fontes

Buscaram-se, para análise, mídias que permitissem o alcance do objetivo da pesquisa que é o foco deste trabalho e chegou-se à conclusão de que o melhor seria utilizar como fonte mídias audiovisuais: entrevistas e palestras disponíveis especificamente na plataforma YouTube.

Dessa maneira, é importante apresentá-la: o YouTube é uma plataforma digital onde são publicadas mídias audiovisuais. É uma plataforma ainda recente, mas de grande destaque no campo midiático. De acordo com Bressan, 2007:

O YouTube, fundado em fevereiro de 2005, é um *site* de difusão e compartilhamento de arquivos audiovisuais que se baseia, principalmente, na participação dos internautas como provedores de conteúdos. [...] O *site* fez tanto sucesso em tão curto período de tempo que, em outubro de 2006, a empresa Google o comprou pela quantia de US\$ 1,65 bilhão em ações (BRESSAN, 2007, p. 2).

O *site* é mundialmente conhecido por permitir acesso e difusão de conteúdos audiovisuais de forma simples e rápida, comportando dentre as mídias: vídeos musicais, tutoriais diversos, entrevistas, palestras e filmes, entre outros.

O YouTube, desde a sua criação, tem bastante impacto no mundo hipermediático; foi considerado a “Invenção do Ano” pela revista norte-americana *Time*. A influência do *site* não só contribuiu com uma maior participação e/ou interação de usuários, mas também com uma expansão de *sites* com o mesmo objetivo: a difusão *online* de vídeos de internautas (BRESSAN, 2007, p. 4).

A fácil acessibilidade, diversidade, e porque não dizer, popularidade do YouTube, apresentam-se neste trabalho como justificativa de escolha para buscas de conteúdos e seleção dos mesmos, que, a depender da maneira e intencionalidade com que são expostos, influenciam nas opiniões e discursos dos internautas.

Seleção das fontes audiovisuais

Ao acessar o *site*, deparou-se com inúmeros vídeos sobre Paulo Freire, sobre sua teoria, seu modo de pensar a educação, suas obras. Muitos vídeos de professores, de pessoas que comungam com sua teoria e também daqueles que divergem de seu pensamento. Há de fato muito conteúdo produzido e compartilhado sobre o educador.

No entanto, o critério já havia sido determinado: selecionar os vídeos em que a fala do educador fosse apresentada por ele próprio.

Buscou-se aqueles vídeos em que o educador tratasse de forma direta ou indireta, sobre três categorias previamente estabelecidas: 1. O Golpe de 1964 - Ditadura militar – que foi pensada devido ao educador ter tido uma experiência muito próxima com o regime o qual interferiu consideravelmente em sua vida; 2. Educação; e 3. Formação humana – devido a todas as suas produções e vida terem sido dedicadas a estes dois temas.

Sendo eles duas entrevistas e uma palestra, abaixo segue um breve explicativo do contexto que pertence às fontes selecionadas.

Fonte audiovisual 1 - Entrevista Programa Matéria Prima

O primeiro audiovisual selecionado foi uma entrevista que Paulo Freire concedeu ao programa Matéria Prima, da TV Cultura, em 1989, quando era o

então secretário municipal de educação no estado de São Paulo. A gravação da entrevista tem duração total de 31min50seg e foi publicada no YouTube no ano de 2013.

Apresentado por Sérgio Groisman, o programa ia ao ar recebendo personalidades de diversas áreas e segmentos para entrevistas e bandas de vários estilos musicais. A plateia do programa era composta por jovens e a maioria das perguntas aos entrevistados partia da plateia. Era um programa diversificado, que proporcionava informação e entretenimento.

O programa manteve o formato e permaneceu com o apresentador quando migrou de emissora, indo para a rede SBT. Na nova emissora, o programa ia ao ar todas as tardes, na mesma linha de conteúdo, com o nome Programa Livre, tendo várias alterações de horários e permanecendo no ar durante oito anos.

Em 1999, após oito anos do programa na rede SBT, o apresentador vai para a Rede Globo de Televisão, com um programa matinal chamado Ação, com formato e conteúdo diferentes, mas, no mesmo ano, o apresentador retorna com um programa com o mesmo formato que já tinha o tornado reconhecido: Altas Horas. E, desde 1999 até os dias atuais, o apresentador mantém este programa na Rede Globo, nas noites de sábado, sob a mesma ideia inicial do ano de 1989: plateia jovem, personalidades sendo entrevistadas, apresentações musicais e informações diversas.

Nesta entrevista, Paulo Freire inicia falando sobre exílio, ditadura e de como interpretou este momento histórico, deixando lições para a então nova geração presente no programa. Há também a abordagem sobre sua atuação como secretário da educação no estado de SP, projetos, desafios e possibilidades.

Fonte audiovisual 2 - Palestra CDCC-USP

O segundo audiovisual selecionado trata-se de uma palestra ministrada por Paulo Freire para alunos no auditório da Coordenadoria e Divulgação Científica e Cultural (CDCC) da Universidade de São Paulo (USP), no ano de 1994, patrocinada pelo Instituto de Física de São Carlos (IFSC). Naquele ano, Paulo Freire acabara de retornar de Nova York, onde recebeu

prêmio por suas atividades na área da educação. A palestra foi publicada no ano de 2014 e tem duração total de 01h17min.

Nesta palestra, Paulo Freire centra seu discurso em questões acerca da liberdade, disciplina, autoridade e autoritarismo, temas que ele dialoga como assuntos relacionados, além de comentar sobre o exílio e as relações com a família. Ele também aborda questões sobre o professor, a universidade pública e como esta se relaciona com a sociedade.

Fonte audiovisual 3 - Entrevista Museu da Pessoa

O terceiro audiovisual selecionado é uma entrevista concedida ao Museu da Pessoa, que conta a história de diversas pessoas, sendo elas comuns ou não. Com endereço em São Paulo, o museu tem um espaço físico com biblioteca, área expositiva e projetos e muitas atrações via internet. A entrevista foi publicada no YouTube no ano de 2011 e tem duração total de 01h03min03seg.

Nesta entrevista, Freire conta desde sua infância (com certas limitações), seus estudos até o programa de alfabetização de Angicos (RN) e de como foi para ele ver o resultado. Freire também fala sobre o encontro áspero com o então comandante do exército General Castelo Branco, pouco menos de um ano antes do Golpe de 1964. Além disso, fala sobre o luto de sua primeira esposa e de como refez sua vida pessoal.

Após a seleção das fontes, buscou-se articulá-las com as obras do educador; portanto, os textos componentes do item seguinte apresentarão recortes obtidos por meio das obras escritas de Paulo Freire e recortes das fontes audiovisuais¹, de momentos em que foi percebida a aproximação com as categorias previamente determinadas.

Análise audiovisual: Paulo Freire por Paulo Freire

De maneira geral, pode-se afirmar que as categorias de análises foram construídas em um processo de leitura das obras de Freire e análise dos vídeos,

pois são conceitos reforçados pelo autor em mais de um momento de sua vida e em mais de uma mídia, são objetivos de sua militância, trabalho acadêmico.

Desse modo, a primeira categoria analisada neste texto denomina-se **Golpe de 1964 - Ditadura militar**, seguida pela categoria **Educação** e, por fim, a categoria **Formação humana**.

Embora sejam três categorias e três fontes audiovisuais, as categorias não foram divididas por material analisado, mas pela busca das três categorias nos três documentos audiovisuais, devido ao fato de estarem presentes as três categorias em mais de uma fonte.

O Golpe de 1964 - Ditadura militar: A experiência do educador

A análise da presente categoria deu-se estritamente pela ótica de Paulo Freire, que vivenciou a realidade de ter que reestruturar o curso de sua história forçadamente ao ser exilado. Mas o que foi o Golpe de 1964 - Ditadura militar? O que Paulo Freire tem a nos dizer sobre esse episódio em sua vida profissional e pessoal?

O Golpe de 31 de março de 1964 resulta em um período que se estende até 1985, ou seja, 21 anos, também conhecido como período de ditadura militar. Deve-se conhecer as denominações de Revolução de 1964, termo utilizado pós-golpe pelo governo militar, e de ditadura militar, dado por críticos ao regime, como a maioria da historiografia acadêmica brasileira.

Quando se fala em Revolução, remete-se a algum movimento ou organização, levante de algum grupo que modifica a sociedade. Sendo assim, não se pode atribuir o título de Revolução ao Golpe de 1964, pois o que ocorreu na realidade, segundo Ghiraldelli Junior (1991, p. 163), foi "uma alteração superestrutural caracterizada por um rearranjo na sociedade civil e na sociedade política com a ascensão de diferentes e novas frações da classe dominante ao comando do aparelho governamental".

Já o termo Ditadura Militar é utilizado como se o período fosse de governo dominado por militares, quando na verdade "a ditadura não foi exercida pelos militares; ela foi exercida pelo pacto entre a tecnoburocracia militar e civil com a burguesia nacional e as

empresas multinacionais. Pode-se falar, então, *ditadura do capital com braço militar*" (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p. 164).

Isso porque essa manobra (o Golpe) tinha como objetivo não a mudança econômica do país, pois o mesmo vinha em crescente desenvolvimento econômico desde o final dos anos 1950 com o nacionalismo-desenvolvimentista; o que se intencionava modificar era a política como forma de continuar o modelo econômico. Como esclarece Ghiraldelli Junior,

[...] Mais que o próprio governo, também as esquerdas, em partidos legais ou ilegais ou em "partidos ideológicos", sustentavam e radicalizavam o nacionalismo-desenvolvimentista. Todavia, a política econômica do governo não seguiu a esteira do nacionalismo-desenvolvimentista, mas optou sim pela abertura do país ao investimento estrangeiro (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p. 164).

Este trecho já nos indica os planos de centralização do capital no país a um grupo específico, não mais baseado no monopólio estatal nacional.

O Golpe de 1964 veio, então, como uma forma de ajuste da ideologia à economia do Brasil, onde se substituiu a ideologia nacionalista-desenvolvimentista pelo "desenvolvimento com segurança" – ideologia da segurança nacional da Escola Superior de Guerra (ESG) do exército brasileiro, utilizando repressão e supressão à primeira ideologia.

A industrialização do país já estava concretizada. O que se buscava antes de ocorrer o Golpe de 1964 consistia na busca por participação nos benefícios advindos do desenvolvimento, isso após as conquistas da aliança resultante entre PTB e PSD, que em dado momento se alheia à aliança, o que favorece o isolamento do governo e, consequentemente, o Golpe.

As frações da burguesia aliadas à tecnoburocracia civil e militar e aos oligopólios internacionais, desde o início dos anos 1960, ao mesmo tempo em que conspiravam contra a ordem legal existente, procuravam ganhar hegemonia na sociedade civil num nítido processo de busca da conquista de direção intelectual e moral que deveria servir de esteio para o ataque final: o Golpe de 31 de Março (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p. 167).

Ações como a citada acima já estavam premeditadas para justificar e legitimar a tomada de poder e é neste contexto, após a vitória daqueles que golpearam a política democrática, que há a criação de outros “partidos ideológicos”, com a finalidade de combater tudo o que tivesse relação com o ideal nacional-desenvolvimentista e organizações populares como CGT Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) e a União Nacional dos Estudantes (UNE).

No que diz respeito às organizações sociais, as ações de repressão foram muito fortes, como disse Ghiraldelli Junior sobre a ditadura (1991, p. 168): “[...] sufocou as organizações da sociedade civil e chamou para o seu controle direto os aparelhos privados de hegemonia (jornais, escolas, sindicatos, partidos etc.)”.

A supressão, repressão e também a perseguição estenderam-se aos representantes das mídias, da política contrária e aos educadores que “representavam uma ameaça” ao cumprimento das metas do novo governo.

Na entrevista concedida ao programa Matéria Prima da TV Cultura no ano de 1989 e publicada no YouTube em 2013 por Paulo Freire, em dado momento, o educador comenta sobre a ditadura:

A ditadura militar de 1964 não só considerou, mas disse por escrito e publicou que eu era um perigoso subversivo internacional, um inimigo do povo brasileiro e um inimigo de Deus (14:15” a 14:31” - CEDERJ - Programa Matéria Prima - 2013).

Notou-se, neste recorte, a dura realidade que o educador deparou frente ao sistema. Desta forma, buscou-se em suas obras correspondência ao Golpe de 1964. Encontra-se em seu livro *Conscientização: Teoria e prática da libertação* o trecho abaixo:

O que aparecia muito claramente em toda esta experiência, de que saí sem ódio nem desespero, era que uma onda ameaçadora de irracionalismo se estendia sobre nós: forma ou distorção patológica da consciência ingênua (FREIRE, 1980, p. 16).

Freire descreve neste trecho o momento em que foi preso e precisou prestar esclarecimentos, o que aconteceu também com incontáveis pessoas que

eram contrárias ao novo governo. Compreendeu-se aqui como o regime ditatorial perseguiu as vozes e os pensadores discordantes, considerados “inimigos”.

É relembrando este contexto de repressão e perseguição que Freire expõe na mesma entrevista:

Muitos de vocês devem ficar curiosos com relação a, por exemplo, o que aconteceu em 1964 com um cara que estava preocupadíssimo em desenvolver um plano ou um programa de alfabetização de adultos para o país e foi preso por causa disso (13:36” a 13:49” - CEDERJ - Programa Matéria Prima - 2013).

Subentendeu-se que, neste recorte, a surpresa com que o educador expõe a própria experiência no sentido de ser um educador que se dedicou à alfabetização de pessoas que tinham a necessidade de conhecer e se (re)conhecer na sociedade de qual faziam parte.

Isso não quer dizer que o educador não conhecia sobre as questões e interesses que norteavam a política, mas compreendeu-se que, mesmo após 25 anos do Golpe, quando ele concede a entrevista, o próprio educador ainda parecia buscar alguma forma de explicar a perseguição sofrida.

Mesmo havendo conhecimento de que tal motivação não estava relacionada às pessoas em si, mas ao impacto que suas ideologias causariam na implantação do novo modelo de educação, a qual sofreu grandes mudanças, conforme citado anteriormente neste trabalho.

Ainda sobre o trecho retirado da entrevista descrito acima, o plano de alfabetização ao qual o autor se refere seria ampliado em nível nacional após os resultados com a experiência de Angicos e, segundo o autor:

Naquele período de junho 1963 até março de 1964, foram oferecidos cursos de formação para os coordenadores. O plano de ação de 1964 previa a instalação de 20.000 círculos de cultura, capazes de formar, no mesmo ano, por volta de 2 milhões de alunos (FREIRE, 1980, p. 18).

O plano de alfabetização foi interrompido em 1964, conforme dito acima, pelo Golpe Militar, que modificou não somente a política, mas também a economia e a educação. Nesse sentido, de acordo com Ghiraldelli Junior:

A ditadura militar, sob o vácuo deixado pela destruição das entidades que incitavam os movimentos de educação popular, criou o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização - 1967), que, para se fazer passar por eficaz, chegou a dizer que poderia utilizarse do “Método Paulo Freire desideologizado” (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p. 170).

Algo impossível de ser implantado, uma vez que toda a pedagogia do educador é pautada no diálogo, na conscientização, na politização no sentido social, entre outras justificativas que poderão ser percebidas até o término deste trabalho.

O Golpe deu novos rumos não só para a educação, mas também para a vida do educador e de todos aqueles que compartilhavam daquele momento histórico; modificou o cotidiano, principalmente daqueles que sofreram por conta do exílio.

Dizer isso envolve muito mais do que apenas considerar a rotina de qualquer pessoa, seja profissional, acadêmica ou no círculo familiar. Trata-se de considerar as características do sujeito, o sentimento de pertença, suas relações sociais.

O exílio causa no sujeito o distanciamento com tudo aquilo que está enraizado no mesmo, tudo o que veio sendo construído por suas vivências.

É nesse sentido que Freire aponta que deve haver um (re)conhecimento da liberdade e deixa um alerta:

Que nós tenhamos um tal gosto pela liberdade, um tal gosto pela presença no mundo, pela pergunta, pela criatividade, pela ação, pela denúncia, pelo anúncio que jamais seja possível no Brasil a gente voltar àquela experiência do pesado silêncio sobre nós (15:30" a 15:53" - CEDERJ - Programa Matéria Prima - 2013).

Neste trecho citado, pôde-se observar o quanto se torna valorizada a liberdade pelo educador; subentendeu-se que a liberdade está no posicionamento, na expressão das ideias, no respeito à liberdade do outro e o nível de impacto que foi o Golpe de 1964 para o educador.

O exílio distanciou o educador do Brasil, no entanto, não o impediu de prosseguir com suas produções, que, com o tempo, o fizeram ser reconhecido e respeitado em diversos países, conforme relatado anteriormente neste trabalho.

Próximo disso, Freire disse em palestra ministrada na USP:

Eu acho que guardar um pouco das memórias do país é um dever da gente e acho que eu tenho alguma importância na história nossa; é um dever meu até fazer isso (53:54" a 54:12" - palestra à CDCC-USP, 2014).

As obras do autor já apresentaram a sua relevância, no entanto, o foco deste trecho está no momento em que o educador destaca que é um dever guardar as memórias de um fato importante. Seja em nível micro ou macro, compreendeu-se que a importância reside no ato de guardar e também no de compartilhar os fatos para que sirva de parâmetro no sentido de nortear as ações políticas e sociais.

Finalizando os destaques desta categoria, considerou-se importante frisar que, em concordância com Ghiraldelli Junior (1991, p. 169), “[...] o aniquilamento das organizações e canais de participação populares capazes de influir em decisões governamentais foi, de fato, a política da ditadura militar”.

Com a análise desta categoria realizada, observou-se a realidade vivida pelo educador de uma forma que não seria possível por meio de suas obras escritas, talvez pelo caráter informal presente na fonte audiovisual. Veio à tona a reflexão sobre os impactos relativos à educação e os novos rumos da mesma e, ainda, sobre a perseguição vivida por Freire.

Educação - Alfabetizar e conscientizar

Não poderíamos neste trabalho selecionar outra categoria que não a educação para compor nossa análise, uma vez que Freire se debruçou em estudos sobre (e para) ela.

Dessa forma, iniciamos este tópico buscando entendimento sobre o método de alfabetização que é referência para muitos educadores até os dias atuais e, posteriormente, o conceito de educação para o educador.

O método de alfabetização de Paulo Freire é conhecido e vem sendo adaptado de várias formas. O que se deve ter cuidado é com a interpretação e redu-

ção do mesmo “a puro conjunto de técnicas ligadas à aprendizagem da leitura e da escrita” (GADOTTI, 1996, p. 37).

Nesse sentido, o método que alfabetizou os jovens e adultos pela primeira vez compreendia cinco passos, os quais Freire denominava como fases. São elas:

- 1^a - a descoberta do universo vocabular;
- 2^a - a seleção de palavras dentro do universo vocabular;
- 3^a - a criação de situações existenciais típicas do grupo com que se trabalha;
- 4^a - a elaboração de fichas indicadoras que norteiem os coordenadores do grupo;
- e 5^a - a elaboração de fichas onde aparecem as famílias fonéticas correspondentes às palavras geradoras (FREIRE, 1980, p. 42, 43, 44).

O processo de alfabetização no método é caracterizado diretamente por seu caráter integrador e sua intencionalidade. Em concordância com Freire (1980), “este método – na medida em que ajuda o homem a aprofundar a consciência [...] de sua condição de pessoa – [...] converte-se para ele em caminho de opção. Neste momento, o homem se politizará a si mesmo”.

O primeiro desafio a ser enfrentado consistia em demonstrar para os estudantes que eles eram componentes da sociedade, tinham saberes que compunham o círculo social e tinham seu lugar no mundo. A respeito disso, Freire, em entrevista concedida ao programa Matéria Prima, enfatiza que:

É preciso que haja, na sociedade em que isso se faz, um tal clima histórico-cultural-político que provoque nos alfabetizandos a consciência do direito de ler, de ler a palavra e de ler o mundo (26:24” a 26:41” - CEDERJ - Programa Matéria Prima - 2013).

Nessa perspectiva, o método trazia entre seus objetivos a leitura crítica de mundo. Era preciso que o sujeito fizesse a leitura de mundo primeiro para, depois, ler as palavras. Ou seja, o sujeito precisa reconhecer e (re)significar o seu entorno, possibilitando a descoberta das palavras. Com esta prática, realizam-se a alfabetização e a conscientização.

A significação é o ponto central do método de Paulo Freire; ela é articuladora das fases que objetivam a leitura das palavras. As experiências dos alfa-

betizandos sempre foram e devem ser levadas como conhecimento no processo de aprendizagem. Não há aquele que sabe mais ou menos; todos possuem saberes que podem ser compartilhados.

Após selecionadas as palavras do universo vocabular do sujeito e codificadas as palavras que permitissem maiores opções fonêmicas e carregassem maior significado para o grupo de alfabetizandos, os sujeitos do processo deveriam tomar distância e decodificar as mesmas palavras e formas novas por meio das opções que as palavras geradoras permitiam.

Quando o sujeito toma distância do seu universo ali representado, é o momento da descodificação, onde o mesmo reflete sobre seu mundo: “o alfabetizando já sabe que a língua também é cultura, de que o homem é sujeito” (FREIRE, 1978, p. 4).

Percebe-se, então, que todo este exercício de observação, seleção, codificação e decodificação tornou o alfabetizando protagonista de seu processo de aprendizagem, permitindo ao mesmo, quando escrevia através da escrita, a compreensão de que as letras não são meramente partes de palavras, mas que, juntas, podem dizer sobre si enquanto sujeito histórico e sobre seu mundo. Dessa maneira, comprehende-se que:

O método Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra (FIORI, 1978).

A aplicação do método deu tão certo que, como citado anteriormente, é utilizado e adaptado até os dias atuais. A esse respeito, Freire relembra a experiência de Angicos e indaga em palestra ministrada na CDCC-USP no ano de 1994 e publicada no YouTube no ano de 2014:

Você já imaginou que se a gente pudesse estudar isso hoje com gente da época, pegar essa memória disso, pra mostrar a importância de um trabalho feito em três meses, quatro meses. No sentido da cidadania, no sentido da invenção da cidadania, isso é uma educação lúcida, uma educação crítica (38:27” a 38:55” - Palestra CDCC-USP).

Observou-se nas palavras do educador grande comprometimento com a educação no sentido de um movimento coletivo, onde é percebida a importância de se educar, conscientizar os alunos, dar ênfase à educação crítica.

Também notou-se que, na fala da palestra, o educador deixa uma sugestão de rememorar o método, com seus atuantes, no sentido de perceber na realidade como aqueles alfabetizandos da experiência de Angicos perceberam o seu processo de alfabetização, de leitura de mundo e das palavras, como passaram a se perceber no próprio contexto.

De acordo com Freire (1980, p. 41), a alfabetização deveria ser “ao mesmo tempo um ato de criação, capaz de gerar outros atos criadores; uma alfabetização na qual o homem [...] desenvolvesse a atividade e a vivacidade da invenção e da reinvenção”.

O trecho acima vem confirmar que a abordagem sobre o método já citado, que diz respeito ao protagonismo do alfabetizado em seu processo de alfabetização, tem a ver com a leitura de mundo.

Atendendo ao indicado no início deste tópico, busca-se apresentar o conceito de educação para o educador Paulo Freire. No que diz respeito à educação, o educador traz suas contribuições como sendo um conceito típico do homem:

A educação é possível para o homem porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. [...] A educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados (FREIRE, 1983. p. 27-28).

Isto se relaciona com a consciência, a consciência de ser histórico, de possuir voz e saber, quando o homem percebe sua finitude e necessidade de busca por conhecer a si e a seus pares, pois, para Freire (1983, p. 29), “o saber se faz através de uma superação constante. O saber superado já é uma ignorância”.

Afirmar isso significa dizer que os saberes são relativos e que o ser humano, por ser inacabado, não possui saber absoluto. Assim, o professor deve colocar-se como um comunicador do saber e, mesmo sabendo um tanto mais que seus alunos, o mesmo não deve colocar-se em um patamar acima dos seus alunos. Freire chama essa tomada de postura de humildade.

Foi por estas considerações que Freire expressou em seus trabalhos a tentativa e caminhos para superar o modelo tradicional de educação tal qual o educador nomeia como *educação bancária*, onde “O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita” (FREIRE, 1983, p. 38).

Neste modelo de educação bancária – onde os meios e objetivos se contrapõem à pedagogia de Paulo Freire –, a relação entre educador e educando é vertical: o educador possui maior conhecimento em relação ao educando e, por ser um processo baseado em “depositar conhecimento”, não permite diálogo, tampouco questionamento.

Na contramão disso, Freire propõe a pedagogia do diálogo ou pedagogia dialógica com relação horizontal, quando educador e educandos compartilham saberes, objetivando quebrar com o antidiálogo reproduzido histórica e culturalmente em nossa sociedade, pois, no antidiálogo, de acordo com o educador, não há comunicação e empatia.

O educador apresenta em sua pedagogia maneiras de superar este modelo em busca da educação que liberta, que transforma e que cria, pois, a este respeito, Freire (1983, p. 69) diz que “Não cria aquele que impõe nem aqueles que recebem; ambos se atrofiam e a educação já não é educação”.

Dessa maneira, Freire defendia uma educação que respeitasse a subjetividade do educando, onde as relações fossem lineares, no sentido de considerar os saberes do educando.

Dentre toda sua pedagogia, muito se ouviu e se ouve ainda a respeito da educação ser considerada por Freire um ato político. Compreende-se, neste trabalho, a educação como aquela que é carregada de intencionalidade, que objetiva desenvolver no aluno a criticidade, a percepção de seu lugar na sociedade e todas as características apresentadas nesta categoria.

Compreende-se ainda que a educação como ato político relaciona-se com a crença do ser humano como um ser político que nasce para conviver no âmbito social; logo, a educação ou formação do mesmo não poderia ser neutra, apolítica. Caso contrário, seria manter a contradição da educação bancária como formadora do ser humano, que tem por características primárias a comunicação e o diálogo.

Formação humana - Superação e liberdade

A última categoria de análise selecionada aparece aqui como o momento dedicado à figura do professor e educando. Pode-se citar que entre elas há uma característica em comum muito valorizada por Freire: o saber, a experiência, que, no fundo, é parte da filosofia educacional.

Esta categoria foi selecionada para que possamos refletir sobre o que podemos esperar da compreensão de formação humana sob o olhar do educador Paulo Freire.

A pedagogia de Paulo Freire é conhecida mundialmente devido a seus princípios, que versam acerca da formação educativa e humana do educando, que perpassa por seu reconhecimento enquanto construtor da história e, posteriormente, o que Freire nomeia como “prática da liberdade”.

Todo o movimento de alfabetização idealizado pelo educador tem significado para além de ler as letras e tudo o que diz respeito ao método, educação e consciência escritos até aqui e analisado nas mídias ajudam a chegar próximo da compreensão da pedagogia do oprimido:

[...] os dominadores mantêm o monopólio da palavra, com que mistificam, massificam e dominam. Nessa situação, os dominados, para dizerem a sua palavra, têm que lutar para tomá-la. Aprender a tomá-la dos que a detêm e a recusam aos demais é um difícil, mas imprescindível, aprendizado – é a “pedagogia do oprimido” (FREIRE, 1978, p. 15).

Este pequeno recorte demonstra a relação de opressão entre dominador e dominado na sociedade: a luta citada se ganha não só por meio da consciência crítica de mundo, mas de liberdade, a tal ponto que o oprimido se perceba dominado em uma falsa situação de comodidade.

É nesse sentido que, em sua obra *Pedagogia do oprimido*, Freire (1978, p. 31) deixa claro que “esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores nem se tornam de fato opressores”.

O alcance da liberdade não consiste em uma inversão de papéis entre opressor e oprimido, mas na transformação para uma sociedade em que não haja opressor e oprimido.

Nessa ótica, a pedagogia de Paulo Freire é apresentada como um mecanismo de transformação, longe de ser uma visão assistencialista da situação do oprimido, mas anuncianto que, para que haja a real libertação e percepção do sujeito enquanto detentor de saber, enquanto ser autêntico e inalienado, é preciso uma reflexão constante durante o processo de rompimento dessa relação de exploração e negação da subjetividade dos homens.

É nesse sentido que se destacou o recorte abaixo, obtido por meio da entrevista cedida ao Museu da Pessoa, no ano de 2011, pelo educador, onde ele diz:

[...] somos seres de tal maneira constituídos que o presente, o passado e futuro nos enlaçam; a minha tese, então, é a seguinte: não posso, não pode existir um ser permanentemente preocupado com o vir a ser – portanto, com o amanhã – sem sonhar. É inviável. Sonhar, aí, não significa sonhar a impossibilidade, mas significa projetar, significa arquiteturar, significa conjecturar sobre o amanhã. E quando tu me pergunta qual é o sonho em torno desse amanhã, a questão fundamental é saber com o que sonho e contra o que sonho, porque eu não posso sonhar em favor de alguma coisa se não sonho contra outra, que é exatamente aquela que obstaculiza a realização do meu sonho. Eu não posso sonhar se eu não estou, claro, também a favor de quem eu sonho. Daí que o ato de sonhar seja um ato político, um ato ético e um ato estético (57:17” a 59:02” - CBUSON²).

Neste fragmento percebeu-se a relação com a liberdade atingida pela consciência crítica, conforme foi sendo apresentada neste trabalho. Quando o educador diz “sonhar a impossibilidade”, pode-se relacionar com o alcance da liberdade, pois, antes de abrir sua consciência, o sujeito não se percebe capaz de realizações e, portanto, muitos nem chegam a projetar, arquiteturar ou conjecturar um futuro, melhorias para si. E isso não porque o ser humano não tem capacidade, pois já percebeu que superar desafios está em sua condição de humano, mas devido à sua descrença em si próprio de superar desafios e de prosseguir construindo a si e a história.

Pode-se inferir neste fragmento também sobre democracia, justiça social, escola-educação, sonho de vida melhor, assuntos ou temas que se percebem presentes na pedagogia e filosofia de Freire.

Ainda na mesma entrevista, segundo o pensamento, Paulo Freire, quando perguntado sobre seu sonho, diz:

O meu sonho fundamental é o sonho pela liberdade que me estimula a brigar pela justiça, pelo respeito do outro, pelo respeito à diferença, pelo respeito ao direito que o outro tem e que a outra tem de ser ele e ela mesma. O meu sonho é que inventemos uma sociedade menos feia do que a nossa de hoje, menos injusta, que tenha mais vergonha, o meu sonho é o sonho da bondade e da beleza (59min47seg a 1h00min30seg - CBUSON).

Neste trecho, percebeu-se o quanto vividos são por ele os ideais de sua pedagogia, uma vez que, quando diz que seu sonho fundamental é a liberdade que o estimula a brigar pela justiça, identificou-se nesta fala o significado do inacabamento do ser humano afirmado por Freire quando diz: “A liberdade que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca” (FREIRE, 1978, p. 35).

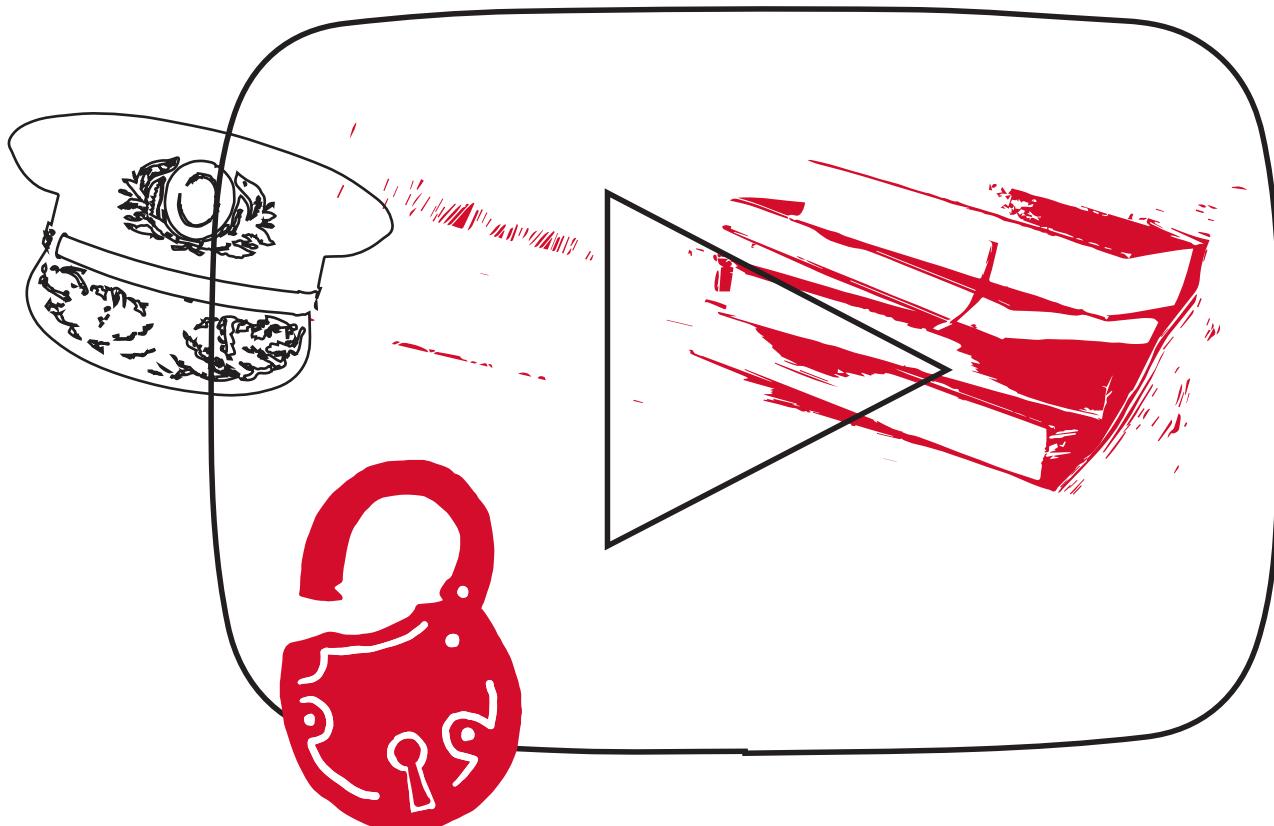
A busca pela liberdade não só de si, mas do outro, aqui no sentido de, através de seus estudos, fornecer referências que contribuem nessa busca.

Identificou-se que é por este sonho de uma sociedade “menos feia” que Freire veio defendendo a práxis como meio para superar o modelo de educação tradicional que interfere na formação do homem para a vida em sociedade, pois a práxis “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1978, p. 41).

Quando Freire diz “pelo respeito à diferença, pelo respeito ao direito que o outro tem e que a outra tem”, percebemos a empatia, o respeito ao ser humano, à diversidade, o olhar que tinha sobre as mulheres, que careciam deste olhar (não de objetificação, mas considerando-a no mesmo patamar de capacidade dos homens).

No final do recorte, onde Paulo Freire expressa: “sonho da bondade e da beleza”, percebeu-se a referência filosófica que, embora não seja objeto do presente trabalho, vale citar, pois embasa todo o trabalho e a visão de mundo do educador.

Nesse sentido, Freire afirmou na *Pedagogia do oprimido*:



A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos oprimidos e esta, o ser menos (FREIRE, 1978, p. 30).

Formação humana – Superação e liberdade deixa de ser aqui apenas mais uma categoria e passa para um questionamento necessário: Está superada a condição de oprimido? Quem é o oprimido no cenário atual de informações e *fake news*³?

Na medida em que viemos tendo acesso a estudos acerca do ser humano enquanto ser social, havia indicativos de que o autoconhecimento, reflexão e convívio em sociedade poderiam levar o mesmo a um patamar de evolução, a ponto de ser possível uma sociedade politizada verdadeiramente. O que pode ser afirmado é que estamos muito distantes deste utópico (?) patamar.

Analogamente, o oprimido, que era dominado como conhecemos na pedagogia de Freire, é dominado pelo contexto de informações infundadas, não só de Freire ou da educação, mas de maneira geral.

O oprimido não detém o poder de discernir a mentira da verdade, convertendo-se em um propagador de informações, manipulável e apolítico.

Considerações finais

Utilizar o YouTube para fins acadêmicos vem reforçar o valor da diversidade de ferramentas tecnológicas para a educação e como fonte de pesquisa. O YouTube é um *site* com incontáveis dados que podem continuar servindo à pesquisa na educação, pois, mesmo sem ter essa finalidade, o mesmo acaba sendo um repositório de vídeos, que, de alguma maneira, ajudam a preservar a memória. Cabe a trabalhos acadêmicos tomarem-no como fonte para lançar luz a tal documento audiovisual.

Ratifica-se a importância de tratar da pedagogia de Freire nos dias atuais, momento em que o cenário da educação tem sofrido drásticas modificações, mo-

mento em que seu trabalho vem sendo desqualificado, que pode ser ilustrado com a proposta de retirada de seu título de Patrono da Educação.

Fato que não entramos em detalhada discussão, mas comprehende-se que a proposta tem justificativa política e acredita-se aqui ser infundada, visto que Paulo Freire é o educador brasileiro que obteve destaque em países de primeiro mundo, devido à pertinente discussão que promove acerca da educação, da formação do ser humano ou de que formação se espera alcançar.

A justificativa de haver tantas críticas envolvendo a pedagogia do educador reside na interpretação da infinidade de material disponível sobre Freire na internet.

O imediatismo que é imposto na atualidade, somado a uma infinidade de *fake news* camufladas estratégicamente em meio a diversas informações que multiplicam-se constantemente, resulta em opiniões e discursos pautados em “estudos” que, por diversas vezes, são representados pelo tempo de duração de um vídeo. **US**

notas

1. As entrevistas e palestras foram transcritas de forma literal para manter a autenticidade do discurso de Paulo Freire.
2. Criador do canal no YouTube, em que publicou a entrevista concedida por Paulo Freire ao Museu da Pessoa.
3. Notícias falsas; quaisquer notícias e informações falsas ou mentirosas que são compartilhadas como se fossem reais e verdadeiras, divulgadas em contextos virtuais, especialmente em redes sociais ou em aplicativos para compartilhamento de mensagens. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/fake-news/>. Acesso em: 28 abr. 2020.

- BONATO, Nailda Marinho da Costa. O uso das fontes documentais na pesquisa em história da educação e as novas tecnologias. **Acervo**, v. 17, n. 2 jul.-dez., p. 85-110, 2011.
- BRESSAN, Renato T. YouTube: intervenções e ativismos. In: **Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação da Região Sudeste**. 2007. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&lr=lang_pt&as_sdt=0%2C5&q=defini%C3%A7ao+da+plataforma+youtube+&btnG=%d=gs_qabs&u=%23p%3Dr6. Acesso em: 25 abr. 2019.
- CBUSON. **Entrevista a Paulo Freire**. 2011. (01h03min03seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KRfSfieGpCU>. Acesso em: 1 mar. 2019.
- CEDERJ. Fundação. **Serginho Groisman entrevista Paulo Freire**. 2013. (31min50seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Zx-3WVDLzyQ>. Acesso em: 21 set. 2018.
- FIORI, E. M. (1978). Aprenda a dizer a sua palavra. In: P. Freire, **Pedagogia do oprimido**. Prefácio. (p. 5). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3^a ed. São Paulo. Moraes. 1980.
- _____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1983.
- _____. **Extensão ou comunicação?** 5^a ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1980.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 5^a ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1978.
- GADOTTI Moacir. (Org.). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo. Cortez. 1996.
- GHIRALDELLI JUNIOR; Paulo. **História da educação**. (Coleção Magistério - 2º grau. Série formação do professor). São Paulo. Cortez. 1991.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24^a ed. São Paulo. Cortez. 2016.
- USP - CDCC. Centro de Divulgação Científica e Cultural. **Prof. Paulo Freire**. 2014. (01h22min48s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2C518zxDAo0>. Acesso em: 25 fev. 2019.

referências

As ocupações de escola e as conexões freireanas

Jane Barros Almeida

Pós-Doutorada em Educação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

E-mail: janebarrosunifesp@gmail.com

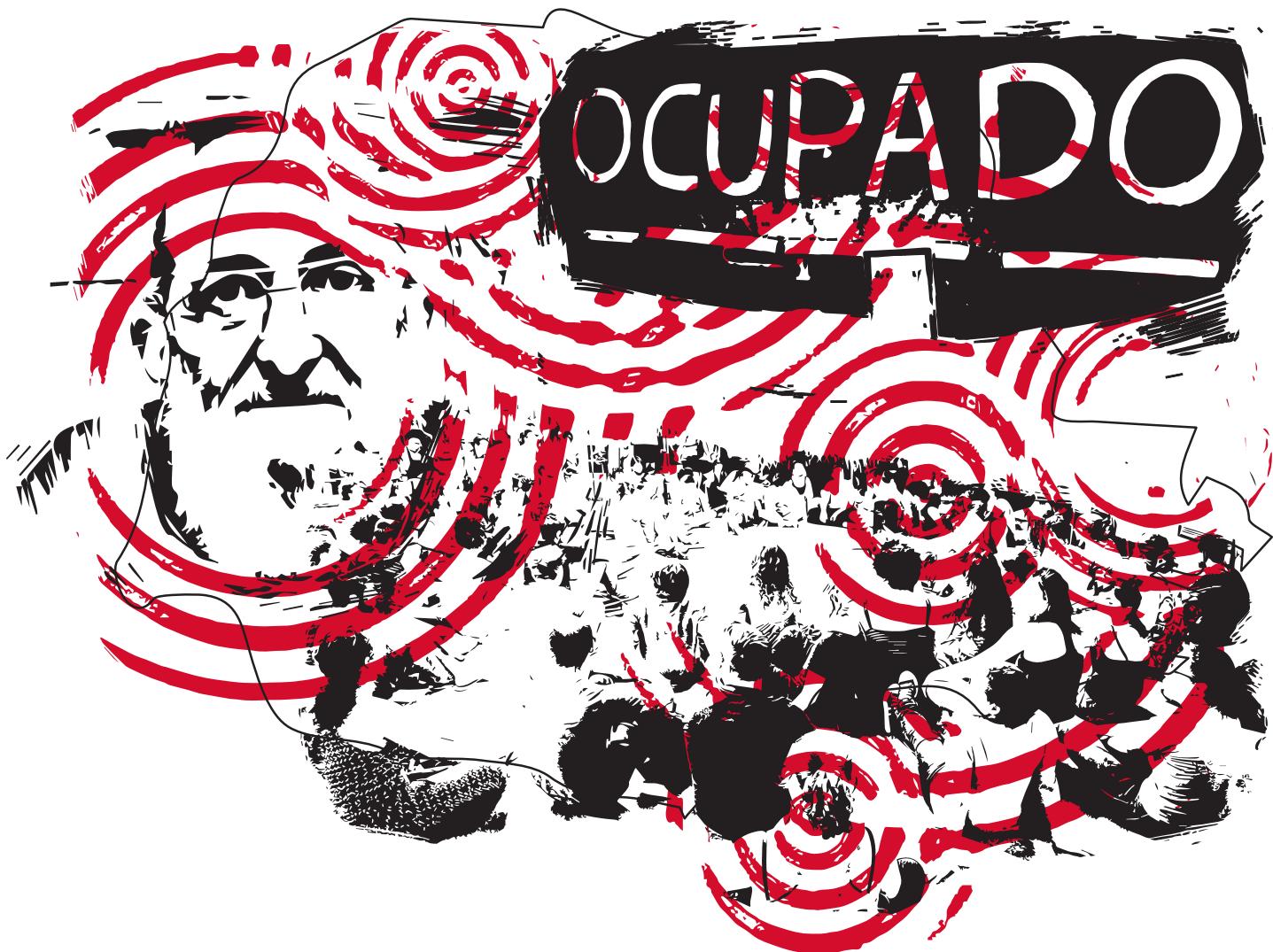
Resumo: Em 2021 devemos comemorar o centenário de Paulo Freire. Educador comprometido com seu projeto de, a partir da educação, assegurar aos educandos, sujeitos, melhores condições para “ler o mundo”, e não apenas as palavras. Projeto dotado da mais profunda humanidade, foi atacado no passado, por setores dominantes, e continua sendo nos dias de hoje. O medo das ideias de Paulo Freire se mantém presente no “andar de cima”, sobretudo pelo fato das mesmas persistirem vivas e presentes, em processos de luta de defesa da educação pública, de qualidade e socialmente referenciada. Este breve artigo tem como intento iluminar como as ocupações de escolas, organizadas pela juventude estudantil em 2016, centralmente no estado do Paraná, foram impactadas pelas ideias de Freire, assim como identificar as razões para este suposto impacto.

Palavras-chave: Ocupação de Escolas. Educação Pública. Paulo Freire. Consciência.

Algumas premissas...

Paulo Freire é caracterizado, hoje, no contexto do governo de extrema-direita do presidente Jair Bolsonaro e seus séquitos, como um dos párias da educação brasileira. O movimento “Escola sem partido”, entre outras proposições via Ministério da Educação, ataca e persegue professores que se propõem a uma educação cientificamente referenciada e crí-

tica. Freire continua sendo constantemente atacado e renegado em nome de uma educação neutra, “não comunista”, capaz de honrar a pátria e a família. Certamente que se trata de específico contexto histórico, político e social, mas esta não é uma acusação nova a este educador. Em entrevista que Freire deu à Folha de São Paulo, em 1994, isso é discutido:



Folha - O Golpe de 64, de algum modo, estigmatizou seu método como subversivo, de esquerda radical.

Freire - Tentaram, mas não vingou, na medida em que os estudiosos descobriram que minha proposta era um pouco mais do que a pura alfabetização, ainda que a alfabetização seja de absoluta importância (FREIRE, 1994).

Todavia, esta “pura alfabetização”, vista com certa distância pela classe dominante, assumia ares subversivos. Ainda nesta entrevista, cita um livro de autoria de dois jornalistas do *The New York Times* que estudavam o programa de Paulo Freire, em Natal, Angicos, onde diziam: “Para nós, Paulo Freire foi eminentemente subversivo, ou melhor, revolucionário, na medida em que seu programa estimulava o pensamento crítico, trabalhava contra as tradições autoritárias dos donos do mundo, dos donos da vida”. Esta constatação encontra eco na realidade, já que a

“Aliança para o Progresso”, formada pelas forças do poder em Natal/RN, acabou por suspender a ajuda ao programa de alfabetização por três meses, antes do golpe à João Goulart.

Após o golpe civil-militar de 1964, quando o Programa de Alfabetização já tinha ganhado amplitude nacional, segundo Sérgio Haddad (2019), “[...] os golpistas intuíram que o programa poderia desestabilizar os poderes constituídos, ao colocar, no curto prazo, uma grande quantidade de pessoas em condição de votar” (2019, p. 142)¹. Isso poderia levar a uma maior dificuldade de controle dos votos ou mesmo potencialmente mudar a correlação de forças. Aprender a ler passou a ser visto como um perigo se isso desse a esses sujeitos – parte da ampla maioria dos brasileiros – a possibilidade de “ler” o mundo em seu entorno.

Nesse sentido e, aparentemente, num salto de quase sessenta anos, nos deparamos com as mesmas

acusações, e isso não se dá ao acaso. Um governo *sui generis*, autoritário, com elementos protofascistas, somado a uma agenda ultraneoliberal – de ataques aos direitos historicamente conquistados, a exemplo da educação pública –, entende que educar para “ler” o mundo segue sendo perigoso para os que estão no poder. Transformar Paulo Freire em um pária é uma forma concreta de dizer que as classes populares não devem ser educadas de forma a compreenderem o seu entorno, a sua realidade de modo crítico. Contudo, ao mesmo em tempo que essas ideias são fortemente atacadas no presente recente, o legado se materializa em ações e intervenções concretas, o que revela conexões que produzem ações, denotando relação – de maneira mais ou menos direta – entre os eventos do presente e do passado. Que, diferentemente de linear e sequencial, pode apresentar indícios de avanços, retrocessos e desarranjos, característicos de um mundo em movimento e estruturalmente contraditório, antagônico.

Transformar Paulo Freire em um pária é uma forma concreta de dizer que as classes populares não devem ser educadas de forma a compreenderem o seu entorno, a sua realidade de modo crítico. Contudo, ao mesmo em tempo que essas ideias são fortemente atacadas no presente recente, o legado se materializa em ações e intervenções concretas, o que revela conexões que produzem ações, denotando relação – de maneira mais ou menos direta – entre os eventos do presente e do passado.

Segundo Colin Barker (2014), há elementos análogos que indicam padrões de desenvolvimento comum, conexões entre períodos históricos, como expressão da luta entre as classes sociais, revelando especificidades – não homogêneas – das experiências concretas. Na tentativa de convencê-los de uma conexão entre Paulo Freire, suas ideias e expressões de lutas a partir da educação, é necessário, hoje, resgatar o conceito de “movimento social em geral” retomado por Barker (2014), a partir do referencial marxista, como oposição a leituras fragmentadas, “fatiadas” e isolacionistas dos processos de luta em ação. Esta categoria de análise apresenta a ideia de “um todo” complexo, uma rede, “ondas”. Estas ondas “são as

formas por meio das quais possibilidades de grandes transformações sociais e políticas podem ser realizadas” (BARKER, 2014, p. 16), fruto de ações coletivas, que, como bem aponta Michel Vakaloulis (2005), se constrói no “palco” do antagonismo social, presente no DNA da estrutura da sociedade de classes. Barker, como Vakaloulis, parte de uma concepção teórico-política que entende as diferenças sociais como fruto do conflito fundante das classes sociais fundamentais²; diferenças insolúveis e irreconciliáveis enquanto houver o sistema social fundado no capital.

Portanto, este artigo objetiva estabelecer relação entre o movimento de educação popular impulsionado por Paulo Freire – centralmente pelas suas ideias e concepção de educação – e as ocupações de escolas no Brasil, no ano de 2016; fundamentalmente, a experiência de ocupação de escolas no estado do Paraná. Contudo, a partir da perspectiva de que os movimentos sociais, os processos de luta, devem ser lidos desde a totalidade das relações que os engendram, considerando as diferenças e contradições sociais como antagonismo, fruto e resultado da sociedade de classes, que, apesar de décadas de distanciamento, estabelece conexões, já que rupturas estruturais ainda não foram realizadas.

Para tanto, 1) será apresentada a conexão entre esses dois “eventos”: as ideias e experiências dos anos 60 e as ocupações de escolas em 2016; e 2) serão evidenciadas, a partir desses exemplos concretos, as razões desta conexão.

Conexões e similaridades: como as ideias de Paulo Freire inspiraram as ocupações de escolas

As ocupações de escolas que ocorreram no Brasil em 2016 se apresentaram como formas de resistência às políticas de cortes e austeridade que então atingiam a educação pública e como uma forte oposição e rejeição ao retorno das teorias educacionais tradicionais, através da contrarreforma do ensino médio³ e de projetos então denominados “escola sem partido” e contra a “ideologia de gênero”⁴. As ocupações em território nacional em geral, mais especificamente no estado do Paraná, reivindicaram o

direito à escola pública de qualidade, mas acabaram questionando métodos e conteúdo do processo que impunham de certo modo “a domesticação” e não a criticidade para “ler” e interpretar o mundo. O direito universal à educação de qualidade dos de baixo é reiterado. Neste sentido, de maneira não intencionalmente estabelecida, o legado – temido pelos donos do poder – de Paulo Freire é invocado.

Em 2016, o governo federal impõe de cima para baixo a contrarreforma do ensino médio, em forma de medida provisória – a MP 746. O ano de 2016 foi palco de uma profunda crise política do país, levando ao *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff, que, segundo Saviani (2017), caracterizou-se como um golpe de Estado jurídico-midiático-parlamentar, ampliando as políticas de contrarreformas. Importante precisar que as políticas de contrarreforma já estavam sendo processadas pela gestão anterior, como a privatização de aeroportos, as parcerias público-privado e os cortes nos orçamentos públicos. Todavia, esse processo se caracterizou como um ponto de inflexão, que abriu espaço para a reorganização de forças da extrema-direita, com projeção nacional, resultando, em 2018, na vitória de Bolsonaro.

Nesse momento, como resposta da juventude, em várias cidades e capitais, foi iniciado um processo de ocupação de escolas contra a então MP 746⁵, contra os projetos de “escola sem partido” e a tentativa de restringir o debate de gênero nas escolas, além de pautas específicas locais. São Paulo, Rio de Janeiro, Goiás e Ceará, entre outros estados e cidades, tiveram suas escolas ocupadas. Importante recuperar que, em São Paulo, as primeiras ocupações já haviam acontecido em 2015 contra o processo de “reorganização” do então governador Geraldo Alckmin, que, na prática, dentre outros, objetivava o fechamento de escolas. As ocupações de São Paulo em 2015 se inspiraram, segundo Antônia Campos (*et al.*, 2016), nas experiências dos jovens chilenos⁶. Isso apenas revela as conexões e a dimensão da totalidade do processo, que se conecta com uma determinada fase específica da sociedade de classes. Rosana Pinheiro-Machado (2019) estabelece relação entre 2013 e as ocupações de escolas de 2016. Não apenas as conecta às “Jornadas de junho”⁷, mas também a “uma continuidade histórica das lutas anarquistas e autonomistas da

virada do século XX no mundo todo” e, no caso do Brasil, com a “Revolta do Buzu” em Salvador contra o aumento da passagem em 2003 (MACHADO, 2019, p. 33). Por fim, essas concatenações apenas reforçam a dimensão complexa, robusta, e não isolacionista dessas ocupações.

Em 2016, foram mais de mil escolas ocupadas em todo o território nacional por jovens estudantes, quase a totalidade do ensino médio. O Paraná foi o estado que teve o maior número de escolas e universidades ocupadas, totalizando 851 ocupações. Estas foram iniciadas na região metropolitana de Curitiba, sendo a primeira escola ocupada o Colégio Estadual Padre Arnaldo Jansen, em São José dos Pinhais. A especificidade do Paraná certifica-se por uma das maiores lutas travadas entre os profissionais da educação e do estado, num período anterior à ocupação, denominada pela imprensa como “massacre”, “batalha sangrenta” diante do aparato repressor do Estado contra os professores que lutavam pela previdência social, mas

O Paraná foi o estado que teve o maior número de escolas e universidades ocupadas, totalizando 851 ocupações. Estas foram iniciadas na região metropolitana de Curitiba, sendo a primeira escola ocupada o Colégio Estadual Padre Arnaldo Jansen, em São José dos Pinhais. A especificidade do Paraná certifica-se por uma das maiores lutas travadas entre os profissionais da educação e do estado, num período anterior à ocupação, denominada pela imprensa como “massacre”, “batalha sangrenta” diante do aparato repressor do Estado contra os professores que lutavam pela previdência social, mas não apenas.

não apenas. As ocupações de escola neste estado colocou como centro das razões uma pauta nacional – a contrarreforma do ensino médio –, possibilitando a retomada de elementos da grande política⁸, isto é, de discussão de projeto societário a partir da educação. Este processo, iniciado por estudantes em sua grande maioria, não era organizado em coletivos e movimentos já instituídos e estabelecidos entre os jovens – ele exibiu indícios de espontaneidade –, entretanto, foi revelando o desdobramento do programa político e se materializando em propostas do tipo “Qual a

educação que queremos/lutamos”?

Esta pergunta foi respondida pelo movimento de educação popular nos anos de 1960. Sem a pretensão de um projeto de educação universal em todos os níveis e etapas formativas, mas a partir da educação para os jovens e adultos trabalhadores, o movimento desenvolveu linhas para uma proposta de educação capaz de ir além das etapas de alfabetização e teve seu auge nos anos de 1960, a partir do método Paulo Freire. Ele reivindicava e mobilizava setores da sociedade em torno da construção de campanhas para garantir acesso à sociedade letrada – que excluía, em 1960, 15,9 milhões de jovens e adultos (39,6% da população nessa faixa etária)⁹ – e para superar a “domesticção” e garantir direitos democráticos mínimos na sociedade civil moderna, abrindo uma franca disputa com os conservadores na política e, logo depois, com os reacionários e os formuladores das teses tradicionais de educação. Em 1965, quando escreve, em Santiago do Chile, o “esclarecimento” sobre o livro “Educação como prática da liberdade”, Freire (1992) indica que

A educação das massas se faz assim, algo absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida de roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também entre uma “educação” para a “domesticção”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. Educação para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito (FREIRE, 1992, p. 44).

O movimento de educação popular iniciado nos anos 60 já vinha sendo gestado pelas experiências anteriores do educador entre os anos 1940-50. Como ele ressalta, “nessa altura, descobri que o analfabetismo era uma castração dos homens e das mulheres. Uma proibição que a sociedade organizada impunha às classes populares”¹⁰. Uma soma da experiência que realizou no Sesi desde 1947, que encontrou no Movimento Popular de Cultura - MPC (1961-64) a síntese para o que se convencionou chamar de Método Paulo Freire. Um método de alfabetização fincado numa perspectiva de criação, “capaz de desencadear outros atos criadores” (FREIRE, 1992, p. 112). Um processo de educação que deveria levar em consideração a árdua jornada de trabalho de homens e mulheres, na

espera da produção ou reprodução da vida e que deveria ser dotado de sentido. “As palavras geradoras”, resultado de pesquisa e investigação, que partiam do cotidiano, da realidade, e, por isso, cheias de sentido. Segundo Freire, a “autorreflexão levará ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na História, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras” (1992, p. 44). A relação entre educação e consciência estava, desde o início, posta. Em síntese, o método entendia o processo de alfabetização como condição de inserção de parte significativa dos brasileiros na sociedade. Daí, certa “descrença inicial” nas cartilhas, que, segundo Freire (1992), delegaria ao analfabeto a condição de objeto e não de sujeito do seu processo de alfabetização. A preocupação é que a alfabetização não poderia ser um processo impositivo, dos de cima. Neste sentido, o método proposto se colocava como um instrumento do educando e não só do educador.

O movimento de educação popular, com base no método de Freire, e as ocupações de escolas em 2016 são eventos separados por cerca de sessenta anos. Trata-se de dois eventos distintos, mas que compartilham questões similares: a necessidade de educação para uma parcela massiva e que fazem parte – direta ou indiretamente – do setor responsável pela produção da riqueza social. Dois fenômenos que, apesar de separados por aproximadamente seis décadas, buscaram e construíram respostas à pergunta “Qual a educação que queremos/lutamos?”, denotando sensivelmente a relação entre educação e consciência, educação para a maioria, a partir de uma determinada concepção social de mundo.

A escuta qualificada dos protagonistas

Derrubar a reforma do ensino médio, o modelo do ensino médio, o modelo de reforma do ensino médio que o governo propôs. Nós nunca fomos contra uma reforma do ensino médio. Paulo Freire falava para reformar. Então, a gente acredita, acreditou, que a reforma deveria ser feita consultando os estudantes, com a nossa participação. A Dilma teve vários problemas e somos bem críticos a vários pontos do governo

dela, mas uma coisa que ela fez foi o fortalecimento dos observatórios do ensino médio, o espaço de onde sairia a reforma do ensino médio, e todo mundo ia participar. Então, a nossa crítica era de como que eles iriam mexer no nosso ambiente, sem nos consultar, sem nos chamar para consultar. Nós somos tão competentes quanto qualquer pessoa para opinar sobre o nosso futuro (Coletivo OCUPARANÁ, 2019, n. p.)¹¹.

Diante da compreensão de que uma análise dos processos de luta social, orientada pelo materialismo histórico, não é possível de ser realizada de modo abstrato, parte-se da escuta e análise dos protagonistas da luta em questão, sobretudo a partir dos coletivos que foram forjados no processo, sendo estes: o Coletivo CAOS, o Cordão Sul e o Ocuparaná¹². A partir de uma pesquisa de campo, inspirada na metodologia de pesquisa “Pesquisa Ação”, apresentada por Michel Thiolent (1980), estudantes/jovens destes coletivos foram entrevistados¹³. É salutar o fato de que estes três coletivos estudantis – que surgiram em meio a outros – assumiram papel de destaque em relação às táticas engendradas na luta coletiva, tendo sido capazes de apresentar elementos de síntese sob as diferentes posições políticas expressas no interior do movimento, perceptíveis nos depoimentos e entrevistas dados à mídia alternativa, nas pesquisas realizadas em lócus e na grande mídia¹⁴.

Um dado importante, presente em todos os coletivos, é que as ocupações foram iniciadas a partir de processos anteriores de consulta, de contato com outras ocupações, pelas redes sociais e a partir de conversas no “intervalo das aulas”, ou ainda nas praças públicas, onde se reuniam para a construção do grêmio. A necessidade de fazer algo diante da proposta de “reforma do ensino médio”, de retirar disciplinas, mudar horários, precarizar ainda mais a formação, sem nenhum diálogo com a comunidade, mobilizou muitos jovens. Inclusive, as redes sociais aparecem como um dos elementos de organização, sem que os momentos de encontro e discussão fossem prescindíveis. Inclusive para potencializar as redes e burlar o controle “policialesco” orquestrado pelas direções escolares, a exemplo da figura de uma “pedagoga”, que, diante de uma denúncia anônima, descobriu o grupo sobre ocupações no Facebook que servia como espaço de discussão e planejamento da ação. Após as

ocupações, as assembleias assumem corpo, inclusive para discutir os rumos do movimento, servindo para fomentar a construção de coletivos.

Os três coletivos vivenciaram as ocupações a partir de processos similares no que se refere às pautas centrais e motivações, mas cada um respeitando as dinâmicas locais e as questões impostas pela dramaticidade do real. Contudo, a partir dos relatos, foi possível identificar experiências sensíveis diversas que apontaram uma leitura inclusive sobre qual concepção de escola e construção de coletivos, que reverberaram em diferenças posteriores. Os estudantes que compunham a plataforma Ocuparaná, da UJS, indicaram que as ocupações possibilitaram que os mesmos se “sentissem vivos”. Tiveram chances, segundo os mesmos, de se perguntarem “Qual escola você quer?”.

Então, assim, eu me sentia muito útil na ocupação. E então eu me sentia presente, eu ia para uma escola e eu não queria sair dela. Os professores ajudaram muito, porque eles davam “aulão” do ENEM, era uma aula sem um sistema de cópia, aquele sistema cansativo, aquele sistema que você anota tudo no caderno, chega da escola, joga a bolsa no canto e só vai lembrar no dia da prova que você não estudou. Se você perguntar para vários estudantes o que eles aprenderam nas ocupações, é capaz deles falarem de uma forma bem mais clara do que eles estudaram ontem. **Porque o sistema de cópias hoje do ensino médio é um sistema cansativo.** [...] O sistema comum de ensino: eles colocam um professor num ponto aqui e os alunos todos enfileirados e eles vão fazer no sistema de mão de copista e vai passando, vai copiando tudo. Todo mundo copia a mesma informação, da mesma forma, padronizada (COLETIVO OCUPARANÁ, 2019, n. p.).

Isso que pegou muito depois da Ocupa, a gente está dentro da sala de aula e, meu, em vez da gente estar prestando atenção na aula, **muitas vezes a gente está questionando o método de ensino** que tem no nosso sistema educacional, o método, tipo, das pessoas estarem dentro da sala, como os professores: eu mando aqui dentro dessa sala. E, tipo, quando o professor fala assim: Que eu mando aqui dentro dessa sala e vocês têm que calar a boca. É uma coisa que eu não consigo mais aceitar, então, eu tive várias discussões com professores depois disso, de questionar por que que ele está fazendo isso. E isso causa vários

problemas assim, sabe... Mas a gente tem que continuar questionando porque não adianta a gente ter feito toda essa movimentação. [...] Essa questão de questionar os professores, tipo, que traz bastante problema numa sala de aula, mas que é uma coisa que a gente tem que fazer, que a ocupação trouxe, e que, depois da ocupação, muita gente começou realmente a fazer mesmo (COLETIVO CAOS, 2019, n. p.).

Estava presente uma preocupação com a metodologia de ensino, ainda que não aparecesse desta forma. Denunciaram o que chamavam de “sistema de cópia”, ou “copismo”. Uma forma de organizar o processo de ensino e aprendizagem que, muitas vezes, tende a responder pela falta de livros didáticos, condições e estrutura dos professores ou, ainda, conter a suposta “indisciplina dos alunos”, enunciando a ausência de criticidade ou estímulo à reflexão. Para além de discussões sobre a forma de ensinar e como ensinar, aparecia também um discurso de pertença. A escola “é minha e quero fazer parte” deste processo, cuidar dela. Uma leitura de que a escola não é do “governo” – como muito citado para associar, talvez, a ideia de Estado –, mas também não é do diretor, figura muitas vezes vista como representante do governo no interior da escola e não um organizador da educação em prol dos alunos. A construção de atividades e agendas coletivas foi uma forma inclusive de resolver os problemas de finanças e comida internamente e reforma a ideia de pertença.

E na ocupação foi muito disso, a galera se sentia presente. Quando eu estava lá limpando o chão, não era menor ou maior do que quem estava na portaria, entende? Então, assim, um pouco do que a gente aprendeu muito nas ocupações e que muitos estudantes também aprenderam é que a escola não precisa ser limpa, por exemplo, só pela tia da limpeza. Porque alguém vai sujar essa escola. E por que a tia da limpeza tem que limpar? Por que eu não posso prevenir isso? Então, muito disso, qual a escola que nós queremos? Nós queremos uma escola livre, uma escola sem muros, uma escola em que todos se sintam presentes nela e onde se entra sem vontade e preocupação de sair (COLETIVO OCUPARÁ, 2019, n. p.).

Segundo o Coletivo CAOS (2019), “[...] a gente cresceu também com a ocupação”, acredito que numa

linha argumentativa próxima à ideia de se sentir “vivo”, como apontaram os estudantes do Ocuparaná. As estudantes do CAOS (2019) apresentaram uma ideia de possibilidade de real ampliação do universo em que se percebiam inseridas. “[...] A ocupação trouxe muitas coisas: ser uma pessoa mais politizada, procurar saber o que está acontecendo no nosso país, a lutar e também esta questão do coletivo, você não pensa só em você”. A própria leitura e estudo coletivo sobre a MP 746 e os projetos de lei foram entendidos como uma real condição de compreensão do que se tratava a luta. O surgimento de pautas outras no debate, como feminismo e o movimento LGBT, foram destacadas:

[...] vai ter banheiro unissex sim, vai ter mulher cuidando da cozinha e vai ter mulher cuidando da segurança, vai ter mulher fazendo isso e vai ter mulher fazendo aquilo, como também vai ter homem na cozinha e vai ter homem limpando também. E isso repercutiu muito dentro da própria ocupação e qualquer ato machista a gente sempre repudiava e ninguém ficava quieto, tipo: oh, você está errado; não faça isso. É uma coisa que eu sempre vou levar comigo, porque foi muito lindo de ver as mulheres se unindo e fazendo daquilo um espaço para a voz delas. Isso acabou dando voz principalmente, não principalmente, mas muitas mulheres dentro da ocupação resolveram, tipo: verdade, vamos falar sobre o feminismo. E dentro do coletivo, como ela disse, a maioria é mulher. Eu acho que tem 4 meninos por aí e dentro das ocupações (pelo menos no meu colégio) eram mulheres, dentro da militância também, eu vejo muita, muita, muita mulher dentro do meu espaço de militância, eu vejo muito mais mulheres do que homens. [...] Tem até um vídeo que a gente fez lá no colégio para o Esquerda Diário falando da questão que, na nossa escola, quando a gente ocupou, a galera que estava lá era LGBT, todo mundo, acho, que participou da ocupação era LGBT e a maioria era mulher, então, a gente fez um vídeo falando sobre a questão do feminismo e do movimento LGBT dentro das escolas, assim, sabe? (COLETIVO CAOS, 2019, n. p.).

No que se refere ao aprendizado e processo, recuperaram a crítica metodológica implícita no discurso das entrevistadas: “Eu aprendi mais em um mês de ocupação sentada em uma roda do que em três anos sentada enfileirada dentro de uma sala”. A ideia de

voz ativa, de “dar voz”, e não qualquer voz, mas as “vozes” do setor mais oprimido, revela uma potência no discurso e reflexão destas jovens. Para o coletivo Cordão Sul, a escola ficou muito mais unificada e parte dos estudantes passou a se interessar mais por questões políticas gerais. Segundo eles, um ponto alto do processo foi “a galera querer se desenvolver mais e saber mais sobre o assunto, o que o governo estava querendo fazer com a gente”.

Eu acho que uma das melhores coisas também foi o interesse que a galera estava demonstrando, né? Tipo, isso calou muito a boca de vários professor (sic) que desacreditava de quem estava dentro da ocupação. Porque, tipo, durante e depois da ocupação, a galera se unificou bem mais, tipo, um ajudava o outro nas matérias que tinham dificuldade, tipo, a galera que matava aula parou de matar. Isso mudou bastante, tá ligado? A escola ficou muito mais unificada, tipo, ficou um grupo só, a escola ficou um grupo só. Ninguém mais ria disso, ninguém mais ria daquilo, acabou aquela brincadeirinha sem graça, tipo, a consciência da galera foi para outro nível. Amadureceu mais. Durante um mês de ocupação, a escola virou outra coisa. Melhorou muito, muito, muito. Briga não rolava mais (COLETIVO CORDÃO SUL, 2019, n.p.).

A percepção de que a “consciência foi para outro nível” pode indicar elementos de uma percepção maior do processo de luta que não se findaria nas ocupações. As preocupações, segundo os estudantes, passaram a ser outras. Partindo do fato deste coletivo se localizar nas escolas mais periféricas e afastadas, é importante a desconstrução da ideia de incapacidade ou menos potência, já que indicam que as ocupações serviram para “calar a boca de vários professores” que desacreditavam dos estudantes que ocuparam. A perspectiva classista se revela mais consistente no discurso e diria, inclusive, na forma utilizada para apresentar esta perspectiva: “como lição eu aprendi que o governo só tá aí para priorizar quem tem dinheiro, eles não enxergam o lado da pessoa que é trabalhadora [...]”; você sente o espírito de luta, o bagulho muda assim, você fica animado para a vida, mesmo com tanta merda, você fica mais pah” (COLETIVO CORDÃO SUL, 2019). Segundo Paulo Freire (1992), este é o grande perigo ou o que causa, hoje, temor aos donos do poder: a capacidade da educação

e dos processos provocados por ela levarem os educandos à possibilidade de autorreflexão, a um olhar crítico de si mesmo e do processo em torno.

Houve ampla similaridade nos discursos dos coletivos mencionados em relação aos problemas advindos de “fora”, da postura controladora e repressiva do Estado, em todas as dimensões. O que corrobora as teses de Freire (1992) de que a classe dominante percebe como ameaça o simples direito a uma educação de qualidade e crítica para os de baixo. Entretanto, surgiu no interior das ocupações temas consensuais em torno da discussão sobre método e metodologia, gênero e orientação sexual, o combate às opressões e novas relações com o espaço escolar, assim como leituras decorrentes das questões acima apontadas, sobre segurança, Estado e poder, que surgiram diante do alto grau de repressão durante o processo de ocupação. Para além destas, mas não foco deste artigo, é importante apontar que caracterizações que reforçaram as diferenças de táticas e perspectivas es-

A percepção de que a “consciência foi para outro nível” pode indicar elementos de uma percepção maior do processo de luta que não se findaria nas ocupações. As preocupações, segundo os estudantes, passaram a ser outras. Partindo do fato deste coletivo se localizar nas escolas mais periféricas e afastadas, é importante a desconstrução da ideia de incapacidade ou menos potência, já que indicam que as ocupações serviram para “calar a boca de vários professores” que desacreditavam dos estudantes que ocuparam.

tiveram presentes: leituras sobre o papel das instituições estudantis UNE, UPE e UBES; conflitos internos sobre como dar seguimento às lutas e reivindicações; negociações com o governo estadual e autoridades educacionais locais; forma de tomada de decisão interna; e discussão sobre a horizontalidade versus verticalidade.

Em muitos depoimentos, jovens arquitetam, a partir do processo formativo que foi produzido no interior das ocupações, uma nova relação com o espaço instituição-escola e também com o conhecimento, na sua dimensão ampliada, da formação humana. As falas revelaram o quanto conseguiram se conectar

com o mundo ao perceberem que, como bem sinalizou Freire (1992), “Necessitávamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (1992, p. 96), e “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fingir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (idem, 104), e, quando denunciada esta farsa, quase sempre de modo insurrecional, abre-se possibilidade para a construção do novo, sem que isso deixe de produzir contradições e resistência.

A razão da inspiração: educação como prática da liberdade

Apesar de ter sido citado apenas uma vez diretamente durante a escuta qualificada aos coletivos mencionados, Paulo Freire, seu método e legado estiveram presentes no interior das ocupações e externado por diversas vezes. A clareza de que a educação pública deve servir a um propósito de formação das massas inclui a certeza de que “essas massas” de jovens estudantes são sujeitos que não prescindem do real e das necessidades impostas pela História e, portanto, de suas especificidades. Num segundo nível, esta experiência não aparta a ideia de público e popular, já que a educação pública, massiva, deve se atentar às necessidades deste povo, no caso específico do “jovem povo”, que reivindica ser escutado, que demanda uma educação de qualidade, pública e crítica, capaz de potencializar sua inserção no mundo. Para além disso, indica que as políticas públicas não devem ser formuladas de cima para baixo e, quando forem, não estarão livres de resistência.

Em ambos os períodos, anos de 1960 e 2016, a educação foi um catalizador do descontentamento social e, a partir deste lugar, apresentou uma proposta de concepção de educação e, portanto, de sociedade. Ao construir um método capaz de possibilitar que os trabalhadores se vejam autônomos e protagonistas da sua história, superando a inferiorização – que serve apenas para a manutenção deste projeto de sociedade e poder –, evidenciam a necessidade de construção de uma nova sociabilidade capaz de dar voz àqueles e àquelas que produzem a riqueza. Ao ocupar as es-

colas e na organização de uma ação direta e radical pelo direito à educação, forjam o processo de educação que querem, ao mesmo tempo, indicando a necessidade da construção de relações sociais onde os de baixo tenham “voz e vez”. Em ambos os casos, a resposta foi repressão e violência, e não ao acaso.

Segundo Freire (1992), com o agravamento da repressão, engendrada pela ditadura civil-militar no Brasil, “[...] num jogo cada vez mais aprofundado e de suas contradições, marchava para posições irracionais e anunciava a instalação de seu novo recesso, mas parecia a nós imperiosa uma ampla ação educativa criticizadora” (1992, p. 96), ou seja, a educação crítica como resposta ao irracionalismo, mas não apenas.

Consequentemente, os mais altos estratos tendem a encarar os direitos políticos dos mais baixos, particularmente o de interferir no poder, como coisa absurda e imoral. Na medida, porém, em que as classes populares emergem, descobrem e sentem esta visualização que delas fazem as elites, inclinam-se, sempre que podem, as respostas **autenticamente agressivas**. Estas elites assustadas, na proporção em que se encontram na vigência de seu poder, tendem a fazer silenciar as massas populares, domesticando-as com a força ou soluções paternalistas. Tendem a travar o processo, de que decorre a emersão popular, com todas as suas consequências (FREIRE, 1992, p. 94).

Este trecho escrito nos anos 60, com apenas pequenos ajustes, poderia falar muito sobre o presente. Rosana Machado (2019) parte de uma interessante tese de que houve uma “emersão” de parte das classes populares em 2013 – com as Jornadas de Junho – e em 2016 – com as ocupações de escola – similar ao que constatou Freire nos anos 60 – luta por reformas sociais, dentre outras, mas numa perspectiva peculiar dos “cidadãos que querem mais” (2019, p. 29). Segundo Machado, o processo de inclusão social e financeira via consumo – propiciado pelos governos do PT, ainda que limitado – levou a um descontentamento ativo. Pontua também que “muitos pesquisadores dos movimentos sociais argumentam que a insurgência e revoluções com frequência ocorrem em tempos de estabilidade econômica e maior liberdade política, e não de repressão e recessão” (Idem: *Ibi*).

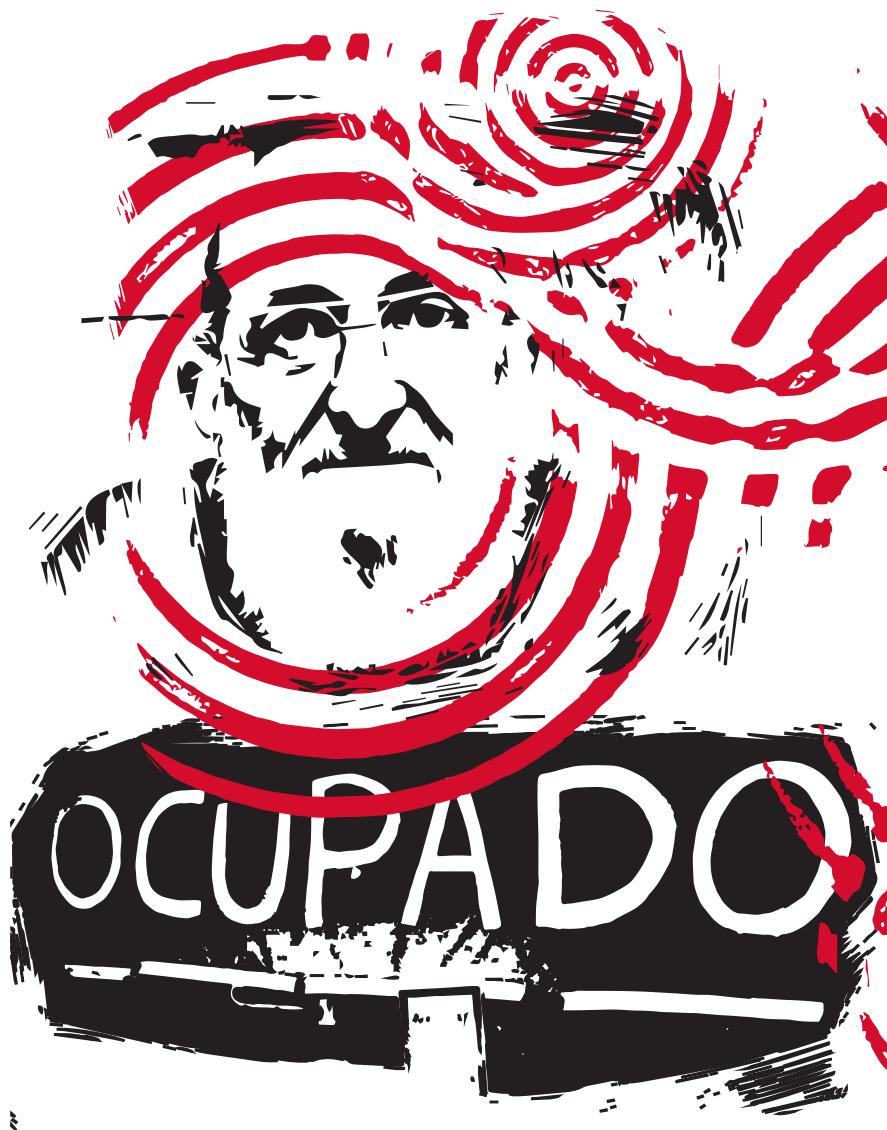
dem). De todo modo, a reação da classe dominante se deu proporcionalmente à potência das ocupações em 2016. A repressão via Estado e grupos da extrema-direita encerrou as ocupações e manteve a perseguição dos participantes das ocupações durante o ano letivo. Alguns estudantes suspenderam a matrícula ou foram mudados para o turno noturno, inviabilizando a continuidade dos estudos.

Nunca pensou, contudo, o autor, ingenuamente, que a defesa e a prática de uma educação assim, que respeitasse no homem que a sua ontológica vocação de ser sujeito pudesse ser aceita por aquelas forças, cujo interesse básico estava na alienação do homem e da sociedade brasileira, na manutenção desta alienação. Daí que coerentemente se arregimentassem – usando todas as armas contra qualquer tentativa de aclaramento das consciências, visto sempre como seria ameaça aos seus privilégios. É bem verdade que, ao fazerem isto, ontem, hoje e amanhã, ali ou em qualquer parte, estas forças distorcem sempre a realidade e insistem em aparecer como defensoras do Homem, de sua dignidade, de sua liberdade, apontando os esforços de verdadeira libertação como “perigosa subversão”, como “massificação”, como “lavagem cerebral” – tudo isso produto de demônios, inimigos do homem e da civilização ocidental cristã. Na verdade, elas é que massificam, na medida em que domesticam e endemoniadamente se “apoderam” das camadas mais ingênuas da sociedade. Na medida em que deixam em cada homem a sombra da opressão que o esmaga. Expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora e, por isto, respeitadora do homem como pessoa (FREIRE, 1992, p. 45).

A educação libertadora segue sendo uma demanda para uma parcela da população que necessita da razão, da ciência, como ferramenta de desnaturalização da opressão e exploração social. O antagonismo social como “DNA” da sociedade de classes, apesar de utilizar novas roupagens, explica em si a atualidade da luta pela construção de uma educação forjada para a maioria, com “estes” e não “para estes”. Para as camadas populares, para usar a expressão de Freire, a luta contra o obscurantismo é parte da tarefa por uma educação de fato democrática e que sirva de degrau para uma luta emancipatória. Neste sentido, o legado do Método de Paulo Freire nunca se

fez tão urgente, desde o golpe de Estado jurídico-midiático-parlamentar (SAVIANI, 2017) até o governo de extrema-direita de Jair Bolsonaro, que acentua os elementos de austeridade, ataques e protofascistas já presentes.

Inegável a impossibilidade de se pensar uma educação libertadora numa sociedade opressora. Pensar estes processos na perspectiva da totalidade, identificando padrões similares de desenvolvimento da luta, da reação e de engajamento, possibilita condições para a compreensão das especificidades da luta entre as classes sociais, sem perder de vista sua dimensão geral, estrutural, do movimento em geral, como um todo (BARKER, 2014). Ao recuperar uma leitura alicerçada na totalidade, é possível identificar a especificidade da educação como instrumento capaz de potencializar a relação entre indivíduo e sociedade, no sentido de permitir que este se aproprie das diversas produções realizadas por esta, como a arte, as leis e



o direito. Esse processo de consciência, forjado nas experiências e lutas travadas, encontra na educação um espaço potencializador do projeto emancipatório.

Neste sentido, e por todos os argumentos apontados, o legado de Paulo Freire, ainda que não conscientemente ou intencionalmente arquitetado, se fez presente nas ocupações de 2016 e, certamente, em processos futuros de resistência. Segundo Pablo Ortellado (2016), as ocupações de escolas, de modo inegável, cumpriram um papel de “formação política das novas gerações”. Como bem apontou a pesquisa realizada com os coletivos, os próprios sujeitos envolvidos identificam este elemento como sendo uma das grandes conquistas do processo. As sementes germinam. Afinal, “Amanhã” – disse certa vez um gari da prefeitura de Brasília, ao discutir o conceito de cultura – “vou entrar no meu trabalho de cabeça para cima”. É que descobrira o valor de sua pessoa; afirmava-se. “Sei agora que sou culto”, proclamou enfaticamente um camponês. E ao ser perguntado por que se sabia, agora, culto, respondeu com a mesma ênfase: “Porque trabalho e, trabalhando, transformo o mundo (1992, p. 118). **US**

notas

1. A exclusão dos analfabetos do exercício do voto esteve presente desde a Constituição Republicana, de 1891. A Constituição de 1934, da Era Vargas, manteve a exclusão dos analfabetos. A Emenda Constitucional nº 25, de 15 de maio de 1985, garante aos analfabetos o direito de votar, mas em caráter facultativo. A Constituição de 1988 manteve inelegíveis e inalistáveis os analfabetos, mas manteve o direito ao voto, em caráter facultativo.

2. A partir da Teoria do Valor, compreender a existência das classes que a partir da relação social estabelecida produz capital: a classe que vende a força de trabalho (classe trabalhadora) e a classe que detém os meios de produção (burguesia). Ver: MARX, K. Teorias da mais-valia: história crítica do pensamento econômico - Livro 4 de *O Capital*, Volume II. Tradução: Reginaldo Sant'anna. São Paulo: DIFEL, 1980.

3. Esta desobrigou disciplinas como Sociologia e Filosofia, além de criar trajetórias de formação profissional, para os que ingressarem no ensino integral, de modo a criar um currículo mínimo para os alunos trabalhadores, que, diante das necessidades de inserção no mundo do trabalho, não irão se incluir nos trajetos de formação integralmente postos. Essa contrarreforma gerou reações em diversos estados. Trata-se de ampliar a oferta de ensino integral para atingir 25% dos estudantes, tendo como centro da proposta a flexibilização do currículo. Um currículo enxuto, frente às demandas contemporâneas, podendo ser modulares e garantir diplomas parciais. Contudo, foi no Paraná a grande ênfase, já que estudantes ocuparam mais de mil escolas, pela não implementação da MP 746 e contra a Escola sem Partido.

4. Em abril de 2020, o Supremo Tribunal Federal (STF) declarou, por unanimidade, a inconstitucionalidade de se proibir a questão de gênero nas escolas.

5. Algo semelhante às campanhas de alfabetização nacional organizada por empresas e Estado, antes mesmo dos anos de 1960. Para saber mais sobre o assunto ver: FAVERO, Osmar; MOTTA, Elisa (2016). Educação popular e educação de jovens e adultos: memória e história. In: cmu.unicamp.br/viiiseminario/wp-content/uploads/2017/05/Educação-popular-e-educação-de-jovens-e-adultos-memória-e-história-OSMAR-FAVERO-ELISA-MOTTA.pdf.

6. Ver: CAMPOS, A; MEDEIROS, J; MARCIO, M. Escolas de Luta. São Paulo: Veneta, 2016 (Coleção baderna).

7. "As manifestações de junho de 2013 no Brasil inauguraram uma nova etapa nos processos de mobilização política e social. Segundo Perry Anderson (2013), foram três as grandes conquistas de junho: 1) o despertar político dos jovens; 2) o despertar do empoderamento social, com o recuo do governo sobre a tarifa; e 3) o fato de ter revelado a distribuição "escandalosa" das despesas públicas no Brasil. De fato, a política econômica baseada no crédito, no consumo, no assistencialismo e na conciliação de classe revelou os seus limites, fazendo com que a maioria da população começasse a sentir os feitos e consequências da mesma". In: ALMEIDA, B. Jane; MARTINS, M. Francisco. As ocupações das escolas no Paraná: elementos para a retomada da grande política e dos novos projetos societários. In: GROOPPO, L. A; COSTA, A. F. O movimento de ocupações estudantis no Brasil. Ed. Pedro e João: São Carlos, SP. 2018.

8. Partindo do referencial gramsciano, a Grande Política está aliada à ideia da fundação dos novos Estados, destruição, defesa, conservação das diferentes estruturas – identificada a grandes projetos de sociedade e de poder – e da pequena política – ligada às questões parciais e cotidianas que se apresentam no interior da estrutura, luta entre frações de uma mesma classe. Ver: COUTINHO, Nelson Carlos. A hegemonia da pequena política. In: OLIVEIRA, Francisco; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele (orgs.). Hegemonia às avessas: economia política e cultura na era da servidão financeira. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 29-46.

9. Haddad, Sergio (1995). <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/9/08/opiniao/10.html>.

10. Haddad, Sergio (1995). <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/9/08/opiniao/10.html>.

11. Estes coletivos foram estudos na minha pesquisa/estágio desenvolvida de 2016 a 2018, como bolsista do Programa Nacional de Pós-Doutorado da CAPES, PNPG/CAPES, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (*campus* Sorocaba). Neste sentido, citações e falas de estudantes que compunham os coletivos pesquisados. As referências podem ser encontradas no Relatório de Pesquisa, aprovado pelo colegiado de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (*campus* Sorocaba), em fevereiro de 2020.

12. Ocuparaná foi um movimento que pode ser definido como uma plataforma, e não um coletivo, conectado à União da Juventude Socialista do PC do B; e o CAOS, coletivo autônomo de organização secundarista, construiu-se centralmente a partir das ocupações de escolas, a partir de um colégio de referência – o Colégio Estadual do Paraná (CEP), localizado em uma área central da cidade. Eles reivindicam como forma de organização a horizontalidade do movimento. O Cordão Sul, localizado na região periférica da cidade de Curitiba, construiu-se após a assembleia de 26 de outubro, quando cerca de sete escolas compuseram o coletivo.

13. Ao definir os coletivos a serem entrevistados, o próximo passo foi agendar a entrevista. O processo de escuta a partir de um roteiro de pesquisa pré-definido possibilitou dar voz – a partir de um eixo intencional: pesquisar a existência ou não do debate da grande política no interior dos mesmos – aos sujeitos coletivos do processo. Ao mesmo tempo, uma enquete individual foi construída com o objetivo de apresentar aqui um perfil destes estudantes de modo a não invisibilizá-los; ao contrário, para estabelecer relações e conexões orgânicas e inseparáveis entre a produção do coletivo como síntese de muitas subjetividades, expressas individualmente. Intencionou-se dar forma e corpo à capacidade dos indivíduos em se potencializarem coletivamente. Neste sentido, as falas aqui citadas de modo direto serão agrupadas e referenciadas como pertencentes a determinados coletivos, e não a indivíduos, no ato da entrevista. Em média, seis estudantes de cada coletivo foram entrevistados.

14. Estes coletivos foram estudos na minha pesquisa/estágio desenvolvida de 2016 a 2018, como bolsista do Programa Nacional de Pós-Doutorado da CAPES, PNPG/CAPES, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (*campus* Sorocaba). A partir da temática educação e luta de classes, movimentos sociais e sujeitos coletivos, esta pesquisa se propôs a estudar um dos maiores fenômenos juvenis dos últimos anos de caráter nacional: as ocupações de escolas públicas pelo direito à educação.

notas

- ALMEIDA, B. Jane; MARTINS, M. Francisco. As ocupações das escolas no Paraná: elementos para a retomada da grande política e dos novos projetos societários. In: GROPPÓ, L. A.; COSTA, A. F. **O movimento de ocupações estudantis no Brasil**. Ed. Pedro e João: São Carlos, SP. 2018
- BARKER, Colin. O movimento como um todo: ondas e crises. **Revista Outubro**, n. 22, 2014, p. 9. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-22-Artigo-01.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2020.
- CAMPOS, A; MEDEIROS, J; MARCIO, M. **Escolas de luta**. São Paulo: Veneta, 2016 (Coleção baderna).
- COLETIVO CAOS. In: ALMEIDA, J. B. **Análise das ocupações de escola no Paraná a partir das caracterizações e leituras de mundo dos que fizeram a luta: a retomada da grande política**. 2019 (Relatório de pesquisa pós-doutorado).
- COLETIVO OCUPARANÁ. In: ALMEIDA, J. B. **Análise das ocupações de escola no Paraná a partir das caracterizações e leituras de mundo dos que fizeram a luta: a retomada da grande política**. 2019 (Relatório de pesquisa pós-doutorado).
- COLETIVO CORDÃO SUL. In: ALMEIDA, J. B. **Análise das Ocupações de Escola no Paraná a partir das caracterizações e leituras de mundo dos que fizeram a luta: a retomada da grande política**. 2019 (Relatório de pesquisa pós-doutorado).
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 21 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, PAULO. **Entrevista Folha de São Paulo**: 1994. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/especial/mais/historia/290594.htm>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Gaudêncio Frigotto (org.). Rio de Janeiro: LPP/Uerj, 2017.
- GROPPÓ, L. A.; COSTA, A. F. **O movimento de ocupações estudantis no Brasil**. Ed. Pedro e João: São Carlos, SP. 2018.

referências

HADDAD, Sérgio. **Paulo Freire, o educador proibido de educar - educação contra a barbárie:** por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar - Fernando Cássio (org.). Boitempo Editorial, 2019.

MACHADO, Rosana Pinheiro. **Amanhã vai ser maior:** o que aconteceu com o Brasil e possíveis rotas de fuga para a crise atual. São Paulo: Planeta Brasil, 2019.

ORTELADO, Pablo. **A ocupação de escolas é o filho mais legítimo de junho de 2013.** 2016. Entrevista realizada por Patrícia Fachin, Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/555196-a-ocupacao-de-escolas-e-o-filho-mais-legitimo-de-junho-de-2013-entrevista-especial-com-pablo-ortellado>. Acesso em: 11 out. 2018.

SAVIANI, Dermerval. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. In: Carlos Lucena, Fabiane Santana Previtali, Lurdes. **A crise da democracia brasileira.** Uberlândia/Minas Gerais: Navegando Publicações, 2017.

THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária.**

São Paulo: Pólis, 1980.

VAKALOULIS, Michel. Antagonismo Social e Ação Coletiva. In: LEHER, Roberto; SETUBAL, Mariana (Org.). **Pensamento crítico e movimentos sociais:** diálogos para uma nova práxis. São Paulo: Cortez, 2005, p. 126-140.

referências

Quem tem medo de Paulo Freire?

Um ensaio a partir da formação social brasileira

Letícia Batista da Silva

Professora da Fiocruz e da Escola de Serviço Social
de Universidade Federal Fluminense (UFF)
E-mail: leticiabatistas@gmail.com

Regimarina Soares Reis

Professora em Saúde Pública da Fiocruz
E-mail: regimarina.reis@gmail.com

Resumo: Paulo Freire produziu rupturas no entendimento tradicional de educação ao inserir a realidade vivida como disparador e orientador fundamental do processo educacional. A partir da crítica à educação bancária, promoveu o deslocamento do educando de figura passiva para sujeito de aprendizagem capaz de ler e intervir no mundo, em um contexto marcado pela negação de direitos sociais. Esse movimento se choca com as estruturas dominantes que conformam a sociedade brasileira, marcada pelo capitalismo dependente. A pedagogia de Freire, com sua origem nos anos 1960, foi rechaçada ao se contrapor à lógica autoritária da ditadura civil-militar instaurada em 1964 e o que se observa em tempos atuais é a reposição da crítica à obra de Paulo Freire por parte de grupos com projeto de sociedade pautado no conservadorismo. O presente ensaio tem como objetivo estabelecer relações entre elementos da formação social brasileira e a pedagogia freireana.

Palavras-chave: Paulo Freire. Educação Popular. Formação Social.

Introdução

As concepções pedagógicas nos últimos cinquenta anos no Brasil e na América Latina são influenciadas pela obra de Paulo Freire, especialmente no que se refere à educação popular (TORRES, 1996; MENEZES e SANTIAGO 2014; FREIRE, 2017; OLIVEIRA e SANTOS 2018; NETO e STRECK, 2019, MACHADO *et al.*, 2019). É seguro dizer que a pedagogia crí-

tica de Paulo Freire guarda intensa conexão com o vivido, com a existência realizada em determinados contextos sócio-históricos e sua relação com a capacidade emancipatória da educação.

Conforme o censo demográfico de 1960 (BRASIL, 1960), período do início da atuação de Freire, 39,7% das crianças e adolescentes brasileiros entre 10 e 14



anos não sabiam ler e escrever e percentual próximo se repetia quando observado o perfil de mais de 15 anos de idade: 39,6% de não alfabetizados.

Em 1963, Paulo Freire e um grupo de educadores realizaram a alfabetização de 300 adultos em 40 horas. Esta experiência aconteceu no interior do Rio Grande do Norte, na cidade de Angicos. O resultado desta experiência influenciou a construção do Plano Nacional de Alfabetização de 1964. Era o governo de João Goulart e tratava-se de um esforço no sentido de coordenar os movimentos de educação de base, alfabetização de jovens e adultos que se multiplicavam em todo o país a partir de 1961 (PAIVA, 1987). Este Plano Nacional jamais foi realizado, pois, em 1964, o Brasil sofre um golpe civil-militar. Freire permanece 16 anos no exílio.

Sobre o método e os sentidos da proposta freireana, Nita Freire aponta:

O “convite” de Freire ao alfabetizando adulto é, inicialmente, para que ele se veja enquanto homem ou mulher vivendo e produzindo em determinada sociedade. Convida o analfabeto a

sair da apatia e do conformismo de “demitido da vida” em que quase sempre se encontra e desafia-o a compreender que ele próprio é também um fazedor de cultura, fazendo-o apreender o conceito antropológico de cultura. O “ser-menos” das camadas populares é trabalhado para não ser entendido como desígnio divino ou sinal, mas como determinação do contexto econômico-político-ideológico da sociedade em que vivem (FREIRE, 1996, p. 37).

Depreende-se daí que a contribuição de Paulo Freire não se tratou estritamente da importância de saber ler e escrever, mas também de ser e estar no mundo, de ser para além das “sinas” sociais. Significou uma possibilidade de reinvenção de homens e mulheres que, no processo de alfabetização, eram tratados como sujeitos em diálogo com suas realidades. Realidades estas passíveis de questionamento e reinvenção. Aqui reside o medo das ideias de Freire.

Contemporaneamente, um dos marcadores dessas conexões se expressa no movimento Escola Sem Partido (ESP), que existe desde 2004, e cujo fundamento é que à escola cabe apenas o ensino instrucio-

nal neutro; a educação em si seria exclusividade das famílias e da Igreja. Em um contexto que pressiona pela redução do pensamento crítico dentro das escolas, o ESP teve sua visibilidade ampliada nos últimos cinco anos, ao se aliar a organizações de direita no país e pautar projetos de lei nas Câmaras Municipais, Estaduais e no Congresso Nacional, com o objetivo de vigiar professores. A plataforma argumentativa do movimento se apoia em grande parte no desm体现imento da obra de Paulo Freire, uma vez que esta projeta a natureza política da educação e dá centralidade ao desenvolvimento da consciência crítica dos educandos.

Sendo assim, o objetivo deste ensaio é, principalmente a partir das contribuições de Florestan Fernandes, estabelecer relações entre elementos da formação social brasileira e o lugar da obra de Paulo Freire neste contexto. Para tanto, na primeira sessão deste ensaio apresentaremos alguns elementos acerca do caráter dependente da economia brasileira e seu sentido antidemocrático; e na segunda sessão, buscaremos apontar elementos da obra de Paulo Freire que parecem ser centrais no desencadeamento de rejeição e medo em grupos alinhados à concepção de educação como mera transmissão de conhecimentos e instrumento de dominação. Neste ensaio não se tem a intenção de discutir exatamente a obra de Paulo Freire, mas sim de identificar pontos de contato e articulações entre a pedagogia freireana e componentes do processo histórico de formação da sociedade brasileira.

Alguns elementos de Florestan para pensar a formação social

Nesta passagem, elencamos alguns elementos da obra de Florestan Fernandes que contribuem para a compreensão da formação social brasileira e que, ao mesmo tempo, cooperam para o entendimento dos cenários sociais que decodificam a pedagogia crítica de Paulo Freire.

As análises de Florestan Fernandes situam-se na tradição marxista. Marx apontou o caráter universalizante do modo de produção capitalista observando, também, as particularidades que este modo de pro-

dução assumiu em determinadas fronteiras nacionais (MARX, 1985; LUKÁCS, 1979), ou seja, certas particularidades nacionais do processo de expansão e reprodução do capital. Nesse sentido, as bases para a compreensão da particularidade do desenvolvimento do capitalismo no Brasil estão postas na relação estabelecida com a totalidade do modo de produção capitalista.

Na esteira das análises de Fernandes (1968, 1975, 1976), o desenvolvimento do capitalismo no Brasil se expressa sob a forma de dependência econômica, cultural e política do capitalismo central. As interpretações de Fernandes têm base histórica e concreta e, ao mesmo tempo, nos apontam um caminho metodológico para a análise do Brasil presente e também possíveis mediações com as críticas à obra de Paulo Freire.

O Brasil torna-se um Estado nacional em 1822; neste momento, a maioria dos trabalhadores brasileiros eram escravizados. Este é um país que se torna politicamente emancipado tendo como base econômica a escravidão e o latifúndio (FERNANDES, 1976).

Conforme assinalou Fernandes, a Independência brasileira é o marco do rompimento do estatuto de colônia; contudo, este “rompimento” não altera as condições internas da ordem social vigente. E destaca:

Assim, sem negar a ordem social imperante na sociedade colonial e reforçando-a, ao contrário, as referidas elites atuaram revolucionariamente ao nível das estruturas de poder político, que foram consciente e deliberadamente adaptadas às condições internas de integração e de funcionamento daquela ordem social. Dessa perspectiva, a Independência pressupunha, lado a lado, um elemento puramente revolucionário e outro especificamente conservador (FERNANDES, 1976, p. 32).

Ou seja, a Independência do Brasil acontece mantendo preservadas estruturas sociais e econômicas baseadas no trabalho escravo, no latifúndio, na concentração de renda e na concentração do poder nas mãos da elite brasileira.

Nas análises de Fernandes (1968, 1976) acerca da formação social, econômica e cultural, é patente que no Brasil o surgimento do “novo”, a realização da mudança e da “modernização” aconteceram de forma a

garantir a continuidade do que já está posto, do “antigo”, do que é capaz de conservar estruturas econômicas de exploração. A lógica analítica apontada pelo autor permanece atual e em constante renovação.

Na análise fernandiana, o caráter dependente da economia brasileira inviabilizou transformações no sentido democrático e, ao mesmo tempo, no bojo do desenvolvimento capitalista no país, criou estruturas de dominação sobre os trabalhadores. E essas estruturas de dominação se realizam sob a forma histórica de ações “autocráticas”, reacionárias e conservadoras, como o golpe de 1964.

Nas análises de Fernandes, o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, assim como em outras regiões periféricas, não seguiu o desenvolvimento “clássico” de uma “revolução burguesa”¹, como nos moldes europeus ou estadunidenses. No Brasil não houve um arroubo nacionalista, tampouco de cunho “democrático”. Do ponto de vista metodológico que sustenta essa afirmação, o autor argumenta que a pesquisa teórica “não pode gravitar em torno de um falso modelo, de um modelo que ‘não se repete’ nem é universal” e tampouco ‘pode ser universalizado’ (FERNANDES, 1995, p. 142). Nesse sentido, entendemos que aqui o autor nos alerta que o caráter “universal” está no modo de produção do capital e não nos “modelos” analíticos. Dessa forma, depreendemos que a realização histórica do desenvolvimento do capitalismo e os sentidos da “revolução burguesa” ganham particularidade em sociedades onde a burguesia é assentada em economias dependentes.

Na obra *A revolução burguesa no Brasil*, Fernandes analisou e demonstrou a especificidade da formação social e da constituição da burguesia brasileira. Não só apresentou a distinção entre a revolução burguesa brasileira e as revoluções europeias e estadunidense, mas também descreveu e analisou os elementos que demonstram sua herança antidemocrática. A débil burguesia brasileira institui-se a partir de uma dependência econômica externa que se realiza no interior do Estado brasileiro mediante práticas autocráticas de dominação interna. Como apontou, no contexto de desenvolvimento da burguesia brasileira, não houve (não há) espaço para rupturas, mas sim para mudanças paulatinas que produziram historicamente a reposição da condição de dependência e

dominação externas e, ao mesmo tempo, aperfeiçoaram a dominação interna, ou seja, dominação da elite burguesa sobre os trabalhadores.

Fernandes (1976, p. 204) assinala que a burguesia brasileira não forjou “instituições próprias de poder especialmente social”; utilizou o Estado como meio para o exercício de dominação. Na construção histórica brasileira, a burguesia orientou e controlou o “poder político estatal” de forma a atender aos seus interesses de classe. Nesse sentido, Florestan observa que a burguesia brasileira

[...] não assume o papel de “paladina da civilização” ou de “instrumento da modernidade”, pelo menos de forma universal e como decorrência imperiosa de seus interesses de classe. Ela se compromete, por igual, com tudo que lhe fosse vantajoso; e para ela era vantajoso tirar proveito dos tempos desiguais e da heterogeneidade da sociedade brasileira, mobilizando as vantagens que decorriam tanto do “atraso” quanto do “adiantamento” das populações (FERNANDES, 1976, p. 204).

Na análise fernandiana, o capitalismo brasileiro se constitui a partir de uma “burguesia dotada de moderado instinto modernizador” (FERNANDES, 1976, p. 206). Pode-se observar que a universalização do acesso à educação pública estatal de qualidade nunca foi uma bandeira da burguesia brasileira, principalmente se pensarmos nos tempos de ditadura civil-militar.

No processo de modernização brasileiro, havia a necessidade de convergência dos interesses burgueses externos e internos e essa convergência se realizava mediante procedimentos autocráticos de dominação que garantissem “vantagens” à elite brasileira. Procedimentos estes “herdados do passado ou improvisados no presente” (idem, p. 207). A realização da convergência dos interesses do mercado mundial e da burguesia brasileira passava pela constituição e manutenção de um Estado autocrático-burguês.

Com este “modelo” de intervenção, a burguesia brasileira reforçava seus vínculos externos de dependência e os internos de dominação. Do ponto de vista interno, na mesma medida em que se autoprivilegia, impossibilitava tanto o desenvolvimento econômico com base nacional quanto a construção de ali-

cerces para uma lógica de universalização de direitos no Brasil, entre eles a educação. Essa impossibilidade da construção de alicerces para uma lógica de direitos se deu em função da desarticulação da possibilidade de organização da classe trabalhadora.

Na interpretação de Florestan, no que se refere às relações entre as classes, a burguesia tratou como “seu” o monopólio da “cidadania válida” e, assim, promoveu o controle sobre a sociedade civil e sobre o Estado brasileiro. Esse movimento histórico de reposição de poder na burguesia brasileira, descrito e analisado por Fernandes, permanece atualíssimo tanto na forma quanto nos meios.

O golpe de 1964 deixa explícito que a burguesia brasileira não tinha pretensões de constituir um capitalismo de base nacional e que para a sustentação de seu autoprivilegiamento exacerbaria as formas de dominação via militarização e tecnocratização. No livro *A ditadura em questão*, sobre o sentido da institucionalização da força extrema (como a instituição do AI-5, em 1968), Fernandes assinalou:

[...] a violência inerente à sociedade capitalista contém um direito e um Estado de direito que institucionalizam a repressão e a opressão, fora e acima quer das ‘necessidades, naturais da ordem’ (as quais variam com as circunstâncias e a forma de governo) quer dos ‘ideais humanos de justiça’ (os quais não são consultados por nenhum tipo de direito ou de Estado, que tenham de equilibrar estratificação social com dominação social e poder político de minorias sobre maiorias) (FERNANDES, 1982, p. 2).

Depreendemos desse caminho analítico que, ao trabalhar com uma lógica de “autocracia burguesa institucionalizada”, Fernandes caracteriza a experiência brasileira para além dos limites de um Estado “liberal” ou “totalitário”. Ou seja, aplica na análise do Estado o mesmo movimento que aplicou na análise do desenvolvimento capitalista no Brasil. Dito de outra forma, Fernandes nos possibilitou perceber as nuances particulares do caso brasileiro, de modo que as interpretações que fazemos hoje, no momento atual, possam ser percebidas como uma “evolução” desta “autocracia burguesa institucionalizada” que ora utiliza força extrema, ora opera na construção de cooperação e de consenso.

Nesse sentido, queremos destacar que Florestan Fernandes entendeu o final da ditadura civil-militar não como a manifestação de uma “crise” definitiva, mas sim como uma “autorreforma” do regime ditatorial na busca por sua continuidade. O caminho identificado por Fernandes era de uma transição e conversão da ditadura agora sem o “braço militar” e por meio de uma “democracia tutelar” (FERNANDES, 1982). Esse trilho garantiu uma fértil continuidade das ideias, formas e lógica da nossa burguesia dependente, agora travestida de “democracia”. Contudo, no Brasil da década de 1970 estavam presentes também “forças” que, em diferentes medidas, insurgiram-se ao projeto de “autorreforma”. Dentre elas Fernandes² destacou a ação sindical, a luta política da esquerda brasileira, a oposição religiosa e a atuação do movimento estudantil. Nesse contexto também estava inserida a pedagogia de Paulo Freire.

Convém destacar que foi no contexto do regime civil-militar – cujo lema “segurança e desenvolvimento” tinha na baixa produtividade do sistema de ensino um obstáculo – que as influências tayloristas e fordistas foram adotadas no campo da educação, conformando a “pedagogia tecnicista” que comporia a linha de correntes pedagógicas liberais, juntamente com a “tradicional” e a “escola nova”. A pedagogia tecnicista, baseada na perspectiva da neutralidade científica e em princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, reordenou o processo educativo de modo mecânico e parcelado, semelhante ao que ocorreu no processo fabril. Para essa concepção, cabe à educação treinar mão de obra para a execução das múltiplas tarefas demandadas pelo sistema social (SAVIANI, 2013).

Assim, ao passo que o contexto histórico do regime ditatorial foi propício para o surgimento e propagação da pedagogia de Freire, também a motivação dos ataques à sua obra remontam a esse período, cuja lógica e modo de operação perduram na estrutura social brasileira e se concretizam por meio de políticas neoliberais³ que consomem direitos sociais, como o de acesso à educação pública de qualidade, e apequenam as condições de reprodução da classe trabalhadora. Cumpre destacar que, como apontado nas análises de Fernandes, a relação entre as classes sociais num país de economia dependente e subor-

dinada como o Brasil se dá de forma que a burguesia se autodefende e se reorganiza sistematicamente para manter seus privilégios e seus interesses de classe, assim como permanece atendendo às solicitações do capitalismo central, em um contínuo processo de conservação.

Paulo Freire incomodou a elite conservadora ao introduzir a crítica à educação tradicional no cerne do debate social, posicionando a educação como ato político que nega a memorização alienada, situa o educando como sujeito histórico e fomenta a leitura do mundo. Um misto de medo e ódio a Freire paira transversalmente sobre o projeto de sociedade pautado na dominação e dependente da exploração da classe trabalhadora pelo capital. Sobre os tempos atuais, Ferreira (2016) afirma:

Vivemos um momento histórico de retomada do conservadorismo moral e político no Brasil e de avanço dos pensamentos ideológicos de direita e extrema-direita. Através de um pretenso desejo por democracia e narrativas de clamor à nação, ao bem comum e aos valores tradicionais, esses pensamentos se alastram nas diversas arenas políticas [...] (FERREIRA, 2016, p. 166).

Em tempos de retomada do conservadorismo e de desmonte dos parcisos direitos sociais conquistados pela classe trabalhadora brasileira, observamos a reposição do chamado “medo” de Paulo Freire. Isso posto, ressaltaremos a seguir aspectos relacionados à pedagogia de Paulo Freire que podem colaborar no entendimento do incômodo causado por sua obra.

Quem tem medo de Paulo Freire?

Em 1979, Paulo Freire concedeu entrevista ao jornal *O pasquim*. Não foi a primeira, mas esta, realizada por Cláudius Ceccon, tinha como chamada a pergunta “Quem tem medo de Paulo Freire?” (*O PASQUIM*, 1979).

Cabe-nos neste curto ensaio buscar apontar alguns elementos, à luz das discussões travadas acima, que conectam o entorno das ideias de “medo” e ódio a Freire. Nesse sentido, destacaremos três pontos para o debate, pontos estes que estão obviamente interligados e que não temos a intenção de esgotar

neste ensaio. São eles: o método, a concepção de educação e a relação com o marxismo.

Pode-se dizer que o pilar do método Paulo Freire é o processo educacional tendo como ponto de partida a realidade e o cotidiano do educando. Aprender a ler e a escrever a partir do que já se conhece, do que atravessa seu cotidiano. Trata-se não apenas de saber ler e escrever, mas também de situar o lido e o escrito em um contexto social. É um método proposto a partir de uma relação teórico-prática. Gadotti (1996) destaca que, de maneira esquemática, pode-se dizer que o método Paulo Freire consiste em três momentos que são entrelaçados dialéticamente e interdisciplinarmente:

a) a *investigação temática*, pela qual aluno e professor buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde ele vive, as palavras e temas centrais de sua biografia; b) a *tematização*, pela qual eles codificam e decodificam esses temas; ambos usam o seu significado social, tomando, assim, consciência do mundo vivido; e c) a *problematização*, na qual eles buscam superar uma primeira visão mágica por uma visão crítica, partindo para a transformação do contexto vivido (GADOTTI, 1996, p. 80).

Pode-se dizer que o pilar do método Paulo Freire é o processo educacional tendo como ponto de partida a realidade e o cotidiano do educando. Aprender a ler e a escrever a partir do que já se conhece, do que atravessa seu cotidiano. Trata-se não apenas de saber ler e escrever, mas também de situar o lido e o escrito em um contexto social.

Ainda para Gadotti (1996), é possível afirmar que o trabalho de Paulo Freire é mais que um método. Trata-se de uma teoria do conhecimento, de uma filosofia da educação. Ao se apoiar em técnicas que partem da crítica à realidade vivida – e por isso mesmo mobilizadora de comunidades – e não somente de indivíduos, o método Paulo Freire está imbricado de forte potencial transformador da sociedade. Certamente por isso mesmo, as ideias de Freire encontraram capilaridade em diversos campos do conhecimento, influenciando processos educacionais em várias áreas, para além da alfabetização de adultos.

Saviani (2013) assinala que, embora a fama de Paulo Freire esteja fortemente associada ao método de alfabetização de adultos, há em sua obra uma concepção de homem, sociedade e educação que está na base do método e que é imprescindível para entender o pensamento de Freire. A perspectiva é que a existência dos sujeitos é construída historicamente em comunhão com outros sujeitos, o que afirma a sua natureza crítica e dialógica. Porém, a realidade social contradiz essa natureza, uma vez que às forças dominantes interessa manter relações de alienação e dominação entre sujeitos.

A partir deste prisma, o processo educacional em Paulo Freire não é mera transferência de conhecimentos, mas sim um processo complexo que é, ao mesmo tempo, universalizante e particular. Explicamos: universalizante no sentido da aplicabilidade do método – em sua capacidade de realização enquanto metodologia de alfabetização – e particular na medida em que toma como substrato de interação a realidade na qual o educando está inserido. Parte do que o educando conhece, dos fatos e formas presentes em sua vida, do que está à sua vista. Nita Freire assevera:

Respeitando o senso comum e dele partindo, Freire propõe a sua superação. O “Método” obedece às normas metodológicas e linguísticas, mas vai além delas, porque desafia o homem e a mulher que se alfabetizam a se apropriarem do código escrito e a se politizarem, tendo uma visão de totalidade da linguagem e do mundo (FREIRE, 1996, p. 39).

Ao partir da realidade do educando, este método se apresenta também como um ato político oriundo da educação popular. Trata-se de entender onde se está, mas também de realizar questionamentos a esta realidade. Por não ser uma mera repetição de conteúdos de cartilha, o método possibilitou também uma espécie de releitura das realidades em que se inseriam os educandos imersos no processo de aprender a ler e escrever. Aprender a ler e escrever é também possibilidade de questionamento. Como? Para quê? Para quem? Contra quê? A favor de quem? A favor de quê? Etc. Como afirmou Fiori (1978) no prefácio da *Pedagogia do oprimido*:

A “codificação” e a “descodificação” permitem

ao alfabetizando integrar a significação das respectivas palavras geradoras em seu contexto existencial – ele a redescobre num mundo expressado em seu comportamento. Conscientiza a palavra como significação que se constitui em sua intenção significante, coincidente com intenções de outros que significam o mesmo mundo. Este – o mundo – é o lugar do encontro de cada um consigo mesmo e os demais (FIORI, 1978, p. 6).

Corroboramos a ideia de que decifrar a palavra escrita é ponto nodal no processo de decifrar as situações existenciais e as determinações sociais em curso. Essa contribuição é visivelmente identificada no método Paulo Freire. Embora não seja possível que isoladamente a via da educação altere determinações sociais impostas pelo modo de produção capitalista, há consenso no pensamento crítico que a educação – em seu acesso, formas, intencionalidade e meios – é ponto basal para um processo de emancipação política com vistas à emancipação humana.

Mais do que lançar luz sobre a realidade, a perspectiva educacional freireana a denuncia, como podemos identificar no prefácio do livro *Pedagogia da autonomia*, quando Freire escreve:

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo dessa ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada (FREIRE, 2011).

A pressão por minimizar o potencial crítico nos espaços formativos, expressa atualmente por movimentos como o ESP, advém de uma tentativa de despolitização da educação, a partir do depósito de conhecimentos supostamente neutros e da sinônima equivocada entre os termos “política” e “partido”. O ódio e/ou medo a Paulo Freire, que costuma se caracterizar por bravatas como “expurgar Paulo Freire das salas de aula para afastar a ameaça marxista”,

também se localiza no fato de que a teoria freireana desnuda as contradições da estratégia adotada, como nos apontam os escritos em *Pedagogia da esperança*:

[...] ao negarem a mim a condição de educador, por ser demasiado político, eram tão políticos quanto eu. Certamente, contudo, numa posição contrária à minha. Neutros é que não eram nem poderiam ser (FREIRE, 2013).

A estratégia de supor possível a neutralidade na educação, assim como a atribuição de caráter negativo ao termo “política”, encontra eco, aproveitando-se de uma conjuntura de rejeição a políticos, por parte da sociedade, no bojo da crise política brasileira. Explicitando sua contradição e explicando as origens da rejeição a Paulo Freire, esses movimentos ganham visibilidade somente ao se aliarem a grupos políticos orientados por ideologia neoliberal.

Essa proposta neutralizante é um aprofundamento da concepção bancária de educação criticada por Freire, só que explicitamente orientada por suposta transferência asséptica de conteúdos e pela desqualificação da figura do professor.

O método freireano realizou uma crítica à própria educação e à escola, assim como aos papéis assumidos por educadores e educandos. Sobre a concepção “bancária” da educação como instrumento da opressão, na obra *Pedagogia do oprimido*, Freire escreve:

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos na escola, em qualquer de seus níveis (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos. Há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar (FREIRE, 1978, p. 65).

A referência à educação “bancária”, em Freire, trata do saber como “uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 1978, p. 67). Para ele, essa doação representa manifesta-

ções instrumentais da ideologia da opressão constituída pelo que chamou de alienação da ignorância. Na lógica bancária, a educação se realiza através do ato de depositar, transferir conhecimentos e valores aos educandos silenciados. Nessa perspectiva, como apontou Freire, o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados. Dentro outras questões, em síntese, o educador é o sujeito do processo e os educandos, meros objetos.

Pensando nos termos da formação social brasileira apontados por Fernandes, que destaca uma burguesia instituída a partir de uma dependência econômica externa, a qual se realiza no interior do Estado brasileiro mediante práticas autocráticas de dominação interna, depreende-se que historicamente a educação vem sendo utilizada como instrumento para fornecer condições para a manutenção de estruturas sociais de dominação, silenciamento e violência. Na crítica realizada aos modelos de educação e escola hegemônicos, especialmente em seu caráter “ban-

A estratégia de supor possível a neutralidade na educação, assim como a atribuição de caráter negativo ao termo “política”, encontra eco, aproveitando-se de uma conjuntura de rejeição a políticos, por parte da sociedade, no bojo da crise política brasileira. Explicitando sua contradição e explicando as origens da rejeição a Paulo Freire, esses movimentos ganham visibilidade somente ao se aliarem a grupos políticos orientados por ideologia neoliberal.

cário”, Freire visibiliza a ocorrência da minoração da emancipação humana em favor do treinamento para o desempenho de papéis sociais, da adaptação ao mercado de trabalho e do desenvolvimento de capacidades individuais, sendo o aluno um depositário de conhecimentos.

As práticas educacionais hegemônicas não-críticas, calcadas na educação bancária a serviço da alienação e domesticação e que ignoram as determinações sociais do processo educativo repõem condições

para a realização da dominação interna da elite burguesa sobre os trabalhadores. Ocorre a apropriação da educação como meio de adaptação e ajustamento social. Esse ajustamento social tem historicamente contribuído para a manutenção das desigualdades sociais geradas pelo modo de produção capitalista. Como já afirmado, as elites brasileiras, ao se autoprivilegiarem, impossibilitam tanto o desenvolvimento econômico com base nacional quanto a construção de alicerces para uma lógica de universalização de direitos no Brasil, como a educação com sentidos emancipatórios. Ao apresentar e questionar os sentidos, usos e propósitos da educação bancária, Paulo Freire, com sua prática e obra, contribuiu para o desenvolvimento do caráter opressor e alienante da educação brasileira.

E o marxismo em Paulo Freire? Em obras de Freire há referência e sustentação de argumentos a partir de autores como Marx, Lukács, Gramsci, Kosik e outros. A partir de *Pedagogia do oprimido*, é possível identificar a influência do pensamento marxiano e das ideias marxistas na obra de Freire (a relação entre opressor e oprimido, a visão da sociedade em termos de infraestrutura e superestrutura, a descrição da revolução e da mudança); o que não é verificado nos escritos anteriores. Ao tratar da necessidade de transformação objetiva da situação opressora através da tomada de consciência (por parte dos educandos que são também a classe trabalhadora) da opressão, Freire recorre a Marx. Freire argumentou que pensar no rompimento da lógica de opressão significa combinar análises e ações em torno da objetividade e subjetividade. Neste ponto, Freire destaca que:

Em Marx, como em nenhum pensador crítico, realista, jamais se encontrará esta dicotomia [objetividade versus subjetividade]. O que Marx criticou e, cientificamente, destruiu não foi a subjetividade, mas o subjetivismo, o psicologismo. A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. Ao fazer-se opressora, a realidade implica na existência dos que oprimem e dos que são oprimidos (FREIRE, 1978, p. 39).

Nesta, assim como em outras passagens, Freire recorre a Marx para a decodificação da complexidade das condições geradoras da opressão destacada em sua obra, assim como na reflexão acerca da relação dialética entre objetividade e subjetividade. Freire fala de libertação através da consciência crítica da opressão e da condição de oprimido e que, como base para a realização desta “práxis”, estaria o conhecimento e reconhecimento desta realidade, que se coloca como domestificadora.

Entretanto, a recorrência de Freire a Marx e a autores marxistas não faz de Freire um marxista. Freire não incorporou o marxismo em sua concepção teórico-prática de análise da questão pedagógica, mas foi influenciado por autores de tradição marxista na explanação de certos aspectos das categorias com as quais trabalhava. A inspiração filosófica que estrutura o pensamento freireano ao longo da sua produção advém predominantemente do personalismo, pautado no solidarismo cristão, e da fenomenologia existencial, que se expressa por meio de elementos como a análise do diálogo, a descrição da consciência humana, a situação limite, o encontro (GADOTTI, 1996; SAVIANI, 2013).

Em *A ideologia alemã*, Marx e Engels apresentam uma concepção de história conectada com o processo de produção material. Asseveram que:

Essa concepção da história assenta, portanto, no desenvolvimento do processo real da produção, partindo logo da produção material da vida imediata, e na concepção da forma de intercâmbio intimamente ligada a esse modo de produção e por ele produzida, ou seja, a sociedade civil nos seus diversos estágios, como base de toda a história, e bem assim na representação da sua ação como Estado, explicando a partir dela todos os diferentes produtos teóricos e formas de consciência – a religião, a filosofia, a moral etc. etc. – e estudando a partir destas o seu nascimento; desse modo, naturalmente, a coisa pode também ser apresentada na sua totalidade (e por isso também a ação recíproca dessas diferentes facetas umas sobre as outras). [...] A força motora da história, também da religião, da filosofia e de todas teorias, não é a crítica, mas sim a revolução (MARX, ENGELS, 2009, p. 57-58).

Fica patente a centralidade das contradições presentes no mundo real e as repercussões dessas contradi-

ções nas relações humanas. Relações humanas que, na perspectiva marxiana, são relações sociais e historicamente construídas. Em Marx, o proletariado (a classe trabalhadora) é sujeito fundamental e revolucionário. As interrogações acerca da sociedade civil levam ao questionamento da sociedade burguesa e esse questionamento aponta a necessidade de superação histórica do modo de produção capitalista, tendo como horizonte o fim das classes sociais. Ou seja, a perspectiva marxista é necessariamente revolucionária.

Na interpretação de Nita Freire,

A revolução pensada por Freire não pressupõe uma inversão nos polos oprimido-opressor, antes, pretende re-inventar, em comunhão, uma sociedade onde não haja a exploração e a verticalidade do mundo, onde não haja a exclusão ou a interdição da leitura do mundo aos segmentos desprivilegiados da sociedade (FREIRE, 1996, p. 39).

Em Freire, está presente o pensamento crítico frente à realidade do educando, do educador e do sistema educacional; contudo, não comparece na obra freireana referência à luta de classes e a perspectiva de superação do modo de produção capitalista. Em termos históricos, tomando como base a estrutura do modo de produção capitalista e a particularidade da formação social brasileira, é ingênua e imprecisa a imagem-objetivo apontada por Nita Freire como sendo a revolução pensada por Freire – reinventar, em comunhão, uma sociedade.

Cabe destacar que, dentre as pedagogias, aquela cuja filosofia é explicitamente demarcada pelo materialismo histórico, é a pedagogia histórico-crítica. Nesta, a educação é entendida como mediação inserida na prática social e é balizada pela análise das condições históricas de produção da existência humana. Destaque-se que nenhum autor marxista clássico desenvolveu teoria pedagógica em sentido estrito, a pedagogia histórico-crítica trata de ter como disparador e orientador uma concepção de mundo em consonância com a que é própria do materialismo histórico (SAVIANI, 2013).

No que se refere às concepções teóricas de Paulo Freire, nos parece mais preciso afirmar que ele se apresenta como um autor eclético. Como apontou

Freitas (1998, p. 99-100), a obra de Freire é marcada pelo existentialismo, fenomenologia e pelo marxismo, sendo este último uma influência incorporada a partir da obra *Pedagogia do oprimido*, como apoio na interpretação da realidade opressora e alienante em que se inserem educandos e educadores.

Partimos do pressuposto de que uma educação rigorosamente emancipatória só é possível ser realizada em um contexto societário onde a produção coletiva não é apropriada privadamente, ou seja, uma sociedade onde os frutos do trabalho são compartilhados de forma igualitária, possibilitando a todos os homens e mulheres condições iguais para seu desenvolvimento enquanto seres sociais. Nas palavras de Marx e Engels, uma sociedade em que “teremos uma associação, na qual o desenvolvimento livre de cada um é a condição para o desenvolvimento livre de todos” (MARX e ENGELS, 1998, p. 44).

Entretanto, queremos destacar a importância das análises de Freire acerca da educação e da própria escola, pois tais análises contribuíram (e contribuem) para o desvelamento das contradições postas na educação brasileira e no próprio papel da educação no ca-

Em Freire, está presente o pensamento crítico frente à realidade do educando, do educador e do sistema educacional; contudo, não comparece na obra freireana referência à luta de classes e a perspectiva de superação do modo de produção capitalista. Em termos históricos, tomando como base a estrutura do modo de produção capitalista e a particularidade da formação social brasileira, é ingênua e imprecisa a imagem-objetivo apontada por Nita Freire como sendo a revolução pensada por Freire – reinventar, em comunhão, uma sociedade.

pitalismo. Em termos brasileiros, continuamos vivendo a tensão e a contradição apontadas por Saviani (2005), permanecemos entre a universalização da forma escolar de educação e sua não realização plena, o que produz a impossibilidade do acesso pleno da classe trabalhadora à educação com sentidos históricos e sociais. Obviamente, a própria educação escolar ou formal tem limites, mas defendemos aqui que é também um espaço fundamental de luta da classe trabalhadora, ainda que seja em si limitado. Em que

pese Paulo Freire ter sido um autor eclético, sua pedagogia e sua contribuição como educador filiaram-se ao questionamento do conservadorismo e do autoritarismo próprios da formação social brasileira.

Considerações finais

O pensamento freireano colide com as bases da estrutura social decorrente do processo histórico brasileiro. No Brasil, as transformações sempre se deram de modo a conservar o *modus operandi* de exploração característico do capitalismo dependente, negando direitos sociais e com arroubos ditatoriais, o que permanece atual e em constante renovação.

Identifica-se que a obra de Freire tem localização sócio-histórica intimamente imbricada na formação social brasileira, tanto pela conjuntura que impulsionou seu surgimento e disseminação quanto pelas condições em que se tem tentado desmerecer sua obra.

Freire criticou a educação “bancária”, que toma o educando como repositório de conhecimentos a serem transmitidos pelo educador e busca adaptar sujeitos à realidade. A crítica desenvolvida por Freire produziu a rejeição de sua obra por parte daqueles que se serviam e se servem até hoje de uma perspectiva pedagógica que reforça a manutenção de privilégios. O método, a concepção de educação e a influência marxista são pontos nodais para compreender quem tem medo de Paulo Freire e por que o tem.

Um dos pilares para a manutenção da ordem dominante é o controle da educação enquanto conceito, método e prática. Ao pensar a educação como meio que pode vir a contribuir com um processo que visa à emancipação humana e introduzir em sua pedagogia a perspectiva dialética entre linguagem, pensamento e mundo, desvelando as contradições inerentes aos processos educacionais na sociedade brasileira, Paulo Freire incomodou as classes dominantes. A prática pedagógica de Freire fomenta o desenvolvimento de consciência crítica, a leitura do mundo e a utilização do potencial criativo inerente a cada ser humano na transformação da realidade, contrapondo-se às pedagogias hegemônicas alienantes e domesticadoras.

Na composição de sua obra, Freire foi eclético, tomando como referência autores diversos, tendo, a

partir da *Pedagogia do oprimido*, incorporado influências marxistas principalmente para a explanação das relações de opressão. Entretanto, isso não torna Freire um autor marxista, pois seu campo teórico estruturante, pautado no personalismo cristão, não foi reconfigurado por essa perspectiva. O que houve foi uma apropriação conceitual que não se filia às origens filosóficas do marxismo e que se dilui em uma matriz de conhecimentos própria da visão teórica de Freire. Assim, os escritos sobre revolução na perspectiva freireana, em comparação à perspectiva marxista, estão situados em campos distintos de compreensão.

Contudo, à guisa das conclusões finais, reiteramos a importância das análises de Freire acerca da educação e da própria escola no desenvolvimento das contradições postas na educação brasileira. Paulo Freire não foi um marxista, mas sua contribuição como educador, assim como sua obra, produziu rupturas no entendimento tradicional da educação e corroborou (e corrobora) a compreensão dos seus sentidos em um país de economia periférica como o Brasil.

Influenciador da emergência de ideias pedagógicas progressistas em uma sociedade autoritária e orientada pelo capitalismo dependente, Freire causou descontentamento nas elites política e econômica de sua época, o que lhe custou o exílio. Também deixou um legado que até hoje reverbera em grupos sociais e políticos conservadores que pretendem se servir da educação como instrumento de alienação e controle. **US**

notas

1. Fernandes conceitua “revolução burguesa” como “um conjunto de transformações econômicas, tecnológicas, sociais, psicoculturais e políticas que só se realizam quando o desenvolvimento capitalista atinge o clímax de sua evolução industrial” (FERNANDES, 1976, p. 203).
2. Para aprofundamentos acerca da vida e obra de Florestan Fernandes, ver CERQUEIRA (2004) e FÁVERO (2005).
3. Sobre o neoliberalismo, na análise de Netto, em tempos neoliberais, entende-se que [...] o bem público como implicação automática da perseguição individual de fins particulares esvaneceu-se completamente. Em resumidas contas, o velho liberalismo entrava para o museu das antiguidades tanto no plano econômico [...], entronizando o mercado como a instância societal mediadora por excelência, quanto no plano político, sacralizando o Estado mínimo; as concepções mais lidicamente liberais experimentavam um total descompasso com a dinâmica própria à ordem do capital (NETTO, 2012, p. 82). Destacamos ainda que, conforme Harvey (2008), o neoliberalismo não pode ser analisado como uma teoria econômica ou mesmo uma ciência, pois trata-se de doutrina que afirma os pressupostos de liberdade individual via exasperação das liberdades de mercado e de comércio.

- BRASIL. Censo Demográfico de 1960. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca_cacatalogo?id=768&view=detalhes. Acesso em: 26 abr. 2020.
- CERQUEIRA, Laurez. Florestan Fernandes - Vida e Obra. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- FÁVERO, Osmar. Democracia e educação em Florestan Fernandes. Campinas: Autores Associados, 2005.
- FERREIRA, Guilherme Gomes. Conservadorismo, fortalecimento da extrema-direita e a agenda da diversidade sexual e de gênero no Brasil contemporâneo. **Lutas Sociais**, São Paulo, vol. 20, n. 36, p. 166-178, jan./jun. 2016.
- FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.
- _____. **A ditadura em questão**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1982.
- _____. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- _____. Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- _____. Capitalismo dependente e imperialismo. In: FERNANDES, F. **Em busca do socialismo**: últimos escritos & outros textos. São Paulo: Xamã, 1995.
- FIORI, Ernani Maria. **Prefácio pedagogia do oprimido**. 6 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. A trajetória de Paulo Freire. In: **Paulo Freire**: uma biobibliografia. (Org.) Moacir Gadotti. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1996.
- FREIRE, Ana Maria Araujo. Paulo Freire - Uma história de vida. São Paulo: Paz e Terra 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa/Paulo Freire, São Paulo, Paz e Terra, 2011. Formato: ePub.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido/Paulo Freire. 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Formato: ePub.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- FREITAS, Marcos Cezar de. **Álvaro Vieira Pinto**: a personagem histórica e sua trama. São Paulo, Cortez: USF - IFAN, 1998.
- GADOTTI, Moacir. A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho. In: **Paulo Freire**: uma biobibliografia. (Org.) Moacir Gadotti. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1996.
- HARVEY, David. **O novo imperialismo**. São Paulo: Loyola, 2012.
- LUKÁCS, Georg. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

referências

MACHADO, Aline Maria Batista; SILVA, Andrêsa Melo; TOLENTINO, Graziela Mônica Pereira. Paulo Freire e a educação popular na história do Serviço Social brasileiro (1980-2010). *Serv. Soc. Soc.* São Paulo, n. 134, p. 70-87, jan./abr. 2019.

MARX, Karl. **O capital**. Tomo 1, volume 1. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MENEZES, Marília Gabriela; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, v. 25, n. 3 (75), p. 45-62, set./dez. 2014.

NETO, João Colares da Mota; STRECK, Danilo. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educ. rev.** vol. 35, n. 78, Curitiba, nov./dez. 2019, Epub dez. 05, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v35n78/1984-0411-er-35-78-0207.pdf>.

NETTO, José Paulo. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2012.

O PASQUIM. Quem tem medo de Paulo Freire? Rio de Janeiro, **O Pasquim**, 498: 8-9, 12-18-jan. 1979 (Concedida a Claudio Ceccon).

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; SANTOS, Tânia Regina Lobato. Paulo Freire na América Latina e nos Estados Unidos: Cátedras e Grupos de Pesquisas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 48, p. 106-139, abr./jun. 2018.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola - Ibrades, 1987.

SAVIANI, Demerval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios de uma sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.) **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2013.

TORRES, Carlos Alberto. A voz do biógrafo latino-americano: uma biografia intelectual. In: **Paulo Freire: uma biobibliografia**. (Org.) Moacir Gadotti. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1996.

referências

Da ação cultural para a revolução cultural

Renato Tadeu Veroneze

Assistente Social e Pós-Doutorando em Serviço Social
pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
E-mail: rtveroneze@hotmail.com

Resumo: Este artigo tem como objetivo refletir sobre a contribuição de Paulo Freire contida no seu livro *Sobre la acción cultural*, escrito nos anos de 1960 e publicado posteriormente, quando o autor estava exilado no Chile. O livro influenciou a educação e a formação de muitas pessoas naquela época, sobretudo em alguns países da América Latina. Não temos a intenção de fazer uma resenha crítica do livro, mas uma análise/reflexão de alguns de seus apontamentos para uma ação cultural libertadora rumo à revolução cultural, ancorada em outros textos do autor em análise, bem como de alguns autores marxistas, de modo a dar maior visibilidade ao seu legado num momento de obscurantismo político governamental do Brasil e de uma crise pandêmica que abateu o mundo.

Palavras-chave: Educação. Consciência. Cultura. Liberdade.

Introdução

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra”.
(Paulo Freire)

Certa feita, em meus anos de colégio, uma colega de classe escreveu na contracapa do meu caderno algumas palavras que na época não fizeram muito sen-

tido para mim. Eram os anos de 1980, um momento de muita efervescência social e política no país. Mas para nós, jovens provincianos, esta realidade nos parecia muito distante.

Na época, não sabia quem era o autor daquelas palavras, muito menos de sua importância. Acreditei que os versos fossem dela mesma e que



eram mais uma daquelas mensagens/pensamentos que colegas de escolas deixam registradas nos nossos cadernos para se eternizarem, mas que, na maioria das vezes, ocupam um lugar comum nas nossas vidas. Contudo, de certo modo, registram uma certa visão de mundo, de época, de realidade, de vida, de modo de ser, pensar e agir.

São sínteses que vão ficando marcadas na nossa trajetória de vida, mesmo que naquele momento não tomemos consciência de sua importância, mas que passam a fazer parte da formação do nosso caráter, de nossa identidade e, quando nos damos conta, já estão impregnadas em nossa personalidade.

Naquela ocasião, ela escrevera assim:

“Há homens que lutam um dia e são bons,
Há outros que lutam um ano e são melhores,
Há os que lutam muitos anos e são muito bons,
Mas há os que lutam toda a vida e estes são
imprescindíveis”.

Em meu caderno, que guardo até hoje, não há assinatura, por isso não posso citar o nome dela, porque a memória acaba falhando com o passar do tempo. Talvez ela mesma não assinara porque estas palavras não lhe pertenciam, mas, naquele momento, sem sombra de dúvidas, tinham um grande significado. Hoje posso registrar a sua autoria: Eugen Bertholt Friedrich Brecht (1868-1956) ou, simplesmente, Bertholt Brecht, poeta, dramaturgo e encenador alemão. Seus trabalhos influenciaram profundamente o teatro contemporâneo, com seus textos críticos, ácidos e políticos.

O pensamento precisa das palavras para se materializar na vida cotidiana e expressar a linguagem, a língua, o imaginário, o mito, os desejos, as paixões, as escolhas, a cultura, elementos tão essenciais à formação daquilo que nós somos ou nos tornamos: nossa identidade. É por meio das palavras e da linguagem que surgem todas as relações sociais, desde a família

às decisões políticas. São com elas que estabelecemos os laços sinceros e reais.

Na maioria das vezes, não nos preocupamos em conhecê-las, não avaliamos o teor histórico que muitas vezes carregam e que, de certa forma, nelas se exprimem. Não se trata apenas de compreender a sua etimologia, sua origem, sua grafia, sua gramática, mas a sua função simbólica, impregnada de sentidos e significados que vão além delas mesmas ao nos mostrar o mundo ou mesmo decodificar o mundo.

Brecht está com a razão: há homens e mulheres que são *imprescindíveis* e, por que não dizer, *insubstituíveis*.

Paulo Freire foi e é um deles. Suas reflexões expressam a sua própria teoria e a sua práxis, isto é, seu modo de ser, pensar e agir. Em contato direto com a realidade, deu voz aos *oprimidos*, pobres, analfabetos, subalternos, trabalhadores, pessoas do povo, educadores, homens e mulheres. Ele buscou despertar nelas a consciência crítica, política e humanista através do que ele chamava de *processo de conscientização*, isto é, “tomar posse da realidade” (FREIRE, 2001,

Mais conhecido e respeitado na América Latina do que em seu país de origem, lamentavelmente, Paulo Freire revolucionou o processo educacional. Dizia que somos incompletos, mas temos consciência de nossa própria incompletude. Uma de suas marcas era exatamente o despertar de consciências críticas para a realidade, sobretudo, a realidade opressora, exploradora e desumana.

p. 33), que implicava ultrapassar a esfera da espontaneidade da apreensão da realidade para chegarmos à esfera crítica na qual a realidade passa a ser um objeto cognocível ao assumir uma posição epistemológica. De outro modo, implica que os sujeitos sociais assumam o seu “papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (idem, p. 30).

Paulo Freire entendeu que era nos rostos simples do povo, marcados, muitas vezes, pela dor, pelo suor e pela exploração/dominação, que estava um mundo rico, cheio de palavras, vivências e cultura a serem encontradas e reveladas. E foi este mundo que Pau-

lo trouxe e deixou para todos nós. Por esse motivo, tornou-se um ícone da educação, não só no Brasil, mas também na América Latina e em outras partes do mundo.

A educação, para ele, era um processo pelo qual as pessoas vão se completando ao longo da vida, muito além dos bancos da escola ou mesmo da própria escola. Sua pedagogia vinha da vida, do mundo, da realidade, do trabalho, da práxis. Grande inventor de palavras e ideias, para ele, aprender a ler era entender o mundo e aprender a escrever era algo que poderia mudar o mundo. Defendia que o ato pedagógico não se constitui apenas de um processo formador de palavras, de letramento, de “decobreba” ou, como ele dizia, de uma *educação bancária*, mas, sim, se constituía de um ato político.

Mais conhecido e respeitado na América Latina do que em seu país de origem, lamentavelmente, Paulo Freire revolucionou o processo educacional. Dizia que somos incompletos, mas temos consciência de nossa própria incompletude. Uma de suas marcas era exatamente o despertar de consciências críticas para a realidade, sobretudo, a realidade opressora, exploradora e desumana.

Humanista-crítico em sua essência, tinha um compromisso radical e, por que não dizer, ético-político com os sujeitos sociais concretos, compromisso este incorporado ao seu sentido de transformação de qualquer situação objetiva na qual homens e mulheres concretos são proibidos ou despropriados de serem verdadeiramente humanos.

É nesta direção que buscaremos refletir sobre a contribuição de Paulo Freire num momento tão obscuro para a humanidade e, em especial, para o Brasil. Assim, este artigo tem como objetivo refletir sobre alguns apontamentos contidos no seu livro *Sobre la acción cultural*, escrito nos anos de 1960 e publicado no início dos anos de 1970, quando o autor estava exilado no Chile. O livro influenciou a educação e a formação de muitas pessoas naquela época, como ainda nos influencia.

Inspirado pelas ideias revolucionárias da América Latina naquele período, o livro reúne textos escritos por Paulo Freire durante sua permanência no Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária, no Chile, que analisam a *concepção bancária* e a

concepção problematizadora da educação, envolvendo assuntos como: alfabetização de adultos, práticas e métodos psicossociais, situação dos campesinos, tema gerador, metodologia de ação, ação cultural e reforma agrária, entre outros.

Em seu último capítulo, traz um ensaio sobre a renovação do trabalho do assistente social em seu processo de mudança e em seu compromisso profissional com a sociedade. Entendemos que, ao se referir ao assistente social, não apenas direciona suas reflexões a este profissional especificamente, mas a todos os “trabalhadores sociais”, ou seja, aqueles que lidam diretamente com as questões sociais e têm um compromisso ético-político com as causas humanitárias, com a vida, com o mundo, com a sociedade e com o ser humano.

Desse modo, Paulo Freire revela, no livro em análise, suas experiências mais sutis com o processo de alfabetização e conscientização de uma população pobre, submissa e oprimida, firmando as bases para uma ação cultural libertadora rumo à revolução cultural por meio de uma pedagogia humanista e crítica, mostrando que a conscientização não pode estar desvinculada de uma ação concreta e eficaz para se alcançar um tipo de sociabilidade totalmente nova e firmada em novos valores. Tais apontamentos nos permitem dar maior visibilidade ao seu legado num momento de obscurantismo político governamental do Brasil, quando um governo fascista busca difamar sua importância para a educação brasileira.

A educação como ato político

Refletir sobre o pensamento paulofreireano no momento atual é uma necessidade radical, entendida aqui como todas aquelas que nascem na sociedade capitalista como consequência do desenvolvimento da sociedade civil e que não podem ser satisfeitas dentro dos limites da mesma, o que implica em fatores que possam levar à superação do capitalismo, da relação de assalariamento, da concentração da propriedade privada, da luta de classes e ao definhamento do Estado burguês. Somente sobre essas bases, de uma sociabilidade inteiramente nova, é que acreditamos que os indivíduos sociais possam se desenvol-

ver plenamente (“por inteiro e inteiramente”), onde trabalho, sociabilidade, consciência, liberdade, ética, arte, filosofia, tempo verdadeiramente livre e ócio estejam em conformidade com as aspirações mais autênticas suscitadas no interior da vida cotidiana e na valoração do sentimento de comunidade enquanto valor ontológico-social (VERONEZE, 2018).

Muito mais do que isso é refletir sobre um pensamento que coloca às claras a retórica fascista mascarada de democracia a qual estamos vivenciando no atual governo. A importância do pensamento paulofreireano neste momento é fundamental para o despertamento de consciências diante do discurso de ódio, sexista, machista, racista, heteronormativo, eugênico e autoritário que tem alimentado as facções neoliberais, neoconservadores e reacionárias da sociedade brasileira.

Entre as obras mais conhecidas de Paulo Freire, a *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2005), traduzido para diversos idiomas é, sem sombra de dúvidas, um dos livros mais trabalhados e discutidos nas áreas das

Entre as obras mais conhecidas de Paulo Freire, a *Pedagogia do oprimido*, traduzido para diversos idiomas é, sem sombra de dúvidas, um dos livros mais trabalhados e discutidos nas áreas das Ciências Humanas e Sociais e o que mais toca as pessoas em relação à dicotomia entre classes sociais e ao sistema de exploração/opressão do capitalismo. Este livro abriu uma nova pedagogia: a pedagogia crítica, filosofia educacional que busca desenvolver a consciência de liberdade e reconhecer as tendências autoritárias nos alunos.

Ciências Humanas e Sociais e o que mais toca as pessoas em relação à dicotomia entre classes sociais e ao sistema de exploração/opressão do capitalismo. Este livro abriu uma nova pedagogia: a pedagogia crítica, filosofia educacional que busca desenvolver a consciência de liberdade e reconhecer as tendências autoritárias nos alunos.

Provavelmente, este deve ser o motivo pelo qual o ideólogo Olavo de Carvalho, “guru” do atual governo, tenha acusado a metodologia paulofreireana de subversiva e de não ter reduzido o analfabetismo no

Brasil, uma acusação irreal e injusta, mas intencional, ao espalhar uma ficção engenhosa e estruturada para esconder a retórica do atual governo, propagando, em primeiro lugar, que Paulo Freire era um doutrinador comunista; em segundo lugar, que ele fora responsável pelo fracasso da educação no Brasil; e, em terceiro lugar, coloca Paulo Freire como culpado pelo avanço do pensamento comunista e das esquerdas no país, num frágil discurso de caça aos comunistas e esquerdistas, conforme comenta o doutor em Educação Sérgio Haddad, em matéria publicada no jornal Folha de São Paulo, de 14/04/2019 (on-line).

A verdade é que, na década de 1960, quando Paulo Freire buscava implantar em território nacional a sua pedagogia, ele fora perseguido duramente pela ditadura civil-militar e preferiu asilar-se em outros países; e que o Brasil só conseguiu diminuir as taxas de alfabetismo a partir dos anos dos governos civis. Mas o golpe de mestre está no momento em que o mesmo ideólogo mancha a imagem do pedagogo: quando ele é aclamado Patrono da Educação Brasileira, sendo considerado um dos maiores educadores que este país já teve. Cria-se, então, um revisionismo

so de conscientização no contexto das lutas sociais e revolucionárias da América Latina nos anos de 1960/1970. Nesta obra, Paulo Freire irá construir as vigas-mestras para a sua tese sobre a conscientização e a libertação como propósitos que não podem ser conseguidos dentro de uma estrutura de dominação como as vigentes nos países latino-americanos “subdesenvolvidos” e “oprimidos” daquela época e, de certo modo, uma situação que se arrasta até os dias atuais.

É nesta obra que nasce a necessidade radical vinculada ao compromisso dos setores que propunham a mudança social, entre eles o Serviço Social latino-americano – mas não somente –, que, naquele momento histórico, passava por um processo de renovação e reestruturação de suas bases, conhecido como Movimento de Reconceituação.

Para ele, o processo de ensino/aprendizagem se dá por meio de uma relação entre pessoas e com o mundo (realidade). Contudo, a educação existente e aceita pelo poder hegemônico inscreve-se em uma relação antagônica entre duas classes sociais: “oppressor e oprimido”, vinculada a um sistema “oppressor”.

Podemos afirmar que a educação hoje está firmada sobre as bases do tecnicismo, que visa à inserção no mercado de trabalho e que leva, na maioria das vezes, à preparação para o “vestibular”. Para Paulo Freire, a educação deve voltar-se para o despertar de consciências no sentido humano, em sua concepção mais ampla.

Neste livro, o autor propõe uma nova modalidade de ação, orientada, sobretudo, pela busca de uma prática libertadora, expondo que quem está verdadeiramente preparado para compreender o verdadeiro significado de uma sociedade “opressora” são exatamente aqueles que são vítimas desta mesma sociedade, ou seja, “os oprimidos”.

Segundo Freire (2001, p. 67),

os oprimidos não obterão a liberdade por acaso, senão procurando-a em sua práxis e reconhecendo nela que é necessário lutar para consegui-la. E esta luta, por causa da finalidade que lhe dão os oprimidos, representará realmente um ato de amor, oposto à falta de amor que se encontra no coração da violência dos opressores, faltando amor ainda nos casos em que se reveste de falsa generosidade.

A verdade é que, na década de 1960, quando Paulo Freire buscava implantar em território nacional a sua pedagogia, ele fora perseguido duramente pela ditadura civil-militar e preferiu asilar-se em outros países; e que o Brasil só conseguiu diminuir as taxas de alfabetismo a partir dos anos dos governos civis. Mas o golpe de mestre está no momento em que o mesmo ideólogo mancha a imagem do pedagogo: quando ele é aclamado Patrono da Educação Brasileira, sendo considerado um dos maiores educadores que este país já teve.

histórico fictício, isto é, uma prática em que grupos revisam a História ou acontecimentos e inventam coisas irreais, mentirosas, reformulando o discurso ou subvertendo dados ou fatos para justificar determinada intenção, o que revela o ato intencional da retórica fascista em curso no país, conforme aponta o educador supracitado.

Contudo, *Sobre la acción cultural* (FREIRE, 1972) foi um dos livros que mais influenciaram o proces-

A *práxis libertadora*, exposta por Paulo Freire, implica na transformação da realidade concreta por meio da ação dos sujeitos sociais conscientes de sua *situação e opressão*, assumindo, assim, uma postura crítica, *empoderando-se* culturalmente à sua condição de liberdade, de modo a dar voz aos seus anseios de libertação e permitindo-se forjar a sua própria história: “A conscientização nos convida a assumir uma posição utópica frente ao mundo, posição esta que converte o conscientizado em *fator utópico*” (idem, p. 31).

É evidente que em sua visão pedagógica humanista, o ponto central é o ser humano e que sua proposta libertadora está firmada sobre as bases de uma *ação cultural revolucionária*. Aborda o conceito antropológico de cultura como o modo de relação dos sujeitos sociais entre si e destes com o mundo, pressupondo-a como um processo contínuo, incorporado por práticas sociais e determinada visão de mundo, tendo como estratégia de valoração o *patrimônio cultural popular*. Além disso, parte para uma concepção classista, na defesa das classes populares.

Esta concepção nasce da realidade sofrida latino-americana, centrada, fundamentalmente, num “povo oprimido” que almeja e busca a sua liberdade do poder “oppressor”. Sua pedagogia surge num momento histórico novo, onde se buscava uma nova metodologia educacional de alfabetização, sobretudo a de adultos analfabetos. Surge, também, num momento histórico em que se lutava contra o imperialismo norte-americano.

Sua metodologia consente em trabalhar a alfabetização a partir da realidade do educando, onde educador e educando se completam, no sentido de que, ao educar, o educador também se educa. Além do mais, buscava despertar o processo de conscientização, de tal modo que os sujeitos sociais desenvolviam sua consciência crítica e cultural em sua historicidade e totalidade.

Ao fazer sua crítica à *pedagogia bancária*, isto é, o processo educacional enquanto ato de depositar nos alunos conteúdos pré-determinados de uma determinada narrativa, que, na maioria das vezes, são alheios à realidade do educando, Paulo Freire apontava para uma educação acumulativa, estática, compartimentada, previsível, conteudista e que leva

o educando à passividade e à domesticação frente à realidade opressora diante de um discurso burguês hegemônico e dominante (FREIRE, 2001).

A crítica paulofreiriana aqui apontada não significa dizer que Paulo Freire defendia uma educação alheatória, sem planejamento ou sem conteúdos de qualquer espécie, mas, sim, sua metodologia partia do cotidiano dos educandos, de modo que houvesse a interação entre educador e educando, numa relação dialógica. Nesse sentido, Paulo Freire critica a forma dos conteúdos programados, onde o educador é aquele que detém o saber e que os educandos são somente depositários desses conteúdos.

Propunha, desse modo, que a educação deve problematizar, isto é, estar fundamentada sobre a criatividade e estimular uma ação cultural e reflexiva da realidade, respondendo, assim, à vocação dos sujeitos sociais de serem autênticos ao compreenderem a realidade e a si mesmos na procura e na transformação criadoras, tendo como base conteúdos adequados.

A educação crítica considera os homens como seres em devir, como seres inacabados, incompletos em uma realidade igualmente inacabada e juntamente com ela. Por oposição a outros animais, que são inacabados, mas não históricos, os homens sabem-se incompletos. Os homens têm consciência de que são incompletos e, assim, nesse estar inacabados e na consciência que disso têm, encontram-se as raízes mesmas da educação como fenômeno puramente humano (idem, p. 94).

Paulo Freire parte da concepção de que o processo de educação só acontece na relação entre pessoas mediadas pelo mundo (realidade), propõe que os sujeitos sociais tomem consciência de sua essência humana e de sua condição de classe, em seu processo histórico e em seu movimento dialético de produção. Para ele, os indivíduos necessitam conquistar a sua “forma humana”, isto é, sua humanidade diante da realidade reificada (coisificada).

Dizia que a repetição, própria da *educação bancária*, não proporciona o significado das palavras existenciais, ou da *palavra-mundo* (FREIRE, 2011), como ele se refere. O ato de repetir apenas desumaniza e despersonaliza os sujeitos sociais e a sua realidade. “Alfabetizar”, para Paulo Freire, era aprender

a construir as palavras, pois por detrás das palavras existe um mundo de significados (uma historicidade) a ser descoberto.

Gazardo Junior, ao apresentar o livro *Sobre a acción cultural*, afirma que:

O homem não busca, ao tentar aprender a cultura letrada, a mera repetição de palavras, mas expressar suas palavras de fato, criar sua própria cultura. No momento em que sua expressão marca sua aparição no mundo, o homem desenha criticamente seu destino como projeto histórico (FREIRE, 1972, p. 8).

O processo educacional conscientizador implica que o educando construa dialogicamente sua consciência histórica e assuma sua orientação política, o que implica numa tomada de decisão em lutar pela sua liberdade. Tal decisão, para Freire, define autenticamente a consciência política, da qual se apreende no processo social, em sua globalidade, assumindo, assim, a direção ativa de si mesmo.

Gazardo Junior aponta, ainda, que:

Para Paulo Freire, a teoria da ação libertadora surge de uma matriz dialógica que tende a alcançar a humanização dos homens, baseando-se na superação da ação induzida. Busca superar a contradição “sujeito-objeto”, autor-receptor, através do diálogo, criando uma nova formulação de valor que permita uma verdadeira transformação cultural (idem, p. 11).

Afirma que a realidade captada é inseparável do processo histórico e sua unidade é dada pelo desenvolvimento dialético entre os sujeitos sociais e o mundo. No primeiro capítulo do livro em análise, Paulo Freire problematiza a *pedagogia bancária* e a *pedagogia da conscientização*, partindo do conceito de educação como ato de conhecer.

Para ele, todas as pessoas detêm um determinado conhecimento que nasce do fazer e do refletir. Podemos dizer que este conhecimento nasce da relação entre as pessoas, do contato inter-humano, do e no cotidiano mediado pela linguagem e pelo trabalho. Aprender é um processo difícil, que se dá em sua historicidade, na relação e no movimento com a realidade. Portanto, o processo de conscientização busca criar condições para que os sujeitos sociais reflitam

suas próprias condições de vida. Visa, sobretudo, levar o sujeito a refletir sobre a própria realidade em que se insere. Dizia que todos conhecem muitas coisas de muitas coisas; assim, a educação deve partir desses saberes, das coisas que as pessoas sabem.

É nesse capítulo, ainda, que o autor irá expor a sua metodologia. Afirma que o processo de alfabetização pode se dar ou não a partir da visão que a pessoa tem de si, do outro, do mundo e da relação que estabelece entre sujeito-mundo e sujeito-sujeito. Este processo pode se dar de forma “ingênua” ou “crítica”, dependendo do significado que o processo ensino/aprendizagem se estabelece e faz sentido para aquele que apreende e, ao mesmo tempo, educa.

Ninguém é analfabeto por eleição, mas como consequência das condições objetivas em que se encontra. Em certas circunstâncias, “o analfabeto é o homem que não necessita ler”; em outras, é o homem a quem foi negado o direito de ler (FREIRE, 1972, p. 34).

Paulo Freire passou a vida defendendo e efetivando o direito a ler e a escrever. Sua prática inspira uma teoria educativa. Defende uma educação humanizadora, conscientizadora, científica e enquanto ato criador, de modo a possibilitar o desenvolvimento do mundo e uma visão crítica e, de certo modo, ético-política da realidade. Em outras palavras, uma pedagogia que realmente leve o sujeito a pensar e refletir sobre a sua situação no mundo, de modo a tomar posse de sua própria realidade: “A humanização supõe a eliminação da opressão dominante” (FREIRE, 2001, p. 35).

Seu trabalho nos anos de 1960 esteve voltado à alfabetização de adultos, campesinos em sua maioria, e à defesa da reforma agrária. Defende que a educação verdadeira deve ser entendida como uma das dimensões das ações humanas e não pode servir senão à necessidade ontológica do ser social de se expressar.

No segundo capítulo da obra em análise, Paulo Freire problematiza a sua teoria dialógica da ação cultural, isto é, para ele, a construção do conhecimento é sempre uma ação dialógica, mediatisada pelo mundo e pelas palavras que designam o mundo. Nos capítulos 3 e 4 do livro *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire trabalha esta relação com mais detalhes:

afirma que a palavra verdadeira é fruto da união entre a ação e a reflexão, portanto, da práxis, e aponta para o ato de educar numa relação dialógica. Todo ato criador implica numa reflexão; e toda reflexão se objetiva por meio de um ato. Entende a educação como um processo que permite a tomada de consciência de nossa própria humanidade, como condição concreta, existencial e verdadeiramente humana.

Não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um trabalho educativo que não respeite a particular visão de mundo que o povo tem e cujo programa se constitua em uma espécie de inversão cultural, embora feito com a melhor das intenções. Mas não deixa de ser uma invasão cultural. Será a partir da situação presente, existencial, concreta, que reflete o conjunto de aspirações do povo, que podemos trabalhar o conteúdo programático da educação. O que se deve fazer é elevar a situação existencial, concreta, presente, como um problema que por ele mesmo o desafia e, assim, exige uma resposta. Esta resposta, por sua vez, tem que ser dada não somente em nível intelectual, mas em nível de ação (idem, p. 58-59).

Sua metodologia buscava levar (e busca), principalmente aos camponeses, o despertar de seus próprios conhecimentos, a sua própria cultura, o seu próprio saber. Tinha um compromisso existencial com o seu tempo e com o lugar onde estava, além de uma opção ética, política e estética crítica, propositiva e em favor das classes subalternas.

Ao problematizar e fazer sua crítica à *educação bancária*, ortodoxa, modernizadora e conservadora, que apenas visava “depositar” o conhecimento nos educandos, Paulo Freire aponta para a finalidade máxima da existência humana, que é humanizar-se. Para ele, os educandos traziam a sua cultura para dentro da sala de aula e era desse saber cultural que o educador deveria partir para o processo de alfabetização. Para tanto, propõe um *tema gerador*¹, palavras inscritas dentro do universo temático das pessoas para desenvolver o processo pedagógico e que carregam em si um significado próprio.

Diz que o ser humano não só vive como os animais, mas também existe e sua existência é histórica. Somente o ser humano é um ser da práxis. Somente

ele pode refletir e projetar suas ações. Somente o ser da práxis é que pode transformar a sua própria realidade, pois é fonte de conhecimento e criação: “Os homens tendem a perceber que sua compreensão e a razão da realidade não estão fora dele, como se fosse um mundo à parte, misterioso e extra-humano que o esmague (idem, p. 74).

Acreditava que, quando o sujeito social admite e se conforma com o seu “adestramento”, é rebaixado do mundo dos humanos e passa a pertencer ao mundo das coisas manipuláveis (reificação), cujos sujeitos manipuladores são os “donos” do saber e da técnica e este não é o papel nem deve ser o objetivo da educação.

É na terceira parte do livro que Paulo Freire irá refletir sobre a *ação cultural e o processo de transformação* (revolução cultural). Nesta parte, o autor destaca o compromisso ético-político que o “trabalhador social” deve ter com a transformação da realidade e a conscientização das pessoas. Um compromisso pautado numa cultura humanizadora e de humanização, que permita que os humanos se descubram, histórica e socialmente, como sujeitos históricos e criadores de seu futuro. O mote do “trabalhador social” é o processo de transformação da realidade alienada e estranhada para a real conscientização dos sujeitos enquanto seres da práxis, de modo a constatar os desafios que partem do mundo, dos valores, das ideias, das instituições, dos signos, da linguagem, dos significados e dos símbolos.

Esta *transformação*, na visão paulofreireana, é a razão pela qual o “trabalhador social” humanista não pode transformar sua palavra em ativismo ou tampouco em verbalismo, uma vez que uma e outra não transformam nada. Pelo contrário, será muito mais humanista se o seu trabalho for verdadeiramente uma práxis revolucionária. Sua ação e seu reflexo como ato reflexivo devem estar em comunhão, em colaboração, conectados com a realidade social.

Para Paulo Freire (1972, p. 99),

todos os produtos resultantes da ação do homem, todo o conjunto de suas obras, materiais ou espirituais, por serem produtos humanos que saem dele, se voltam para ele e o marcam, condicionando-o a modos culturais de ser e de se comportar.

De outro modo, o ser social só se encontra em contato com o mundo e com os outros seres de igual natureza. A primeira condição para que o ser social possa exercer sua autonomia, sua liberdade, seu ato compromissado com a realidade, para ele, é aquela em que o sujeito é capaz de atuar e reflexionar sua ação. Ser capaz de encontrar-se no mundo, ter consciência de estar no mundo, consciência de estar consciente da realidade que o cerca ou que é inserido, isto é, ser capaz de intencionar sua consciência de forma que exprima sua real situação de ser social; este é o grande objetivo da pedagogia paulofreireana.

Somente assim é que os sujeitos sociais poderão ser capazes de emergir do contexto alienado e estanhado em que são condicionados a viver. É exatamente esta capacidade de atuar, de transformar a realidade, de operar, de criar, que o faz um ser da práxis e que faz de Paulo Freire um *humanista científico*, como se definiu no livro em análise, e um educador *imprescindível e insubstituível*.

O ser social na dialética da consciência

Não pretendemos fazer um estudo minucioso sobre o desenvolvimento da consciência do ser humano, já que este não é o foco deste artigo, mas trazer alguns apontamentos necessários para o entendimento desse processo com o intuito de melhor fundamentar as reflexões paulofreireanas supracitadas.

Ao nascer, o ser humano primeiramente se reconhece no outro ser humano, de modo que a consciência do mundo forja-se (ou reproduz) a partir dos vínculos que estabelece com os outros indivíduos, com o mundo à sua volta e com certas circunstâncias materiais e objetivas dadas na e da vida cotidiana (IASI, 2002; 2011). Os indivíduos, ao nascerem, herdam certos padrões de valores, histórica e socialmente constituídos, previamente desenvolvidos, definidos e assimilados pelos pais, pelo grupo social a que são inseridos, pelo território, pela cidade, pelo país e pela cultura.

Paulo Freire define cultura como todo ato que o ser humano faz com seu trabalho transformador e que descobre uma nova dimensão em sua atividade

(FREIRE, 1972). Desse modo, os indivíduos primeiramente assimilam uma *representação histórica* da realidade, dos valores e crenças sociais e culturais pelos quais o indivíduo é inserido ou se insere. Considerando que estes não são uma folha de papel em branco, mas a síntese de múltiplas determinações e do processo histórico.

Portanto, a consciência não se dá de forma individual e individualista, mas enquanto síntese de determinações históricas e sociais. Tal fato revela o caráter social da formação dos indivíduos. Além disso, vários fatores podem influir nesse processo, como, por exemplo, doenças, determinações sociais, estrato social, culturas, etnias, linguagem, crenças etc. Dessa forma, é impossível compreender todo o processo de formação da consciência somente vinculada à produção e à reprodução do ser social na *vida cotidiana* mediada pelo *trabalho*, pela *projeção teleológica*, pela *linguagem* e pela sua *reprodução* (social e sexual), de modo que é preciso ter em mente os fatores objetivos e subjetivos de sua inserção no mundo (VERONEZE, 2018).

Por outro lado, Marx e Engels (2007) analisaram o processo de consciência a partir das condições de existência material das relações de produção, ou seja, a partir do momento em que o humano começa a tomar consciência do seu modo de ser e de produzir os meios de sua subsistência. Em adição, o ser humano, para além da sua condição biológica, se inaugura e se constitui como “humano” no registro de sua objetividade histórica, mediada pelo trabalho, pela linguagem e pela cultura. Assim, a categoria trabalho aparece no centro do processo de constituição da humanização e socialização dos indivíduos sociais.

Carentes naturais, homens e mulheres necessitam criar condições para a sua existência e sobrevivência. Nesse sentido, a sua necessidade primária é determinada na condução do ser humano ao trabalho, ou seja, ao processo material de produção e reprodução da sua vida social. Além disso, este processo é mediado pela linguagem, o que permite com que o ser humano se socialize; e pela cultura, que representa o meio ao qual e pelo qual o indivíduo se insere ou é inserido.

De acordo com Lukács (2009, p. 227), “[...] o ser social só pode surgir e se desenvolver com base no

ser orgânico e que esse último pode fazer o mesmo apenas com base no ser inorgânico". De outro modo, o ser social só pode se desenvolver por meio de um ser material e biofisiológico existente, como também de elementos naturais, ambientais e sociais próprios para o seu desenvolvimento, jamais de algo diferente disso. É preciso um corpo material dotado de vida e racionalidade para que o ser social se desenvolva e, com ele, também, a consciência. Isso não implica dizer que seres humanos "incapazes" de produzir não tenham consciência, mas podem não desenvolver o processo de conscientização.

Os pensamentos, ideias ou ideais de vida do sujeito social não são adquiridos de uma só vez. Eles nascem, frutificam e se objetivam da soma de inúmeras experiências, contatos e relações sociais ao longo da vida social. Encontramos e recebemos influências sociais, culturais, espirituais, políticas e econômicas, como também substratos pessoais (valores, preconcepções, juízos provisórios etc.) a todo o momento, conjugados às realidades específicas de cada momento e contexto histórico vivido (VERONEZE, 2018).

Observa-se, desse modo, que os seres humanos não são apenas conscientes, são ainda conscientes de serem conscientes. A consciência é um pré-requisito para toda e qualquer existência humana e de experiência, de modo que chamamos de consciência o entrelaçamento de sistemas, reflexos e sentidos em que toda experiência ocorre (não somente a experiência individual, mas também a social, interna ou externa) – haja vista que até mesmo um pensamento individual é por si só social, já que está impregnado de valores, ideias, concepções de mundo, representações, crenças históricas e sociais. Mesmo as sensações e desejos mais pessoais e individuais carregam em si o resultado das experiências sociais (síntese de muitas determinações).

A consciência é, por definição, aquilo com o qual conhecemos. É o pré-requisito último para todo conhecimento. Como tal, ela é tão essencial para a experiência como o ar é para o som ou a luz para a visão. Para Freire (1972, p. 46), "a educação verdadeira, entendida como uma dimensão das ações humanas", não pode ser outra coisa senão servir a necessidade ontológica da expressividade humana.

Qualquer que seja o nível da ação educativa, se é humanista, tem que estar infundida desta preocupação básica. A alfabetização de adultos, como nas etapas que se seguem, estimular a expressividade dos educandos é um de seus fundamentos objetivos (*idem, ibidem*).

A expressividade está totalmente relacionada à linguagem, que é, também, importante para promover a troca de informações entre as pessoas, permitindo, assim, que se aprenda com os sucessos e fracassos alheios sem precisar partir sempre da estaca zero: "O pensamento-linguagem autêntico gera-se numa relação dialética entre o sujeito e a sua realidade cultural e histórica concreta" (FREIRE, 2001, p. 101).

Para Marx e Engels (2007, p. 53),

a linguagem é tão velha quanto a consciência: a linguagem é a consciência prática, a consciência real, que existe também para os outros homens e que, portanto, começa a existir também para mim mesmo; e a linguagem nasce, assim como a consciência, da necessidade, da carência de intercâmbio com os demais homens.

Para Freire (1972), a aprendizagem da leitura e da escrita não tem significado real por meio da repetição mecânica de fórmulas vocabulares. Esta aprendizagem só é válida quando, simultaneamente com o domínio do mecanismo de formação vocabular, o educando percebe o profundo sentido da linguagem; quando percebe a solidariedade linguagem-pensamento em relação à realidade, cuja transformação, ao exigir novas formas de compreensão da realidade transformada, aborda também a necessidade de novas formas de expressão. Estas, por sua vez, resultam simultaneamente na compreensão e na ação dos sujeitos em torno de e sobre a realidade em transformação.

A escrita, ao longo da história, permitiu o desenvolvimento da capacidade de armazenar linguagem de forma simbólica. Junto com a escrita, veio a capacidade de se transferir informações no tempo, que foi tão importante para a aceleração da evolução/desenvolvimento do mundo quanto o descobrimento da reprodução sexual – que é também transferência de informações numa única célula.

Iasi (2002, p. 51) aponta que "[...] a consciência não é apenas o reflexo subjetivo do mundo objeti-

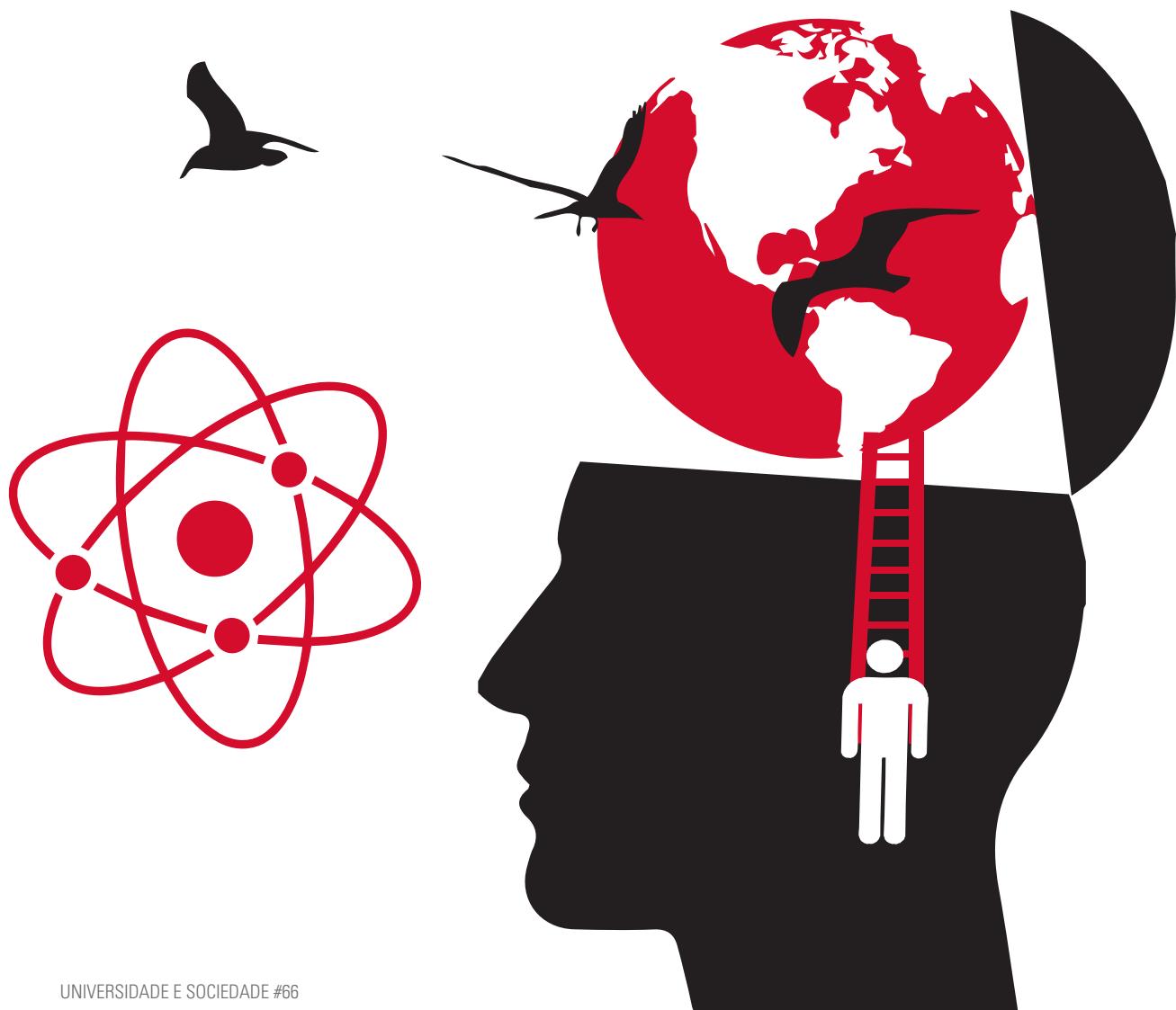
vo, mas também projeção da mente humana sobre o mundo". Em sua singularidade, a consciência é a capacidade humana de representar a si mesmo e o mundo por meio de imagens e signos mentais, tanto no aspecto subjetivo como no objetivo. Há uma unidade entre a subjetividade e a objetividade no ser social (idem, p. 52). Assim, "[...] é com a interação com o mundo externo que se forma o psiquismo, a estrutura básica do universo subjetivo do indivíduo" (idem, *ibidem*).

Aquilo que era somente instinto (impulso) começa a se transmutar em desejos, vontades, escolhas, resistências etc. De modo geral, as vivências, valores e experiências sociais vão se interiorizando, constituindo um universo próprio, mas ainda segundo as determinações (representações) externas. Nesse primeiro momento da formação da consciência, estão presentes alguns elementos que irão constituir a primeira forma de consciência: a vivência de relações que já estavam preestabelecidas como realidade dada ou como representação da realidade do ponto de vis-

ta dos outros seres sociais; a percepção da parte pelo todo; as relações vividas perdem seu caráter histórico e cultural para se tornarem naturais; a satisfação das necessidades primárias; a interiorização das normas; valores e padrões de comportamento; a satisfação dos desejos e de sobrevivência e a submissão às relações e valores dados (idem, p. 18-19).

A partir desse ponto, o campo de relações sociais pode ser ampliado, pela escola, trabalho, instituições religiosas, entre outras esferas heterogêneas que começam a fazer parte das vivências do indivíduo, o que influencia, sobremaneira, na formação de sua personalidade e caráter. Não podemos desconsiderar algumas determinações biológicas ou pré-disposições herdadas dos antecessores ou mesmo que não há uma homogeneidade no desenvolvimento individual. Cada indivíduo age e reage de uma determinada maneira frente aos estímulos, desejos, fatores externos, valores, sensações etc. Somos uns e múltiplos ao mesmo tempo.

Em sua metodologia, Paulo Freire decodificava a



palavra geradora problematizando-a e expondo-a à discussão em torno de sua representação e situação ao grupo. Por exemplo: a palavra LI-BER-DA-DE. Após trabalhar os fonemas que esta palavra apresenta, o educador propunha aos educandos gerar novas palavras a partir dos fonemas apreendidos e da realidade dos educandos. É nesse momento que o educador-educando levava à problematização da *palavra geradora* buscando a sua relação com as representações da realidade vivida, levando-os a perceberem e visualizarem se a concepção de *liberdade* estava relacionada às suas vidas.

Este esforço, que é indubitavelmente reflexivo-critico, não deve ser compreendido como se fora uma tomada de posição idealista subjetivista frente ao mundo, frente à realidade objetiva. Precisamente porque deve ser uma autêntica reflexão, pode constituir-se em um ponto de partida também para a ação, na medida em que implica, como consequência, o compromisso do homem com a transformação do mundo (idem, p. 43).

A consciência crítica só se desenvolve a partir do momento em que o indivíduo possui um determinado acúmulo de conhecimento e vivência da realidade social. Até esse momento, ele reproduz aquilo que é interiorizado como forma “natural” e, na maioria das vezes, se submete às normas, regras, convenções tradições e valores, reproduzindo-os. Geralmente, nossos desejos e aspirações se submetem a nossas carências e necessidades, imediatas ou a longo prazo; contudo, isso não é uma regra geral, podem ser alterados segundo determinadas condições, causalidades ou determinações.

Diante do processo de socialização, principalmente entre iguais (que vivenciam as mesmas experiências), o indivíduo social vai se descobrindo, vai criando forças para a superação da sua condição de subordinação e de naturalização, podendo inicialmente surgir sentimentos de revolta, contestação, medo, insegurança ou mesmo de estímulo, fortaleza e segurança, entre outros. Aquela sensação de imobilidade diante dos fatos ou de acontecimentos novos começam a ganhar movimento. A ação coletiva dirige-se a um processo de reação, de reivindicação, de

manifestação. É aqui que se dá a chamada *consciência em si*, a consciência de se identificar com o grupo e aglutinar forças.

Assim, o ser humano é uma espécie ciente da sua própria existência e com um potencial enorme para afetar conscientemente a si mesmo e ao seu ambiente. Além disso, a consciência é um produto social resultante da relação e inter-relação que os indivíduos estabelecem com o meio social (ou com a vida cotidiana).

Deste modo, é importante entender o papel da formação de lideranças, sejam elas individuais ou coletivas, de partidos políticos ou movimentos sociais, de modo a nortear, direcionar ou mesmo formar consciências na direção da emancipação humana ou, de outro modo, na superação do capitalismo e da exploração. Para Frizzo (2014, p. 11), “[...] essa necessidade de difusão do conhecimento e de educação da classe trabalhadora desafia as ideias dominantes e tem o intuito de colocar em movimento a consciência”.

É nesse sentido que destacamos o trabalho incansável de Paulo Freire, principalmente entre os subalternos, os explorados, os “oprimidos”. Para ele, “a ação política ao lado dos oprimidos deve ser uma ação pedagógica no verdadeiro sentido da palavra e, portanto, uma ação com os oprimidos. Os que trabalham para a libertação não devem aproveitar-se da dependência emocional dos oprimidos, que é fruto de sua situação concreta de dominação e que dá origem à sua visão inautêntica do mundo. Utilizar sua dependência para aumentá-la é a tática do opressor” (FREIRE, 2001, p. 98).

E vai além:

a ação libertadora deve reconhecer esta dependência como ponto frágil e tratar de transformá-la em independência, graças à reflexão e à ação. [...] A libertação dos oprimidos é uma libertação de homens, não de coisas. [...] Toda vez que se trata os homens como seres semi-humanos, estes se desumanizam. E quando os homens já estão desumanizados por causa da opressão que sofrem, não se pode empregar para sua libertação métodos desumanizantes. [...] A luta começa quando os homens reconhecem que foram destruídos (idem, p. 98-99).

Refletir sobre a contribuição de Paulo Freire é refletir sobre o processo de desalienação/estranhamento, é refletir sobre a liberdade, sobre um projeto revolucionário que tem como baliza a *ação cultural* que se converte em *revolução cultural*. Tudo começa pela cultura que se traduz como o diálogo das manifestações culturais com as esferas heterogêneas da sociedade, como educação, saúde, turismo, meio ambiente, esporte, lazer e tantas outras áreas essenciais ao processo de humanização do ser humano. A cultura deve ser entendida como uma mola propulsora para as criações, para o trabalho, para a educação, para o processo civilizatório, enfim, para o avanço da sociedade; melhor dizendo, para uma outra sociabilidade, totalmente nova, justa e libertária, de modo a eliminar todas as desigualdades que compõem as sociedades capitalistas.

Para ele, a revolução é sempre cultural, seja ela como denúncia de uma sociedade opressora, seja durante a fase da implantação de uma sociedade nova. Contudo, *ação cultural* se difere de *revolução cultural*, são momentos distintos do processo revolucionário:

A ação cultural para a liberdade empreende-se contra a elite dominadora do poder, enquanto que a revolução cultural desenvolve-se em harmonia com o regime revolucionário, apesar de isto não significar que esteja subordinada ao poder revolucionário. Toda revolução cultural apresenta a liberdade como finalidade. Ao contrário, a ação cultural, se for conduzida por um regime opressor, pode ser uma estratégia de dominação: nesse caso, jamais chegará a ser revolução cultural (idem, 2001, p. 109).

Sem sombra de dúvidas, Paulo Freire, com seu carisma e empatia, destacou a cultura como um ato verdadeiramente humano, entendendo que era pela via da educação, do despertar de consciências, na luta contra a “opressão” enquanto tática para uma *ação revolucionária* que poderíamos alterar o *status quo* desta sociedade. Além do mais, colocou às claras o desrespeito do poder público deste país, desde sua “invenção”, com a educação e, consequentemente, com a cultura, defendendo até os seus últimos dias o direito à educação e o compromisso ético-político com o ser humano e a sociedade. **US**

nota

1. Paulo Freire dispensou o processo de alfabetização tradicional que recorria a frases de estrutura semântica e sintaxe fonética muito simples. Ele se concentrou em partir do cotidiano das pessoas, que, em sua grande maioria, eram adultos e trabalhadores braçais. Para ele, o alfabeto e tudo o que se constrói com ele tornam-se mais significativos se partirem do universo de cada aluno. Assim, utilizava palavras e conceitos que fizessem parte dos seus cotidianos. Por exemplo, para o pedreiro, partia de palavras como TI-JO-LO, MA-DEI-RA, FER-RO etc.; para o trabalhador do campo, o tema ou palavra geradora seria EN-XA-DA, TER-RA, CA-NA. Palavras cuidadosamente escolhidas dentro da realidade de cada aluno. Na medida em que estes identificavam os fonemas de cada palavra, ele podia usar estes mesmos fonemas para construir novas palavras e ampliar o seu repertório. Um fato a destacar é que eram os próprios alunos que criavam estas novas palavras dentro do seu contexto histórico e social.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época, v. 22).

_____. **Pedagogia do oprimido**. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Conscientização - teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3 ed. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **Sobre la acción cultural**. Santiago, Chile: ICIRA, 1972.

FRIZZO, Giovanni. Educação, processos de consciência e as Jornadas de Junho. **Revista Universidade e Sociedade**, n. 53, ano XXIII. Brasília: ANDES, fevereiro de 2014, p. 06-15.

IASI, Mauro Luís. **Ensaios sobre consciência e emancipação**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. **O dilema de Hamlet: o ser e o não ser da consciência**. São Paulo: Viramundo, 2002.

LUKÁCS, György. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Organização, apresentação e tradução de Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. 2 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner e do socialismo alemão em seus diferentes profetas**. Org., trad., prefácio e notas de Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

VERONEZE, Renato Tadeu. “**Liberdade ainda que tardia**”: Agnes Heller e a teoria das “necessidades radicais” frente à **devassa da devassa** brasileira. Tese (Doutorado em Serviço Social), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), sob a orientação da Profª Drª Maria Lúcia Martinelli. São Paulo: PUC/SP, 2018.

referências

Educação numa perspectiva crítica: pensar a docência revolucionária freireana

Neila Nunes Souza

Docente na Universidade Federal do Tocantins (UFT)
E-mail: neila@uft.edu.br

Elzimar Pereira Nascimento Ferraz

Docente na Universidade Federal de Goiás (UFG)
E-mail: elzimarufg@gmail.com

José Divino Mendes de Souza

Técnico Administrativo e Acadêmico do PPG em Letras da
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
E-mail: divinomendes@mail.uft.edu.br

Resumo: Este texto visa discutir o exercício da docência revolucionária balizada em Paulo Freire, teórico compromissado com a vida, no real concreto do cotidiano. Para isso, trazemos para o debate questões como: Por que sermos educadores revolucionários? Como este conceito pode aparecer imbricado em nossa prática pedagógica? Assim, este trabalho busca refletir sobre a formação e atuação docente vinculada à pedagogia freireana. A metodologia foi a pesquisa bibliográfica secundária a qual inclui artigos publicados por instituições respeitáveis, obras de Fernandes (1975), Gadotti (2018) e Severino (2007) e livros do autor. Deste modo, nos concentrarmos especialmente em dois livros: *Pedagogia do oprimido* (Freire, 1987), que discute a educação libertadora e *Pedagogia da autonomia* (Freire, 2002), referências na formação docente, retratando saberes necessários para educadores na relação teórico-prática. A isso referendamos o diálogo, a autonomia e a conscientização crítica como elementos fundamentais de transformação da prática pedagógica.

Palavras-chave: Paulo Freire. Prática Docente. Educação Revolucionária.

Introdução

No ano de 2018, Moacir Gadotti, então Presidente de Honra do Instituto Paulo Freire, redigiu um texto-homenagem ao cinquentenário da obra *Pedagogia do oprimido*, o qual é datado da seguinte forma: “São

Paulo. Primavera de 18” (GADOTTI, 2018, p. 21). O texto demonstra a similaridade na maneira como Paulo Freire, à época, assinou a carta enviada ao Brasil com os manuscritos da obra supracitada, publicada dois anos depois. Esta obra o consagrou como teórico renomado deste último século e, por sua re-



levância, a Unesco a reconhece como “Patrimônio documental da humanidade”. Ao retratar o percurso histórico da obra, demonstram-se aspectos teóricos, pessoais e políticos de Paulo Freire, destacando na escrita da *Pedagogia do oprimido* a presença de correntes teóricas divergentes, mas, ao mesmo tempo, a construção articulada dessas diferentes filiações teóricas sem dicotomizá-las.

Na contramão da homenagem, no ano de 2019, um Projeto de Lei¹ propunha a revogação do título de Patrono da Educação Brasileira. Também em 2019, o periódico *Educação em Revista*² publicou o dossiê intitulado “Paulo Freire: o legado global”. No mesmo ano, entre os dias 19 e 27 de setembro, aconteceu a Semana Paulo Freire, realizada pela EaD Freireana do Instituto Paulo Freire, que contemplava na ementa o testemunho de humanidade e a referência da educação transformadora.

Os ataques ao legado de Paulo Freire e os contra-ataques pelos diversos manifestos e homenagens no território do Brasil e no mundo demonstram a pujança e atualidade do pensamento freireano e, principalmente, suas implicações na prática cotidiana escolar em todos os níveis de ensino. A postura firme, coerente e propositiva de Paulo Freire é indiscutivelmente subversiva ao pensamento conservador. É nesta esteira de proposições e provocações freireanas que escrevemos este texto, com vista a contribuir para que não seja difamado este compêndio histórico humano, pela onda do conservadorismo de alguns capitalistas “homens de bem”, defensores da propriedade privada e da ordem social.

Iniciamos a nossa escrita falando do que entendemos por revolucionário. Docente revolucionário é o que conduz sua prática com a verdade, com o respeito como condição para a libertação, que se dá pelo

diálogo, e propõe a solidariedade e o companheirismo no ato de confundir-se com o ensinar e o aprender, posicionando-se contra toda e qualquer forma de opressão.

Assim, a condução desta escrita foi alicerçada pela pesquisa bibliográfica por ser “[...] aquela que se realiza a partir do registro, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.” (SEVERINO, 2007, p. 122). Estes textos, fontes da pesquisa, compostos de estudos analíticos, no formato físico e digitalizados de domínio público *on-line*, proporcionaram pensar com Paulo Freire. Como técnica de pesquisa, utilizamos a documentação, pois “[...] é uma técnica de identificação, levantamento, exploração de documentos fontes do objeto pesquisado e registro das informações retiradas nessas fontes e que serão utilizadas no desenvolvimento do trabalho” (SEVERINO 2007, p. 124).

Com base nestes procedimentos metodológicos, nos propomos a discutir a ideia do/a educador/a revolucionário/a pensando com Paulo Freire. Neste sentido, ao longo do texto, as inquirições: Por que sermos profissionais revolucionários? A qual revo-

Esta produção almeja discutir a docência e a visibilidade dos profissionais da educação, muitas vezes culpabilizados pelo fracasso escolar, sobremaneira neste momento histórico atual, marcado por retrocessos no que se refere às políticas públicas de formação de professores.

lução estamos nos referindo? Quais elementos subistem uma prática pedagógica revolucionária? Há uma emergência de fazer oposição a esta educação conservadora, tradicional, religiosa e sexista estabelecida pelas políticas públicas atuais? Estas perguntas servem como elementos de reflexão, sem a intenção de respondê-las separadamente.

Este estudo está organizado em dois momentos interligados. No primeiro, abordamos três conceitos, os quais consideramos fundamentais na teoria freireana: o diálogo, a criticidade e a autonomia, compreendendo estas ideias-chaves como ações fundamentais para o educador revolucionário. No segundo momento, apresentamos uma discussão acerca da

educação revolucionária que depende necessariamente da assonância do educador revolucionário.

Esta produção almeja discutir a docência e a visibilidade dos profissionais da educação, muitas vezes culpabilizados pelo fracasso escolar, sobremaneira neste momento histórico atual, marcado por retrocessos no que se refere às políticas públicas de formação de professores.

Conceitos comuns entre pedagogia do oprimido e da autonomia

O livro *Pedagogia do oprimido* é uma das primeiras escritas de Paulo Freire, um referencial de análise da sociedade oprimida, historicamente em construção, e do papel revolucionário do educador crítico na relação de comunhão com os alunos na *práxis* pedagógica. É uma obra subversiva, elaborada na clandestinidade e com saudosismo de sua pátria. Uma obra subsidiária de escritas futuras, mas, sobretudo, uma produção universal, como afirma um dos autores que estudou e conviveu com Paulo Freire.

Sem dúvida, a *Pedagogia do oprimido*, livro traduzido em mais de 20 idiomas, é sua principal obra e a principal obra da teoria transformadora da educação, uma referência permanente da educação popular no mundo. Neste livro, ele sistematiza e desenvolve temas antes esboçados e, ao mesmo tempo, temas que irá aprofundar depois (GADOTTI, 2018, p. 2).

Pensar uma concepção revolucionária de educação numa perspectiva freireana nos conduz ao entrelaçamento de fios teóricos de duas obras: *Pedagogia do oprimido* (Freire, 1987) e *Pedagogia da autonomia* (Freire, 2002), que apresentam elementos comuns para refletirmos sobre o papel revolucionário da prática pedagógica. Na introdução da obra *Pedagogia da autonomia*, o autor faz um apelo para uma leitura crítica. Assim, neste exercício da criticidade, abordamos três palavras-conceito comuns nas duas obras referenciadas acima: dialogicidade, criticidade e autonomia.

O diálogo aparece constantemente nas obras de Paulo Freire por tratar-se da forma de sua produção escrita. De fato, ele estabelece um diálogo com

a pessoa leitora e, nesta suposta conversa, defende suas ideias e provoca uma tomada de decisão e ação, ou seja, a dialogicidade passa por uma provocação, um conflito e intenta nos incomodar e inquietar, nos chamando para um posicionamento político da nossa tarefa educativa. O diálogo, ao mesmo tempo que liberta, estabelece uma comunicação humanizadora.

Assim, somos convocados a estabelecer uma intercomunicação em nossa prática pedagógica, pois a dialogicidade entre professores e alunos é via de mão dupla, geradora de conhecimentos mútuos, posto que “Paulo Freire insiste em defender a necessidade de um ensino realizado através do diálogo, em atividades de grupo, com o incentivo à participação e ao exercício da reflexão crítica” (BEISIEGEL, 2010, p. 36). Na relação dialogal, há a manifestação de ideias, sejam convergentes ou divergentes, e o pensamento é publicizado através da palavra. Assim, “podemos sintetizar a pedagogia do oprimido numa frase: aprender a dizer a sua palavra e escrever sua própria história” (GADOTTI, 2018, p. 5). Através do diálogo, a pessoa se reconhece como protagonista, ator e busca a liberdade de exercer sua humanidade.

O diálogo provoca o conflito de quem se proclama superior ao outro socialmente. Neste caso, o confronto de ideias é necessário, pois a educação deve ser problematizadora, geradora de novos conhecimentos com base nos saberes do cotidiano. Em contraposição a uma educação bancária, há um tratamento igualitário entre os participantes do processo de escolarização. A pedagogia freireana provocadora do pensamento crítico comunica um ideal social no tratamento igualitário entre as pessoas, entre educadores e educandos. Propõe uma educação libertadora da condição opressiva material e subjetiva que busca o bem comum, a igualdade de oportunidades para todos e todas e, principalmente, a desmistificação da visão hierárquica, estática, ordenada e imutável da sociedade capitalista.

A pedagogia dialógica impõe ao educador o grande desafio de interpretar a realidade, colocar em discussão, ouvir os alunos, respeitar e ser respeitado nas interlocuções conflituosas, que são dinâmicas, posto que “[...] o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como

inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 2002, p. 51). Estabelecer um diálogo problematizado é tarefa extremamente difícil, uma vez que nessa pedagogia pretende-se a educação como uma prática de libertação e somente educadores revolucionários assumem este tipo de ação educativa. A este tipo de educador que estamos nos referindo.

Para acontecer o diálogo, o amor é um sentimento condicionante, pois “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens” (FREIRE, 1987, p. 45). Amar seus alunos com suas diferenças e amar o mundo em sua biodiversidade são atos revolucionários. Realmente, o amor transforma a visão egoísta, proporciona a humildade pedagógica de reconhecer-se limitado e acreditar na capacidade dos outros, bem como acreditar na esperança da transformação social, para que as pessoas sejam respeitadas em seus direitos e em seus deveres. Dialogar exige disponibilidade; ao mesmo tempo, torna-se uma exigência necessária ao ato de ensinar. Para tal intento, o preparo intelectual torna-se preponderante, pois há que dominar diferentes áreas do conhecimento, estabelecer relações entre os conteúdos curriculares e o currículo vivenciado pelos educandos.

Realmente, o amor transforma a visão egoísta, proporciona a humildade pedagógica de reconhecer-se limitado e acreditar na capacidade dos outros, bem como acreditar na esperança da transformação social, para que as pessoas sejam respeitadas em seus direitos e em seus deveres. Dialogar exige disponibilidade; ao mesmo tempo, torna-se uma exigência necessária ao ato de ensinar.

A universidade, ao promover uma formação inicial robusta, no sentido de buscar uma qualidade profissional ao/a educador/a revolucionário/a, estimulará sua formação continuada, que se atualiza e compartilha conhecimentos. Portanto, estabelecer o diálogo constante implica em estudar sempre, ter resignação, atitude de denúncia e permanência da retórica activa e coerente, demonstrando sabedoria e humildade em aprender sobre o aparente desconhecido. Acima de tudo, assumir trilhar um caminho comprometido com a melhoria das condições de vida de seus

educandos, pois “o diálogo que não leva à ação transformadora é puro verbalismo” (GADOTTI, 2018, p. 7). Outrossim, no percurso da construção do pensamento crítico, a escolha do lado oprimido é decisiva e impulsora de um trabalho compromissado com a transformação da educação, alinhada com a transformação social.

Para a mudança social, a criticidade é uma exigência educativa: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2002, p. 18). A criticidade construída aos poucos pelo/a docente é preenchida de sentido e de científicidade, para poder desnudar a realidade presente, possibilitando o repensar constante das ações.

A consciência crítica da realidade desfaz a forma ingênua de se perceber o mundo e as relações estabelecidas no e com o mundo, ou seja, a maneira como a sociedade é opressora. Se os oprimidos tivessem consciência da opressão a qual se submetem, se rebelariam contra a mesma. Mas estão submersos na

Sem dúvida, a capacidade de escutar a opinião do outro a respeito de suas próprias atitudes e manifestações é de uma preciosidade um pouco rara até nos mais renomados revolucionários. Entretanto, o/a educador/a que envereda no exercício da crítica deve se permitir aceitar as observações alheias, pois a criticidade é acompanhada de um repensar constante sobre o mundo, sobre a realidade e também sobre si mesmo.

visão ingênua, por isso, a criticidade se faz com intencionalidades, “[...] a intencionalidade da consciência humana não morre na espessura de um envoltório sem reverso” (FREIRE, 1987, p. 7). Desta forma, a crítica é sempre intencional, a pergunta é sempre provocativa e propositiva; não há o criticado por criticar, mas para formular algo novo em função do que foi criticado.

A indagação verbalizada é sempre fruto de uma curiosidade metódica, reflexiva, no sentido de deslindar o porquê de uma realidade social, o porquê das manifestações contra ou a favor de uma retórica.

Esta indagação, sincronizada com as mudanças no universo e construída aos poucos por revolucionários professores, despreza a ingênua crença da naturalização dos acontecimentos. Há um porquê para ser desvelado. Portanto, a criticidade é racional e radical, uma vez que denuncia a violência opressora, busca a libertação de quem se vê explorado por uma sociedade capitalista, onde até mesmo a generosidade pode ser lucrativa.

A capacidade de fazer a autocrítica é um ingrediente fundamental do educador revolucionário e da coerência entre o que se diz e o que se faz. Sobre esta qualidade, Paulo Freire “[...] tinha a humildade necessária para aceitar as críticas. Costumava contextualizá-las e reconhecê-las” (GADOTTI 2018, p. 14). Sem dúvida, a capacidade de escutar a opinião do outro a respeito de suas próprias atitudes e manifestações é de uma preciosidade um pouco rara até nos mais renomados revolucionários. Entretanto, o/a educador/a que envereda no exercício da crítica deve se permitir aceitar as observações alheias, pois a criticidade é acompanhada de um repensar constante sobre o mundo, sobre a realidade e também sobre si mesmo.

Neste sentido, a consciência crítica do profissional da educação corrobora seu posicionamento político, sua insatisfação e sua ação engajada com o povo. A proposta pedagógica freireana aponta a consciência crítica como um saber necessário para a prática educativa, uma vez que é audaciosa e radicalmente comprometida.

O exercício da consciência crítica desencadeia ação e reflexão do trabalho docente no desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Esta autonomia torna-se um imperativo da prática pedagógica revolucionária, ou seja, o processo de ensinar e aprender tem no cerne uma proposta de desenvolvimento autônomo do aluno, seja em qualquer nível de escolaridade.

A construção da autonomia das classes populares acontece na manifestação verbalizada, na expressão escrita. Ao construir sua autonomia, a pessoa adquire a experiência de liberdade, no sentido de uma liberdade formadora da identidade. Neste sentido, ensinar exige luta pela autonomia para desenvolver o trabalho didático-pedagógico, seja na

escolha dos conhecimentos científicos, na liberdade nos procedimentos metodológicos ou nas avaliações do processo de ensino e aprendizagem. A autonomia docente reflete no desenvolvimento da autonomia discente.

Esta autonomia discente é constituída no cotidiano escolar a partir da relação respeitosa do/a professor/a com a produção do conhecimento deste/a estudante. Coerência e respeito caminham juntos, pois “saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (FREIRE 2002, p. 25). Assim, é necessário ampliar os espaços para a participação e valorização das ideias dos estudantes, ainda que possam parecer equivocadas, pois respeitar a autonomia é uma exigência educativa.

A dependência gera prisão, enquanto a autonomia liberta. Porém, esta liberdade vai se constituindo com muita responsabilidade nas tomadas de decisões; na exposição do pensamento construtivo, democrático, que considera a pluralidade de ideias. A autonomia se constrói na singularidade, porém, é no coletivo que ela se materializa e se manifesta. Portanto, ser autônomo e buscar promover espaços de autonomia implica assumir os desagravos oriundos deste processo libertador com os possíveis enganos e contradições humanas, uma vez que a assumência de um trabalho autoral envolve a desconstrução de uma educação conservadora e tradicional e, simultaneamente, a construção de uma educação transformadora e libertadora.

O diálogo como princípio, a visão crítica e a valorização das próprias capacidades intelectuais e práticas são elementos formativos do profissional da educação. Considerá-los nos torna mais coerentes com o nosso compromisso educativo com os mais necessitados e nos torna subversivos ao manter uma postura afetiva, acolhedora e combativa a qualquer tipo de discriminação, seja de cor, gênero ou classe social.

Ao propor uma educação revolucionária, através do diálogo, da expressão crítica e da participação autônoma dos/as alunos/as, o/a educador/a fortalece a democracia e seguramente opta por defender os silenciados socialmente, conforme nos propomos a apresentar mais detidamente no próximo item.

Educador/a progressista para uma educação revolucionária

O encantamento da obra de Paulo Freire se dá pelas possibilidades de exercer a docência na perspectiva de vencer as “injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo” (FREIRE, 2002, p. 9). Pensar a docência em pressupostos que transformem a realidade é pautar-se por balizadores que promovam no horizonte da consciência crítica, a humanização. “Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase ‘coisas’, com eles estabelece uma relação dialógica permanente” (FREIRE, 1987, p. 31).

É com esses elementos basilares que nos propomos a continuar a discutir o papel da educadora e do educador progressista em perspectiva da educação revolucionária. A isso, o nosso foco, sobressaem duas questões: Mas, então, o que é uma educação progressista? Que elementos se impõem no exercício da docência para a educação revolucionária?

O encantamento da obra de Paulo Freire se dá pelas possibilidades de exercer a docência na perspectiva de vencer as “injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo” (FREIRE, 2002, p. 9). Pensar a docência em pressupostos que transformem a realidade é pautar-se por balizadores que promovam no horizonte da consciência crítica, a humanização.

Para fazer essa discussão, reportamos a nossa experiência de docentes na formação de professores nos cursos de licenciatura que ensinamos e aprendemos por tantos anos. Revisitar Paulo Freire é sempre um alento e um conforto que nos impulsiona na busca da verdade, o questionamento sobre o humano, o papel social que desempenhamos nas nossas salas de aula e a promoção da autonomia, de seres humanos, dos que serão formados e que serão também formadores.

Nos ancoramos em Paulo Freire (2000) quando ele diz que não nasceu professor – muito embora poucas vezes tenha incorporado personagens, em sua infância e adolescência, que não sejam na figura de profes-

sor. O autor diz que brincou tanto de professor que, ao ministrar suas primeiras aulas, era difícil separar o professor da sua imaginação e o professor do mundo real. E a magia nessa construção está quando expõe que estava feliz nos dois mundos: “feliz quando puramente sonhava dando aula e feliz quando, de fato, ensinava” (FREIRE, 2000, p. 79).

Assim, ser professora, ser professor pressupõe que existam discentes, que se estabeleça uma relação de ensino e aprendizagem, pois já aprendemos que “Não há docência sem discência [...]. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (FREIRE, 2002, p. 12). Elementos basilares da docência que se humanizam e são humanizados; na troca e no respeito mútuo, saberes diferentes conversam. No processo de ensinar e aprender, educador e educandos “co-intencionados à realidade se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar o conhecimento” (FREIRE, 1987, p. 31).

Paulo Freire chama professoras e professores à responsabilidade da ética no exercício de nossa tarefa docente, onde educadores e educandos não poderão fugir da rigorosidade da ética. A ética é um dos componentes do educador progressista, se não o mais importante; é um dos balizadores da prática educativa.

Além de que não há possibilidade de desenvolver a consciência crítica sem o diálogo, franco e aberto, pautado em princípios de exemplo e verdade. É assim que entendemos o professor e o aluno, nessa simbiose que é o aprender e descobrir novas formas de intervenção do mundo justo e humano, almejado para todos, onde caiba a classe trabalhadora³.

Destarte, para reafirmar elementos essenciais à docência e por termos que fazer opção pelos limites que o texto nos impõe, por razões óbvias, fizemos a opção de apresentar três elementos fundamentais da docência, discussão balizada na obra da *Pedagogia da autonomia* (2002). Este livro apresenta a proposta de autonomia, o amadurecimento do *ser para si* é um

processo, é vir a ser, nesta proposta de autonomia. É neste conceito caro que percebemos Marx.

Feito este comentário, fazemos um apontamento para localizar a leitora e o leitor. A obra em questão está dividida em três capítulos e selecionamos um ponto de cada capítulo – são eles: a ética, o ensinar e a educação é uma forma de intervenção no mundo – essenciais para reafirmar as possibilidades da docência na emancipação da classe trabalhadora, que passam, necessariamente, por docentes progressistas; em última análise, revolucionários. Assim, passemos à discussão!

O primeiro ponto que elegemos como essencial é a ética como preceito para o exercício da docência que permitirá sair da aparência para chegar à essência, posto nas primeiras palavras da obra *Pedagogia da autonomia*, que prima pela prática educativa como prática formadora. Freire (2002) nos alerta para a crítica permanente que devemos fazer para não cairmos na tentação dos desvios fáceis, como negligenciar a verdade, que, por mais difícil que seja, é a que deve prevalecer, e ensina que “mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper; por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser”.

Paulo Freire chama professoras e professores à responsabilidade da ética no exercício de nossa tarefa docente, onde educadores e educandos não poderão fugir da rigorosidade da ética. A ética é um dos componentes do educador progressista, se não o mais importante; é um dos balizadores da prática educativa.

O segundo elemento que classificamos como essencial, extraído da obra da *Pedagogia da autonomia*, é o ensinar, que exige apreensão da realidade. Neste segundo capítulo, o autor assevera que ensinar não é transferir conhecimento e explica que ensinar exige dos educadores a consciência do inacabamento. Neste item, imperativo é “[...] a capacidade de aprender não apenas para adaptar, mas, sobretudo, para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, [...]. A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de *aprender* a subjetividade do objeto apreendido” (FREIRE, 2002, p. 28).

Com os elementos do aprender e ensinar que se confundem, na lógica da elaboração e da transformação dos conceitos que necessitam ser ressignificados constantemente, Paulo Freire nos coloca a responsabilidade política da docência, com o respeito às posições de cada ser humano:

[...] primordialmente, minha posição tem que ser de respeito à pessoa que queira mudar ou que recuse mudar. Não posso negar-lhe ou esconder a minha postura, mas não posso desconhecer o seu direito de rejeitá-la. Em nome do respeito que devo aos alunos, não posso me omitir, ocultar minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe. Esta, a omissão do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo. O meu papel, ao contrário, é o de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos (FREIRE, 2002, p. 28).

Este excerto nos impõe a fazer duas considerações: a primeira é a atualidade de Paulo Freire sobre a educação e à docência; a segunda consideração é sobre os ataques que Paulo Freire vem sofrendo, sobretudo, a partir do ano de 2019, quando assume a Presidência do Brasil um governo de extrema-direita. Esses ataques ao Patrono da Educação Brasileira reverberam nas nossas salas de aula, onde muitos de nós, professores, fomos filmados e agredidos, sendo acusados de ideologia de doutrinação, o que precisa ser combatido, nas mais diversas ordens.

Nós, educadores, não nos curvamos por entender,

como aprendemos com Paulo Freire, que o exercício da docência não é neutro. Em nome do respeito, inclusive aos nossos alunos, precisamos nos posicionar. A isso, vale um apontamento sobre o avanço da extrema-direita no país: um movimento denominado de *Escola Sem Partido*⁴, que tramita no parlamento brasileiro. O movimento tem como único fim amordaçar os docentes, em contraposição à escola crítica, assunto em que não nos deteremos aqui por termos estudos e elaborações do ANDES-SN, inclusive.

O terceiro ponto basilado da obra *Pedagogia da autonomia* é o que reitera que ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, reafirmando que ensinar é uma especificidade humana. Os estudos nos fortalecem na medida em que a responsabilidade com a docência não se restringe à sala de aula e/ou mesmo aos muros das escolas. O educador que, na busca incessante pela transformação, se restringe aos problemas escolares está fadado ao fracasso, porque, essencialmente, os alunos que vão à escola voltam para casa, têm suas famílias (ou não), participam de outros ciclos que não os familiares e/ou escolares. O exercício da docência deve ser da prática que exige uma definição, uma tomada de posição.

Decisão. Ruptura. [...] Sou professor a favor da decência, contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade, contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura [...]. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra



a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria da fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha prática, boniteza que dela some, se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar (FREIRE, 2002, p. 39-40).

A análise a partir da responsabilidade colocada por Freire nos assegura, sem titubear, que assumir a docência, na busca incessante pelos *de baixo* de Florestan Fernandes ou os *esfarrapados* de Paulo Freire, nos impõe fazer escolhas acerca do lugar o qual, enquanto professor/a, desejo ocupar. Reside aqui a tomada de posição! A educação burguesa se impõe,

A análise a partir da responsabilidade colocada por Freire nos assegura, sem titubear, que assumir a docência, na busca incessante pelos *de baixo* de Florestan Fernandes ou os *esfarrapados* de Paulo Freire, nos impõe fazer escolhas acerca do lugar o qual, enquanto professor/a, desejo ocupar. Reside aqui a tomada de posição! A educação burguesa se impõe, todos os dias, na lógica do capital.

todos os dias, na lógica do capital. Perguntas que precisam ser feitas, a exemplo de quando sou partícipe, pois sou sabedor de que “a fome frente à abastança e o desemprego no mundo são imoralidades e não fatalidades, como o reacionarismo apregoa com ares de quem sofre por nada poder fazer” (FREIRE, 2002, p. 39). Será que isso não é problema dos educadores? Será que incomodar-se com as inúmeras carências da classe trabalhadora não é da alçada dos docentes que julgam que o que está posto na sociedade do capital é irreversível? Freire (2002) diz que: “isso é tarefa para educadoras e educadores progressistas cumprirem, dentro e fora das escolas” (p. 38-39). Ao que trazemos Gadotti (1996), que dá voz a Freire: “mudar é difícil, mas é possível”, fazendo uma referência ao sis-

tema educacional brasileiro.

Em tempos de pandemia no mundo, a Covid-19 expõe as fragilidades da classe trabalhadora, da fome, da miséria, da falta do prato de comida diário, de não ter casa para voltar, de morar na rua, de morrer por fome; dos inúmeros que perderam seus empregos e daqueles que nem chegaram a trabalhar para suprir as necessidades básicas. Será que isso não é tarefa dos educadores?

De outro lado, a contradição, em um momento em que os empresários pressionam o governo para a volta frenética ao trabalho, pois os lucros de um capital implacável estão abalados, quando a ciência e a própria Organização Mundial de Saúde (OMS) afirmam que a única maneira de salvar vidas em um sistema de saúde colapsado é o isolamento social. Obviamente, as mortes que estão ocorrendo e as que virão parecem pouco importar, inclusive para o presidente do Brasil, que a única coisa que faz é contrapor-se com aberrações, como se essa pandemia fosse uma “gripezinha”, e com manifestações como “o que é preciso ser feito é resguardar o emprego” ou “que não é coveiro”, entre tantos outros absurdos.

Sabemos que a vida, as mulheres e homens no capitalismo⁵ pouco importam; a isso a elucidação: “esses operários, obrigados a vender-se diariamente, são mercadoria, artigo de comércio, como qualquer outro; em consequência, estão sujeitos a todas as vicissitudes da concorrência, a todas as flutuações do mercado” (MARX; ENGELS, 1988, p. 82). O que importa são os meios de produção que podem substituir os trabalhadores que, por qualquer razão, não sirvam mais, produzindo a mais-valia; nesse caso, o exército de reserva dos excluídos substituirá.

Freire (2002) defende que o “operário precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania, que não se constrói apenas com sua eficácia técnica, mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta” (p. 39). O autor nos diz que temos a responsabilidade de lutar pela escola de qualidade, socialmente referenciada, que emancipa; que temos que ser implacáveis com as desigualdades e imprescindíveis, sobretudo na luta política. Parafraseando Freire, na recriação da sociedade justa e plural, onde ninguém mais tenha que ficar sem comer e/ou mesmo não ter casa para voltar.

Ainda, um outro apontamento necessário para a reflexão dos docentes revolucionários neste tempo de pandemia: os alunos fora da escola. Muitos alunos estão realizando atividades a distância, com todas as possibilidades de minimizar os prejuízos causados pelo Covid-19, mas a maioria das crianças e jovens não tem nenhuma possibilidade de interagir, por falta de recursos. Se observa, na luta histórica em que contestamos a Educação a Distância, em virtude da qualidade, que essa modalidade se apresenta como imprescindível para salvar os estudantes e possibilitar que estudem. O que está por trás de toda essa pressão são os empresários, privatistas, donos de instituições, dos que vendem a parafernália de recursos tecnológicos. Muitos, talvez, se rendam aos apelos e à pressão para trabalharem nessa modalidade. O que está posto são desafios aos docentes!

Nada, o avanço da ciência e/ou da tecnologia, pode legitimar uma “ordem” desordeira em que só as minorias do poder esbanjam e gozam, enquanto às maiorias, em dificuldades até para sobreviver, se diz que a realidade é assim mesmo, que sua fome é uma fatalidade do fim do século. Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo de resistência, da indignação, da “justa ira” dos traídos e dos enganados (FREIRE, 2002, p. 39).

Nossa voz, como a de Freire, precisa contrapor-se às opressões. Contamos que os docentes tomem posição, digam não e, se não conseguirem se contrapor às pressões e ao sistema perverso, se forem obrigados, ainda assim, estes são imprescindíveis. “É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las [...]” (FREIRE, 2002, p. 29).

Assim, nos três pontos abordados: a ética, o ensinar e a educação como uma forma de intervenção no mundo, reafirmamos que somente a educação possibilita às mulheres e aos homens terem consciência de sua condição histórica, para assumirem o controle de suas vidas e, definitivamente, transformarem o mundo. Então, isso é questão docente!

Nos pressupostos para a educação revolucionária, Souza (2017), defende que o docente ensina e aprende e que não existe consciência crítica sem comprometimento histórico; aliás, é a condição para o ato revolucionário!

Asseveramos que revolucionário é o docente que não se intimida, que mostra a realidade e se expõe em nome do conhecimento, da verdade, da autonomia e da escola crítica.

Resistindo concluir

Reconhecemos a amplitude do tema que discutimos, pois Paulo Freire impõe aos docentes o desafio de vivência do magistério como elemento de luta e transformação. Assim, retomamos as questões iniciais: Por que sermos educadores revolucionários? Como este conceito pode aparecer imbricado em nossa prática pedagógica? Determinações sobre a prática pressupõem uma pedagogia que tem como fundamentos a ética, o respeito e a autonomia. De uma educação que convide ao sucesso educacional e efetivamente proponha a tão propagada humanização da educação. A educação revolucionária pode ser entendida como uma construção social e histórica da prática docente. Assim, ao explicar e questionar o papel ativo do/a educador/a, é pensada a realidade de hoje, considerando que os pressupostos teóricos defendidos por Paulo Freire carregam uma atualidade nesta sociedade, quanto à maneira de conceber a prática pedagógica.

Após meio século da escrita de *Pedagogia do oprimido*, é importante ressaltar que é uma obra emblemática, que vai além da exposição de um método de alfabetização. Infelizmente, pouco conhecida e estudada nas universidades brasileiras. Porém, a atualidade da obra de Paulo Freire está na concordância de que é uma escrita viva e presente na realidade, aberta a crítica, que apresenta o desafio de mudar e buscar melhor qualidade de vida, sempre na relação de parceria. A *Pedagogia do oprimido* é uma obra de esperança. Uma escrita feita a mão, no tempo do exílio, e, mesmo após décadas, preserva uma indiscutível atualidade.

O conjunto harmonioso das obras da *Pedagogia*

do oprimido e da *Pedagogia da autonomia* se contrapõe ao pensamento único, fatalista e conservador. Somos oprimidos e opressores e a educação dialógica é uma via possível de libertação, por isso, a urgência da ética no mundo, de uma prática docente que valoriza a vida de forma coerente, que repudia a injustiça.

A *Pedagogia da autonomia* se impõe no compromisso docente com o mundo real concreto, na capacidade do empoderamento docente e, sobretudo, de nos reinventarmos em tempos de pandemia. Docente revolucionário, com todas as preocupações potencializadas neste tempo, onde o isolamento social é a condição para sobrevivência. Os docentes no país – a maioria deles acostumada aos baixos salários, ao rigor, inclusive das condições de trabalho – não sabem quando voltarão às atividades; muitos contratados com medo de perder os seus empregos, o sustento de suas famílias está ameaçado. Ainda assim, acreditam na alegria, no amor, na pesquisa, no bom senso e na tolerância como valores presentes na prática pedagógica que pressupõe comprometimento e dedicação.

Resistir a concluir o estudo que se propôs a discutir pontos da *Pedagogia do oprimido* e *Pedagogia da autonomia* é reafirmar a educação que transforma; primeiro, a nós mesmos e, depois, o mundo. Esta utopia, que deixa de existir quando acreditamos na possível proposta que tem sentido, uma vez que somos seres históricos, construindo nossa humanidade. Em última instância, revolucionárias e revolucionários! **US**

nota

1. O Projeto de Lei 1930/19, elaborado pelo deputada do Partido Social Liberal (PSL) revoga a Lei nº 12.612 em abril de 2012.
2. Dossiê disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issues&pid=0102-469820190001&lng=pt&nrm=iso.
3. Ver: FERNANDES, F. Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
4. Para saber sobre a Escola Sem Partido, acessar: GTPE. Projeto do Capital para a Educação: análise e ações para a luta - v. 3. ANDES-SN, 2020. Disponível em: <http://www.andes.org.br/>. Acesso em: fev. 2020. O ANDES-SN contrapõe-se na defesa da Escola Sem Mordaça. Importante e determinante dizer que, enquanto escrevemos este texto, o Plenário do Supremo Tribunal Federal derrubou a Lei nº 1.516/2015, do município de Novo Gama (GO), em julgamento virtual encerrado na noite de sexta-feira (25/04/2020). É inconstitucional a lei municipal que proíbe a utilização de material didático com conteúdo relativo à diversidade de gênero nas escolas municipais. Os ministros seguiram por unanimidade o relator da ação direta de inconstitucionalidade, ministro Alexandre de Moraes. Apenas o ministro Edson Fachin votou com ressalvas. O processo foi levado à Corte pelo Ministério Pùblico Federal em maio de 2017 e é uma das 15 ações que tramitam no Supremo relacionadas ao movimento Escola Sem Partido.
5. Para elucidação de que capitalismo estamos falando, ver: FERNANDES, F. A Revolução Burguesa no Brasil. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

- BEISIEGEL, C. R. **Paulo Freire**. Fundação Joaquim. Recife: Editora Massangana, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____, P. **Política e educação**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FERNANDES, F. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- _____, F. **A revolução burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- GADOTTI, Moacir. Pedagogia do oprimido como pedagogia da autonomia e da esperança. In: **Semana Paulo Freire Online**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2018.
- _____, M. (Org.). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire; Brasília- DF: UNESCO, 1996.
- GTPE. **Escola sem partido versus escola sem mordaça**. Projeto do Capital para a Educação: análise e ações para a luta - v. 3. ANDES-SN, 2020. Disponível em: <http://www.andes.org.br/>. Acesso em: fev. 2020.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. 7 ed. São Paulo: Global, 1988. (Coleção Universidade Popular: v. 1).
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. atual. São Paulo, Cortez, 2007.
- SOUZA, N. N. **Política e gestão da educação básica pública**: o Programa Estrada do Conhecimento no Estado do Tocantins. 2017. 272 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

referências

A pedagogia do oprimido e o legado de Paulo Freire

Afonso Celso Scocuglia

Professor da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

E-mail: acscocuglia@gmail.com

Resumo: Este artigo incide sobre os 50 anos do livro *Pedagogia do oprimido*, concluído fora em 1968 e publicado no exílio em 1970, e o legado de Paulo Freire. Considera o livro como núcleo articulador de uma obra complexa, polifônica e em construção/reconstrução permanente. Deste prisma, como declarado por Freire, faz parte de uma trilogia que começa com a sua tese acadêmica de 1959 (*Educação e atualidade brasileira*), continua em *Educação como prática da liberdade* (1965) até desaguar no livro em tela. E pode se dizer que continua em outras obras posteriores, a exemplo de *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (1970). Considera-se, também, o fato de que seu autor pretendeu reescrevê-la e o fez, em parte, nos livros *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (1992) e *Política e educação* (1993). Deste prisma, *Pedagogia do oprimido* constitui núcleo articulador de uma obra polifônica em constante movimento que constitui o ideário do legado de Paulo Freire.

Palavras-chave: Educação e Liberdade. Pedagogia do Oprimido. Obra de Paulo Freire. Pedagogia da Esperança. Legado de Paulo Freire.

Introdução

Em 2018, a escrita do livro *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire, completou 50 anos. Traduzido e publicado em todo o mundo, tem sucessivas edições na América Latina, América do Norte, Europa, Ásia e África. Terceira obra mais citada, segundo levantamento do Google Scholar, em trabalhos acadêmicos das ciências humanas, soma mais de 70.000 referênc-

cias em trabalhos rastreados. Além disso, encontra-se entre os 100 livros mais solicitados em universidades de língua inglesa e em um milhão de ementas de estudos universitários americanos, ingleses, australianos e neozelandeses, entre outros. No campo das Ciências da Educação, é o segundo autor mais citado em todo o mundo e tem 20 das suas principais obras na relação das mais estudadas. Certamente, as estatísticas do uso das suas obras em português e es-



panhol, quando realizadas, baterão outros recordes importantes. E embora as referências tomem a amplitude da sua trajetória intelectual como relevante totalidade, sem dúvida o livro *Pedagogia do oprimido* encontra-se no topo em termos de utilização. A UNESCO incluiu sua obra teórica e prática como “Patrimônio da Humanidade” e, também, no Programa “Memórias do Mundo”. A reunião anual da AERA¹ (American Educational Research Association, fundada em 1916), maior congresso de pesquisadores da educação de todo o mundo², homenageou os 50 anos de *Pedagogia do oprimido* em abril de 2018, com 24 trabalhos apresentados durante o evento. Em suma, depois de 50 anos da escrita da sua obra mais famosa, Paulo Freire continua sendo referência mundial na área pedagógica e nas Ciências da Educação.

Pergunta necessária: e se pudéssemos quantificar as professoras e professores, instituições, escolas de todos os graus e modalidades, projetos de pesquisa e de extensão universitários, na educação de jovens e adultos, na educação nas prisões, nas universidades

e cursos de graduação e pós-graduação em todo o mundo, do Japão e da Coreia do Sul aos Estados Unidos, de países africanos de língua portuguesa aos latino-americanos, dos ibero-americanos aos saxônicos? Se pudéssemos quantificar as práticas educacionais que se utilizam e/ou se inspiram nas suas obras, teríamos ainda mais clareza quanto à relevância mundial de Paulo Freire para a educação do século XX e da prospectiva para o XXI. Certamente nessas práticas se destacariam as ideias do livro *Pedagogia do oprimido*, que, no Brasil, tem sua 70^a edição nas livrarias!

Em função da sua trajetória como *best seller* da Pedagogia e das Ciências da Educação, como um verdadeiro “clássico”, este livro foi estudado, praticado, lido e relido, analisado, criticado e elogiado. Por isso, aqui não intencionamos analisá-la em si mesmo. Já o fizemos em *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas* (2015) e em outros trabalhos e escritos³.

Mas o que podemos acrescer, além de comemorar sua importância seminal, 50 anos depois de escrito?

Pedagogia do oprimido como núcleo articulador de uma obra polifônica em constante movimento

Em primeiro lugar, é fundamental entender que este é um livro datado (1968) e *conjuntural* (embora seja, também, *estruturante* da obra de Freire). A segunda metade dos anos 1960 e, especialmente, o ano de 1968 não significaram um tempo histórico qualquer do Brasil, da América e do mundo. Poucos anos foram tão relevantes e marcantes como 1968 na história do tempo presente! Principalmente *Pedagogia do oprimido* sendo escrito na América Latina em pleno auge do embate capitalismo/socialismo, pouco tempo depois do assassinato de Che Guevara na Bolívia, no Chile pré-Allende e por um exilado da ditadura militar brasileira! E, ainda, praticamente simultâneo com a Teologia da Libertação no continente! Ou seja, o contexto social, político, econômico e cultural da escrita deste livro não poderia deixar de influenciá-lo em profusão e, sem dúvida, foi determinante para sua própria existência, pelo seu próprio fundamento radical e toda a sua posterior repercussão. Podemos afirmar que não seria o mesmo se escrito em outro espaço e em outro tempo histórico. Com certeza, não seria o mesmo!

Em *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (1992, p. 45), Freire destacou a conjuntura que lastreava a escrita do livro na segunda metade dos 1960:

A efervescência latino-americana, a presença cubana, hoje, tanto quanto antes, ameaçada pelas forças reacionárias que, cheias de si, falam da morte do socialismo, seu testemunho de que era possível mudar, as teorias guerrilheiras, a “teoria do foco”, a personalidade carismática extraordinária de Camilo Torres, em que não havia dicotomia entre transcendentalidade e mundanidade, história e meta-história, a teologia da libertação, tão cedo provocando temores, tremores e raivas, a capacidade de amar de Guevara [...]. Maio de 68, os movimentos estudantis mundo afora, rebeldes, libertários; Marcuse, sua influência sobre a juventude. A China, Mao Tsé-Tung, a revolução cultural [...]. Neste sentido talvez tenha sido Santiago (do Chile), em si mesma, naquela época, o melhor centro de “ensino” e de conhecimento

de América Latina. Aprendíamos das análises, das reações, das críticas feitas por colombianos, venezuelanos, cubanos, mexicanos, bolivianos, argentinos, paraguaios, brasileiros, chilenos, europeus.

Depois, no mesmo livro (1992, p. 121), reiterando a decisiva importância do contexto de escrita de *Pedagogia do oprimido*:

O livro apareceu numa fase histórica cheia de intensa inquietação. Os movimentos sociais na Europa, nos Estados Unidos, na América Latina, em cada espaço-tempo com suas características próprias. A luta contra a discriminação sexual, racial, cultural, de classe, a luta em defesa do ambiente, os Verdes, na Europa. Os golpes de Estado com a nova face, na América Latina, e seus governos militares que se alongaram da década anterior. Os golpes de Estado agora ideologicamente fundados, e todos eles ligados de uma ou de outra maneira ao carro-chefe do Norte, na busca de viabilizar o que lhe parecia dever ser o destino capitalista do continente. As guerrilhas na América Latina, as comunidades de base, os movimentos de libertação na África, a independência das ex-colônias portuguesas, a luta na Namíbia, Amílcar Cabral, Julius Nyerere, sua liderança na África e sua repercussão fora da África. A China. Mao. A Revolução Cultural. A extensão viva do significado de maio de 1968. As lutas político-sindicais e pedagógico-sindicais, todas obviamente políticas, sobretudo na Itália. Guevara assassinado na década anterior e sua presença como símbolo não apenas para movimentos revolucionários latino-americanos, mas também para lideranças e ativistas progressistas de todo o mundo. A guerra do Vietnã e a reação no interior dos Estados Unidos. A luta pelos direitos civis e o transbordamento do clima político-cultural dos anos 60, naquele país, para a década de 70.

A certeza da influência decisiva deste contexto histórico se evidencia mais e mais quando entendemos que Paulo Freire sempre foi um intelectual marcado pelos seus diversos tempos históricos: no Nordeste do Brasil dos anos 1950 e início dos 1960, na segunda metade dos anos sessenta na América Latina, na Europa e na África dos anos 1970. E no retorno ao Brasil, com a Anistia pós-1979, após 16 anos exilado pela ditadura. Como defendemos sempre, os “vários” Paulo Freire se fizeram na história e na

construção de sua própria história (SCOCUGLIA, 2015). O Paulo Freire da alfabetização de adultos no Brasil, atuando no Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife (até 1964), é outro na atuação da reforma agrária com Jacques Chanchol no Chile (segunda metade dos 1960), que é outro no Conselho Mundial das Igrejas nos anos 1970 e é outro como Secretário de Educação de São Paulo na transição dos 1980 para os 1990. E isso é notório nas suas obras escritas.

Ao mesmo tempo, ao investigarmos a obra de Freire em sua globalidade, devemos entender a *Pedagogia do oprimido* (1968) como núcleo articulador de uma elaboração teórica mais aprofundada, mais consistente e mais rigorosa, especialmente quanto à sua base de fundamentação sociológica e política. A aproximação aos pensamentos marxiano e marxista⁴ é evidente, principalmente quanto a uma leitura do mundo que leva em consideração, por exemplo, as questões relativas às classes sociais e ao conflito entre elas – resultando, daí, uma visão educacional mergulhada (sem ser aprisionada) em tal conceituação. Também é neste livro que Freire “começa a ver” (segundo suas palavras) a politicidade do ato educativo com maior nitidez, embora a educação ainda não seja explicitada em sua inteireza política, mas apenas em seus “aspectos” políticos. Enfatize-se que a aproximação marxiana-marxista é feita (não dogmaticamente) através de parâmetros superestruturais relativos ao entendimento das conexões educação-consciência-ideologia-política. Coloque-se, ainda, que as correntes existencialistas e personalistas (definidoras do seu “humanismo idealista” inicial) continuam presentes, agora misturadas com as incorporações do pensamento marxista. Na sequência da sua obra (após *Pedagogia do oprimido*), nos anos setenta, notaremos certa “limpeza do terreno teórico” na tentativa de desfazer o “amálgama” e encampar outras referências marxistas, a exemplo dos escritos de Antonio Gramsci e de Freinet⁵. Necessário também assinalar que, apesar da sua importância “em si”, a *Pedagogia do oprimido* faz parte de uma tríade iniciada com *Educação e atualidade brasileira* (1959) e *Educação como prática da liberdade* (1965), isto é, constitui-se sequência de uma obra em constante movimento de reelaboração e de reconstrução. Os três primeiros

capítulos do livro, por exemplo, representam o aprofundamento de temáticas tratadas de maneira preliminar em *Educação como prática da liberdade*. O último capítulo da *Pedagogia do oprimido* já marca a ultrapassagem e a prospecção teórica fundadas nos conflitos sociais e na educação do oprimido nesses conflitos.

Neste sentido, focando o binômio educação-política (eixo condutor do seu pensamento-ação), podemos afirmar que: (1) em *Educação e atualidade brasileira*, Freire defende uma prática educativa voltada para o desenvolvimento nacional e para a construção de uma democracia burguesa/liberal; (2) em *Educação como prática da liberdade*, advoga uma educação para a liberdade (existencial/personal) em busca da “humanização do homem”, via conscientização psicopedagógica; e (3) na *Pedagogia do oprimido*, postula um processo educativo para a “revolução da realidade opressora”, para a eliminação da “consciência do opressor introjetada no oprimido”, via ação político-dialógica.

Ao mesmo tempo, ao investigarmos a obra de Freire em sua globalidade, devemos entender a *Pedagogia do oprimido* (1968) como núcleo articulador de uma elaboração teórica mais aprofundada, mais consistente e mais rigorosa, especialmente quanto à sua base de fundamentação sociológica e política. A aproximação aos pensamentos marxiano e marxista é evidente, principalmente quanto a uma leitura do mundo que leva em consideração, por exemplo, as questões relativas às classes sociais e ao conflito entre elas – resultando, daí, uma visão educacional mergulhada (sem ser aprisionada) em tal conceituação.

Os escritos posteriores sediados em Genebra (no Conselho Mundial das Igrejas), com os aportes e colaborações do Instituto de Ação Cultural (IDAC) e os trabalhos nos países de língua portuguesa da África, assim como vários livros dialógicos dos anos 1970/1980, denotam outra etapa, assim como os escritos correspondentes à volta para o Brasil pós-Anistia constituem uma terceira fase. Os trabalhos com os movimentos sociais (p. ex., MST), com prefeituras eleitas do Partido dos Trabalhadores, na Secretaria

Municipal de São Paulo, entre outros, outros livros dialógicos dos anos 1980: *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* (1987); *Por uma pedagogia da pergunta* (1985); e *Pedagogia: diálogo e conflito* (1985). Entre-meados por claras revisões das suas obras/conceitos (como em *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*, de 1992, e *Política e educação*, de 1993) e propostas cada vez mais práticas (como *Pedagogia da autonomia*, 1996), identificam, a meu ver, uma fase final dos seus escritos. Isso tudo sem esquecermos os vários livros póstumos publicados sob a coordenação de Ana Maria Freire (2001, 2016 e outros).

Rossi (1981) caracteriza com clareza a progressão das ideias de Paulo Freire ao afirmar:

Um erro comum na análise do trabalho de Freire é exatamente ignorar-se a clara evolução das suas concepções, que começa por um idealismo moldado por sua vinculação ao pensamento católico moderno, chegando até seu crescimento em direção à abordagem dialética da realidade, que caracteriza seus últimos escritos. Se sua Educação como prática da liberdade é influenciada por concepções de Jaspers e Marcel no nível filosófico, a Pedagogia do oprimido já mostra uma clara aproximação da melhor tradição radical, de Marx e Engels aos modernos revolucionários [...] e de outras linhas de análise crítica contemporânea (p. 90-91).

O legado escrito de Freire é extensivo a temáticas não trabalhadas por ele, ou só tocadas brevemente, e que outros pensadores, com os alicerces deixados por ele, trilharam, complementando-o. Em todo esse movimento histórico-epistemológico até aqui esboçado, reiteramos a ideia central de que *Pedagogia do oprimido* é o núcleo articulador das várias fases/etapas da *práxis* de Paulo Freire.

De outro ângulo, Peters (2000, p. 105-106) também enfatiza diversas fases do pensamento do educador denominadas liberal, marxista e pós-moderna. Segundo ele:

Claramente, Freire passou por diferentes fases em sua obra, refletindo diferentes influências. Simplificando ao máximo, podemos falar em

três fases: uma primeira fase liberal dirigida por interesses da Teologia da Libertação; uma mais claramente reconhecível fase marxista e neomarxista, imbuída de um humanismo da fenomenologia ou existencialismo: e, talvez, finalmente, uma fase pós-moderna, onde estava preparado para abrigar as exigências de um pós-modernismo social crítico (e não conservador) e reconhecer como tais exigências condenavam e ajudavam a reescrever aspectos do seu próprio trabalho [...].

Destarte, concordemos ou não com as análises específicas antes colocadas, é importante registrar: embora sejam notórias as evoluções, progressões e/ou fases analisadas por diferentes estudiosos e por ângulos diferentes (Scocuglia, Rossi, Peters etc.), a construção da *práxis* de Paulo Freire possui pilares fundamentais que incluem seu profundo humanismo, sua defesa intransigente da democracia, sua problematização dialógica e sua epistemologia política, entre outros. Certo, também, que essas fases têm um fio condutor central, qual seja, a inseparabilidade entre a educação e a política, que tem como sujeitos principais as camadas populares oprimidas. E não param por aí. Outras obras constituem uma continuidade temática do itinerário indicado (mas não trilhado) por Freire que complementa seu legado. Um dos melhores exemplos pode ser visto nas abordagens de *Ecopedagogia e cidadania planetária* (Francisco Gutierrez et alii., 1999) e de *Pedagogia da Terra* (Gadotti, 2000). Ou seja, o legado escrito de Freire é extensivo a temáticas não trabalhadas por ele, ou só tocadas brevemente, e que outros pensadores, com os alicerces deixados por ele, trilharam, complementando-o.

Em todo esse movimento histórico-epistemológico até aqui esboçado, reiteramos a ideia central de que *Pedagogia do oprimido* é o núcleo articulador das várias fases/etapas da *práxis* de Paulo Freire. Ou, de outra forma, constitui o vórtice principal da espiral polifônica⁶ do movimento permanente de construção/reconstrução do pensamento político-pedagógico de Freire.

O reencontro com a Pedagogia do oprimido e a transição pós-moderna

Certo é que Paulo Freire revisitou e reescreveu conceitos alocados em *Pedagogia do oprimido*. E o fez de maneira importante em *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*, reiterando ser este livro a reescrita de partes conceituais significativas da sua obra mais famosa. Assim como também o fez em *Política e educação* (1993). Guevara, Fidel, Mao e outros “revolucionários” (e a própria ênfase focada na “revolução”) desapareceram na sequência de *Pedagogia do oprimido*, encontrando-se superadas e abandonadas na *Pedagogia da esperança*..., embora tenha destacado do trabalho político-pedagógico de Amílcar Cabral em *Cartas à Guiné-Bissau* (1980), sob outro prisma, utilizando a via gramsciana não usada anteriormente.

Neste caminho de revisão da *Pedagogia do oprimido*, Freire investiu sobre os possíveis esgotamentos da “modernidade” e afirmou a necessidade de nos tornarmos “pós-modernos progressistas”. Vejamos essa sequência conceitual.

O que se faz necessário é que, entre outras coisas, se supere a certeza demasiada nas certezas com que muitos marxistas se afirmavam *modernos* e, assumindo a humildade em face das classes populares, nos tornemos *pós-modernamente* menos certos das certezas. Progressivamente pós-modernos (1992, p. 96-97).

De maneira muito significativa, descartando a ênfase na luta de classes (e não a existência de classes sociais), escreve:

O aprendizado, afinal, de que, numa nova prática democrática, é possível ir ampliando os espaços para os pactos entre as classes e ir consolidando o diálogo entre diferentes. Vale dizer, ir aprofundando-se as posições radicais e superando-se as sectárias. Isto não significa, porém, de maneira nenhuma que, numa sociedade que assim viva a democracia, uma história sem classes, sem ideologia, se instaure, como proclama certo discurso pragmaticamente pós-moderno até mesmo onde nada ou quase nada disto ocorre. Neste sentido, para mim, a *pós-modernidade* está na forma diferente, substantivamente democrática, de se lidar com

os conflitos, de se trabalhar a ideologia e de se chegar ao socialismo democrático. Há uma pós-modernidade de direita, mas também uma pós-modernidade de esquerda e não como quase sempre se insinua, quando não se insiste, que a *pós-modernidade é um tempo* demasiado especial, que supriu as classes sociais, ideologias, esquerdas e direita, sonhos e utopias. E *um dos aspectos fundamentais para a pós-modernidade de esquerda é o tema do poder, o tema da sua reinvenção que ultrapassa o da modernidade, o da sua pura conquista* (idem, p. 198).

Mais ainda: revisando a ideia de “revolução” presente na Pedagogia do oprimido, Freire complementa:

Um dos aprendizados que a pós-modernidade progressista exige de nós é o de que *nem sempre a vitória total da revolução evita que, mais adiante, ela se perca*. Às vezes, se perde em pleno gozo de seu poder, que ela simplesmente conquistou, mas não reinventou, não recriou. Se perde pelo arrogante excesso de certeza das suas certezas, pela consequente falta de humildade, pelo exercício autoritário de seu poder. *Se perde por sua modernidade* (ibidem, p. 198).

Essa visão não se restringe à *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*, mas se estende para um dos seus livros mais importantes deste momento de maturidade de suas ideias: *Política e educação* (1993). Freire escreve:

O que a pós-modernidade progressista nos coloca, diz ele, é a *compreensão realmente dialética da confrontação e dos conflitos e não sua inteligência mecanicista* [...]. Em lugar da decretação de uma nova história sem classes sociais, sem ideologia, sem luta, sem utopia e sem sonho, o que a cotidianidade mundial nega contundentemente, o que *temos que fazer é repor o ser humano* que atua, que odeia, que cria e recria, que sabe e que ignora, que se afirma e que se nega, que constrói e destrói, que é tanto o que herda quanto o que adquire, *no centro, das nossas preocupações* (1993, p. 15).

Podemos avançar buscando nos escritos e nas ações propostas na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (fim dos 1980 e começo dos 1990) e perceber essa fase final do pensamento-ação de Freire. Vários conceitos centrais e personagens principais

de referência presentes na *Pedagogia do oprimido* da segunda metade dos 1960 não se fazem mais presentes. Freire entendia perfeitamente o novo contexto a exigir conceitos repensados e mesmo o abandono de conceitos antes usados. E não foi só em relação à *Pedagogia do oprimido*, nosso foco central neste texto.

Não estão mais presentes “consciência da realidade nacional” (Vieira Pinto) nem a ênfase em “consciência de classe” (Luckács). Ficaram para trás. E, como vimos, sem apagar as “classes sociais”, não insiste nem dá destaque principal para “luta de classes”, muito menos como “motor único da história”. A “consciência de classe”, por exemplo, cede lugar para a “consciência das múltiplas subjetividades” presentes na prática educativa.

Por outro prisma, a “história como possibilidade” dos escritos dos anos 1990 eclipsa a teleologia inexorável do marxismo do fim do capitalismo via luta de classes, via “revolução” etc. Agora os dois herdeiros da modernidade (liberalismo e marxismo) encontram-se na berlinda, trincados junto com o edifício da modernidade antes erigido e que serviu de inspiração para Freire em *Pedagogia do oprimido*. Não cabem as ditaduras estabelecidas pela via comunista/

Por isso mesmo, reafirmamos um problema central, rico e complicado sobre a obra de Freire como um todo: ela foi construída como sequência de temas que vão se completando de um livro para o outro como um mosaico e como espiral polifônica que retorna ao anterior para poder continuar. Não é nunca linear. É uma obra basicamente de conjunto e não de livros isolados que existem sozinhos e em si mesmos.

socialista, a exemplo de Cuba. No “reencontro com a *Pedagogia do oprimido*”, a defesa intransigente da democracia se sobressai ainda mais na afirmação da sua “pós-modernidade progressista” de *Pedagogia da esperança...* (1992), *Política e educação* (1993) e outros escritos.

Por isso mesmo, reafirmamos um problema central, rico e complicado sobre a obra de Freire como um todo: ela foi construída como sequência de temas que vão se completando de um livro para o outro como um mosaico e como espiral polifônica

que retorna ao anterior para poder continuar. Não é nunca linear. É uma obra basicamente de conjunto e não de livros isolados que existem sozinhos e em si mesmos. E isso vale, claro, para *Pedagogia do oprimido*. Ademais, não menos importante, sua construção literária é basicamente *oral, dialética* (é tecida a partir das contradições de cada passagem e conceito) e *complexa* no sentido de ser inacabada, incompleta, com muitas arestas e multi/interdisciplinar (MORIN, 2000), construída-reconstruída como uma “espiral polifônica”.

Para este entendimento geral, são relevantes as observações dos integrantes do IDAC (Instituto de Ação Cultural), Rosiska de Oliveira e outros (1974, p. 31-32), seus companheiros no exílio (Europa, África, anos 1970):

Todo leitor (de Freire) corre o risco de reter apenas os pontos que lhe interessam diretamente ou as questões que lhe são compreensíveis devido aos seus marcos de referência. O leitor latino-americano comprehende Freire devido a uma experiência de luta política ou envolvendo um movimento social de bases socioeconômicas. O leitor católico se identifica com a orientação humanista seguida por Freire e compartilha um sentimento de familiaridade com ele e com os filósofos que o influenciaram. O leitor marxista reconhece nos escritos de Freire uma série de correntes contemporâneas com as quais os pensadores marxistas (Gramsci, Lukács, Marcuse) estão acostumados a tratar. O leitor que eventualmente trabalhe com educação encontra traços libertários que caracterizam tendências progressistas presentes no debate pedagógico contemporâneo. *Somente aquele que seja todas estas pessoas ao mesmo tempo ou que tenha, ao longo da sua vida, passado por esses diferentes “estágios” e tenha se submetido a estas diferentes “influências” é capaz de captar o desenvolvimento intelectual de Freire em sua totalidade.*

Além disso, não podemos esquecer que a escrita de Freire é, geralmente, posterior às suas práticas. Como se tivessem um “atraso”, uma “defasagem”. Como destaquei no início deste texto, tomando como exemplo a própria *Pedagogia do oprimido*, enquanto escrito construído *a posteriori* das práticas do SESI (Recife, anos 1950), dos movimentos de alfabetização do início dos 1960 e das primeiras práticas chilenas do

exílio. Essas práticas geram (depois) a teorização presente na tese de 1959, em *Educação como prática da liberdade, Pedagogia do oprimido*. Essa maneira de teorizar, depois da prática e sempre no sentido de refletir sobre ela para melhorá-la, é fundamental na escrita de Paulo Freire e no próprio entendimento do seu pensamento-ação. Mostram, inclusive, a relação prática-teoria na sua trilha histórico-epistemológica.

Por outro ângulo, as reescritas de *Pedagogia do oprimido* e de outras partes de sua obra também foram lastreadas nas muitas interconexões com múltiplas ideias. Freire fez isso nas várias etapas dos seus escritos e privilegiou as conexões com outros pensadores, consciente do seu declarado inacabamento. Nesta perspectiva, escrevemos em outro artigo⁷ que:

Desde o início, a pedagogia de Paulo Freire se alimenta das suas leituras de base, convergências e conexões com outros pensadores das ciências humanas/sociais e da educação. A partir dos pensadores do catolicismo progressista e dos defensores do nacionalismo-desenvolvimentista das décadas de 1950 e 1960 – presentes em *Educação e atualidade brasileira* (1959, 2001) e *Educação como prática da liberdade* (1984a) –, com o progressismo marxista (presente de maneira crescente em *Pedagogia do oprimido* (1984b), *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos* (1984c), *Educação e mudança* (1979), passando pelos “escritos africanos”, entre outros) até seu declarado “pós-modernismo progressista” em *Pedagogia da esperança* (1996), muitos pensadores influenciaram Freire em menor ou maior grau. Se Karl Jaspers, Maritain e o Padre Vaz, assim como os ideólogos do ISEB e John Dewey, entre outros, marcaram suas ideias expostas inicialmente até a metade dos 1960, Hegel e o marxismo “superestrutural” marcaram a continuidade desenvolvida em *Pedagogia do oprimido* (Op. cit.). De lá para cá, esta base foi misturada com as convergências e conexões de ideias que vão de Piaget a Gramsci, chegando às possibilidades de complementos, parcerias, extensões temáticas e reinvenções conceituais.

Importante ressaltar que, apesar do legado de Paulo Freire resultar dessas leituras, convergências e conexões, seu pensamento-ação nunca se deixou dominar/enjaular por nenhuma escola ou tendência ideológica. Ao contrário, reconhecendo a necessidade fundante de diálogos teóricos permanentes e

tecendo uma obra sequiosa de complementações, construiu um pensamento original e crítico que marcou a pedagogia da segunda metade do século XX e, a nosso ver, demonstra uma prospecção atual vigorosa. Podemos demonstrar tal fato ao identificarmos, a título de exemplo, as principais teses do Relatório Delors/UNESCO⁸ (2000), realizado com base na contribuição de pensadores da educação de todo o mundo que prospectam o século XXI, tais como a “aprendizagem e a educação ao longo de toda a vida” e os “pilares da educação” (aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser). Ou seja, são evidentes as teses freireanas presentes naquelas eleitas pela UNESCO como representantes fundamentais da passagem do século XX para o século XXI. Com uma importante diferença: para Freire não existem aprendizagens e epistemologias neutras. São, sempre, carregadas da politicidade intrínseca às práticas e reflexões teóricas no campo das ciências da educação.

Desde o início, a pedagogia de Paulo Freire se alimenta das suas leituras de base, convergências e conexões com outros pensadores das ciências humanas/sociais e da educação.

Ademais, a partir das bases e das conexões do amálgama teórico construído por Freire ao longo da formulação do seu pensamento-ação, verificamos que a possibilidade concreta de ser complementado e reinventado é uma das características mais atuais do pensamento de Paulo Freire e de toda carga político-pedagógica do legado freireano (SCOCUGLIA, 2015). Mais do que isso: a meu ver, tais conexões constituem a própria força motriz da atualidade e da reinvenção do seu pensamento-ação. Aliás, a impossibilidade de um só modelo ou de um só autor abarcar a pluralidade e a complexidade das práticas educativas e das reflexões pedagógicas sempre esteve intrínseca às proposições de Freire. Por isso mesmo construiu seu pensamento inspirado em Dewey, Anísio Teixeira, Vieira Pinto, Hegel, Marx, Goldmann, Lukács, Amílcar Cabral e Gramsci, entre outros. De-dicou parte da sua obra aos livros-dialógicos escritos

com Frei Betto, Gadotti e Sérgio Guimarães, Ira Shor, Antonio Faúndez, Adriano Nogueira, com os integrantes do Instituto de Ação Cultural - IDAC (Rosiska de Oliveira e Cláudius Ceccon, entre outros) etc. Sem olvidar que muitos dos seus escritos foram marcados pela oralidade à espera da interlocução e do diálogo e que suas ideias são estudadas em conexão com outros pensadores seminais.

Considerações finais

Pelo que expusemos neste texto, primeiro em relação ao contexto de escrita da *Pedagogia do oprimido*, depois com o “reencontro” de Freire com seu livro mais importante – a rigor, com toda a sua trajetória e produção intelectual –, e, ainda, das interconexões do seu pensamento-ação, precisamos considerar, finalmente, os pontos colocados a seguir.

Devemos continuar a estudar *Pedagogia do oprimido* não “como uma bíblia”, mas como um livro histórico e contextualizado na América Latina em 1967/1968 e cujo conteúdo Freire revisou e modificou com a sua capacidade de autocritica permanente e sob o foco da sua repetida afirmação: “Quanto mais certo estou das minhas certezas, mais eu desconfio delas”.

Em diversos momentos, Freire se declara incompleto/inacabado e necessitado de complementações que se baseiam nas circunstâncias das práticas do(a)s educadore(a)s em cada momento das suas vivências educativas. Gostava de repetir nas suas palestras e encontros com os mais variados interlocutores: “A melhor maneira de me seguir é não me seguindo exatamente”.

Em diversos momentos, Freire se declara incompleto/inacabado e necessitado de complementações que se baseiam nas circunstâncias das práticas do(a)s educadore(a)s em cada momento das suas vivências educativas. Gostava de repetir nas suas palestras e encontros com os mais variados interlocutores: “A melhor maneira de me seguir é não me seguindo exatamente”.

Por isso dialogou com tantos pensadores da sociedade e da educação (cujos exemplos são abundantes),

escreveu vários livros dialógicos, criticou posições e práticas mecanicistas, teleológicas, fechadas e intransigentes. Defendeu sempre a “história como possibilidade do novo”, do que ainda não existe (inédito viável), não separou a denúncia do anúncio, usou autores os mais diversos (alguns contraditórios) para embasar seus conceitos, apostou na “espiral polifônica” (sem fim) que Gadotti (já citado) chamou a atenção.

Depois de dezenas de títulos *doutor honoris causa* concedidos por universidades em todo o mundo, traduzido para dezenas de línguas, reconhecido como parte da Memória do Mundo pela UNESCO, tendo a *Pedagogia do oprimido* como a terceira obra de ciências humanas e sociais mais citada em língua inglesa, considerado um dos 10 educadores mais importantes do século XX, continuamente estudado em países de todos os continentes da Terra, Paulo Freire não precisa de mais homenagens, muito menos ser canonizado por alguma religião pedagógica. Necessita, sim, ser melhor estudado, aprofundado, praticado e “reinventado”, como gostava de pensar sobre sua obra.

Precisamos discutir sua relevante obra e, na profundidade da sua discussão, descobrir/redescobrir aquilo que continua com o vigor, a força e atualidade de quando foi escrita (1959/1996, além das publicações póstumas), atentos para aquilo que já não mais vigora e, mais ainda, o que pode servir de base para a sua própria reinvenção e para a reinvenção das práticas e das teorias educativas do século XXI.

Não acreditamos num suposto “São Paulo Freire” infalível, desprovido de qualquer equívoco e dono de uma obra imaculada, inclusa *Pedagogia do oprimido*, que não pode e não deve receber nenhuma crítica, como se fosse parte de uma bíblia pedagógica!

O próprio Freire negou com veemência tudo isso, muitas vezes! Disse enfaticamente que “precisava ser reinventado” pelas circunstâncias de cada prática educativa. Quis reescrever a *Pedagogia do oprimido* e, dissuadido, escreveu a *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (1992), *Política e educação* (1993) e *Pedagogia da autonomia* (1996). Descartando sectarismos e refletindo sobre os esgotamentos da “modernidade”, declarou-se “pós-moderno progressista”, ou seja, reconstruiu sua teorização e superou partes da *Pedagogia do oprimido* – como fez várias vezes com outros conceitos a exem-

plo da “revolução”, “luta de classes”, “dialogicidade” e “conscientização”.

Um exemplo basta para reiterar essa evidência para quem se dedica a ler os escritos de Paulo Freire: o conceito de *conscientização*, que reconhece como controverso. Insiste em (re)explicá-lo em muitas faces, algumas contraditórias entre si mesmas: primeiro, usa “consciência da realidade nacional”, extraído de Vieira Pinto, seguindo o nacionalismo-desenvolvimentista brasileiro dos 1950; depois, enfatiza os “estágios da consciência” do mesmo Vieira Pinto (1960); a seguir, com a adoção do chamado “marxismo cultural” em sua obra, utiliza Lukács (2012) na “consciência de classe”. Na maturidade do seu pensamento-ação, em *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*, além de outros escritos, aprofunda sua crença nas “múltiplas relações intersubjetivas presentes nas práticas educativas” e chama atenção para a necessidade do(a)s educadore(a)s estarem conscientes de tal ênfase.

Importante enfatizar que Freire nunca viu problema em refazer e reconstruir conceitos e paradigmas. Como cientista da prática educativa, complexa por sua natureza múltipla e plural, incentivou a curiosidade, buscando novas possibilidades e novas explicações para as mesmas. Ademais, sempre se declarou incompleto, sequioso de ser complementado e fez isso na prática, dialogando com variados pensadores da educação e da sociedade. Fez isso provido da humildade exemplar dos melhores cientistas, que compreendem a necessidade permanente de reconstrução de conceitos e paradigmas como parte intrínseca do desenvolvimento epistemológico, do seguimento do conhecimento e da ciência!

Com isso, também nos ensinou que a *incerteza é fundamental* nas ciências da educação, assim como em todas as outras ciências. E nos alertou que a caminhada na seara do conhecimento requer a ousadia necessária e a vigilância epistemológica fundamental para evitar o anacronismo das ideias que não conseguem mais compreender e interpretar os mundos macros, mezos e micros que nos impactam na velocidade dos milhões de terabites por segundos! Sobre tudo em tempos de paradigmas frágeis e/ou “líquidos”, de mudanças diárias incessantes nas sociedades atuais e de incertezas permanentes. Tempos de “co-

nhecimento prudente para uma vida decente”, como advoga Boaventura Santos (2000).

Não poderia ser diferente ao continuarmos a estudar sua *Pedagogia do oprimido* como parte nuclear e articuladora da sua obra, mas sempre “uma parte” (datada, circunstanciada pelo 1968 na América Latina e no mundo ocidental e, portanto, histórica) e não a sua totalidade. Parte principal de um discurso e de uma prática que investiu permanentemente no seu próprio movimento de construção e reconstrução, sempre ligado com pensamentos e ideias diferentes e/ou complementares.

Por isso mesmo são essenciais as conexões do pensamento de Freire com outros pensadores. A meu ver, repito, nessas conexões se encontram algumas das fortalezas atuais do pensamento-ação de Paulo Freire! Ou, talvez, sua principal fortaleza!

E por isso, também, continuamos a compreender que aquilo que é essencial, imutável, constante, fixo e sólido na obra escrita e na concretização das ideias de Paulo Freire é o seu *movimento histórico-epistemológico*! Tal movimento não cessou com o seu falecimento. Está presente no seu legado (atualizado e prospectivo), que continua a impactar as ciências da educação e as ciências humanas/sociais em pleno século XXI. **US**

notas

1. Sobre a reunião anual da AERA, 2018, ver em: https://convention2.allacademic.com/one/aera/aera18/index.php?cmd=Prepare+Online+Program&program_focus=main&PHPSESSID=2bmibcfmdp01fkd1gaoafvtl3.
2. Sobre o programa de homenagem aos 50 anos da Pedagogia do oprimido, ver em: https://convention2.allacademic.com/one/aera/aera18/index.php?PHPSESSID=2bmibcfmdp01fkd1gaoafvtl3&cmd=Online+Program+Search&program_focus=fulltext_search&search_mode=content&offset=0&search_text=paulo+freire.
3. Ver, entre nossos outros textos e trabalhos disponíveis na Internet, os 30 vídeos do programa Paulo Freire Vivo em: https://www.youtube.com/results?search_query=paulo+freire+vivo. Ver outras referências bibliográficas no final.
4. Freire gostava de repetir nas suas declarações e entrevistas que não tinha lido Marx para ir trabalhar com os oprimidos, mas, ao contrário, ao trabalhar com os oprimidos, tinha descoberto que Marx o ajudaria a melhor entendê-los.
5. Especialmente quanto aos conceitos de “hegemonia”, de “intelectual orgânico” e do “trabalho como princípio educativo”.
6. No prefácio no nosso livro *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas* (SCOCUGLIA, 1999/2015, p. 9-12), Gadotti problematiza a questão da “espiral polifônica” que move o pensamento de Paulo Freire.
7. Artigo publicado na Revista Filosofia e Educação (vol. 10, nº 1, 2018), da Faculdade de Educação da Unicamp. Ver em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8652006>.
8. Este relatório foi publicado no Brasil no formato de livro intitulado *Educação: um tesouro a descobrir* (Cortez/UNESCO, 1996).

- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1965/1984.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968/1984.
- _____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970/1984.
- _____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. **Cartas à Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- _____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 1959/2001.
- _____. et alii. **Pedagogia**: diálogo e conflito. São Paulo: Cortez/Associados, 1985.
- _____. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- _____. **Medo e ousadia** - o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____; Freire, Ana Maria (org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.
- _____(org.). **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- GUTIERREZ, Francisco et alii. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez, 1999.
- LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2000.
- OLIVEIRA, Rosiska et alii, in: "Freire versus Illich", **IDAC Document**, 8, dezembro de 1974, p. 31-32.
- PETERS, Michael. Paulo Freire e o pós-modernismo, in: Ghiraldelli, Paulo (org.). **Estilos em filosofia da educação**. São Paulo: DP&A, 2000, p. 99-108.
- ROSSI, Wagner. **Pedagogia do trabalho**: raízes da educação socialista. São Paulo: Moraes, 1981.
- SANTOS, Boaventura de S. **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2000.
- SCOCUGLIA, Afonso C. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 6. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.
- _____. **A teoria só tem utilidade se melhorar a prática**: as propostas de Paulo Freire. Rio de Janeiro: Editora DP et alii/FAPERJ, 2013.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Consciência e realidade nacional**. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.
- UNESCO e Delors, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: UNESCO, 2000.

referências

As cercanias das 40 horas

Aldi Nestor de Souza

Professor da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

E-mail: aldinestor@ufmt.br

Mírian Toshiko Sewo

Professora da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

E-mail: miriansewo@gmail.com

Resumo: As conhecidas 40 horas de Angicos foi uma experiência de alfabetização de adultos realizada na cidade de Angicos, sertão do Rio Grande do Norte, no início dos anos de 1960, liderada por Paulo Freire. O presente texto recupera alguns elementos do contexto dessa experiência a partir da memória de um dos autores que viveu nas cercanias de Angicos e retoma algumas ideias-chave do pensamento de Paulo Freire que possibilitam a reflexão sobre o processo de opressão e da práxis libertadora.

Palavras-chave: Paulo Freire. Educação Libertadora. Angicos.

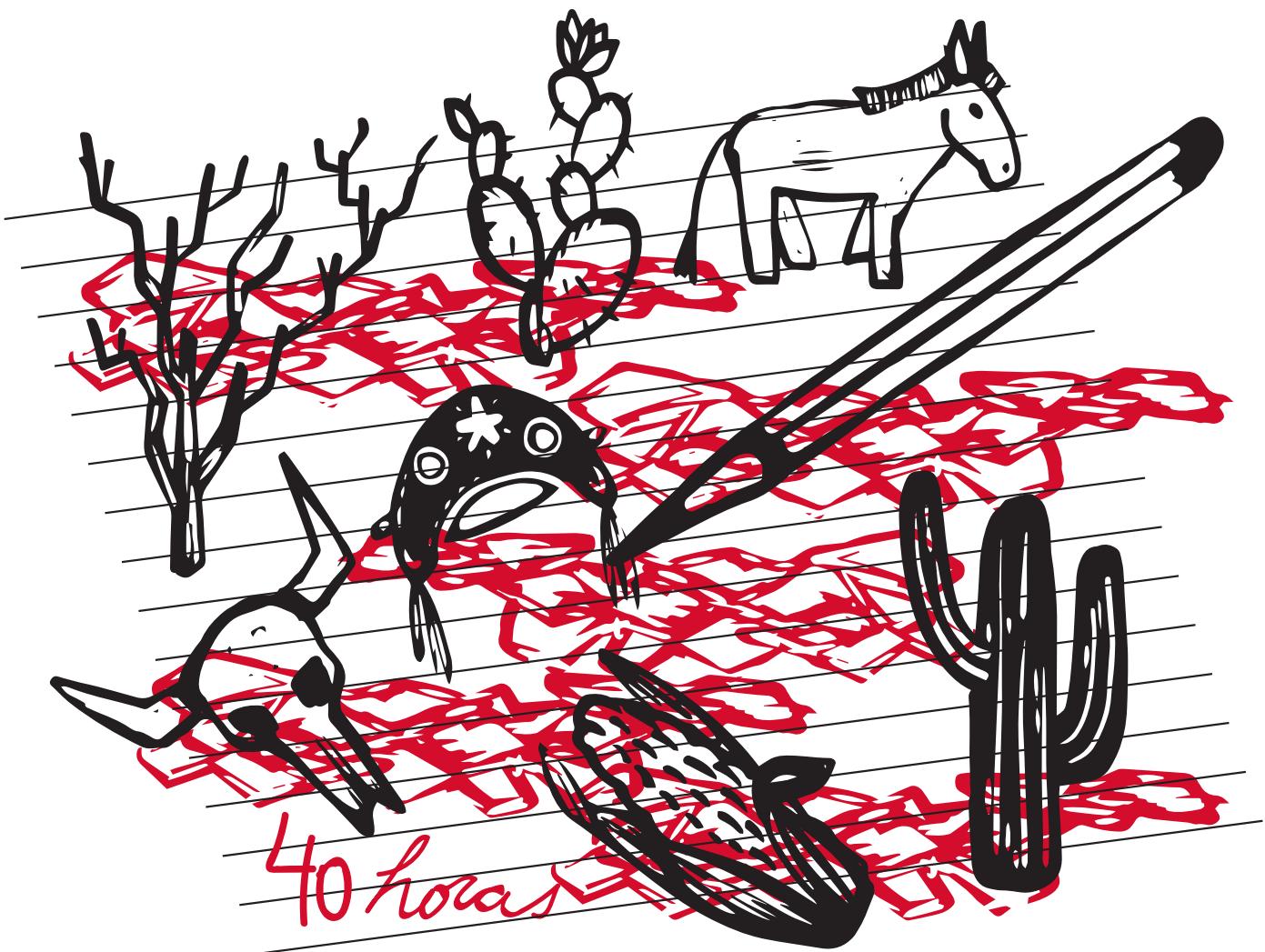
Um começo de conversa

O Brasil, lá dos 1960, estava imerso numa agenda, encampada pelo governo João Goulart e que ficou conhecida como “reformas de base”, que pretendia um conjunto de medidas que objetivavam reestruturar as instituições políticas, jurídicas e econômicas e, com isso, atenuar o quadro de desigualdade social que assolava o país. Dentre tais reformas, destacam-se: a agrária, a administrativa, a constitucional, a

eleitoral, a bancária, a tributária e a educacional (SILVA, 2019).

Angicos, plantada no sertão do Rio Grande do Norte, vivia uma experiência única na história da pedagogia brasileira. Um grupo de educadores, liderados por Paulo Freire, iniciou ali um programa de alfabetização conhecido como o “método das 40 horas”, que teve uma grande repercussão nacional e internacional (CALAZANS, 1994; LYRA, 1996).

As 40 horas estavam imersas em uma atmosfera



efervescente, em que a luta por alfabetização precisava ser uma luta manifestamente política, em consonância com as grandes lutas e reformas nacionais, em consonância com a disputa por direitos, por justiça, por dignidade. Contudo, o golpe e o governo militar de 1964 sufocaram essa experiência (LYRA, 1996), sepultaram as reformas de base e instalaram um regime de ditadura no Brasil que durou 21 anos.

O país, nesse período, abrigava a maior parte do seu povo na zona rural (IBGE, 2010). No Nordeste, por exemplo, quase 70% da população vivia no campo. E na pequena cidade de Angicos, 75% da população vivia na zona rural (LYRA, 1996). O palco das 40 horas era, portanto, um lugar impregnado de cheiro de mato, de terra, de plantação. Era um lugar que via florescer sua pequena feira livre, que acontecia uma vez por semana e abastecia a cidade, graças aos produtos vindos dos roçados dos camponeses ali de perto, das pequenas propriedades, das pequenas

criações, das vazantes dos rios e dos açudes. Era um lugar que andava de mãos dadas com a vegetação da caatinga, que quase lhe invadia as ruas.

Nessa época, 39,7% da população tinha uma leitura de mundo própria, distante de livros e bancos escolares (BRASIL, 2003), mantida pelo olhar e pelas lições da tradição, pela prática diária, de geração a geração. No Nordeste, a população nessas condições passava de 60% (FERRARO & KREIDLLOW, 2004).

O contexto das 40 horas, portanto, era de cor agrária, praticamente rural e de letras que não cabiam em livros. A natureza era o grande palco. Encará-la era a façanha de cada uma das pessoas que vivia naquelas cercanias. Dialogar, entender, se fazer presente, se fazer aprendiz, mostrar outras letras e outras formas de ler o mundo foi a proposta daquelas horas que se tornaram históricas.

Os ensinamentos de Paulo Freire ainda são pouco absorvidos. Mesmo a ala mais progressista revela em

sua prática que pouco se sabe sobre a produção de Paulo Freire. De fato, o seu estudo não é uma tarefa simples, considerando que muitas de suas ideias não são apresentadas em seus livros de forma sistematizada em capítulos temáticos específicos. Muitas vezes, elas vão se completando ao longo do seu texto nos diversos livros.

No presente artigo, a memória de um dos autores que viveu nas cercanias de Angicos desperta e instiga a reflexão sobre como haveria de ser a experiência das 40 horas destacando algumas das ideias de Paulo Freire: a relação entre o contexto cultural do educando e os seus saberes, a necessária alegria no ato de educar, a vivência do processo de opressão e o desafio da construção de uma educação de fato libertadora.

A Pedagogia do sertão

*“Não há, ó gente, ó não
Luar como esse do sertão
Não há, ó gente, ó não
Luar como esse do sertão”.*

Luar do sertão
(Catulo da Paixão Cearense e João Pernambuco)

Haveria de ser uma pedagogia e uma metodologia que compreendessem o contexto do educando (FREIRE, 2005), que dessem conta de compartilhar da magia do luar do sertão. Que levassem em conta as brincadeiras, os amores, as danças, os dizeres, o lirismo e as lições de uma noite de lua cheia. Que conseguissem dar conta das armadilhas de pedras, dos quixóis, dos alforjes, de uma caçada iluminada. Haveria de ser uma pedagogia que compreendesse que o sertão é um lugar festivo e que uma noite de lua é uma cerimônia. Que entendesse a importância da alegria no processo pedagógico libertador, da alegria que não prescinde da rigorosidade metodológica e científica. Uma alegria esperançosa, mas crítica, que conhece os perigos da “ideologia contida no discurso da morte da história” e do seu fatalismo desesperançoso (FREIRE, 1996).

Haveria de ser um processo educativo que compreendesse e contemplasse as funções, muito além de biológicas, quais sejam: culturais, econômicas,

sociais, lúdicas, místicas e medicinais da macambira, dos cactos, dos xique-xiques, do velame, dos marameleiros, das juremas, da terra seca, dos serrotes, do pedregulho ruim de lavoura, dos baixios nas encostas dos açudes, ricos em matéria orgânica e bons para os plantios.

Haveria de ser um processo de partilha de saberes que valorizasse o conhecimento popular (FREIRE, 1996), que entendesse das pedras de sal, postas à noite sobre o telhado das casas, e conferidas com rigor de cientista do sertão pela manhã, ainda no quebrar da barra, e medida a intensidade do banho dado pelo orvalho, o que permitia sentenciar a previsão das chuvas ou a certeza da seca, que entendesse que o 19 de março, dia de São José, o padroeiro da terra das 40 horas, é também o dia da última experiência e esperança de chuva no sertão. Não chover até o dia 19 de março é sinal de que o ano será longo, que será preciso recorrer à macambira, ao cacto, ao xique-xique pro alimento do gado, que talvez seja necessário encontrar ‘feliz fazendeiro’ que lhe compre tudo, que talvez seja necessária uma ‘triste partida’ e que talvez se descambe pras terras do sul. Haveria de ser uma pedagogia e uma metodologia que dialogassem com o trem da água. O trem que, na época da estiagem mais braba, partia da capital em socorro às cidades mais necessitadas de água, como era o caso de Angicos. Seria preciso, portanto, uma pedagogia que dialogasse com aquelas latas, com aqueles potes, com aquelas cisternas, com aqueles tanques, com aquelas sedes aguardando a passagem do trem. Haveria de ser uma pedagogia que desse conta de compreender o clássico ‘Asa Branca’.

*“Quando oiei a terra ardendo
Qual fogueira de São João
Eu perguntei a Deus do céu, ai
Por que tamanha judiação
Eu perguntei a Deus do céu, ai
Por que tamanha judiação”.*

Asa Branca
(Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira)

Haveria de ser um processo de leitura de mundo que dialogasse com a compreensão dos educandos, expressas nas mais diversas práticas sociais e do co-

nhecimento que adquirem com elas (FREIRE, 1996), por exemplo, com as romarias, aquelas que, a pé, seguiam até o Padre Cícero, no Juazeiro do Norte, a 500 quilômetros de distância. Seria preciso levar em conta, como diz o cancionero popular que:

*“Automóvel lá não se sabe
se é homem ou se é mulher.
Quem é rico anda em burrico,
quem é pobre anda a pé.
Mas o pobre vê nas estradas
o orvalho beijando a flor.
Vê de perto galo campina
que quando canta muda de cor.
Vai molhando os pés no riacho
de água fresca, nosso Senhor.
Vai olhando coisa a granel,
coisa que, pra mode ver,
o cristão tem que andar a pé”.*

Estrada de Canindé

(Humberto Teixeira e Luiz Gonzaga)

Haveria de ser um processo de convivência que compreendesse e sentisse a textura do gibão, da perneira e do chapéu de couro, que dialogassem com o vaqueiro, montado em seu cavalo, em disparada no meio das juremas e das pedras, em busca de um touro fujão. Haveria, essa pedagogia, de entender dos aboios, das vaquejadas, do acontecido com Raimundo Jacó, lá pros idos de Pernambuco, no dia em que o gado mugiu sem parar; haveria de ser uma pedagogia que compreendesse a morte e a missa do vaqueiro e o cantar do cantador.

*“Numa tarde bem tristonha
Gado muge sem parar
Lamentando seu vaqueiro
Que não vem mais aboiar
Não vem mais aboiar
Tão dolente a cantar”.*

A Morte do Vaqueiro

(Gonzaguinha e Luiz Gonzaga)

Haveria de ser um método e uma tomada de consciência que soubessem medir bem o tamanho das terras, das grandes e das pequenas, que soubessem

medir o suor derramado em cada uma delas, as gotas de mais-valia espalhadas pelo chão, que soubessem dizer quem faz as cercas, quem planta o milho, a abóbora, o feijão e quem fica com a colheita, quem ergue os currais, quem coloca a ração pras vacas, quem tira e quem fica com o leite. Haveria de ser uma pedagogia que entendesse de ‘plantar de meia’, que é quando metade do que se produz fica com o dono da terra, apenas pela razão de ser o dono da terra. Haveria de ser uma pedagogia que entendesse a opressão vivida pelos oprimidos (FREIRE, 2005).

Haveria de ser uma inserção na realidade local que compreendesse as histórias e o significado do cangaço, do bando de Lampião. Era preciso saber que ali, na cidade, tinha gente da época da tentativa de Lampião de invadir Mossoró. Certamente alguém sabia da frase célebre, dita por Lampião no centro da terra do sal, quando viu as balas, saídas da torre da igreja, atingirem seu bando: “Aqui nessa cidade até os santos atiram”. Muita gente ali não tinha livro, mas provavelmente tinha um cordel com as façanhas do bando. Haveria, portanto, de ser uma pedagogia que conversasse sobre o cordel, que compreendesse que ele foi um meio de comunicação por muitos anos nas terras

Haveria, essa pedagogia, de entender dos aboios, das vaquejadas, do acontecido com Raimundo Jacó, lá pros idos de Pernambuco, no dia em que o gado mugiu sem parar; haveria de ser uma pedagogia que compreendesse a morte e a missa do vaqueiro e o cantar do cantador.

do sertão. Tinha que ser uma pedagogia forjada pelo próprio oprimido (FREIRE, 2005), que desse conta de entender que um camponês analfabeto, de cordel na mão, espiando xilogravuras e os garranchos das letras, é um indivíduo na iminência das mais belas e profundas filosofias, sociologias, ciências e saberes.

Haveria de ser um processo de alfabetização que entendesse de analfabetismo, mas na concepção que assegura que cada pessoa sabe muita coisa e que é no compartilhamento desses saberes que se avança, se transforma a sociedade e se sai do analfabetismo do mundo (FREIRE, 1996, 2005). Haveria de ser uma pedagogia e uma metodologia que permitissem que os alfabetizandos se aproximasse das palavras

e as agarrassem pelo chifre, que as domassem e as fizessem instrumento de leitura de seu mundo, que ajudassem a ampliar as estradas, que dessem as condições de compreender as injustiças, as explorações e que fossem ferramentas de superação das opressões. Era preciso que a pedagogia andasse agarrada nos cabos das enxadas, das foices, das espingardas, nas cangas de boi, nas cangalhas dos jumentos, nas carroças, nos potes e nas panelas de barro.

A relação entre o contexto cultural do educando e os seus saberes

Freire (2019b, p. 117) ressalta a necessidade de, como educadores progressistas, “jamais subestimar ou negar os saberes de experiência feitos com que os educandos chegam à escola”.

Subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista. Talvez seja mesmo o fundo ideológico escondido, oculto, opacizando a realidade objetiva, de um lado, e fazendo, do outro, míopes os negadores do saber popular, que os induz ao erro científico. Em última análise, é essa “miopia” que, constituindo-se em obstáculo ideológico, provoca o erro epistemológico (FREIRE, 2019b, p. 117).

A negação do saber popular, para Freire (2019b), é tão contestável quanto a sua mitificação e a sua exaltação de forma basista. Nem o basismo, nem o elitismo! Não se trata de simplesmente aceitar o saber de senso comum sem tentar superá-lo e nem de desprezar como sendo imprestável a compreensão de mundo que o educando constrói a partir da sua prática social.

Respeitar esses saberes faz parte da compreensão do contexto cultural em que foram gerados, do recorte de classe que incide sobre esse contexto e também do impedimento de acesso aos conhecimentos que possibilitam maior criticidade do mundo. Contudo, respeitar esses saberes não significa silenciar sobre eles, mas considerá-los como sendo também conhecimento que tem uma aplicação prática na vida cotidiana (FREIRE, 1996, 2019b).

No caso dos conhecimentos populares que se mostram distanciados de uma compreensão crítica, Freire (1996, 2019b) aponta que o papel do educador progressista é o de propiciar que os educandos, a partir de uma postura de curiosidade epistemológica, possam ir indagando seus próprios conhecimentos e sua compreensão de mundo. Nesse sentido, Freire (2019b) critica as práticas que se resumem à propaganda ideológica e as práticas de “sloganização” política, pois estas, sendo uma tentativa de transferência de uma consciência à outra, de imposição de uma leitura de mundo acadêmica às classes populares, não possibilitariam a assunção de sujeitos curiosos, críticos e de posse de sua palavra.

A consciência crítica não é algo que se doa, que se transfere ou que se implanta. A consciência crítica é um processo construído por cada um em sua relação com o outro e com o mundo. O educador, sendo esse outro, não tem a capacidade de doar consciência crítica, mas tem a possibilidade de fornecer os elementos que propiciam ao educando a leitura do seu mundo local e universal de forma mais crítica.

Contudo, esses elementos poderão ser aceitos pelo educando ou não e isso em muito dependerá de como esse educando se sente em relação a esse educador e de como esses sentimentos o possibilitam a ser mais em sua busca contínua, de como se sente valorizado como pessoa e em sua história de vida. Daí, a

necessidade imperiosa que tem o educador ou educadora progressista de se familiarizar com a sintaxe, com a semântica dos grupos populares, de entender como fazem eles sua leitura do mundo, de perceber suas “manhas” indispensáveis à cultura de resistência que se vai constituindo e sem a qual não podem defender-se da violência a que estão submetidos. Entender o sentido de suas festas no corpo da cultura de resistência, sentir sua religiosidade de forma respeitosa, numa perspectiva dialética e não apenas como se fosse expressão pura de sua alienação. Respeitá-la como direito seu, não importa que pessoalmente a recuse de modo geral ou que não aceite a forma como é ela experienciada pelo grupo popular (FREIRE, 2019b, p. 147).

Para Freire (2019b), essa postura se insere no campo do dever democrático e ético, mas também é um

procedimento que se impõe no campo da comunicação. Pois como se comunicar com o educando sem entender o seu universo? Como fornecer elementos que possam contribuir com o questionamento do mundo sem conhecer e compreender a sua realidade local? Como propor o questionamento de sua realidade e de sua cultura sem que isso seja entendido como um ataque àquilo que o constituiu até agora e, portanto, um ataque a si próprio? Responde Freire (2019b, p. 148): “sem que o educador se exponha inteiro à cultura popular, dificilmente seu discurso terá mais ouvintes do que ele mesmo”. Ainda alerta: “mais do que perder-se inoperante, seu discurso pode reforçar a dependência popular, pode sublinhar a apregoada ‘superioridade linguística’ das classes dominantes” e distanciá-lo ainda mais do educando. E que educação é possível a essa distância de mundos?

A necessária alegria no ato de educar

Para Freire (1996), a atividade docente que tem a busca como prática e a abertura ao aprendizado constante é uma atividade de alegria. Trata-se de uma alegria que está presente no próprio processo de busca, sendo que o ato de ensinar e aprender não pode ocorrer fora desse processo de procura. Fora dele, o que se tem como atividade é o treinamento tecnicista.

Freire (1996) também refuta a ideia de que a seriedade docente e a alegria são inconciliáveis; pelo contrário: para ele, quanto mais rigor metodológico em torno da busca e da docência, mais a alegria e a esperança se fazem presentes, denotando a relação existente entre a alegria e a esperança na atividade do educador progressista de transformação do mundo.

Freire (1996) relaciona algumas qualidades que comprehende como indispensáveis à prática docente quando esta se faz a partir de uma opção política progressista e que vai para além da ciência e da técnica, entre elas estão a amorosidade, o respeito aos outros, a tolerância, a humildade, o gosto pela alegria, o gosto pela vida, a abertura ao novo, a disponibilidade à mudança, a persistência na luta, a recusa aos fatalismos, a identificação com a esperança e a abertura à justiça.

O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa, de outro, a alegria necessária ao que-fazer docente. É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever (FREIRE, 1996, p. 160-161).

Freire (1996, p. 161) salienta que desenvolver a prática educativa com afetividade e alegria não prescinde de uma “formação científica séria e da clareza política dos educadores”, pois a “prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje”, que faz parte da ideologia neoliberal – que propaga a “morte da história”, que desproblematiza o futuro e impõe o fatalismo antiutópico e a desesperança.

Nessa ideologia é que se forja uma educação “friamente tecnicista e se requer um educador exímio na tarefa de acomodação ao mundo e não na de sua transformação. Um educador com muito pouco de formador, com muito mais de treinador, de transferidor de saberes, de exercitador de destrezas”, donde não se espera nenhuma alegria no ato de ensinar (FREIRE, 1996, p. 162).

A vivência do processo de opressão

Freire (2005) afirma que, enquanto seres humanos, no processo histórico, temos sempre duas possibilidades: a de nos humanizarmos mais ou de nos desumanizarmos mais. Nesse sentido, como seres inconclusos, os seres humanos não estão prontos e acabados, mas sempre em busca por ser mais humano, por compartilhar mais das conquistas da humanidade. Contudo, a realidade opressora, injusta, impõe à maioria a condição de ser menos, a condição de vida como se fosse animal, como se fosse máquina, como se fosse objeto.

Conforme reflete Freire (2005, p. 32), humanização e desumanização são duas possibilidades, mas somente a humanização parece ser a vocação (tendência) do ser humano. Uma vocação que é constantemente “negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos pela recuperação de sua humanidade roubada”.

Essa desumanização não é um “destino dado, mas resultado de uma ordem injusta que gera a violência dos opressores” para com os oprimidos, imprimindo a estes o ser menos... menos importante, menos igual, menos em direitos... Uma ordem que gera a opressão, os opressores e os oprimidos (FREIRE, 2005, p 32).

Esse ser menos, cedo ou tarde, leva os oprimidos a lutarem contra os que os colocam nessa condição. Uma luta que só adquire caráter de libertação quando os oprimidos, ao buscarem a sua humanidade, não assumem o lugar do opressor, não se tornam “opressor dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. Esta é a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos: libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 2005, p. 33). Porque os opressores,

estes que oprimem, exploram, violentam em razão do seu poder, não podem ter nesse poder a força de libertação dos oprimidos e nem de si mesmos. Só o poder que nasça do oprimido, em nossas palavras, o poder popular, será suficientemente forte para libertar a ambos (FREIRE, 2005, p. 33).

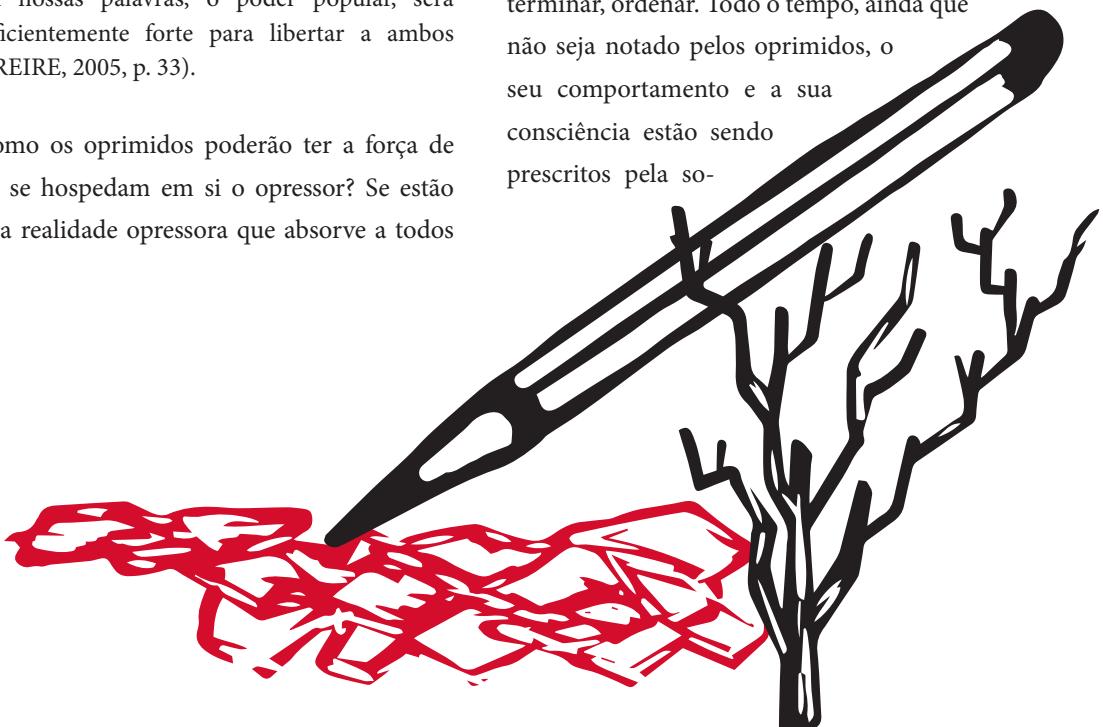
Mas como os oprimidos poderão ter a força de libertação se hospedam em si o opressor? Se estão imersos na realidade opressora que absorve a todos

que nela se encontram e domestica suas consciências?

Para contribuir com a compreensão do processo de domesticação das consciências, Freire (2005) descreveu três processos que ocorrem com os oprimidos: a aderência ao opressor, a prescrição e a hospedagem do opressor.

Conforme Freire (2005, 2016), na vida concreta, os oprimidos, vivendo em uma realidade opressora, percebem que não desfrutam das mesmas condições que os opressores, mas, em geral, não têm consciência das causas que os levam a estar nessa condição desigual. Muitas vezes sequer se reconhecem em uma situação de desigualdade. O conhecimento do oprimido como oprimido é prejudicado pela sua imersão na realidade opressora. Ele vê a si e aos opressores, vê que os opressores desfrutam de uma condição melhor, quer ser igual a eles, viver a vida que eles vivem, ter as coisas que eles têm. Os opressores tornam-se o seu ideal, o seu exemplo de sucesso, de êxito. Freire chama isso de “aderência” – os oprimidos aderem ao opressor, “colam neles”, seguem eles, almejam o sucesso que eles demonstram ter, querem ser como eles, opressores. Essa “aderência ao opressor não possibilita que o oprimido tenha a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida” (FREIRE, 2005, p. 35-36).

Freire (2005) também descreveu o processo da **prescrição** que acomete os oprimidos. Prescrever implica em receitar, recomendar e até mesmo determinar, ordenar. Todo o tempo, ainda que não seja notado pelos oprimidos, o seu comportamento e a sua consciência estão sendo prescritos pela so-



ciedade opressora. Essa prescrição está de tal forma amalgamada à sua vida cotidiana que é naturalizada e muito pouco problematizada no dia a dia, assumindo a forma de uma imposição, na maioria das vezes quase que imperceptível, da consciência opressora. Assim, a consciência do oprimido é **hospedeira** de uma consciência que não é a sua, mas a do opressor. No entanto, não é só a consciência do opressor que ele introjeta, mas também a opressão e o opressor, passando a ser o seu hospedeiro.

Como não é de se espantar, conforme afirma Freire (2005), os oprimidos que introjetam a pauta dos opressores (prescrição), temem a liberdade. Temem expulsar essa sombra dos opressores de sua consciência e construírem sua autonomia, sua responsabilidade, sua luta por liberdade e o que isso implica. Enquanto estiverem com

medo da liberdade, se negam a apelar a outros e a escutar o apelo que se lhes faça [...], preferindo a gregarização à convivência autêntica [...]. Sofrem uma dualidade, [...] querem ser livres, mas temem ser. São eles, mas também são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre ser eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não o opressor de ‘dentro’ de si (FREIRE, 2005, p. 38).

Esses três processos (aderência ao opressor, prescrição e hospedagem do opressor) produzem nos oprimidos certas percepções de si e do mundo e alguns comportamentos característicos, dos quais Freire (2005) destaca três: o fatalismo, a atração pelo opressor e a autodesvalia.

Sobre o fatalismo, Freire (2005, p. 54) aponta que, como os oprimidos hospedam o opressor, vivem uma dualidade, “são eles ao mesmo tempo que são o outro”. Por conta disso, quase sempre não conseguem localizar o opressor e caracterizar a opressão vivida concretamente. Isto os leva a buscarem respostas fora de sua realidade de opressão e a assumirem atitudes fatalistas, pois, como sua consciência oprimida, na maioria das vezes, também está imersa em um mundo mágico e/ou em uma compreensão distorcida de Deus, acreditam na existência de uma suposta vontade divina ou em um poder do destino, que distorcem ou mesmo obliteram a compreensão da ordem que serve aos opressores – e que também está introjetada

neles próprios (FREIRE, 2005, 2016, 2019a).

Sobre a atração pelo opressor, Freire (2005, p. 55) ressalta que em “certo momento da experiência existencial dos oprimidos há uma irresistível atração pelo opressor, pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação, querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo”. Isso se verifica sobretudo nos oprimidos dos extratos médios, cujo anseio é serem iguais aos patrões (Freire, 2005, 2016).

Sobre a autodesvalia, os oprimidos

de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua ‘incapacidade’. Falam de si como os que não sabem e do ‘doutor’ como o que sabe e a quem devem escutar (FREIRE, 2005, p. 56).

Desacreditam de si mesmos, acreditam que devem escutar calados. Às vezes chegam a se comparar com animais e a lhes atribuírem vantagens. Não confiam em si mesmos e apresentam “uma crença difusa, mágica, na invulnerabilidade do opressor” (FREIRE, 2005, p. 57).

Freire (2005) destaca que até que

os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão, “aceitam” fatalisticamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo (FREIRE, 2005, p. 58).

O oprimido possui uma visão de si e do mundo que Freire (2005, 2016) caracteriza como inautêntica. Enquanto para os opressores, ser é ter à custa quase sempre dos que não têm, para os oprimidos, “num momento de sua experiência existencial, ser nem sequer é ainda *parecer* com o opressor, mas é estar sob ele. É depender” (FREIRE, 2005, p. 58).

Freire (2005, p. 58-59) destaca que “somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor e se engajam na luta organizada por sua libertação começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua convivência com o regime opressor”. Mas alerta para o fato de que essa descoberta não pode ser feita ape-

nas por uma atividade intelectual e nem apenas pelo ativismo, mas em uma verdadeira *práxis* libertadora.

O desafio da construção da educação libertadora

De acordo com Freire, não é possível pretender a libertação dos oprimidos com os mesmos instrumentos da domesticação, quais sejam: o antidiálogo, a *sloganização*, a verticalidade, os comunicados, os depósitos, os dirigismos, a manipulação. “Pretender a sua libertação sem a sua reflexão no ato desta libertação é transformá-los em objeto que se devesse salvar. É fazê-los cair no engodo populista e transformá-los em massa de manobra” (FREIRE, 2005, p. 59).

Uma educação que se pretende libertadora, na perspectiva freireana, é uma educação que se faz com os oprimidos e em comunhão, acreditando em sua capacidade, assumindo que todos são sujeitos, mirando a transformação do mundo, tendo o diálogo e a consciência crítica como método (FREIRE, 2005).

Fazer com os oprimidos e não para eles e nem por

Fazer com os oprimidos e não para eles e nem por eles implica em uma ação política que inclui o oprimido em seu ato de libertação. Sem esta implicação, nenhuma boa vontade será capaz de romper com a dominação envolta nos processos sociais, inclusive os educativos.

eles implica em uma ação política que inclui o oprimido em seu ato de libertação. Sem esta implicação, nenhuma boa vontade será capaz de romper com a dominação envolta nos processos sociais, inclusive os educativos, pois, conforme Freire (2016, p. 138), “ninguém pode se libertar pelos próprios esforços”, mas também “ninguém pode ser libertado pelos outros”.

Nesse sentido, o processo de libertação requer que todos sejam sujeitos (o educador e os educandos e também as lideranças e as massas). Todos se encontram em uma tarefa que não se restringe ao desvelamento da realidade ou do conhecimento, mas em sua recriação e em seu refazer permanente. Nesse sen-

tido, a busca por libertação não tem como ser uma pseudoparticipação, mas verdadeiro engajamento (FREIRE, 2005).

Também por isto não há possibilidade de libertação solitária, individual. Ela só é possível em coletividade e em comunhão, acreditando na capacidade que os oprimidos têm de pensar certo, sem a qual não é possível o diálogo, a reflexão conjunta, a comunicação autêntica e o engajamento no processo de libertação. Sem essa genuína crença na capacidade de pensar certo, frequentemente se escorrega nas *sloganizações*, nos comunicados, nos depósitos e no dirigismo, que, como já mencionado, são instrumentos de domesticação e práticas de objetificação das pessoas (FREIRE, 2005).

Quando Freire se refere ao diálogo como método para o processo de libertação, ele não está compreendendo o diálogo como uma simples troca de ideias nem como um jogo divertido de defesas de teorias. Freire se refere ao diálogo como reflexão conjunta de elaboração do mundo, que se faz de forma respeitosa, conhecendo e reconhecendo o outro, desvelando o mundo, construindo consciência crítica. Por isto, Freire está convencido de que o diálogo contém a ação, que ele conduz à prática engajada na transformação da sociedade (Freire, 2005, 2019a).

Para Freire (2005, 2019a), é o diálogo o caminho para um trabalho de libertação. Não é a dita “propaganda libertadora”, pois não se trata de depositar uma crença da liberdade nos oprimidos. “O convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação [...] deve ser resultado de sua conscientização” (FREIRE, 2005, p. 61), pois só assim pode-se dizer que é um convencimento autêntico, porque não é doado por ninguém. A este convencimento, Freire (2005, p. 63) enfatiza que os oprimidos devem chegar como sujeitos e não como objetos. É como homem/mulher que o oprimido tem que lutar e não como coisa. Nesse sentido, o método não “é instrumento do educador [...] com o qual manipula os oprimidos. O método já é a própria consciência”, pois a consciência não é um fim em si mesma, ela é um caminho para algo, para o reconhecimento das muitas contradições – entre essas, opressor x oprimido, opressão x libertação – e para o engajamento na *práxis* libertadora.

Por fim, uma utopia!

Paulo Freire talvez tenha se dado conta, muito provavelmente ao longo mesmo da travessia, de que não havia uma teoria pronta que pudesse conduzir um processo de alfabetização nas condições em que viveram aquelas 40 horas de Angicos. Não era possível a existência de uma cartilha, com palavras a serem ensinadas, idealizadas em algum lugar distante daquelas cercanias e que soubesse dialogar com as letras daqueles alfabetizandos.

A teoria freireana foi brotando ao lado dos xique-xiques, dos velames, dos rastros dos bodes, das casas de taipa, dos roçados e das injustiças que conviviam com seus educandos. Cada alfabetizando, uma lição, um ensinamento, uma experiência, um falar, um sentir que foram ganhando corpo, formato de generalização, cara de teoria, proposta de método, sugestão de enfrentamento ao grave problema do analfabetismo, que, se era crônico nos anos 60, continua muito grave no Brasil de hoje, apesar de o país estar mergulhado nas mais sofisticadas tecnologias e ser uma economia robusta.

Paulo Freire talvez tenha percebido que não é possível uma aula, em qualquer lugar desse país, de qualquer coisa que seja, que não leve em conta o processo histórico que fez vingar nossa sociedade da forma como a concebemos hoje. Ao incentivar os educandos a falarem, talvez seja na tentativa de que se ouça as vozes e as súplicas que já duram mais de 500 anos e que foram testemunhas do massacre de indígenas, de negros, dos moinhos de gastar gente (RIBEIRO, 2015) que ajudaram a forjar o povo brasileiro.

Aprender a ler o mundo, segundo nos ensina Freire, é poder passar o Brasil a limpo, dar ao povo a voz que lhe foi calada ao longo dos séculos; é corrigir o percurso desse rio de nossa história que opprime os mais desvalidos, que convive pacificamente com as injustiças sociais, com o latifúndio, com a concentração de renda.

A pedagogia libertadora de Paulo Freire, como dito no começo de nossa conversa, segue pouco compreendida até mesmo no país de Angicos, segue, de certa forma, uma utopia, segue um sonho de alguns educadores progressistas, segue carente de ousadia revolucionária, segue em busca de se aproximar do povo brasileiro e de agraciá-lo com a possibilidade de que este saia da dependência, caminhe com as próprias pernas e se torne um povo livre. **US**



notas

1. Luar do Sertão - toada brasileira de grande popularidade, originalmente um coco sob o título “Engenho de Humaitá”. Catulo da Paixão Cearense (1863-1946) defendeu em toda a sua vida que era seu autor único, mas hoje em dia se dá crédito da melodia a João Pernambuco (1883-1947). É uma das músicas brasileiras mais gravadas de todos os tempos e que fez grande sucesso na voz de Luiz Gonzaga (fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Luar_do_Sertão).
2. Asa Branca - canção de choro regional, popularmente conhecido como baião, de autoria da dupla Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, composta em 3 de março de 1947 (fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Asa_Branca).
3. Estrada de Canindé - toada baião composta por Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira em homenagem à cidade Canindé e gravada em 1950. Canindé situa-se no Sertão do Ceará e é um dos principais destinos de romeiros no Ceará, por seu padroeiro São Francisco das Chagas (fonte: http://www.itarget.com.br/clients/raimundofagner.com.br/estrada_caninde.htm).
4. A Morte do Vaqueiro - música de Gonzaguinha e Luiz Gonzaga, gravada em 1963. Foi composta em homenagem ao vaqueiro e primo de Luiz Gonzaga, Raimundo Jacó, assassinado em 1954 (fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Raimundo_Jacó).

- BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. 2003. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>. Acesso em: 10 abr. 2020.
- CALAZANS, Fernandes. **40 horas de esperança - o** método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos. São Paulo: Editora Ática, 1994.
- FERRARO, Alceu Ravanello; KREIDLLOW, Daniel. **Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais**. In: Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 179-200, jul./dez. 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**. 1. ed., São Paulo: Cortez, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 45. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2019a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 26. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019b.
- IBGE. **Sinopse do censo demográfico 2010**. 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=8>. Acesso em: 10 abr. 2020.
- LYRA, Carlos. **As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação**. São Paulo: Cortez, 1996.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Global, 2015.
- SILVA, Aline de Vasconcelos. João Goulart e as reformas de base. In: **Textos e debates**, Boa Vista, n. 32, p. 5-20, jan./jun. 2019.

referências

Paulo Freire: contribuição social, política e pedagógica

Dimas Brasileiro Veras

Professor do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)

E-mail: dimasveras@recife.ifpe.edu.br

Resumo: No presente contexto de escalada conservadora, este artigo analisa a contribuição e a atualidade do trabalho de Paulo Freire para a educação. O estudo é um aprofundamento do debate oral iniciado na mesa “Paulo Freire: contribuição social, política e pedagógica”, que compôs a programação do “Ciclo de Debates da Comissão de Educação em parceria com a Frente Parlamentar em Defesa da Escola Pública e em Respeito ao Profissional da Educação” e do nonagésimo oitavo aniversário de Paulo Freire, em setembro de 2019. Para tanto, empregaram-se os métodos da história e da pesquisa bibliográfica com foco no relato de vida, nas memórias e na obra do autor de “Pedagogia do Oprimido”. A abordagem colabora com a discussão sobre o legado de Paulo Freire e sua relevância político-pedagógica no século XXI.

Palavras-chave: Paulo Freire. Atualidade. Política. Pedagogia. Cultura.

Este artigo é um aprofundamento da conferência oral exposta na mesa “Paulo Freire: contribuição social, política e pedagógica”, que compôs a programação do “Ciclo de Debates da Comissão de Educação em parceria com a Frente Parlamentar em Defesa da Escola Pública e em Respeito ao Profissional da Educação” e do nonagésimo oitavo aniversário de Paulo Freire, em setembro de 2019. Além da participação do autor, enquanto membro da Cátedra Paulo Freire da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a mesa contou com a colaboração do professor Erasto

Fortes Mendonça (UnB), da deputada Luiza Erundina (PSOL-SP), da professora Rosilene Correa Lima (CNTE/SINPRO-DF) e da deputada professora Rosa Neide (PT-MT). Assim sendo, o objetivo do *paper* é refletir sobre a contribuição e a atualidade do pensamento do Patrono da Educação Brasileira (Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012), tendo em vista o cenário atual de fortalecimento das forças reacionárias.

Diante da conjuntura de retrocessos socioculturais, econômicos e políticos que assombram o tempo presente, os atores políticos do campo de esquerda têm se



visto impelidos cada vez mais a comungarem da esperança tal qual formulada por Freire, “motor da história”. Para ele, a virtude é inconfundível com a ingenuidade, pois, como repetia, não era “esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico” (FREIRE, 2019, p. 14). No lugar da acomodação idealista, trata-se de um sentimento libertador que se alimenta do desejo, da necessidade e do trabalho de transformar “situações limites” por meio de atos que, igualmente limitados, colaboram com a construção de um mundo melhor, utópico, inédito, mas ainda assim viável. Como afirma na “Pedagogia do oprimido”: “Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (FREIRE, 1987, p. 47).

O sonho de uma escola democrática exige do educador humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos professores e da escola pública (FREIRE, 1996). É que em Freire a esperança é possibilidade, é movimento. São dinâmicas que se apresentam

hoje pela resistência contra a deformação do ensino médio e dos currículos da educação básica (Lei 13.415/2017), o teto de gastos públicos (Emenda Constitucional 95/2016), os cortes na educação e na ciência, a intervenção na gestão das universidades e dos institutos federais, o cerceamento e a censura da liberdade de cátedra e do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas por movimentos como o Escola Sem Partido, a privatização das universidades por programas como o “Future-se”, enfim, contra todo este redemoinho de horror que impele educadores e educandos à mobilização.

Cumpre acrescentar que o cenário sombrio que se espalha pelo globo com a pandemia pelo Covid-19, ao mesmo tempo em que deixa um rastro de morte, também suscita o fim da política de austeridade neoliberal, assim tornando urgente no Brasil a revogação da Emenda Constitucional do teto dos gastos públicos, o investimento na ciência por meio das Universidades (UFs) e dos Institutos Federais (IFs) e a indica-

ção de um provável *impeachment* do presidente Jair Bolsonaro, já que se encontra configurado o crime de responsabilidade pela sua postura genocida diante da crise planetária causada pelo Sars-Cov-2 e ao se colocar pública e explicitamente contra todas as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e do seu próprio Ministério da Saúde.

Paulo Freire compreendia que a ordem social, quando totalizada pelo mercado ou pelo Estado autoritário, é uma máquina desumanizante. Para denunciar esses autoritarismos, dogmatismos e sectarismos, produziu conceitos que hoje extrapolam o campo da pedagogia e da educação popular, dentre eles: “cultura do silêncio”, “invasão cultural”, “ação antidialógica”, “consciência necrófila” e, claro, “educação bancária” (FREIRE, 1967, 1981, 1983, 1987). São chaves negativas as quais opuseram tantas outras categorias como diálogo, participação, amorosidade, conscientização, humanização, libertação, círculo de cultura, dentre outras ferramentas para leitura e transformação da realidade, como observa a professora Eliete Santiago e José Batista Neto (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2013).

Paulo Freire compreendia que a ordem social, quando totalizada pelo mercado ou pelo Estado autoritário, é uma máquina desumanizante. Para denunciar esses autoritarismos, dogmatismos e sectarismos, produziu conceitos que hoje extrapolam o campo da pedagogia e da educação popular, dentre eles: “cultura do silêncio”, “invasão cultural”, “ação antidialógica”, “consciência necrófila” e, claro, “educação bancária”.

Seus primeiros anúncios e testemunhos de uma pedagogia crítica e reflexiva ganham ainda mais relevância no momento atual de recrudescimento do conservadorismo e do ódio. Dos eventos nacionais mais traumáticos, não se podem obliterar o golpe de 2016 contra a presidente Dilma Rousseff (JINKINGS; DORIA; CLETO, 2016), a prisão política do ex-presidente Lula e a farsa eleitoral do presidente Jair Messias Bolsonaro em 2018. Esses acontecimentos polêmicos foram denunciados pela série de reportagens denominada “Vaza Jato”, do jornal *The Intercept Brasil*, que revelou através de conversas vazadas entre

o ex-juiz Sérgio Moro, o promotor Deltan Dallagnol e outros agentes públicos membros da força-tarefa da Operação Lava Jato¹ o uso criminoso de recursos jurídicos variados como instrumento de perseguição de atores do campo político, sobretudo de agentes partidários e políticos vinculados aos governos Lula e Dilma, do Partido dos Trabalhadores (THE INTERCEPT BRASIL, 2020; CAMPOS, 2019).

Entretanto, são em tais situações de perigo e de ameaça à existência que a memória e a obra de Paulo Freire podem nos encher de potências passíveis de “fazer saltar pelos ares o continuum da história” (BENJAMIN, 1994, p. 231). Nesse sentido, há de se concordar com o professor Gadotti que o primeiro legado deixado por Paulo Freire é a sua própria biografia (GADOTTI, 1996). Nela, encontra-se uma trajetória marcada pela luta amorosa de um brasileiro nascido no Recife, em 19 de setembro de 1921, que durante a juventude formou-se na Faculdade de Direito do Recife, mas logo abdicou do lugar de bacharel e de catedrático em favor do labor com os movimentos sociais e populares. Como costumava afirmar: “perdi a cátedra e ganhei a vida” (apud VERAS, 2012, p. 118).

Durante este “tempo fundante” nas periferias e mocambos do Nordeste, forjou à frente do Serviço Social de Indústria (SESI), do Movimento de Cultura Popular (MCP) e do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (SEC) um método de alfabetização e um sistema pedagógico cujos fundamentos na cultura popular são ainda inovadores no que tange à formação integral, cidadã. Das perambulações pelos mangues do Recife ao sertão de Angicos, o jovem Freire se viu rapidamente convidado para dirigir o Programa Nacional de Alfabetização (VERAS, 2012, 2013).

Devido ao desejo de democratizar a educação e a cultura, foi posto na mira da repressão golpista e ditatorial de 1964 (VERAS, 2018). Ao longo do exílio de 16 anos, Paulo Freire foi acolhido pelos principais centros universitários mundiais, como Harvard e Cambridge, mas não se deu por satisfeito e seguiu levando seus círculos de cultura às periferias do planeta através do Instituto de Ação Cultural (IDAC) do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra (FREIRE, 1978). Seu retorno ao

Brasil, em junho de 1980, não significou o fim da censura e da repressão ao seu trabalho. Pelo contrário: como revela de forma inédita a tese “Palácios Caríados”, Paulo Freire e seus interlocutores permaneceram sob a vigilância dos agentes e dos órgãos do Serviço Nacional de Informações (SNI) (VERAS, 2018).

Mesmo assim, voltou a lecionar na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), cidade onde ocupou a Secretaria Municipal de Educação (1989-1991) na gestão da prefeita Luiza Erundina, mulher guerreira e nordestina do sertão da Paraíba. Na época, lançou o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), cujas práticas pedagógicas embasam ainda hoje novas ações e programas de alfabetização e letramento (GADOTTI, 1996).

É deste modo que a biografia do educador se expressa como trajetória afirmativa de uma subjetividade que buscava articular elementos éticos e estéticos através de atos políticos e culturais que urdem transformação e boniteza. Esta dinâmica dialética se expressa pelo jogo harmonioso entre o dito e o feito com foco na *práxis* libertadora da cultura de resistência (FREIRE, 1987, 2019) e suas marchas, “Marcha dos que não têm escola, marcha dos reprovados, marcha dos que querem amar e não podem, marcha dos que se recusam a uma obediência servil, marcha dos que se rebelam, marcha dos que querem ser e estão proibidos de ser...” (CÁTEDRA PAULO FREIRE, 2019).

Ainda sobre as andarilhagens do educador pernambucano, faz-se importante citar um último exemplo cuja lição de humildade ajuda a entender uma pedagogia afirmativa da “vocação ontológica por Ser Mais” (FREIRE, 2001). Após o exílio, durante suas aulas na PUC-SP, ou mesmo em seus livros, Paulo Freire sempre recomendava a leitura de Gilberto Freyre, de quem destacava a contribuição relevante para entender o passado presente da escravidão e da colonização no Brasil. Tais citações conviviam com a memória de que este intelectual conterrâneo colaborara com sua prisão e exílio, ao denunciá-lo como comunista pra forças golpistas de 1964 (FREIRE, 2019).

Para além de sua trajetória biográfica e de seu método de alfabetização, Paulo Freire é reconhecido hoje pelos seus livros e pelo pioneirismo de seu trabalho. Sua produção intelectual é fortemente fiel

ao seu tempo e ao seu espaço. Tal lealdade histórica, entretanto, paradoxalmente, transcende essas duas fronteiras, tornando o autor universal, um clássico. Esse compromisso colabora para que o intelectual seja um dos pesquisadores brasileiros mais lidos e mais vendidos no mundo. Daí o título de um dos primeiros ensaios publicados pelo jovem Freire, “O professor universitário como educador”, no qual defende: “o professor se faz educador autêntico na medida em que é fiel a seu tempo e a seu espaço” (1962, p. 46).

No livro “Sociabilidades letradas no Recife” (VERAS, 2012), que analisa histórias e memórias do jovem Freire, percebe-se o quanto seus primeiros trabalhos foram perpassados por uma unidade dialética entre teoria e prática (*práxis*), isto é, entre os saberes e os fazeres experimentados na educação popular, no magistério superior, na pesquisa, na extensão, na cultura, na gestão educacional. Toda uma paleta colorida de linhas, espaços e estratos multiculturais vivenciada no dia a dia de um intelectual anfíbio, para

É deste modo que a biografia do educador se expressa como trajetória afirmativa de uma subjetividade que buscava articular elementos éticos e estéticos através de atos políticos e culturais que urdem transformação e boniteza.

tomar emprestado o conceito que o crítico Silviano Santiago utiliza para analisar outro gigante do pensamento brasileiro: Machado de Assis (SANTIAGO, 2004). Sobre sua *poiesis*, enunciava: “nenhum dos poucos livros que escrevi deixou de ser uma espécie de relatório, não burocrático, é certo, de experiências realizadas ou realizando-se em momentos distintos da atividade político-pedagógica em que me acho engajado desde o começo da minha juventude” (FREIRE, 1978, p. 173).

Pergunta-se, então, qual a repercussão do pensamento democrático de Paulo Freire no contexto presente de recrudescimento do autoritarismo? Como a demanda da inovação e da inclusão dialoga com ênfase freireana no saber de experiência feito, na curiosidade e na criatividade? Ademais, qual a importância hoje de um processo formativo cujos conteúdos

apontam, igualmente, para o desenvolvimento de soluções sociais para desafios subjetivos e coletivos? Parece que o pensamento do autor da “Pedagogia do oprimido” será sempre contemporâneo enquanto os sonhos de democracia e de justiça social estiverem ameaçados, deste modo alimentando a esperança das classes populares e das minorias por ser mais.

Daí a importância das práticas de conscientização centrados na humanização, ensinamentos que transbordam o campo da educação e irrigam áreas como a saúde, a psicologia, as ciências sociais, as ciências jurídicas, todas tão carentes de relações mais respeitosas e fraternas. Tais lições são igualmente importantes no cotidiano dos movimentos sociais, culturais, políticos e ambientais. Num cenário global conectado, marcado pela intolerância e pela insegurança, o paulofreireano e grande professor João Francisco de Souza sublinhava a relevância do multiculturalismo da pedagogia libertadora/transformadora de Paulo Freire, no que concerne ao direito de ser diferente, de ser outro (SOUZA, 2012).

Por uma vida dedicada à educação crítica e democrática, Paulo Freire recebeu várias homenagens, como o Prêmio Rei Balduíno para o Desenvolvimento da Bélgica em 1980, o Prêmio UNESCO da Educação para a Paz de 1986, o Prêmio Andres Bello como Educador do Continente da Organização do Estados Americanos em 1992 e a moção de indicação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) para o Nobel da Paz em 1993, dentre outros. Ademais, listam-se, igualmente, mais de 40 títulos de *doutor honoris causa* concedidas por universidades como Havard, Cambridge e Oxford.

É deste modo que as ideias de Paulo Freire têm sido reinventadas em trabalhos educacionais e culturais de alfabetização e de conscientização de grupos sociais vulneráveis, especialmente com a multidão de refugiados, exilados e asilados expulsos de suas terras por força da nova onda de conflitos político-econômicos, religiosos, étnico-raciais e socioculturais deste século.

No entanto, essas experiências amorosas, culturais e políticas que perpassam a vida e a obra do educador pernambucano não se encontram livres da repressão

das novas forças de manutenção do *status quo*. Aqui se faz importante denunciar os ataques que vêm sofrendo assentamentos de trabalhadores rurais e reservas indígenas, como, por exemplo, aquele dirigido ao Centro de Formação Paulo Freire, no Assentamento Normandia, em Caruaru, Pernambuco, em (des)razão da solicitação de reintegração de posse do INCRA e da 24ª Vara Federal de Caruaru. Na ocasião, a Cátedra Paulo Freire da UFPE declarou apoio e solidariedade a esta escola que desenvolve desde 1999, em parceria com as universidades, com os movimentos sociais e com os poderes públicos, importante trabalho de ensino, pesquisa e extensão no âmbito da educação popular e da agroecologia, com resultados efetivos na preservação da vida e do meio ambiente, na promoção da justiça social e no desenvolvimento sustentável da região. O pedido de reintegração envolvia, ainda, três agroindústrias que abastecem as merendas escolares da região e outros empreendimentos, configurando-se na ocasião como um ataque à segurança e à soberania alimentar da região.

Por uma vida dedicada à educação crítica e democrática, Paulo Freire recebeu várias homenagens, como o Prêmio Rei Balduíno para o Desenvolvimento da Bélgica em 1980, o Prêmio UNESCO da Educação para a Paz de 1986, o Prêmio Andres Bello como Educador do Continente da Organização do Estados Americanos em 1992 e a moção de indicação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) para o Nobel da Paz em 1993, dentre outros. Ademais, listam-se, igualmente, mais de 40 títulos de *doutor honoris causa* concedidas por universidades como Havard, Cambridge e Oxford.

De outra parte, pesquisas revelam que o patrono da educação brasileira é um dos autores mais citados em trabalhos acadêmicos, como demonstram as pesquisas do professor Eliot Green, da Escola de Economia e Ciência Política de Londres (GREEN, 2016) e do *Open Syllabus Explorer*, da Universidade de Columbia (OPEN SYLLABUS, 2020). A mesma plataforma digital pontua que “Pedagogia do oprimido” é o único livro brasileiro presente na lista dos cem títulos mais citados em trabalhos acadêmicos em inglês, onde ocupa a quadragésima nona (49ª) posição.

São homenagens e referências que demonstram a repercussão de Paulo Freire no século XXI, assim

evidenciando o quanto ele está inserido no sonho de educar, humanizar e construir uma outra possibilidade de futuro, o inédito viável, compreendido pelo educador como uma realidade diferente, até então insólita e experimental, todavia desejada e sonhada por homens e mulheres que lutam diariamente para construir suas histórias e suas utopias (FREIRE, 1981, 2019). Como concluía seu “Pedagogia do oprimido”: “Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens [e nas mulheres] e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar” (1981, p. 107). **US**

nota

1. Conjunto de investigações e operações acionado pela Polícia Federal do Brasil, em 2014, em parceria com o Ministério Pùblico Federal, com o objetivo de investigar um esquema de corrupção e de lavagem de dinheiro mantida por empresas pùblicas e privadas e partidos políticos com fins eleitorais. Críticos têm apontado pelos menos três aspectos polêmicos da operação: as inúmeras arbitrariedades jurídicas, a instrumentalização político-eleitoral e a influência estrangeira. Aqui cabe enfatizar que a operação resultou em prisão, com provas tidas como arbitrárias e não convincentes do ex-presidente e candidato ao pleito presidencial de 2018, Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), tornando-o inelegível, o que abriu caminho à eleição do seu principal adversário: o ex-militar e deputado federal Jair Messias Bolsonaro. Ademais, o juiz Sérgio Moro, responsável pela condenação de Lula, é agraciado com o cargo de Ministro da Justiça do governo Bolsonaro, com o qual rompe e deixa o governo em 25 de abril de 2020. Outros dezenove membros da força-tarefa da Lava Jato também ocuparam cargos de confiança nos demais escalões do governo Bolsonaro.

- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CÁTEDRA PAULO FREIRE. **Homenagens**. 2019. Disponível em: <https://www.pucsp.br/paulofreire/memoria-homenagens.php>. Acesso em: 08 abr. 2020.
- CAMPOS, Pedro Henrique. Os efeitos da crise econômica e da operação Lava Jato sobre a indústria da construção pesada no Brasil: falências, desnacionalização e desestruturação produtiva. **Mediações**, Londrina, v. 24, n. 1, jan.-abr. 2019.
- FREIRE, Paulo. O professor universitário como educador. In: **Estudos Universitários**: Revista de Cultura da Universidade do Recife. v. 1; n. 1; Recife: UR, 1962.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- _____. **Castas à Guiné-Bissau**: registro de uma experiência em processo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. **Ação Cultural para a Liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981.
- _____. **Extensão ou comunicação**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 26. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1996.
- GREEN, Eliot. **What are the most-cited publications in the social sciences (according to Google Scholar)?**. 2016. Disponível em: <https://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2016/05/12/what-are-the-most-cited-publications-in-the-social-sciences-according-to-google-scholar/>. Acesso em: 08 abr. 2020.

referências

JINKINGS, Ivana. DORIA, Kim. CLETO, Murilo (Org.). **Por que gritamos golpe?** para entender o impeachment e a crise. São Paulo: Boitempo, 2016.

OPEN SYLLABUS. **Open Syllabus Project.** 2020. Disponível em: <https://opensyllabus.org/results-list/titles?size=50>. Acesso em: 08 abr. 2020.

SANTIAGO, Silviano. **O cosmopolitismo dos pobres:** crítica literária e crítica cultural. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

SANTIAGO, Eliete. BATISTA NETO, José (Org.). **Paulo Freire e a educação libertadora:** memórias e atualidades. Recife: UFPE, 2013.

SOUZA, João Francisco. **Prática pedagógica e formação de professores.** 2. ed. Recife: UFPE, 2012.

THE INTERCEPT BRASIL. **Leia todas as reportagens que o Intercept e parceiros produziram para a Vaza Jato.** The Intercept Brasil, 2020. Disponível em: <https://theintercept.com/2020/01/20/linha-do-tempo-vaza-jato/>. Acesso em: 07 abr. 2020.

VERAS, Dimas Brasileiro. **Sociabilidades letradas no Recife:** a revista Estudos Universitários (1962-1964). Recife: UFPE, 2012.

_____. **Onde dorme o cão sem plumas:** o Recife e a formação do Sistema Paulo Freire de Educação. In: SANTIAGO, Eliete. BATISTA NETO, José. **Paulo Freire e a educação libertadora:** memórias e atualidades. Recife: UFPE, 2013.

_____. **Palácios cariados:** a elite universitária e a ditadura militar - o caso da Universidade Federal de Pernambuco (1964-1975). Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

referências

A construção de uma proposta formativa em gestão educacional e educação popular

Marcos Angelus Miranda de Alcantara
Professor da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
E-mail: marcos84angelus@gmail.com

Raquel Rocha Villar de Alcantara
Professora do Ensino Fundamental no Município de Cabedelo/PB - EMEF João Roberto Borges de Souza
E-mail: raquelrvda@gmail.com

Krislânia Damascena Rodrigues
Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
E-mail: krislaniadamascena@gmail.com

Resumo: Objetivamos relatar uma experiência extensionista desenvolvida na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) iniciada em 2019. Trata-se da construção de uma proposta formativa em gestão educacional e educação popular voltada à educação básica. No referencial teórico, dialogamos com Alcantara e Carlos (2018), Freire (2001) e Gadotti (2014), dentre outros. A experiência foi organizada metodologicamente em três premissas: consulta à produção acadêmica acumulada sobre o tema; envolvimento dos discentes no planejamento didático-pedagógico da proposta; e visitas às escolas para estabelecer diálogo com o público-alvo. Chegamos à seguinte proposta formativa: gestão da educação básica, gestão curricular e gestão escolar em suas interfaces com a educação popular. A experiência relatada evidencia a relevância e o interesse dos educadores nos princípios da educação popular, articulados às práticas cotidianas de gestão e organização do trabalho político-pedagógico na escola pública.

Palavras-chave: Gestão Educacional. Educação Popular. Extensão Universitária.

Introdução

A organização e a administração do processo produtivo, em sua generalidade abstrata, têm como finalidade a fabricação de um determinado produto ou mesmo a prestação de um serviço, dentro de um mercado determinado. No modo de produção capi-

talista, esse processo produtivo funciona de maneira sócio-histórica. Ele ocorre por meio do controle, compra e venda da força de trabalho, da extração da mais-valia, tendo sua realização plena no acúmulo de capital (MARX, 1977). A finalidade desloca-se da produção de bens materiais, culturais ou de ser-



viços para a geração do lucro. Isso é o que podemos denominar por modelo empresarial de gestão ou de administração.

A cadeia produtiva organizada historicamente, desde a aquisição de matéria-prima, compra de força de trabalho, organiza os tempos e os movimentos dos trabalhadores, inicialmente conforme o modelo taylorista, de modo a otimizar a reprodução do capital (CHIAVENATO, 2014). A educação brasileira é marcada ao longo da história por uma gestão inspirada por esses modelos empresariais de produção, uma estrutura centralizadora e burocrática que visa à manutenção do poder como um objetivo em si mesmo. Nessa perspectiva, a administração escolar funciona em função da reprodução das condições para se manter no poder; com isso, relega a segundo plano

os objetivos específicos da própria educação.

Com a crítica a essas concepções de gestão (MELLO, 1985; CARDOSO, 1985; JUNIOR, 1985), outros posicionamentos emergem junto ao advento da redemocratização brasileira em 1988 (GARCIA, 2009; PEREIRA, 2009; DUARTE, 2009). A concepção de gestão democrática passa a integrar nosso ordenamento jurídico, demandando, por exemplo, a criação e a manutenção de uma estrutura colegiada e com maiores possibilidades de participação popular dentro das instituições escolares. Esses pressupostos estão presentes na Constituição Federal de 1988 e também são abordados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/9394/96).

Este é o relato teórico/reflexivo de uma experiência extensionista vinculada ao Projeto/PROBEX/

UFPB/2019 intitulado Gestão Educacional e Educação Popular: a construção de uma proposta formativa para profissionais da educação básica, desenvolvido no Centro de Educação da UFPB. O Projeto contou com 13 membros: bolsista, voluntários, colaboradores e coordenador. O objetivo geral do Projeto PROBEX (Programa de Bolsas de Extensão) consistiu na construção de uma proposta formativa voltada aos profissionais da educação básica na cidade de João Pessoa, vinculados à rede pública. Trata-se de uma formação em gestão educacional em diálogo com a educação popular como perspectiva político-pedagógica.

Deste Projeto PROBEX resultou, em 2020, a ação de extensão denominada Curso de Formação de Gestores em Educação Popular (FOGEP). Em suas primeiras semanas, a atividade foi executada presencialmente na Universidade. Contudo, em função da conjuntura deflagrada a partir da pandemia de coronavírus (COVID-19), anunciada pela Organização Mundial da Saúde no início de março de 2020, o Curso passa a ocorrer por meio de plataformas de videoconferência e outros recursos tecnológicos.

O projeto contou com 13 membros: bolsista, voluntários, colaboradores e coordenador. O objetivo geral do Projeto PROBEX (Programa de Bolsas de Extensão) consistiu na construção de uma proposta formativa voltada aos profissionais da educação básica na cidade de João Pessoa, vinculados à rede pública. Trata-se de uma formação em gestão educacional em diálogo com a educação popular como perspectiva político-pedagógica.

Mas a principal rearticulação da proposta ocorre em função da inclusão da problemática da pandemia como mais um elemento formativo de gestores na perspectiva da educação popular.

Em 2019, o Projeto viabilizou a inserção de estudantes de pedagogia na construção da proposta formativa a partir de três premissas metodológicas: acesso à produção acadêmica nas linhas de pesquisa de Política Educacional e de Educação Popular do PPGE/UFPB, o que subsidiou inicialmente a construção da proposta formativa; definição e organização de um curso de extensão a partir da sistematiza-

ção de seu formato geral, das temáticas centrais, dos palestrantes a serem convidados, das oficinas e das dinâmicas empregadas; e identificação e mapeamento do público-alvo da proposta formativa no universo de profissionais da educação básica da cidade de João Pessoa vinculados à rede pública.

Gestão educacional e educação popular como enfoque da experiência extensionista

A gestão educacional compreendida como uma dimensão da atuação docente precisa ser analisada para além dos conceitos tradicionais da administração escolar ou da gestão empresarial. Ela articula elementos discursivos e teóricos que são pautados na cidadania e na especificidade escolar. Nessa perspectiva, Paro (2010) observa que administração consiste na utilização racional de recursos para atingir determinados fins. Em outras palavras, sua função é mediadora e rompe com a ideia de alguém que administra e alguém que é administrado. Embora ela tenha um caráter mediador, no contexto escolar é um equívoco conceitual achar que administração e/ou gestão referem-se apenas às atividades-meio, como secretaria ou direção, sendo a sala de aula alheia à gestão.

A gestão educacional permeia todos os processos da atividade escolar. O administrador de uma empresa capitalista não entende necessariamente do produto que ela produz, mas entende de produzir lucro e cada vez mais fazer aplicações no mercado financeiro. Para falamos da administração ou da gestão escolar, precisamos entender os objetivos da educação. A escola é diferente de uma empresa, pois lida com a construção de seres humanos. Não basta simplesmente copiar a lógica empresarial e fazer uma adaptação aqui e outra acolá. A escola não é apenas diferente, como também as empresas são diferentes entre si (PARO, 2010).

Se na lógica capitalista é adequado que o administrador domine o trabalhador, não é possível alcançar o objetivo educativo por esses mesmos meios. Nem eticamente nem tecnicamente é viável. Não basta ser eficiente administrativamente. É necessário atenção às finalidades da educação. O que se deve produzir

na escola? Um ser humano histórico, personalidades, trabalhadores, intelectuais, cidadãos etc. Não são os métodos administrativos das empresas que interessam à gestão educacional na escola, mas a articulação meios/fins (PARO, 2010).

Na perspectiva de educação popular assumida, precisamos refletir sobre a dimensão humana em sua ontologia. A um só tempo, essa é uma necessidade filosófica e ética. Pensar sobre a existência nesses termos implica adentrar aos aspectos constitutivos do ser. Desde a década de 1960, Paulo Freire (1967, p. 36) já reivindicava uma educação “[...] que respeitasse no homem a sua ontológica vocação de ser sujeito [...]”. Cabe ressaltar que, nessa perspectiva, a ontologia humana pressupõe não um ser universal, etéreo, apartado do tempo e do espaço, mas uma universalidade constituída na história. De modo aproximado a essa linha de raciocínio, Freire (2002, p. 10) nos dizia o seguinte:

na verdade, falo da ética universal do ser humano da mesma forma como falo de sua vocação ontológica para o ser mais, como falo de sua natureza constituindo-se social e historicamente não como um “a priori” da História. A natureza que a ontologia cuida se gesta socialmente na História. É uma natureza em processo de estar sendo com algumas conotações fundamentais sem as quais não teria sido possível reconhecer a própria presença humana no mundo como algo original e singular.

Nesse sentido, somos seres que criamos nossa própria humanidade a partir de intencionalidades, de objetivos, de planejamento e de execução; enfim, criamos cultura, que pode ser apropriada em cada geração. Eis o objetivo da escola! O que precisamos para nos educar é apropriarmo-nos da cultura preeexistente e ampliá-la, complexificá-la (ALCANTARA, 2017). É equivocado a escola perder de vista a formação do sujeito sócio-histórico para ter como objetivo prioritário o desenvolvimento da nação, o crescimento econômico, atender às avaliações externas, seu próprio crescimento etc.

Os pressupostos teóricos de uma proposta formativa que tenha como objeto a formação de gestores em uma perspectiva democrática, nesta experiência, estão articulados ao que se convencionou denominar

por educação popular. Não se trata de uma concepção meramente voltada à educação de massas no Brasil como enunciava o discurso político republicano nos anos 1930 (PAIVA, 2003). Essa era uma educação fundada em pressupostos liberais, que visava uma transição de nosso país do modelo agrário-exportador ao industrial. A ordem social não era questionada nem problematizada nesse entendimento de educação popular (ALCANTARA e CARLOS, 2018).

A concepção aqui assumida se aproxima, não de maneira restrita, ao que ficou conhecido como *educação libertadora* nas experiências e produções teóricas de Paulo Freire nos anos 1960. Trata-se de uma perspectiva que se apoia tanto no acúmulo teórico e prático freireano como também articula uma rede mais ampla de saberes que enunciam a educação popular para o século XXI, como educação ao longo da vida ou como o trabalho permanente do educador junto às classes populares, dentro e fora do espaço acadêmico.

Gestão democrática como uma síntese da relação entre o campo da gestão educacional e da educação popular

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP nº 01/2006, a gestão educacional, ao lado da docência e da pesquisa, está constituída em uma área de atuação dos pedagogos. Com base nesse pressuposto, a experiência em tela envolveu estudantes do Curso de Pedagogia da UFPB/Campus I no aprofundamento de estudos e discussões sobre a gestão democrática como uma síntese da relação entre os campos da gestão educacional e da educação popular.

Considerando ainda que a gestão educacional é orientada de um ponto de vista político-pedagógico pelo princípio constitucional da gestão democrática e que a mesma aciona elementos como cidadania e participação, a proposta extensionista em questão trouxe a educação popular como abordagem teórica e também como perspectiva político-pedagógica, por entendermos que está alinhada à Constituição Cidadã de 1988.

Cabe ressaltar que gestão abrange todos os sistemas e redes de ensino e não se limita somente à escola. No Brasil, além de um princípio pedagógico, a gestão democrática é também um preceito constitucional. Em outras palavras, é um princípio político e juridicamente alicerçado tanto nas ideias de democracia representativa quanto participativa, entendendo a participação social e popular como princípios inerentes à democracia (GADOTTI, 2014).

Gadotti (2014) distingue conceitualmente participação social de participação popular. A primeira definição consiste em uma forma de atuação no espaço público que é fundamental para fiscalizar e acompanhar as políticas públicas, além de manter um diálogo entre governo e sociedade. Essa atuação ocorre por meio de mecanismos de controle social: ouvidorias, conselhos e audiências públicas. A segunda definição corresponde às formas de lutas mais diretas, mais independentes e autônomas. Trata-se da atuação política dos grupos sociais que se constituem em movimentos sociais.

Historicamente, há avanços no que diz respeito à participação, à busca da autonomia e por gestão democrática na escola. Em relação à efetiva participação popular no planejamento e na organização da educação nacional, o ritmo dos avanços é lento. As conquistas no campo da participação popular no planejamento e na organização da educação nacional ainda são tímidas e não são alcançadas espontaneamente.

A participação social tem maior relação com o Estado, com a finalidade de acompanhar e fiscalizar as políticas públicas. Enquanto a participação popular tem mais ligação com o povo, que, “embora dialogando e negociando pontualmente com os governos, em determinados momentos, essas formas de organização e mobilização não atuam dentro de programas públicos e nem se subordinam às suas regras [...]” (GADOTTI, 2014, p. 3).

Ambos precisam se traduzir em instrumentos concretos como normas, leis e mudanças orçamentárias para que sejam produtivas socialmente. Segundo Gadotti (2014), quando nos voltamos à educação,

muitos profissionais têm encarado a gestão democrática como mais um encargo em vez de uma possibilidade concreta de participação. É importante destacar que, antes de exigir a participação, é necessário também garantir as condições concretas de sua viabilização, bem como transformar em uma metodologia permanente de política social e educacional.

Historicamente, há avanços no que diz respeito à participação, à busca da autonomia e por gestão democrática na escola. Em relação à efetiva participação popular no planejamento e na organização da educação nacional, o ritmo dos avanços é lento. As conquistas no campo da participação popular no planejamento e na organização da educação nacional ainda são tímidas e não são alcançadas espontaneamente.

Com a Conferência Nacional de Educação (2010) e com o Plano Nacional de Educação, fortalecidos com o Fórum Nacional de Educação e diante do desafio da manutenção de um sistema nacional, o tema da gestão democrática com a participação popular no planejamento e na organização da educação nacional reaparece na pauta do debate político-pedagógico.

Cabe ressaltar que

Paulo Freire queria que se falasse de Educação Popular na escola pública. Ele não entendia a Educação Popular apenas como educação não-formal. Ele queria não só democratizar a educação, mas garantir que ela pudesse “ser popular”, isto é, incorporar em suas práticas os princípios emancipatórios da Educação Popular como parte de um projeto de sociedade (GADOTTI, 2014, p. 9).

A educação popular configura-se como concepção geral da educação que se estende a todo e qualquer nível e modalidade de ensino e não deveria limitar-se às experiências de educação não-formais nem à educação de camadas populares ou dos movimentos populares. Como a educação popular, a participação popular no Estado visa à construção de alternativas de enfrentamento ao pensamento hegemônico. Nessa perspectiva, concordamos com Freire (2001, p. 49) que “a *educação popular*, que, posta em prática em termos amplos, profundos e radicais numa sociedade de classes constitui-se como um *nadar contra a correnteza*, é exatamente a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o

desvelamento da sociedade”.

Não obstante à força da correnteza, buscamos construir em nossa experiência extensionista algumas alternativas que contemplassem uma proposta formativa que aproximasse gestão, especialistas, docentes, escola, comunidade, discentes e universidade. Os conflitos sociais, o jogo dos interesses, as contradições que dão forma à sociedade refletem necessariamente os espaços institucionais. A prática educativa que se dá nas escolas e na universidade não poderia estar imune ao que passa no mundo social (FREIRE, 2001).

Nesse sentido, reafirmamos que o princípio da gestão democrática, positivado na Carta Constitucional, só pode ser materializado nas relações cotidianas do espaço escolar caso venhamos a criar historicamente as condições de um pensar/fazer gestão educacional e escolar em diálogo com a educação popular. Daí nossa contribuição como universidade em abrir um espaço formativo, por meio da extensão, que contemple a tríade gestão educacional, educação popular e gestão democrática.

A experiência extensionista na construção didático-pedagógica do Curso de Formação de Gestores em Educação Popular (FOGEP)

Iniciamos a experiência no primeiro semestre de 2019 dialogando sobre alguns temas centrais. O primeiro deles foi a própria extensão universitária e sua importância como um dos pilares da universidade e do fazer acadêmico. Baseamo-nos na ideia de que a universidade se movimenta por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A dimensão extensionista fomenta a formação para atender às finalidades da educação que são o pleno desenvolvimento do educando, o exercício da cidadania e a capacitação para o trabalho.

Segundo Síveres (2013, p. 20),

a extensão universitária, entre a diversidade de entendimentos, pode ser considerada uma diretriz institucional, um processo mediador de construção do conhecimento e uma atividade que aponta para a finalidade do

percurso da aprendizagem, qualificando o valor epistemológico, ético e político da instituição, que deve ser vivenciado, cotidianamente, pelos sujeitos acadêmicos e comunitários, pelos processos instituídos e instituintes e pelos resultados individuais e coletivos.

Como um dos pilares da vivência universitária, a extensão é uma forma de viabilizar institucionalmente a partilha de saberes entre academia e sociedade. Entendemos que esse movimento ocorre em uma via de mão dupla ou como uma espécie de circuito epistemológico que é retroalimentado ao mesmo tempo pelas práticas sociais e pelo fazer acadêmico. Nesse sentido, tem sido através da extensão que, na posição institucional de Universidade e Centro de Educação, contribuímos com as práticas sociais de gestores escolares, especialistas e professores da educação básica. Inseridos nessas práticas, nossos estudantes de pedagogia ampliam suas possibilidades formativas.

O envolvimento entre alunos do Curso de Pedagogia e os profissionais da educação básica tem proporcionado novos meios dialógicos de aprendizagem. Sobre essa relação dialógica, Síveres (2013, p. 20) destaca que

a universidade, como uma entidade do complexo sistema social, pela própria razão de ser, precisa assumir uma maneira de dialogar e, num primeiro movimento, é toda a organização que se coloca numa atitude dialogante e tal esforço não se realiza de forma unidirecional, mas de maneira pluridirecional, compreendendo a instituição como uma energia propositiva na realidade multidimensional da sociedade. Nessa dinâmica, o diálogo dos sujeitos acadêmicos, com a diversidade de informações, de conhecimentos e de saberes, potencializa o projeto pedagógico institucional.

Um dos pressupostos básicos que confere sentido à extensão é sua correlação com o ensino e também com a pesquisa. Essa tríade indissociável com suas especificidades na área da educação transcende os programas de pós-graduação constituídos como espaços de produção e de circulação do conhecimento em educação. Isto porque a extensão aparece não somente como ponto de articulação entre pesquisa e ensino, mas também como lugar de produção do conhecimento educacional.

Em função desses princípios, pusemos em funcionamento as três premissas metodológicas orientadoras da experiência: consulta à produção acadêmica acumulada sobre o tema na pós-graduação; envolvimento dos discentes da graduação no planejamento didático-pedagógico da proposta; e estabelecimento de diálogo com gestores, docentes e especialistas por meio de visitas às escolas do município de João Pessoa.

Como primeira premissa metodológica, precisávamos recorrer aos saberes já produzidos em torno de nossa temática. Para isso, dialogamos com Ferreira (2002) sobre as pesquisas denominadas *estado da arte* ou *estado do conhecimento*, que são pesquisas de caráter bibliográfico. Elas buscam mapear e discutir a produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, buscam responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados em diferentes épocas e lugares e em que condições vêm sendo produzidas. Têm a finalidade de ordenar periodicamente o conhecimento já produzido. Essa ordenação permite indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas e vieses (FERREIRA, 2002).

Nesse sentido, nos deparamos com a seguinte questão/problema: *O que tem sido produzido em termos de pesquisa sobre gestão educacional e educação popular, dentro e fora da UFPB, nos últimos anos?* Em função da necessidade de nos aproximarmos desse problema, sem a ambição de esgotar a questão, consultamos o Repositório Institucional da UFPB e a Plataforma Scielo. Esses dois bancos forneceram os dados bibliográficos e os resumos dos trabalhos produzidos sobre nossa temática entre 2016 e 2018.

Em um primeiro momento, identificamos e quantificamos os dados bibliográficos e, em seguida, mapeamos a produção. Esse processo nos permitiu compreender as tendências, as temáticas, as ênfases, as escolhas metodológicas e teóricas. Fizemos nosso próprio levantamento das teses e dissertações da UFPB utilizando as palavras-chave *gestão educacional* e *educação popular*. Considerando a importância do que é produzido fora da UFPB, ampliamos nossa consulta aos artigos na *Plataforma Scielo* com uso das mesmas palavras-chave.

O curto período consultado (2016-2018) é expli-

cado mediante as limitações dos prazos, próprios de um programa institucional regido por edital. Identificamos um total de 8 (oito) teses, 24 (vinte e quatro) dissertações e 42 (quarenta e dois) artigos, no intervalo de tempo mencionado. Especificamente, em *gestão educacional* foram identificadas 8 (oito) dissertações e 22 (vinte e dois) artigos. Em *educação popular* identificamos 7 (sete) teses, 16 (dezesseis) dissertações e 20 (vinte) artigos, com subtemas variados.

Em *gestão educacional*, por exemplo, identificamos os seguintes subtemas: pesquisa educacional, política educacional, gestão escolar, gestão pedagógica da rede pública, gestão do conhecimento e tecnologias da educação, entre outros. Considerando o primeiro subtema, Gonzalez-Campos (et al., 2018) investigou os índices de produtividade científica nas temáticas *política* e *gestão educativa* em publicações. Abdian (et al., 2016), por sua vez, buscou compreender os desafios do aprofundamento conceitual nas pesquisas em administração/gestão educacional/escolar. No campo da *política educacional*, Duarte (et al., 2017) investigou os significados atribuídos ao termo *nacional*, desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) até a aprovação do novo Plano Nacional de Educação (2014). Rodriguez (et al., 2017) teve como objeto de pesquisa as biografias dos ministros da Educação da província de Buenos Aires. Por fim, em *gestão escolar*, Moura (2016) investigou essa prática à luz da “sociomaterialidade” em uma escola pública do estado da Paraíba.

Atrelados à *educação popular*, identificamos subtemas como: educação popular em saúde, educação de jovens e adultos, pesquisa educacional, cultura popular, ensino superior, extensão popular, educação indígena, movimentos sociais e educação em direitos humanos. Moraes (2016), por exemplo, teve como objeto de sua curiosidade epistemológica a incorporação da educação popular na graduação em medicina da UFPB. Costa (2017) analisou a presença da metodologia problematizadora da educação popular na formação em saúde na UFPB. A aprendizagem ao longo da vida, relacionada à terceira idade foi o objeto de Pereira (2016). Villar de Alcantara (2018) investigou o discurso sobre o uso pedagógico do desenho na alfabetização de jovens e adultos. Falcão (2017) buscou compreender o uso adequado do apa-

relho tecnológico do celular na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Alcantara (2017) pesquisou sobre o contributo da Análise Arqueológica do Discurso ao campo investigativo da educação popular no Brasil. Por fim, Streck (2016) obteve os critérios de qualidade e validade das metodologias participativas na pesquisa em educação popular como seu objeto.

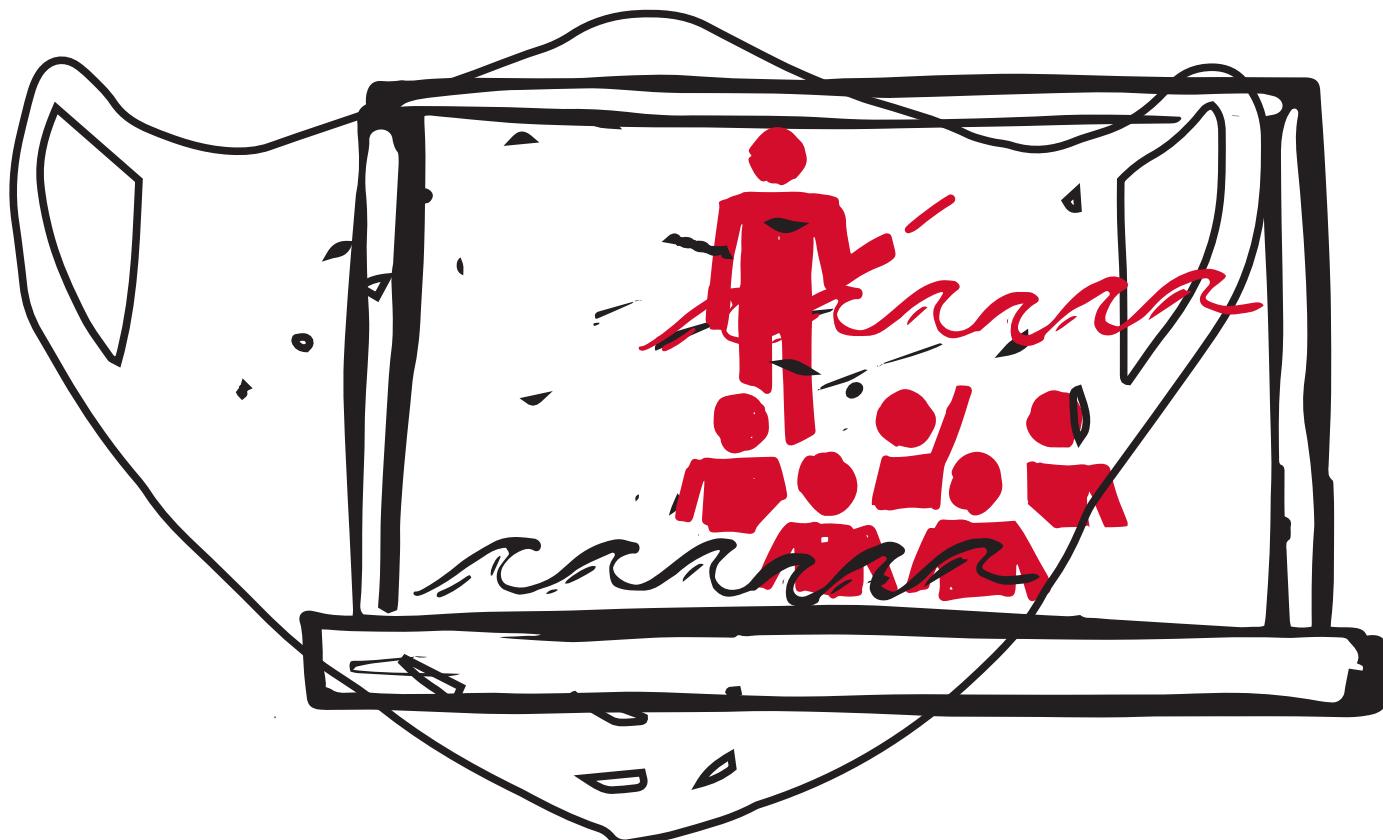
A segunda premissa metodológica, atrelada às temáticas identificadas na produção acadêmica, inseriu os alunos de pedagogia na elaboração da proposta de um curso de extensão. Nesse sentido, predefinimos seu formato geral, suas temáticas centrais, que palestrantes poderiam ser convidados, oficinas e dinâmicas empregadas. A equipe reunia-se semanalmente objetivando sempre dialogar sobre o formato de curso que melhor atenderia ao público-alvo e que envolvesse os participantes de modo dinâmico, trazendo-lhes aulas, oficinas, palestras, seminários e mesas redondas, com base nos temas a serem discutidos/abordados.

Em diálogo com a Secretaria de Educação do município de João Pessoa, optamos por uma carga horária de 60 horas, prevista para o ano de 2020. Considerando que os profissionais da educação básica trabalham durante toda a semana, optamos pela realização das atividades aos sábados pela manhã. Em função dos objetos de pesquisa correlatos à temática

do Projeto que foram identificados nos artigos, nas teses e nas dissertações, a ementa na composição da proposta foi definida do seguinte modo: *gestão da educação básica, gestão curricular e gestão escolar em suas interfaces com a educação popular – Educação de Jovens e Adultos, Educação e Movimentos Sociais, Direitos Humanos, Relações de Gênero, Avaliação, Educação Popular em Saúde, Educação e Tecnologias e Arte-Educação*. A definição da carga horária, os temas e problemas identificados na produção acadêmica também foram importantes para a organização do curso em três módulos, com 20 horas cada um.

Módulo I – Educação Popular e Gestão da Educação Básica. A proposta consistiu em discutir sobre as contribuições da educação popular e do pensamento de Paulo Freire para a construção do princípio da gestão democrática. Para isso, foi necessário analisar os processos de construção da cidadania por meio da gestão democrática da educação e compartilhar experiências em EJA no âmbito da docência, da coordenação pedagógica e da pesquisa, além de discutir suas implicações na gestão da educação básica. Definimos para este módulo uma oficina sobre o protagonismo dos movimentos populares para a construção da cidadania por meio da luta por direitos civis, políticos e sociais.

Módulo II – Educação Popular e Gestão Curricu-



lar. O segundo módulo reafirma os princípios éticos, políticos e epistemológicos da educação popular já presentes no processo formativo. A proposta foi planejada para trazer interlocutores para estabelecer diálogo sobre algumas implicações da Base Nacional Comum Curricular na gestão educacional e da relação entre educação e direitos humanos no currículo. Em função dessa interlocução, há a elaboração dos planos de intervenção didático-pedagógicos sobre as relações de gênero como *política* e avaliação da aprendizagem como *prática* curricular. Ao final do módulo, há o segundo seminário temático.

Módulo III – Educação Popular e Gestão Escolar. O terceiro e último módulo tem por finalidade pensar sobre a convergência do espaço escolar como lugar de articulação de diferentes temáticas sociais: saúde, tecnologias da informação e comunicação e arte-educação. Nesse sentido, há necessidade de interação com profissionais da saúde que têm se dedicado a pensar sobre seu objeto de modo articulado à problemática educativa. A utilização de oficinas como estratégia para a elaboração de planos de intervenção pedagógica reaparece no âmbito das tecnologias e da arte-educação. Este módulo também é finalizado com um seminário temático.

A definição da ementa e dos módulos ocorreu em concomitância com o estudo temático apresentado e em diálogo com o público-alvo do universo de profissionais da educação básica do município de João Pessoa. Na medida em que trabalhávamos na elaboração da proposta pedagógica do curso de extensão, púnhamos em funcionamento a terceira premissa metodológica: visitar as escolas municipais no sentido não somente de divulgar o curso, mas de dialogar sobre essas questões relativas à gestão e à educação popular. Visitamos em torno de 60 escolas municipais de João Pessoa em aproximadamente três meses. A proposta teve uma boa receptividade por parte de gestores escolares, docentes e especialistas, bem como por parte do Centro de Educação da UFPB e da Secretaria de Educação de João Pessoa. Ambos sempre destacando a carência formativa na área de gestão educacional e a importância da educação popular como um campo de reflexão, ação e formação.

Como resultado prático do Projeto PROBEX/2019, a proposta formativa elaborada ganhou o

nome de *Formação de Gestores em Educação Popular* (FOGEP). Ao final do ano de 2019, o FOGEP é submetido e aprovado na instância departamental e no Conselho do Centro de Educação. Nos primeiros dias do mês de janeiro de 2020, a ação é submetida ao Edital de Fluxo Contínuo 01/2020 da Pró-Reitoria de Extensão da UFPB. Ainda no mês de janeiro, as inscrições são abertas para gestores, docentes e especialistas vinculados às escolas municipais da região metropolitana de João Pessoa e da rede estadual da Paraíba.

Em fevereiro de 2020, iniciamos o curso de extensão que, em um primeiro momento, ocorre presencialmente no Centro de Educação da UFPB. O fato de o curso ser aos sábados pela manhã foi apontado pelos participantes como algo positivo diante da rotina semanal dos mesmos ser caracterizada pela presença diária nas escolas, o que geraria a inviabilidade de frequentarem a Universidade durante a semana.

Conforme proposta inicial, no primeiro módulo foi realizada uma mesa redonda na qual foi possível dialogar com os participantes sobre o legado de Paulo Freire para a educação básica. Na semana seguinte, nossos interlocutores trouxeram uma discussão a respeito da gestão dos conflitos escolares e uma análise crítica a respeito do viés instrumental presente na nova Base Nacional Comum para os cursos de licenciatura. Na terceira semana, debatemos sobre a gestão da EJA a partir de uma experiência de uma docente, da coordenação de um grupo de pesquisa vinculado à pós-graduação em educação e dos Fóruns de EJA da Paraíba. Na quarta semana, realizamos uma oficina sobre a relação entre movimentos sociais e educação e finalizamos o módulo com o seminário temático.

Logo após o primeiro módulo, as atividades foram interrompidas mediante o fato de que, em 11 de março, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declara situação de pandemia do novo Coronavírus, conforme anúncios amplamente difundidos pela imprensa desde então. Nesse sentido, levamos algumas semanas para redimensionar metodologicamente a experiência e refazer o calendário. Foi preciso abrir mão dos espaços presenciais da UFPB e incluir o uso das tecnologias da informação e comunicação no processo: intensificação do uso do *blog*, aplicativos de vide-

oconferência, *chats* etc. Contudo, o elemento novo, fundamental e que ressignificaria tudo o que foi realizado até o presente momento é a inclusão da pauta de discussão sobre a conjuntura imposta pela pandemia.

Um aspecto emergente e que se torna mais um elemento formativo de gestores em educação popular é a construção de espaços de resistência à pressão política imposta pelo mercado, através do Ministério da Educação e das redes de ensino. Tornou-se necessário construir alternativas e ao mesmo tempo fazer a crítica à redução da educação básica ao ensino remoto ou execução de tarefas a distância.

Em contraposição aos esforços de estados e municípios para mitigação dos efeitos já conhecidos na Europa e nos Estados Unidos, ainda no final de março, no dia 24, o pronunciamento presidencial minimiza a situação ao dizer que a pandemia no Brasil não passaria de uma “gripezinha ou resfriadinho” (PLANALTO, 2020). Essas premissas aparecem diluídas no Parecer do Conselho Nacional de Educação 05/2020, aprovado em 24 de abril de 2020. O ponto 2.8, que é relativo aos anos iniciais do ensino fundamental, e o 2.9, relativo aos anos finais e ensino médio, trazem sugestões de atividades remotas que pressupõem uso de TV aberta, internet e sequências didáticas, entre outros recursos (BRASIL, 2020).

No âmbito do FOGEP, as críticas que temos feito às sugestões do MEC partem da premissa de que um curso de extensão voltado a profissionais da educação, que pressupomos acesso mínimo aos recursos tecnológicos necessários e caracterizados por autonomia intelectual, não está isento das limitações subjetivas e objetivas diante de uma crise sanitária que põe em xeque a vida humana. O que podemos dizer da educação básica que tem como sujeito as classes populares? São crianças, jovens, adultos e idosos com suas trajetórias individuais e sociais marcadas pela exclusão. Nesse sentido, enquanto elaboramos este escrito, a experiência do curso de extensão tem tornado como objeto de sua ação e reflexão a eminentância de um processo altamente excludente para as classes populares.

Outro desdobramento da experiência formativa no FOGEP tem sido uma reflexão político-econômica com implicações para a própria política educacional. Nesse contexto mórbido, a situação de pandemia

expõe a urgência do Estado assumir suas obrigações no que tange às políticas sociais, visto que a lógica do mercado não dispõe dos instrumentos necessários; ao contrário, agrava a situação. Cabe ao Estado brasileiro aumentar seu endividamento e bancar a crise, se for o caso. A solução para a crise sanitária passa longe do mercado. Boaventura de Souza Santos (2020, p. 81) é enfático ao dizer que “a ideia conservadora de que não há alternativa ao modo de vida imposto pelo hipercapitalismo em que vivemos cai por terra” (2020, p. 46). Concordando com Melo Filho (2020, p. 81), podemos afirmar que

o neoliberalismo é uma experiência fracassada. No final de 2019, antes da COVID-19, os principais executivos das duzentas maiores corporações americanas, reunidos no *Business Roundtable*, concordaram que as premissas neoliberais estão erradas, causaram absurda concentração de renda que põe em risco o próprio capitalismo e, assim, devem ser revistas.

Em suma, o livre mercado tem se mostrado incapaz de conter a crise, que, em parte, tem nele próprio a sua origem. É esse contexto de crise sanitária que expõe as vísceras do sistema econômico capitalista, bem como o desespero de seus arautos, expressos na pressão política e no *lobby* pelo retorno à normalidade da atividade econômica no Brasil, no caso da educação, de redução do processo educativo à execução de tarefas remotas, que estamos a repensar a gestão da educação no FOGEP.

Em suma, o livre mercado tem se mostrado incapaz de conter a crise, que, em parte, tem nele próprio a sua origem. É esse contexto de crise sanitária que expõe as vísceras do sistema econômico capitalista, bem como o desespero de seus arautos, expressos na pressão política e no *lobby* pelo retorno à normalidade da atividade econômica no Brasil, no caso da educação, de redução do processo educativo à execução de tarefas remotas, que estamos a repensar a gestão da educação no FOGEP. Toda construção delineada em 2019 no Projeto PROBEX, com o estudo da produção acadêmica, visitas às escolas, e diálogos com os gestores, agora é ressignificada em função da realidade tal como ela tem se apresentado.

Considerações finais

A experiência extensionista em 2019 foi exitosa na medida em que o projeto alcançou os objetivos para a elaboração de uma proposta formativa, aprovação institucional da ação e execução do primeiro módulo. Nesse sentido, as etapas do Projeto PROBEX foram concluídas com êxito. Cabe destacar a terceira etapa, que consistiu na mobilização do público-alvo, que antes mesmo das inscrições serem abertas pela Pró-Reitoria de Extensão da UFPB, já constava uma lista que ultrapassava os 60 pré-inscritos, obtida através de um formulário disponibilizado no *blog* do Projeto de extensão.

A proposta foi bem recebida por gestores, por especialistas e por docentes com quem a equipe extensionista conversou durante as visitas às escolas da rede municipal de João Pessoa. As expectativas criadas para o curso foram muito positivas e isso não foi evidenciado somente na quantidade de pré-inscrições, mas nos diálogos que conseguimos estabelecer com os profissionais da educação básica.

A participação dos estudantes de pedagogia no Projeto é mais um ponto relevante a ser destacado. Desde o acesso à produção acadêmica nas linhas de pesquisa da pós-graduação, passando pelo planejamento didático-pedagógico para elaborar a proposta propriamente dita, até as visitas a aproximadamente 60 escolas da rede municipal de João Pessoa. A participação nessas etapas do projeto foi uma oportunidade que a extensão ofereceu a esses estudantes de articularem o fazer acadêmico às práticas sociais correlatas à gestão educacional escolar. Disso decorre também que cada um desses graduandos pôde formular um projeto de Trabalho de Conclusão de Curso articulado à vivência na extensão.

Contudo, o cenário que foi redesenhado em 2020, diante da necessidade de isolamento social e a consequente paralisação das atividades presenciais da instituição, traz novas implicações para nosso pensar/fazer pedagógico. Embora a pandemia tenha explicitado a nocividade do sistema econômico neoliberal e de financeirização do capital, esse dado por si só não é suficiente para combater a onda de obscurantismo que no momento varre a política e as instituições

brasileiras. Na condição de universidade pública, preocupada com a formação de gestores escolares na perspectiva da educação popular, ainda precisamos assimilar esse contexto de crise sanitária, suas implicações sociais e como isso afeta a escola pública e, consequentemente, as classes populares.

Não obstante à pandemia do Coronavírus, a experiência extensionista desenvolvida ao longo de 2019 expressa o movimento de ruptura com concepções que defendem uma gestão escolar burocratizada. Ela visa, no final das contas, contribuir para o desenvolvimento de uma concepção de gestão centrada na atuação e na criação de condições para uma organização coletiva do espaço escolar, tendo em vista os objetivos reais da escola, além do ensino dos saberes historicamente produzidos, acumulados e sistematizados em forma de conteúdos escolares específicos. Buscamos uma gestão educacional que tenha na apropriação da cultura, mais ampla, por meio da formação do sujeito histórico, seu principal projeto de atuação. Portanto, não percamos a premissa de que em educação não lidamos com a administração do processo produtivo, mas com a formação de subjetividades, com a formação de sujeitos, com a criação de condições de radicalização da democracia, sobretudo no contexto da pandemia. **US**

- ABDIAN, Graziela Zambão; NASCIMENTO, Paulo Henrique Costa; SILVA, Nathália Delgado Bueno da. Desafios Teórico-Metodológicos para as pesquisas em Administração/Gestão Educacional/Escolar. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 37, n. 135, p. 465-480. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n135/1678-4626-es-37-135-00465.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.
- ALCANTARA, Marcos Angelus Miranda de. CARLOS, Erenildo João. Algumas Assinalações sobre a Educação Popular. In: **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, Brasil, v. 27, n. 1, 2018, p. 128-14. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/33512/20809>. Acesso em: 05 fev. 2020.
- ALCANTARA, Marcos Angelus Miranda de. **Elementos para uma Teoria Enunciativa da Educação Popular**. 2017. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9903>. Acesso em: 11 abr. 2020.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**: conselho pleno - institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 maio. 2006.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer/05 de 28 de abril de 2020. **Dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. 2020**. Disponível em: https://www.cnm.org.br/cms/images/stories/comunicacao_novo/links/04042020_Parecer_CNE_CP_5_2020.pdf. Acesso em: 13 maio 2020.
- CARDOSO, Heloísa. Supervisão: um exercício de democracia ou autoritarismo? In: ALVES, Nilda (coord.) **Educação e Supervisão**: o trabalho coletivo na escola. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1985. p. 71-96.
- CHIAVENATO, Idalberto. Administração científica: arrumando o chão da fábrica. In: _____. **Introdução à teoria geral da administração**. 9. ed. Barueri: Manole, 2014. p. 53-78.
- COSTA, Luana Jesus de Almeida da. **A metodologia problematizadora da educação popular na formação em saúde da UFPB**. 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado em Modelos de Decisão e Saúde) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.
- DUARTE, Antônio Nogueira. Escola-vida e trabalho. Um compromisso com a transformação. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs). **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais**. São Paulo. Edições Loyola, 11. ed., 2009. p. 13-24.
- DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; SANTOS, Maria Rosimary Soares dos. Sistema Nacional de Educação e Planejamento no Brasil. In: **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809-449X-rbedu-22-71-e227160.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2020.
- FALCÃO, Sayonara Leite. **O celular na sala de aula**: possibilidade para os multiletramentos na educação de jovens e adultos. 2017. 63 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9633>. Acesso em: 19 mar. 2019.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 79, 2002. p. 257-272. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>. Acesso em: 06 abr. 2020.

referências

- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1967.
- _____, Paulo. **Escola Pública e Educação Popular**. In: _____. Política e educação: ensaios. 5. ed. São Paulo. Cortez. Coleção Questões de Nossa época. v. 23. 2001. p. 47-52.
- _____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. Paz e Terra. São Paulo, 2002. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf. Acesso em: 13 maio 2020.
- GADOTTI, Moacir. Gestão democrática com participação popular. In: **Conferência Nacional de Educação de 2014**. Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti_final.pdf. Acesso em: 05 fev. 2020.
- GARCIA, Regina Leite. Especialistas em educação, os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar. In: ALVES, Nilda; _____ (orgs). **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais**. São Paulo. Edições Loyola, 11. ed., 2009. p. 13-24.
- GONZALEZ-CAMPOS, José et al. Análisis de la producción científica en política y gestión educativa publicada en SciELO 2012-2015. In: **Educare, Heredia**, v. 22, n. 3, p. 129-150, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v22n3/1409-4258-ree-22-03-129.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2020.
- JUNIOR, Celestino Alves da Silva. Prática e Supervisão ou a interminável luta da fada eficiência contra a bruxa burocracia. In: ALVES, Nilda (coord.) **Educação e Supervisão: o trabalho coletivo na escola**. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1985. p. 97-103.
- MARX, Karl. O método da economia política. São Paulo. Martins Fontes. In: _____, Karl. **Contribuições à crítica da economia política**, 1977. p. 218-227.
- _____, Karl. Prefácio. São Paulo. Martins Fontes, In: _____, Karl. **Contribuições à crítica da economia política**, 1977. p. 23-27.
- MELO FILHO, H. C. De Bretton Woods a Wuhan e Além. In: TOSTES, A. FILHO, H. M. **Quarentena: reflexões sobre a pandemia e depois**. 1. ed. Bauru: Canal 6, 2020. PDF. p. 71-88.
- MELLO, Guiomar Namo de. Educação Escolar e Classes Populares: uma reflexão sobre o atual momento educacional e político do Brasil. In: ALVES, Nilda (coord.) **Educação e Supervisão: o trabalho coletivo na escola**. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1985. p. 11-22.
- MORAIS, Maria do Socorro Trindade. **Educação popular na graduação em medicina**: aprendizados, desafios e possibilidades, 2016. 230f, Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8745>. Acesso em: 19 mar. 2019.
- MOURA, Elton Oliveira de. **A textura da gestão escolar como prática sociomaterial**. 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8279>. Acesso em: 19 mar. 2019.
- PAIVA, Vanilda. Terceira Parte - A Educação dos Adultos. In: _____. **História da Educação Popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. Edições Loyola, 6. ed. São Paulo/SP, 2003. p. 187-230.
- PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. In: **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 3, 2010. p. 763-778. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2020.

referências

PEREIRA, Fabíola Andrade. **Educação de pessoas idosas: um estudo de caso da Universidade da Maturidade no Tocantins**, 2016. 219f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8744>. Acesso em: 12 maio 2020.

PEREIRA, Lúcia Helena da Silva. Supervisão: generalista *versus* especialista (notas sobre a questão do poder e do perigo). In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs). **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais**. São Paulo. Edições Loyola, 11. ed, 2009. p. 39-44.

PLANALTO. **Pronunciamento do presidente da República, Jair Bolsonaro** (24/03/2020). 2020. (4m58s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VL_DYb-XaAE&t=212s. Acesso em: 14 mai. 2020.

RODRIGUEZ, Laura Graciela; PETITTI, Mara. Estado, política y educación en la provincia de Buenos Aires: trayectorias de los directores generales y ministros (1875-2015). **Hist. educ. anu.**, Ciudad autónoma de Buenos Aires. v. 18, n. 1, p. 1-35, 2017. Disponível em: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/9886>. Acesso em: 08 abr. 2020.

SANTOS, B de S. Vírus: tudo que é sólido desmancha no ar. In: TOSTES, A. FILHO, H. M. **Quarentena: reflexões sobre a pandemia e depois**. 1. ed. Bauru: Canal 6, 2020. PDF. p. 45-50.

SÍVERES, Luís (org). **A extensão universitária como um princípio de aprendizagem**. Brasília, Liber Livro, 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232083>. Acesso em: 11 abr. 2020.

STRECK, Danilo Romeu. Metodologias participativas de pesquisa e educação popular: reflexões sobre critérios de qualidade. In: **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 20, n. 58, p. 537-547, set. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622015.0443>. Acesso em: 08 abr. 2020.

VILLAR DE ALCANTARA, Raquel Rocha. **O discurso sobre o uso pedagógico do desenho na Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA)**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14023>. Acesso em: 19 mar. 2019.

referências

Diálogos freireanos no movimento de educação do campo no Amazonas

Edilson da Costa Albarado

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)
Universidade Federal do Pará (UFPA)
E-mail: edilsonalbarado@gmail.com

Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos

Professora da Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
E-mail: meov06@yahoo.com.br

Jocélia Barbosa Nogueira

Professora da Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
E-mail: jocelia.bnogueira@hotmail.com

Resumo: A contribuição do pensamento de Paulo Freire aos movimentos sociais se revela contemporânea e com importante arcabouço/eixo do diálogo nas lutas e resistência contra a opressão capitalista nos territórios rurais. Este artigo propõe uma reflexão sobre o diálogo freireano presente no Movimento de Educação no Campo no Amazonas a partir de algumas experiências de sujeitos coletivos que têm se mobilizado na luta pela garantia do direito de estudar e viver nos seus espaços de vida. Os estudos envolveram pesquisas bibliográficas em livros de autoria de Freire (1981, 1987, 1996, 2005) e em artigos disponíveis na internet, os quais apontam que o Movimento de Educação do Campo tem sido marcado por experiências de diálogos com diferentes sujeitos do campo e revelam a importância do processo de escuta nas rodas de conversa, nos fóruns e nos encontros realizados nesses territórios, onde os sujeitos falam de suas realidades vividas, de suas experiências produtivas nos territórios das águas, das terras e das florestas e de suas demandas por educação, saúde, defesa do meio ambiente, por trabalho e vida digna.

Palavras-chave: Movimento Social. Diálogo Freireano. Educação do Campo. Amazônia.



Introdução

A Educação Popular tem fundamentado e dinamizado os movimentos sociais do campo em função do papel e do sentido histórico que assumiu no processo de formação humana. Ela se constrói como resistência e oposição ao *status quo*, desvela a ideia de que tudo “está como está” por naturalmente ser assim e aponta as determinações econômicas e os condicionantes sociais que concretizam a realidade vigente.

Historicamente, a Educação Popular está associada aos movimentos civis e às lutas pela democratização do ensino brasileiro. A política educacional capitaneada pelo Estado, para as maiorias, foi marcada pelo modelo de exclusão, de negação da cultura, dos saberes tradicionais e dos valores éticos, por meio da imposição de sistemas fechados e antidialógicos. Esse modelo excluente provocou iniciativas de movimentos sociais e lutas pela escola pública para todos.

O resultado da Educação Popular é a contribuição com a *práxis*, com a construção de uma nova teoria sobre a educação, em função de suas relações com

a cultura, com as novas articulações entre trabalho político e prática popular e com a organização de sujeitos com vistas à transformação social e com a compreensão que o diálogo freireano assume nesse processo.

As experiências dos movimentos sociais populares em diferentes tempos e espaços, com suas múltiplas formas de enfrentamento e resistência às desigualdades sociais, culturais e econômicas fundamentados na Educação Popular (seara de diálogos, de *práxis* educativa, de perspectivas de libertação e transformação social) têm contribuído com as experiências da Educação do Campo como movimento social do campo, comprometido com as causas dos trabalhadores e trabalhadoras rurais.

Nesse viés, o objetivo deste artigo é refletir sobre o diálogo freireano presente no movimento social do campo no Amazonas a partir de algumas experiências de sujeitos coletivos que têm se mobilizado na luta pela garantia do direito a estudar e a viver nos

seus espaços de vida. Esse movimento tem sido marcado por experiências de diálogos com os diferentes sujeitos do campo, como ribeirinhos, extrativistas, agricultores familiares e pescadores de territórios rurais no Amazonas.

Pesquisar sobre o pensamento de Paulo Freire é uma necessidade permanente aos que desejam contribuir com a difusão do conhecimento e valorização de uma proposta de educação que não se desgasta, ao contrário, se renova, pois, na visão freireana, a educação implica numa busca realizada por um sujeito, homem, mulher. Para tanto, homem e mulher devem se tornar sujeitos da sua própria educação. Assim, pensar a educação é considerar o sujeito como agente na construção da própria história de transformação social.

A importância do diálogo freireano e da Educação Popular nos movimentos sociais do campo

O movimento social do campo no Amazonas vem, historicamente, se fortalecendo por meio da participação de trabalhadores e trabalhadoras rurais e das experiências que eles e elas têm construído nos seus territórios a partir das relações de trabalho na agricultura familiar, na pesca, no extrativismo, na relação com a natureza e com a cultura e por meio das ações de instituições públicas e organizações sociais que têm se envolvido diretamente na Educação do Campo como política pública.

O diálogo freireano, cuja essência é a prática da liberdade, da consciência crítica e da luta pela transformação social (FREIRE, 1987), respalda a importância de escutar e de dizer a palavra como um dos princípios de atuação dos movimentos sociais do campo. Enquanto um processo, um princípio, uma concepção, o diálogo encontra-se articulado com o mundo social. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatisados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1987, p. 45).

A mediação feita pelo mundo no processo dialógico contribui para gerar consciência crítica e práticas da transformação social, uma vez que “[...] A cons-

cientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. A sua autenticidade se dá quando a prática de desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação” (FREIRE, 1981, p. 117).

Os movimentos sociais do campo encontram-se comprometidos com essa unidade dinâmica e dialética que nos remete tanto à discussão da *práxis* quanto da Educação Popular. Para Freire (1987, p. 44) “[...] não há palavra verdadeira que não seja *práxis*. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo.” A *práxis* tem dois elementos básicos: a ação e a reflexão (FREIRE, 1987), ambos constituídos pela palavra, que é a essência do diálogo.

Ao dialogarem entre si, as pessoas conseguem transformar o mundo (GALLI; BRAGA, 2017). Isso porque o diálogo no pensamento freireano está relacionado à “perspectiva ontológica de libertação da relação entre opressores e oprimidos, elemento que impulsiona a busca pela transformação da estrutura social” (GALLI; BRAGA, 2017, p. 167). Desvelar o mundo, problematizá-lo e agir sobre ele fazem parte da coerência entre ação e reflexão. É nesse processo que se constrói a base de ação da Educação Popular, compreendida como

a possibilidade da prática regida pela diferença, desde que a sua razão tenha uma mesma direção: o fortalecimento do poder popular, através da construção de um saber de classe. [...] mais importante do que pretender defini-la, fixar a verdade de seu ser, é descobrir onde ela se realiza e apontar as tendências por meio das quais ela transforma a educação na vivência da *educação popular* (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009, p. 37 - grifo dos autores).

Ela emerge contra as injustiças, contra as fórmulas milagrosas de mobilidade social plantadas na condição de exploração das minorias à maioria. Não atendendo aos projetos de sociedades fechadas, a Educação Popular é consequência da luta revolucionária e persistente de homens e mulheres convencidos de seu papel de educadores/as. Emerge como resistência, como alternativa para a construção de um novo contexto de educação, que, não sendo para uns, seja educação com o povo.

O Movimento de Educação do Campo revela prá-

ticas de engajamento social de diferentes sujeitos coletivos em que a educação é dialógica: ocorre “com” os povos do campo e não “para” esses povos (ARROYO, 2011). Esse movimento constitui-se de experiências que geram significados de vida e existência porque vive o processo de escuta das demandas e necessidades, posiciona-se contra o silenciamento e a invisibilidade dos povos dos territórios rurais. Nesse processo, destacamos a importância dos aprendizados proporcionados pela Educação Popular impulsionada por uma pedagogia da libertação, que

[...] faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação (FREIRE, 1987, p. 32).

Os oprimidos dos territórios rurais têm se organizado em movimentos e organizações sociais populares para pressionar o Estado brasileiro a agir diante das desigualdades reproduzidas no campo pelo sistema capitalista.

Essa resistência é um importante aprendizado da Educação Popular que se caracteriza como engajamento ético-político capaz de dar visibilidade às problemáticas vividas e de questionar as raízes da opressão no campo, as quais geram exploração da terra com o agronegócio que expulsa os/as trabalhadores/as de seus territórios, envenena solos, mananciais de água e o ar. Outro aprendizado é a luta por direitos, como o direito de estudar nos seus espaços de vida e de trabalho.

Pontuamos que o movimento social se constitui como luta coletiva em que “os trabalhadores rurais vão construindo identidades sociais próprias, ou seja, [...] se constituem como sujeitos com identidades próprias, afirmado e acentuando a sua diversidade” (GRZYBOWSKI, 1987, p. 54). E como luta coletiva, o movimento social é dinâmico, histórico e contextualizado, comprometido com a realidade/necessidade dos sujeitos participantes do processo de luta e resistência.

Articulado a esse processo, corroboramos o pen-

samento de Ghedin (2013, p. 69), para quem a filosofia dos movimentos sociais

[...] constitui-se do que temos de mais inovador na construção do conhecimento educacional contemporâneo. Isso, por si só, já justificaria sua necessidade e existência em defesa da sociedade e não do Estado. O Estado defende a manutenção das condições do presente e os movimentos sociais representam o futuro da democracia entre nós.

A Educação do Campo faz parte desse movimento inovador de produção de conhecimentos educacionais contemporâneo como área interdisciplinar, que envolve a necessidade cada vez maior de aprofundar estudos sobre a dinâmica dos territórios e territorialidades, da história, da agroecologia, da natureza, da cultura, do trabalho, dos movimentos sociais e das ciências da educação.

O Movimento de Educação do Campo no Brasil acentua a importância do processo democrático da sociedade, enquanto a luta coletiva problematiza as

Os oprimidos dos territórios rurais têm se organizado em movimentos e organizações sociais populares para pressionar o Estado brasileiro a agir diante das desigualdades reproduzidas no campo pelo sistema capitalista.

contradições da sociedade de classe e tem sua identidade social marcada pelas resistências contra as desigualdades educacionais, sociais, econômicas e culturais enfrentadas por trabalhadores e trabalhadoras do campo sem acesso às políticas públicas.

Dentre essas disparidades, destacamos que “[...] 80% dos trabalhadores e trabalhadoras rurais não chegaram a concluir o ensino fundamental” e “[...] os anos de escolaridade do Brasil rural (4, 5 anos) é a metade do Brasil urbano (7, 8 anos)” (PIRES, 2012). Também destacamos a realidade de muitas escolas do campo, que funcionam com estrutura precária, sem que os profissionais da educação tenham condições de realizar trabalho digno e sem conteúdo curricular que dialogue com a realidade de vida, de trabalho e cultura dos povos do campo.

A Educação do Campo constrói-se com posicionamento crítico em relação a essa realidade, exprime a articulação intrínseca que carrega desde o nascedouro com movimentos sociais (como Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Movimento Quilombola, Movimento Indígena, Movimento dos Atingidos por Barragens e Movimentos das Casas Familiares Rurais). Esses e outros movimentos contribuíram com a criação do movimento de luta e resistência em defesa do direito à Educação do Campo, denominado Movimento de Educação do Campo, que também contou com importantes acontecimentos, como o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em Brasília em 1997; a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), programa vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em 1998; seguido pela realização da I e II Conferências Nacionais de Educação do Campo, ocorridas, respectivamente, em 1998 e 2004, em Luziânia-Goiás. Eventos considerados marcos fundantes do Movimento de Educação do Campo (SOUZA, 2006; CALDART, 2011).

Em síntese, a Educação do Campo revela consciência histórica e de resistência nascida das experiências de diferentes sujeitos coletivos e da realização de eventos, seminários, fóruns e debates, ou seja, diferentes processos formativos. Ela se posiciona como um ato político, como uma prática de libertação, como um movimento dialógico, como concepção de educação, que discute a realidade das escolas, inseparável das demais dimensões da vida humana, e encontra-se fundamentada na pedagogia socialista, na pedagogia do oprimido e na pedagogia do movimento (CALDART, 2008).

No contexto amazônico, é fundamental que o movimento de Educação do Campo dê visibilidade à sociodiversidade dos territórios em suas especificidades e dinamicidade (HAGE, 2015). Que esse debate referencie as ações e articulações da Educação do Campo, seja nas escolas, seja nas organizações públicas e não governamentais ligadas ao campo, porque é a diversidade de vida e de relações que marca os povos do campo nos territórios das águas, terras e florestas amazônicas.

Diálogos freireanos no Movimento de Educação do Campo no Amazonas

O estado do Amazonas faz parte da Amazônia Ocidental, com uma extensão territorial de 1.559.161,682 km², habitado por uma população estimada em 4.144.597 (IBGE, 2019). É o maior estado do Brasil em extensão territorial e uma de suas maiores características é a biodiversidade e a sociodiversidade de povos, como indígenas, ribeirinhos, extrativistas e quilombolas.

O território amazonense é formado por 62 municípios, os quais têm nas vias fluviais os principais meios de transportes (barcos, navios, lanças, rabetas, bajaras, voadeiras, canoas etc.). O estado concentra a maior reserva de floresta em pé do país com sua biodiversidade de faunas e flora. É nesse contexto territorial de águas, florestas e terras que diferentes movimentos sociais se posicionam a favor da dignidade humana e o direito de continuar vivendo, estudando e produzindo nos seus territórios de vida e existência.

Vasconcelos (2017) aponta que o Movimento de Educação do Campo no Amazonas tem se aprofundado dialogicamente na realidade dos territórios das águas, das terras e das florestas e pela diversidade sociocultural dos sujeitos desses territórios: ribeirinhos, extrativistas, quilombolas, indígenas, pescadores e agricultores familiares.

Durante os primeiros quinze anos século XXI, cada vez mais, sujeitos coletivos – movimentos sociais e sindicais, organizações sociais e órgãos públicos – constroem espaços de reivindicações por políticas públicas no âmbito da Educação do Campo no Amazonas; ainda que com limitações no campo da mobilização e da organização, têm demarcado territórios políticos, culturais e identitários dos povos das águas, das terras e das florestas (VASCONCELOS, 2017, p. 196).

No Amazonas, esse movimento tem sido referenciado pela atuação da Federação dos Trabalhadores da Agricultura (FETAGRI-AM) e dos Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTRs), pela Comissão Pastoral de Terra (CPT-AM), pela organização/mobilização de criação de Casas Familiares

Rurais, representados pela Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Estado do Amazonas (ARCARFAR-AM), e pelas lutas, realização de fóruns, seminários, debates e criação de um comitê estadual em prol da efetivação de políticas públicas de Educação do Campo nas escolas de várzea, de terra-firme, de rios e florestas do Amazonas e nos espaços de vida, trabalho e cultura, onde a Educação do Campo se faz presente e necessária.

Das lutas e articulações – demarcadas a partir da criação e implantação de políticas públicas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), implantado em 2001 no Amazonas – participam instituições públicas como o INCRA/SR-15, a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e o Instituto Federal de Educação (IFAM), que passaram a trabalhar com diferentes dimensões da formação humana, incluindo alfabetização, pedagogia da alternância, formação superior e formação docente contínua (VASCONCELOS, 2017).

Nesse processo, é importante destacar que, na estruturação dos movimentos e articulações criados a partir dos anos 2000 para a efetivação dessas políticas públicas de educação do campo, existiu uma base de movimentos sociais populares que mobilizaram o estado do Amazonas em diferentes décadas, como, por exemplo, o Movimento de Educação de Base (MEB), com forte atuação nos territórios rurais de vários municípios do Amazonas, por meio de rádios educativas (COELHO; SILVEIRA, 2013), e o Movimento Ribeirinho, os quais deixaram contribuições para a história por darem visibilidade à realidade sociocultural e territorial da Amazônia e do Amazonas. Não é possível um aprofundamento desses movimentos, mas abordaremos suscintamente o Movimento Ribeirinho, porque é pioneiro em evidenciar a necessidade de uma relação dialógica com a realidade dos territórios das águas no Amazonas.

O Movimento de Ribeirinhos teve início em 1983 (SPÍNOLA, 1997) com as lutas contra a pesca predatória nos rios e lagos de comunidades rurais do Amazonas, gerando a escassez de peixe e deixando ribeirinhos sem um dos alimentos mais importantes: o peixe. A luta dos ribeirinhos apontou para diferentes pautas de lutas.

Esse movimento se estendeu até o ano de 2012, com a realização de 21 encontros estaduais. Foram 20 anos de luta em defesa das águas, das florestas e das terras, de luta por direito à cultura, à educação, à formação técnico-profissional e à identidade coletiva. Os ribeirinhos contaram com o apoio da CPT-AM, a qual contribuiu com a articulação e realização dos Encontros Estaduais de Ribeirinhos e Ribeirinhas, com a formação política de seus membros. No processo de escuta, a CPT-AM deu visibilidade ao fato de que, na Amazônia, os conflitos não são apenas por terra, mas por terra, água e floresta. E cobrava dos órgãos competentes o atendimento das pautas apresentadas pelos ribeirinhos.

No início dos anos 2000, tem início no Amazonas o movimento de criação das Casas Familiares Rurais, cujas experiências com a teoria freireana somam-se à consciência histórica de uma educação articulada à realidade dos povos do campo, principalmente por pensar o processo de formação conectado com as necessidades da produção desses povos para sua existência e re-existência nos seus territórios de vida. Um dos municípios que conseguiram se articular para implementar o funcionamento de uma CFR foi Boa Vista do Ramos.

Em 2001, destacamos a criação da Associação das Famílias da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, que contou com a adesão de inúmeros segmentos sociais, entre eles lideranças comunitárias, representantes de associações locais, pais, jovens etc. Foi um período de intensas mobilizações e articulações como: escolha dos dirigentes, formação de equipe técnica, seleção dos jovens que formariam a primeira turma, pesquisa participativa, a elaboração da proposta pedagógica, a busca de parceria com a prefeitura e outras instituições de apoio financeiro (MELO, 2010, p. 32).

A criação da CFR de Boa Vista do Ramos também se deu num processo dialógico envolvendo diferentes sujeitos coletivos. A experiência das Casas tem servido de referência para as lutas da Educação do Campo ao lançar mão da proposta teórico-metodológica da Pedagogia da Alternância e compreender os fundamentos e significados de uma formação agroecológica, tão necessária no contexto amazônico em função de sua sociobiodiversidade.

A Pedagogia da Alternância no Brasil encontra fundamentos na *Pedagogia do oprimido*, no que se refere à promoção de experiências dialógicas nos territórios rurais, em que os povos do campo possam tornar-se sujeitos de sua história, em que educação seja uma prática da liberdade, a partir de sua participação na solução de problemas pertinentes ao mundo em que vivem. Por isso, Freire (2005) vê grande perigo na educação tradicional assistencialista (presente no campo e na cidade), porque exerce a violência do antidiálogo e impõe o mutismo e a passividade, que impedem o educando de desenvolver uma consciência crítica para integrar-se a uma sociedade em trânsito.

Impulsionado pela luta dos movimentos sociais do campo, o Amazonas tem contribuído para dar visibilidade às discussões sobre as questões das águas, das terras e das florestas. Desde a década 1980, coletivos sociais como o Movimento Ribeirinho lutavam em defesa da vida e existência nos seus próprios territórios de origem; aliado a isso, lutavam por educação, habitação e trabalho.

Impulsionado pela luta dos movimentos sociais do campo, o Amazonas tem contribuído para dar visibilidade às discussões sobre as questões das águas, das terras e das florestas. Desde a década 1980, coletivos sociais como o Movimento Ribeirinho lutavam em defesa da vida e existência nos seus próprios territórios de origem; aliado a isso, lutavam por educação, habitação e trabalho.

Essa luta sensibilizou ribeirinhos, quilombolas, extrativistas e assentados da reforma agrária a criarem movimentos e organizações nos seus territórios para somarem aos já existentes, como, por exemplo, o movimento sindical, e fortalecer a luta por justiça social. Nesse processo histórico, o diálogo freireano foi e continua sendo um dos princípios fundamentais, porque mantém os movimentos articulados e contribui, inclusive, com a criação de outros movimentos sociais.

Dentre esses, destacamos o Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Florestas e das Águas Paulo Freire (FOPINECAF), criado em 2017 no município

de Parintins (AM). Esse fórum é uma articulação ampliada de organizações do campo e da cidade, envolve instituições públicas de ensino, educadores, profissionais da extensão rural, agricultores familiares, ribeirinhos, professores/as da educação básica e do ensino superior, de gestores e estudantes de escolas do campo, pesquisadores e representantes de associações e cooperativas de produção rural. Tem como um dos princípios o diálogo freireano vivenciado nas Rodas de Conversa, realizadas nas comunidades rurais de várzea e terra firme do município.

Um dos movimentos articuladores para a criação do FOPINECAF foi o Grupo Ambiental Natureza Viva (GRANAV), atuante em Parintins desde a década de 1980 na luta contra a depredação de lagos e a pesca predatória. Esse grupo continua a luta por outras demandas, como a necessidade de uma educação conectada com a realidade de quem vive no campo. A experiência desse movimento ambiental e ribeirinho em realizar processos de escuta junto às comunidades e promover articulações para a criação de uma Casa Familiar Rural em Parintins (a qual não chegou a se concretizar) foi um passo importante para a criação do FOPINECAF.

O Fórum é um coletivo social que conta com a participação de várias entidades públicas e organizações sociais do campo e da cidade. Além do GRANAV, fazem parte desse coletivo o Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e Florestal Sustentável do Amazonas (IDAM), ARCAFAR, STTR-Parintins, IFAM-Campus Parintins, SEMED-Parintins, Secretaria Estadual de Educação do Amazonas (SEDUC), Centro de Estudos Superiores (CESP-UEA), Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICEZ-UFAM), Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), Cooperativa Agroextrativista e Turismo do Lago do Máximo (COOPMAFA) e Associação da Família Gonçalves (AFAGO). Ele tem como objetivo fortalecer a Educação do Campo em Parintins, em diálogo com a dinâmica dos territórios da várzea e terra-firme e em articulação com as áreas ambiental, cultural, agrária e econômica das comunidades rurais.

O movimento ganhou visibilidade a partir da realização das Rodas de Conversa realizadas nos territórios de várzea e terra-firme no município de Parin-

tins. Cada roda coloca em movimento o princípio do diálogo freireano, porque parte do processo de escuta dos sujeitos do campo, de lideranças comunitárias, de professores, de gestores e estudantes do campo e de agricultores familiares que pronunciam a sua palavra.

Cada roda ocorre em uma comunidade rural diferente, possibilitando a troca de saberes, culturas, perspectivas, projetos e sonhos entre sujeitos coletivos e individuais, assim como a sensibilização e a mobilização por políticas públicas na área da educação, do meio ambiente, da saúde, do transporte escolar, da estrutura das escolas, da necessidade de formação docente e de políticas voltadas para a juventude.

Como resultado desse diálogo, o FOPINECAF reuniu várias propostas de ações, que têm sido encaminhadas aos órgãos públicos de educação de Parintins. Dentre essas propostas, destacam-se: dialogar com instituições públicas da Educação Básica e do Ensino Superior para fortalecer o debate sobre a Educação do Campo em Parintins; construir coletivamente uma proposta curricular e de projetos político-pedagógicos das escolas conectados com a realidade de vida, trabalho e cultura do campo; elaborar diretrizes pedagógicas para a Educação do Campo de Parintins (AM); valorizar o trabalho (extativismo, agricultura e pesca) realizado nas comunidades desde a Educação Infantil; realizar cursos de formação em Agroecologia por meio da Pedagogia da Alternância; implantar uma Casa Familiar Rural em Parintins; inserir no currículo da Escola do Campo conteúdos de técnicas agrícolas; lutar por melhores condições de trabalho, formação continuada e recursos didáticos para os/as professores/as de turmas multisseriadas; realizar práticas pedagógicas interdisciplinares voltadas para as questões ambientais, agroecológicas e sustentáveis articuladas aos saberes locais; implantação de curso superior para o e no campo; e investir na construção de hortas familiares (FOPINECAF, 2019).

A realização dessas rodas promove uma relação dialógica entre comunidades, organizações e movimentos sociais, universidades e órgão públicos ligados à educação e ao trabalho com as associações e cooperativas rurais, não sem conflitos, como apudemos com Freire (2005). E se caracteriza pela abertura a outras pedagogias que reconheçam e valori-

zem os saberes do trabalho, da natureza e da cultura do povo do campo. Os sujeitos históricos que vivem nas comunidades são autores de processos pedagógicos outros que educam as suas gerações para a vida toda, diferentes das teorias pedagógicas fechadas que conhecemos na academia.

Outras pedagogias que para Arroyo (2014) são produtoras do viver e do existir em seu território de origem. As Rodas de Conversa tornaram-se também espaço de denúncia da cultura dominante imposta pelo Estado por meio da educação escolar que nega e inferioriza os saberes dos povos amazônicos, assim como se constituem em espaço para a gestação e anúncio de projetos e perspectivas apresentadas aos órgãos públicos municipais, às entidades educativas e de extensão rural, aos pesquisadores e às lideranças presentes. Contribui para pensar a educação como caminho de transformação.

[...] Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reproduutora da ideologia dominante. [...] O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lhe deram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça neles ou nelas a importância de sua tarefa político-pedagógica" (FREIRE, 1996, p. 112).

O movimento ganhou visibilidade a partir da realização das Rodas de Conversa realizadas nos territórios de várzea e terra-firme no município de Parintins. Cada roda coloca em movimento o princípio do diálogo freireano, porque parte do processo de escuta dos sujeitos do campo, de lideranças comunitárias, de professores, de gestores e estudantes do campo e de agricultores familiares que pronunciam a sua palavra.

Caldart (2015, p. 118) corrobora esse pensamento ao afirmar que o ponto de partida para a transformação da escola do campo e da cidade é o povo se apropriar da escola que já existe "[...] com seus sujeitos concretos, suas contradições internas de seu entorno; movida de dentro para fora (educando e educador) ou de fora para dentro (comunidade, governo, movimento social)".

O FOPINECAF fez articulações com instituições do estado do Amazonas e atualmente faz parte do Comitê Estadual de Educação do Campo, que é também uma importante experiência de organização social do Amazonas, uma referência para as discussões sobre a educação nos territórios rurais.

O Comitê Estadual de Educação do Campo do Amazonas atua como um articulador de ações, formações e debates sobre a educação desenvolvida nas comunidades rurais. Foi criado em 2006, instigado pelo contexto nacional de amplas mobilizações pela Educação do Campo no Brasil, com o intuito de pensar políticas de educação do campo no estado, mas não chegou a atuar. Mais de dez anos depois, este comitê se consolida e consegue reunir diferentes instituições públicas, movimentos sociais e organizações não governamentais. Dentre as instituições que compõem este comitê destacamos: SEDUC-AM, SEMED-Manaus, FETAGRI, Movimentos de Mulheres Campesinas, Associação das Casas Familiares Rurais (ARCARFAR), UFAM, UEA, INCRA, CPT-AM, IFAM, Fundação Amazonas Sustentável e o FOPINECAF.

O FOPINECAF fez articulações com instituições do estado do Amazonas e atualmente faz parte do Comitê Estadual de Educação do Campo, que é também uma importante experiência de organização social do Amazonas, uma referência para as discussões sobre a educação nos territórios rurais.

O Comitê do Amazonas, instituído pela Portaria nº 301/2015, objetiva discutir e estabelecer diretrizes para a modalidade de Educação do Campo. Tem envidado esforços em realizar debates e discussões em municípios amazonenses com o intuito de elaborar uma Diretriz Estadual de Educação do Campo. Nesse intuito, já realizou três encontros estaduais, em 2015, 2018 e 2019, reunindo representantes das organizações e movimentos que têm assento no comitê: professores, gestores, estudantes, pesquisadores e representantes de movimentos sociais.

Até o ano de 2019, o comitê reunia mensalmente seus membros para estudar e construir uma propos-

ta de diretriz para a Educação do Campo no estado. Diante disso, analisamos o caráter participativo, dialógico e articulador do comitê. Também é importante destacar

[...] os processos de articulação que o Comitê tem conseguido tecer junto à sociedade, as organizações populares e aos movimentos sociais e sindicais envolvidos com os territórios rurais e com a Educação do Campo. Essa articulação pode levar ao diálogo sobre educação popular e sobre as bases teórico-práticas da Educação do Campo (VASCONCELOS, 2017, p. 216).

O movimento de Educação do Campo tem revelado a prática de uma pedagogia que, ao iniciar pelo diálogo, estabelece relações humanas capazes de ressurgir a consciência crítica, em que o indivíduo precisa conhecer acerca da realidade do mundo em que vive (CHINAZZO, 2010, p. 208), colocar-se neste mundo e tomar decisões coletivas e individuais, nos caminhos para a transformação social. Ele atua e posiciona uma perspectiva de educação que se diferencia de outras concepções.

[...] a diferença entre a educação popular e outras concepções está, em primeiro lugar, na **origem de poder e no projeto político** que submete o agenciamento, o **programa e a prática de um tipo específico de educação dirigida às classes populares**. Está, em segundo lugar, no modo como o **educador pensa a si mesmo e o projeto de educação**, no sentido mais pleno que estas palavras podem ter (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009, p. 27 - grifo nosso).

Mergulhar nos caminhos da luta popular significa envolver-se num trabalho político de luta pela transformação da sociedade, seja no campo, seja na cidade, seja num contexto marcado pela sociodiversidade, como é o território amazônico. Comprendemos a importância dos pressupostos da pedagogia freireana como sentido e significado do diálogo em que a Educação do Campo, articulada à força coletiva do movimento social, diverge da educação conservadora, concebida como meio para domesticação dos/as alunos/as, no sentido de adaptá-los/as ao sistema, fazendo com que entendam sua condição sócio-histórica como natural e não como construção humana.

O movimento de Educação do Campo no Ama-

zonas tem contribuído para desvelar a realidade das formas de opressão naturalizadas nos territórios rurais, para questionar a ordem social, política, econômica e cultural vigente e envolver-se em ações que produzem a transformação dessa realidade.

Considerações finais

Pesquisar a contribuição do pensamento de Paulo Freire para e com os movimentos sociais do campo é contribuir com as possibilidades de emancipação social construídas pelos caminhos das histórias de luta e resistência. A partir do legado freireano, o Movimento de Educação do Campo tem avançado no processo de articulação entre sujeitos do campo, instituições públicas e organizações sociais. Tem contribuído com a escrita de outros olhares sobre a educação brasileira, olhares que antes eram relegados às margens da História.

O Movimento de Educação do Campo no Amazonas se articula à realidade sociocultural e territorial dos povos do campo e tem trazido para o debate público as questões das águas, das terras e florestas como marco importante de suas lutas, porque é a luta de ribeirinhos, indígenas, assentados da reforma agrária, extrativistas e quilombolas.

A relação dialógica identificada nesse movimento nasce e se mantém no processo de escuta instaurado nas e pelas rodas de conversa, nos fóruns e encontros realizadas nesses territórios, onde jovens, idosos, crianças, mulheres e homens partícipes do processo falam de suas realidades vividas, de suas experiências produtivas nos territórios, falam de suas demandas por educação, saúde e meio ambiente, por trabalho e vida digna. **US**

- ARROYO, M. G. Educação Básica e o Movimento Social do Campo. *In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (orgs.). Por uma educação do campo.* 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BRANDÃO, C. R; ASSUMPÇÃO, R. **Cultura rebeldes:** escrito sobre educação popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- CALDART, R. S. A Escola do Campo em Movimento. *In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (org.). Por uma educação do campo.* 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. *In: SANTOS, C. A. dos (org.). Educação do campo: campo - políticas públicas - educação.* Brasília: INCRA/MDE, 2008.
- CALDART, R. S. Caminhos para a transformação da escola. *In: CALDART. R. S.; STEDILE, M. E.; DAROS, D. (org.). Caminhos para a transformação da escola: agricultura camponesa, educação politécnica e escola do campo.* 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- COELHO, L. R; SILVEIRA, C. de. Educação de Jovens e Adultos: Movimento de Educação do Base em Tefé, Amazonas (1963 a 1980). **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2013. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Downloads/20314-87991-2PB%20(1).pdf. Acesso em: 20 ago. 2017.
- CHINAZZO, Cosme Luiz. Projeto de Pesquisa. *In: UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL. Instrumentalização Científica.* [S.l.]: Ibpex, 2010.
- FOPINECAF- Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Florestas e das Águas Paulo Freire. **X Roda de Conversa.** Disponível em: <https://forumparintinensedeeducacaodocampo.webnode.com/nossos-projetos/>. Acesso em: 28 mar. 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- GALLI, E. F; BRAGA, F. M. O diálogo em Paulo Freire: concepções e avanços para transformação social. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 19, n. 1, p. 161-180, abr. 2017. <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2017v19n1p161-180>.

referências

- GHEDIN, E. A estrutura reflexiva e a educabilidade dos movimentos sociais como alternativas ideológicas hegemônicas. In: BORGES, H. da S; VILHENA JÚNIOR, W. M. (org.). **Movimentos sociais do campo**: aspectos históricos, ideológicos e políticos. Manaus: UEA e Editora Valer, 2013.
- GRZYBOWSKI, C. Fase - **Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1987.
- HAGE, S. M. Movimento de Educação do Campo na Amazônia Paraense: ações e reflexões que articulam protagonismo, precarização e regulação. In: **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, 4 a 8 de out. de 2015. Florianópolis: UFSC, 2015.
- IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Amazonas**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am.html?>. Acesso em: 28 mar. 2019
- MELO, A. de O. **Educar para a sustentabilidade**: a experiência da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos-Amazonas. 2010, p. 102, Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2010.
- PIRES, A. M. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.
(Coleção Educação em Direitos Humanos; v. 4)
- SOUZA, M. A. de. **Educação do campo**: Propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- SPÍNOLA, H. B. **O ribeirinho**: ontem e hoje na defesa do peixe no Amazonas. p. 192, Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1997.
- VASCONCELOS, M. E. de. **Educação do campo no Amazonas**: história e diálogos com as territorialidades das águas, das terras e das florestas, 2017, p. 216. Tese (Doutorado em Educação) -Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

referências

UNIVERSIDADE E SOCIEDADE está aberta à colaboração de docentes e profissionais interessados(as) na área e que desejam compartilhar seus estudos e pesquisas com os(as) demais. Os textos serão analisados na modalidade *double blind review*.

Objetivos

- Constituir-se em fórum de debates de questões que dizem respeito à educação superior brasileira, tais como: estrutura da universidade, sistemas de ensino, relação entre universidade e sociedade, política universitária, política educacional, condições de trabalho etc.;
- Oferecer espaço para apresentação de propostas e sua implementação, visando à instituição plena da educação pública e gratuita como direito do cidadão e condição básica para a realização de uma sociedade humana e democrática;
- Divulgar trabalhos, pesquisas e comunicações de caráter acadêmico que abordem ou reflitam questões de educação pública e gratuita de ensino e aprendizagem, cultura, artes, ciência e tecnologia;
- Divulgar as lutas, os esforços de organização e as realizações do ANDES-SN;
- Permitir a troca de experiências, o espaço de reflexão e a discussão crítica, favorecendo a integração dos docentes;
- Oferecer espaço para a apresentação de experiências de organização sindical de outros países, especialmente da América Latina, visando à integração e à conjugação de esforços em prol de uma educação libertadora.

Instruções gerais para o envio de textos

Os artigos e resenhas deverão ser escritos de acordo com as normas do novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, conforme o Decreto 6.583, de 29 de setembro de 2008.

Os artigos e resenhas enviados à *Universidade e Sociedade* serão submetidos à Editoria Executiva e aos conselheiros *ad hoc*. *Universidade e Sociedade* reserva-se o direito de proceder a modificações de forma e sugerir mudanças para adequar os artigos e resenhas às dimensões da revista e ao seu padrão editorial.

1 - Os textos devem ser *inéditos*, observadas as seguintes condições:

1.1 - Os artigos devem ter uma extensão máxima de 15 páginas (cerca de 40 mil caracteres), digitados

em Word, fonte Times New Roman, tamanho 12, em espaço 1,5, sem campos de cabeçalhos ou rodapés, com margens fixadas em 1,5 cm em todos os lados; as resenhas devem conter no máximo 2 páginas, um breve título e a referência completa da obra resenhada - título, autor(es), edição, local, editora, ano da publicação e número de páginas;

1.2 - O título deve ser curto, seguido do nome, titulação principal do(a) autor(a), bem como da instituição a que está vinculado(a) e de seu e-mail para contato;

1.3 - Após o título e a identificação do(a) autor(a), deve ser apresentado um resumo de, aproximadamente, 10 linhas (máximo 1.000 caracteres), indicando os aspectos mais significativos contidos no texto, bem como o destaque de palavras-chave;

1.4 - As referências bibliográficas e digitais devem ser apresentadas, segundo as normas da ABNT (NBR 6023 de nov. de 2018), no fim do texto. Deverão constar apenas as obras, sítios e demais fontes mencionadas no texto. As citações, em língua portuguesa, também devem seguir as normas da ABNT (NBR 10520 de ago. de 2002);

1.5 - As notas, se houver, devem ser apresentadas, no final do texto, numeradas em algarismos árabicos. Evitar notas extensas e numerosas;

2 - Os conceitos e afirmações contidos no texto, bem como a respectiva revisão vernacular, são de responsabilidade do(a) autor(a);

3 - O(a) autor(a) deverá apresentar seu minicurrículo (cerca de 10 linhas), no final do texto, e informar **endereço completo com CEP**, telefones e endereço eletrônico (e-mail), para contatos dos editores;

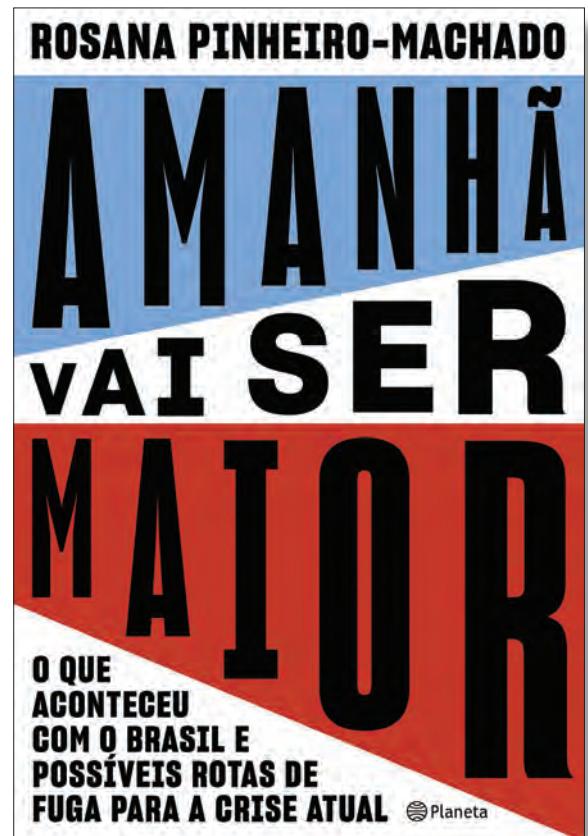
4 - O prazo final de envio dos textos antecede, em aproximadamente três meses, as datas de lançamento do respectivo número da Revista, que sempre ocorre durante o Congresso ou o CONAD, em cada ano. A Secretaria Nacional do ANDES-SN envia, por circular, as datas do período em que serão aceitas as contribuições, bem como o tema escolhido para a edição daquele número;

5 - Todos os arquivos de textos deverão ser encaixados como anexos de e-mail, utilizando-se o endereço eletrônico: andesregsp@uol.com.br;

6 - Artigos e resenhas publicadas dão direito ao recebimento de um exemplar.



Título: Amanhã vai ser maior – O que aconteceu com o Brasil e as possíveis rotas de fuga para a crise atual
Autora: Rosana Pinheiro-Machado
Editora: Planeta do Brasil, São Paulo, 2019, 192p.



Amanhã vai ser maior

Edna Marzzitelli Pereira

Professora da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)
E-mail: edmarzzitelli@hotmail.com

A obra, na visão de Debora Diniz – que a prefacia –, foi feita por uma escritora engajada, uma intelectual feminista que escreve sobre a política brasileira e global. Trata dos movimentos que ocupam as ruas nas últimas décadas, relacionando-os entre si e com o resultado das eleições presidenciais de 2018. Sua discussão está apoiada numa pesquisa que escutou as pessoas nas diferentes manifestações ocorridas no Brasil. Suas análises desnudam a complexidade presente nas novas formas de mobilização coletiva não como um fim em si mesmo, mas como um meio onde os sujeitos sociais expressam suas causas políticas e sua esperança de transformação, usando para se rebelar seus corpos precarizados pela desigualdade, apontando para um colapso do sistema político, do caos social e das emoções à flor da pele que marcaram a eleição de Bolsonaro para a presidência. Enfim, é um livro que trata da

conjuntura nacional, ordenando os acontecimentos políticos desde junho de 2013, sem deixar, no entanto, de tratar da esperança, da resistência, da criatividade e sobre futuro.

Rosana Pinheiro-Machado apresenta os temas tratados em seu livro com títulos ilustrativos e sugestivos, como numa peça teatral: O PRELÚDIO - A fraquejada do touro; A revolta dos 20 centavos; A revolta do rolê; A revolta da caçamba; O ATO I: O AVANÇO DA DIREITA - A antropóloga alucinada; Protesto e a panela gourmet; Apocalipse sobre a terra plana; Ódio, substantivo masculino; O ATO II: O RECUO DA ESQUERDA - Da esperança ao ódio; Bandido bom é bandido morto; As malas do Geddel; Bolsonaro sabe meu nome; Mano Brown avisou; ATO III: BOLSONARISMO - Espetáculo para o tio do pavê; Va-ga-bun-do!; Uberminion; Abaixo a ditadura da baranga; Bolsominions arrependidos; RÉQUIEM DA DESPERANÇA - A revolta

das vedetes; A extrema direita venceu; As feministas também; Amanhã vai ser maior; e Esperança, substantivo feminino.

A autora, em seu trabalho, mostra que desde as manifestações de 2013, “muitas pessoas se sentem em um trem desgovernado” e se perguntando “o que está acontecendo com o país?”, apesar das numerosas análises que já foram realizadas buscando entender a racionalidade do sistema político capaz de construir uma explicação, no entanto, no parecer da autora, tudo indica um colapso desse sistema e anuncia que os ensaios que compõem a sua obra procuram ir além do “teatro político organizacional”, abordando aspectos pouco falados e que estão focados nas pessoas comuns e nos que chama “novíssimos movimentos sociais” antissistêmicos que explodiram no Brasil nessas primeiras décadas do século XXI, que se pautam, em especial, na questão da raça, gênero e sexualidade e “que o *mainstream* intelectual, majoritariamente composto por homens brancos, ainda se recusa a tratar com a devida importância”.

Trata da crise financeira mundial de 2008 e o quanto ela foi o prelúdio de muitos protestos e ocupações pelo mundo, fazendo eclodir uma extrema-direita, cujos fantasmas há muito estavam varridos da história e que voltaram a nos assombrar, mas chama a atenção para o aparecimento de uma nova geração forjada nas ruas, de atuação política microscópica, porém criativa, direta, radical e afetuosa. Uma nova forma de se fazer política caracterizada por uma “lógica de lutas *prefigurativa*”, ou seja, nesses novíssimos movimentos e manifestações, o mais importante é as pessoas estarem juntas, é dividirem os espaços públicos, vivendo intensamente o coletivo como antítese do individualismo antidemocrático cultivado pela natureza desagregadora do trabalho na racionalidade neoliberal.

Contudo, nesse processo ambíguo, nada é simples ou linear e merece por parte da autora uma análise dos acontecimentos, que são, “ao mesmo tempo, cisão e coesão da ordem social e política”, destacando cinco processos como essenciais: “o surgimento de cidadãos que querem mais” inclusão social e financeira; a criação de filhos rebeldes onde pobres, negros e indígenas frequentam as universidades na busca de reconhecimento e identidade, constituindo-

-se numa “geração crítica”, mesmo que sendo filhos de pais conservadores; a esperança precária no chamado “lulismo”, que contrariamente, promoveu uma era promissora, mas também de frustrações em diversas áreas – como saúde, transporte e segurança pública –, que se evidenciavam nos gastos dos preparativos para os grandes eventos mundiais que o Brasil sediou; o recalque das elites que entendiam que estávamos sofrendo um “processo de *insubordinação* das camadas populares” e de perda de privilégios; e a visão de que o gigante acordou em junho de 2013, apesar de que, ao despertar, dividiu-se ao meio.

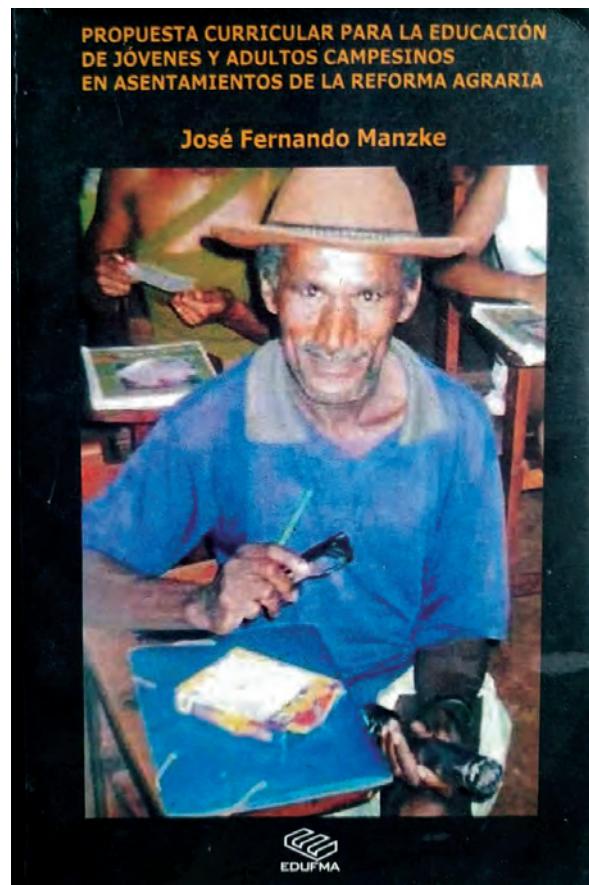
Junho de 2013, a invasão dos jovens das periferias no *shopping center*, em dezembro de 2013, e a greve dos caminhoneiros, em maio de 2018, foram analisadas pela autora como revoltas ambíguas e disputadas, cujo resultado é o crescimento da extrema-direita conservadora anunciada desde as eleições para o Congresso Nacional de 2014, inaugurando a “era de manifestações verde-amarelas” de 2015 e 2016, pró-*impeachment*, antipetistas e contra a corrupção, consideradas, por muitos, como ações de coxinhas, de reacionários ou mesmo despolitizadas, mas que capitanearam a ascensão do bolsonarismo e do lavajatismo, num movimento anti-intelectual contra o conhecimento, as artes e a ciência. Este movimento foi marcado por inúmeros episódios onde o projeto da “escola sem partido” e o combate à “doutrinação” nas escolas e universidades são centrais e há uma disputa por um regime de verdade, pautado no ataque ao projeto moderno embutido de uma agenda econômica liberal e neoconservadora que pode, contrariamente, ser “uma oportunidade para o campo progressista repensar [...] os rumos da mundialização e o tipo de democracia que almejamos”.

Enfim, Amanhã vai ser maior é uma obra que mexe com as certezas, ajudando-nos a entender aquilo que vemos diariamente nas salas de aula, nos grupos de família, na mídia hegemônica e nas falas das “pessoas comuns” e dos políticos, desvendando o Brasil profundo mergulhado numa crise multidimensional, produzida na negação e na cegueira, que nos levou à vitória da extrema-direita, da desesperança, mas também do feminismo e da capacidade de lutar pela utopia que se chama amanhã. **US**

Título: Proposta curricular para a educação de jovens e adultos rurais em assentamentos de reforma agrária (Propuesta curricular de la educación de jóvenes y adultos campesinos em asentamientos de la reforma agraria)

Autor: José Fernando Manzke

Editora: EDUFMA, São Luís, MA, 2009



A educação de jovens e adultos - EJA

Emanuel Fernando Araujo do Nascimento

Estudante de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

E-mail: emanuelfernando82@gmail.com

Em um momento delicado, em que estamos vivenciando na área da educação cortes, censuras e falta de financiamentos, a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sempre esteve esquecida, no tocante a um projeto pedagógico que de fato esteja dentro da realidade, ou seja, com metodologias adequadas ao público. Ademais, é uma modalidade que sempre passou por mudanças estruturais, pedagógicas e políticas. Visto isso, é necessário que en-

tendamos sobre a conjuntura em que a EJA sempre esteve envolvida.

José Fernando Manzke é professor natural do Rio Grande do Sul, onde iniciou sua formação acadêmica no curso de filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e doutor em ciências pedagógicas pelo Instituto Central de Ciências Pedagógicas (ICCP). Possui trajetória profissional relevante nas áreas de currículo, educação de jovens e adultos,

formação docente e pesquisa educacional. Atualmente, exerce a docência na Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

A presente resenha crítica refere-se ao livro *Proposta curricular para a educação de jovens e adultos rurais em assentamentos de reforma agrária (Propuesta curricular de La educación de jóvenes y adultos campesinos en asentamientos de la reforma agraria)*, publicado em 2009 pela EDUFMA. O livro do professor Manzke nos remete a um capítulo específico: “Educação de jovens e adultos – EJA” sobre importantes discussões a respeito da educação de jovens e adultos, traçando seu contexto histórico no Brasil, bem como analisando a trajetória dessa modalidade em seu aspecto social, crítico e político.

O autor nos traz um panorama jurídico sobre a configuração da EJA, que, ao passar dos anos, sempre enfrentou mudanças em sua aplicação, de acordo com as propostas dos diferentes governos. Nesse contexto, é evidenciada a falta de interesse em investimentos, como determina a lei, muitas vezes tratada como política pública e não como direito. Durante o período que antecede a ditadura militar, mais ou menos pela década de 50, é perceptível a crítica sobre a falta de fundamentação teórica, recursos e um planejamento que de fato atenda a esse público.

Ademais, é importante ressaltar o olhar das elites, que tratam a EJA apenas como um preparo para mão de obra e não para uma educação emancipatória. Essa é uma discussão longa, visto que o poder do capital dita as ações relacionadas à educação.

O autor destaca a importância de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos no tocante também à sua metodologia de alfabetização, com palavras “geradoras” que representem significado ao aprendiz; assim, uma aprendizagem ativa, com o aluno protagonista da construção de seu conhecimento. Esse método abre espaço para que o aluno se reconheça no ambiente escolar, valorizando o uso de sua bagagem cultural.

“As experiências da EJA, vinculadas ao Método Paulo Freire, particularmente, são duramente perseguidas, com o fechamento de salas de aula, recolhimento e destruição de materiais pedagógicos e prisão de líderes sindicais e comunitários” (MANZKE, 2009).

As perseguições a Paulo Freire eram uma forma de parar sua contribuição à educação da classe trabalhadora e que essa não fosse estimulada ao pensamento crítico e reflexivo sobre a realidade; assim, tornou materializada a luta da educação de jovens e adultos.

Nessa perspectiva, o capítulo específico do livro consegue nos trazer uma visão humanista da EJA, que sofre com problemas principalmente políticos. É necessária uma análise sobre a qualidade do ensino ofertado e profissionais que tenham condições de mediar o conhecimento. Dessa forma, o autor nos remete a uma discussão histórica e crítica da EJA no Brasil, destacando a contribuição de Paulo Freire para essa modalidade em diferentes momentos e eventos, tornando uma leitura fundamental para que se entendam as questões sociais e políticas que fundamentam essa modalidade. **US**



Pensamentos de Paulo Freire

Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer.

Não existe tal coisa como um processo de educação neutra. Educação ou funciona como um instrumento que é usado para facilitar a integração das gerações na lógica do atual sistema e trazer conformidade com ele ou ela se torna a “prática da liberdade”, meio pelo qual homens e mulheres lidam de forma crítica com a realidade e descobrem como participar na transformação do seu mundo.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Lavar as mãos do conflito entre os poderosos e os impotentes significa ficar do lado dos poderosos, não ser neutro. O educador tem o dever de não ser neutro.

Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor.

Para a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma “chaga” nem uma “erva daninha” a ser erradicada [...], mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. (Ação cultural para a liberdade, 1976)



Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe ser sujeito de sua própria história.

(Pedagogia da autonomia, 1996)

Se as elites opressororas se fecundam, necrofilamente, no esmagamento dos oprimidos, a liderança revolucionária somente na comunhão com eles pode fecundar-se.

(Pedagogia do oprimido, 1987)

Ensinar exige consciência do inacabamento, reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do ser do educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível.

(Pedagogia da autonomia, 1997)



Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua convivência com o regime opressor.

(Pedagogia do oprimido, 1987)

Na teoria da ação revolucionária, exatamente porque é revolucionária, não é possível falar nem em ator, no singular, nem apenas em atores, no plural, mas em atores em intersubjetividade, em intercomunicação.

(Pedagogia do oprimido, 1987)

Ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é imprescindível. Mas, ainda que desejem bons professores para seus filhos, poucos pais desejam que seus filhos sejam professores. Isso nos mostra o reconhecimento de que o trabalho de educar é duro, difícil e necessário, mas que permitimos que esses profissionais continuem sendo desvalorizados. Apesar de mal remunerados, com baixo prestígio social e responsabilizados pelo fracasso da educação, grande parte resiste e continua apaixonada pelo seu trabalho. A data é um convite para que todos – pais, alunos e sociedade – repensem nossos papéis e nossas atitudes, pois, com elas, demonstramos

o compromisso com a educação que queremos. Aos professores, fica o convite para que não descuidem de sua missão de educar, nem desanimem diante dos desafios,

nem deixem de educar as pessoas para serem “águias” e não apenas “galinhas”.

Pois, se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda.





Depoimento de **Nirce Barbosa Castro Ferreira**

Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB)
e parecerista da Revista Universidade e Sociedade do Andes-SN

“

Muito oportuna a deliberação que elege como tema central O Legado de Paulo Freire para a Educação, nº 66 da Revista Universidade e Sociedade. Vivemos um momento de fortíssimas turbulências políticas e econômicas, que requer ações desta natureza para o enfrentamento ao estado de calamidade do ensino em todas as suas esferas no Brasil.

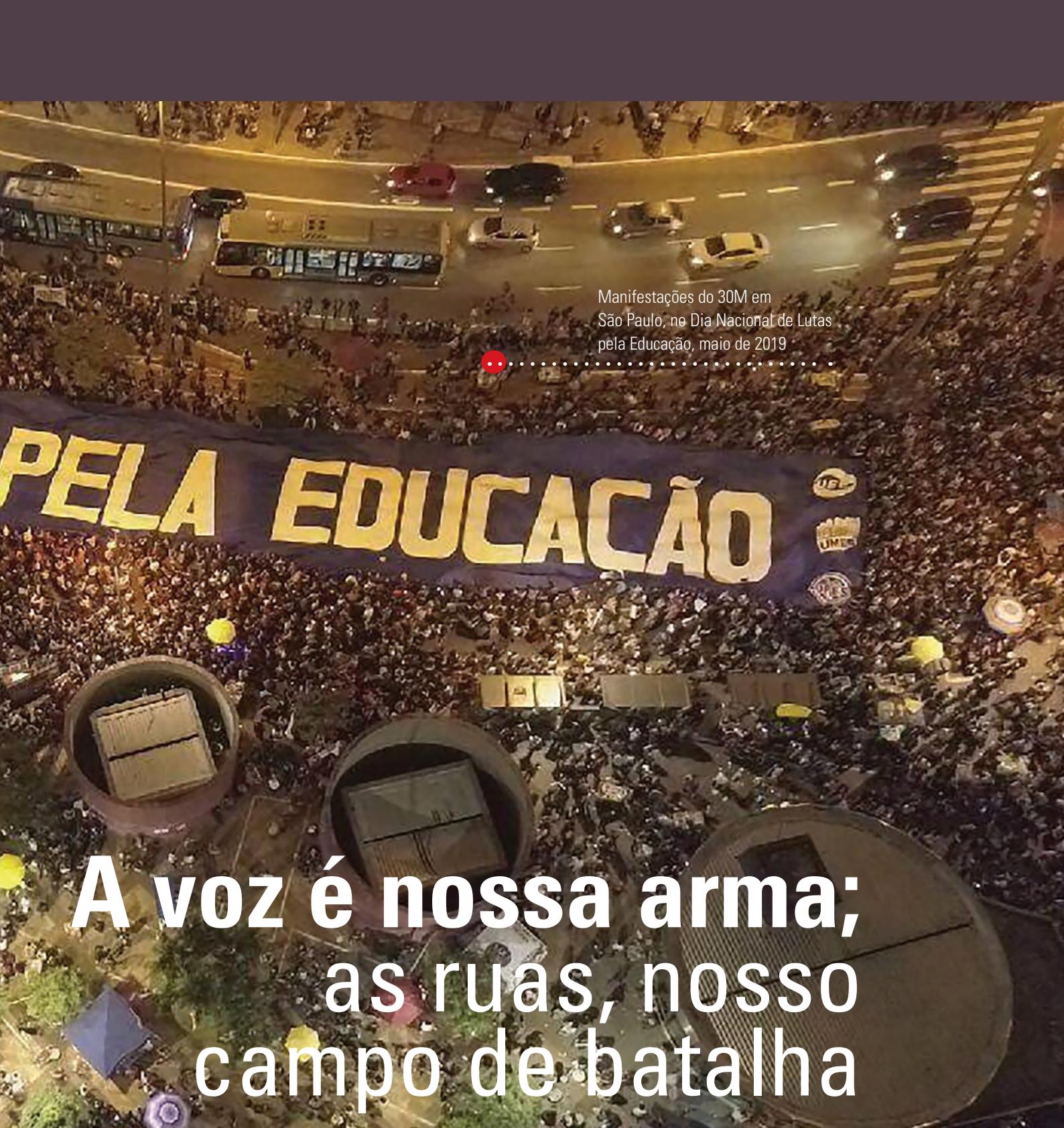
A proposta indecorosa do atual Ministro da Educação do Brasil de se relegar ao esquecimento “eterno” a história e a obra deste nosso grande educador Paulo Freire deve ser veementemente combatida. Eu sou um dos frutos da obra de Paulo Freire: oriunda da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com 50 anos de idade, chegando ao doutorado aos 67 anos de vida, com um único objetivo, qual seja, defender a educação/alfabetização de adultos e idosos a qualquer custo.

”



Foto: Maurício Pisani

Cada um luta com as armas que tem. Uma das principais táticas de luta do ANDES-SN é manifestar-se ocupando as ruas. O ano de 2019 foi intenso em manifestações contra os ataques deste governo, Brasil afora, dentro da estrutura organizativa do Sindicato Nacional. Lutamos contra a reforma da previdência, a campanha de desmoralização e pelo salário dos servidores públicos, as infâmias disseminadas contra as universidades públicas, o projeto Future-se e o corte dos recursos da educação. Fomos às ruas pela qualidade do ensino, por condições de trabalho, pela permanência estudantil, pelo apoio à pesquisa e pela autonomia universitária.



Manifestações do 30M em
São Paulo, no Dia Nacional de Lutas
pela Educação, maio de 2019

**A voz é nossa arma;
as ruas, nosso
campo de batalha**

Nesta reportagem fotográfica, mostramos a nossa capacidade de luta, que, apesar de enfrentarmos a cada dia um novo dragão, jamais saímos das ruas. Estamos, inclusive, nas ruas virtuais, porque é nelas que se derrubam as políticas neoliberais e nos defendemos contra os ataques do governo de ultradireita, que nos sufoca e tenta, de todas as formas, nos destruir. Se não podemos lutar presencialmente, vamos às ruas virtuais e, sim, voltaremos! Vivos e saudáveis! Não passarão! Resistiremos!



Foto: ANDES-SN



Foto: Regiani Nascimento

Milhares de estudantes, trabalhadores e trabalhadoras ocuparam a Esplanada dos Ministérios, em Brasília, 12 de julho de 2019

Manifestação em Belém, 30 de maio de 2019



Em Maceió, jovem segura
cartaz em defesa das
universidades públicas,
13 de agosto de 2019

Estudantes da UFAL
seguram faixa em
manifestação, 13 de
agosto de 2019

A voz é nossa arma: as ruas, nosso campo de batalha

Grito dos Excluídos: a bandeira do Brasil aberta no gramado da Praça do Derby, em Recife, mostra lideranças políticas, indígenas e sindicais assassinadas – a tinta vermelha lembra o sangue derramado,
7 de setembro de 2019

Durante a Greve Nacional da Educação, estudante mostra cartaz em defesa da mulher, sertaneja e pesquisadora, Recife, 15 de maio de 2019





A voz é nossa arma; as ruas, nosso campo de batalha

Foto: Kalime Medeiros (Adufepe)



Professoras e professores da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) participam do Grito dos Excluídos, em Recife, 7 de setembro de 2019



Ato de 30M, em defesa da educação, termina com chamado à Greve Geral de 14 de junho; o protesto reuniu cerca de 10 mil pessoas na capital capixaba

O 25º Grito dos Excluídos marca a resistência da periferia contra os retrocessos do governo Bolsonaro, Espírito Santo, 7 de setembro de 2019

Foto: Giselle Pereira (Adufes)



Comunidade acadêmica da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) sai às ruas em defesa da educação e contra o Future-se, 2 e 3 de outubro de 2019



Foto: Marcos Vogel (Adufes)



A voz é nossa arma; as ruas, nosso campo de batalha

Multidão ocupa as quatro faixas da Avenida Presidente Vargas, no centro do Rio de Janeiro, 15 de maio de 2019

Foto: Luiz Fernando Nabucco (Aduff)



Educadora segura cartaz criticando a fala do Ministro da Educação, 'balbúrdia' nas universidades públicas no centro do Rio de Janeiro, em 15 de maio de 2019



Foto: Luiz Fernando Nabucos (Aduff)

Popular passando próximo aos
cartazes, convocando para a
Greve da Educação
no centro do Rio de Janeiro, em
15 de maio de 2019



A voz é nossa arma; as ruas, nosso campo de batalha

Foto: Adriano Salgado (Adufia)



• A Mobilização Nacional em Defesa da Educação reuniu a comunidade acadêmica da Universidade Federal de Lavras (UFLA), sul de Minas, 15 de maio de 2019

Foto: Adriano Salgado (Adufia)



• A mobilização contou com exposição de trabalhos da UFLA, 15 de maio de 2019

Foto: Adriano Salgado (Adufia)



• Uma amostra das atividades realizadas pela UFLA como forma de valorização do trabalho acadêmico e sua interação com a comunidade, 15 de maio de 2019

CONTRA OS CORTES NA EDUCAÇÃO EM DEFESA DA UNIVERSIDADE



A mobilização uniu forças das entidades representativas dos docentes, técnicos-administrativos e estudantes da UFLA, em Lavras (MG), 15 de maio de 2019



Professoras e professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) durante a Greve Nacional da Educação, Vitória da Conquista (BA), 15 de maio de 2019



Estudantes ocupam as ruas com as contribuições de Paulo Freire durante a Greve Nacional da Educação, Vitória da Conquista (BA), 15 de maio de 2019



A voz é nossa arma; as ruas, nosso campo de batalha



Docentes do ANDES/UFRGS em marcha no centro de Porto Alegre (RS), durante o ato de 14J

Docentes do ANDES/UFRGS participam das ações do 14J, em Porto Alegre (RS)

Estudantes da UFJF fazem cortejo do *campus* ao centro da cidade e se juntam ao Ato Público de 30M



Foto: Estela Loth (APES - SSInd)

30M: com livros e cartazes nas mãos, milhares de pessoas ocuparam as principais ruas de Juiz de Fora, em caminhada na principal avenida da cidade



Foto: Estela Loth (APES - SSInd)



A voz é nossa arma; as ruas, nosso campo de batalha

Foto: Raquel Portes (APES - Ssind)



Comunidade acadêmica da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) no 30M em defesa da Arte e da Educação após ataques do governo



Faixa 'todos pela educação' emoldurando o ato no dia 15 de março, no centro da cidade de Rio Grande (RS)



Atividade Ciência na Praça, onde diversos projetos da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) foram expostos, 15 de março de 2019

A educação destrói mitos: novamente o centro de São Luís (MA) é tomado pela luta contra os cortes e ataques empreendidos pelo ministro Weintraub, 30 de março de 2019

• Ninguém solta a mão da educação: como no ato de 15M, no dia 30 de março de 2019, novos protestos acontecem em São Luiz (MA)



A voz é nossa arma; as ruas, nosso campo de batalha



Estudantes indígenas
participam de ato pela
concessão de bolsas
para pesquisas nas
diversas áreas do
conhecimento, Praça
do Centro Cívico,
Boa Vista (RR),
15 de maio de 2019

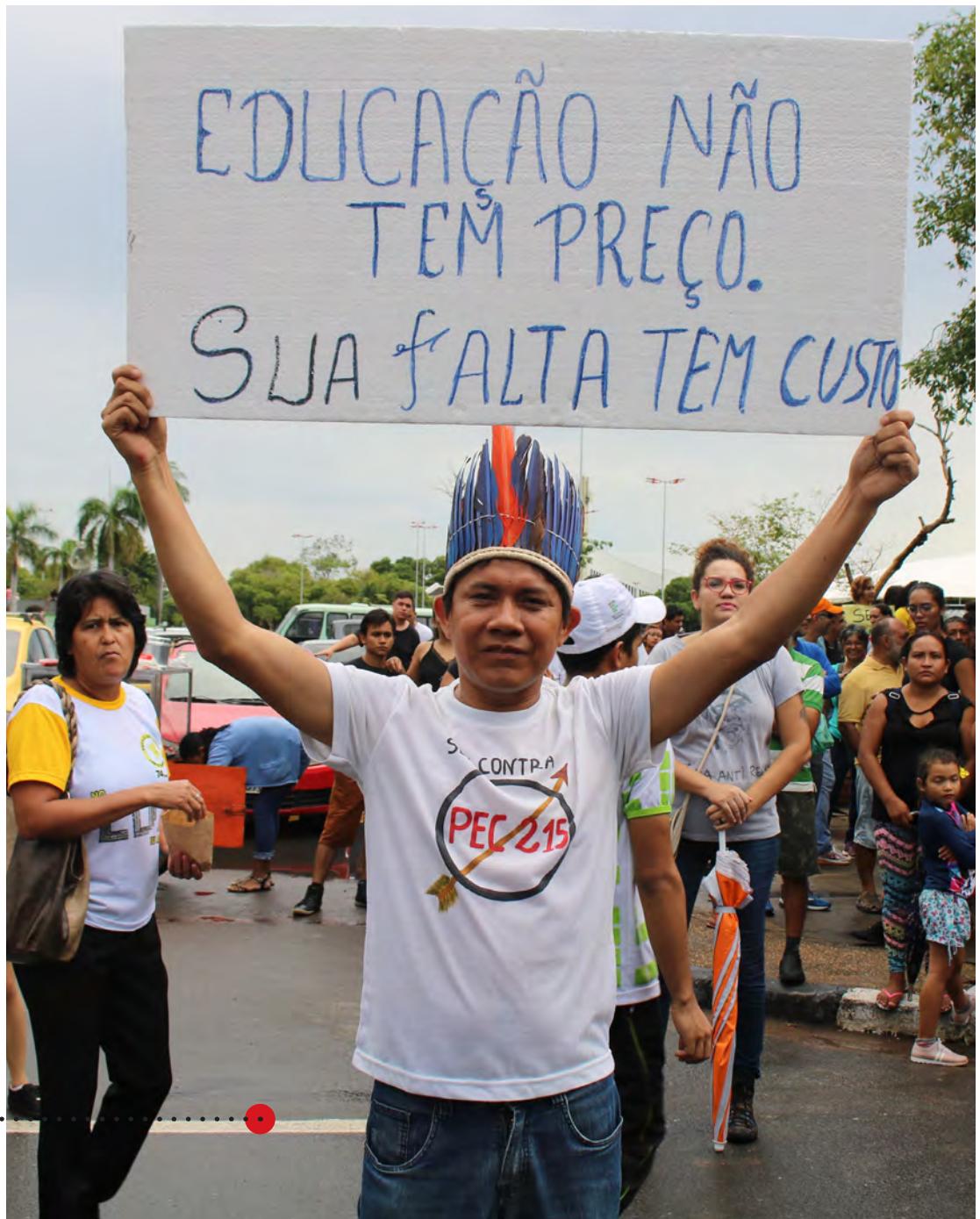


Foto: Yassmin Castro (SESDUF-RR)



Ato em defesa da educação pública e contra a reforma da previdência, na capital do estado do Tocantins (Palmas), na Av. J.K., 30 de maio de 2019



A voz é nossa arma; as ruas, nosso campo de batalha

Docentes da Universidade Federal do Tocantins participam do ato em defesa da educação em Palmas, 30 de março de 2019

Estudantes, professores e técnicos da Universidade Federal de Roraima (UFRR) voltam às ruas junto a toda classe trabalhadora, centro de Boa Vista, 30 de maio de 2019



Foto: Raylla Tatelly

História e militância: uma compatibilidade prática e metodológica

Jorgetânia da Silva Ferreira

Professora do Instituto de História da
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
E-mail: professorajorgetania@gmail.com

Mário Costa de Paiva Guimarães Júnior

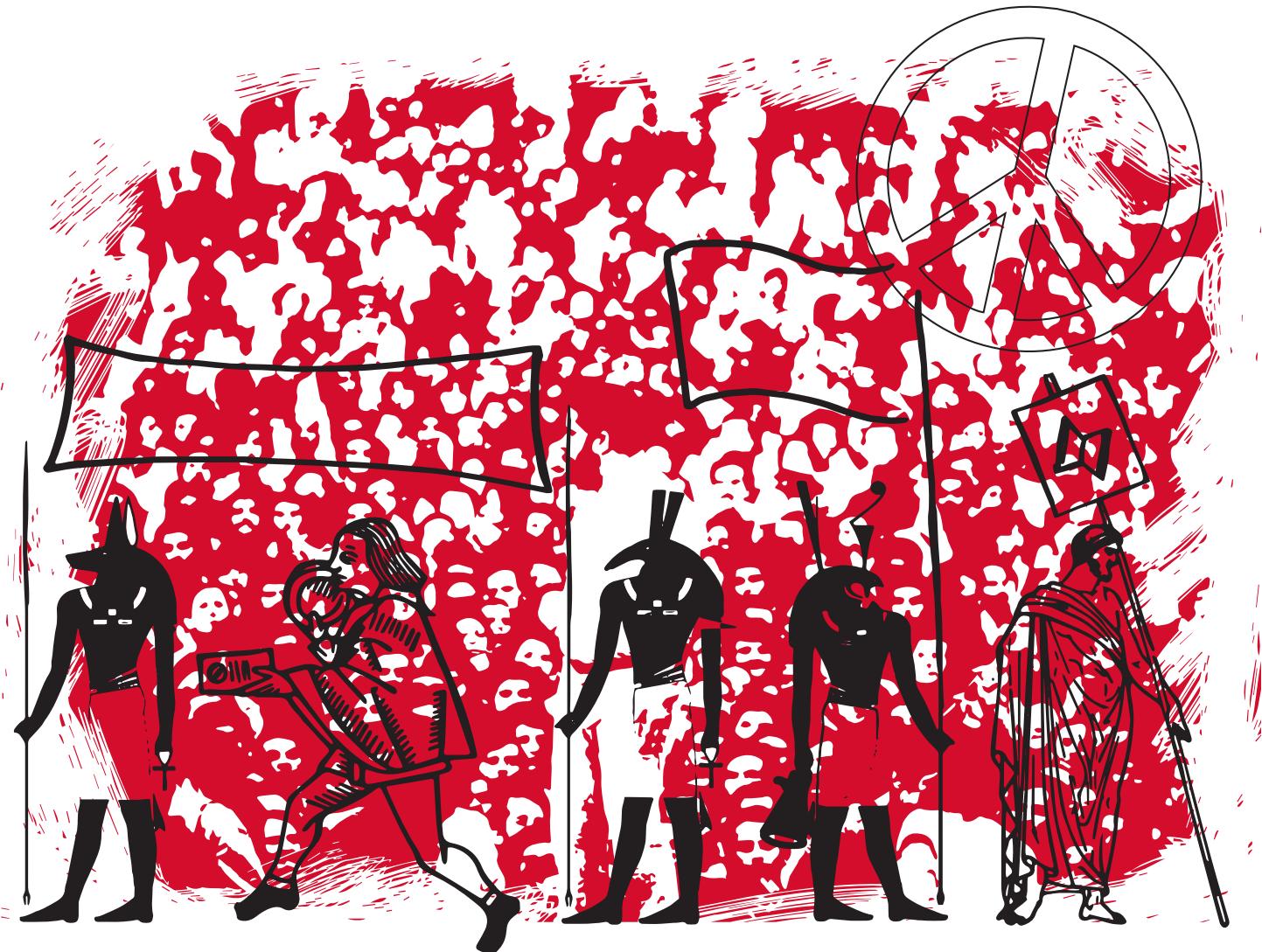
Técnico Administrativo em Educação do Centro de Documentação e
Pesquisa em História da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
E-mail: mariojunior@ufu.br

Resumo: O texto tem o objetivo de refletir sobre a localização do historiador e da historiadora que desempenham tarefas na militância política dentro do debate historiográfico. O texto contrapõe uma lógica presente na academia que visa desqualificar as elaborações teóricas de historiadores e historiadoras que atuam organicamente nos movimentos sindicais, populares e partidários. Nesse sentido, o texto busca apresentar reflexões teóricas que subsidiam e respaldam a ideia de que não existe antagonismo entre o ofício da historiadora e do historiador com a prática militante, apontando a perspectiva de que é possível e necessário o fortalecimento de uma prática militante dentro da historiografia.

Palavras-chave: História. Militância Política. Historiografia.

Este texto foi produzido por quem tem dedicado parte significativa do tempo na construção do movimento sindical docente e técnico-administrativo em educação em defesa de uma universidade pública-estatal, gratuita, democrática, autônoma e laica e que, fundamentalmente, participaram, nos últimos anos, de mobilizações sindicais e populares no combate à avalanche de políticas que reestruturaram o Estado brasileiro e suas políticas definidas pela Constituição

de 1988. O processo de retirada de direitos se acelerou a partir do golpe jurídico, midiático e parlamentar contra a presidente Dilma Rousseff, em 2016, e ganhou feições dramáticas nos governos de Temer e Bolsonaro, que têm imposto uma drástica redução nos direitos sociais, trabalhistas, econômicos e civis mediante a sanha de atender às demandas da manutenção e ampliação da taxa de lucro do capital dentro e fora do Brasil.



Durante essas batalhas na militância política, a produção historiográfica nos acompanhou numa relação dialética entre a teoria e a prática no movimento sindical e outras frentes de lutas, dentro e fora das universidades. Nossas pesquisas acadêmicas¹ na área de História dialogam com nosso engajamento social. Em um caso, a experiência social das mulheres que têm como centro o trabalho doméstico, seja como donas de casa ou trabalhadoras domésticas. No outro, a pesquisa teve como objeto de análise a experiência da Coordenação Nacional de Lutas (CONLUTAS), compreendendo o período de 2004 (ano de seu surgimento) até 2010 (ano de sua dissolução), e a transformação em Central Sindical e Popular CONLUTAS (CSP-CONLUTAS). A construção da CONLUTAS foi uma iniciativa de setores sindicais que propuseram a construção de uma Central Sindical com uma perspectiva classista, democrática e autônoma, em um período em que avançou o atrelamento da Central Única dos Trabalhadores ao Estado e em defesa das políticas do governo Lula. Em

ambos os casos, a relação entre os aportes da teoria historiográfica com a vivência e experiência concreta no movimento real das trabalhadoras e dos trabalhadores foi fundamental para o desenvolvimento das pesquisas e para a formulação de análises e hipóteses.

Não há produção historiográfica neutra. Ela é sempre contextualizada e a serviço de um projeto de sociedade, seja para manter o *status quo*, seja para mudá-lo. Além de não defendermos uma falsa neutralidade científica, pensamos e atuamos no sentido de uma articulação entre nossa produção historiográfica e nossa militância sindical, uma vez que, como corroboram JAUMONT e VARELLA (2016):

A produção de saberes é, também, uma trincheira com projetos antagônicos em disputa. Isso porque o conhecimento científico é uma construção social, historicamente localizada. Como dimensão da vida social e humana é, necessariamente, contingente, isto é, temporal e espacialmente situado e vincula-se a relações sociopolíticas e estruturas econômicas

determinadas, ligadas, por sua vez, a concepções de mundo específicas. [...] A ou o pesquisador que toma consciência da ligação entre o conhecimento e as contradições sociais passa a questionar para que pesquisar, para quem produzir conhecimento e como se constrói ciência (JAUMONT; VARELLA, 2016, p. 417).

Compreendemos a História como ação humana, campo de possibilidades, não totalmente livre, mas condicionada por estruturas econômicas, sociais e políticas, e, ainda assim, com margem para a transformação social. Assim, partimos da concepção de que:

Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram. A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos (MARX, 2011, p. 25).

Na dimensão da História como ação humana, defendemos a capacidade de homens e mulheres transformarem as estruturas sociais, por mais engessadas que essas se apresentem. Neste sentido, pensamos também ser fundamental a História como área de conhecimento. A partir do conhecimento histórico, engajado socialmente, podemos contribuir para a compreensão das pessoas sobre a historicidade das relações sociais e o caráter humano dessa construção, o que propicia um horizonte de possibilidade de mudanças.

Consideramos vaga e equivocada a concepção de Gunbrecht (2011, p. 39), de que a História possui “leis” que nos permitem prever o futuro. Nas contradições das sociedades em que vivemos, dialeticamente, cenários e caminhos são construídos dependendo da correlação de forças sociais no processo das lutas de classes. Nesse mesmo sentido, resgata-se a afirmação de Josep Fontana (2004, p. 471), em que diz que:

Devemos elaborar uma visão da História que nos ajude a entender que cada momento do passado, assim como cada momento do presente, não contém apenas a semente de um futuro predeterminado e inevitável, mas a de toda uma diversidade de futuros possíveis, um dos quais pode acabar tornando-se dominante, por

razões complexas, sem que isto signifique que é o melhor, nem, por outro lado, que os outros estejam totalmente descartados (FONTANA, 2004, p. 471).

Compreendemos que não é qualquer produção historiográfica que contribui para a transformação social. Destacamos a importância da produção historiográfica que produziu uma revisão na história política tradicional, especialmente a chamada história vista de baixo, que amplia a compreensão dos sujeitos que produzem a História. Nos valemos dos escritos de Ângela Davis, que, ao discursar para uma turma de formandos/as afro-americanos/as, chama a atenção para a dimensão da relação passado e presente:

Essa cerimônia [...] celebra a conquista coletiva de um objetivo intelectual pelo qual vocês trabalharam arduamente ao longo dos últimos anos. Ao mesmo tempo, ela reflete a vitalidade de um legado construído pelo movimento de libertação negra há quase duas décadas. Minha própria história aqui na UCLA (Universidade da Califórnia), uma reação à decisão do então governador Ronald Reagan de me demitir do meu cargo no Departamento de Filosofia por causa da minha filiação ao Partido Comunista, foi uma das muitas frentes de batalha na defesa do direito da população negra de participar do processo educacional desta universidade. [...] Vocês não devem nunca se esquecer de que pessoas fizeram passeatas, protestos, foram presas e perderam o emprego – algumas perderam até a vida – para abrir caminho para este momento de triunfo. Encorajo vocês a refletir seriamente sobre suas responsabilidades para com aquelas pessoas cujo ativismo tornou possível que vocês alcançassem esse importante objetivo. Ao colher o fruto do passado, vocês devem espalhar a semente de batalhas futuras (DAVIS, 2017, p. 151).

Para a produção de outras histórias, ampliando os sujeitos do processo, onde as maiorias e não apenas os vencedores são os sujeitos, também houve a necessidade de revisão das fontes históricas. Nesse sentido, recorre-se a Lucas (2007), que nos aponta que:

[...] no mesmo momento em que se deve recusar a noção positivista de documento como expressão irredutível do fato histórico, não se

pode tratá-lo como mero objeto que confirma determinado conhecimento completamente exterior ao próprio documento, sendo este apenas exemplificação de um construto elaborado pelo historiador, baseado em modelos teóricos pré-estabelecidos. (...) Isso significa que os documentos devem representar elemento ativo do procedimento de pesquisa em História, porém, sendo tratados criticamente e não meramente reproduzidos nos resultados do estudo (LUCAS, 2007, p. 11).

Pensar os documentos a partir do contexto de produção, de sua materialidade, buscar “ouvir” ou “ler” o documento nos diz sobre o vivido. Foi grande o processo de mudança da compreensão do que seja o documento durante o século XX, saindo da quase exclusividade do documento oficial escrito para um conjunto vasto de fontes orais, escritas, imagéticas. As imagens se configuraram como importantes fontes históricas e permitem aos/as historiadores/as reflexões e problematizações, posto que também são registros da realidade histórica que se quer analisar. Ainda, em relação à análise de documentos, partimos da compreensão de que, como afirma Déa Fenelon (2005, p. 10), os diversos documentos são fontes que [...] expressam sujeitos históricos, inseridos ativamente numa complexa rede de relações e acontecimentos e num intrincado jogo de pressões e limites que é preciso problematizar.

Saindo dessa perspectiva da história “oficial”, comprometida com a história dos vencedores, a História passou a ser considerada disciplina crítica e perigosa, especialmente por governos autoritários. Desta forma, vem sendo considerada disciplina indesejada em diferentes momentos na História do Brasil. Foi assim durante a ditadura empresarial-militar², com a substituição de História e Geografia por Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica:

Enquanto fazíamos a leitura bibliográfica e o recolhimento de vestígios acerca do passado recente do ensino de História em nosso país, como Leis e discursos oficiais, percebemos, no entanto, que a Moral e Cívica teve um papel central e diferenciado. Durante a ditadura militar, entre 1964 e 1985, houve um chamamento em todo o país, não só nas escolas, para o cumprimento de deveres cívicos e patrióticos. Houve também uma tentativa de

enquadrar o comportamento das pessoas dentro de um padrão social que estava sendo construído pelo Estado (ABREU; FILHO, 2006, p. 1).

A História numa perspectiva crítica continua-va sendo praticada por professores/as nas escolas e universidades, mas de uma forma cerceada. Ainda assim, é possível afirmar que os estudos críticos se fortaleceram. A luta contra as imposições governamentais avançava:

A mudança que nós fizemos na década de 1980 foi para recuperar o curso de História. Nós vínhamos da antiga experiência dos Estudos Sociais. Foi uma experiência péssima, nociva do ponto de vista educacional. E foi para recuperar mesmo o sentido do curso de História pois, naquele momento, nós tínhamos apenas licenciatura e continuamos apenas licenciatura. Depois de algum tempo de termos recuperado a História, como um curso e não dependente dos Estudos Sociais, pensamos uma outra reformulação (MESQUISTA; FONSECA, 2006, p. 336).

Marieta Moraes Ferreira, falando sobre os cursos de História na UFRJ afirma:

Ao mesmo tempo em que se delineava uma reestruturação das organizações de esquerda, novas orientações e novos grupos surgiam no país com tendências políticas mais radicais. A penetração do Partido Comunista no meio estudantil, ainda que dominante, começava a suscitar críticas e estimular a aproximação com outras orientações de esquerda. A crescente mobilização dos trabalhadores, tanto nas cidades quanto no campo, reivindicando não só melhorias salariais, como também mudanças na estrutura desigual da sociedade, provocavam estímulos para que os estudantes universitários se engajassem de forma mais efetiva nas lutas sociais.

O posicionamento defendido pelos estudantes engajados nas lutas sociais do presente e comprometidos com a necessidade de compreensão do mundo contemporâneo a partir de uma perspectiva brasileira conduzia a uma postura segundo a qual o curso de História deveria se envolver com os problemas da atualidade e o conhecimento histórico deveria apresentar explicações e possíveis soluções. Para que o ensino de História pudesse ser revisto, a

formação do profissional deveria também ser modificada. Os livros didáticos teriam que dar maior atenção ao estudo da História recente do Brasil (FERREIRA, 2014, p. 33).

Porém, os impactos da desertificação neoliberal na economia, na política e na cultura no decorrer da década de 1990 também provocaram efeitos na produção da História. A perspectiva de uma produção historiográfica comprometida com os interesses da classe trabalhadora perdeu espaço nos cursos de História, na graduação e na pós-graduação nos últimos 30 anos e, em muitos espaços, Karl Marx se tornou um autor ultrapassado e *démodé*. Ainda assim, a ideia de que as escolas e universidades são dominadas pelo pensamento marxista tem sido fomentado pelos setores reacionários. É um movimento internacional e que tem se fortalecido no Brasil, pautando os debates sobre educação e ganhando espaço no legislativo, executivo e judiciário, dos municípios à esfera federal. Como tem sido demonstrado por diversos autores/as, com destaque para Fernando Penna (2018), a estratégia do Movimento Escola Sem

Nas universidades, mesmo antes do fortalecimento desse movimento conservador denominado “Escola Sem Partido”, os espaços das salas de aulas e os debates na historiografia já eram caracterizados por questionamentos e repulsa sobre o que denominavam a “prática militante dentro da academia”, visando desqualificar as reflexões críticas e antissistêmicas, geralmente alicerçadas no método da Educação Popular e, portanto, construídas coletivamente por setores da sociedade civil que atuam dentro e fora da universidade e também alicerçadas no método do materialismo histórico dialético. Mesmo os debates que ocorrem dentro da área historiográfica, que, no senso comum, tem uma identificação como um setor que produz reflexões críticas, é comum nos depararmos com a negação e repulsa a uma reflexão denominada de *reflexão militante*. O termo é utilizado para tentar desqualificar o debate apresentado por historiadores e historiadoras que possuem uma trajetória militante, o que reforça diretamente e indiretamente a falácia de que a verdadeira prática científica é aquela neutra e rebuscada.

Além da questão do combate contra a história de matriz marxista também a história de tempos mais recentes tem sido objeto de desconfiança por setores da academia. Essa perspectiva advoga que a História deve investigar apenas o passado e outras áreas do conhecimento tratariam da atualidade, do tempo presente. Além da questão do combate contra a história de matriz marxista também a história de tempos mais recentes tem sido objeto de desconfiança por setores da academia. Essa perspectiva advoga que a História deve investigar apenas o passado e outras áreas do conhecimento tratariam da atualidade, do tempo presente. Nessa posição também está uma ideia de que a proximidade dos acontecimentos dificultaria uma posição mais neutra. Certamente que a proximidade temporal e outros vínculos com o tema que se investiga são elementos que devem ser considerados. Entretanto, sabemos que nenhuma história é neutra e nem suas fontes, sejam elas antigas ou recentes. Neste sentido, podemos indagar se não seria toda a produção historiográfica uma produção ideológica e militante, elaborada a partir de uma intencionalidade, de uma perspectiva teórica, de um recorte temporal. Para a produção historiográfica que analisa temas e objetos do tempo presente, consideramos importante a interação com outras áreas do conhecimento, como Antropologia, Ciência Política, Sociologia, Economia, Geografia e Psicologia, entre tantas outras que nos ajudam na análise do objeto de estudo. Reivindicamos a compreensão de Hobsbawm (1998, p. 27),

Além da questão do combate contra a história de matriz marxista também a história de tempos mais recentes tem sido objeto de desconfiança por setores da academia. Essa perspectiva advoga que a História deve investigar apenas o passado e outras áreas do conhecimento tratariam da atualidade, do tempo presente.

Partido é desconstruir o trabalho docente, a partir da disseminação do ódio aos/as professores/as, buscando cercar o trabalho docente e reduzi-lo a uma dimensão instrumental, negando a possibilidade de debater a realidade social, gênero, classe, raça e sexualidade nas escolas. O mesmo movimento advoga a defesa de uma suposta neutralidade da prática docente, que, em última instância, se demonstra como um processo de repressão ao pensamento crítico, que comprehende o mundo concreto dividido por classes sociais com interesses antagônicos e centrado na preservação da propriedade privada e na verdade única do mercado.

que defendia a concepção de que “[...] na maioria das vezes, lidamos com sociedades e comunidades para as quais o passado é essencialmente o padrão para o presente”. O autor ainda afirma que:

Paradoxalmente, o passado continua a ser a ferramenta analítica mais útil para lidar com a mudança constante, mas em uma nova forma. Ele se converte em descoberta da História como um processo de mudança direcional, de desenvolvimento ou evolução. A mudança se torna, portanto, sua própria legitimização, mas, com isso, ela se ancora em um “sentido do passado” transformado. (HOBSBAWM, 1998, p. 30).

Ou seja, entendemos que a pesquisa histórica parte de uma compreensão de que é possível aprender com a História, bem como recorrer a essa para pensar sobre as melhores formas de agir no presente para construir o hoje e o futuro. Para expressar melhor essa concepção, afirma-se a validade de diversas reflexões apontadas pela historiografia sobre a experiência política, social, econômica e cultural construída na Rússia entre 1917 e 1989, que possibilita refletirmos sobre possíveis processos de transformações sociais já experimentadas pela classe trabalhadora. São válidas também as reflexões de Karl Marx sobre o processo da Revolução Francesa no decorrer o século XIX, expresso na obra “O 18 de Brumário de Luís Bonaparte”, para se compreender, por exemplo, a lógica de funcionamento do Estado e da democracia na estrutura capitalista no mundo contemporâneo ou mesmo resgatar a produção historiográfica acerca da trajetória do Partido dos Trabalhadores (PT) no Brasil durante as décadas de 1980 e 1990, que, ao refletir sobre as opções políticas durante sua trajetória, aponta elementos para pensarmos a construção de um instrumento de organização revolucionária dos trabalhadores e trabalhadoras no século XXI. De algum modo, a História pode contribuir para que tenhamos a opção por tentarmos não viver uma tragédia e, por conseguinte, uma farsa.

A História se configura, por exemplo, como um instrumento importante para lançar questões que contribuam para a reflexão e o debate sobre a organização das trabalhadoras e dos trabalhadores no Brasil no início do século XXI ou sobre como foi o desen-

volvimento do processo e suas consequências para as organizações sindicais no Brasil na década de 1990 que se depararam com os efeitos do processo de reestruturação produtiva (que se intensificou no Brasil na década de 90), somados à hegemonia da concepção e prática cidadã no interior do movimento sindical no Brasil e ao aprofundamento do atrelamento do movimento sindical ao Estado, já alertado por Leon Trotsky em um pequeno artigo redigido em 1940.

A História pode nos ajudar a refletir sobre quais foram os impactos (em diversos aspectos) para o movimento sindical durante o longo processo que caracterizou a estrutura produtiva do capital no Brasil no decorrer do século XX, configurada pelo binômio “taylorismo/fordismo”, e suas intensas transformações vivenciadas a partir da década de 1990 ao incorporar elementos do toyotismo, e tornando-se heterogêneo, vinculado à demanda do mercado consumidor em detrimento da produção homogênea em série e de massa, forçando o trabalhador ou a trabalhadora a efetivar múltiplas funções em substituição

Para expressar melhor essa concepção, afirma-se a validade de diversas reflexões apontadas pela historiografia sobre a experiência política, social, econômica e cultural construída na Rússia entre 1917 e 1989, que possibilita refletirmos sobre possíveis processos de transformações sociais já experimentadas pela classe trabalhadora.

ao trabalho dividido e especializado, contribuindo para o estabelecimento de relações sociais e de produção mais flexíveis, aumentando o teor de exploração do trabalho e a extração de mais valor a níveis inimagináveis.

Compreende-se, portanto, que a História pode ser um instrumento para a reflexão crítica sobre a prática denominada de sindicalismo cidadão adotada pelo campo majoritário no interior da CUT no decorrer da década de 1990 e o seu consequente atrelamento ao Estado. Ao contrário do que se viu na década de 1980, em que a CUT adotava uma perspectiva estratégica do sindicalismo classista que comprehende que a sociedade é composta por duas classes sociais

antagônicas com interesses inconciliáveis (burguesia x proletariado) e que, portanto, ações de piquetes, greves, paralisações e manifestações se configuravam como a tática central adequada para o movimento sindical, no decorrer da década de 1990, essa Central Sindical passa a adotar um discurso e uma perspectiva de que a sociedade é constituída, em sua totalidade, por cidadãos, em detrimento da perspectiva de que a sociedade capitalista é composta pelo *confronto inconciliável capital versus trabalho*, ou seja, composta por aqueles poucos que detêm os meios de produção que possuem interesses antagônicos e inconciliáveis de uma imensa maioria que possui apenas a sua força de trabalho e que vive e sobrevive com a venda dessa. Segundo Galvão (2006), o sindicalismo cidadão é caracterizado também pelo fornecimento ao trabalhador de serviços que deveriam ser mantidos gratuitamente pelo Estado. Nesse sentido, a autora afirma que:

Desde o início dos anos 1990, a direção da CUT vem operando mudanças em seu discurso e em sua prática. Essas mudanças ocorreram ao longo dos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), em que a CUT começou a defender, junto com a Força Sindical, a proposta do sindicalismo-cidadão, que se caracteriza por oferecer ao trabalhador os serviços outrora mantidos pelo Estado (GALVÃO, 2006, p. 133-134) (grifos nossos).

Essa mudança de perspectiva teórica, dentro de um período histórico, apresentou implicações na prática sindical e na elaboração de estratégias de luta do movimento sindical brasileiro nos últimos 25 anos, de modo que a tática do sindicalismo classista baseada na concepção do confronto direto com greves e piquetes perde espaço para a ideia da conciliação, da negociação, do pacto social.

Dessa forma, a História, como área de conhecimento, se configura como um instrumento que pode ajudar na reflexão dos trabalhadores e das trabalhadoras a respeito das estratégias e táticas que serão adotadas em nosso presente e no futuro, por parte do movimento sindical e popular aqui no Brasil, bem como na reflexão sobre como a classe trabalhadora, de forma organizada, pode avançar em direção à conquista de seus objetivos. Após mais de duas déca-

das e a estratégia do sindicalismo cidadão se configurar como prática hegemônica no movimento sindical brasileiro, a classe trabalhadora poderá refletir quais foram os impactos, as consequências e os resultados obtidos pelo conjunto do movimento sindical brasileiro para a construção de uma sociedade sem opressões, sem explorações e sem desigualdades sociais e econômicas estruturais.

Cabe destacar, mais uma vez, que o método de reflexão e concepção historiográfica aqui defendido não propõe a prática equivocada de historiadoras e historiadores que enxergam uma estrutura de “leis da História” que reúne fatos do passado e, de forma mecânica e determinista, aponta em direção ao presente que vivemos e a um futuro definido. Nesse debate sobre a concepção de História e sobre os ofícios e possíveis desafios enfrentados pelas historiadoras e pelos historiadores, recorre-se a Josep Fontana (2004), concordando com a sua perspectiva historiográfica de que um dos maiores desafios que os historiadores e as historiadoras encontram, atualmente, é o retorno ao envolvimento com os problemas de nosso tempo, como fizeram no passado as historiadoras e os historiadores que contribuíram com o seu trabalho para melhorar em algum aspecto o mundo em que viviam. Para o autor:

[...] Se os historiadores franceses do primeiro terço do século XX estudavam a Revolução de 1789, era porque queriam contribuir para assentar os fundamentos das liberdades democráticas contra as forças que as ameaçavam (e não é por casualidade que, em 1940, boa parte dos que defendiam uma interpretação progressista da revolução uniu-se à resistência, enquanto outra, a dos que criticavam no terreno da História, colaborou com os alemães). E, se os historiadores marxistas britânicos do pós-Segunda Guerra Mundial dedicaram-se à análise profunda da revolução industrial e seus antecedentes, era para entender melhor os fundamentos do capitalismo e, assim, aliviar os males que ele causava. Para nós corresponde o grande desafio de encontrar as causas dos dois grandes fracassos do século XX: explicar a barbárie que o caracterizou, com o objetivo de evitar que se reproduza no futuro, e a natureza dos mecanismos que engendraram uma maior desigualdade, desmentindo as promessas do projeto de desenvolvimento que pretendia

ampliar os benefícios do progresso econômico a todos os países subdesenvolvidos do mundo (FONTANA, 2004, pp. 471-472).

Nesse sentido, Fontana afirma que não gostaria de repetir a crítica feita anteriormente por Marc Bloch aos historiadores de seu tempo, na qual as historiadoras e os historiadores não se atreveram a ser em praça pública a voz que clama no deserto, preferindo a quietude dos escritórios. Contudo, Fontana expressa que essa ideia não implica que as historiadoras e os historiadores devam retornar à mesma reflexão metodológica realizada por seus antecessores, pois, apesar das contribuições positivas de Labrousse na história econômica e social e de Thompson na história social e cultural, o autor acredita que:

[...] Se os teóricos do pós-modernismo e da subalternidade nos mostraram que nossos instrumentos tinham deficiências, convém que os revisemos antes de prosseguir o trabalho. Mas a revisão não resume tudo. Teoria e método não são os objetivos de nosso ofício, mas tão somente as ferramentas que empregamos com o objetivo de melhor compreender o mundo em que vivemos e de ajudar outros a entendê-lo, a fim de que, com todos, façamos algo para melhorá-lo, o que sempre é possível (FONTANA, 2004, pp. 471-472).

Vale destacar também que a compreensão acerca do fazer da pesquisa historiográfica relacionada com a postura da historiadora e do historiador está relacionada com a perspectiva de que não é apenas possível, como também é razoável, aliar a prática do pesquisador com a prática militante. O sentido da História aqui considera que o ofício da historiadora e do historiador está intrinsecamente aliado à prática e à reflexão da militância política. Este texto se localiza em um campo na historiografia que se proponha a superar o discurso positivista hegemônico de que “a reflexão oriunda da militância não é ciência”, de que “a pesquisa deve ser neutra”, de que “a pesquisadora e o pesquisador não devem relacionar suas pesquisas com as demandas políticas de seu tempo histórico”. Neste texto, reforçamos a necessidade da defesa da superação dessa dicotomia entre pesquisa e militância, tão propalada nos meios acadêmicos nesses tempos de contrarrevolução burguesa em diversas esferas da vida política, econômica, social, cultural e científica. Nesse sentido, busca-se inspiração em Thompson, que, segundo Déa Fenelon:



Fazer, pois, do compromisso de escrever a história vista de baixo, ou seja, a história da luta e da opressão de classes no contemporâneo, mostrando todos os sujeitos, combinando a investigação histórica com valores socialistas e humanistas, sem perder a dimensão da “lógica histórica”, é o desafio que Thompson legou aos historiadores que nele se inspiraram. [...] Disposto a “fazer história” que significasse compromisso e engajamento com seu tempo, Thompson é, antes de tudo, um dos grandes exemplos de intelectual militante, como já acentuamos, sem se descuidar da necessária investigação empírica para sustentar posições. Com isso, consegue mostrar que não há separação possível entre as lutas empreendidas no social e a produção intelectual, ainda que se reconheça a dificuldade, não apenas de realizar essas premissas, mas de manter a coerência nas práticas sociais demandadas pela realidade do tempo histórico vivido (FENELON, 2005, pp. 46-47).

É com essa perspectiva de historiadora e historiador militante que este texto é apresentado, quando foi escrito e realizado simultaneamente ao engajamento da autora e do autor com diversas tarefas que o movimento sindical tem realizado em defesa da classe trabalhadora mediante a pandemia do COVID-19, combinada com uma política econômica imposta pelo governo de Jair Bolsonaro que não visa salvar a vida da população em detrimento da manutenção dos lucros dos bancos e dos grandes empresários.

Thompson, com sua perspectiva de *historiador militante*, nos inspira e vale registrar que, durante a década de 1980, quando esse historiador se engajou por completo na luta antinuclear, se encontrando em um ritmo de vida muito acelerado e turbulento, ele afirma que “*Hubiera sido más agradable tener una vida más sosegada. Pero no van a dejar que sea posible. ¿En qué terminará todo esto?*” e Jiménez (2014, 161) destaca ainda que, para Thompson, o pensar, a reflexão e a ação eram ações complementares e que os intelectuais de esquerda deveriam ser “*los correos que deben portar el primer mensaje através de las fronteras de la ideología*”, tendo a responsabilidade de cultivar ações nesse sentido em âmbito internacional (JIMÉNEZ, 2014, p. 171).

É com essa perspectiva de historiadora e historiador militante que este texto é apresentado, quando foi escrito e realizado simultaneamente ao engajamento da autora e do autor com diversas tarefas que o movimento sindical tem realizado em defesa da classe trabalhadora mediante a pandemia do COVID-19, combinada com uma política econômica imposta pelo governo de Jair Bolsonaro que não visa salvar a vida da população em detrimento da manutenção dos lucros dos bancos e dos grandes empresários.

A partir dessa reflexão, buscamos contribuir com o fortalecimento do pensamento crítico no terreno da historiografia e da produção científica que tenha relevância social, em um contexto em que uma avalanche de pesquisas acadêmicas se utiliza de uma perspectiva ideológica e metodológica que se distancia desse debate e que não se julga necessário o estudo dos problemas da nossa temporalidade histórica em uma perspectiva crítica, classista e contra as opressões.

Nesse sentido, com a perspectiva de que “escrever História” é também dialogar com a sociedade sobre os seus anseios, seus problemas e suas contradições e com a perspectiva de que é necessário substituir esse sistema socioeconômico vigente, gerador de imensa pobreza e desigualdade social, nos valemos do pensamento do educador Paulo Freire, que, em um dos seus últimos escritos, também nos inspira com a carta “Do Direito e do Dever de Mudar o Mundo”:

É certo que mulheres e homens podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, mas a partir da realidade concreta a que “chegam” em sua geração. E não fundadas ou fundados em devaneios, falsos sonhos sem raízes, puras ilusões. O que não é, porém, possível é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto [...]. A transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta (FREIRE, 2000, p. 26).

Nestes tempos de profundos ataques aos nossos direitos, de profundas incertezas com o futuro, temos a coragem de seguir fortalecendo a harmonia necessária entre a História e a militância política, na construção de uma sociedade que contemple os interesses das trabalhadoras e dos trabalhadores. **US**

notas

1. Ver Ferreira (2006) e Guimarães Júnior (2016).

2. Utilizamos neste texto o termo Ditadura Empresarial-Militar, que compreende o período de 1964-1985. Para um debate amplo sobre os motivos pelos quais adotamos este termo, ver Campos (2012).

- ABREU, Vanessa Kern de; FILHO, Geraldo Inácio. A educação moral e cívica - doutrina, disciplina e prática educativa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 24, p. 125-134, dez. 2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/V/Vanessa%20Kern%20de%20Abreu.pdf. Acesso em: 21 abr. 2020.
- CAMPOS, Pedro Henrique Pedreira. **A ditadura dos empreiteiros**: as empresas nacionais de construção pesada, suas formas associativas e o Estado ditatorial brasileiro, 1964-1985. Tese (Doutorado em História Social, Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História), 2012. Orientadora: Virgínia Fontes. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/stricto/td/1370.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2020.
- DAVIS, Angela. "Colhendo o fruto, espalhando as sementes". **Mulheres, cultura e política**. São Paulo: Boitempo, 2017.
- FENEZON, Déa Ribeiro. **Muitas memórias, outras histórias**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2005.
- FERREIRA, Jorgetânia da Silva. **Trabalho em domicílio**: quotidiano de trabalhadoras domésticas e donas-de-casa no Triângulo Mineiro (1950-2005). São Paulo: PUC-SP, 2006 (Doutorado em História).
- FERREIRA, Marieta de Moraes. Ditadura militar, universidade e ensino de história: da Universidade do Brasil à UFRJ. **Revista Cienc. Cult.** vol. 66, n. 4, São Paulo out./dez. 2014. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252014000400012. Acesso em: 21 abr. 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- FONTANA, Josep. **Em busca de novos caminhos**. A história dos homens. Bauru/SP: Edusc, 2004, pp. 471-490.
- GALVÃO, Andréia. O movimento sindical frente ao governo Lula: dilemas, desafios e paradoxos. In: **Revista do Instituto de Estudos Socialistas**, n. 14, São Paulo: Alameda, out. 2006.
- GUIMARÃES JÚNIOR, Mário Costa de Paiva. **O surgimento da Coordenação Nacional de Lutas Sociais (CONLUTAS) frente ao processo de resistências e adaptações do movimento sindical no Brasil à lógica do capital** - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em História. Instituto de História. Uberlândia, MG - BR, 2016. Orientadora: Maria Andrea Angelotti Carmo. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/18081/1/SurgimentoCoordenacaoNacional.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2020.

referências

- GUMBRECHT, Hans Ulrich. "Depois de aprender com a história, o que fazer com o passado agora? In: **Aprender com a história?** O passado e o futuro de uma questão. NICOLAZZI, Fernando; MOLLO, Helena Miranda; ARUJO, Valdei Lopes de. (Orgs.) Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- HOBSBAWM, Eric. O sentido do passado. In: **Sobre história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- JAUMONT, Jonathan; VARELLA, Renata Versiani Scott. A pesquisa militante na América Latina: trajetória, caminhos e possibilidades. **Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, vol. 7, n. 13, 2016, p. 414-464.
- JIMÉNEZ, José Ángel Ruiz. Orgullo e inglés nacido libre: el compromiso rebelde de E. P. Thompson contra el exterminismo. **Revista História e Perspectivas**, n. 1 - Especial - janeiro/junho de 2014. pp. 159-191. Uberlândia: EDUFU, 2014.
- LUCAS, Marcilio Rodrigues. **A reestruturação produtiva na empresa Votorantim Metais:** novas práticas para a velha dominação capitalista. 2007. (Monografia de Graduação em História) - Universidade Federal de Uberlândia.
- MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte.** São Paulo: Editora Boitempo, 2011.
- MESQUITA, Ilka Miglio de. FONSECA, Selva Guimarães. Formação de professores de História: experiências, olhares e possibilidades. **História Unisinos**, v. 10, n. 3, set./dez., 2006. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/6187>. Acesso em: 10 abr. 2020.
- PENNA, Fernando de Araújo. "O discurso reacionário de defesa do projeto 'Escola sem Partido': analisando o caráter antipolítico e antidemocrático" **Quaestio, Revista de Estudos em Educação**, v. 20, n. 3, Sorocaba, SP, p. 567-581, 2018. <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/3240/3058>. Acesso em: 11 ago. 2019.
- TROTSKY, Leon. Os sindicatos na época da decadência imperialista. In: Paulo Aguena (Org.) **O marxismo e os sindicatos. Marx, Engels, Lênin e Trotsky.** São Paulo: Editora Instituto José Luiz e Rosa Sundermann, [1940 (2008)].

referências

Movimentando educação, opressão e libertação em **Paulo Freire**

Eunice Léa de Moraes

Professora da Universidade Federal do Pará (UFPA)

E-mail: eunicelea@ufpa.br

Resumo: Este artigo destaca nas bases epistemológicas do pensamento de Paulo Freire, a originalidade e a importância do seu legado na contemporaneidade da educação brasileira, evidenciando a sua relação com a opressão e a libertação no contexto da educação como ato político da prática da liberdade e da emancipação das pessoas oprimidas. Assim, a teoria crítica de Freire continua importante na atualidade, em que homens e mulheres como sujeitos sociais, com suas experiências políticas e culturais, continuam impedidos(as) de assumirem suas identidades históricas na concretude da práxis revolucionária. A relação opressores(as) versus oprimidos(as) permanece pulsando no centro da luta de classes pela transformação das estruturas opressoras de poder, em que há uma disputa vinculada às diferenças de projetos de sociedade, tanto pela superação de realidade quanto para a manutenção do *status quo* vigente.

Palavras-chave: Opressão. Libertação. Educação.

Introdução

O debate no campo da educação torna-se cada vez mais desenvolvido e aprofundado na perspectiva crítica da ação política e pedagógica para a transformação social, extrapolando a concepção limitada e fragmentada, materializada em um modelo pedagógico hegemônico, tradicionalmente utilizado desde o século XIX e amplamente disseminado por sistemas educacionais.

Na contraposição a essa pedagogia dominante das classes sociais opressoras, o educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997) construiu, no século XX, ao longo de muitas décadas, no contexto de grandes transformações culturais e de confiança nas ‘utopias’ das propostas revolucionárias mundiais, uma teoria de educação crítica, inclusiva e libertadora, que valoriza o conhecimento e as experiências de oprimidos e oprimidas com menos escolarização e com pouco acesso a bens e serviços. Na elaboração e na funda-



mentação dessa teoria, ele assumiu como princípio norteador a dialeticidade e a dialogicidade humanística do conhecimento e do processo de ensino-aprendizagem, com abordagens teológicas, antropológicas, filosóficas, sociológicas, políticas e epistemológicas que reafirmam a importância do legado de sua obra, construída na perspectiva de uma concepção pedagógica transformadora.

A teoria crítica de Freire (1996) encontra-se difundida não só em suas obras, mas também nas produções de autores e autoras diversos(as), em um amplo acervo teórico que proporciona reflexão e ação sobre o processo educativo: “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 110). Deste modo, o ato de ler e escrever, na concepção da educação libertadora, é um ato político de conscientização da realidade, tornando-se instrumento de luta contra a opressão – e de resistência a ela – para a transformação social.

Nesse sentido, os contextos sócio-históricos das sociedades em que a palavra e o pensamento políti-

co-pedagógico de Freire (1987) foram disseminados e apontaram a importância da educação na construção de uma sociedade democrática, por meio da ação combativa e da resistência dos grupos oprimidos, mediante uma “Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 1987, p. 17).

A luta por uma educação libertadora, portanto, só terá significado se for uma luta pela humanização dos seres humanos oprimidos, vocação negada pela situação de injustiça, de exploração e de violência resultante de uma “ordem”, ou desordem, produzida pelos opressores que geram o *ser menos*, aquele que tem seus direitos negados como sujeito histórico, que é dominado e subalternizado como ser inferior pelo processo de colonização. Dessa feita, enquanto houver opressores(as) e oprimidos(as), haverá resistência, avanços, desafios e recuos inerentes à luta de classes e à conscientização da libertação.

Com base no exposto, este artigo centraliza-se na reflexão sobre a originalidade e a importância do legado de Paulo Freire na contemporaneidade da educação brasileira. Dentre tantos aspectos, destacam-se de sua teoria do conhecimento, em especial: (i) a relação da educação com a opressão e a libertação no contexto da ação; e (ii) a reflexão sobre a educação como ato político da prática da liberdade e da emancipação das pessoas oprimidas. O texto, além desta introdução, contém os seguintes tópicos: Educação, opressão e libertação: o contraponto crítico em Paulo Freire; A vigência do legado do pensamento de Paulo Freire na contemporaneidade; e Considerações finais.

Compreendendo-se que hegemonia e educação mantêm entre si uma relação intrínseca (Gramsci, 2000a), espera-se que este artigo contribua com o debate acerca das possibilidades de resgate do lugar da educação no estabelecimento dos interesses coletivos públicos, em contraposição aos limites impostos pelas normatizações do ultroliberalismo de pensamento único, no contexto histórico e cultural, em especial da América Latina e do Brasil, marcados por ações políticas governamentais de desmonte do Estado democrático de direito.

Educação, opressão e libertação: o contraponto crítico em Paulo Freire

O pensamento político-pedagógico de Paulo Freire está direcionado ao combate à educação pronta, feita pela e para a elite, denominada pelo educador de educação bancária, por estar centralizada na figura do professor e da professora que sabem e de alunos e alunas que não sabem, ou seja, na relação de sujeito e objeto – professor(a) como sujeito do processo pedagógico e alunos(as) como objetos desse processo. O objetivo da educação bancária, de acordo com Freire (1987), é o de perpetuar a divisão social do saber: opressores, os que sabem tudo; e oprimidos, os que nada sabem e são apenas expectadores da ação educativa.

A opressão como relação de poder para manutenção do *status quo* – existente em diversas formas de sociedade e organização política de subjugação da grande maioria da população – provoca na escola

uma dicotomia entre professor(a), como depositante dos conteúdos e transmissor de valores, comportamentos e conhecimentos; e alunos(as), como depositários que recebem passivamente esses ensinamentos. Nessa perspectiva, o ensino caracteriza-se como dominador, mecanicista, controlador do pensar e do fazer, com uso de uma prática pedagógica que reproduz a opressão da sociedade, causando não só efeitos negativos na vida de educandos(as) e educadores(as) como também a alienação do trabalho educativo em razão da desumanidade com que o poder é exercido pela escola. Para Freire (1987, p. 65), “A opressão, que é um controle esmagador, é necrófila para manter o controle” sobre as consciências de excluídos e excluídas no contexto funcionalista do conservadorismo social, na busca pelo domínio da estabilidade e da coesão institucional interna, tal qual acontece na sociedade pela força da classe dominante para manutenção do poder ao longo do tempo.

Essa prática opressora da escola como forma de poder implica a negação do sujeito social que busca emancipação e relaciona-se diretamente com a estrutura de exploração e de opressão do sistema econômico capitalista, cuja base é a propriedade privada dos meios de produção, a acumulação de capital, a exploração e a alienação do trabalho assalariado e a competitividade do mercado, que garantem o funcionamento desse sistema de produção. Na contramão dessa educação bancária, Freire (2016) elaborou uma educação problematizadora, que relaciona a educação ao processo de conscientização da liberdade, tendo o diálogo como elemento primordial do ato pedagógico: “Na dialetização dos atos de denunciar e anunciar, os atos de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante” (FREIRE, 2016, p. 58).

Nesse sentido, a conscientização ou emancipação política torna o olhar do sujeito social mais crítico quanto à compreensão da opressão e da superação dessa condição, no contexto de contradições que emergem dos sistemas dominadores e das lutas de classes rumo à transformação social. Com essa compreensão, Freire (2016) mostra a relação entre o pensar e o atuar para poder transformar a realidade. Assim, o processo de conscientização é político-pedagógico, pois consiste em sair de uma

percepção espontânea da realidade para chegar a uma etapa crítica, em que a realidade se torna um objeto cognoscível.

Coadunando-se com essa perspectiva, a abordagem freireana de educação crítica, problematizadora e libertadora possibilita a análise de uma realidade na qual o sujeito está inserido, ou seja, permite o conhecimento da realidade em suas bases material e concreta, na sua totalidade, que vai além de sua aparência, uma vez que se encontra assentada na análise dialética das relações sociais e econômicas, que é a sua essência. Essa abordagem evidencia, pois, o processo de formação de uma consciência crítica com relação aos fenômenos da realidade objetiva – o desenvolvimento do mundo.

Na concepção de Freire (1987), oprimidos e oprimidas só poderão superar a condição da opressão se superarem a contradição em que se encontram envolvidos. É preciso reconhecerem-se como tal e engajarem-se na luta pela sua libertação: “Não basta sabermos-se numa relação dialética com o opressor – seu contrário antagônico – descobrindo, por exemplo, que sem eles o opressor não existiria (Hegel), para estarem de fato libertados. É preciso, enfatizemos, que se entreguem à práxis libertadora” (FREIRE, 1987, p. 36). Emana dessa concepção a centralidade da teoria freireana: a conscientização da luta pela liberdade como práxis transformadora da condição opressora dos sujeitos políticos, a qual deve se concretizar em uma perspectiva pedagógica que forneça ao sujeito oprimido condições de desvendar-se e apoderar-se de sua própria história. “Do ponto de vista crítico, uma educação que desmistifique a realidade faz com que seja possível, tanto ao mestre quanto ao aluno, ultrapassar o analfabetismo político” (FREIRE, 1974, p. 53). Essa conscientização enseja, assim, uma ação associada à liberdade e à libertação, categorias sociais que compõem a concepção antropológica freireana.

Em Freire (1987), a liberdade é caracterizada como princípio ético assumido pelos indivíduos frente aos direitos e aos deveres, mediante o conhecimento que possibilita uma relação dialética com o mundo, adquirindo um significado de estar no mundo. Por essa razão, a conscientização não consiste em “estar diante da realidade”, assumindo uma posição falsamente intelectual. Ela não pode existir fora da prá-

xis, ou seja, fora do ato “ação-reflexão”. Essa unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser, ou de transformar o mundo, que é próprio do ser humano.

A educação libertadora, portanto, caracteriza-se pela relação de homens e mulheres com o mundo em que se inserem, em uma relação dialógica intrínseca entre a educação e a pedagogia, a teoria e a prática, o político e o pedagógico, na perspectiva de um pensamento histórico-crítico-libertador, emancipador, em combate à opressão e à dominação, a favor da resistência e da luta de oprimidos e oprimidas pela libertação, no processo de superação da contradição opressor(a)-oprimido(a).

Destarte, a conscientização social, histórica e pedagógica da educação libertadora que atua sobre a realidade constitui o grande legado de Paulo Freire e, consequentemente, de seu compromisso ético e de seu engajamento político, bases sólidas para o desenvolvimento de uma abordagem do conhecimento como domínio de uma invenção epistemológica, na qual o saber constitui-se como uma construção social permanente, como capacidade transformadora em constante (re)estruturação, formando, em múltiplos contextos políticos, sociais e culturais, movimentos e conexões autorais, teóricos e territoriais.

A vigência do legado do pensamento de Paulo Freire na contemporaneidade

O importante e reconhecido legado de Paulo Freire – educador humanista e militante político, autor de imensa obra materializada em livros, artigos, textos, entrevistas, conferências, seminários, encontros, diálogos, orientações etc., referenciados em milhares de publicações no mundo todo – sintetiza aspectos históricos de sua trajetória pessoal e profissional, no âmbito nacional e mundial. Suas ideias, tanto para a educação quanto para a cultura e para a cidadania, permanecem na atualidade em razão de seu compromisso com os grupos excluídos das estruturas sociais.

Defensor da educação como prática de libertação, Freire (1987) tem presente em sua trajetória a liberdade. Liberdade como ausência e como esperança,

como rumo e como conflito. Liberdade relacionada à descolonização das mentes: “Paulo Freire e Amílcar Cabral tiveram a lucidez, cada um a seu modo, de insistir na importância da libertação das mentes como integralização do processo de emancipação” (ROMÃO, 2012, p. 41). Nesse sentido, como prática de liberdade, a teoria freireana de educação fundamenta-se sobre a afirmativa ontológica de que o aspecto definidor da existência humana é o fato de que produzimos história e cultura, ao mesmo tempo em que história e cultura nos produzem: “a historicidade das pessoas” constitui o “ponto de partida” (FREIRE, 1994a, p. 65). A negação dessa relação dialética de historicidade e cultura seria invasão cultural, que “é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la” (FREIRE, 1987, p. 149).

Freire, ao desenvolver uma relação intrínseca entre a educação e a pedagogia, a teoria e a prática, o político e o pedagógico, imprimiu em sua teoria uma marca inovadora inserida em um pensamento histórico-crítico-libertador e emancipador, no enfrentamento à opressão e à dominação, a favor da resistência e da luta de oprimidos e oprimidas pela libertação, em um processo de superação da contradição opressor(a)-oprimido(a).

Como condição para a liberdade do ser humano, Freire (1978, p. 30) defendeu e priorizou a humanização, porque: “A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é a distorção da vocação de *ser mais*. É distorção possível na história, mas não vocação histórica”. Para o autor, tal distorção conduziria oprimidos e oprimidas a lutarem contra opressões que os(as) colocam em uma condição de inferioridade – a de *ser menos*.

Assim, a teoria do conhecimento formulada por Paulo Freire (1987) assenta-se sobre uma asseveração ontológica da existência do ser social, que parte de uma abordagem ontológica do conhecimento da realidade e “revele em si mesma a necessidade de uma nova *ontologia*, uma busca incansável por coerência dialética” (CHABALGOITY, 2017). Essa compreensão, em sua dimensão ampla e fundamental de pro-

dução histórica e cultural – portanto da realidade do conhecimento empírico e da sua experiência –, entende-se como uma construção dialética ancorada na humanização do ser humano, na sua essência, oposta à desumanização como realidade histórica.

Dessa maneira, a luta pela humanização que envolve esses dois grandes pilares – historicidade humana e práxis – fundamenta a base ontológica da libertação que compõe a concepção do projeto inovador da Educação Libertadora de Paulo Freire (1987), por trazer, ao mesmo tempo, a denúncia da desumanização do oprimido(a) e o anúncio da utopia da humanização deste(a) na perspectiva da libertação, com base na valorização de suas experiências e na devolução de sua história de vida, por si mesmo, como sujeito político que luta pela transformação das estruturas materiais das opressões.

Freire (1987), ao desenvolver uma relação intrínseca entre a educação e a pedagogia, a teoria e a prática, o político e o pedagógico, imprimiu em sua teoria uma marca inovadora inserida em um pensamento histórico-crítico-libertador e emancipador, no enfrentamento à opressão e à dominação, a favor da resistência e da luta de oprimidos e oprimidas pela libertação, em um processo de superação da contradição opressor(a)-oprimido(a). Nesse sentido, o referencial teórico da *Pedagogia do oprimido* (1987) é predominantemente de origem humanística, fundamentado em um paradigma crítico.

Partindo de uma psicologia da opressão influenciada pelos trabalhos de psicoterapeutas tais como Freud, Jung, Fanon e Fromm, Paulo desenvolveu uma pedagogia do oprimido. Ele acreditava que a educação podia melhorar a condição humana, contrariando os efeitos de uma psicologia da opressão e, finalmente, contribuindo para o que considerava ser a vocação ontológica da espécie humana: a humanização (TORRES, 1998, p. 50).

Por conseguinte, a concepção pedagógica crítica, construída por Paulo Freire, embasada na reflexão e na ação transformadora da realidade, continua importante na atualidade, em que homens e mulheres como sujeitos sociais, com suas experiências políticas e culturais, continuam impedidos de assumir sua identidade histórica na concretude da práxis revolu-

cionária. Além disso, a relação opressores(as) *versus* oprimidos(as) permanece pulsante no centro da luta de classes pela transformação das estruturas opressoras de poder.

Essa concepção pedagógica de Freire (1987), de um sujeito consciente e crítico, que, pela reflexão, atua na realidade e a transforma pela ação, emerge com extrema relevância no atual cenário internacional e nacional pouco promissor, em que democracias como a do Brasil, no governo Bolsonaro (2019-2022), sofrem ataques cotidianos com o avanço do fascismo da extrema-direita, de forças autoritárias na política, conservadoras na economia, com retrocesso dos direitos civis. Estructuralmente, o país vivencia a barbárie de um neoconservadorismo legitimado pelo governo, apoiado em dois fatores principais: o político reacionário e o religioso fundamentalista, com a validação de um código que autoriza o racismo, o sexismo, a homofobia, a violência contra as mulheres, o genocídio da juventude negra, o estupro e o avanço do empobrecimento da classe trabalhadora na exploração e opressão de sua força de trabalho.

Esse cenário indica que é preciso maior intensificação nos estudos, nos debates e nas ações dos diversos espaços de luta de classes contra a lógica exploratória dominadora e opressora produzida pelo modo capitalista de produção viabilizado pela política neoliberal de caráter privatista e conservador. Tal política tem estabelecido a desqualificação das diferenças dos sujeitos sociais e a perseguição a elas, com ataque às liberdades individuais e coletivas, renegando-se os direitos sociais constitutivos e suprimindo recursos financeiros das políticas públicas de educação, ciência e tecnologia, de saúde, de previdência e de emprego, via a Emenda Constitucional 95/2016, promulgada em 15 de dezembro de 2016 no governo Temer, conhecida como a Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos, que alterou a Constituição Brasileira de 1988 para instituir um Novo Regime Fiscal que limita por 20 anos os gastos públicos nos Orçamentos Fiscais e na Seguridade Social, além de incidir sobre todos os órgãos públicos e poderes da União.

Essa emenda, objeto das PECs 241/55, antes de sua aprovação, tornou-se o centro de intensos protestos pelas organizações da sociedade civil, via greves, ocupações de estudantes nas universidades e escolas

públicas de todo o país, contra uma narrativa oficial falaciosa da necessidade de um novo regime fiscal para a retomada da economia do país, que, ao mesmo tempo, inviabiliza as políticas públicas afirmativas de combate ao racismo, ao sexismo e à violência de gênero contra as mulheres, agravadas pelo desmantelamento e diminuição do orçamento dos órgãos que tratam dessas políticas sociais. Além disso, há um ataque ao meio ambiente como expressão da ganância financeira e da intolerância aos territórios ancestrais de matrizes africanas, aos quilombos e às comunidades indígenas, mediante acordos, medidas provisórias e projetos de decreto legislativo. Apesar dessas práticas de destruição do Estado brasileiro, há um movimento de resistência das organizações de mulheres, de estudantes, de docentes, do movimento negro, das centrais sindicais, dos partidos políticos de oposição e do Movimento Sem-Terra (MST) que têm realizado atos de rua em protesto à política devastadora do governo Bolsonaro (2019-2022), além de lideranças partidárias, religiosas e científicas, en-

Esse cenário indica que é preciso maior intensificação nos estudos, nos debates e nas ações dos diversos espaços de luta de classes contra a lógica exploratória dominadora e opressora produzida pelo modo capitalista de produção viabilizado pela política neoliberal de caráter privatista e conservador.

tre outras, que têm se manifestado contrárias, assim como há no Congresso Nacional manifestações e votações contrárias às medidas destruidoras do país, protagonizadas pelo atual governo.

Dessa forma, reafirma-se a relação da educação libertadora com a construção de um projeto de sociedade inclusivo e solidário, inserido em uma estratégia mais geral de ação política que consolida o conhecimento que extrapola a escola e que demanda uma inserção nas lutas permanentes dos movimentos sociais, com vistas à valorização e à humanização da educação como práxis revolucionária. Por outro lado, ela demarca grandes desafios enfrentados pelos educadores(as) e educandos(as) na sociedade contemporânea devido às demandas expressas pelas diferenças dos sujeitos sociais historicamente oprimidos.

Considerações finais

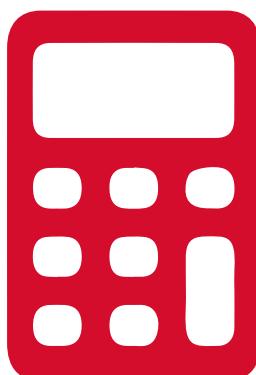
A visão filosófica que se apresenta na teoria freireana insere-se na compreensão de que a educação é um processo de transformação dos seres humanos, mediatizados pela transformação do mundo, na perspectiva e na dimensão da cultura, que envolvem as condições sócio-históricas, políticas e econômicas de vida e de experiências de oprimidos e oprimidas.

Em sua experiência na África, especialmente na Guiné-Bissau, Freire ressaltou a importância do papel da cultura na luta pela libertação desse país como processo pedagógico de conscientização política permanente, baseado na relação dialética entre prática e teoria, caracterizando uma práxis revolucionária, destacada no livro *Cartas à Guiné-Bissau* (FREIRE, 1978). Nesse continente, assimilou a cultura africana entre as relações político-pedagógicas e a luta política contra a opressão racial colonialista europeia, comandada por Amílcar Cabral, líder da independência de Cabo Verde e Guiné-Bissau, reafirmando ser o conhecimento um processo social, criado pela ação-reflexão – ação transformadora da realidade.

À vista disso, comprehende-se que a ótica política e a ótica pedagógica freireana centram-se na perspectiva da unidade na diversidade, em que essas percepções relacionam intrinsecamente a educação e a cultura, incorporadas em lutas por justiça e democracia, pautadas na ética e na prática política consistente, que demandam consciência do projeto político de sociedade que se defende.

Entretanto, é necessário incorporar na contraposição crítica de Freire a educação dominadora, com referência à desumanização e à opressão como mecanismo de poder. Assim, deve ser integrada à relação interseccional da opressão – de classe, de raça, de gênero, de sexualidade, de religiosidade etc. – nas suas diversas formas de operar e nas suas consequências, de modo a construir o caminho para a liberdade.

Por fim, considerando-se a atualidade do cenário brasileiro, em que se verifica grande disputa no campo das ideias da ciência, da educação, da tecnologia e da comunicação, vinculadas às diferenças de projetos de sociedade, tanto pela superação da realidade quanto para a manutenção do *status quo* vigente, vale ressaltar uma das frases mais conhecidas do pensamento de Paulo Freire, deixando-a ecoar como reflexão sobre a certeza utópica dos “inéditos viáveis”: “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. **US**



notas

1. Dez políticas que aprofundaram crise no Brasil em 300 dias de governo Bolsonaro. Lu Sudré. Brasil de Fato | São Paulo (SP) | 06 de novembro de 2019, às 17:06.

2. Marilena Chauí: o que é a “nova” ultradireita? Terra Redonda. <https://outraspalavras.net/outrasmídias>. Publicado 08/10/2019, às 16:33 - Atualizado 24/12/2019, às 10h21. Marilena Chauí. “Governo Bolsonaro é totalitário”. Entrevista à TVT em 4 de abril de 2010.

3. Acordo aprovado entre Brasil e Estados Unidos sobre lançamentos de foguetes a partir do centro espacial de Alcântara, no Maranhão - Projeto de Decreto Legislativo (PDL) 523/19 - governo Bolsonaro.

4. Medida Provisória nº 910, assinada em 10 de dezembro de 2019 pelo presidente Bolsonaro, que estabelece diretrizes para a regularização fundiária em grandes áreas públicas federais.

5. PL 2.633/2020, no contexto da COVID-19. A esse respeito, a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão em Nota Técnica nº 12/2020/PFDC/MPF, de 18 de maio de 2020, assinada pela Procuradora Federal dos Direitos do Cidadão Deborah Duprat e pelo Procurador da República Júlio Araújo, coordenador do Grupo de Trabalho da PFDC sobre Direito à Reforma Agrária, aponta que: *Em síntese, o PL 2.633/2020 contém, na essência, os mesmos problemas da MP 910, de modo que a sua eventual aprovação não beneficiaria os pequenos produtores, mas sim representaria mais uma abertura de porta à legitimação da grilagem e da violação de leis ambientais. Aliás, se o propósito fosse enfrentar a enorme desigualdade no campo, a política adequada seria a da reforma agrária, paralisada desde 2019.*

notas

CHABALGOITY, Diego. Ontologia do oprimido e ideário latino-americano: mirada decolonial e síntese dialética freiriana. In: **Pensamento social brasileiro**: matrizes nacionais-populares. Eduardo Rebuá (org.). São Paulo: Ideias & Letras, 2017.

FREIRE, Paulo. **Uma educação para a liberdade**. 4. ed. Textos Marginais 8, Porto: Dinalivro, 1974.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em Processo. 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Tradução: Tiago José Risi Leme. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, v. 2. Antônio Gramsci: os intelectuais. O princípio educativo.

Jornalismo. Ed. e trad. de Carlos N. Coutinho. Coed. de Luiz S. Henriques e Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a.

ROMÃO, José Eustáquio. **Paulo Freire e Amílcar Cabral**: a descolonização das mentes. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

TORRES, Carlo Alberto. A pedagogia política de Paulo Freire. In: APPLE, Michael; NÓVOA, António (org.). **Paulo Freire**: política e pedagogia. Porto: Porto Editora, 1998.

referências

Paulo Freire: pedagogo da esperança e da libertação

João Vicente Hadich Ferreira
Professor da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)
E-mail: joahadich@uenp.edu.br

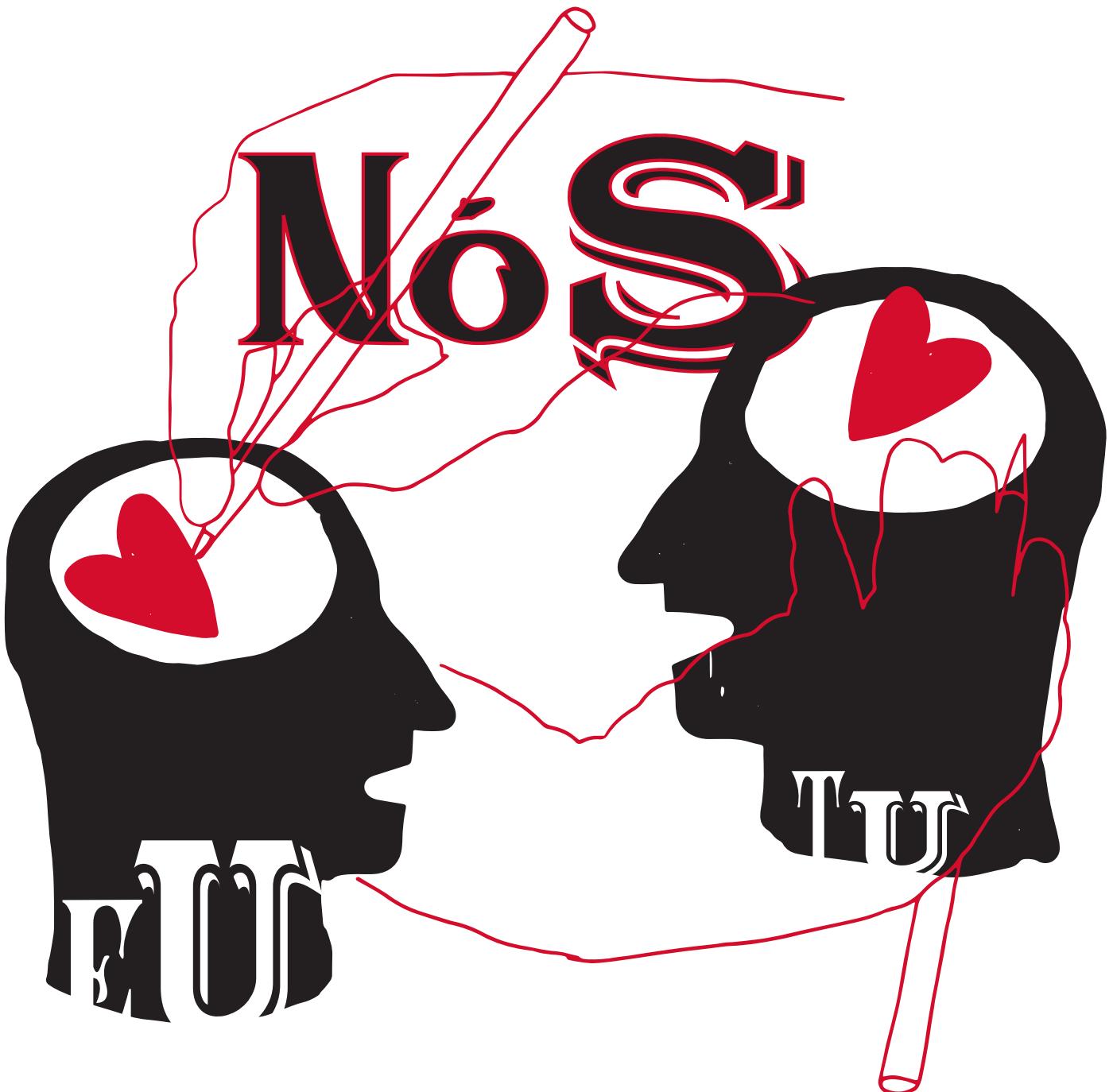
Resumo: Paulo Freire é *persona non grata* para os ideólogos do caos e da opressão. No presente ensaio, objetivamos demonstrar alguns estratos do seu pensamento e a vivacidade de suas ideias por uma Educação libertadora em tempos obscuros. Metodologicamente, adotamos a pesquisa em fontes bibliográficas para a fundamentação dos conceitos e das categorias discutidas. Após um breve contexto introdutório sobre o pensamento freireano e sua concepção dialógica e dialética, destacamos a relação entre Educação, política e práxis para o educador. Pensando a emancipação e a libertação, Freire é homem da práxis, entendendo esta como inseparabilidade entre ação-reflexão-ação. Neste sentido, a vivência ética, a concepção epistemológica e o processo de conscientização são fundamentais na perspectiva freireana. Por fim, a partir de sua concepção ontológica, concluímos destacando que Paulo Freire trabalhou com possibilidades e não com a inexorabilidade. A história é devir e, no seu devir, potencialidade.

Palavras-chave: Educação. Ética. Emancipação. Libertação.

Paulo Freire: breve contexto

Num tempo em que vivemos retrocessos e flertes com o autoritarismo, em que as redes sociais e as mídias em geral contribuem para criar um fluxo de informações e desinformações mais rapidamente do que se espalham o vírus em uma pandemia, revisitar Paulo Freire é sempre revigorante. É quase um fármaco para a ignorância que assola os nossos dias e, paradoxalmente, na ideologia defendida pelo go-

verno de plantão, acusa-se exatamente o pensador brasileiro de ser o responsável pela insanidade que os próprios protagonizam. *Pedagogo da esperança*, ou dos *oprimidos*, Freire acreditava na Educação e no seu potencial libertador, não numa perspectiva ufanista, mas clara, em que se mantinha cônscio dos desafios. O pensamento freireano não almejava a absolutização da verdade, nem desejava a unanimidade. Construiu-se na pluralidade, na humildade e no reconhecimento dos limites e possibilidades que



permeiam a existência daqueles que desejam, ardentemente, entender a realidade e contribuir para melhorar nossas existências. Por isso, apesar da complexidade teórica de seu pensamento, Freire sempre foi dotado de uma apaixonante identificação com o simples, com o popular. Neste sentido, nunca uma face em detrimento da outra, mas sempre a partir de uma inter-relação no seu processo formativo entre a teoria e a prática, que fundamentou e constituiu sua concepção de *práxis*.

Caminhando numa perspectiva ontológica, Paulo Freire confiava na transformação e propunha uma pedagogia da esperança e da autonomia, da consciência do *de vir* e, portanto, da capacidade humana de mudar a história e ser livre. Defendendo uma Educação a partir da dialogicidade e da problematização, evocava a atividade educativa a partir da realidade,

do significativo, onde o conhecimento não é fundamentado na transmissão de conteúdos simplesmente, mas constitui-se como construção num processo dialético. Não há pessoa sem conhecimento e não há, portanto, processo de ensinar que não perasse pela experiência de aprender. Por isso, a Educação deve ser ética e é política na sua realização.

Entendia também Freire que “a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas” (FREIRE, 1996, p. 32).

Ainda para ele, a Educação verdadeira devia ser dialógica e problematizadora. Neste sentido, libertadora. Na análise freireana, todos detêm algum tipo de conhecimento significativo, o que não pode ser desconsiderado. De acordo com Zitkoski (2004, p. 272),

O fundamento radicalmente novo da pedagogia freireana em seu âmbito epistemológico é a visão dialetizante do processo de construção do conhecimento. Seu ponto de partida é que todo e qualquer ser humano é detentor de conhecimentos significativos, não importa a sua idade, meio social, grau de escolaridade, posição político-econômica ou outras diferenças reais. O conhecimento consiste no conjunto de saberes que formam a visão de mundo de cada sujeito cognoscente. Mas essa visão de mundo não se constitui de modo solipsista nem pode ser entendida de forma estática, fixa ou sem contradições.

Portanto, o que Paulo Freire apresentava era uma nova visão se comparada à tradicional epistemologia centrada exclusivamente na relação sujeito e objeto. Tratou da intersubjetividade e do conhecimento social, que envolve o nós e não apenas o eu. Isso exige o compromisso e a coerência. Parte da realidade e da prática dos sujeitos, do confronto com as ideologias vigentes e da possibilidade de transformação. É o conhecimento que liberta e não o que aprisiona, que se ensina porque se aprende ao mesmo tempo, pois, na figura do educador e do educando, realiza-se na dialogicidade. Há uma solidariedade entre o ato de educar e o ato de ser educado pelos educandos (FREIRE, 2006). Para Paulo Freire, só educadores autoritários negam esta solidariedade, “só eles separam o ato de ensinar do de aprender, de tal modo que ensina quem se supõe sabendo e aprende quem é tido como quem nada sabe” (FREIRE, 2006, p. 27). Portanto, em Paulo Freire, o professor é agente de transformação porque transformado e em constante transformação se faz na leitura da realidade e da contradição existente da mesma. Neste sentido,

O conhecimento que de fato conta para a transformação social não nasce nos gabinetes e na academia: nasce da ação comprometida com a transformação. Em decorrência desta convicção, só é capaz de educar quem possui este pressuposto. Isto inverte os eixos dos modelos educacionais vigentes. Bom educador e bom intelectual não é aquele que possui uma teoria longamente estudada, completa e coerente, que com ela comprehende a realidade e pode organizar processos de ação pedagógica libertadora; bom educador e bom intelectual é aquele que possui comprometimento real

com a luta radical, porque só ele será capaz de compreender a realidade e só então será capaz de ensinar (STRECK *et al.*, 1999, p.12).

Estes são alguns dos elementos identificadores do pensamento de Paulo Freire, de sua pedagogia, que é política, ética, estética e coerente com uma fundamentação epistemológica. É uma pedagogia que fala da esperança e da libertação.

Neste contexto, não parece insano entender o ataque execrável que promovem à sua pessoa e a fragmentos de seu pensamento e projetos, como o Escola Sem Partido, que representam o *misancene* promovido pelos arautos da extrema-direita. Talvez fique evidente que o que está em jogo não é a compreensão do seu pensamento e sua contribuição para a Educação, tampouco sua concepção de Educação, mesmo que possamos divergir. Afinal de contas, para serem coerentes, para os que flertam com o fascismo, o que interessa não é o entendimento, o esclarecimento, a construção de um projeto positivo, mas sempre a destruição. Fundamentados em teorias conspiratórias e em pensamento míticos, defensores de projetos de morte e identificados com líderes autoritários que catalisam o que há de pior nos homens, não sobra muito daquilo que é necessário para a emancipação e a libertação e que pouco existe nestes grupos: o pensamento. Assim, certamente Paulo Freire incomoda mais pelo que se pretende desqualificar de sua pessoa do que necessariamente pelo que se comprehende de sua obra.

Educação, política e práxis: emancipação e libertação em Paulo Freire

De acordo com Bastos (2004), é de grande importância no pensamento freireano um conceito que está vinculado à sua concepção de Educação e prática da liberdade, a saber, a conscientização. Não é dele originalmente o conceito e o próprio Paulo Freire atribui sua origem a Álvaro Vieira Pinto, na obra *Consciência e realidade nacional* (BASTOS, 2004). Entretanto, assumindo-o claramente como uma de suas categorias de pensamento, entende que não significa algo

estático, acabado, mas processo de desenvolvimento de uma atitude crítica, de busca de compreensão da história, do mundo, que não cessa jamais. Neste sentido, é um *devir*, um constante *vir-a-ser* da consciência. Para Freire, conscientização não é algo findável, mas processual na sua constituição, que exige a busca do conhecimento e que perpassa pela formação humana. A humanização do homem, sentido da Educação, é condição necessária para a convivência, para a co-existência, para a libertação. Aqui se estabelece a base para o conceito de *práxis* em Paulo Freire, que comprehende a possibilidade de educar e de educar-se no e sobre o mundo (BASTOS, 2004) a partir do movimento da ação-reflexão-ação. Pautando-se nessa dinâmica é que se tem a possibilidade da conscientização, de sua concretização. Porém,

[...] tendo em vista a terminalidade (assumida por muitos educadores) do processo de conscientização, em especial no ato educativo, Freire (1980) adverte que a conscientização, como atitude crítica dos seres humanos na história, não terminará jamais. Para ele, conscientização implica tomar posse da realidade. E isso é tarefa contínua dos seres humanos no mundo. Logo, se me assumo como educador, conscientizado, estou me excluindo do processo de conhecimento, da aproximação crítica da realidade, da prática da liberdade (BASTOS, 2004, p. 255).

Portanto, o que poderia ser interpretado como simples condição intelectual por outros teóricos ou pela maioria dos educadores, a conscientização, para Paulo Freire, implica no próprio exercício da liberdade humana. É o pleno exercício da sua capacidade crítica, da vida política. Por isso, “a epistemologia freireana é revolucionária igualmente pela unidade dialética entre ação-reflexão que requer o testemunho da *práxis* política” (ZITKOSKI, 2004, p. 274). A interligação dos conceitos em Paulo Freire, sua interdependência, apresenta-se como fundamental para o estabelecimento da sua teoria. Assim sendo, conscientização está vinculada ao processo da política não porque se pensa numa “consciência política” especificamente, mas porque se vislumbra a possibilidade, sem os desvios idealistas ou mecanicistas, de “se pensar criticamente a Educação, a política, a cultura e a vida em sociedade como um todo” (ZITKOSKI,

2004, p. 274). Superar a ingenuidade, transcender o limite do estabelecido ideologicamente, entre outros, só é possível pelo processo de conscientização.

Isto implica na compreensão da “unidade dialética entre consciência-mundo, subjetividade-objetividade ou mundo da consciência e mundo objetivo (exterior)” (ZITKOSKI, 2004, p. 275). A oposição entre a subjetividade e a objetividade, para Freire, não é uma questão de dualidade, mas de diferenciação pela própria condição do humano, da natureza da consciência humana, que é intencional e transitiva, e, portanto, abre-se ao “mundo exterior, presentificado intencionalmente em si” (ZITKOSKI, 2004, p. 275). Sobre o conceito de transitividade, esclarece Zitkoski (2004, p. 275) que

A consciência em Freire jamais poderá ser concebida como totalmente intransitiva, pois, se assim fosse, não seria possível o processo educativo para as consciências que se encontrassem reduzidas ao nível intransitivo. A Educação é possível e torna-se sinônimo de conscientização graças à transitividade da consciência humana.

Deste modo, Paulo Freire reforça a prática pedagógica pelo viés humanizador e, cada vez mais, para uma visão dialética e dialógica deste processo. Para ele, a tomada de consciência pelo homem comporta a percepção de seu condicionamento a uma realidade social e histórica, que já traz em si os elementos de contradição necessários para a mudança. Não é condição inexorável, mas transitória, se houver a conscientização desta condição. O primeiro entendimento do mundo é acrítico, numa experiência da realidade de modo espontâneo, não reflexiva. Contudo, a superação desta se dá exatamente pela tomada de consciência como capacidade de compreender a relação sujeito-objeto para além dos limites da epistemologia clássica. Implica na análise crítica do objeto e da relação com os demais sujeitos. Portanto, para além do conhecimento do objeto, busca-se o conhecimento do outro. Assim, compreendendo-se a si mesmo, o objeto e o outro, no entendimento da totalidade e não mais da unicidade apenas, é possível a superação da realidade estabelecida pela conscientização. O processo de conscientização, por isso, não pode ser entendido como

[...] individual, mas essencialmente social. E, mais ainda, não ocorre com seres abstratos (intelectualmente concebidos), mas com pessoas humanas que vivem em estruturas sociais, construídas historicamente, que são contraditórias, contingentes e devem ser reconstruídas a partir da *práxis transformadora* enquanto momento da própria conscientização (ZITKOSKI, 2004, p. 278, grifos do autor).

Eis a questão política. Têm-se consciência de que o conhecimento não é algo abstrato, desvinculado da realidade ou reduzido aos conteúdos disciplinares. É condição social, de transformação, através da conscientização e, portanto, da capacidade de pensar e repensar a realidade histórica e social problematizada. Complementa-se, ainda, que

Outra característica profundamente original na concepção epistemológica freireana é a noção de que o *conhecimento* é construção coletiva mediada dialogicamente, que deve articular dialeticamente a experiência da vida prática com a sistematização rigorosa e crítica. É a partir dessa maneira de compreender o conhecimento que Freire propõe a discussão do *tema gerador* em sua fundamentação dialógica, comprometida com um processo educativo crítico-humanizador (ZITKOSKI, 2004, p. 268, grifos do autor).

Este processo, que articula a experiência com a investigação, aparece como um dos elementos de entendimento de que “o conhecimento não é um ato solipsista, mas se situa, por sua própria natureza, em um conjunto de relações socioculturais fundamentadas em um mundo partilhado intersubjetivamente” (ZITKOSKI, 2004, p. 268). Neste sentido, partindo do pressuposto de que a ética, a política e a Educação estão intrinsecamente ligadas, reforçamos aqui algumas questões colocadas no âmbito da escola e da prática docente que fornecem as bases para uma discussão sobre uma *práxis* pedagógica emancipadora.

Entendemos, a partir da leitura de Paulo Freire, que a Educação não pode prescindir da ética, de que educamos manifestando-a, bem ou mal, formando ou deformando nossos alunos com a nossa prática. No entendimento freireano,

é por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalho com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. [...] Posso não aceitar a concepção pedagógica deste ou daquela autora e devo inclusive expor aos alunos as razões por que me oponho a ela, mas, o que não posso, na minha crítica, é mentir. É dizer inverdades em torno deles. O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. [...] É não só interessante, mas profundamente importante que os estudantes percebam as diferenças de compreensão dos fatos, as posições às vezes antagônicas entre professores na apreciação de problemas e no equacionamento de soluções. Mas é fundamental que percebam o respeito e a lealdade com que um professor analisa e critica as posturas dos outros (FREIRE, 1996, p. 16-17).

Esta relação entre teoria e prática, novamente demonstrada, representa o cerne de toda *práxis* que queira ser efetivamente emancipadora e, consequentemente, libertadora. Parece-nos que um dos grandes elementos da fragilidade da vida escolar hoje é, exatamente, a não vivência da ética, da sinceridade que exige este viver. Envoltos por concepções éticas diferenciadas, plurais de tal modo que não nos permitem, evidentemente, uma absolutização da regra moral ou o estabelecimento de uma norma universal como na proposta kantiana (KANT, 1997), faz-se necessário, contudo, repensar a partir do alerta de Paulo Freire (1996, p. 15-16):

Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética. Mas é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro. [...] Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano. Da ética que condena o cinismo do discurso [...], que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal. A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais

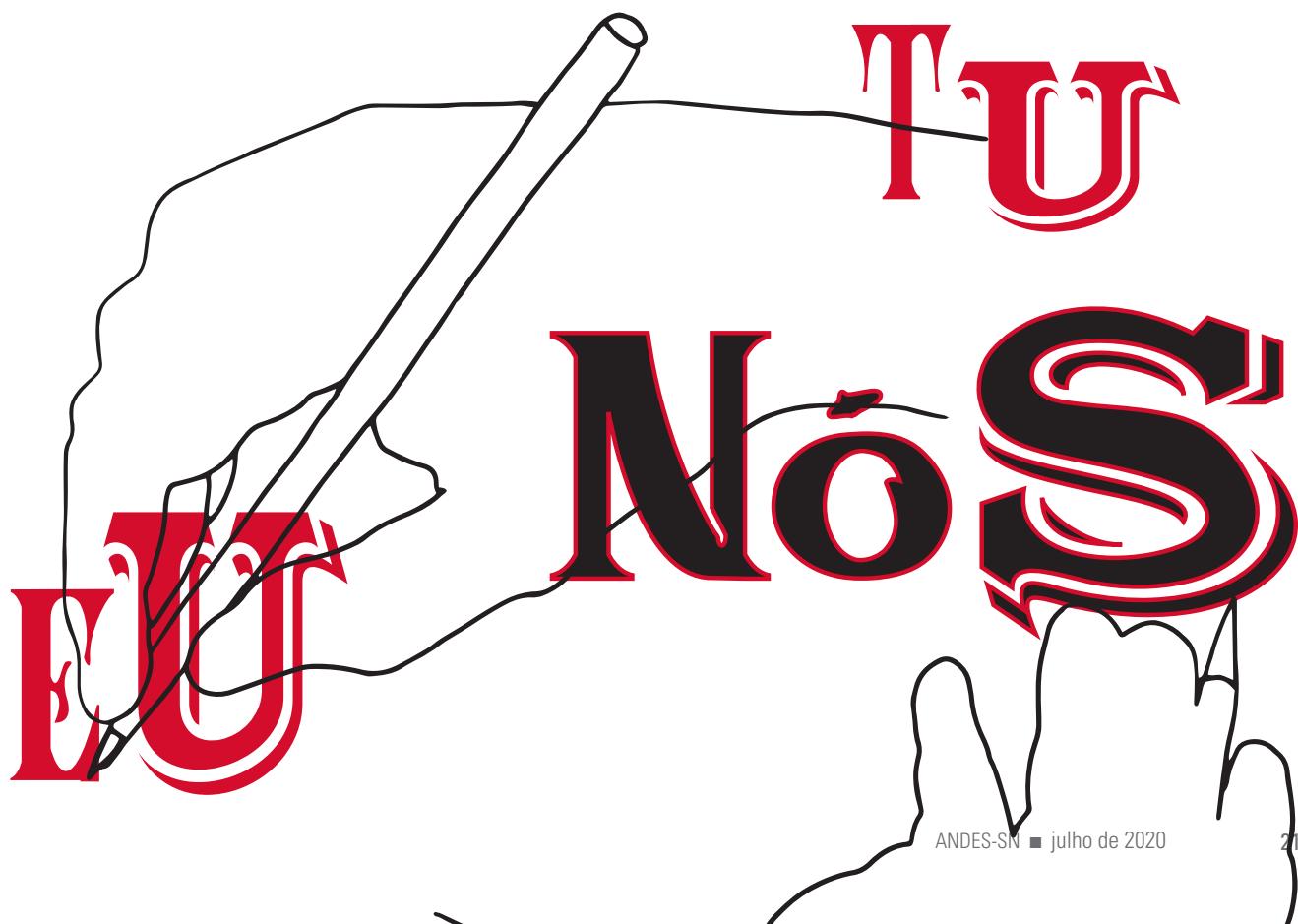
como na perversão histórica da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe.

Deste modo, nas relações escolares, no espaço da escola, representação micro da macro realidade social, exige-se a vivência ética que encontre suas bases numa inter-relação com a Educação. É necessária a conscientização, sem a qual não percebemos a contradição, o condicionamento social e histórico e, tampouco, a existência do outro, do bem comum e da possibilidade de transformação da realidade dada. Falamos da responsabilidade, da justiça e da alteridade que devem prevalecer na condição de uma vivência ética efetiva. A escola, portanto, pode ser, no nosso entendimento, o grande laboratório de produção desta experiência. Tal condição passa pela formação dos professores, pela reavaliação do papel da escola, pelo investimento real na humanização das relações.

Quando pensamos numa *práxis* pedagógica emancipadora, compreendemos sua possibilidade como um modo de pensamento, uma vivência diária, um processo de conscientização, mais do que como uma possível teoria pedagógica. Temos boas teorias pedagógicas, a nosso ver. Apresentamos, porém, problemas com o processo de conscientização. Fala-se do que não se vive, faz-se o que não se pro-

põe. Reproduz-se na esfera escolar, da universidade ou de qualquer dos espaços formativos, os mesmos padrões da cultura patrimonial, uma das condições a ser repensada e modificada na nossa realidade. Por isso, desponta a importância da política, que, não desvinculada da ética neste sentido, compõe o escopo da Educação como possibilidade de libertação. O ato pedagógico e o político não se separam e desembocam numa ação ética tanto quanto são fruto de uma consciência ética. Portanto, a possibilidade de mudança que se dá pela Educação não está no campo da crítica pela crítica, mas no exercício prático da ação pedagógica comprometida e radical, que não pode ser entendida como reprodução no âmbito escolar da politicagem habitual da esfera dos políticos profissionais. Assim sendo,

Paulo Freire combate a concepção ingênua da pedagogia que se crê motor ou alavanca da transformação social e política. Combate igualmente a concepção oposta, o pessimismo sociológico que consiste em dizer que a Educação reproduz mecanicamente a sociedade. Nesse terreno em que ele analisa as possibilidades e as limitações da Educação, nasce um pensamento pedagógico que leva o educador e todo profissional a se engajar social e politicamente, a perceber as possibilidades da ação social e cultural na luta pela transformação das estruturas opressivas da sociedade classista.



Acrescente-se, porém, que, embora ele não separe o ato pedagógico do ato político, nem tampouco ele os confunde. Evitando querelas políticas, ele tenta aprofundar e compreender o pedagógico da ação política e o político da ação pedagógica, reconhecendo que a Educação é essencialmente um ato de conhecimento e de conscientização e que, por si só, não leva uma sociedade a se libertar da opressão (GADOTTI, Moacir. Prefácio de *Educação e mudança*. In: FREIRE, 1979, p. 10).

Todo ato de educar é um ato político. Contudo, como esclarece Gadotti (1979), Paulo Freire busca compreender a política no ato de educar tanto quanto a Educação no verdadeiro sentido político. Não podemos estar alheios à sociedade, ao espaço em que vivemos e ao mundo do qual fazemos parte. O agir político envolve uma ação pedagógica e a ação pedagógica está fundamentada na política, no processo de descobrimento, de consciência e de mudança daquilo que era para aquilo que pode ser ou que se deseja ser.

Todo ato de educar é um ato político. Contudo, como esclarece Gadotti, Paulo Freire busca compreender a política no ato de educar tanto quanto a Educação no verdadeiro sentido político. Não podemos estar alheios à sociedade, ao espaço em que vivemos e ao mundo do qual fazemos parte.

Não é apenas agir, rotineiramente e paulatinamente, dia a dia, como alguém que reproduz o ritmo. Tampouco significa pensar a ação como um teórico desvinculado da prática e, evidentemente, da realidade. É fundamental a *práxis*, a consciência demandada do ato de conhecer, de ter compreensão de si e da realidade, de existir como ser senciente e consciente. Não é apenas sentir, mas ter consciência de si. É a capacidade de reagir, frente ao inusitado, mas também diante do ideologizado, do rotineiro aceito como verdade. Neste sentido, tanto educador quanto educando precisam ter consciência da Educação como política, como condição de mudança, não na utopia dos “messianismos” educacionais, mas na percepção do papel de cada um enquanto pertencente à sociedade e da necessidade de engajamento político para a possibilidade de mudança. A condição de romper com o

tradicional, não no sentido de uma crítica infundada ou de simplesmente desconsiderar a tradição, mas de extrapolar o rotineiro, o estabelecido, para desenvolver, para acontecer a mudança. Neste contexto,

A tradição pedagógica insiste ainda hoje em limitar o pedagógico à sala de aula, à relação professor-aluno, educador-educando, ao diálogo singular ou plural entre duas ou várias pessoas. Não seria esta uma forma de cercar, de limitar a ação pedagógica? Não estaria a burguesia tentando reduzir certas manifestações do pensamento das classes emergentes e oprimidas da sociedade a certos momentos, exercendo sobre a escola um controle não apenas ideológico (hoje menos ostensivo do que ontem), mas até espacial? Abrir os muros da escola para que ela possa ter acesso à rua, invadir a cidade, a vida, parece ser ação classificada de ‘não-pedagógica’ pela pedagogia tradicional. A conscientização sim (até certo ponto), mas dentro da escola, dentro dos ‘campi’ das universidades (GADOTTI, Moacir. Prefácio de *Educação e mudança*. In: FREIRE, 1979, p. 11-12).

Abrir a escola para o mundo e para a vida, portanto, é o que Paulo Freire apresenta como alguns dos pontos necessários para uma verdadeira Educação, capaz de realizar mudanças. Fechadas entre muros, grades, sistemas de segurança e outros aparatos, as instituições escolares se parecem, muitas vezes, mais com presídios ou hospitais do que com espaços de Educação e emancipação. Neste entendimento também, “abrir a escola” pode representar ainda a abertura da consciência dos professores para a sua relação com os alunos. Um comprometimento da docência pela discância. Como nos esclarece Paulo Freire (1996) na sua *Pedagogia da autonomia*, não há docência sem discância. Criticando o processo de pura transmissão dos conhecimentos, Paulo Freire apresenta alguns *saberes necessários* para a prática docente. Escreve Freire (1996, p. 22):

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-o como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Para Paulo Freire (2011), ninguém educa ninguém nem a si mesmo. Mediatisados pelo mundo, os homens são educados entre si. Por isso, no processo dialógico constrói-se o conhecimento enquanto possibilidade de emancipação, de alcance da autonomia do sujeito. Por isso, também,

É preciso que, pelo contrário, desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir os conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. [...] Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensino (FREIRE, 1996, p. 23-24).

No pensamento freireano, portanto, o aprender não é desvinculado do ensinar e isto implica num processo social, constituído historicamente e desenvolvido metodologicamente para formar e re-formar constantemente os sujeitos do processo, num perpétuo *devir* que não cessa com a realização de um propósito, mas que se reacende com cada possibilidade nova que se apresenta e se reinventa nas descobertas das contradições existentes. Deste modo, pensar não implicará num eu penso, mas em um nós. Não penso sozinho, não aprendo sozinho, não me construo sozinho. Neste sentido, viver a autenticidade exigida pela prática do ensinar e do aprender é participar “de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (FREIRE, 1996, p. 24). É não matar a experiência do aprendizado no discente com o esvaziamento da docência que não respeita e que

não percebe o aluno, no processo determinado por aquilo que Paulo Freire (2011) chamou de “educação bancária”.

Considerações: pedagogo da esperança em tempos desesperançosos

Ensinar, para Paulo Freire, exige diversos saberes: a “rigorosidade metódica”, a “pesquisa”, “o respeito aos saberes dos educandos”, “a estética e a ética”, “a corporeificação das palavras pelo exemplo”, “o bom senso”, “a consciência do inacabamento”, “a liberdade e a autoridade” e tantos outros que estão elencados na sua última obra *Pedagogia da autonomia* (1996). Nenhum que não seja, efetivamente, parte da própria condição do *ser*, da sua constituição ontológica e que a simples intelectualidade não garante como prática. É preciso o exercício da solidariedade, da liberdade. Para ele,

O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assuma o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome (FREIRE, 1996, p. 105).

Neste sentido, uma das principais categorias freireanas – a que trata da conscientização – não implica num conceito acabado, mas de contínuo exercício. Conscientizar-se não significa “chegar a um estado de”, de tal modo que se tenha atingido um padrão e não seja necessário mais nada. Em Freire, é uma categoria dinâmica no próprio *devir* que exige, sempre mais, a consciência da contradição como condição de liberdade. Exige, por isso, a consciência do outro, dos fenômenos e das estruturas sociais, perpassando, portanto, a condição de uma consciência individual para a condição de uma consciência social. Assim, a epistemologia freireana compromete-se na perspectiva do conhecimento não só do fenômeno, do fato, mas da existência do outro, na produção da inter-subjetividade e da construção do pensamento como

exercício de um “nós” e não do “eu”, expresso na proposta do *cogito* cartesiano anteriormente. Por isso, ensinar exige escutar. É o que nos lembra o educador, ao afirmar que

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-los e se não os escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, não me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me a escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito, é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível. Se a estrutura do meu pensamento é a única certa, irrepreensível, não posso escutar quem pensa e elabora seu discurso de outra maneira que não a minha (FREIRE, 1996, p. 120-121).

Paulo Freire propõe, portanto, uma *práxis* que se sustenta na ação-reflexão-ação, que se constitui na vivência da ética, da estética e da política, que não se desprende da perspectiva ontológica e libertadora do homem enquanto ser que pode *tornar-se, fazer-se, ser* mais. É um exercício reflexivo sobre a prática docente, a relação com o discente, o papel da escola, a conscientização como processo de emancipação e autonomia. É a compreensão das contradições no devir da história. É o exercício da liberdade frente ao que se apresenta como inexorável.

Entendemos, neste sentido, que é possível uma *práxis* pedagógica emancipadora que se realize, efetivamente, na escola e a partir da escola. A escola é um espaço de coexistência, de humanização, pelo menos teoricamente, das relações. É um espaço social, político, que exige a vivência ética. Pode ser um espaço de democratização das relações ou, pelo menos, de um ensaio da experiência num microcosmos que se aproxima da realidade do macrocosmos, que é a sociedade como um todo. Por isso, muito daquilo que se faz ali pode se reproduzir fora dali posteriormente, “tanto para o bem quanto para o mal”, parafraseando Nietzsche (1978). O inverso também é verdadeiro. Muito do que se faz fora também pode ser reproduzido dentro dos muros da escola. A possibilidade de re-educar, de lidar com a realidade, e não simplesmente

negá-la, reprimi-la com mais violência ou tornar-se refém da mesma, admitindo-se a impotência “por culpa do sistema”.

É fato que o “sistema”, essa coisa abstrata e que parece ter “vida própria” não ajuda, compromete e burocratiza muitas vezes as próprias condições de mudança e de autonomia da escola. É inconteste que as políticas públicas para a Educação, ao longo da história brasileira, têm deixado a desejar e têm demonstrado o quanto ainda não é valorizada verdadeiramente na prática dos nossos governantes. Não negamos a “falência” do atual modelo enquanto realidade que contemplamos no dia a dia em boa parte das escolas brasileiras e, principalmente, naquelas das regiões mais desprovidas, seja na periferia das grandes cidades ou nos rincões deste Brasil continental, que ainda não compreendeu que não é possível crescer verdadeiramente com tantas discrepâncias sociais existentes.

Contudo, não se trata também de corroborar os projetos destrutivos que se apresentam na pauta daqueles que conspiram contra a democracia e a vida política, propondo não a Educação, mas a doutrinação e a homogeneização dos pensamentos, o ataque às diversidades, às pluralidades e aos direitos humanos em seu contexto geral. Negando a ciência e ideo-logizando a existência, promovem o caos e propõem o controle, a obediência, a subserviência. Em outras palavras, retrocessos e fundamentos para novas perspectivas de barbárie na História.

De modo contrário, partilhamos da esperança freireana do papel da Educação e, principalmente, do educador, da consciência de que “não há docência sem discência” e de que não é possível separar o ato de educar da vivência ética, política, estética. Acreditamos que é possível educar para a emancipação que produz a liberação e, efetivamente, a liberdade da consciência, da ação, da promoção da vida e não da morte – não só a individual, mas a social, a *mistanásia*.

Consideramos que uma verdadeira *práxis* emancipadora não comporta uma fórmula, uma receita ou métodos específicos. É uma mudança de pensamento, o desenvolvimento de uma vivência cultural, de uma formação que não se faz por determinação, mas por convencimento pelo exemplo, por um processo de conscientização, paulatino, diário, numa prática

que não se desvincula da teoria, numa teoria que se mostra na prática. Cremos que se constroem no discurso que não é vazio, que respeita o outro, mesmo na discordância de ideias e que apresenta argumentos, fundamentos; e não a má intencionalidade, a baixezia da fala ou uma falsidade que se demonstra na prática diária, no contra-testemunho.

Com Paulo Freire, olhamos para uma perspectiva ontológica, do desenvolvimento do homem em seu ser, no “ser mais do homem”, para além de um determinismo estabelecido; não pela natureza, mas pela ideologia que subjuga e empobrece as mentes na sua capacidade de pensar. Falamos da conscientização, ou seja, da capacidade de tomar consciência de si, do mundo, do outro, da existência. Consciência que não se esgota, que não se fecha, mas se abre e se expande, conscientizando outros e precisando se conscientizar sempre.

É a possibilidade de perceber-se existente e não apenas de “estar aí”, como tantas coisas que não têm consciência de que existem. Aliás, neste contexto, não existem realmente, pois não são capazes de olhar “para si” mesmas e refletir “sobre si”, sobre sua condição. Apenas permanecem, ou seja, não conhecem. Por isso, uma *práxis* que apresenta inevitavelmente o viés epistemológico, que exige a cognição não apenas do “conteúdo disciplinar”, mas da realidade que se dá entre sujeito e objeto, sujeito e sujeitos. Que não se estabelece somente na objetividade nem cai no objetivismo. Tampouco se faz só da subjetividade ou do extremo subjetivismo. Floresce na intersubjetividade e na seriedade do olhar epistemológico que não desconsidera a pesquisa, a preparação, o estudo, mas que não perde o foco do sujeito que dá sentido e fundamento ao próprio ato do conhecimento. Que busca os fundamentos da própria prática docente e discente, que pensa e repensa, que recomeça e experimenta não num ensaio-erro do conhecimento espontâneo, mas num exercício consciente do pensamento que não se aprisiona na ingenuidade, mas se constrói na filosoficidade.

É, portanto, uma *práxis* que está no *devir*, que se faz no *devir* e que o acompanha na sua constante mudança, que não perde tudo a cada dia, mas que se constrói a cada dia em cima da contradição, num processo dialético e dialógico, que não elimina *tese* e *antítese* simplesmente, mas que extrai a *síntese* a cada

novo confronto, a cada novo movimento.

Pensando na formação de professores, pensamos na exigência da seriedade, da responsabilidade para que não se tenha, ou não se favoreça, a constituição do mau profissional. Pensar a *práxis* como algo que se constitua lá, na formação acadêmica deste futuro profissional, em que se exija uma verdadeira formação intelectual, mas que não caia no intelectualismo, que exija muito a leitura, mas não a fragmentação, que permita, acima de tudo, a construção de uma leitura de mundo e da capacidade de reler o mundo, “reaprender a ver o mundo”, numa analogia com a fala de Merleau-Ponty (1980). Um profissional que seja, acima de tudo, humanizado, para não perder o sentido do educar, transformando a sua ação numa relação que se estabelece num “eu” e num “tu” que gera um “nós”, preservando as individualidades, mas fundamentada na alteridade.

Com Paulo Freire, olhamos para uma perspectiva ontológica, do desenvolvimento do homem em seu ser, no “ser mais do homem”, para além de um determinismo estabelecido; não pela natureza, mas pela ideologia que subjuga e empobrece as mentes na sua capacidade de pensar. Falamos da conscientização, ou seja, da capacidade de tomar consciência de si, do mundo, do outro, da existência.

Pensamos com Freire, portanto, numa *práxis* que pedagogicamente promova a democracia e se estabeleça no exercício político e ético, já na prática escolar, permeando o dia a dia da escola sem omitir as contradições. Que não busque a padronização como critério de manutenção, respeitando as diferenças e promovendo realmente a inclusão e não a exclusão. Acreditamos numa *práxis* que não desista do aluno, mesmo quando ele desiste de si, que não desista do colega, mesmo se este já se sente conformado com a impossibilidade de qualquer mudança. Defendemos uma *práxis* que promova a utopia e construa a mudança, não pelas forças da violência, mas pela “violência” da esperança que não quer calar e que, numa proposta emancipadora, promova a autonomia e a libertação, não da existência humana, mas da subjugação de todo processo de desumanização.

Por isso, convencido de que a mudança é possível, Paulo Freire é homem da utopia, no seu sentido mais saudável, da crença nas possibilidades e não nos determinismos, da convicção de que se pode fazer alguma coisa. Na visão freireana, somos “seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *aprender*. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada” (FREIRE, 1996, p. 69, grifo do autor). Criamos métodos, desenvolvemos técnicas, materiais etc. A prática educativa, dotada de intencionalidade, não é neutra; apresenta um caráter político (FREIRE, 1996).

Como seres capazes de tal processo, somos únicos, dotados de singularidade, mas compostos da multiplicidade do *devir*, que não se esgota. Envoltos na complexidade da existência humana, compomos a coexistência como necessidade da própria possibilidade de avançarmos, de melhorarmos. Sujeitos que interagem, estabelecem regras, valores e conhe-

sempre. O que é fundamental, em acordo com a esperança freireana, é a certeza de que a história é *devir* e, como responsáveis por ela, que estejamos sempre dispostos a modificar e repensar, ética e politicamente, o que for necessário e possível para que não tornemos inexorável o futuro que se delineia. **US**

Como seres capazes de tal processo, somos únicos, dotados de singularidade, mas compostos da multiplicidade do *devir*, que não se esgota. Envoltos na complexidade da existência humana, compomos a coexistência como necessidade da própria possibilidade de avançarmos, de melhorarmos. Sujeitos que interagem, estabelecem regras, valores e conhecimento, educamos para humanizar e sair da natureza limitadora é determinante para constituirmos um mundo novo, o humano. Mundo que perpassa pela prática da liberdade e que, portanto, exige a formação para a emancipação, não no sentido do individualismo, mas do indivíduo coexistente, politicamente manifesto e eticamente entendido.

cimento, educamos para humanizar e sair da natureza limitadora é determinante para constituirmos um mundo novo, o humano. Mundo que perpassa pela prática da liberdade e que, portanto, exige a formação para a emancipação, não no sentido do individualismo, mas do indivíduo coexistente, politicamente manifesto e eticamente entendido. Este nos parece ser o caminho apontado por Paulo Freire. Numa perspectiva dialética e dialógica, não é uma discussão que se encerra. Permanece em aberto. É possível revisitá-la

- BASTOS, Fábio da Purificação de. Diálogo e conscientização na teoria e prática da liberdade. In: DALBOSCO, Cláudio A.; TROMBETTA, Gérson L.; LONGHI, Solange M. (Orgs.). Sobre a filosofia e educação: subjetividade e intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica. Passo Fundo: UPF, 2004, p. 255-259.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Trad.: Moacir Gadotti e Lilian Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção Educação e Comunicação vol. 1)
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- KANT, Immanuel. Fundamentação da metafísica dos costumes. Trad.: Paulo Quintela. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1997. (Textos filosóficos)
- MERLEAU-PONTY, Maurice. Textos escolhidos. Seleção de textos de Marilena de Souza Chauí. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. Obras incompletas. Seleção de textos: Gérard Lebrun. Trad. e notas: Rubens Rodrigues Torres Filho. Posfácio: Antônio Cândido de Mello e Souza. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- STRECK, Danilo R. (Org.). Paulo Freire: ética, utopia e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo e conscientização: a construção do conhecimento na pedagogia freireana. In: DALBOSCO, Cláudio A.; TROMBETTA, Gérson L.; LONGHI, Solange M. (Orgs.). Sobre a filosofia e educação: subjetividade e intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica. Passo Fundo: UPF, 2004, p. 260-279.

referências

Paulo Freire: uma existência de amor e de luta contra a opressão

Maria Onete Lopes Ferreira
Professora da Universidade Federal Fluminense (UFF)
E-mail: molferreira@id.uff.br

Silmara Lídia Marton
Professora da Universidade Federal Fluminense (UFF)
E-mail: silmaramarton@id.uff.br

Resumo: A reflexão sobre o legado de Paulo Freire parte da atual situação brasileira, da qual sobressaltam tanto traços de conotações fascistas quanto a acentuação dos problemas sociais de natureza político-econômica em consequência da Covid-19. Com base no postulado de que a educação tem papel fundamental no processo civilizatório, argumentamos, amparadas no materialismo histórico dialético, com base em pesquisa bibliográfica, sobre a enorme relevância da obra e vida de Paulo Freire, pensador visceralmente comprometido com a educação como prática de liberdade. Desde esse posicionamento, deixou claro que a libertação diante da opressão social teria que ser obra do educando, a partir da sua própria consciência sobre as injustiças que o oprimem numa sociedade de classes. Para tanto, faz-se necessário uma “pedagogia do oprimido”. Em Paulo Freire, ensinar numa perspectiva libertadora se constitui numa atitude de amor. Compreendemos que o amor como princípio filosófico para a educação aparece na história desde Epicuro (Antiguidade) e que, no Brasil, Paulo Freire deu vida a esse princípio.

Palavras-chave: Paulo Freire. Materialismo Histórico. Pedagogia do Oprimido. Amor.



“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

(Paulo Freire)

*De Epicuro a Paulo Freire:
“é preciso que a leitura seja um ato de amor”.*

(FREIRE, 2001)

Por ser a unanimidade consagrada que orgulha os brasileiros preocupados com justiça social, Paulo Freire dispensa apresentação. Sua notoriedade se tornou ainda mais abrangente com o advento da internet. No Google, por exemplo, a busca através de “frases de Paulo Freire” direciona o interessado para uma infinidade de *links* nos quais as frases mais conhecidas se repetem.

Sua pedagogia muito respeitada, entretanto, é alvo de determinadas críticas por alguns pesquisadores marxistas, que veem em Paulo Freire um acentuado propósito cristão. Será, todavia, que a bandeira humanista é necessariamente cristã? Não teria o humanismo outra herança também? O próprio fundamento cristão, que é a primeira grande forma de religião ocidental, não teria em si vínculos com as escolas filosóficas pagãs daquele tempo? Não foi da adapta-

ção das obras filosóficas que os principais teóricos do cristianismo tiraram suas doutrinas? O tomismo não é essencialmente aristotélico? Santo Agostinho não teria aproximações muito claras com o pensamento platônico? Poderia o humanismo ser ateu, tendo sucedido o medievalismo e seu cristianismo castrador? O humanismo não seria o outro nome do amor? E qual é o problema de se vincular o humanismo ao cristianismo?

Che Guevara, certa vez, perguntado em entrevista dada numa conferência na ONU¹ sobre as razões que moveria um revolucionário, respondeu abruptamente que era o amor. E dividiu o amor em três categorias: o amor à justiça, o amor à humanidade e o amor à verdade (não necessariamente numa ordem hierárquica).

Sabemos que as mudanças de fases na história só oferecem uma linha divisória bem nítida passado um longo intervalo. Toda passagem de tempo traz, inevitavelmente, as marcas do velho e do novo no pensamento que lhe dá visibilidade, ou então não seria história. E nós sabemos a quem serve a atemporalidade, na medida em que, à custa da defesa de ideias abstratas, subtrai do pensamento a concretude da história e das existências.

Sabemos que as mudanças de fases na história só oferecem uma linha divisória bem nítida passado um longo intervalo. Toda passagem de tempo traz, inevitavelmente, as marcas do velho e do novo no pensamento que lhe dá visibilidade, ou então não seria história. E nós sabemos a quem serve a atemporalidade, na medida em que, à custa da defesa de ideias abstratas, subtrai do pensamento a concretude da história e das existências.

Colocando em questão rapidamente a passagem das épocas, conforme é possível constatar em OS PENSADORES (1985), quando desapareceu da cena histórica a filosofia nascida na Grécia – que imortalizou Platão, Sócrates e Aristóteles (posteriormente, conhecidos como de tradição pagã pelos cristãos) –, outras formas de pensamento tomaram lugar nas cabeças herdeiras daquela tradição.

Nos sucessores tempos helênicos, a filosofia, como

pensamento crítico desmistificador do entendimento do universo, cujo propósito político era contribuir para melhorar o governo da *pólis*, lentamente deu lugar a uma nova preocupação intelectual. O estoicismo e o epicurismo sucederam a tradição inaugurada pela filosofia clássica. Adquiria materialidade, naquele momento, uma nova ciência, ainda não separada da filosofia, que focaria na orientação da subjetividade individual e deixaria de ser um guia de conceitos universais para governar o organismo coletivo. Essa nova maneira de estar no mundo não significava, no entanto, a separação radical entre o indivíduo e o corpo social. Na diferença com relação à tradição anterior é que se estrutura uma nova ética, amparada nos modos de vida de cada indivíduo e, portanto, livre das regras e acordos travados na ordem pública.

A felicidade e o prazer se tornariam alvos das teorias desta nova ciência. Importará ao indivíduo comum, destituído da tarefa política de governar os outros antes cuidar de si. Sua tarefa deveria ser a dedicação pessoal ao gozo de uma vida feliz, orientada, primordialmente em algumas correntes, por uma ética amorosa em relação ao outro decorrente do amor a si mesmo.

O epicurismo, uma das mais importantes escolas pós Aristóteles, tinha como proposição extrair da simplicidade a felicidade. Tem-se notícia de que na célebre escola “Jardim de Epicuro”, vivia-se em base comunitária e até o alimento do dia a dia era ali mesmo cultivado. Essa escola sobreviveu por sete séculos e foi dela que brotaram Lucrécio, Sêneca e Cícero, lá adiante. Podemos exemplificar citando o caso de Marco Túlio Cícero (106-43 a.C.), que, ao ser obrigado a se afastar da política romana, recolheu-se à vida privada e retomou à meditação filosófica, que lhe rendeu várias obras, entre elas: Sobre os Fins, Controvérsias Tusculanas e Sobre os Deveres, que tratam de problemas éticos; Os Tópicos e Os Acadêmicos, que abordam questões lógicas; e A Natureza dos Deuses, Sobre a Arte Adivinhatória e Sobre o Destino, livros dedicados a temas da física (OS PENSADORES, 1985).

Havia também certo misticismo sobrenatural no fundamento filosófico sobre a simplicidade como caminho para a felicidade. Epicuro reivindicava e defendia na sua escola o lugar das divindades nas ori-

tações daquilo que considerava a busca da felicidade. Os deuses, considerados entes imortais, estariam por trás da existência bem-aventurada, assegurava.

Dito isso, ressaltamos que daquela crítica, acima dirigida a Paulo Freire pelos marxistas, surgiu a inspiração para este artigo, após conversa entre as autoras sobre a leitura da *“Carta sobre a felicidade”*, feita por obra do acaso. Uma nova leitura da biografia de Marx deu combustível à ideia. Sem entrar no mérito da crítica, questionamos, entretanto, se não há nela algo de injusto com este que se tornou um dos maiores educadores do mundo. Não haveria outra maneira de entender este professor, que considera a leitura um ato de amor? Onde estaria este fundamento amoroso que perpassa a pedagogia de Paulo Freire?

Existiria no epicurismo alguma relação com a filosofia freireana? Autores podem pensar semelhantemente sem o conhecimento um do outro? Haveria algo em comum entre Epicuro e Paulo Freire?

Não temos conhecimento seguro de que Paulo Freire tenha conhecido a obra de Epicuro, porém, desconfiamos que sim, uma vez que esse teórico da educação brasileira obteve em sua vida uma fecunda formação cultural, filosófica e humanística. Mas não pretendemos fazê-lo discípulo daquele, até porque não consideramos que Paulo Freire fosse menor que Epicuro ou mesmo que precisasse necessariamente buscar inspiração em alguém ou nalguma teoria já concebida. Não que a relação entre discípulo e mestre diminua a obra do discípulo. Não obstante, enxergar o mundo por um viés que se encaixe numa teoria conhecida, sem o prévio conhecimento do autor, não apenas é natural como há exemplos conhecidos². Fato é que há, ao nosso olhar, Epicuro em Paulo Freire.

Diferentemente de Paulo Freire, Epicuro talvez exigia aqui uma apresentação que será feita de forma breve. Em meados dos 300 a.C., as guerras de conquistas, sob a liderança dos romanos, fazem desaparecer a autonomia das cidades-Estado; entretanto, a cultura grega já estava suficientemente difundida entre os povos mediterrâneos. Nesse contexto, nasce o helenismo e, com ele, ciências particulares começam a se desmembrar da filosofia como sabedoria exclusiva.

Outra grande mudança dizia respeito à participação do indivíduo no governo da *pólis*, que naquele momento deixaria de ter lugar. Logo, a preocupação

com a formação política anterior desaparecerá de cena. Desde então,

o conhecimento deixa de ser preparação para a atividade política (como fora em Platão), passando a se ocupar do aprimoramento interior do homem. Distanciada das preocupações políticas, a filosofia aspira ao estabelecimento de normas universais para a conduta humana e se propõe a dirigir as consciências: o problema ético torna-se o centro da especulação de diferentes correntes filosóficas (OS PENSADORES, 1985, p. vi).

Mudará, portanto, o entendimento da ética, que desde então se deslocará do plano público para o privado. É esse o contexto epicurista.

O sentido ético dos pensadores helenistas é uma aventura em busca do bem individual, entendida como sabedoria que oportunize a plenitude da realização subjetiva: persegue-se agora a perfeita serenidade interior, sem que as circunstâncias sejam levadas em conta. O bem no sentido metafísico do Bem de Platão perde lugar no fundamento das ideias e desaparece dos modelos do mundo corpóreo, por isso mesmo não será mais a sustentação do sujeito do conhecimento, tampouco da ação ou da própria realidade objetiva. O bem das éticas helenísticas terá acepção estritamente existencial: é o bem como sinônimo do que é bom para o indivíduo, para a vida de cada homem (OS PENSADORES, 1985, p. vi).

O helenismo compreende diferentes escolas, sendo o epicurismo e o estoicismo as mais conhecidas, que, embora não tenham formado Academias, como a de Platão, e nem a Escolástica, de Aristóteles, deixaram um legado importante para a tradição filosófica no campo da moral.

Epicuro (341-272 a.C.), nascido grego, ostentava a cidadania ateniense do pai. Na cidade natal Samos, estudou com filósofos discípulos de Platão. Posteriormente, muda-se para Atena, onde irá conviver com os grandes filósofos pós Sócrates e Platão ainda em atividade. Todavia, um acontecimento que mudaria o rumo político em Atena obrigaria Epicuro a deixar a cidade: a morte de Alexandre Magno, que levou seu sucessor a expulsar os colonos atenienses de Samos. Epicuro muda-se para Cízico, cidade para a qual sua família fora desterrada. Ali funda sua primeira escola, que tinha Demócrito, ainda que revi-

sado, como influenciador. Todavia, os futuros seguidores iriam surgir em Lâmpsaco, onde fundara uma nova escola, após ser impedido pelos aristotélicos de ensinar em Lesbos, para onde migrara a escola. Não obstante, no ano de 306, Epicuro regressa a Atena e lá funda a célebre escola que ficou conhecida como “Jardim de Epicuro”. Na mesma propriedade, residiu com os mestres Hermarco e Metrodoro, seus ex-discípulos.

A “Carta sobre a felicidade” é um documento pequeno e nela se encontra parte importante dos fundamentos do epicurismo. Sua leitura contribui para desfazer um equívoco que acompanha o pensamento de Epicuro, quase sempre retratado como defensor da felicidade como a fruição do prazer acima de qualquer limite; o que confunde sua filosofia com o hedonismo. Uma observação importante feita na apresentação da carta é que, a partir dela, é possível rebater a ideia de um Epicuro imitador de Demócrito. Enquanto Demócrito seria determinista, Epicuro recusava veementemente tanto o determinismo quanto o fatalismo, conforme o próprio Marx afirmou. Na carta, Epicuro registra que “mais vale aceitar o mito dos deuses do que ser escravo do destino dos naturalistas” (EPICURO, 2002, p. 49).

Sem o conhecimento das classes sociais como trava para a felicidade, Epicuro não questionava a preservação do *status quo* e tampouco sonhava que a sociedade poderia vir a ser transformada por uma luta social. Todavia, com qualidade de mestre, certamente cultivava o amor como virtude a ser disseminada.

Limpado o terreno do preconceito, dá para afirmar que Epicuro tinha como um de seus propósitos ensinar o homem a viver. Viver nos tempos epicuristas, tempos em que a maioria das pessoas tinha poucos recursos e não havia a oferta de atividades ou coisas com que se ocupar no âmbito da cultura, era sinônimo do encontro com o prazer ou com a felicidade. Para ele, a filosofia era o caminho para esse encontro em todas as etapas da vida adulta, mas em cada uma delas teria um sentido especial. Para os velhos, a filosofia serve para fazer rejuvenescer “[...] por

meio da grata recordação das coisas que já se foram” (EPICURO, 2002, p. 21). Na juventude, para que o envelhecimento não ofereça medos do que virá, é preciso cuidar das coisas que trazem felicidade.

Uma leitura atenta da “Carta para a felicidade” leva à compreensão de que a filosofia de Epicuro era uma filosofia amorosa para ensinar a viver sem temores. Certamente, naquele tempo, os temores da vida do homem comum eram peculiares a uma realidade limitada ao que a própria natureza oferecia, sem a ajuda do dinheiro. Logo, a sabedoria seria a maior das virtudes na vida e ela não se oferecia, senão sem um processo de busca. Essa busca não poderia ser feita de qualquer jeito, senão com um método capaz de afastar os aspectos que entravam em contradição com um prazer duradouro.

Sem o conhecimento das classes sociais como trava para a felicidade, Epicuro não questionava a preservação do *status quo* e tampouco sonhava que a sociedade poderia vir a ser transformada por uma luta social. Todavia, com qualidade de mestre, certamente cultivava o amor como virtude a ser disseminada. Tanto é que seus discípulos habitavam com ele a mesma casa. Defendia a ausência da perturbação diante do sofrimento e uma das formas por ele encontrada para estar em harmonia consigo e com os outros era ter a companhia dos seus alunos e amigos. Sua ética é regida pelo prazer. Não seria o prazer hedonista, como já afirmado anteriormente, mas o prazer ao qual é dada vazão de modo equilibrado. Fazer isso é agir eticamente. “É por essa razão que afirmamos que o prazer é o início e o fim de uma vida feliz. Com efeito, nós o identificamos como o bem primeiro e inerente ao ser humano, em razão dele praticamos toda escolha ou recusa e a ele chegamos escolhendo todo bem de acordo com a distinção entre prazer e dor” (EPICURO, 2002, p. 43).

Desse modo, a relação que se estabelece aqui entre esses dois mestres – Paulo Freire e Epicuro – está amparada na observação de que para ambos ser professor é, acima de tudo, partilhar amor. Amor ao próximo, que viria a ser um dos mandamentos do cristianismo, nascido sob as ruínas daquele período chamado de helenismo.

Somente é capaz de amar aquele que é livre. Epicuro ainda não conhecia o sentido da liberdade no

plano da liberdade liberal econômica. Portanto, sua filosofia se concentrava na tentativa de tornar livre a alma, através do afastamento das coisas que mais sufocam e angustiam o espírito.

[...] toda a ética de Epicuro representa um esforço para libertar a alma humana de equívocos ou de infundadas crenças aterrorizadoras. A filosofia, para Epicuro, deveria servir ao homem como instrumento de libertação e como via de acesso à verdadeira felicidade. Esta consistiria na serenidade de espírito que advém da consciência de que é ao homem que compete conseguir o domínio de si mesmo (OS PENSADORES, 1985, p. 12).

Paulo Freire e o materialismo histórico

Desde o “fica em casa”, cabe a todos nós reconhecer que estamos diante de um momento em que as coisas conhecidas não são suficientes para produzir segurança. Aliás, muitas das coisas antes almejadas e colocadas no topo alto dos desejos insaciáveis estão se revelando deveras supérfluas. Ao redor do mundo, há consenso de que estamos desafiados a encarar o desconhecido e as pistas que temos dizem que os instrumentos disponíveis não foram planejados para esse enfrentamento.

Não obstante, as teorias herdadas dos grandes pensadores continuam sendo a luz que deve iluminar o nosso olhar. Nesse sentido, é com Marx, Engels e seus discípulos que fundamentaremos a reflexão aqui empreendida. Marx é o primeiro a ser chamado para a antessala, posto ter inaugurado a compreensão de que o pensamento, para alcançar o propósito da utilidade, não pode ser desenvolvido sem que se comece desde a materialidade do real que necessita da teoria.

A contribuição de Marx e Engels é ainda mais importante para a construção teórica necessária ao enfrentamento das adversidades com que nos deparamos nesse momento pelo fato mesmo de terem eles sido contemporâneos de uma virada histórica. Ambos foram testemunhas oculares das transformações decorrentes da chegada da produção fabril que daria maturidade ao reino capitalista. Essa novidade que assustou, em plena Londres, no ano de 1897, um José

de Alencar seduzido pelas notícias do progresso do velho mundo³.

Nesta mesma cidade, Marx e Engels, algumas dezenas de anos antes, ousaram decifrar o processo econômico que despontara com o ronco das máquinas nascentes. Das condições materiais completamente novas, os autores da crítica da economia política explicaram que os tempos impunham olhar para a frente numa perspectiva transformadora. Era uma ruptura com a filosofia interpretativa clássica. Essa ruptura estava assentada na tese de que a luta de classes era o motor da história.

Essa genial sacada extraída da observação da própria história, desta vez vista não como a trajetória descritiva dos feitos heroicos de protagonistas do passado, mas como construção decorrente da ação intencional dos homens, iria mudar a ciência mais uma vez. Nasciam ali as bases do pensamento materialista que inspiraria novos olhares e voos da poesia à matemática. Das novidades que despontaram, uma delas foi a própria reflexão de Marx e Engels, ao juntar economia e política numa fusão dialética. A partir dessa unicidade, que tem no plano teórico a mesma lógica da unidade teoria-prática, a explicação da rea-

A contribuição de Marx e Engels é ainda mais importante para a construção teórica necessária ao enfrentamento das adversidades com que nos deparamos nesse momento pelo fato mesmo de terem eles sido contemporâneos de uma virada histórica.

lidade como totalidade, síntese de múltiplas determinações, não pode ser feita senão pela concatenação entre infraestrutura e superestruturas que garantem um modo de produção. Desse modo, o homem entendido não como indivíduo singular, mas na sua acepção coletiva (o homem em sociedade), torna-se o ponto-chave para pensar a transformação do *de vir*.

Para o materialismo histórico dialético, a única formação social capaz de permitir a liberdade do homem é aquela que nasce como produto da ação consciente desse homem. E o nascimento dessa sociedade depende do convencimento pelo conjunto dos trabalhadores de que a existência da luta de classes in-

viabiliza essa sociedade. Logo, a luta de classes deve desaparecer, porque ela, por natureza, separa os que produzem riqueza dos que dela se apropriam. E sem uma distribuição justa dessa riqueza, o homem não se libertará. A condição para que haja liberdade é que o indivíduo se compreenda como sujeito da história. Somente o reconhecimento do protagonista coletivo nos acontecimentos e a sua clareza sobre o lugar que ocupa no coletivo poderão forçar a mudança. Diga-se que essa sociedade só poderá nascer de um ato revolucionário no plano coletivo. Portanto, a consciência revolucionária é um imperativo.

O palco de Paulo Freire

Para a libertação do homem, do lugar que chegamos através dos sucessivos modos de produção até aqui existentes, a educação passou a ser um instrumento necessário. Marx, que não se debruçou sobre esse aspecto, todavia deixou essa premissa em sua teoria sobre o capital e as condições para sua derrubada, convidando àqueles que nele se inspiram e comungam com suas ideias para esse empreendimento.

Paulo Freire, ainda que não tenha reivindicado o marxismo como seu modelo teórico, compreendeu a necessidade da revolução e o lugar da educação no processo revolucionário. Foi a partir da crítica empreendida à realidade social na qual inaugura seu protagonismo na luta em favor dos mais pobres que ele pôs no papel os fundamentos para uma pedagogia libertadora. Não à toa seu primeiro livro teve como título *“Educação como prática da liberdade”*, publicado desde o exílio no Chile, em 1967. O livro foi calçado na tese *“Educação e atualidade brasileira”*, que carimbou sua entrada como professor na Universidade de Recife, em 1959. Esse escrito tinha como base uma experiência com educação popular praticada com pessoas analfabetas sertanejas.

Como se sabe, a vida de Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) se confunde com a luta por uma educação libertadora. Essa luta foi iniciada num Brasil ainda típico da Idade Média, pois assim eram as condições de existência predominantes no interior do Nordeste brasileiro. Por lá, o sertanejo se deparava com uma realidade de conotações pré-capitalistas por quase todo

o século XX. Paulo Freire, portanto, na juventude, habitou o mesmo cenário onde prosperou o movimento conhecido na história como Cangaço, imortalizado da lenda Lampião, que levou ao episódio chamado de Canudos, sob a liderança de Antônio Conselheiro e para sempre vivo em *“Os sertões”*, narrado na prosa de Euclides da Cunha. Ou ainda o prognatismo místico-político de um padre de nome Cícero, que jamais foi autorizado a celebrar uma única missa pela sua diocese e que, apesar disso, foi fundador de uma das mais importantes cidades do estado do Ceará, cidade que ainda hoje encoraja o clima de misticismo, que fez de seu fundador um inimigo da Igreja. Juazeiro do Norte, desde sua fundação, confere à religiosidade o significado ideológico, conforme Marx chamou a atenção na *“Crítica da filosofia do direito de Hegel”*: a religião como ópio e, desse modo, dona de um lugar imprescindível na ideologia.

Importante ressaltar que, nos nossos dias, fora do domínio da Igreja Católica, esse poder da religião se fortaleceu, especialmente nas periferias pobres dos grandes centros urbanos e esse fortalecimento faz do protestantismo, no tempo presente, um dos fenômenos que mais interferem nos rumos da história brasileira. Sua projeção também é um dos fatores que vêm mudando o Brasil, inclusive no ambiente escolar, visto que essa religiosidade é muito forte entre os professores. O neoconservadorismo da maioria das igrejas ditas evangélicas é em parte responsável pelo recuo político e pelo preconceito praticado por meio dos valores sociais que resultam em violência contra a população de lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e *queers* (lgbtq), por exemplo. Do ponto de vista da luta de classes, as igrejas evangélicas também estão a serviço da ideologia burguesa. Entretanto, de um modo geral, a história da humanidade é tributária da prática religiosa e, no Brasil, em especial na educação, a religião tem uma marca indelével, desde a colonização.

Quanto a Paulo Freire, não deixa de ser curioso que, embora cristão, tenha se insurgido contra esse *status quo* opressor, no qual a religião assume um papel essencial, mas este é um detalhe que não cabe ser aqui abordado. Observações à parte, foi nas contradições desse contexto de exclusão e lutas sociais que viria ao mundo Paulo Freire, esse brasileiro imortalizado.

zado nos quatro cantos do mundo por sua dedicação à causa da educação. E na sua terra, viria a ser homenageado como patrono da educação.

Hoje, causa grande estranheza que o grande Paulo Freire, a quem o mundo inteiro se curva, sofra, a partir das forças políticas momentaneamente no governo, uma tentativa de difamação somente possível na mentalidade de quem jamais leu ou compreendeu uma única linha de sua vasta obra. Gente para quem a pedagogia de Paulo Freire teria sido fundamental. Aliás, se a homenagem que lhe agraciou com a honraria pátria tivesse sido empreendida não num título, mas na prática, este artigo não estaria sendo escrito, pois qualquer homenagem ao mais influente pensador brasileiro, mundo afora, versaria sobre outra intencionalidade.

Esta sórdida campanha da qual é vítima Paulo Freire reforçou o desejo de fazer esta reflexão. E, para compreender a natureza desse atentado contra o patrono da educação brasileira, é necessário um “parentese” para abordar o momento em que se detecta na história o nascedouro da tendência política que deu corpo ao que hoje passou a ser denominado de bolsonarismo, o fascismo brasileiro.

Que cenário é esse?

Desde meados da década passada, foi surgindo no Brasil um fenômeno incomum, talvez uma situação inédita ao longo da história brasileira: a defesa escancarada das ideias políticas direitistas. Os sinais iniciais já indicavam que seria uma nova direita, visto que a tradicional jamais aceitou o rótulo. Pelo menos, seus afiliados não dividiam as ideias entre esquerda e direita. Faziam de suas teses “a verdade” contra a falácia dos opositores. O uso dos emblemas para definir as ideias, portanto, não tinha lugar nos argumentos daquela elite tradicional.

Como exemplo da nova direita, podemos citar o “Endireita Brasil”, movimento patrocinado pelo Instituto Milenium, financiado por pessoas muito endinheiradas, dos meios midiáticos e empresariais, em sua maioria. Desde então, somos testemunhas do aparecimento de uma militância com ações, inclusive de rua, cuja prática é de extrema-direita.

Esse sintoma do ativismo neodireitista vindo de uma parcela da população que se mantinha no silêncio social sobre política ou que apenas expressava sua forma de pensar conservadora e alienada em círculos familiares, ao tomar corpo em manifestações de rua, cindiu visivelmente a sociedade brasileira, produzindo o confronto direto com os militantes de esquerda. No cenário político, o fenômeno provocou a derrubada, através de um golpe parlamentar no ano de 2016, da presidente Dilma Rousseff, sem crime que justificasse sua queda e, dois anos depois, em 2018, resultou na eleição para Presidente do candidato de perfil fascista.

A chegada a esse tempo de substituição de um momento político de natureza progressista, que transcorria há mais de uma década, por um projeto nitidamente determinado por retrocessos e de destruição de conquistas sociais tem suas explicações. Há consenso de que a principal motivação tem essência econômica. A crise do capitalismo, dada a insuficiência ou esgotamento das medidas neoliberais em escala mundial, levou a classe dominante brasileira a produzir, no ambiente político e religioso, as narrativas utilizadas para a destruição do projeto de governo petista que vinha transformando a realidade brasileira e, por conseguinte, melhorando os indicadores sociais, através de políticas públicas inseridas, pela primeira vez, em grande escala no programa de governo. Os dois principais instrumentos da luta da burguesia foram os aparelhos parlamentares e a via religiosa. Notadamente as ditas igrejas neopentecostais praticantes da teologia da prosperidade.

Talvez o avanço desse fenômeno religioso seja o motivo mais decisivo na transformação político-social, hoje claramente de tendência fascista. A afirmação ganha coerência ao se observar os exemplos históricos italiano e alemão ocorridos no século passado. As mesmas características presentes naquelas realidades se reproduziram aqui, guardadas as diferenças circunstanciais. Entretanto, é em Reich que encontramos os argumentos para fundamentar esta tese, que não é de aceitação pacífica.

Reich explica o fascismo, a partir de Marx, pela tomada da relação dialética entre estrutura (economia, mercado) e superestrutura (as ideias e suas representações, especialmente nas instituições como família,

igreja, partido) econômico-social. É na base ideológica (ideias da burguesia) que ganha corpo o discurso fascista. Nesta esfera, ocorre o que Reich (2001) chamou de clivagem social, fenômeno que pode ser entendido como desvio da consciência revolucionária, portanto, consciência de classe, para a aceitação convicta do ideário dominante.

Esse processo é complexo e, segundo Reich, é fundado no nível do inconsciente, devido à repressão da função sexual promovida pela tradição patriarcal. Assim, a inibição moral da sexualidade natural na infância resultará na criação do indivíduo submisso facilmente adaptável à ordem autoritária. Reich entende que esse fenômeno é típico das camadas sociais menos bem-sucedidas economicamente. Ele considera que “[...] a inibição sexual altera de tal modo a estrutura do homem economicamente oprimido, que ele passa a agir, sentir e pensar contra os seus próprios interesses materiais” (REICH, 2001, p. 30). Entretanto, o fascismo só se desencadeia em situação de massa. Quando os indivíduos se reconhecem uns nos outros, adquirem coragem para pôr em marcha a mentalidade comum.

A educação deverá ser um dos principais elementos a ser incorporado nesta tarefa, que não nos diz nada de novo, afinal, desde os mais antigos filósofos conhecidos (Platão, Sócrates etc.), a formação dos indivíduos é reivindicada como tarefa central para que uma sociedade seja próspera. E como tal, a educação cumpriu bem esse papel na agenda europeia, em especial a partir do século XX, após a Revolução Russa e o fim da Segunda Guerra Mundial.

Desde esse cenário inimaginável, uma década atrás, parece-nos que é interessante estabelecer uma conversa que coloque no debate o papel da educação brasileira. Não cabe aqui fazer esse debate, pois ele exige uma leitura da própria trajetória da luta por uma educação nacional. A tarefa aqui consiste em, a partir da inserção de Paulo Freire na luta por liberdade, problematizar essa realidade brevemente pontuada aqui no texto, desde sua concepção de educação. Trata-se de um exercício que visa contribuir com o debate sobre saídas para a superação do atual momento.

O legado de Paulo Freire tornou-se motivo de combate pelos atuais atores no poder, dado que ele pautou sua obra e sua vida a partir de um posicionamento claro no seio da sociedade. Portanto, sua obra não poderia jamais ser associada ao pensamento intelectual que Gramsci (1982), ao refletir sobre o papel dos intelectuais na cultura, chamou de “tradicional”, embora a nova direita tampouco tenha apreço por esses intelectuais. Aliás, seus adeptos reconhecem como intelectual, única e exclusivamente, um personagem esquecido até de seu antigo público dos tempos em que os jornais eram apenas impressos: Olavo de Carvalho. Em contraposição e, na mesma definição do autor de *“Cadernos do cárcere”*, é legítima a inclusão de Paulo Freire nos chamados *“Intelectuais orgânicos”*. Que o diga sua *“Pedagogia do oprimido”*.

Nesse sentido, sendo Paulo Freire um pensador crítico da educação tradicional, a qual chamou de educação bancária, e com incontestável influência na luta social, em que medida seu pensamento poderia ter contribuído para que a realidade hoje em curso não houvesse se instalado? Por que sua influência não logrou êxito capaz de impedir que a história nos trouxesse até aqui? De que modo, desde essa realidade, Paulo Freire poderá contribuir para que esse momento tão indesejado seja superado? Noutras palavras, qual a contribuição que o legado de Paulo Freire pode oferecer, nestes tempos de crise, para a superação dessa que parece ser a mais grave crise da história recente, senão de toda a história brasileira? Paulo Freire teria algo de novo a nos ensinar, visto que apesar de toda a sua importância, essa realidade não foi evitada?

A educação deverá ser um dos principais elementos a ser incorporado nesta tarefa, que não nos diz nada de novo, afinal, desde os mais antigos filósofos conhecidos (Platão, Sócrates etc.), a formação dos indivíduos é reivindicada como tarefa central para que uma sociedade seja próspera. E como tal, a educação cumpriu bem esse papel na agenda europeia, em especial a partir do século XX, após a Revolução Russa e o fim da Segunda Guerra Mundial.

Paulo Freire, todavia, se difere da maioria dos educadores modernos, na definição dos objetivos da educação. Enquanto para aqueles a educação tinha um caráter por excelência utilitarista, no sentido de que

seu papel era formar mão de obra, de um lado, e governantes ou lideranças políticas, do outro. E por essa razão, as ideias de Paulo Freire não foram aplicadas nas políticas educacionais do Brasil. Para Paulo Freire, a educação é indissociável da liberdade. Liberdade entendida como ato de autonomia. Autonomia, contudo, entendida dentro do modelo civilizatório herdado dos europeus e nascido do ideal iluminista, que concebia civilização e progresso como uma só coisa. Progresso seria a prosperidade conquistada através da expropriação da natureza para produzir riqueza mediante a exploração da força de trabalho assalariada. Bem entendido, produção de riqueza para apropriação privada pelos que detêm os meios de produção. Contudo, foi por causa dessa necessidade que a escola pública foi conquistada como um direito.

A escola nasceria refém desse propósito produtivo, ou seja, sua função, desde o nascedouro do ideal moderno, consiste em preparar os indivíduos para o encaixe no sistema produtivo, conforme as leis do mercado. Naturalmente, uma parte desses indivíduos – aqueles nascidos na elite – é preparada para as funções de prestígio social, especialmente os quadros a serviço do Estado. No Brasil, como se sabe, até o período da República Velha, quando nasceu Paulo Freire, frequentar a escola tinha como principal motivo a conquista de prestígio na sociedade. Os bancos escolares eram a melhor forma de ascensão social e o anel no dedo trazia o mesmo sentido de um título no tempo da nobreza. Somente com o nascimento da economia urbana e fabril, a sociedade brasileira assistiu ao surgimento da escola pública de forma mais expansiva nas cidades, todavia precarizada. Essa escola, é necessário dizer, mesmo assim, foi motivo de uma intensa disputa com a Igreja, que dominava no Brasil a formação escolar.

Inconformado com o atraso social que marcava a vida sertaneja, sobretudo na pobreza e marginalização diante dos direitos, Paulo Freire irá formular uma pedagogia especial para os adultos, a qual chamou de “pedagogia do oprimido”. Ele percebeu que a ignorância era uma das razões que tornavam os homens e mulheres do campo presas fáceis aos coronéis donos de terra que lhes roubavam a dignidade. Mas, se a motivação principal de Paulo Freire era a dignidade da pessoa humana, sua pedagogia e suas ideias

não são voltadas exclusivamente às camadas camponesas, pois os fins de uma prática desta natureza se universalizam, visto que a exploração e humilhação dos trabalhadores é similar em qualquer tempo e lugar. Ademais, sobrava-lhe clareza de que a opressão e a exploração são uma condição imposta pelas classes dominantes.

Paulo Freire foi o primeiro educador brasileiro a apresentar uma teoria educacional nos marcos da luta de classes e que reivindica o lugar político da educação escolar. Antes de Paulo Freire, os principais nomes da pedagogia brasileira faziam parte do grupo que criou o Manifesto de 1932 – entre eles, Anísio Teixeira e Lourenço Filho –, o qual não tinha conotação de classe, ainda que no mesmo grupo figurassem intelectuais comunistas, como Pascoal Leme, por exemplo.

Com Paulo Freire, por uma pedagogia revolucionária e do amor

Perguntávamos logo no início deste texto pelo fundamento amoroso que perpassa a pedagogia de Paulo Freire. O que marcará, desde a largada, a pedagogia de Paulo Freire é a consciência de que educar é essencialmente um ato político, que, para servir de libertação do homem oprimido, deve ser também um ato revolucionário e de amor. Nenhuma prática educativa, nesse sentido, poderá ser tomada como neutra, posto que educar é um ato movido por uma intencionalidade “a priori”. E, para ele, o educador há que assumir compromisso deliberado de, na sua prática, criar condições para que os educandos desenvolvam a consciência do mundo em que vivem. Daí que seu método tenha no diálogo e na pergunta a força motriz.

No capítulo inicial do livro *“Pedagogia do oprimido”*, escrito em 1968, porém publicado somente em 1974 no Brasil, Paulo Freire aprofunda o que já havia tratado em *“Educação como prática da liberdade”*, cuja primeira edição foi em 1967. Por meio de uma justificativa muito bem desenvolvida em favor da pedagogia não endereçada aos oprimidos, mas gerada a partir deles mesmos, esse grande educador afirma que, diante da desumanização como “distorção de nossa vocação humana” operada pelos opressores no

decurso da história, poderá ser alavancada a luta contra tal condição a partir dos próprios oprimidos. É essa luta que desencadeará a humanização de todos, oprimidos e opressores. Como dizia Freire, a luta

somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. (FREIRE, 1987, p. 16-17)

Há, como argumenta, uma clara distinção entre amor e “falso amor”, que é também a “falsa generosidade” praticada pelos opressores, nutrida pelo desejo de continuidade da injustiça. Por outro lado, é pela luta contra esse “falso amor” que a generosidade verdadeira praticada pelos oprimidos em favor da solidariedade por todos pode ser transformadora. São os oprimidos que sentem na pele, na sua própria existência histórica, essa violência e são eles, pela luta contra essa opressão, que serão capazes, nutridos por esse ato de amor, de libertar todos.

Paulo Freire dissecava o sentido da liberdade, que não é algo a ser doado a alguém, mas é uma conquista e que emerge justamente da condição de estar preso a algo. Por isso, nasce da busca permanente daquele que está nessa situação e que, ao seguir em



busca de sua libertação, se vê em busca do “ser mais”, um anseio muito maior vinculado ao valor de sua humanidade. Porém, é preciso que o oprimido assuma correr riscos que lhe causam medo, pois incluem uma ameaça ao opressor e aos seus companheiros oprimidos, que podem sofrer com mais repressão. Assim, o grande dilema dos oprimidos é: a dualidade marcada pelo anseio de ser e o medo de “ser mais”, pela alienação e pela desalienação, pelo duplo dentro de si mesmos, pela adaptação ou transformação, pela palavra própria e a palavra do opressor internalizada. A superação dessa contradição opressor-oprimido é que torna possível o “parto” do novo homem que leva a libertação de todos. Não basta, portanto, saber idealmente da condição antagônica ao opressor, mas engajar-se numa *práxis* libertadora, que é a dialogia entre a teoria e a prática.

Do mesmo modo, o opressor não pode libertar-se de sua condição se apenas pratica gestos de solidariedade e “racionaliza” esse processo, porque não internalizou de fato e com radicalidade as raízes da opressão. Essa “racionalização” distorce a realidade objetiva por conta do seu subjetivismo, retirando o fato do reconhecimento da classe em mito. Em diálogo com Hegel, diz Freire que a “consciência servil” é uma “consciência para o outro”. Nesse sentido, para transformar a objetividade dessa situação é preciso que o opressor se solidarize com os oprimidos verdadeiramente quando luta com os mesmos para que se libertem de serem “coisas” e “seres para o outro”. Por isso, o opressor somente viverá o caminho verdadeiro e autêntico se praticar o amor nessa direção, identificando que os oprimidos são roubados de sua condição humana, injustiçados.

Paulo Freire, haja vista o que, de modo bastante sintético, apresentamos aqui, demonstrou que o oprimido, ao saber-se na condição de opressão, não explicada pelo educador, mas no diálogo com o mesmo, se faz consciente de modo que se veja como sujeito. Essa é a pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade em favor da libertação do Homem. Por isso, pedagogia libertadora. E ainda se perguntava Freire como seria possível realizar a pedagogia do oprimido antes da revolução, já que os oprimidos não têm o poder político, conteúdo esse por ele aprofundado no último capítulo



da “*Pedagogia do oprimido*”. Freire já anuncia, no entanto, que essa pedagogia passa por dois momentos: um primeiro, em que os oprimidos vão desvelando a opressão e se transformando na prática; e o seguinte, marcado pela destruição dos mitos que operam na estrutura opressora. De forma naturalizada, foram os oprimidos vistos como violentos, mas são os opressores que praticam a violência pela desumanização. Por essa razão, a natureza da força de luta dos oprimidos será o amor, e não a violência. Não será por meio da rebelião contra os opressores, mas sim pela luta da liberdade, que fará com que o regime opressor não ocorra mais, a fim de que os oprimidos não se tornem os novos opressores ou contribuam para a existência de novos opressores.

Afetos vários também nos moveram nesta escrita. A erupção de tais afetos se dá a partir do reconhecimento do nosso profundo mal-estar diante de tantas barbaridades, que, repetidamente, se desenrolam no cotidiano do nosso país. E, por isso, entendemos que é urgente encontrar uma fórmula para apagar o ódio que desembocou em práticas fascistas por todos os lugares reais e virtuais da sociedade. É possível fazer recuar o comportamento e a atitude violenta? Esse desejo agressivo e antecipado de ser violento com o outro que não se comportou dentro da expectativa ou protocolo compatível com a situação poderá ser objeto da ação educativa na escola?

Como se manter imune a uma avalanche de distorção dos fatos, de discursos regados a ódio, violência, racismo, pulsão de morte que negam a vida, as existências de milhões de pobres, a cada instante? Experimentamos sim sentimentos de raiva, nojo, indignação, impotência e tantos outros que nos causam sofrimento. Spinoza (2011), um filósofo que soube articular bem a relação entre afetos e ética, realmente tinha razão ao afirmar que há afetos alegres e há afetos tristes, sendo os primeiros os que conseguem aumentar e afirmar nossas potências de vida e os outros, a diminui-las e a enfraquecer-las. “A alegria e a tristeza são paixões pelas quais a potência de cada um – ou seja, seu esforço por perseverar no seu ser – é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada” (SPINOZA, 2011, p. 137). Imaginemos aqueles que sofrem duramente na própria carne, no seu silêncio que não consegue gritar, na sua luta diária para ganhar pão.

Não temos respostas a oferecer no tocante a instigar entre aqueles que nutrem o ódio nesse país a cultivar em si mesmos o amor, mas podemos sim nós mesmos, como educadores, nos relacionarmos com os ataques constantes operados na forma de discursos e outras ações contra os direitos humanos da população, mas não de maneira reativa, e sim criadora. Atentos ao nosso próprio caminho, vigilantes e focados no investimento de nossas vontades, nossas ideias, nossas ações nos mais variados dispositivos de luta na educação e com o amor, possamos experimentar uma maneira de acender forças vitais não descobertas até então. Essa atenção pode ser cultivada pelo cuidado de si antes exercitado por Epicuro, não como alienação do mundo, mas como modo de existência que ofereça a cada um a consciência de sua própria respiração e estados de mais atenção, vigilância, silêncio, às vezes.

Podemos irradiar a partir de cada um de nós algo de humano com o que aprendemos com nossos ancestrais que lutaram pela justiça social, pelo amor e felicidade como experiências autênticas que reuniram em si correspondência entre o ideal e o vivido. Essa pode ser a chama, a força que nos moverá. Não há saídas paliativas. E Paulo Freire, certamente, com sua existência completamente marcada pelo amor ao educando, que não estava dissociado do seu amor ao oprimido, o que está incluído num amor maior voltado à nossa vocação para “sermos mais”, do ponto de vista ontológico e histórico, deixou um legado a ser relembrado, memorizado, multiplicado, revivido, ressignificado e regenerado em nós. **US**

notas

1. A entrevista em questão é citada a partir de *Che (Che - O Argentino bra: Che parte 1)*, filme biográfico de duas partes produzido em 2008 sobre o revolucionário argentino Ernesto “Che” Guevara. A direção do filme é de Steven Soderbergh e é estrelado por Benicio del Toro. A cena da entrevista é real e consta na participação de Che numa conferência na ONU logo após a tomada do poder em Cuba.
2. Ocorre-nos aqui o caso de Domitila, conhecida através da obra “*Se me deixam falar*”. Este livro é fruto do depoimento numa conferência internacional de mulheres. Ela conta no livro que foi presa algumas vezes sob a acusação de ser marxista; entretanto, Domitila jamais havia ouvido falar em Marx. Trata-se de mulher dona de casa que organizou as mulheres dos trabalhadores das minas de gás na Bolívia nos idos de 1960/70. VIEZZA, Moema. *Se me deixam falar: depoimento de uma mineira boliviana*, São Paulo: Global, 1981.
3. Doente e decepcionado com as decisões políticas tomadas na corte brasileira, José de Alencar se desfaz de seu patrimônio no Rio de Janeiro e compra passagem só de ida para a Europa. Escolhera Londres como destino. Pretendia se demorar ao menos dois anos no além-mar. Todavia, em Londres só encontrou frustração. NETO, Lira. *José de Alencar: o inimigo do rei*. São Paulo: Globo, 2006.

- EPICURO. **Carta sobre a felicidade (a Meneceu).** Tradução de Álvaro Lorencini e E Del Carratone. São Paulo: Unesp, 2002.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- MARX, Karl. **Para a crítica da filosofia do direito de Hegel.** Tradução de José Rosa & Artur Morão. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2008.
- OS PENSADORES. **Lucrécio, Epicuro, Cícero e Marco Aurélio.** Tradução de Agostinho da Silva, Amador Cisneiros, Giulio Davide Leoni, Jaime Bruna. São Paulo: Abril Cultural, 1985.
- REICH, Wilhem. **Psicologia de massas do fascismo.** Trad. Maria da Graça M. Macedo São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- SPINOZA, Ética. Tradução de Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

referências

Paulo Freire: educação para uma *covida*

Maria Lucia Cunha Lopes de Oliveira

Professora da Universidade Federal Fluminense (UFF)

E-mail: mlucia.oliveira@hotmail.com

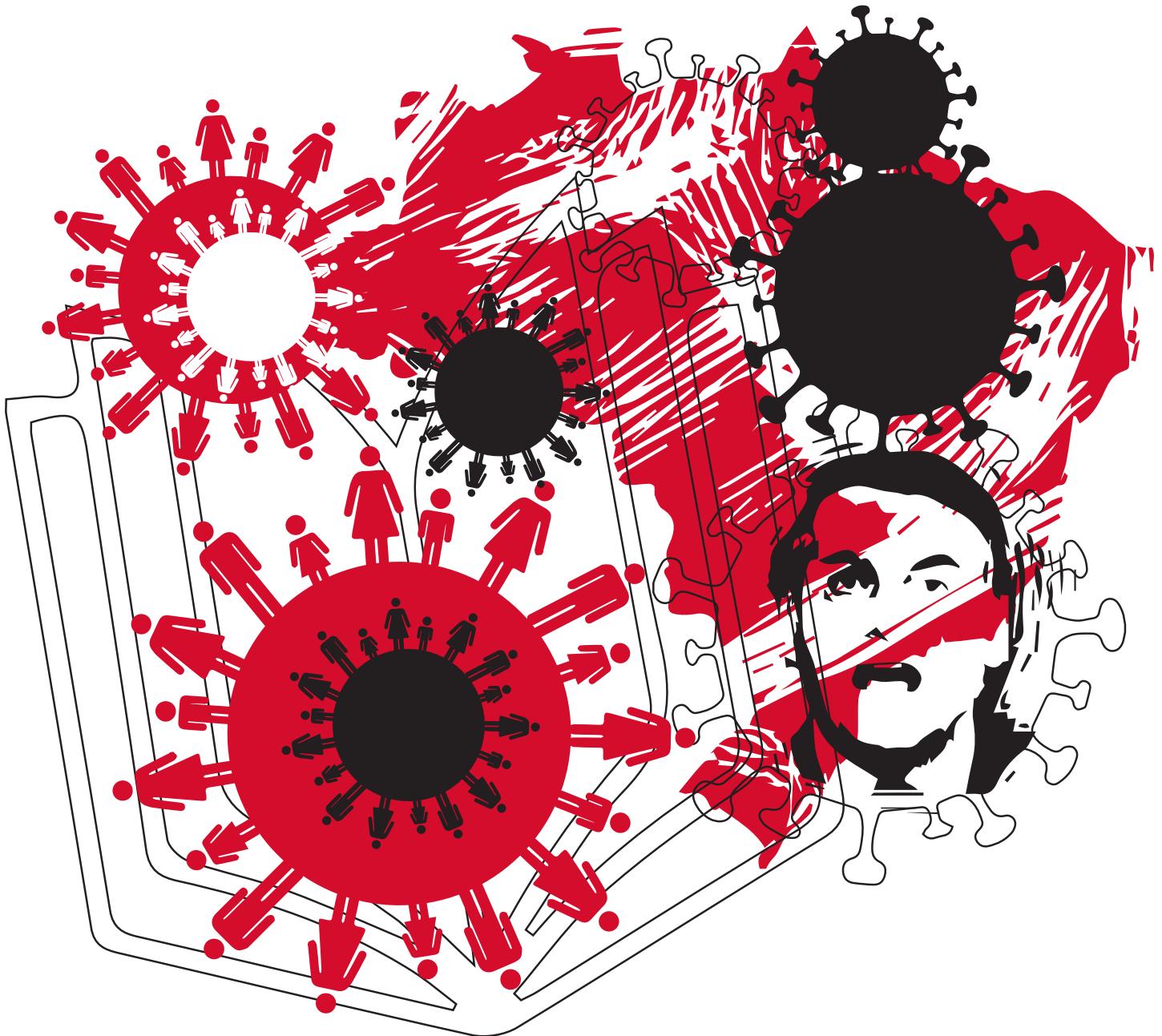
Resumo: No grave contexto político, educacional e de saúde na sociedade brasileira atualmente, a vitalidade do pensamento e trabalho de Paulo Freire convida-nos à reflexão sobre possibilidades e desafios da Educação Pública em uma perspectiva crítico-dialética que fortaleça o trabalho coletivo em nossa práxis nas escolas, universidades e diversos espaços sociais de resistência à mercantilização da vida e do conhecimento. Neste artigo, examinamos como as dimensões ética, humana, política, pedagógica, epistemológica e metodológica relacionam-se na importante contribuição político-pedagógica de Paulo Freire. Vemos que esse entrelace dialógico é elemento diferencial de sua obra, constituindo legado permanente à educação e à leitura crítica do mundo, e luta por uma sociedade com igualdade de direitos, valorização da liberdade e da diversidade de sujeitos na construção emancipatória e solidária de uma *covida* plena.

Palavras-chave: Educação Emancipatória. Saúde Coletiva. Dialogicidade.

Se alguém, ao ler este texto, me perguntar, com irônico sorriso, se acho que, para mudar o Brasil, basta que nos entreguemos ao cansaço de constantemente afirmar que mudar é possível e que os seres humanos não são puros espectadores, mas atores também da história, direi que não. Mas direi também que mudar implica saber que fazê-lo é possível (FREIRE, 2000, p. 61).

Em tempos de pandemia, a permanência de uma utopia

Em meio à pandemia do COVID-19¹, de dramáticas consequências para o mundo e o Brasil, quando o desprezo pela vida, especialmente pela vida dos mais pobres, dos invisíveis, é por muitos colocado a serviço dos interesses do capital e descortina-se a imensa desigualdade social em suas raízes estruturais, qual o legado educacional, político e social de Paulo Frei-



re (1921-1997) na leitura crítica e ação humana no mundo (1988)? Como suas contribuições, articulando condições objetivas e subjetividades, podem contribuir para enfrentamento dos complexos e multifacetados desafios postos à educação, à sociedade?

Frente aos danos avassaladores causados pelo vírus SARS-CoV-2 à saúde e à vida, observamos o sofrimento e a morte, especialmente dos mais vulneráveis, como resultado de políticas de contínua precarização das condições de existência, trabalho, saúde pública. Lembramo-nos das necropolíticas a que se refere Achille Mbembe (2019), em seu diálogo com o conceito de biopolítica (FOUCAULT, 2008):

[...] sob quais condições práticas se exerce o poder de matar, deixar viver ou expor à morte? (p. 6). [...] Que lugar é dado à vida, à morte e

ao corpo humano (em especial o corpo ferido ou massacrado)? Como eles estão inscritos na ordem do poder? (p. 7).

Neste artigo, focalizamos o que entendemos como singularidade do pensamento, obra e lutas de Paulo Freire, sinalizando também possíveis diálogos contemporaneamente entre suas ideias e as de autores como Ana Lucia Magela Rezende (conceito dialético de saúde), Victor Vincent Valla (sociedade, saúde e educação), Achille Mbembe (sobre necropolíticas), Judith Butler (vulnerabilidade corporal e alianças), Miguel Arroyo (em referência às infâncias e juventudes ameaçadas), Pierre Dardot e Christian Laval (a respeito da dimensão instituinte do comum).

Mbembe, entendendo que a noção de biopoder é insuficiente para explicar formas contemporâneas de

submissão da vida ao poder na morte, propõe-nos as noções de necropolítica e necropoder como maneiras pelas quais vastos contingentes da população são submetidos a condições de vida que lhes conferem o status de “mortos-vivos”.

Hoje, no Brasil, as consequências da precarização do Sistema Único de Saúde (SUS), da habitação, saneamento, mobilidade, acesso a serviços de saúde e educação, diagnóstico e tratamento precoce de doenças expressam-se fortemente em números durante a pandemia. Por exemplo, em 03/05/2020, na cidade do Rio de Janeiro, a taxa de letalidade por COVID-19 era de 2,45 no Leblon, um dos bairros com maior índice de Desenvolvimento Humano (IDH)², contrastando com a de 30,85% na área de comunidades da Maré; neste mesmo dia, negros em São Paulo tinham 62% mais chances que outros de morrer ao contrair esse vírus; mulheres ficam mais expostas, devido a serem maioria em serviços como cuidados, limpeza e higienização de ambientes hospitalares; há alto índice de óbitos entre idosos devido à prevalência de concomitância com outras morbidades, no caso dos

Com o impulso neoliberal na economia e a retomada do discurso reacionário na sociedade, acentuam-se cortes de verbas para saúde e educação públicas. Vemos muitas ameaças à existência física, mental, emocional e social das pessoas no país, especialmente das que estão em condições mais precárias de vida, trabalho e educação. Políticas educacionais reforçam a dualidade de oportunidades, reformas curriculares restringem oportunidades de reflexão crítica, de formação cidadã plena e de construção de conhecimentos não submissos.

mais pobres, não identificadas anteriormente. Fatores como classe social, etnia, gênero e idade articulam-se e expressam-se geográfica e estatisticamente, mostrando-nos relações entre Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e saúde/doença/morte³.

Observamos há tempos a ascensão do neofascismo, xenofobia, as constantes agressões às instituições democráticas e ao conhecimento científico, a criminalização de movimentos sociais, violência contra minorias, tentativas de censura ao trabalho nas universidades e escolas, na expressão cultural e artística.

São tempos em que apregoa-se ideologicamente (e certamente com interesses financeiros) a escola “sem ideologia”, a escola “sem partido”, a desescolarização, o ensino a distância, a educação domiciliar. Vivemos tempos de intimidação, tentativas de anulação e minimização do papel da escola e dos professores, os agravos à saúde dos docentes, mas também testemunhamos a resistência aos retrocessos por parte de educadores, estudantes, sindicatos e diversos coletivos sociais.

Se não é possível desconhecer, de um lado, que é nas condições materiais da sociedade que se gestam a luta e as transformações políticas, não é possível, de outro, negar a importância fundamental da subjetividade na história (FREIRE, 2000, p. 65).

Atualmente, há constante analogia a uma situação de guerra. Guerra contra um vírus cujas formas de ação e combate ainda são pouco esclarecidas, guerra ideológica na escolha por defesa da saúde ou de interesses empresariais e financeiros, disputas políticas sobre o papel do Estado na economia, sobre relações entre interesses e responsabilidades nacionais e internacionais. Nos quadros de guerra a que se refere Judith Butler (2015),

[...] não notamos que a humanidade em questão está na verdade, implicitamente dividida entre aqueles por quem sentimos apego urgente irracional e aqueles cuja vida e morte simplesmente não nos afetam, ou que não consideramos vidas. Como devemos compreender o poder regulatório que cria este diferencial no nível de resposta afetiva e moral? (p. 80-81).

Com o impulso neoliberal na economia e a retomada do discurso reacionário na sociedade, acentuam-se cortes de verbas para saúde e educação públicas. Vemos muitas ameaças à existência física, mental, emocional e social das pessoas no país, especialmente das que estão em condições mais precárias de vida, trabalho e educação. Políticas educacionais reforçam a dualidade de oportunidades⁴, reformas curriculares⁵ restringem oportunidades de reflexão crítica, de formação cidadã plena e de construção de conhecimentos não submissos.

Nesse cenário sombrio, qual o legado do pensamento, práticas, ações de Paulo Freire por uma educação dialógica, libertadora, a favor da igualdade de direitos e diversidade de sujeitos? Qual o legado de Paulo Freire à luta coletiva pelas vidas, pelas vidas todas?

[...] Ao mesmo tempo em que este discurso [do neoliberalismo] fala da morte do sonho e da utopia e desproblematiza o futuro, se afirma como um discurso fatalista. 'O desemprego no mundo é uma fatalidade [destes tempos]'. 'É uma pena que haja tanta miséria no Brasil. A realidade, porém, é assim mesmo. Que fazer?' Nenhuma realidade é assim porque tem que ser. Está sendo assim porque interesses fortes de quem tem poder a fazem assim (FREIRE, 2000, p. 123).

O desafio que nos instiga é como não desesperançar nos embates atuais frente às necropolíticas, ao descaso, à indiferença, fundamentando-nos nas contribuições de Paulo Freire à construção de uma sociedade "saudável", ou seja, uma sociedade com justiça e liberdade, em que o direito de todos e dever do Estado em relação à saúde, assegurados constitucionalmente (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988), concretizem-se na realidade.

Como sempre nos lembrou Paulo Freire (1979), se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Não nos fala de uma esperança ingênua, feita de pura espera, mas sim de uma esperança encarnada em ação, em luta (1992). Cabe lembrar que uma pedagogia fundamentada em Paulo Freire caracteriza-se pela compreensão dialética das relações entre condições objetivas e ações dos sujeitos na transformação educacional-social, suprindo tanto uma visão ingênua e redentora sobre o papel da educação na sociedade como o determinismo imobilizante.

Advirtamo-nos de que, anulando a importância da consciência ou da subjetividade na História, reduzida então a consciência a puro reflexo da materialidade, as concepções mecanicistas da História e da consciência se concretizam em funções inviabilizadoras da educação. Decretam a inexorabilidade do futuro que implica necessariamente a morte do sonho e da utopia (FREIRE, 2000, p. 122).

Ao discurso meritocrático, de ênfase aos esforços e talentos individuais, falácia em uma sociedade com profunda desigualdade de oportunidades, Paulo Freire contrapõe o exame das condições e formas de opressão econômica, política e cultural, sinalizando perspectivas para sua superação através de luta contínua em que uma educação crítica, fundamentada e emancipatória tem papel importante.

Vida, saúde, educação: qual o papel dos professores?

Afirmando que ninguém conscientiza ninguém, que as pessoas se conscientizam em comunhão mediatisadas pelo mundo (1974) e transformam-se na convivência, no pensar, questionar e agir em conjunto em meio a convergências, diferenças e desafios, Paulo Freire nos inspira como educadores ao "direito e dever de mudar o mundo" (2000), a pensarmos em uma vida coletiva que transcenda a mera sobrevivência, orientada pelo compromisso ético e político com o direito de todos a condições dignas de vida plena, algo que aqui chamamos de "covida".

Sonhar é imaginar horizontes de possibilidade; sonhar coletivamente é assumir a luta pela construção das condições de possibilidade. A capacidade de sonhar coletivamente, quando assumida na opção pela vivência da radicalidade de um sonho comum, constitui atitude de formação que orienta-se não apenas por acreditar que as situações-limite podem ser modificadas, mas, fundamentalmente, por acreditar que essa mudança se constrói constante e coletivamente no exercício crítico de desvelamento dos temas-problemas sociais que as condicionam (FREIRE, 2001, p. 29).

Tendo como objeto de exame a contribuição da educação à saúde e à vida, recorremos ao "cerco epistemológico", método de Paulo Freire no estudo de problemas com que nos defrontamos:

[...] No "cerco epistemológico", para melhor me apropriar da substancialidade do objeto, procuro decifrar algumas de suas razões de ser. No "cerco epistemológico" não pretendo isolar o objeto para apreendê-lo em si; nessa operação, procuro compreender o objeto no interior de suas relações com outros (FREIRE, 1995, p. 74).

Pautamo-nos aqui por uma ideia de saúde para além do âmbito biológico-individual, reconhecendo o desenvolvimento histórico do conceito em sua multicausalidade, integralidade e multidimensionalidade, em uma perspectiva relacional.

Em seu sentido mais abrangente, a saúde é resultante das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso à posse da terra e acesso a serviços de saúde. É assim, antes de tudo, o resultado das formas de organização social de produção, as quais podem gerar grandes desigualdades nos níveis de vida (8^a CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE, 1986).

Recorrendo a termos da área de saúde, observamos que a epidemia/pandemia que hoje leva ao colapso os serviços públicos no país coexiste com um cenário de desprezo *endêmico* pela vida, especialmente pela vida dos mais vulneráveis. Nesse sentido, uma educação “saudável”, que contribua para uma vida plena, não é aquela voltada para ajustamento/adaptação/mero progresso individual, mas sim a que promova uma ação crítica e questionadora frente à realidade social.

Entender saúde como adaptação é propagar a renúncia à criatividade e negar a teoria dos conflitos. Como doença deve ser vista, isso sim, a estéril passividade e a tentativa alienante do individual e do social... Vale dizer, saúde é uma postura humana ativa e dialética frente às permanentes situações conflituosas geradas pelos antagonismos entre o homem e o meio (REZENDE, 1986, p. 81).

Assim, para nós, saúde [diferentemente de domesticação, conformidade e ajustamento] é um contínuo agir do homem frente ao universo físico, mental e social em que vive, sem regatear um só esforço para modificar e recriar aquilo que deve ser mudado (FERRARA *et al apud* REZENDE, 1986, p. 81).

Se a educação a serviço da reprodução das relações de poder dominante (econômico, político e cultural) ainda é vista predominantemente como transmissão de informações, práticas de memorização, padronização de “gabaritos”, diretrizes curriculares para atendimento à lógica e interesses do mercado, na perspec-

tiva de Paulo Freire, a educação tem outro sentido e horizontes. Envolve a construção dialógica de conhecimentos, reflexão crítica, problematização, valorização do trabalho coletivo e da diversidade de sujeitos cognoscentes, mostrando-nos a impossibilidade de dissociar-se docência e discência, ensino e pesquisa, disciplina epistemológica e liberdade criadora no re-fazer-se constante do conhecimento e da vida.

Não posso estar no mundo de luvas nas mãos, constatando apenas. Constatando, intervenho, edoco e me edoco. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. O que me faz esperançoso não é tanto a certeza do achado, mas mover-me na busca. Não é possível buscar sem esperança, nem, tampouco, na solidão (FREIRE, 1997, p. 29).

Ao longo do tempo, em diferentes momentos históricos da sociedade brasileira, questões relacionadas à saúde foram objeto de atenção dos educadores em políticas governamentais, currículos prescritos, escolas e instituições públicas de formação de professores e profissionais de saúde. Diferenças, entretanto, manifestaram-se quanto à abordagem de questões, a exemplo da ênfase dada às dimensões físicas, emocionais, sociais e políticas da saúde, às responsabilidades individuais ou coletivas no enfrentamento de problemas. Aspectos estruturais e conjunturais da sociedade relacionaram-se e influenciaram as perspectivas de educação em saúde (OLIVEIRA, 1991).

O conteúdo ideológico da educação em saúde (apelos morais, comportamentos e atitudes encorajados ou criticados, estereótipos de classe social, etnia e gênero veiculados) em suas articulações com os interesses econômicos e políticos em determinados momentos históricos também são investigados, assim como avanços em estratégias de resistência ao pensamento hegemônico (*ibid*).

Procedimentos metodológicos de pesquisa, tais como o exame de documentos referentes a políticas públicas de saúde, estudo de programas escolares e textos didáticos, análise do discurso de profissionais de saúde e educação, bem como entrevistas e observação do cotidiano pedagógico escolar e universitário mostram variação em temas focalizados (higiene ur-

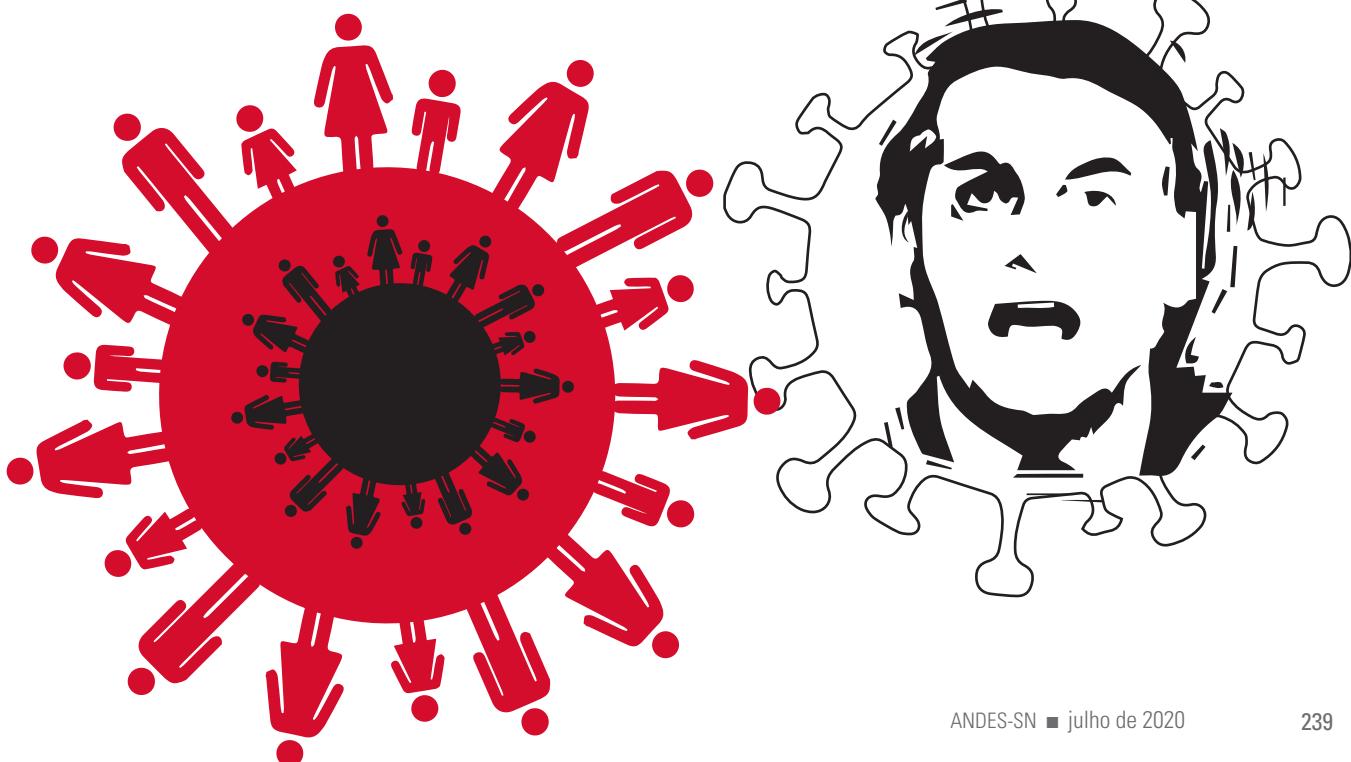
bana e habitacional, saúde materno-infantil, vacinação, ambiente escolar, alimentação, sexualidade, uso de drogas e AIDS, por exemplo) e diferenças quanto a preocupações centrais (vigilância contra epidemias, transmissão de regras higiênicas, estabelecimento de serviços de saúde escolar, lutas políticas por condições dignas de vida, ambiente e saúde).

Indaga-se: no enfrentamento de desafios relacionados à saúde ao longo do processo histórico, qual o papel da educação? Que papéis têm sido/são atribuídos e vivenciados pelos professores? O que mostram pesquisas? De *missionários da higiene* a *cuidadores da saúde infantil*, de *advogados da saúde comunitária* a *técnicos da saúde*, de *militantes da saúde pública* a *guardiões da juventude*, de *internautas da saúde* a *guerreiros pela vida*, de *executores de programas prescritos/modelados por outros a sujeitos curriculistas*, muitos papéis coexistem, alternam-se, prevalecem em certas situações, como figuras em um caleidoscópio (idem, 1998, p. 94).

Em uma perspectiva sócio-histórica sobre relações entre educação e saúde, que relações podem ser identificadas entre continuidade e descontinuidade, instituído e instituinte, reprodução e transformação educacional? Estudos realizados (OLIVEIRA, 1991; 1998), analisando perspectivas de professores e profissionais de saúde na contemporaneidade quanto a questões relacionadas à saúde (saneamento básico, qualidade de vida, ambiente, nutrição, doenças in-

fectocontagiosas, sexualidade, drogas, acesso à posse da terra, habitação, condições de trabalho, nutrição, identidades de gênero e violência) indicam que em meio à perspectiva tradicional, biológica e individualizante (com ênfase na visão prescritiva e reguladora, centrada na transmissão de informações), ao reavivamento da racionalidade tecnocrática (conjugada ao culto ao “espetáculo”) e à fetichização da tecnologia, há indícios de avanços em escolas e universidades no sentido de uma abordagem crítico-reflexiva, interdisciplinar, sócio-cultural da saúde, vivenciando-se a construção coletiva e processual de saberes. Como tem sido acentuado por estudiosos da educação e saúde públicas,

nossa atenção precisa estar voltada para três lugares que mais poderiam contribuir para espalhar essa nova maneira de ver [relações entre condições de vida e saúde]: as escolas públicas, os centros de saúde e as organizações populares. Você já imaginou quantas pessoas passam diariamente pelas portas de nossas escolas e dos nossos centros de saúde? E falamos em “nossos” porque são nossos impostos que fazem as escolas e os centros funcionarem. É nesses lugares públicos que essas ideias sobre saúde podem ser discutidas e, inclusive, são esses lugares que poderiam ajudar no esclarecimento e organização da população. No entanto, professores das escolas e técnicos de saúde (médicos, enfermeiros, assistentes sociais, psicólogos) muitas vezes passam-nos uma idéia



de saúde que joga a culpa na população por suas doenças. [...] Mas a população organizada nas suas associações, clubes e sindicatos têm que trabalhar para que as escolas e os centros de saúde discutam saúde de uma outra forma (VALLA, 1987, p. 30).

Em universidades e escolas, na formação de professores e profissionais de saúde, os aspectos norteadores de uma prática pedagógica libertadora em educação e saúde precisam ser discutidos, criados, socializados, reelaborados, construídos, através de atividades planejadas, desenvolvidas e avaliadas coletivamente, articulando-se ensino, pesquisa e extensão, lembrando que não podemos meramente transmitir informações (como na concepção “bancária” criticada por Paulo Freire), mesmo quando “embutidas” em retórica progressista.

O desvendamento das condições objetivas de vida constitui uma práxis que precisa ser exercitada, não só pela população, mas também pelo educador de saúde (NASCIMENTO; REZENDE, 1987, p. 12-13) [...] Só o encontro, valorizado e dialético, do saber científico com saber popular pode gestar um novo saber, que será não uma grosseira reunião de fragmentos mal emendados, mas sim um saber artesanalmente urdido, onde comparecem os vários elementos do processo numa nova configuração (p. 14).

Saúde é algo que “se ensina”? Aprende-se (juntos) a conquistar? A contribuição da educação à saúde pessoal e coletiva não pode restringir-se a orientações e regras muitas vezes desconectadas dos contextos de vida de pessoas, grupos, e sim deve levar ao questionamento dos fatores que afetam a saúde, tais como a extrema desigualdade econômica e social, habitação precária e falta de saneamento básico, entre tantos outros elementos causais. Trata-se, portanto, de afirmarmos a importância da educação para além da mera preservação do bem-estar pessoal, fortalecendo seu papel na promoção da saúde coletiva, uma educação que problematize situações, desvele determinantes sociais da saúde/adoecimento, que rompa com a lógica individualista das relações sociais capitalistas e a negação de contradições.

Contra a extermínio do futuro, uma pedagogia da indignAÇÃO

Anúncios mostram-se hoje em ações de resistência coletiva docente-discente a prescrições pedagógicas e curriculares, na organização e lutas dos profissionais da educação e saúde por condições dignas de vida, trabalho e estudo. Corporificam-se em universidades e escolas, nas ocupações de espaços públicos, em articulações de educadores com movimentos sociais, instituições e parlamentares em projetos societários partilhados, fortalecendo-nos como sujeitos de construções emancipatórias comprometidas com a justiça, a igualdade e a liberdade de expressão (LOPES DE OLIVEIRA; MARQUES DE OLIVEIRA, 2017).

Em Paulo Freire, por autonomia na construção do conhecimento, na formação e trabalho docente, entende-se condição consciente e fundamentada de não submissão a imposições, fórmulas, regulações. Trata-se, portanto, da condição de sujeito nas relações sociais e epistemológicas. Não se confunde com o entendimento de autonomia como confinamento no individualismo, fragmentação do coletivo, ideia difundida pelo pensamento liberal na economia e na educação.

Convivendo com educadores através de redes colaborativas em espaços públicos, com estudantes e profissionais em processo de formação inicial e continuada (licenciaturas, enfermagem, farmácia, medicina, nutrição, serviço social, fisioterapia, ciências sociais, geografia, história e educação física), enxergamos possibilidades e desafios da dialogicidade e interdisciplinaridade no trabalho multiprofissional. Práticas fundamentadas em Paulo Freire relacionam-se a uma pedagogia não domesticadora, de autoria compartilhada que exige-nos recusa a consensos forjados e conceitos cristalizados. Se estudar e aprender técnicas (o que não significa redução ao tecnicismo) pode ser parte importante dos *saberes necessários* a práticas profissionais em educação e saúde, é também necessário superar-se a ilusão/rigidez de certezas absolutas, dogmatismos, comportamentos estanques de saberes (LOPES DE OLIVEIRA; MARQUES DE OLIVEIRA, 2017).

A palavra “partilha” e suas companheiras (partilhar, compartilhar, coletivizar, socializar, conectar, interagir) significa que, tais como outras dimensões da vida social, a ciência e seus momentos de pesquisa são ou devem ser algo tão estranho quanto possível às teias da posse e do poder (BRANDÃO, 2003, p. 19).

[...] Não apenas temos sido inacabados, mas nos tornamos capazes de nos saber inacabados. Aí se abre para nós a possibilidade de inserção numa busca permanente. [...] A permanência da educação também está no caráter de constância da busca, percebida como necessária. [...] Como seria possível a um ser conscientemente inconcluso se inserir sem esperança numa busca permanente? Minha esperança parte da minha natureza enquanto projeto. Por isso sou esperançoso, e não por pura teimosia (FREIRE, 1995, p. 75).

Podemos perceber como o entrelace das dimensões ética, humana, política, epistemológica e metodológica no pensamento e obra de Paulo Freire constitui-se como um legado permanente em uma pedagogia da indignAÇÃO, de luta contra as relações autoritárias de poder, a desigualdade, a negação do outro como sujeito do processo de construção do conhecimento, a negação da vida em seu sentido pleno.

Para mim, por mais que se apregoe hoje que a educação nada mais tem que ver com o sonho, mas com o treinamento técnico dos educandos, continua de pé a necessidade de insistirmos nos sonhos e na utopia. Mulheres e homens, nos tornamos mais do que puros aparatos a serem treinados ou adestrados. Nos tornamos seres da opção, da decisão, da intervenção. Seres da responsabilidade (FREIRE, 2000, p.128).

A indignAÇÃO, para Paulo Freire, envolve compromisso ético, político e científico com o outro, com os valores de justiça, respeito, solidariedade e apreço à liberdade, com o reconhecimento da não neutralidade da educação, da docência.

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem

e da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa (idem, 1977, p. 102).

A compreensão da complexidade e inacabamento do humano, o olhar para o devir, relacionam-se a uma concepção epistemológica do conhecimento como algo a ser construído na práxis, através da interação de saberes e experiências, tendo-se a prática como ponto de partida para a interpretação teórica, a transformação da ação e o refinamento da própria teoria em exercício dialético.

Podemos, assim, pensar em convergência com a ideia de Dardot e Laval (2017) sobre a necessidade de que as construções emancipatórias, instituintes, brotem do solo da prática coletiva, da cooperação, da reciprocidade, articulação de pessoas, setores em luta.

O que permite essa articulação de movimentos ligados a causas aparentemente diferentes, por exemplo, pelo acesso universal à água, pela mobilização contra agrícolas poluentes, contra a privatização e mercantilização da educação e da saúde? (p. 112). [...] Esse outro modelo teórico parte das práticas coletivas e das lutas políticas, coloca-as no centro da análise e não as toma apenas como “resistências” à dominação e como “contestações” à ordem; ele as resgata teoricamente como fonte de instituição e de direito (p. 240).

A esse entendimento relaciona-se a dialogicidade como método, diálogo entre sujeitos, saberes, culturas (FREIRE, 1995, 1997), sem silenciamento de conflitos (LOPES DE OLIVEIRA; MARQUES DE OLIVEIRA, 2017). A recusa política à opressão, a imposições, à verticalização do poder, não significa, entretanto, desprezar a responsabilidade pedagógica do educador em partilhar suas experiências, os conceitos em que se fundamenta, as raízes de seu pensamento. Significa uma exigência epistemológica, humana e democrática.

O conhecimento não se “estende” do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações (FREIRE, 1977, p. 36).

O método a que muitos se referem quando citam Paulo Freire não significa minimização de rigorosidade, implica em seriedade (mas não em sisudez). Sua recusa ao autoritarismo (nas relações com o conhecimento, com os outros) não se confunde com recusa à autoridade que ajuda a caminhar-se do saber ingênuo para uma curiosidade epistemológica.

O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, ‘desarmada’, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito, nas diversidades de relações (idem, 1996, p. 43).

Ao entender o conhecimento como algo resultante da problematização, da constante reflexão crítica sobre a realidade, sobre a concretude da prática, sobre a incompletude do saber, Paulo Freire expressa também o reconhecimento de que a realidade da saúde pública, a educação e a sociedade estão em constante movimento, permeadas por contradições que precisam ser evidenciadas e analisadas. Lembra-nos Miguel Arroyo (2019), ao falar sobre vidas ameaçadas:

Dos processos pedagógicos se exige entender [as] infâncias rotas, quebradas em suas humanidades, dar toda centralidade pedagógica a entender, não condenar, recuperar vidas ameaçadas, precarizadas. Nas escolas e na sociedade, há milhões de vidas precarizadas como vidas, que interpelam a ética social, política, a ética escolar. Aumenta a sensibilidade ética entre os profissionais das escolas dos pobres, públicas. Veem no rosto, no corpo dos educandos não indisciplinados, violentos, [...] passaram a ver as precariedades que os vitimam (p. 164).

A superação das relações verticais de poder, de opressão social, econômica, política, cultural, dos agravos à saúde pública, requer, especialmente hoje, diante da pandemia do COVID-19, o desvelamento crítico e enfrentamento com base em uma rigorosa argumentação científica e organizada participação coletiva contra a lógica da extermínio do futuro, contra a distinção entre vivíveis e não vivíveis, novamente lembrando-nos Butler (2018):

E essa verdade tem um sentido mais amplo para os pobres e as pessoas em situação de

rua, assim como para aqueles que são expostos à insegurança devastadora e à noção de um futuro destruído na medida em que as condições de infraestrutura desmoronam ou que o neoliberalismo substitui as instituições de sustentação da social-democracia por uma ética empreendedora que exorta até os mais impotentes a assumir a responsabilidade pela própria vida, sem depender de mais ninguém ou mais nada. [...] Tanto a luta contra quanto a resistência à precariedade têm que estar baseadas na reivindicação de que as vidas sejam tratadas igualmente e que sejam igualmente vivíveis (p. 76).

Os espaços de construção de políticas públicas de e para uma “covidada” constituem-se e renovam-se em redes de colaboração nas quais profissionais da educação e saúde articulam-se com outros sujeitos, a exemplo de comunidades, associações de moradores, movimentos populares, vendo-se como coautores de possíveis formas de enfrentamento da doença. O exercício democrático se dá na construção conjunta de projetos ético-político-pedagógicos emancipatórios, valorizando-se a horizontalidade e a dialogicidade na práxis, no estar com o outro.

O diálogo não elimina as contradições (ao contrário, as pressupõe), mas lhes dá um tratamento especial, cuidadoso, reflexivo, porque nele o exercício da crítica se completa com a autocrítica... A “liberdade” com que eu me afirmo na ação só consegue se tornar mais concreta na medida em que se completa com o reconhecimento da dimensão da “necessidade”, representada pelo outro. O outro me põe em contato com uma realidade que o isolamento pode me impedir de enxergar... (KONDER, 1992, p. 139).

A universidade pública, gratuita e laica tem contribuído/pode contribuir para a promoção de uma sociedade mais “saudável” (em pleno sentido) através do trabalho coletivo, interdisciplinar, da socialização de saberes, de práticas democráticas, socialmente referenciando-se pelo compromisso com igualdade de direitos e valorização da liberdade, consciente de sua não neutralidade política, da rigorosidade na construção científica e da valorização da diversidade de criações culturais (Freire, 1977).

Precisamos voltar constantemente a Freire – não porque ele nos tenha dado “as respostas”, não por causa de modelos de tendências pedagógicas facilmente reproduzíveis [...] e, certamente, não como parte das estratégias de mobilidade acadêmica ascendente que procura converter a “marca” de Freire em capital valorizado no mercado de estatuto na universidade [...]. Precisamos voltar a ele para nos lembrarmos das preocupações éticas e políticas [...], da importância de nos empenharmos na verdadeira educação crítica, para refazer a conexão com os sonhos, visões e até mesmo com esperanças utópicas que são negadas numa sociedade em que os lucros contam mais do que as pessoas [...] e porque seu apelo à *práxis* constitui para nós um apoio durante a longa noite de conservação restauradora” (APPLE, 1998, p. 43).

A pesquisa na universidade e nas escolas, articuladas à do/discernimento e a práticas extensionistas dialógicas, tem importante papel na luta contra a mercantilização da vida, da saúde, das pessoas, da educação, das escolas e do conhecimento, contra reformas educacionais privatizantes, contra o primado da razão instrumental, tecnocrática e hierarquizante, contra as necropolíticas evidenciadas pela crise sanitária, política e humana durante a pandemia do COVID-19.

Educação hoje para que haja um amanhã

Acreditamos que a vitalidade de obra de Paulo Freire consiste exatamente na coerência entre suas *concepções epistemológicas*, entre a forma pela qual vê a relação dialética entre sujeito e objeto na construção de conhecimentos, a *dialogicidade* que propõe como perspectiva metodológica e o *horizonte político* na luta contra todas as formas de opressão (LOPES DE OLIVEIRA; MARQUES DE OLIVEIRA, 2017). Isso se dá no entendimento do humano como ser relacional: com os outros, com o conhecimento através da ação-reflexão-transformação (1979).

É no estar com o outro, sem negar embates e tensões, que se estabelece a *covida* como abordagem metodológica (existencial e política), como conjunto de anticorpos ao individualismo, à invisibilidade de muitos, ao confinamento na prisão de interesses ex-

clusivos individuais e de classe social. Conhecimento vivo, libertador.

Hoje, muito se discute sobre os horizontes e perspectivas para a humanidade, as sociedades, o mundo capitalista frente e após a fase mais intensa da pandemia. Relações entre pessoas, relações econômicas de produção e socialização de bens e serviços, entre o local e o global, são objeto de especulação sobre a direção de transformações. O mundo se voltará para prioridades não centradas no consumo? A solidariedade irá além do assistencialismo? O valor do trabalho e o papel dos trabalhadores serão melhor reconhecidos? A convivência presencial nas escolas e nas universidades será secundarizada face ao avanço de lucros do capital empresarial voltado para o ensino a distância?

O futuro não é uma província histórica mais além do hoje à espera de que lá chegemos um dia... O futuro nasce do presente, de possibilidades em contradição, do embate travado pelas forças que dialeticamente se opõem. O futuro é problemático e não inexorável (FREIRE, 2000, p. 125-126).

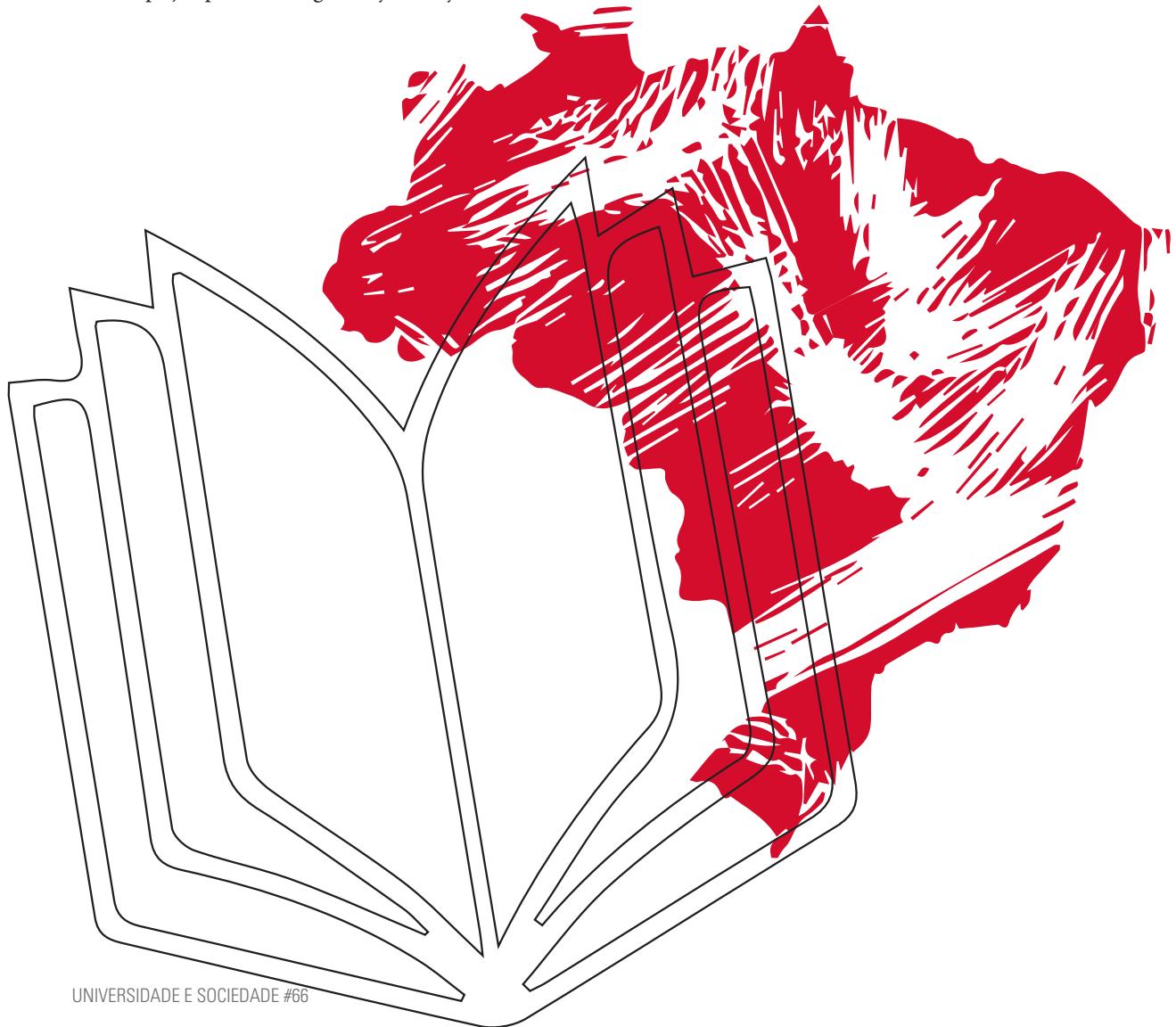
A insistência radical na defesa da democracia, da Constituição e das instituições e a firmeza na luta contra posturas e atitudes reacionárias são elementos indispensáveis para que aos efeitos devastadores da pandemia nas vidas e na economia não se some o retrocesso político, o populismo autoritário a serviço de rearranjos do capital. O que enxergamos como uma educação para além do capital?

Portanto, a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no sentido amplo [...]. E vice-versa: a educação não pode ficar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Cabe a nós todos – todos, porque sabemos muito bem que “os educadores também têm que ser educados” – mantê-las de pé e não deixá-las

cair. As apostas são elevadas demais para que se admita a hipótese de fracasso (MÉSZAROS, 2005, p. 67-77).

Nesse sentido, o legado fundamental de Paulo Freire à Educação, à universidade, à sociedade, aos trabalhadores, aos estudantes, aos sem trabalho, sem terra, sem casa, sem saúde, sem universidade e sem alento é no sentido de que a possibilidade de sobrevivência nossa, do ambiente e do planeta, dependerá de exercício consciente da “covidá”, vida que brota de coletivos solidários, da socialização da economia, dos meios de produção, da política, da cultura, do compartilhamento de conhecimentos.

É uma vida que pode florescer não da esperança feita de pura espera, ingênua, mas da esperança encarnada em problematização, em redes colaborativas de luta e aprendizado, redes-território de resistências, em que professores, estudantes e movimentos populares exerçam coletivamente a condição de autoria de suas/nossas vidas *em* espaços públicos e *como* espaços públicos. Sigamos juntas, juntos. **US**



notas

1. A pandemia do COVID-19 está em curso e ainda convivemos com muitas interrogações sobre origem, formas de expansão e de tratamento. Trata-se de doença causada por novo coronavírus de Síndrome Respiratória Grave (SARS-CoV-2). Foi identificada inicialmente em 01/12/2019, em Wuhan, província de Hubei, República Popular da China, com extensão de casos confirmados em mais de 188 países e territórios. Em 11/03/2020, foi reconhecida pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como uma pandemia. Até 29/05/2020, houve no mundo 359.791 mortes e 5.768.908 casos confirmados da doença. No Brasil, até essa data, foram registradas 27.276 mortes e 450.079 casos confirmados da doença, sem considerar a probabilidade de subnotificações e afetando mais gravemente comunidades socialmente mais vulneráveis. No decorrer da pandemia, à preocupação com a doença e riscos de colapso da já precarizada rede pública de saúde somaram-se a instabilidade econômica e de políticas governamentais para enfrentamento da pandemia, aumento do desemprego, interrupção do calendário letivo escolar e acadêmico, surgimento de teorias de conspiração sobre o vírus, manifestações de xenofobia, disseminação de informações falsas e conflitos políticos.

2. Fonte: Relatório 2019 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

3. Fonte: Jornal O Globo, 03/05/2020, p. 1.

4. Para aprofundamento dessas questões: OLIVEIRA, Maria Lucia C. L. *Geografia para quê? Para quem?* A dimensão geopolítica do currículo, inovação como discurso e a prática da dualidade nas políticas educacionais para o Ensino Médio. III CONGEO - Congresso Brasileiro de Geografia Política, Geopolítica e Território: Crise e Reinvenção dos Espaços da Política. UFF, Niterói/RJ, 2018.

5. Referências à aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) através de Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 22/12/2017, e à Reforma do Ensino Médio (Lei Nº 13.415, de 16/02/2017), aprovada pelo CNE em 04/12/2018.

- APPLE, Michael. Freire, neoliberalismo e educação. In: APPLE, Michael e NÓVOA, António (orgs.). **Paulo Freire: política e pedagogia**. Lisboa: Porto Editora, 1998.
- ARROYO, Miguel. **Vidas ameaçadas: exigências - respostas éticas na educação e na docência**. Petropólis/RJ: Ed. Vozes, 2019.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.
- BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- _____. **Quadros de guerra**. Quando a vida é passível de luto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, C. A grande apropriação e o retorno dos comuns; Crítica da economia política dos comuns; Comum, renda e capital. In: **Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2017.
- FERRARA, F. A. et alii. **Medicina de la comunidad**. Buenos Aires: Intermédica, 1976.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 22. ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1988.
- _____. **À sombra dessa mangueira**. São Paulo: Edit. Olho d'Água, 1995.
- _____. Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho. In: **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000, p.117-134.
- _____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

referências

- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1974.
- _____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- LOPES DE OLIVEIRA, Maria Lucia Cunha; MARQUES DE OLIVEIRA, Olga Azevedo. Paulo Freire: uma Epistemologia em Construção Dialógica na Formação Docente. In: **Revista Movimento**, n. 7. Niterói: FEUFF, 2017. <https://doi.org/10.22409/mov.v0i7.95>.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edicoesorg, 2019.
- MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- OLIVEIRA, Maria Lucia C. L. **Educação e saúde na escola pública, limites e possibilidades**: uma reflexão histórica sobre a formação de educadores. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: IESAE, 1991.
- _____. **Health education stories: learning from images in a mirror. A study of health education to prospective teachers in Rio de Janeiro, Brazil**. Tese de Doutorado. University of Maryland, 1998. Library of Congress, Washington DC. Bell & Howell Company, Ann Arbor, Michingan. <http://www.umi.com/Nb9836457>.
- _____. Geografia para quê? Para quem? A dimensão geopolítica do currículo, inovação como discurso e a prática da dualidade nas políticas educacionais para o Ensino Médio. III **Congresso Brasileiro de Geografia Política, Geopolítica e Território: Crise e Reinvenção dos Espaços da Política**. UFF, Niterói/RJ, 2018.
- 8^a CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE, Brasília, 1986. NASCIMENTO, Estelina; REZENDE, Ana Lúcia. **Criando histórias, aprendendo saúde**. São Paulo: Cortez, 1988.
- REZENDE, Ana Lúcia Magela. **Saúde: dialética do pensar e do fazer**. São Paulo: Cortez, 1986.
- VALLA, Victor Vincent; MELO, Joaquim A. C. Sem educação ou sem dinheiro? In: MINAYO, M. C. (org.). **A saúde em estado de choque**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987.

referências

Paulo Freire e pesquisa: uma mistura que dá o que falar e fazer

A construção coletiva de artigos científicos

Adonias Santana

Escola Necy Amazonas

E-mail: adoniseducador2019@gmail.com

Mízia Silveira

Gerência Regional de Educação Metropolitana Sul

E-mail: mizia.silveira@gmail.com

Jonatan Silva

Escola Professora Eurídice Cadaval

E-mail:jonatanvencedor@gmail.com

Nhelma Barbosa

Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco

E-mail: nhelmagarda@gmail.com

Jucelia Querino

Escola Gersina Alves Pereira

E-mail: juceliaquerino@yahoo.com.br

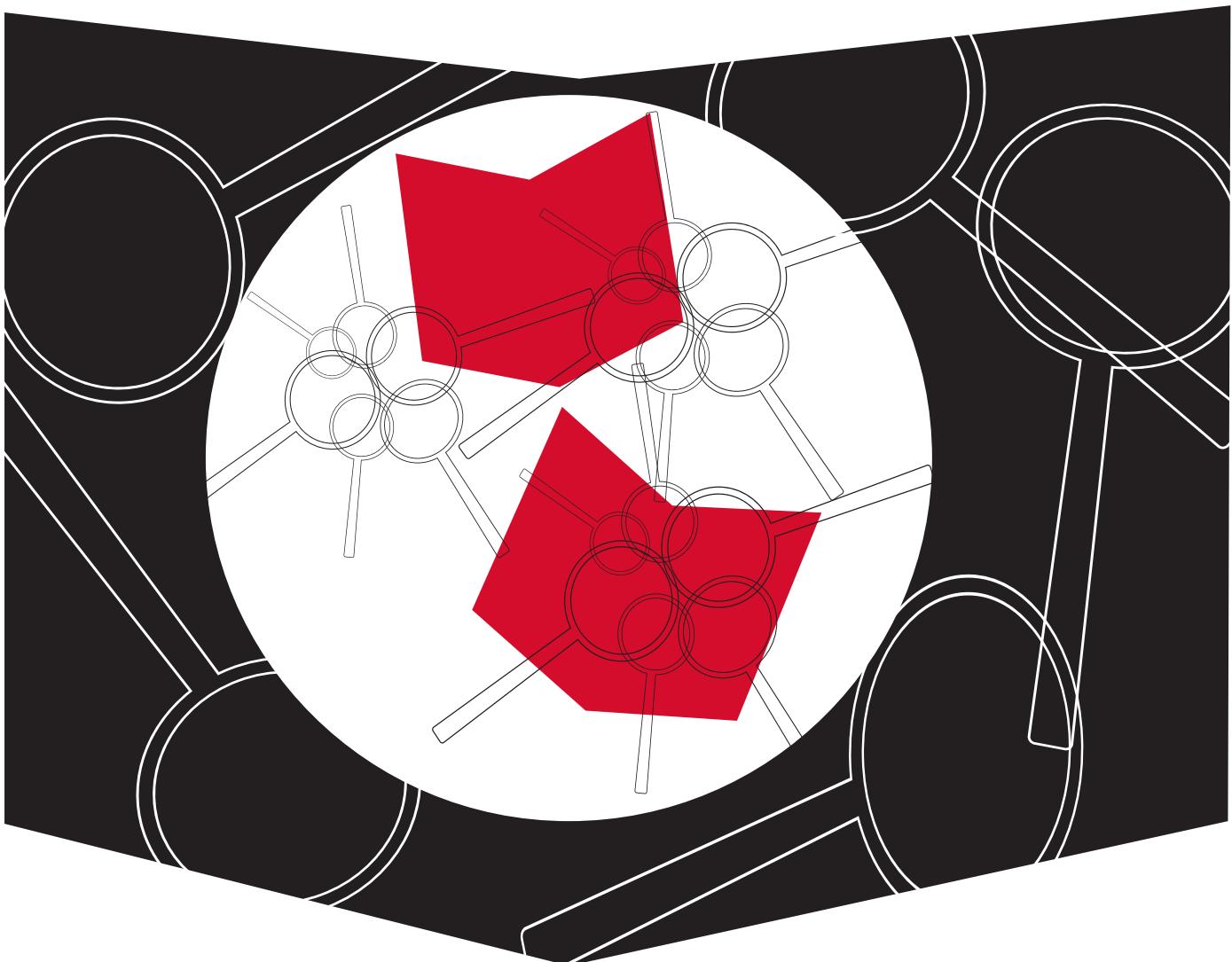
Rilva Cavalcanti

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Igarassu

E-mail: rilvafacig@gmail.com

Resumo: Este artigo tem como principal objetivo expor a experiência de professores e estudantes pesquisadores do Grupo de Pesquisa O Lugar da Interdisciplinaridade no Discurso de Paulo Freire, composto por cinco instituições de educação superior: duas públicas e três privadas. Este grupo tem como base a interdisciplinaridade no discurso de Paulo Freire em suas pesquisas. A experiência teve a intenção de vivenciar a construção, de forma coletiva, de artigos científicos para compor o terceiro livro do mencionado grupo, que tem como título *Diálogos com Paulo Freire... É tempo de quefazer*. Nesta produção acadêmica foi possível a participação de estudantes e professores, que contribuíram com dois artigos científicos a partir do estabelecimento de estudos e diálogos em duas obras freireanas: *Pedagogia do oprimido* e *Educação como prática da liberdade*.

Palavras-chave: Paulo Freire. Artigos Científicos. Grupo de Pesquisa.



Introdução

As ideias de Paulo Freire têm sido base para estudos e pesquisas no Brasil e no mundo. Suas referências, sem sombras de dúvidas, referenciam práticas pedagógicas inovadoras em qualquer que seja o espaço onde se evidenciam o ato de ensinar e aprender.

É com este olhar que elaboramos este artigo, para registrarmos o quanto foi importante vivenciar em um grupo de pesquisa – que reúne estudantes, professores e técnicos de pesquisa – a conjugação de saberes, estudos, compreensões e entendimentos sobre um diálogo com duas das referências de Paulo Freire: *Pedagogia do oprimido* e *Educação como prática da liberdade*.

Dessa forma, sistematizamos nosso pensar sobre a experiência refletindo sobre as ideias de Paulo Freire como a base de estudos do grupo de pesquisa do

qual participamos, refletindo ainda sobre a produção de artigos científicos como atividade acadêmica que deve ser estimulada, uma vez que é uma atividade importante na socialização das práticas acadêmicas em nível da educação superior. E, em seguida, fazemos alusão ao nosso grupo como espaço incentivador da pesquisa e também um lugar que proporciona aos estudantes, técnicos e professores de diferentes instituições meios para apreenderem dicas, técnicas de desenvolvimento de pesquisas e de outras atividades acadêmicas. Na sequência, relatamos a experiência no afã de olharmos “de fora” para ela, na intenção de aprendermos mais e identificarmos outras pesquisas e estudos. Apontamos ainda os resultados da experiência e nossas conclusões. Iniciemos, pois, por refletirmos as ideias de Freire.

Ideias de Paulo Freire: base para estudos, pesquisas e produções acadêmicas

Historicamente, o contexto educacional sempre foi alvo de estudos, reflexões e teorizações advindas de diversos pensadores. As ideias concebidas por muitos deles tiveram e têm tamanha força que se tornaram referências globais; foram – e continuam sendo – fontes para o desenvolvimento da educação no presente. É do Nordeste do Brasil que tem origem um dos pensadores mais proeminentes do mundo no século XX. Hoje, é reconhecido como patrono da educação brasileira e uma das autoridades intelectuais mais estudadas no mundo. Paulo Freire apresentou conceções educacionais que se chocavam frontalmente com o modo-de-fazer de seu tempo. Perseguido, foi exilado da pátria e andou pelo mundo construindo, solidificando e apresentando suas ideias que hoje fundamentam muitas práticas docentes e não docentes.

Cabe aqui ressaltar que mesmo vivenciando um momento histórico, político e social diferente do de hoje, as ideias pensadas por Paulo Freire mantêm-se atuais e assim se mantêm porque são válidas, fundamentadas, porque a sociedade, mesmo com o passar das décadas, continua mantendo características comuns que eram atuais à época de Freire e que hoje também são.

A atualidade do pensamento freireano desponta num contexto de profunda crise social – com diferentes níveis de exclusão – que o mundo contemporâneo apresenta. A área da educação é instigada, por meio das temáticas que Freire abordou em uma obra coerente com seu tempo, a levar adiante as reflexões dos principais problemas humanos, sociais, políticos e éticos que dizem respeito a cada cidadão (ZITKOSKI, 2006, p. 9).

A importância das obras de Paulo Freire não pode ser medida, mas algumas estimativas dão conta da validade dessa importância. Uma pesquisa realizada pelo professor Elliott Green, da *London School of Economics*, apontou *Pedagogia do oprimido* como a terceira obra mais citada em trabalhos acadêmicos disponíveis no *Google Scholar* (conhecido no Brasil como *Google Acadêmico*).

Paulo Freire é citado 72.359 vezes, atrás do filósofo americano Thomas Kuhn (81.311) e do sociólogo, também americano, Everett Rogers (72.780). Ele é mais referido do que pensadores como Michel Foucault (60.700) e Karl Marx (40.237) (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2016, s/p).

Outra pesquisa aponta a mesma obra de Freire como a única brasileira entre os cem títulos mais pedidos por universidades de língua inglesa.

Reunindo mais de 1 milhão de ementas de estudos universitários americanos, ingleses, australianos e neozelandeses, o livro de Freire foi o único brasileiro a entrar no top 100 da lista. No campo de Educação, ele ficou em segundo lugar entre os mais pedidos. O levantamento foi realizado pelo projeto Open Syllabus e traz ainda outras 20 obras de Paulo na lista geral (PAIVA, 2016, s/p).

Como se vê, as ideias de Paulo Freire estão presentes no desenvolvimento do pensamento educacional da atualidade; são a base para um sem-número de estudos, pesquisas, produções acadêmicas e eventos que são realizados em torno do interesse comum de muitos educadores de dialogar e compartilhar seu pensamento. As ideias de Paulo Freire estão apresentadas em suas obras como *Pedagogia do oprimido*, *Pedagogia da autonomia*, *Educação como prática da liberdade*, *Educação e mudança*, *Política e educação* e *Pedagogia da esperança*, entre outras.

Dentre as ideias mais destacadas nos livros de Freire estão a crítica à alienação das pessoas que eram – e são – oprimidas em virtude de sua condição de não libertados por um sistema ideológico e político opressor; a crítica a uma forma de educar que se assemelha a uma transação bancária na qual o conhecimento é transferido ao educando, que, ao invés de ser estimulado a buscar e produzir o conhecimento, apenas o recebe de modo passivo e inquestionado (FREIRE, 2005). Ainda: a necessidade de diálogo na educação; a importância de enxergar o ato de educar como uma ação e expressão de amorosidade; a necessidade, por parte de quem lida com a educação, de se ter esperança, de acreditar que a possibilidade de transformação é real; a importância de se refletir criticamente sobre a prática educativa dos professores (FREIRE, 1996).

Outro aspecto pelo qual Paulo Freire é reconhecido é o desenvolvimento de seu método de alfabetização, que propunha alfabetizar a população adulta a partir do próprio contexto social dela, dando aos alfabetizandos condições de fazerem a leitura da palavra dentro da realização de uma leitura de mundo. Cabe aqui também destacar a ênfase dada por Freire à educação popular.

Percebe-se então o motivo pelo qual são tão férteis as pesquisas, estudos e produções sobre Paulo Freire e sua obra. A razão não é primeiramente porque suas abordagens abrangem vários temas e com propriedade, mas porque os temas tratados são, na verdade, o cerne da educação para qualquer lugar no mundo. Ele não apenas critica, mas também aponta soluções, caminhos, instiga reflexões na busca de uma educação que cumpra seu papel essencial de dar autonomia e liberdade ao cidadão. Concordamos com Paiva (2016, s/p), ao afirmar que

Ignorar ou mesmo negar a importância, a originalidade e a inovação contida na obra de Paulo Freire é junto ignorar a necessidade e o potencial de renovação na educação brasileira – coisa que o resto do mundo [...] jamais fez e segue estudando e se aprofundando no legado desse que é um dos maiores nomes da história da educação mundial.

Assim sendo, as obras de Paulo Freire sempre direcionam para reflexões sobre a busca da cidadania do homem numa realidade na qual o mesmo é oprimido e relegado ao descaso pelas classes dominantes. Atualmente, seu legado de luta por um mundo mais justo e civilizado, no qual as desigualdades sociais não existam e a cidadania seja exercida por todos, permanece na nossa realidade.

Freire atribui ao docente, entre uma de suas tarefas, a responsabilidade do desenvolvimento da criticidade no educando. Conforme escreve, “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 1996, p. 28).

Sobre a perspectiva do autor já citado, o educador deve cumprir seu papel durante sua prática no espaço escolar, não só de alfabetizar os discentes e ministrar os conteúdos curriculares propostos, sobretudo

enquanto professor democrático, mas também de possibilitar reflexões críticas, aguçar o momento de descoberta do conhecimento e até mesmo o questionamento diante da realidade que cerca o discente.

As ideias freireanas remetem à reflexão do fortalecimento da construção da cidadania na infância e adolescência; logo, esse objetivo será atingido repensando a prática educativa nas escolas. Ela fomenta possibilidades de mudança e contribui para a construção da cidadania através da prática político-metodológica. O estudo da prática educativa proposta por Freire se concentra no estímulo à influência, à construção da cidadania em contraposição às desigualdades sociais, de direitos e oportunidades. Dessa forma, faz o professor observar sua prática e repensar, propondo uma educação libertadora na qual todos os aprendizes sejam contemplados numa melhor qualidade de vida, promovendo a cidadania.

As pesquisas acadêmicas demonstram a importância das obras de Paulo Freire nos estudos desenvolvidos sobre a prática educativa aliada à construção da cidadania. E os resultados de muitas pesquisas são divulgados por meio de elaboração de artigos científicos, estes compreendidos por serem uma atividade muito exercitada durante a trajetória acadêmica em instituições de educação superior.

Artigo científico: atividade acadêmica para integração de conhecimentos e saberes

A prática desenvolvida por um grupo de pesquisa está atrelada ao fato de oportunizar pesquisadores e iniciantes na pesquisa a praticarem o que é mister na ação de ser pesquisador: a pesquisa. Além de exercitá-la, estes também vão apreendendo formas e maneiras de socializarem, sobretudo, as suas experiências nesse campo. Dentre essas formas, destacamos o artigo científico. Indicado pela metodologia científica, este pode ser entendido como “[...] o resultado de estudos e pesquisa. E, em geral, é publicado em revistas, jornais ou outro periódico especializado” (MEDEIROS, 2007, p. 225).

Lakatos e Marconi afirmam também que os artigos científicos “apresentam o resultado de estudos

e pesquisas e distinguem-se dos diferentes tipos de trabalhos científicos pela sua reduzida dimensão e conteúdo” (2010, p. 243). Severino nos confere que eles são destinados a serem publicados, principalmente, em revistas e periódicos e “têm por finalidade registrar e divulgar para público especializado resultados de novos estudos e pesquisas sobre aspectos ainda não devidamente explorados ou expressando novos esclarecimentos sobre questões em discussão no meio científico” (SEVERINO, 2016, p. 220).

A partir das contribuições acima mencionadas é que temos considerado o artigo científico como uma excelente produção acadêmica para registrarmos e socializarmos nossos estudos e pesquisas, uma vez que o importante para a construção do conhecimento é o momento da socialização para que se tenha oportunidade de apreciação por outras pessoas e possíveis contribuições para se modificar e rever o que fora escrito.

Essa ideia, acerca do artigo científico, permeia nosso entendimento e nosso fazer como participantes de um grupo de pesquisa que tem sempre se preocupado com a produção científica de seus participantes: estudantes e professores pesquisadores.

Grupo de pesquisa: espaço incentivador do exercício da pesquisa e da produção acadêmica

Há poucas coisas que sejam tão propícias para o fomento da produção científica como o fato de se estar emergido num ambiente no qual ela mesma é o centro; onde ela é estudada, dialogada, estimulada e produzida. Nesse ambiente – um legítimo espaço de integração e interação entre pesquisadores formados e estudantes em formação –, torna-se materializado um dos pilares que, junto ao ensino e à extensão, motivam a existência de uma instituição universitária: a pesquisa.

Pesquisar é, então, a atividade primeira e contínua de um grupo de pesquisa; é seu trabalho essencial. Contudo, a pesquisa é também uma atividade-meio, uma vez que o grupo se serve das pesquisas realizadas para o desenvolvimento de produção de conteúdo e divulgação acadêmica.

Segundo as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq (2018, p. 1), o que caracteriza e dá identidade a um grupo de pesquisa é o fato de ser:

[...] um grupo de pesquisadores, estudantes e pessoal de apoio técnico que está organizado em torno à execução de linhas de pesquisa segundo uma regra hierárquica fundada na experiência e na competência técnico-científica.

Essa caracterização permite apresentar o grupo de pesquisa como um importante espaço de formação de pesquisadores, uma vez que o grupo não está restrito à participação somente de professores com competência técnico-científica, mas também de estudantes que observam, aprendem, participam do desenvolvimento e da vivência da realização das pesquisas e da construção de produção acadêmica. É a iniciação científica acontecendo do modo mais pragmático possível.

A partir de nossa experiência, destacamos três aspectos que consideramos fundamentais e que ressaltam a importância de se estar inserido num grupo de pesquisa: primeiramente, o aprendizado da metodologia científica. É sabido dos pesquisadores que o meio acadêmico tem particularidades quanto à maneira de se obter, analisar e apresentar uma pesquisa que se pretenda ser legitimamente científica (MINAYO, 2012; LAKATOS e MARCONI, 2001). São padrões, normas, metodologias, abordagens, técnicas, linguagem e outras características que são próprias do universo científico e que precisam ser apropriadas por quem busca pesquisar e produzir conhecimentos para a academia. Estar em grupo de pesquisa possibilita o aprendizado dessas características, uma vez que a atividade de produção acadêmica exige esse cuidado como condição para que tanto o processo da pesquisa como os resultados dela provenientes sejam válidos. Nossa grupo de pesquisa, por exemplo, realiza oficinas que têm como objetivo apresentar aos estudantes e professores melhor compreensão sobre os tipos de pesquisa, as formas e possibilidades de análise de dados, a adequação da metodologia quanto ao alcance dos objetivos propostos etc.

O segundo aspecto diz respeito ao aprofundamento em uma linha de pesquisa. As áreas do conheci-

mento humano são muito diversas e muito amplas. É impossível ser tão abrangente quando se pretende realizar pesquisa acadêmica. Para a academia, é mais apropriado fazer direcionamento a uma área e ser cada vez mais específico quanto ao objeto de estudo. Ser participante de um grupo de pesquisa permite o aprofundamento teórico e empírico direcionado a uma temática específica, sem que se divague em temáticas que não façam parte do escopo da área estudada. Tomando novamente o exemplo do nosso grupo de pesquisa, ele tem como finalidade:

[...] estudar perspectivas interdisciplinares da obra de Paulo Freire. Busca fomentar reflexões sobre o texto freireano que possibilitem o diálogo e a parceria entre educadores e educandos no “quefazer” pedagógico. Enfatiza o pensamento de Paulo Freire em diferentes perspectivas da prática educativa cotidiana (DIRETÓRIO DOS GRUPOS DE PESQUISA DO BRASIL, 2018, n/p).

Conforme se observa, tem-se um recorte e um direcionamento bem específico dentro de uma linha de pesquisa também específica.

O terceiro aspecto é o favorecimento à produção e divulgação acadêmica e à realização e participação de eventos. Uma das coisas pelas quais a academia tem grande apreço é a produção científica. Essa é uma atividade fundamental de um grupo de pesquisa. Estar em um grupo, portanto, estimula ao máximo a produção acadêmica e dá incentivo à busca de formas de divulgação. No nosso grupo, como decorrência da realização de pesquisas, produzimos artigos e os apresentamos em eventos, além de publicarmos em livros. Ainda, a fim de socializar nossas pesquisas e torná-las mais conhecidas a um grupo maior de pessoas, realizamos nossos próprios eventos de divulgação científica.

Como se vê, estar em um grupo de pesquisa possibilita a seus integrantes desenvolvimento profissional e acadêmico, estimulando a pesquisa como um fator pessoal, acadêmico e socialmente relevante. Uma afirmação de Paulo Freire define bem a razão pela qual é necessário se pesquisar e isso é verdadeiro tanto para professores muito experientes como para estudantes em iniciação científica. Ele disse: “Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que

ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1996, p. 32). Ou seja, isso quer dizer que a pesquisa é necessária porque, dada a amplitude do conhecimento e frente à nossa limitação em diversos aspectos, sempre há o que conhecer e sempre há o que produzir a partir do conhecimento obtido.

Na perspectiva do grupo como um ambiente favorável à pesquisa e ao desenvolvimento do trabalho científico, compreende-se que o envolvimento do pesquisador, nesse espaço, é fundamental e importante no exercício do aprofundamento do conhecimento e da reflexão de questões importantes e necessárias ao dia a dia do profissional. Permite ainda que ele discuta, analise e coloque suas ideias frente às necessidades existentes. A pesquisa e a produção no campo científico trazem grandes contribuições para o estabelecimento de novas ideias e pensamentos, onde teoria e prática são postas em discussão e reflexão. No tocante a isso, o grupo de pesquisa, através das experiências, tanto na pesquisa como na produção,

Na perspectiva do grupo como um ambiente favorável à pesquisa e ao desenvolvimento do trabalho científico, compreende-se que o envolvimento do pesquisador, nesse espaço, é fundamental e importante no exercício do aprofundamento do conhecimento e da reflexão de questões importantes e necessárias ao dia a dia do profissional. Permite ainda que ele discuta, analise e coloque suas ideias frente às necessidades existentes. A pesquisa e a produção no campo científico trazem grandes contribuições para o estabelecimento de novas ideias e pensamentos, onde teoria e prática são postas em discussão e reflexão.

permite que seus participantes discutam, avaliem e busquem respostas aos diversos questionamentos.

Assim, o grupo fortalece a importância do ensino superior, e não só isso, mas estabelece uma compreensão dos temas abordados e comuns, diariamente. Martins Junior (2009, p. 23), afirma que “O ensino superior compreende três pilares que se autocomplementam: o ensino, a pesquisa e a extensão”. Isso enfatiza a seriedade da academia na possibilidade do estudo, da pesquisa e do trabalho. Assim, quando o autor acima citado fala dos três pilares, pretende, com

isso, ressaltá-los na sua autocomplementariedade.

A produção do trabalho científico provoca ruptura e fortalece ideias. É nesse sentido que a educação se projeta num processo de construção e reconstrução.

A educação, como processo de reconstrução do homem em todas as suas dimensões, pessoais, sociais, culturais e históricas, realiza-se no mundo dos homens, promovendo uma ação de desequilíbrio perante a realidade da natureza do homem, pois o homem, agindo ou interferindo no processo evolutivo da natureza, é capaz de provocar a ruptura necessária para mudar a própria direção dos fenômenos de determinismos (MENEGOLLA, SANTA'ANNA, 2014, p. 20).

Na perspectiva da construção a partir desse espaço, se traduz o objetivo do papel da educação, que é transformar o homem no sujeito o qual ele conhece, cria e transforma; deixa de ser um mero estudante e passa a atuar na compreensão dos “grupos de pesquisa [que] possibilitam aos alunos serem sujeitos no processo de construção do conhecimento” (MALAFON, 2008, p. 285).

Os estudantes vão adquirindo, dessa forma, autonomia no exercício da prática de aprender e reconstruir aprendizagens já construídas, pois, sendo a aprendizagem do indivíduo um processo, no decorrer desse, se constrói e reconstrói centenas de vezes. Foi isso que ocorreu quando tivemos a ideia de construir artigos científicos, de fato, coletivamente.

A experiência da construção coletiva de artigos científicos com estudantes e professores

A necessidade dessa vivência foi compreendida por um grupo de três professoras e cinco estudantes do curso de Pedagogia, representantes de uma Instituição de Educação Superior (IES), integrantes do Grupo de Pesquisa O Lugar da Interdisciplinaridade no Discurso de Paulo Freire, quando da oportunidade desse grupo de pesquisa idealizar e planejar a organização do terceiro livro do grupo como mais uma produção acadêmica.

Inicialmente, os participantes do grupo foram

incentivados a estudarem uma obra de Paulo Freire e escreverem um artigo relacionando às ideias principais da obra escolhida com a questão da interdisciplinaridade. Tal produção poderia ser individual ou coletiva.

Então, organizamos o estudo das ideias de Freire a partir de duas obras já estudadas pelo grupo: *Educação como prática de liberdade* e *Pedagogia do opri-mido*. Também selecionamos livros e artigos acerca da interdisciplinaridade. Reproduzimos o material de estudo e organizamos uma pasta para os oito pesquisadores do grupo envolvidos. Planejamos os encontros em finais de semana para não comprometer a participação dos estudantes em suas aulas durante a semana.

Foram vivenciados cinco encontros para estudos e diálogos acerca das referências selecionadas e a cada encontro uma tarefa a ser produzida pelos dois grupos que formamos, um com cada obra selecionada. Os cinco encontros finais foram para a socialização das produções que se iam construindo. Cada grupo apresentava a construção do artigo em data show e todos iam colaborando com ideias e correções. Além disso, utilizamos os e-mails individuais de cada pesquisador para essa socialização e construção coletiva do artigo.

Resultados da experiência

A ousadia tomou conta dessa ação coletiva, que, de antemão, compreendia-se como impossível, pois pensava-se que não se teria o tempo necessário para elaborarmos o artigo com a participação dos estudantes no terceiro livro do grupo. Entretanto, fortaleceu-se e firmou-se a ideia de que o grupo de pesquisa deveria se consolidar como espaço de aprendizagens e produções coletivas, principalmente para os estudantes, incluídos nesse espaço para descobrirem o prazer de estudar, de pesquisar para produzir, construir e reconstruir conhecimentos.

Ao estudarmos, escrevermos e analisarmos a vários olhos e a várias mãos, foi possível elaborarmos dois artigos científicos na intenção de socializarmos as ideias freireanas como ideias abraçadas pelo nosso grupo de pesquisa. Um artigo ficou intitulado *A*

transitividade crítica: presença da interdisciplinaridade na Educação como prática da liberdade e o outro, Interdisciplinaridade: uma leitura da obra Pedagogia do oprimido. Os dois compõem o conjunto de artigos do livro *Diálogos com Paulo Freire... É tempo de que-fazer*, terceiro livro do Grupo de Pesquisa O Lugar da Interdisciplinaridade no Discurso de Paulo Freire.

A oportunidade de vivenciarmos esses momentos, além de termos cumprido o que estava sendo exigido pela coordenação do grupo de pesquisa, ficaram evidentes algumas ideias, quais sejam: a facilidade da construção dos artigos de forma coletiva entre professores e estudantes em um mesmo momento de elaborações e diálogos e o estímulo que foi desenvolvido nos estudantes pela atividade de elaboração de artigos, quando os mesmos construíram outros artigos e tiveram a oportunidade de submeterem suas produções para serem apresentadas em eventos científicos educacionais na modalidade de Encontro Estadual de Pesquisas, como em congressos internacionais, com publicações em anais desses eventos.

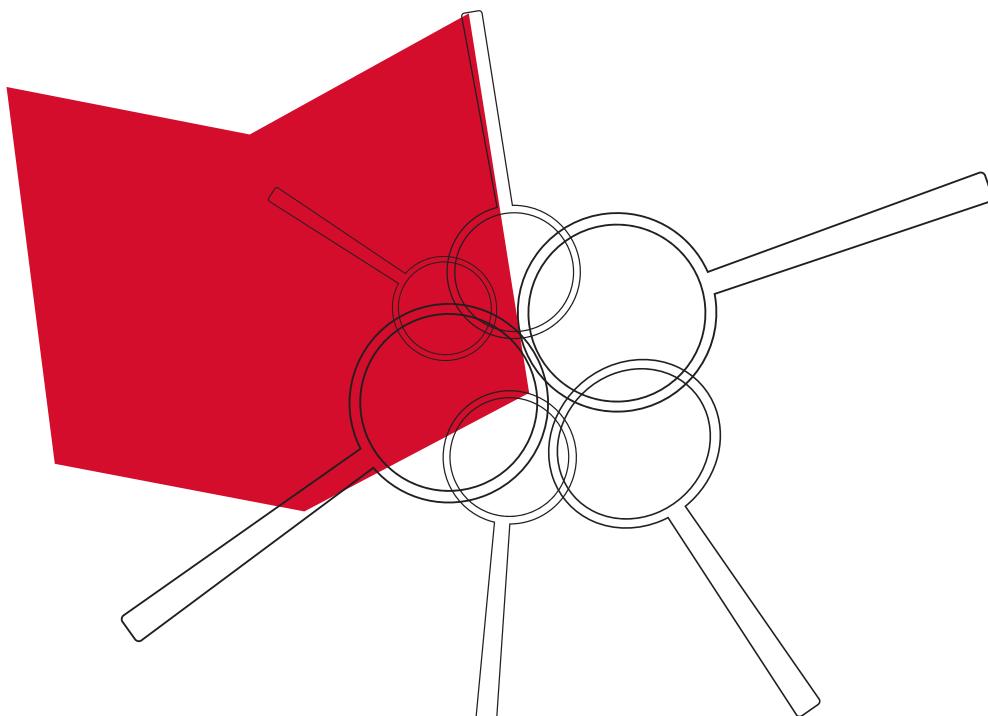
Outra importante constatação dos integrantes do grupo foi a oportunidade que tivemos em comprovar, na prática, a importância e a possibilidade da contribuição de outras pessoas no processo de construção do conhecimento de um indivíduo. Prática que ain-

da compreendemos não ser creditada por muitos de nossos companheiros educadores. Como também ainda destacamos a forma de acolhimento com que os professores pesquisadores posicionaram os estudantes, considerando-os sujeitos ativos no processo de elaboração dos referidos artigos.

Enfim, intensificamos ainda mais a convicção de que um grupo de pesquisa, mais do que um espaço de (é óbvio) se pensar a pesquisa, é um espaço propício para a construção coletiva do saber, do conhecimento, com a finalidade de aproximar cada vez mais seus integrantes: professores, estudantes e técnicos de pesquisa.

Considerações finais

Ao vivenciarmos essa experiência, tínhamos a ideia de que um grupo de pesquisa teria que ser um espaço de muito mais oportunidade de aprender para os seus pesquisadores e pesquisados e tínhamos que enfrentar a barreira do tempo e da falta de disponibilidade para produzirmos enquanto grupo. Com a experiência, ficou ainda mais clara essa compreensão, pois percebemos o quanto foram significativos os encontros para socializar, dialogar, corrigir, deletar,



acrescentar e tirar parágrafos. As construções coletivas, mesmo requerendo mais tempo, têm o resultado gratificante, pois os limites e possibilidades de cada pessoa podem ser considerados.

A partir dessa vivência, alguns questionamentos tornaram-se muito mais aguçados: que atividades podem ser organizadas por grupos de pesquisas, no sentido de engajar estudantes e professores pesquisadores em produções científicas e acadêmicas? Como têm atuado os grupos de pesquisas existentes nas Instituições de Educação Superior públicas e privadas no estado de Pernambuco? O que buscam, o que desejam professores e estudantes que integram grupos de pesquisas?

Como tem sido sempre um desafio para o nosso grupo de pesquisa estudar as obras da pedagogia de Paulo Freire, entendemos que muito ainda temos que construir para contribuir, principalmente, com a educação emancipatória dos sujeitos, o que constatamos na atuação dos estudantes após a experiência. Contudo, sabemos que outras vivências poderão fazer parte de nossas intenções, enquanto pesquisadores, para isso.

Sendo assim, nosso interesse é dar continuidade a outras experiências nesse formato da construção coletiva entre professores e estudantes pesquisadores para o espaço da educação básica no afã, inclusive, de identificação dos limites na relação pedagógica freireana no sentido de estarmos contribuindo para transpassar as barreiras ainda existentes. Por isso, nossa próxima construção enfatizará resultados da experiência do projeto Andarilhando com a Pedagogia Freireana, contido em nosso plano de ação que objetiva a divulgação e reflexão sobre a possibilidade de desenvolvermos práticas docentes numa perspectiva da *Pedagogia da esperança*. **US**

CNPQ. **O que é um grupo de pesquisa?** Como saber se as atividades desenvolvidas por um conjunto de pesquisadores constituem um grupo de pesquisa? Disponível em: <http://plsql1.cnpq.br/diretorioc/html/faq.html#g1>. Acesso em: 7 set. 2018.

DIRETÓRIO DOS GRUPOS DE PESQUISA DO BRASIL. Grupo de Pesquisa O Lugar da Interdisciplinaridade no Discurso de Paulo Freire Disponível em <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7352295161442618>. Acesso em: 7 set. 2018.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

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

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, publicações e trabalhos científicos. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

_____. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Paulo Freire é o terceiro pensador mais citado em trabalhos pelo mundo. 2016. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/noticias/463-paulo-freire-%C3%A9-o-terceiro-pensador-mais-citado-em-trabalhos-pelo-mundo>. Acesso em: 10 set. 2018.

JÓFILI, Zélia; GOMES, Fátima (Orgs). **Diálogos com Paulo Freire... É tempo de quefazer**. 1. ed. Recife: EDUFRPE, 2018.

MALAFON, Glaucio José. A importância dos grupos de pesquisa na formação dos profissionais de geografia agrária: a experiência do NEGEF. 2008.

MARTINS JUNIOR, Joaquim. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso**: instruções para planejar, montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

MENENGOLA, Maxílio; SANT'ANA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?**: currículo, área, aula. 22. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2014.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica**: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org). **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

PAIVA, Vitor. **Paulo Freire é terceiro teórico mais citado em trabalhos acadêmicos no mundo**. 2016. Disponível em: <https://www.hypeness.com.br/2016/06/paulo-freire-e-terceiro-teorico-mais-citado-em-trabalhos-academicos-no-mundo/>. Acesso em: 10 set. 2018.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. Revista e Atualizada. São Paulo: Cortez, 2016.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

referências

Ser mais e docência: contribuições freireanas para uma docência humanizadora-crítica-reflexiva em tempos complexos

Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

E-mail: allandiego_st@hotmail.com

André Gustavo Ferreira da Silva

Professor da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

E-mail: andreferreira@ufpe.br

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar uma reflexão acerca das possíveis contribuições da concepção freireana de humanização para o fortalecimento da identidade docente, dinamizada pelo aspecto crítico-reflexivo. O itinerário metodológico deu-se pelo caráter da pesquisa qualitativa, exploratória, pelas vias da investigação bibliográfica. Assim, a pesquisa foi desenvolvida de forma puramente teórica. Por fim, concluiu-se que a categoria humanização é de suma importância para o fortalecimento da identidade docente humanizadora-crítica-reflexiva, considerando a existência do ser humano que ousa ser docente, formando cidadãos em contextos que desafiam a vida do ser humano e até a própria existência e atuação da profissão docente. Assim, pensar a humanização passa a ser a reflexão que vitaliza o espírito docente engajado em (re)existências.

Palavras-chave: Ser Mais. Docência. Humanização. Formação Humanizadora-Crítica-Reflexiva.

Introdução

O legado freireano constitui uma imensurável contribuição à educação e, também, às diversas áreas das humanidades. O cerne da reflexão de Freire encontra-se no (re)pensar a posição, a atuação e a libertação dos seres humanos nos contextos sociais. Desse modo, o pensamento do educador não paira somente

enquanto crítica das estruturas opressoras e na busca pela libertação da humanidade. Esse também pode ser compreendido como um projeto de vida para o empoderamento dos sujeitos sociais e a transformação das realidades.

Considerando as contribuições de Freire, pode-se assinalar que sua reflexão em torno da docência e das práticas dos educadores propicia novas críticas aos



atores educativos, às instituições formadoras, à sociedade e, de forma específica, aos políticos, quando impossibilitam os educadores de pensarem políticas de formação docente vinculadas aos contextos escolares e sociais onde se encontram. Assim, torna-se possível evidenciar que os tempos hodiernos apresentam exigências para que os docentes sejam profissionais reflexivos, criativos e humanizadores na realidade sócio-política na qual (re)pensam a educação, agem e, conscientemente, vivenciam a docência como ato político e emancipatório do humano-docente e da própria profissão.

Os contextos que envolvem a discussão da docência são múltiplos e complexos. Pensar o ser docente, sua existência enquanto ser cidadão/profissional, requer considerar as realidades que circundam suas práticas, direitos e vida, que estão abraçados à existência docente. Freire, ao abordar a categoria *ser mais*, apresenta uma reflexão aprofundada em torno do inacabamento humano, das relações humanas e, sobretudo, da busca constante dos sujeitos sociais

por *serem mais* no mundo. Por isso, tecer uma dinâmica de problematização da docência humanizadora-crítica-reflexiva, a partir das compreensões atuais acerca da docência, permite aos educadores e educadoras uma melhor percepção das tensões do contexto educacional brasileiro e uma eficaz atuação no que tange às políticas de formação, aos planos de carreira, às condições de trabalho precários, à desvalorização da docência, ao cenário de mercantilização e privatização da educação.

A investigação tomou como questão motriz: quais as possíveis contribuições da concepção freireana *ser mais* para, assim, refletir o fortalecimento da docência humanizadora-crítica-reflexiva? Os itinerários metodológicos elegidos pautaram-se no caráter qualitativo, exploratório, seguindo os trajetos da pesquisa bibliográfica – entendendo pesquisa qualitativa e exploratória enquanto abordagem da experiência humana como objeto de estudo e sistematização progressiva do seu conhecimento (MINAYO, 2015). Assim, o estudo desenvolveu-se em torno de uma dis-

cussão conceitual, tendo como centro o pensamento freireano acerca das suas compreensões de *ser mais* e docência. Dessa forma, a presente reflexão configura-se enquanto uma contribuição teórica que encontra relevância nas realidades sociais, econômicas e políticas que constituem o horizonte do exercício da docência.

Nesta perspectiva, a reflexão proposta estruturou-se em quatro partes: *Ser mais* como vocação ontológica para a existência do ser humano no mundo; Reflexões em torno da docência: apontamentos para que formação de docências?; A humanização como convite ao fortalecimento da docência humanizada-crítica-reflexiva; e Considerações finais. A partir dessa investigação teórica, tendo por base a categoria *ser mais* como um conceito central no legado freireano, tratou-se, portanto, de relacioná-la com o fortalecimento dos percursos de formação docente e da docência enquanto profissão.

Ser mais como vocação ontológica para a existência do ser humano no mundo

Na origem do pensamento freireano a respeito da educação encontra-se a pergunta sobre o ser humano, que, em última análise, refere-se à compreensão dos aspectos originais de sua existência no mundo, ou seja, de sua ontologia. Segundo o educador, “não pode existir uma teoria pedagógica que implique em fins e meios da ação educativa, que esteja isenta de um conceito de homem e de mundo” (FREIRE, 1969, p. 124). A reflexão sobre o ser humano no mundo e com o mundo constitui, assim, a base de qualquer pedagogia que se pretenda consistente. A posição fundamental do ser humano é a de um ser em situação, no tempo e no espaço, cuja consciência intencionada é capaz de captar e transcender. Para Freire (1982, p. 66), há uma diferença radical entre os seres humanos e os demais seres vivos: “enquanto o ser que simplesmente vive não é capaz de refletir sobre si mesmo e saber-se vivendo no mundo, o sujeito existente reflete sobre sua vida, no domínio mesmo da existência e se pergunta em torno de suas relações com o mundo”.

A existência humana caracteriza-se por dois tra-

ços fundamentais: a sua condição de inacabamento e a capacidade que possui de reconhecer e transformar permanentemente esta condição através do processo educativo. Freire assim se expressa a respeito das raízes da educação enquanto fenômeno humano:

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm (FREIRE, 2013, p. 83-84).

O conceito de inacabamento, na pedagogia freireana, nasce da constatação de que o ser humano, além de ser capaz de perceber-se enquanto ser-no-mundo, é também capaz de analisar sua posição em relação a ele e agir para transformá-lo. Percebendo-se como um ser inconcluso, consciente da própria inconclusão, dá-se conta dos elementos que o circundam e tecem a sua existência. A possibilidade de o ser humano “admirar o mundo implica em estar não apenas nele, mas com ele; consiste em estar aberto ao mundo, captá-lo e compreendê-lo” (FREIRE, 1969, p. 124). Alder Calado sintetiza com clareza a visão freireana de ser humano:

Feito para o ser mais, o ser humano é ontologicamente chamado a desenvolver, nos limites e nas vicissitudes de seu contexto histórico, todas as suas potencialidades materiais e espirituais, buscando dosar adequadamente seu protagonismo no enorme leque de relações que a vida lhe oferece, incluindo as relações no mundo e com o mundo, as relações intrapessoais, interpessoais, estéticas, de gênero, de etnia e de produção (CALADO, 2001, p. 52).

O ser humano, inacabado e consciente do seu inacabamento, é um ser em permanente processo de autoconstrução, que se faz presente no mundo. As possíveis relações entre o ser humano e o mundo, vividas no processo educativo, são assim descritas por Freire:

Se, para uns, o homem é um ser da adaptação ao mundo (tomando-se o mundo não apenas em sentido natural, mas estrutural, histórico-cultural), sua ação educativa, seus métodos, seus

objetivos adequar-se-ão a essa concepção. Se, para outros, o homem é um ser de transformação do mundo, seu quefazer educativo segue um outro caminho. Se o encararmos como uma “coisa”, nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem. Se o encararmos como pessoa, nosso quefazer será cada vez mais libertador (FREIRE, 1969, p. 124).

O processo educativo libertador considera que o ser humano, sendo capaz de admirar o mundo, pode objetivá-lo, captando e compreendendo a realidade. Desse modo, é capaz de transformá-la com a sua ação-reflexão, a sua *práxis*. Freire (1969) assevera que o ser humano “é *práxis*”. Assim sendo, “não pode se reduzir a um mero espectador da realidade, nem tampouco a uma mera incidência da ação condutora de outros homens que o transformarão em ‘coisa’” (FREIRE 1969, p. 124-125). Ele é o sujeito que age e transforma o mundo, obedecendo à sua vocação ontológica de *ser mais*. Tal vocação é assumida por Freire como categoria fundamental no arcabouço teórico do seu pensamento pedagógico. Faz-se necessário, por essa razão, refletir sobre o *ser mais* para a compreensão da educação como um projeto libertador. Segundo Melo Júnior e Nogueira (2011), não se pode pensar a teoria pedagógica freireana sem que esteja atrelada à compreensão que se tem do ser humano e das relações que estabelecem os seres humanos entre si e com o mundo. A partir da constatação das condições de opressão em que se encontra boa parcela da humanidade – que provocam desumanização –, é necessário compreender a educação como projeto de libertação, no processo de humanização do humano.

Segundo Bonamigo (2018), a categoria *ser mais* no pensamento freireano, como lógica ontológica do ser humano, é, portanto, a força que sustenta e dinamiza o seu método educativo, não se restringindo à simples instrução do ser humano, mas compreendendo a própria formação humana, considerando que provoca a manifestação das subjetividades oprimidas na existência delas mesmas, impulsionando a sua libertação para fora (na perspectiva da sociedade) e para dentro (na singularidade de cada sujeito), num processo sempre intersubjetivo mediado pelo mundo. A educação, neste sentido, revela-se como um processo

de humanização, de libertação da realidade de opressão em que se encontram os sujeitos, de violência que desumaniza o oprimido, mas também o opressor, considerando que “o projeto pedagógico freireano visa à metamorfose do ser humano, do mundo humano e da sociedade em termos de libertação – do *Ser mais*” (FIGUEIREDO; ALENCAR, 2019, p. 24).

A concepção bancária da educação, segundo Freire (1969), nega o ser humano enquanto ser em permanente busca de compreender-se a si e ao mundo, numa realidade que percebe como fenômeno em constante devir. “Nega sua vocação ontológica de *ser mais*” (FREIRE, 1969, p. 169), viabilizada nas relações homem-mundo. Esquecendo a capacidade humana de objetivar a realidade e transformá-la, a educação bancária nega o ser humano como um ser de *práxis* e imobiliza o caráter dinâmico do seu existir no mundo e com o mundo. Desse modo, “transforma o que está sendo no que é e, assim, mata a vida. Desse modo, não se pode esconder a sua ostensiva marca necrófila” (FREIRE, 1969, p. 129, grifo nosso). Contrapondo-se a esta pedagogia, a concepção humanista e libertadora proposta por Freire afasta-se de qualquer dicotomização entre homem e mundo, baseando-se na realidade, permanentemente passível de mudança. Respeita e assume como força propulsora do processo educativo a vocação ontológica do ser humano para *ser mais*:

Estimula a criatividade humana; tem do saber uma visão crítica; sabe que todo o saber se encontra submetido a condicionamentos histórico-sociológicos. Sabe que não há saber sem a busca inquieta, sem a aventura do risco de criar. Reconhece que o homem se faz homem na medida em que, no processo de sua hominização até sua humanização, é capaz de admirar o mundo. É capaz de, despreendendo-se dele, conservar-se nele e com ele; e, objetivando-o, transformá-lo (FREIRE, 1969, p. 130).

Freire (1989) sinaliza que o ser humano não se reduz à materialidade: a objetividade do mundo não prende integralmente sua subjetividade. Assim, o educador aponta a possibilidade da transcendência, que significa a capacidade de distanciar-se reflexivamente de si mesmo, reelaborando seu próprio ser e estar no mundo; significa ainda a superação da finitude e inacabamento humano, açãoando o engaja-

mento na defesa e luta pela plenitude humana, que é a transcendência à individualidade, matriz do individualismo. Neste sentido, o *ser mais* pode ser definido enquanto a transcendência da pessoa (o ente singular e não o indivíduo do individualismo) ao encontro da plena humanidade. Com o conceito de *ser mais*, Freire parece propor uma teleologia da transcendência: o *telos* humano é transcender às determinações objetivas e materiais, superando injustiças e finitudes, e se desenvolvendo no sentido da plenitude da humanidade, que não está dada, mas está na condição de ser constituída no processo do *sendo mais*.

Por conseguinte, sendo em relação à possibilidade de transcendência, entendida como o não esgotamento às determinações objetivas (necessárias e gerais) do mundo, o exercício do *ser mais* é a efetividade da liberdade. Logo, os modos reais e objetivos de dominação, opressão e exploração, sendo práticas de cerceamento da liberdade, são, portanto, a negação da possibilidade do *ser mais*.

Concebendo o ser humano como um ser “que é *práxis*” – porque capaz não apenas de admirar o mundo, mas também de agir nele, transformando-o –, a educação libertadora parte do pressuposto de que ele é um ser histórico. Ao invés de pensar o ser humano como “homem-coisa adaptável”, luta pelo “homem-pessoa, transformador do mundo”. “Ama a vida, em seu devenir. É biófila e não necrófila” (FREIRE, 1969, p. 130). A concepção humanista da educação realiza-se por meio de uma permanente problematização do homem e do mundo, recusando pensar o processo educativo com base numa dicotomia ativa/passiva de meramente dar ou receber conhecimentos já processados sobre a realidade. A respeito disso, Freire (1969, p. 130) assevera: “A concepção humanista, que recusa os depósitos, a mera dissertação ou narração dos fragmentos isolados da realidade, realiza-se através de uma constante problematização do homem-mundo. Seu que-fazer é problematizador, jamais dissertador ou depositário”. Nesse sentido, uma educação libertadora e humanista é aquela que parte da necessidade da superação da contradição educador-educando, na medida em que reconhece o ser humano como um ser ontologicamente chamado a *ser mais*, aberto, inacabado, como um ser de opções, e, por essa razão, capaz de praticar a liberdade

na experiência da transcendência, a partir das suas relações com o mundo e com os outros.

A respeito da necessária superação da contradição educador-educando, Freire (1969, p. 131) afirma categoricamente que “a concepção humanista, problematizante, da educação afasta qualquer possibilidade de manipulação do educando”, considerando que não está focada na busca da simples adaptação do educando à realidade. Segundo ele, “para os que realmente são capazes de amar o homem e a vida, para os biófilos, o absurdo está não na problematização da realidade que minimiza e esmaga o homem, mas no mascaramento dessa realidade que desumaniza” (FREIRE 1969, p. 131).

Partindo do princípio segundo o qual o sentido da experiência humanizadora é transcender às determinações objetivas, visando à superação dos mecanismos de opressão, deve-se entender que a referida experiência se dá no plano histórico: a realidade do mundo relativa ao seu tempo. Destarte, o exercício do *ser mais* enquanto efetividade da liberdade se constitui como o processo de libertação. Assim, a ideia de liberdade perde sua aura abstrata e ideal e se materializa como o desenvolvimento da luta contra as opressões. E é nesta perspectiva que a pedagogia proposta por Freire se inscreve como alternativa de construção da libertação. Haja vista que, por dentro da realidade mundana e desafiando as estruturas objetivas de dominação, a prática educativa libertadora pode se constituir enquanto espaço e experiência do exercício do *ser mais*, isto é, como prática mesmo da liberdade.

O caminho proposto por Freire para uma educação libertadora é, portanto, o que explicita a passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, capaz de favorecer aos educandos a oportunidade de serem conscientemente sujeitos do processo educativo e de sua própria história. A promoção dessa consciência crítica se estabelece no processo de conscientização e diálogo, como denúncia de toda estrutura opressora e desumanizante e anúncio de uma nova estrutura humanizante. Essa passagem revela-se o início da libertação dos seres humanos em direção à sua plena humanização.

A partir da constatação e do reconhecimento de sua própria condição histórica, o sujeito/edu-

cando poderá transformar a sua própria realidade, pela via da reflexão e da ação. Entre os educadores e os educandos se estabelece uma relação dialógica e horizontal, na qual os educadores ajudam a criar as condições necessárias para que os educandos – como seres humanos abertos, inacabados, em busca de sua autorrealização – tomem consciência de sua situação histórica e tornem-se sujeitos do seu próprio processo educativo, cumprindo a sua vocação ontológica de *ser mais*.

Reflexões em torno da docência: apontamentos para que formação de docências?

Ao tratar da categoria *ser mais* no desenvolvimento da perspectiva da educação humanista em Freire, intentou-se reflexionar acerca de suas compreensões para percorrer teoricamente elementos que parecem constituir a docência. A atividade docente, compreendida como aquela do profissional que se dedica à educação, caracteriza-se não apenas pelo domínio de conhecimentos em áreas específicas das ciências, mas, principalmente, pela capacidade de ensinar, despertando no educando o gosto pelo saber. Segundo Imberón (2011), tal capacidade só se consegue atingir na vivência de um processo permanente de formação de professores, para o seu desenvolvimento profissional. Para isso, é necessário considerar não só a intencionalidade da atividade docente, mas também o fato de que o professor é capaz de efetivar a sua função por meio das relações que estabelece com os seus pares, com os educandos e com o mundo, a realidade sócio-política e cultural na qual vive e que é chamado a transformar.

Baccon (2011) assevera que a docência não se trata de uma atividade geradora de produtos imediatos e materiais, mas diz respeito a um trabalho que supõe e exige investimento de energia afetiva por parte do educador, que, ao exercer o seu ofício, deixa marcas no educando e, ao mesmo tempo, modifica a si mesmo. Trata-se, portanto, de uma atividade que não pode ser considerada de um modo mecânico e com frieza técnica, tendo em vista que envolve relações, sentimentos e diversos saberes individuais e coletivos.

A docência ganha consistência no processo de profissionalização, que atinge uma dimensão social e não somente individual (IMBERNÓN, 2011), aspecto que deve ser considerado como intrínseco à formação do professor. Segundo Nóvoa (1992), são três as dimensões que integram o desenvolvimento profissional do educador: pessoal, que abrange todas as relações, conhecimentos e saberes que vão constituindo a identidade docente; profissional, que se refere ao desenvolvimento de sua autonomia crítica e reflexiva, comprometida com sua própria formação; e organizacional, que implica o educador não só comprometido com a sua formação pessoal, mas com o desenvolvimento da instituição educativa.

O pensamento freireano apresenta um conjunto humanizador-crítico-reflexivo sobre a concepção e os caminhos da docência. Freire (2013) pondera que o professor não é o único sujeito portador do conhecimento. Dessa forma, reflete que o conhecimento é construído a partir da relação educador-educando. Neste sentido, antes de se instaurar qualquer elemento teórico-prático de aprendizagem, a relação humana é o primeiro acontecimento, ou seja, encontro possibilitador de construções de saberes e de sistematização de conhecimentos.

Segundo Martins (2019, p. 42), o conceito de formação permanente de professoras/es, na visão de Paulo Freire, fundamenta-se em dois eixos essenciais: primeiro, “na consciência da condição ontológica de inacabamento do ser humano” e, segundo, na *práxis*, “a prática de analisar a prática”. No que tange ao primeiro eixo, Freire assevera que o caráter permanente da educação reside na finitude do ser humano e na consciência que ele tem do seu inacabamento, “pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais” (FREIRE, 2018, p.15).

Quanto à *práxis*, o segundo eixo da formação permanente, o educador afirma que o exercício da atividade docente deve ser vivido na “tensão dialética entre teoria e prática” (FREIRE, 1992, p. 14), o que significa analisar contínua e reflexivamente a prática, reconhecendo as teorias que nela estão embutidas, para melhorá-la. Na formação permanente dos educadores, em síntese, “o momento fundamental é

o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39). O discurso teórico, que é necessário à reflexão crítica, deverá ser bem concreto, de forma que “quase se confunda com a prática”.

No que tange às práticas, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2013, p. 68). Assim, forjam crescimentos e aprendizagens em comunhão, propiciando o compromisso ético e humano da educação. Desse modo, “para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita estar sendo com as liberdades e não contra elas” (FREIRE, 2013, p. 68). Neste sentido, “enquanto dirigente do processo, o professor libertador não está fazendo alguma coisa aos estudantes, mas com os estudantes” (FREIRE; SHOR, 2008, p. 61). Com isso, a reflexão freireana propõe uma compreensão de docência como “do-discência” (FREIRE, 1996), ou seja, é na relação de humanização e humildade que se forja o processo de construção do co-

nciência, entendendo-a “como algo especializado no homem, como algo vazio que deve ser preenchido, a concepção problematizante encara o homem como um corpo consciente”. Ao invés de conceber a consciência como uma “coisa”, a concepção humanista de educação entende a consciência “como um abrir-se do homem para o mundo. Não é um recipiente que se enche, é um ir até ao mundo para captá-lo” (FREIRE, 1969, p. 131).

A busca pelo fortalecimento da identidade docente encontra na organização sindical um apoio fundamental. Os sindicatos de professores são um instrumento de organização coletiva que viabiliza as lutas dos docentes na defesa de seus direitos e dignidade. Nesse sentido, Oliveira (2019, p. 106) constata que é importante reforçar, na formação dos docentes, “a relevância da formação sindical para o fortalecimento da própria organização e, consequentemente, de suas lutas”. Considerando a organização coletiva da profissão docente, o pensamento freireano aborda que “o compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas ‘águas’ os homens verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados’, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro” (FREIRE, 2011, p. 22). Dessa forma, o fortalecimento e existência da profissão docente requer o engajamento político e ético dos docentes em constante disputa em prol do bem comum da classe docente.

Freire (1996), ao refletir sobre a necessidade de formação e articulação dos professores enquanto categoria profissional, afirma que “a luta dos professores em defesa dos seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte” (FREIRE, 1996, p. 39). Ressalta, ainda, que “a teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria, vira ‘ativismo’”. Por essa razão, é fundamental a reflexão, o estudo e a formação dos docentes na organização coletiva para reivindicar seus direitos, considerando que “quando se une a prática com a teoria tem-se a *práxis*, a ação criadora e modificadora da realidade” (FREIRE, 1989, p. 67). A luta em defesa da dignidade do ensinar faz parte da prática docente, da mesma forma

A busca pelo fortalecimento da identidade docente encontra na organização sindical um apoio fundamental. Os sindicatos de professores são um instrumento de organização coletiva que viabiliza as lutas dos docentes na defesa de seus direitos e dignidade.

nhecimento. Deste modo, não é possível pensar uma docência sem considerar a importância dos discentes na relação dialógica e humanizadora (FIGUEIREDO; MIRANDA; ALENCAR, 2018).

Na *Pedagogia do oprimido*, Freire (2013) reflete que a docência é, fundamentalmente, *práxis* libertadora. Neste sentido, o autor aborda a proposta de uma educação que reconhece a capacidade dos seres humanos de produzirem conhecimentos por meio das compreensões de mundo e, assim, colocarem-se em oposição à ideia de que os sujeitos sociais são “vazios”, necessitados de serem preenchidos com conhecimentos e saberes pré-estabelecidos e acabados. Freire (1969) explicita que enquanto a concepção bancária propõe uma compreensão distorcida da

que também dela faz parte o respeito do educador à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser (FREIRE, 1996).

Em sua *Pedagogia da autonomia*, Freire (1996) estimula os educadores a reconhecerem-se como profissionais idôneos, que fazem da competência organizada politicamente a sua maior força, e provoca os sindicatos e órgãos de classe a “priorizar o empenho de formação permanente dos quadros do magistério como tarefa altamente política” (FREIRE, 1996, p. 40). Na concepção de uma pedagogia libertadora, humanizante, os educadores vivem, portanto, o desafio e a tarefa de manter acesa a consciência de que, chamados ontologicamente a *ser mais*, como seres humanos abertos, inacabados e livres, reconheçam-se motivados a cultivar, permanentemente, uma prática pedagógica problematizadora, favorecendo espaço-tempos educativos como lugar de humanização do humano.

A humanização como convite ao fortalecimento da docência humanizadora-crítica-reflexiva

Ao considerar a categoria *ser mais*, entende-se que esta implica o movimento de reflexão e humanização enquanto projeto emancipatório inspirador na vida de professores que abraçam a profissão docente, os quais parecem necessitar de mobilização, à medida em que as mudanças da história suscitam novas necessidades culturais, sociais, econômicas e políticas. Dessa forma, a categoria *ser mais* aquece uma discussão que dialoga com a existência humana (dos professores), a sua formação inicial e permanente. Nesta perspectiva, oferece elementos que constituem e circundam a existência da docência. Quando se pensa no cenário da educação e suas estruturas, não se pode deixar de considerar a tendência a fixar-se em números para determinar o perfil e a qualidade da educação, observada atualmente nas políticas de avaliação e, paralelamente, de ranqueamentos das redes de ensino. Disso decorre o tema da culpabilização dos professores, pois, apenas quando os números apontam para viés crescente e positivo, os professores são parabenizados e premiados.

Considerando isso, a docência humanizadora-crítica-reflexiva, partindo da concepção freireana de *ser mais*, apresenta-se, antes de tudo, como formação para o compromisso social. Os docentes, na visão de Freire, são denominados seres da *práxis*. Esses, na relação com os educandos, reconhecem, por meio das relações humanas e de aprendizagens, o mundo como mediador das relações de construção de conhecimento. Neste sentido, os docentes, imbuídos pelos anseios da autonomia, em comunhão com os educandos, constroem percursos para ler/interpretar/transformar os contextos de precariedade e opressão que assolam os docentes, a fim de promover o fortalecimento da docência. Com isso, os educadores podem instituir um enfrentamento de (des)construção do sistema de opressão o qual é imposto pelos interesses políticos, constituindo-se como sujeitos conscientes da necessidade de engajamento e compromisso social, em vista da transformação desta realidade opressora.

Os docentes, na visão de Freire, são denominados seres da *práxis*. Esses, na relação com os educandos, reconhecem, por meio das relações humanas e de aprendizagens, o mundo como mediador das relações de construção de conhecimento.

Em contraposição ao sistema de denegações aos profissionais da educação, as lutas sociais e coletivas dos docentes refletem um percurso contra-hegemônico inspirador de docências humanizadoras-críticas-reflexivas, de docências (re)existentes. Desse modo, faz-se mister pensar a formação docente como uma formação, primeiramente, política, no sentido de possibilitar aos futuros professores a compreensão das conjunturas políticas que delineiam os trilhos da educação em vista de interesses os quais parecem colocar o capital em primeiro plano, relegando o ser humano e a formação para a humanização para segundo plano.

Para pensar e (re)pensar uma docência humanizadora-crítica-reflexiva, é importante considerar a compreensão de Freire, que vê o docente como um problematizador de realidades nos processos de ensi-

no-aprendizagem. Nesse sentido, a docência problematiza não só as realidades escolares, como também os contextos que permeiam a vida comunitária das escolas, expressando, assim, a sua preocupação para com o mundo. O docente é aquele que se coloca a caminho da construção do conhecimento em processo de formação contínua, do cuidado com o outro e com o mundo pela dinâmica da dialética. A problematização torna-se uma tônica para os seres humanos que abraçam a docência forjarem espaços-tempos, a fim de instaurar momentos de reflexão sobre práticas, estudos entre pares, ensino, aprendizados e, sobretudo, de convivências que possibilitem a concretização de processos fundamentados na humanização. Desse modo, Freire, na *Pedagogia do oprimido* (2013) aponta que o mundo é conquistado implicitamente pela via do diálogo entre sujeitos críticos e dialógicos. Vê-se por aí, também, que os docentes engajados socialmente pela problematização e o diálogo busquem a “conquista do mundo pela libertação dos homens. Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens” (FREIRE, 2013, p. 79).

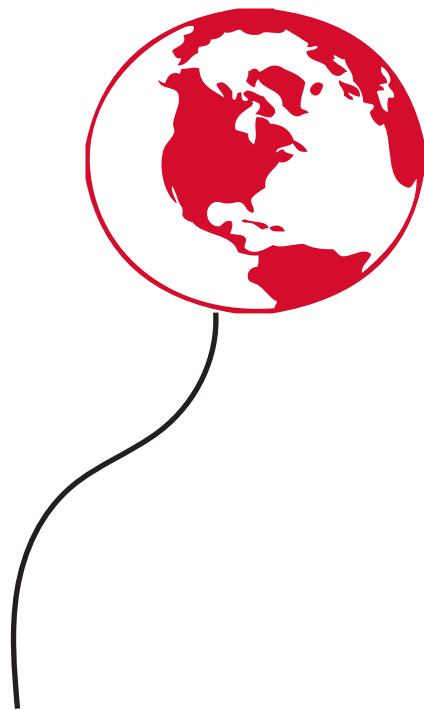
Segundo Braga (2012), a educação problematizadora, elemento constitutivo da dinâmica do docente em movimento sócio-histórico, caracterizada pela pedagogia da pergunta que atiça a curiosidade e abre os sentidos para a percepção da realidade, é outro traço marcante da prática docente proposta por Freire. Nesta perspectiva, o educador contribui para o desenvolvimento do educando, respeitando seus saberes e experiências, sem negligenciar, no entanto, o ensino dos conteúdos, que, por sua vez, é viabilizado por uma postura crítica e reflexiva, no exercício da curiosidade epistemológica, considerando que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros” (FREIRE, 1996, p. 59).



Outra categoria que surge no interior do processo de buscas para o *ser mais* é a amorosidade. Essa é apresentada como um dos traços que, na visão freireana, marca a experiência docente. A paixão pelo mundo e a paixão e curiosidade pelo processo de conhecer o mundo ocorrem simultaneamente, considerando que a amorosidade e a afetividade não comprometem a seriedade de estudar e produzir nem são obstáculo para a responsabilidade política e social (FREIRE, 2001). Constituem-se, ao contrário, como elementos potenciadores do processo da ascensão do ser humano de uma perspectiva individual para uma perspectiva coletiva, ético-política. Tal processo é descrito por Freire (1996) como prática pedagógica vivida no contexto de um diálogo profundamente libertador, tanto para os educadores como para os educandos, que despertam e sentem reforçados em si os contornos da sua autonomia como seres humanos:

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os estudantes em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como um ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (FREIRE, 1996, p. 46).

Considerando a busca dos docentes de forma individual e a docência como coletividade que luta socialmente por sua valorização, reconhecimento e espaços sociais, surgem indagações que parecem ser evidenciadas como trajetórias de buscas por dignidade do docente e fortalecimento da sua profissão: qual esperança a educação pode vislumbrar em torno da existência docente? Haveria lugar para a emancipação a partir de compreensões e representações sociais em torno da docência pela via de olhares políticos e da sociedade em geral? E os traços da utopia num projeto humano-social para *ser mais*, na concepção de Freire, possibilitaria mais fôlego para (re)pensar o cotidiano dos docentes, das lutas sociais na/pela profissão e a vitalidade de uma docência contra-hegemônica? O que tem a docência a aprender com as tensões e investidas de olhares fascistas para o interior da formação docente e para práticas (im)possibilitadoras de reconhecimento da *práxis* libertadora como intenção primeira para educadores e educandos?



Considerações finais

Após tecer reflexões acerca da categoria *ser mais*, procurou-se compreender como esta possilita endossar a proposta de uma docência humanizadora-crítica-reflexiva. O percurso teórico tomado, apresenta a potência do legado freireano, possilitando, assim, refletir a questão da docência, da educação brasileira e suas relações com os desafios e dilemas candentes na realidade social. A proposta de posicionar tal categoria no centro da docência traz à tona a relação intrínseca entre a existência do docente enquanto ser humano e a existência da profissão docente. Com isso, a categoria *ser mais*, na forma de um conceito amplo que abarca reflexões sobre a concepção de homem, o inacabamento, a libertação, a crítica, a leitura do mundo e a consciência, possilita pensar uma filosofia da docência que introduz o humano-docente nos movimentos dialéticos da sociedade frente às contradições desumanizadoras. Essas contradições estão ancoradas a partir dos (con)textos nos quais os seres humanos abraçam a docência.

As contribuições freireanas, mormente a categoria *ser mais*, propõem uma discussão que considera a abordagem humanista. Desse modo, a partir da concepção de ser humano inacabado e da educação humanista, pode-se considerar uma filosofia da docência atravessada pela vocação ontológica do ser humano para *ser mais*. Assim, a docência não é uma

construção apenas profissional-social, mas, sobretudo, enraizada na humanização que mobiliza a reflexão e a ação, forjando, assim, a *práxis* libertadora de uma docência humanista, cuja intenção não é apenas conjecturar uma formação docente para o âmbito escolar, mas, principalmente, para o âmbito político. Desse modo, os cursos de formação de professores poderiam (re)pensar a teoria, a prática, o ensino, os conteúdos e a didática, atendendo para a formação política na docência, propondo um projeto de formação contra-hegemônico o qual se compromete com a formação humana da sociedade.

A reflexão em torno do *ser mais*, partindo do legado freireano, parece afirmar que é necessário (re)ver o que se comprehende por processos de formação humana na educação, o movimento dialético entre humanização *versus* desumanização, a visão que o docente tem acerca de si mesmo, de sua profissão e do mundo que o cerca. Desse modo, parece possível pensar que o início da filosofia da docência seja as perguntas contextualizadas que movem o humano e a docência na dinâmica política, histórica, cultural, econômica e social: formar para que docência? Que docência pensar e instaurar que (re)exista frente aos projetos de limitação da prática docente por meio de interesses políticos?

Neste sentido, considerando as compreensões em torno da categoria *ser mais*, os docentes, comprometidos com sua profissão e condição humana no mundo, podem partir da *práxis* libertadora para não aceitar os processos de adaptação desenhados fora da dignidade da profissão docente e da humanização, procurando a inserção humanizadora-crítica-reflexiva nos processos históricos, educacionais, sociais, éticos e políticos. Dessa maneira, tomando como contribuição freireana, a docência refletida à luz do *ser mais* convida os educadores ao reconhecimento da importância da formação entre pares e da coletividade. Com isso, os docentes são provocados a denunciar investidas políticas que se embasam em aspectos de autoritarismo e de fascismo os quais esvaziam o sentido da docência. Que se promova uma filosofia da docência que seja humana e reflexiva, que tenha por objetivo formar os cidadãos e futuros professores para uma sociedade em que o sonho por justiça social não demore a realizar-se. **US**

BACCON, Ana Lúcia Pereira. **Um ensino para chamar de seu: uma questão de estilo.** 2011. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

BONAMIGO, Gilmar Francisco. Da Mínima Moralia de Paulo Freire. **Revista Linhas.** Florianópolis, v. 19, n. 39, p. 243-270, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819392018243>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho. **Prática pedagógica docente-discente e humanização:** contribuição de Paulo Freire para a escola pública. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Paulo Freire:** sua visão de mundo, de homem e de sociedade. Caruaru: FAFICA, 2001.

FIGUEIREDO, Allan Diego Rodrigues; ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Paulo Freire e a pedagogia do MST: caminhos para (re)pensar a formação humana. **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru, PE. Brasil, ano 2, v. 2, nº 4. Edição Especial. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/debatesinsubmissos/>. Acesso em: 19 abr. 2020.

FIGUEIREDO, Allan Diego Rodrigues; MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de; ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. MST e Educação: interfaces mobilizadoras de humanização. **Revista Saberes da Amazônia**, Porto Velho, v. 3, nº 7, jul.-dez. 2018, p. 2-32. Disponível em: <https://www.fcr.edu.br/ojs/index.php/saberessamazonia/article/view/299>. Acesso em: 21 abr. 2020.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 36 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. Papel da Educação na Humanização. **Revista Paz e Terra**, nº 9, p. 123-132. Out. 1969. São Paulo: Editora Civilização Brasileira, 1969.

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

referências

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 4 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9 ed., v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARTINS, Milena Pedroso Ruella. Paulo Freire e o conceito de formação permanente: breve interlocução com as demandas atuais da formação docente. In.: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio (Org.). **Paulo Freire, formação de educadoras/es, diversidade e compromisso social**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- MELO JÚNIOR, Ebenezer da Silva e NOGUEIRA, Marlice de Oliveira. A Humanização do ser humano em Paulo Freire: a busca do “Ser Mais”. **Revista Formação Docente** - Belo Horizonte - vol. 3, nº 1, dezembro 2011.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, Victor Fernando Ramos de. **Sindicalismo docente**: a participação sindical dos professores da Rede Municipal de Castanhal-PA no SINTEPP. 2019. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

referências

Paulo Freire

sob um olhar do século XXI

Mariuza Aparecida Camillo Guimarães

Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

E-mail: mariuza.guimaraes@ufms.br

Resumo: Este artigo tem como temática Paulo Freire e sua obra, explicitando suas ideias por meio dela. Sua obra constitui-se de aproximadamente 20 livros solo (publicados em mais de 20 idiomas) e mais algumas dezenas de publicações em parceria. A metodologia se deu por meio de pesquisa bibliográfica de sua extensa obra, apesar de que nem todas tenham sido aqui citadas, porque o espaço de um artigo tem limites, mas se constitui em leitura que consideramos ser obrigatória para educadores/educadoras que tenham como expectativa transformar o contexto de seus/suas alunos/alunas. O modo de análise se deu por meio da teorização foucaultiana, por meio da genealogia. O olhar paulofreireano para a educação provoca a necessidade de ser parte, fazer parte de um processo educacional com característica social, transformadora, construída no chão da escola.

Palavras-chave: Paulo Freire. Educação. Educador/Educadora. Transformação Social.

Este artigo tem como temática explicitar algumas das ideias de Paulo Freire (1921-1997), patrono da educação brasileira. O objetivo é desvelar algumas de suas ideias por meio de suas obras. Segundo dados do Instituto Paulo Freire (2020), sua obra constitui-se de, aproximadamente, 17 (dezessete) livros como autor único e mais 11 (onze) em parceria com outros teóricos.

Suas obras foram publicadas em [...] mais de 20 idiomas e recebeu 39 títulos de Doutor *Honoris Causa* – 34 em vida e cinco *in memoriam* – e

mais de 150 títulos honoríficos e/ou medalhas. Em 2012, foi declarado patrono da educação brasileira” (CPERS, 2020, p. 1). Sua companheira, Ana Maria Araújo Freire, carinhosamente chamada de Nita por amigos/as e alunos/as, é uma das guardiãs de sua obra, tendo participado com notas e outras colaborações em diversas obras suas.

Os dados pesquisados estão nas diversas obras do autor, conforme consta das referências. As obras citadas estão disponíveis no site do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul - Sindicato

XXI



dos Trabalhadores em Educação (CPERS) para serem baixadas e lidas por quem queira. São obras importantes para a formação de qualquer educador/eduadora que pretenda sé-lo de verdade, conforme preconiza Paulo Freire ao longo de sua extensa obra. Um educador que aprende ao ensinar e ensina ao aprender. Um profissional conectado com o seu contexto, com o contexto de seus alunos e que tem a educação como ferramenta de transformação da sociedade e da realidade em que vive.

A leitura dos livros de Paulo Freire é como se ele falasse conosco. Espero que a leitura deste artigo tenha para você, leitor/a, esta mesma conotação. Aqui contarei a história de um sujeito que viveu o que escreveu e escreveu o que viveu. Então começamos aqui... Esta é a história de um homem que nasceu em Recife, no dia 19 de setembro de 1921 e faleceu em 1997, deixando um vácuo nos saberes populares construídos no cotidiano desse país e de vários outros

que bebiam de suas obras para pensar a educação libertadora necessária às suas gentes.

Considerado por alguns como de “classe média”, caracterizou-se pela percepção das desigualdades presentes no Brasil e iniciou um trabalho em sua terra natal com pessoas que não sabiam ler as palavras, mas que tinham experiências de vida. Entendeu que essas experiências não permitiam àqueles sujeitos a compreensão de seu papel no mundo, a sua condição de explorado, mantendo, assim, sua realidade inalterada por séculos, passando a exploração de pai para filho.

Estamos falando de Paulo Freire, que estabeleceu uma filosofia que ultrapassou os limites da educação, uma filosofia que tratava da vida, de sujeitos reais. Sua escrita é como um conto, a história de pessoas

que precisavam “conhecer o mundo” e não apenas o espaço que ocupavam no seu chão.

Este texto falará deste homem, fazendo uma visita às suas obras e buscando a percepção de sua essência, mostrando que Paulo Freire não é enquadrável nos limites epistemológicos estabelecidos. A ciência estabelece, em tese, dois caminhos: o idealismo e o materialismo. A partir daí, a academia vai estabelecendo os limites de quem constrói teorias para o conhecimento. Esse enquadramento obedece um olhar que gradativamente busca-se superar.

A escola francesa do século XX tenta sair desse lugar comum, mas cai nas caracterizações desses dois caminhos. Michel Foucault (1926-1984) é um dos autores desse período e nos auxiliará na análise a ser feita de Paulo Freire e sua obra. Foucault (1999) nos afirma em sua obra *Em defesa da sociedade* que o que escreve não tem a pretensão de ser uma teoria, mas pistas, pontilhados, que podem ser seguidos ou não; é um exercício de entendimento da sociedade. Em concordância com a referência de análise, este texto não tem a pretensão de enquadrar Paulo Freire em

Entendemos que a maior contribuição teórica de Paulo Freire para a educação está, justamente, em trazer este elemento fundante de que ler ultrapassa os limites da decodificação dos signos linguísticos, é olhar para as letras e transportar-se para os mundos visíveis de sua janela, de sua porta, de sob a sua árvore ou de sobre a sua árvore, é um eterno olhar e enxergar para além do que se pode ver e tocar.

uma determinada epistemologia, mas apenas apresentar a sua obra como uma das mais importantes para a educação do século XX e que deve ser apropriada pela formação de professores.

Nessa linha, queremos aqui mostrar a obra de Paulo Freire como a de um autor que trouxe suas experiências e seu olhar para o mundo, indicando, a quem quisesse, um caminho para trilhar. Sua maior perspectiva, aquela que o impulsionou, foi a esperança da construção de um mundo melhor e, para isso, ele sabia que cada indivíduo teria que aprender a cuidar de si, a entender-se a si e ao mundo ao seu redor e, a partir daí, expandir seus conhecimentos para o mundo mais distante.

Serão analisadas algumas obras, textos, contextos e perspectivas apontadas pelo autor para a educação como uma ferramenta a ser usada pelos trabalhadores para a superação de suas condições, o que só se daria pela transformação da sociedade, conforme diz Freire (2001, p. 260):

[...] em nível de uma posição crítica, a que não dicotomiza o saber do senso comum do outro saber, mais sistemático, de maior exatidão, mas busca uma síntese dos contrários, o ato de estudar implica sempre o de ler, mesmo que neste não se esgote. De ler o mundo, de ler a palavra e, assim, ler a leitura do mundo anteriormente feita.

Entendemos que a maior contribuição teórica de Paulo Freire para a educação está, justamente, em trazer este elemento fundante de que ler ultrapassa os limites da decodificação dos signos linguísticos, é olhar para as letras e transportar-se para os mundos visíveis de sua janela, de sua porta, de sob a sua árvore ou de sobre a sua árvore, é um eterno olhar e enxergar para além do que se pode ver e tocar. É compreender que os saberes teóricos e as experiências se entrelaçam, produzindo novos conhecimentos.

De seus escritos, pode-se depreender que os conhecimentos escolares precisam se aproximar dos saberes historicamente desvalorizados, considerados de senso comum trazidos pelos alunos. Trazê-los para o erudito exige a tarefa de estabelecer para este uma razão para que a palavra ‘x’ não possa ser chamada de ‘z’. A escola costuma tratar os alunos como se eles não tivessem variedades linguísticas, linguagem popular, falada pelo seu grupo cotidiano (ainda que o professor, muitas vezes, esteja no mesmo mundo dos alunos). Há uma necessidade de valorização do que se chama língua padrão, erudição, resultando em um processo que afasta professor e aluno, escola e família, quando a interlocução desses entes deve ser fundamental.

Quando se trata de saberes, Foucault (1999, p. 12) destaca que é preciso desassujeitar os conhecimentos, deixar emergir, pois as verdades dependem do lugar de onde se fala. Não é possível estabelecer ao outro o que é ou não objeto de valor, posto serem determinados pelo uso que cada um fará dele.

Há, ainda assim, aí como que um estranho paradoxo em querer agrupar, acoplar na mesma categoria dos “saberes sujeitados”, de um lado, esses conteúdos do conhecimento histórico meticuloso, erudito, exato, técnico, e depois esses saberes locais, singulares, esses saberes das pessoas que são saberes sem senso comum e que foram de certo modo deixados em repouso, quando não foram efetiva e explicitamente mantidos sob tutela.

É desse lugar descrito por Foucault (1999) que fala Paulo Freire: do lugar de um pesquisador que se utiliza de todo um rigor ao escrever, mas que entende que os saberes populares, desqualificados por uma erudição que, por vezes, afasta esses sujeitos do espaço educacional formal em razão de que as verdades ali difundidas não alcançam o seu espaço de vida, sua realidade, provocando um distanciamento intransponível entre os saberes escolares e os saberes trazidos por seus aprendentes.

A escola traz tamanho distanciamento de seus alunos que já pudemos ouvir diversos relatos de professores, um tanto quanto chocados, ao se depararem com as realidades vividas por seus alunos. Situações tão inusitadas que dificilmente podem ser visualizadas por quem se apropria de algumas verdades e temos que assumir que, através dessas aprendidas durante a formação na academia, a comunicação torna-se impossível. Paulo Freire trata dessas realidades dicotômicas em diversas obras, como *Pedagogia do oprimido* (1987), *Pedagogia da autonomia* (1996) e *Pedagogia da esperança* (1992), entre outras. De uma destas obras, destaco um desses relatos chocantes:

[...] Os moradores de toda esta redondeza ‘pesquisam’ no lixo o que comer, o que vestir, o que os mantenha vivos. Foi desse horrendo aterro que há dois anos uma família retirou de lixo hospitalar pedaços de seio amputado com que preparou seu almoço domingueiro [...] Freire (1996, p. 38-9).

Estamos falando desse sujeito que se encontra na escola e a quem queremos “ensinar” os conhecimentos científicos, eruditos, a partir de nós mesmos. Vejam que, a despeito de toda esta insistência do nosso mais ilustre teórico sobre educação, nossas crianças continuam tirando seu alimento do lixo e nós con-

tinuamos presos às nossas próprias verdades ou às verdades vindas dos autores dos livros didáticos.

O Brasil, como diversos países em desenvolvimento, conforme a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNICEF, 1990), tem alto índice de analfabetos e os números de analfabetos funcionais são desconhecidos, inclusive para os países desenvolvidos. A despeito dos diversos métodos adotados pela educação nesses países, a alfabetização ainda é um dos processos que espelham a educação de um povo e dá o tom dos anos escolares posteriores. Ainda hoje, esse ano escolar é marcado pelo uso de cartilhas ou apostilas, que, na maioria dos casos, trazem palavras distantes do mundo das crianças a quem se destinam.

As cartilhas, por boas que sejam, do ponto de vista metodológico ou sociológico, não podem escapar, porém, a uma espécie de “pecado original”, enquanto são o instrumento através do qual se vão “depositando” as palavras do educador, como também seus textos, nos alfabetizandos. E por limitar-lhes o poder de expressão, de criatividade, são instrumentos domesticadores (FREIRE, 1981, p. 11).

A obra de onde se destacou a citação acima, publicada originalmente em 1967, chama a atenção para o entendimento de um processo de alfabetização, em especial o de adultos, seu público preferencial, em que nos alunos são depositadas palavras que são impostas e a eles nada acrescentam, diferentemente de quando essas palavras são resultado de uma audição dos alunos. O professor precisa extrair dos alunos as palavras e só depois explorá-las, enquanto grafia, sentidos e possibilidades de uso.

A obra de Paulo Freire, publicada a partir da década de 1960, traz com muita força a questão da transformação da sociedade, do protagonismo dos sujeitos. Ele traz as suas pesquisas realizadas no Chile, no Brasil, nos Estados Unidos, no continente africano. Mas deve-se destacar que não são pesquisas com distanciamento. Suas pesquisas exigiam um mergulhar na comunidade, que transparece em seus textos. A afetividade e o envolvimento, criticados por alguns pesquisadores, cobrados por orientadores, em programas de pós-graduação, parecem, em seu método,

ser elementos que devem estar contidos nas relações entre pesquisador e pesquisado.

A pesquisa com aproximação parece ser uma exigência em seu método, porque ele procura, sobretudo, formar um professor, que, por sua vez, formará um aluno que construirá uma nova sociedade. Um sujeito capaz de se aproximar, de exercitar uma pedagogia na qual o professor aprende ao ensinar, onde as trocas são fundamentais, onde professores têm a humildade de se descobrir “analfabeto” no assunto “vida de seus alunos”.

[...] Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo relativo. Verbo que pede um objeto direto [...] (FREIRE, 2002, p. 13).

A relação de mão dupla entre professor e aluno é fundante no processo de aprendizagem, se aprende com quem inspira confiança, segurança e afetividade. Não há norma que proíba o professor de dizer: “eu não sei”, mas há uma ética que indica que o professor não deve desprezar o conhecimento trazido pelo aluno. Trata-se de dois seres humanos, cujas experiências, por mais diversas que possam ser, vivem no mesmo mundo, que pode ser sempre melhor, mais solidário, mais afetivo.

São as relações de confiança, de segurança e de afetividade que oportunizam a troca, a pesquisa, o aprender juntos.

De fato, não vejo como conciliar a adesão ao sonho democrático, a superação dos preconceitos com a postura inumilde, arrogante, na qual nos sentimos cheios de nós mesmos. Como ouvir o outro, como dialogar, se só ouço a mim mesmo, se só vejo a mim mesmo, se ninguém que não seja eu mesmo me move ou me comove. Se, humilde, não me minimizo nem aceito humilhação, por outro lado, estou sempre aberto a aprender e a ensinar. A humildade me ajuda a jamais deixar-me prender no circuito de minha verdade. Um dos auxiliares fundamentais da humildade é o bom senso que nos adverte

estarmos próximos, com certas atitudes, de ir mais além do limite a partir do qual nos perdemos (FREIRE, 1997, p. 37).

Paulo Freire nos ensina a pensar no papel do professor e da professora na sociedade. Nos diz, nesta obra, *Professora sim, tia não* (1997), que o magistério não pode ser a última opção, mas deve ser, de fato, uma escolha consciente. A sociedade e, sobretudo, os gestores públicos precisam entender que a educação importa, que é necessário uma escola pública alegre e acolhedora. Um espaço onde os alunos vão não apenas para aprender, mas também para ensinar.

Essa ação pedagógica do professor não pode se dar descolada da ação política, que permite ao professor e ao aluno a apropriação de seu espaço no mundo. A condição de classe trabalhadora fazer parte da consciência desses sujeitos; é a partir desse conhecimento que será possível a transgressão. “Nesse sentido, a experiência interior é inteiramente experiência do impossível (o impossível sendo aquilo de que se faz a experiência e o que a constitui) [...]” (FOUCAULT, 2009, p. 30). Transgredir é fazer do impossível o possível.

A transgressão é a forma se contrapor ao *status quo*, ao que está estabelecido pelo poder político, pelas relações de saber poder, presentes nas referências foucaultianas, que nos aponta que o domínio do saber e a valorização dos saberes locais são estratégias de superação das condições sociais, econômicas e políticas. Nessa lógica, a educação e a política são parceiras, partícipes de um mesmo jogo social, de disputas de narrativas e de verdades; assim Paulo Freire nos diz em diversas de suas obras: o homem é um ser político por natureza, por ser social, gregário, que necessita do outro para viver.

A prática política que se funda na compreensão mecanicista da História, redutora do futuro a algo inexorável, “castra” as mulheres e os homens na sua capacidade de decidir, de optar, mas não tem força suficiente para mudar a natureza mesma da História. Cedo ou tarde, por isso mesmo, prevalece a compreensão da História como possibilidade, em que não há lugar para as explicações mecanicistas dos fatos nem tampouco para projetos políticos de esquerda que não apostam na capacidade crítica das classes populares (FREIRE, 2001, p. 9).

Encontrar o seu lugar no mundo é essencial para a construção desse processo de transgressão. Enxergar-se classe trabalhadora, identificar a sua representação no parlamento ou em qualquer espaço de democracia representativa é salutar para a mudança. A burguesia, desde sua constituição, no século XVIII, entendeu a força do discurso, do uso da palavra, para empoderar ou para fazer sucumbir os seus inimigos. E essa palavra se constitui em mecanismo de poder:

[...] vocês veem que a análise dos mecanismos de poder tem, no meu entender, o papel de mostrar quais são os efeitos de saber que são produzidos em nossa sociedade pelas lutas, os choques e os combates que nela se desenrolam e pelas táticas de poder que são os elementos dessa luta (FOUCAULT, 2008, p. 5).

O movimento em torno dos mecanismos de poder saber se constitui por meio de diversos artefatos e aí podemos citar a organização das escolas, das prisões, dos conventos e também do poder político, cujo *locus* de experiências se dá, após o século XVIII, por meio do Estado.

O mundo político se tornou um impressionante emaranhado de instituições que têm que decidir sobre o que não conhecem e que não têm poder e decisão sobre as realidades que efetivamente enfrentam. Hoje, é a própria concepção da hierarquia da organização do poder político que deve ser repensada, buscando devolver à sociedade as rédeas de seu desenvolvimento (FREIRE, 2013, p. 17).

Parecem tão simplistas tais palavras, mas um olhar mais apurado evidencia que não é assim. A complexidade das organizações políticas não permite que as classes populares delas se apropriem. Os prédios governamentais já dão mostras de a quem se destinam. As pessoas do povo não se atrevem a adentrar os palácios do poder. São constrangidas a se limitarem aos espaços que lhes são destinados, o seu espaço de trabalho. Incluem-se neste grupo os professores e as professoras cujo espaço de trabalho é a sala de aula. Da mesma forma que o/a aluno/a sofre quando é chamado/a à sala do/a diretor/a, espaço sagrado, o professor, a professora, também sofre. Ainda que teoricamente, o/a diretor/a de hoje ontem fora professor, professora, como aquele/a que ali é chamado/a.

A hierarquização está dada por este deslocamento do profissional, que ora é professor, professora, ora é diretor, diretora, alçados a outro espaço, com outra representação, ora colega, ora superior hierárquico.

É o Estado que estabelece as narrativas da história, da ciência, dos conhecimentos que ora são exaltados, ora desprezados, a depender das necessidades de manutenção do poder político. Por isso, a educação é tão importante e tão vigiada e era disso que tratava Paulo Freire ao demarcá-la como libertadora, como instrumento de lutas da classe trabalhadora, incluindo nela o professor, a professora. Freire (1992, p. 5) assim afirmava:

Para mim, pelo contrário, a prática educativa de opção progressista jamais deixará de ser uma aventura desveladora, uma experiência de desocultação da verdade. É porque sempre pensei assim que, às vezes, se discute se sou ou não um educador. Foi isto que, recentemente, ocorreu em um encontro realizado na UNESCO, em Paris, me disse um dos que dele participaram, em que representantes latino-americanos negavam a mim a condição de educador. Não a eles, é óbvio. Criticavam em mim o que lhes parecia minha politização exagerada.

Essa queixa de uma educação muito politizada eventualmente aparece, em especial em governos de direita, que defendem uma educação dotada de uma pseudoneutralidade. Pseudo porque ninguém é neutro; os humanos se constituem, histórica e politicamente, no seu meio, no seu tempo. Não é possível ser de direita ou de esquerda e, ao entrar na sala de aula, se tornar um sujeito neutro, sem os pré-conceitos cabíveis a cada uma dessas posições políticas.

A quem poderia interessar essa pseudoneutralidade? Certamente, a alguém ou a alguma coisa que pretende manter as condições de dominação. Sobre isso pode-se citar Freire (2013, p. 142): “Recuso energicamente este fatalismo favorável aos ricos e poderosos. As coisas são assim não porque não podem ser de outra maneira, mas porque interessa aos poderosos que sejam assim”. As hierarquias do poder existem, mas não são inexoráveis, podem ser mudadas.

Esse processo, que assujeita, que estabelece outra maneira na modernidade, que, após toda uma trajetória de submissão dos saberes populares, das histórias de guerras contadas por meio de rituais discursi-

vos, evidenciam a existência dos “[...] dominadores e os submissos, os vencedores e os vencidos. São estes agora que entram no teatro do discurso histórico e que, daí em diante, constituem seu principal referencial [...]” (FOUCAULT, 1999, p. 88).

O discurso histórico se constitui em uma verdade contada pelos vencedores, fazendo submergir as diversas possibilidades de verdade, incluindo aquelas consideradas socialmente desvalorizadas. Esses processos constituem as relações sociais e educacionais da modernidade e da contemporaneidade, esta última tendo avançado muito pouco desde a Didática Magna de Comênio (1592-1670), no século XVII (COMÊNIO, 1957).

Por isso, Paulo Freire, brasileiro, perseguido pela ditadura, exilado, continuou mundo afora se politizando, estudando a educação e a sociedade, escrevendo, produzindo uma vasta obra – de 20 (vinte) livros sozinho e mais umas dezenas com outros pesquisadores. Suas pesquisas têm trajetória própria: ele pesquisa a vida, desenha a sua trajetória em cada um dos países por onde passa – Chile, Estados Unidos, continente africano e outros – para levar sua sapiência a todos os lugares para onde foi convidado quando no exílio.

Voltou ao Brasil em 1980, assumiu a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, na gestão da Prefeita e Luiza Erundina (1989-1993), bem como desenvolveu diversos outros projetos no país. Infelizmente, seu trabalho à frente da Secretaria Municipal de Educação se perdeu tão logo terminou o mandato da prefeita.

Em várias administrações posteriores a de Luiza Erundina, em que Paulo Freire e Mario Sérgio Cortella haviam sido secretários de Educação, investiu-se no desmantelamento da construção das políticas implantadas por eles e suas equipes na educação municipal. Vários aspectos se modificaram e muitos até se desvirtuaram neste processo, porém, muito foi mantido e perpetuado, levando, inclusive os que resistem, a lutar pelo trabalho coletivo como expressão maior da participação de todos os envolvidos por uma educação de qualidade (FRANCO, 2014, p. 118).

Se constituiu em política de governo e não de Estado, não tendo prosseguimento e retomando à edu-

cação mecanicista, que é a base da educação pública brasileira, que vem colecionando baixas avaliações ao longo dos tempos, sem nenhum compromisso dos governos em fazer dela uma educação que liberta, conforme a proposta apresentada por Paulo Freire e sua equipe, presentes nos documentos elaborados à época (FRANCO, 2014).

A alfabetização que não significa apenas a leitura da palavra, mas a leitura do mundo, indicada como lastro na política proposta para o município de São Paulo, fica comprometida pelo caráter mecanicista das práticas educacionais constituídas pelos governos posteriores.

Limitada na compreensão do problema, cuja complexidade não capta ou esconde, suas respostas a ele são de caráter mecanicista. A alfabetização, assim, se reduz ao ato mecanicista de “depositar” palavras, sílabas e letras nos alfabetizandos. Este “depósito” é suficiente para que os alfabetizandos começem a “afirmar-se”, uma vez que, em tal visão, se empresta à palavra um sentido mágico (FREIRE, 1981, p. 11).

A perspectiva que ora se traduz em prática traz em si uma formação do professor também deficitária, apresentada pelos gestores como a “prima pobre” de outras áreas socialmente privilegiadas, sempre preteridas no âmbito das políticas voltadas ao desenvolvimento de pesquisas, do fortalecimento da área de Ciências Humanas e Sociais, onde a Educação está inserida. Para Freire (1997, p. 37), um profissional para promoção de uma educação libertadora deveria ter

[...] as qualidades de que vou falar e que me parecem indispensáveis às educadoras e aos educadores progressistas são predicados que não se geram na sua prática. Mais ainda, são gerados na prática em coerência com a opção política, de natureza crítica do educador. Por isso, as qualidades de que falarei não são algo com que nascemos ou que encarnamos por decreto ou recebemos de presente. Por outro lado, ao serem alinhadas neste texto, não quero atribuir à ordem em que apareçam nenhum juízo de valor. Todas são necessárias à prática educativa progressista.

A obra *Professora sim, tia não* (1997) aponta para

uma série de qualidades, segundo o autor, que seriam necessárias para uma educação que reúna teoria e prática e, sobretudo, que se constitua no que o autor trata como *práxis*. É um caminhar incessante, onde a teoria conduz a prática, que, por sua vez, constitui um novo saber, uma nova teoria, ou numa linguagem foucaultiana, uma nova verdade, mas que vai se desconstruindo também, na medida em que novos elementos vão sendo incorporados.

A teoria ou teorizações freireanas sempre encontraram espaço nas comunidades desassistidas; tendo em vista a sua proximidade com esses grupos, a maior parte de sua vida consistiu em prestar consultorias a grupos sociais, movimentos e até mesmo governos que acreditavam na educação como saída para as crises que afetavam seu povo, como relatado em sua obra *Cartas à Guiné-Bissau* (1978). A nota introdutória dessa obra é belíssima, poética, na mais pura expressão de um reencontro com ele mesmo, com suas origens, como ele mesmo diz.

Ainda na introdução, ele se justifica sobre o por-que de estar escrevendo esta obra no momento em que o trabalho está em andamento e não como relatório final. Ele faz uma história do presente, onde se pode vislumbrar o processo e não apenas no âmbito da descrição, mas no dos sentimentos, das palavras,

atos e emoções que acompanham o trabalho desenvolvido. Foucault (1979, p. 28) nos diz que temos dificuldade de fazer a história do presente, de olhar para nós mesmos, na análise dos acontecimentos, em um processo de nos despirmos de nós mesmos e de nossas verdades, entendendo “[...] que o saber não é feito para compreender, ele é feito para cortar”.

Seu trabalho se caracteriza pela *práxis* pedagógica, na qual sua ação não se configura em se relacionar com os gestores, mas busca se misturar com quem, de fato, executa o ato de ensinar. Isso fica evidente nas suas obras; é um eterno conversar, sentir, refletir, buscar, reconstruir ideias, repensar trajetórias, mas, sobretudo, promover uma afetividade, sem a qual seu trabalho não se realiza. Outra característica de seus escritos é a coragem de dizer, de fazer a crítica e a autocritica, expressando esse movimento que deve ser constante, a relação dialética que deve ser parte do se fazer educador/educadora.

Como se pode vislumbrar nas diversas obras citadas de Paulo Freire, no presente texto e, de acordo com o referencial foucaultiano, a intenção de expor as diversas manifestações do autor em epígrafe evindem a particularidade de sua trajetória e a impossibilidade de colocá-lo dentro de uma postura epistemológica fechada. Por isso, alguns o conside-

XXI



ram na linha do materialismo histórico dialético, outros na fenomenologia e outros, ainda, o desqualificam. O que nos importa, neste texto, é ressaltar a sua contribuição para se construir uma educação popular, classista e libertadora.

A título de conclusão, pensamos que é dever de ofício trazer para este texto o título de Patrono da Educação Brasileira e afirmar que este não se deu por influência político-partidária, mas pela sua história, da qual este texto pretendeu apresentar apenas alguns poucos fragmentos. Apesar da luta dos intelectuais e dos trabalhadores e trabalhadoras deste país, engajados em movimentos sociais, por uma educação democrática, de qualidade, socialmente referenciada, jamais tivemos as teorizações paulofreireanas como respaldo teórico para os projetos e políticas públicas nacionais.

Ler Paulo Freire deveria ser uma prática corrente nas escolas, uma condição para tornar-se educador/educadora. Um exercício obrigatório para adentrar a sala de aula e construir, juntamente, com os/as alunos/as um novo modo de olhar para o mundo, de olhar para a vida.

Para esta constatação, basta ver as políticas públicas presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/1996 e os planos nacionais de educação aprovados em 2001 e 2014 para se constatar que suas bases ainda estão muito próximas de uma educação para formar mão de obra para um mercado inexistente e que não traz elementos para a libertação de um povo em termos políticos. Nossas escolas de educação básica ainda estão centradas em uma educação tecnicista, dependente de livros didáticos, sem infraestrutura, com profissionais mal remunerados e com alta carga de trabalho, com formação ainda incipiente, com políticas governamentais que apontam para a desvalorização da educação, como se observa em Guimaraes (2005, p. 85) “[...] o comportamento padrão que tem caracterizado as ações do Estado se traduzem em uma política de descontinuidade que se faz presente a cada mudança de governo e/ou de gestor da Educação”, comprometendo processos que poderiam garantir a qualidade historicamente reivindicada.

As críticas a Paulo Freire, oriundas de alguns setores da sociedade e encontradas em *blogs* e *sites* – os quais concedemo-nos o direito de não citar, para não dar voz a situações que desrespeitam uma história que está presente nas obras citadas no presente texto e que não são pautadas em pesquisas, não acrescentando nada que possa contribuir para a educação brasileira –, precisam ser desconstruídas. Há, pelo contrário, pesquisadores que entendem que o Brasil precisa implementar as teorizações paulofreireanas para que o Brasil construa, de fato, processos educacionais que deem conta de suas dimensões continentais e de mais de 500 anos de dívidas com a classe trabalhadora brasileira.

Ler Paulo Freire deveria ser uma prática corrente nas escolas, uma condição para tornar-se educador/educadora. Um exercício obrigatório para adentrar a sala de aula e construir, juntamente, com os/as alunos/as um novo modo de olhar para o mundo, de olhar para a vida. Preparar-se para uma educação que tenha diversas cores e não a cor única, sem brilho, que se contempla em muitas de nossas escolas públicas, ainda que haja um grande esforço dos professores e professoras que lá se encontram. Que a escola seja o espaço, por excelência, do exercício de esperança, do verbo esperançar! **US**

- COMÉNIO, João Amós. **Didática magna**. 3 ed. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.
- CPERS (CPERS – Sindicato). **Paulo Freire**: [...]. Disponível em: <https://cpers.com.br/paulo-freire-17-livros-para-baixar-em-pdf/>. Acesso em: 28 abr. 2020.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e Revisão Técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel., **Em defesa da sociedade**: curso no College de France (1975-1976); Tradução Maria Ermantina Galvão - São Paulo: Martins Fontes, 1999 (Coleção Tópicos).
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no College de France (1977-1978) / Michel Foucault; edição estabelecida por Michel Senellart sob a direção de Francois Ewald e Ajessandro Fontana; tradução Eduardo Brandão; revisão da tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008 (Coleção Tópicos).
- FOUCAULT, Michel. **Estética**: literatura e pintura, música, música e cinema; Organização e Seleção de Textos, Manoel Barros da Motta; Tradução, Inês Autran Dourado Barbosa - 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978. 173p. ilust. (O Mundo, Hoje, v. 22).
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981. 149 p. 21cm (O Mundo, Hoje, v. 10).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido / Paulo Freire - Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire - São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Ed. Olho D'água. 1997
- FREIRE, Paulo, 1921-1997. **Política e educação**: ensaios / Paulo Freire. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 25 ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra. 2002 (Coleção Leitura).
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira** / Paulo Freire; Ana Maria de Araújo Freire. 11 ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FRANCO, Dalva de Souza. A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991) e suas consequências. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 103-121, dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072014000300006&lng=pt&nrm=iso e <https://doi.org/10.1590/0103-7307201407506>. Acesso em: 25 maio 2020.
- GUIMARÃES, Mariuza Aparecida Camillo. **A normalização na prática pedagógica e a constituição do conceito de inclusão nas escolas comuns da educação básica**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Centro de Ciências Humanas e Sociais/Programa de Pós Graduação em Educação/Mestrado e Doutorado. Campo Grande, MS, 2005.
- Instituto Paulo Freire. **Paulo Freire**: Patrono da Educação Brasileira. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/paulo-freire-patrono-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 28 abr. 2020.
- UNICEF. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 20 maio 2020.

referências

Base ética, pedagógica e epistemológica na construção da humanização em Paulo Freire

Luiz Alves da Silva

Mestre em Educação - Universidade de Brasília (UnB)

E-mail: luizalvesvd@gmail.com

Resumo: O presente artigo articula alguns dos princípios filosóficos que embasam o pensamento de Paulo Freire como núcleos do que se denomina “O legado de Paulo Freire para a Educação”, evidenciando a confluência política e pedagógica que demonstram que não estamos sós no mundo. Enfatiza a preocupação com o fato de que sempre houve uma relação dialética entre educação, política e poder. Explicita a importância e a relevância da prática docente enquanto dimensão social da formação do ser humano. Em um mundo que não é inteiramente humano, há a necessidade de o educador progressista assumir a postura ético-pedagógica e político-epistemológica crítica como uma de suas principais tarefas contra todas as práticas de desumanização. Se se deseja a transformação da sociedade, é preciso nutrir a esperança em um futuro melhor e agir para a concretização de uma sociedade democrática, que favoreça ao desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo, em sua conexão entre humanos e com o mundo.

Palavras-chave: Educação. Diálogo. Política. Humanização.

Introdução

A proposta pedagógica de Paulo Freire é político-educacional, não separa educação de política. Sua preocupação não é voltada para as crianças, mas para a educação como atividade intencional, prática social que emerge dos interesses culturais de homens e mulheres na busca da afirmação e da libertação. Referencia-se em bases fenomenológicas, existencia-

listas, materialistas e históricas, com influências do marxismo e da hermenêutica.

Significa dizer que sua obra, sob o ponto de vista político, pedagógico e epistemológico, ousou refletir as coisas perceptíveis da realidade do cotidiano secular, da dor e da opressão dos oprimidos, mediados por um esforço em contribuir para que os seus interlocutores possam intelijer a realidade do cotidiano da vida em sua significação e sentido, como se pode



constatar em sua *Pedagogia do oprimido* (1987, pp. 48/54). Essa preocupação é reforçada em *Pedagogia da autonomia* (1999, pp. 59/65 e 85/94).

Para Freire, a vida e a luta cotidiana dos indivíduos por liberação devem ser estimuladas e amparadas em suas próprias experiências e necessidades, ancradas nas circunstâncias e significados reais, concretos. Os indivíduos devem reconhecer que a realidade está sujeita a novas configurações, construções, fabricações entre o ser dos sujeitos e as condições de vida em que os sujeitos se encontram.

Entende Paulo Freire que a vida, seja individual ou coletiva, é sempre social. Educação é sempre atividade humana. Que a transformação e a autotransformação são sempre atividades que buscam valorar mais a vida humana, que exigem reflexões críticas conectadas com compromissos emancipatórios. Desse modo, a educação está sempre voltada para a vida e a sociedade, envolve planejamento político. Sendo assim, parece evidente que aspectos políticos predominam na educação.

A ação cotidiana de educar envolve problemas práticos de formação de cidadania, em que o educando aprende aprendendo a ser sujeito no mundo, de maneira crítica e criativa. Existencialmente, o Homem faz-se em sua criticidade acerca de sua relação com o mundo, consigo mesmo e com os outros. Pois o humano é um ser que cria, desenvolve e cultiva valores, tendo como valor maior a sua vida e a sua liberdade como condição de felicidade. Esta é a condição humana para Paulo Freire.

Para ele, educação e política são atividades próprias da condição humana e, portanto, não se restringem aos períodos da infância e da adolescência, mas transcorrem por toda a vida, como um processo por meio do qual os indivíduos vão percebendo como estão sendo no mundo.

Entendemos que a educação constitui-se em uma condição essencial de instauração da vida humana como tal. Sua presença põe-se como um dever social na formação e constituição do humano, impõe-se como um direito inalienável dos seres humanos no

sentido de formar a consciência para a vida. É por meio da educação que se lapida desde a infância todo o aparato racional, moral e ético que dirigem a personalidade, o comportamento e os demais valores que orientam os seres humanos no sentido social. A educação é projeto de construção da pessoa na formação de sua singularidade.

Para cumprir os objetivos de discussão desses pontos nos contextos político, pedagógico, existencial e humano, organizamos o texto em quatro momentos encadeados. Na introdução, definimos o objeto e os objetivos do trabalho, sua relevância teórica, política e social, além dos referenciais teóricos utilizados. Depois, num segundo momento, apresentamos o sentido da educação como atividade do pensar e do agir, como *práxis* social, política, pedagógica e epistemológica.

A imagem especular, que emerge nessa relação dialógica entre semelhantes, nos adverte que, da parte do educador, há a necessidade que se interponha a igualdade cívica, tendo em vista que, na relação educador-educando, esta igualdade cívica não anula a desigualdade epistemológica, objeto da ação pedagógica.

Em seguida, buscamos caracterizar a pedagogia de Paulo Freire embasada em uma visão político-educacional da existência, em que a educação e política são atividades simultâneas e complementares, socialmente estabelecidas. Por fim, como considerações finais, reafirmamos as relações entre educação e política, para ressaltar os principais resultados da análise à luz dos referenciais utilizados, tendo em vista que o objetivo deste artigo é analisar um pouco do que Paulo Freire pensou e concebeu no âmbito da educação como atividade política.

O propósito é evidenciar seu laborioso esforço pela confluência da educação com a humanização e a civilização, visto que a identidade de todo indivíduo humano está naturalmente relacionada com o chão em que pisou, com o mundo em que viveu e aquilo que pensou sobre o mundo, as suas raízes e suas relações neste mundo-chão. Todo indivíduo nasce vinculado a uma região, nação, classe, família e cultura, que o moldam desde o seu nascimento.

Nesse contexto, a educação é dialógica, não ocorre à deriva, solta, despropositada ou descompromissada frente ao mundo, mas assentada no cuidado antropológico responsável com os homens e as mulheres educandos/as, empoderando-os/as pelo diálogo amoroso, para que se manifestem por meio de suas palavras e sejam ouvidos. Não se pode pensar em educação sem diálogo; diálogo e educação são dois pontos essenciais na existência humana, ligados entre si, um implicando no outro. Por esta razão, de acordo com Freire (1987, p. 79), “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda”. Este é um dos temas centrais na Pedagogia do oprimido: o respeito pelo outro, outro semelhante e real que interage conosco, que nos fala como outro, mediado pelo mundo.

A imagem especular, que emerge nessa relação dialógica entre semelhantes, nos adverte que, da parte do educador, há a necessidade que se interponha a igualdade cívica, tendo em vista que, na relação educador-educando, esta igualdade cívica não anula a desigualdade epistemológica, objeto da ação pedagógica. Assim, segundo Freire (*ibidem*, p. 80), “Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. *Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não.*”

Logo, porém, Freire lembra-nos que a igualdade cívica requer, da parte do educador e de seu conteúdo pedagógico, clareza ético-cívica dialógica, como respeito e fundamento da ação pedagógica. Visto que não se confunde desigualdade ético-cívica com desigualdade pedagógica. Ademais, o diálogo entre sujeitos ajuda a constituir a unidade, a singularidade, mas o diálogo sem a clareza ético-cívica devida pode preservar a dominação.

Com efeito, a escola não pode ser um lugar de reprodução da dominação. Ante o exposto, acrescenta Freire (*ibidem*, p. 80): “Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com a sua causa. A causa de sua libertação. Mas este compromisso,

porque é amoroso, é dialógico". Na ação pedagógica, deve estar presente não só o educando, como o outro objeto da ação, com todo o ser. Podem também se fazer presentes injunções por vezes paradoxais em relação ao educando, dificultando ou impedindo-o de conquistar sua diversidade plena.

A astúcia da dominação nas relações entre opressor e oprimido produz sadismo em nome do diálogo, substitui o amor pela dominação e, ao mesmo tempo, cria novas configurações nas relações entre dominantes e dominados. Se, como nos diz Paulo Freire, o sadismo dos dominantes e o masoquismo dos dominados geram uma paixão cúmplice da razão, a educação, por finalidade, se propõe a destruir essa cumplicidade e a política, a erradicar essa irracionalidade sadomasoquista para dar voz à razão e construir a civilização.

A difusão do amor, como prática dialógica dos sujeitos, permite-nos reconhecer igualmente os outros, que nos falam como outros, bem como romper a lógica de descompromisso socioeducativo. A coragem fortalece o compromisso com a causa coletiva e retira os sujeitos da defensiva. Ora, o ato de reconhecer-se obriga igualmente reconhecer os outros como seres dignos de direitos.

O mundo, em sua realidade concreta, deve ser compreendido como um empreendimento social e coletivo a ser compartilhado entre todos. Cabe ressaltar que é nas relações concretas de vida que os indivíduos se realizam. Nas relações ocorre a unidade, por vezes imaginária, ilusória, temporária, a reforçar as construções e reconstruções do mundo e da vida, sempre atuantes sobre a realidade concreta, fazendo-se em história nova e libertadora ou não dos seus agentes fazedores. O mundo é uma realidade histórica e cultural realizável e transformável pelas ações humanas, de acordo com as representações da realidade dos seus agentes, onde cada agente tem sua voz, que é importante e deve ser ouvida, acolhida.

Freire acredita que cabe ao educador, como agente político-pedagógico crítico, através do diálogo entre sujeitos cognoscentes, por sua capacidade de inteligir com os educandos, colaborar com as reflexões sobre os problemas atuais e, para tanto, a sala de aula e os diversos espaços de convivência desempenham um papel fundamental na tarefa de formar novos ho-

mens e mulheres, críticos, conscientes e capazes de construir um novo mundo.

O sentido da Educação

Paulo Freire define as atividades do pensar e do agir como práticas sociais. É através da reflexão sobre a realidade concreta que os indivíduos propõem ações transformadoras da realidade, não só sobre o mundo natural, suporte e habitat de todos, mas também sobre o mundo produto da fabricação e criado pela ação dos homens. Assim, a ação sobre as estruturas sociais e naturais é uma ação consciente do sujeito sobre o mundo que é objeto de sua própria criação, resultado de suas múltiplas relações.

A educação se define pela ação do pensar e do agir sobre as estruturas sociais, através da ação-reflexão-ação, sobre a *práxis* social. A prática pedagógica deve refletir a realidade existencial, indicar caminhos que conduzam os sujeitos à conscientização e não à alienação. Deve nutrir a esperança – essa característica ontológica humana capaz de mudar o mundo e sua realidade, de manter nos sujeitos a capacidade criadora, de inculcar nos sujeitos a eticidade que deve-

A difusão do amor, como prática dialógica dos sujeitos, permite-nos reconhecer igualmente os outros, que nos falam como outros, bem como romper a lógica de descompromisso socioeducativo. A coragem fortalece o compromisso com a causa coletiva e retira os sujeitos da defensiva. Ora, o ato de reconhecer-se obriga igualmente reconhecer os outros como seres dignos de direitos.

ríamos cultivar entre nós. A educação deve enfatizar a transformação das estruturas sociais injustas. Deve opor-se a este estado de coisas, suscitar dúvidas que permitam investigar, interrogar sobre a dramaticidade dos dias atuais, em consequência de miríades de problemas políticos subjacentes.

Não resta dúvida quanto ao importante papel que a educação deve desempenhar na transformação da sociedade. Essa é uma das principais tarefas do educador progressista. "Daí que a educação é um que fazer permanente. Permanente, na razão da in-

conclusão dos homens e do devir da realidade. Desta maneira a educação se re-faz constantemente na *práxis*. Para ser, tem que estar sendo” (FREIRE, 1987, p. 73). No conjunto, os métodos de opressão, que se verificam em uma pedagogia não problematizadora, não podem, como que contraditoriamente, servir à libertação dos indivíduos dominados pela consciência em um mundo dominado pelas sociedades, governadas pelos interesses de grupos, classes e nações.

Uma educação crítica e libertadora implica interrogar reflexivamente sobre as nossas experiências e sobre os caminhos a seguir, a fim de permitir que nos descubramos e nos assumamos como sujeitos de nossa própria história, nos autoconfigurando de modo responsável. Nenhuma educação em que subaja a trama da dominação, por mais generosa que seja, pode propiciar liberdade, mas inocular domina-

É através do agir consciente diário que os sujeitos desenvolvem uma consciência coletiva de sua própria realidade de classe subalterna e sua interdependência. Conduzindo a um processo de busca, esforço criativo de sua condição humana, num mundo que lhes é hostil, com propósito comum.

ção nas consciências. Desse modo, a educação crítica libertadora, segundo Freire, radica-se na conscientização, pois “ninguém educa ninguém; ninguém educa a si mesmo; os homens educam-se uns aos outros mediatisados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 68).

É através do agir consciente diário que os sujeitos desenvolvem uma consciência coletiva de sua própria realidade de classe subalterna e sua interdependência. Conduzindo a um processo de busca, esforço criativo de sua condição humana, num mundo que lhes é hostil, com propósito comum. Propiciando aos sujeitos a superação da consciência ingênua e fortalecendo a consciência crítica libertadora, em relação aos contextos históricos significativos nos quais o conhecimento se dá e épropriado. Em outras palavras, é através da análise crítica da realidade, da reconstituição e da descodificação das situações existenciais históricas que os indivíduos criam o mundo e se reconhecem nele. Desse modo, a educação libertadora

é inconfundível e incompatível com práticas de dominação.

A consciência crítica advinda do processo educacional crítico libertador é uma força motriz que capacita os oprimidos para a construção coletiva do conhecimento no interior das estruturas e hierarquias de privilégios e dominação. É o apoio no reconhecimento da base de compromisso com a vida e com o mundo. A educação não é para o indivíduo, mas é uma educação do indivíduo para a vida, que se realiza em sociedade.

Nesse contexto, a educação freireana postula uma pedagogia do indivíduo oprimido, que cotidianamente se faz e se refaz em um mundo em contínua mudança. Portanto, uma pedagogia que possibilita ao indivíduo oprimido a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica que, ao pensar reflexivamente a vida, descobre-se enquanto sujeito e conquista a sua destinação histórica no mundo. É uma educação que assenhoreia e apodera o indivíduo da cultura e do conhecimento, é um segundo nascimento em que o indivíduo renasce pela consciência histórica de sujeito que se apodera de si mesmo como senhor de seu mundo e de sua história.

A finalidade da Educação

Devemos reconhecer que o tema educação sempre foi objeto recorrente de preocupação da filosofia. Desde a antiguidade, os filósofos atribuem à educação a maior seriedade. Só o homem consegue conservar e propagar a sua forma de existência social e espiritual por meio da vontade consciente, da razão e da capacidade criadora. Neste quesito, a educação é o instrumento capaz de mudar a natureza humana e elevar, dentro de nós, a eticidade e reger os comportamentos sociais.

A proposta pedagógica de Freire não reduz o mundo a uma única experiência, mas aponta a possibilidade da existência de modos de inserir sentido às experiências vividas. Com esse sentido, Freire trata a educação como o princípio gerador de autonomia. De acordo com ele, “Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que

era possível ensinar” (FREIRE, 1999, p. 26). Como podemos observar, Freire afirma a importância da educação na constituição da formação humana. A educação cultiva, rega e sugere a atenção constante, a observação minuciosa e intencional, no sentido de afastar os empecilhos para que a humanidade aflore gradativamente no processo da vida diária.

Freire identifica a atividade educativa alinhada ao processo dialético frente à estrutura social, considerando o sujeito e o objeto, o individual e o social, como fontes de consciência, que possibilitam ao indivíduo inserir-se no processo histórico como sujeito de mudança. De acordo com ele (1987, p. 29), “[...] os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu ‘posto no cosmos’, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura”.

O autor expõe uma compreensão singular de que os oprimidos reconhecerão sua opressão pela luta e reflexão crítica própria de suas experiências diárias pela sobrevivência. Aponta que a luta cotidiana impõe aos oprimidos o esforço diário redobrado de autorreflexão sobre suas necessidades materiais e o controle de sua própria história. Freire destaca ainda que, no contexto sócio-histórico, “Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam e respondem e suas respostas os levam a novas perguntas (FREIRE, 1987, p. 29).

Freire enfatiza que os oprimidos não reconhecem sua opressão porque alguém a apontou a eles. Reconhecem sua opressão e assumem o controle de sua própria história pela reflexão crítica. Porque luta e reflexão crítica são dialeticamente relacionadas. A educação, para ele, tem um sentido ético, amoroso, esperançoso; por meio dela, os seres humanos exercem sua vocação ontológica, que é a sua humanização.

A contribuição pedagógica de Freire emerge de um pensar reflexivo crítico por uma nova ordem social libertária. Indubitavelmente, não se coaduna com um saber como doação, como algo apenas entregue a outrem. Seu objetivo está infundido na capacidade de intelijer que os seres humanos têm. Sua contribuição à educação rejeita pedagogias patologizadas, com

formas distorcidas de comunicação, sujeitas a vieses bancários nos processos de ensino-aprendizagem. Reprime a contingência de valores e os meios pelos quais o processo educativo mantém macroestruturas de poder e privilégios. Sua proposta pedagógica assenta-se no coração e na mente, reconhecendo que existir humanamente é poder pronunciar suas palavras e modificar o mundo. Pois os indivíduos não se fazem no silêncio, mas pela palavra, pela ação e reflexão crítica da realidade na qual se acham inseridos. A educação é atividade consciente, por meio da qual os seres humanos capacitam coração e mente para agirem em favor de si mesmos.

Na visão desse pensador, o caráter ético-cívico e amoroso é responsável pelo mundo e pelas pessoas. O coletivo jamais pode ser despolitizado de valores cívicos. O processo educativo deve reprimir a negação de valores e fundar um novo mundo sob a responsabilidade de todos. Assim, outros mundos novos, outras realidades, poderão ser iniciados e inventados por nós.

Freire enfatiza que os oprimidos não reconhecem sua opressão porque alguém a apontou a eles. Reconhecem sua opressão e assumem o controle de sua própria história pela reflexão crítica. Porque luta e reflexão crítica são diaeticamente relacionadas. A educação, para ele, tem um sentido ético, amoroso, esperançoso; por meio dela, os seres humanos exercem sua vocação ontológica, que é a sua humanização.

Em Freire, a essência da educação é a consciência crítica da realidade, é o fato de estarmos no mundo e com o mundo; este ato é basilar à libertação. Segundo ele, “Portanto, a consciência é, em sua essência, um ‘caminho para’ algo que não é ela, que está fora dela, que circunda e que ela apreende por sua capacidade ideativa. Por definição, a consciência é, pois, método, entendido este no seu sentido de máxima generalidade” (FREIRE, 1987, p. 56).

Desse modo, a educação é, em sua essência, a consciência de que algo abstrato se expressa na relação co-intencional entre educador e educando. Segundo a pedagogia freireana, o mundo deve ser abordado como um objeto a ser conhecido pelos educandos,

sujeitos envolvidos na só tarefa de conhecer. Nesta tarefa, reflexivamente e criticamente, desvelam, conhecem e recriam o conhecimento e o próprio mundo. Pois o ser humano é um corpo consciente, tem consciência de si e do mundo. A vida ocorre na relação dialética entre os fatores de condicionamentos e a liberdade.

Freire é um pensador, educador-político, devotado às causas de libertação dos seres humanos. Sua pedagogia institui uma visão de que a educação é um processo no qual os seres humanos se realizam por meio da *práxis* social que se faz através da ação e da reflexão da vida, em que não há um momento em que se aprende e um momento em que se aplica o conteúdo aprendido. Em sua visão, “A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele” (*ibidem*, p. 84).

A construção do conhecimento parte da reflexão da realidade concreta para uma ação efetiva sobre a realidade. Assim, a atividade educativa é sempre aberta à busca do conhecimento, através da ação e da reflexão sobre a realidade. Não há antítese entre educador e educando ou entre elite e povo. A educação visa libertar a todos da opressão de uns sobre os outros.

No processo educativo, todos são sujeitos; educando e educadores percebem a importância do conhecimento frente à realidade do mundo e põem a realidade de suas vidas como problema que precisa ser conhecido e resolvido através da ação transformadora. A construção do conhecimento parte da reflexão da realidade concreta para uma ação efetiva sobre a realidade. Assim, a atividade educativa é sempre aberta à busca do conhecimento, através da ação e da reflexão sobre a realidade. Não há antítese entre educador e educando ou entre elite e povo. A educação visa libertar a todos da opressão de uns sobre os outros.

Segundo a pedagogia de Freire, “A libertação, por isso, é um parto. É um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável

na e pela superação da contradição oprimidores-oprimidos, que é a libertação de todos” (*ibidem*, p. 35). Ademais, se educar é libertar, então, o processo de ensino-aprendizagem requer que o propósito de educar não é ensinar a repetir palavras ou conceitos, mas permitir que o educando possa dizer a sua palavra. A autorreflexão da experiência cotidiana, empreendida pelo educando, permite-lhe assenhorear-se da sua própria história.

Freire possui uma compreensão aguda sobre o que seja compreender como os mitos do discurso dominante oprimem e marginalizam, impedindo as massas de se libertarem. Como afirma ele ao citar Marx, Terceira tese sobre Feuerbach, (FREIRE, 1987, p. 40): “Para nós, contudo, a questão não está propriamente em explicitar às massas, mas em dialogar com elas sobre a sua ação”. Ele se preocupava com um processo político plural, de diversidade e de autoafirmação cultural, de participação política para a libertação com justiça social.

Em razão disso, salienta (*ibidem*, p. 40) que “De qualquer forma, o dever que Luckacs reconhece ao partido revolucionário de ‘explicar às massas a sua ação’ coincide com a exigência que fazemos da inserção crítica das massas na sua realidade através da *práxis*, pelo fato de nenhuma realidade se transformar a si mesma”. Ele afirma que a ausência do diálogo ético, na prática política, torna a dominação um processo sem ponto final, que oblitera o processo comum de participação de todos os indivíduos envolvidos no processo político. Pois a política não é uma esfera ou atividade separada da totalidade do mundo ou das vidas cotidianas, muito menos das vidas de educadores e educandos.

Notamos que Paulo Freire concebe que o mundo deve ser compreendido e conhecido pelos próprios educandos, oprimidos, como seres constituintes de um mundo que é desigual, egoísta e desamoroso. Desse modo, toda ação educativa que vise à libertação do povo é política e, mesmo aquela que se proclama neutra, atua estruturalmente na sociedade de modo que sua neutralidade é um atributo de manutenção das estruturas de conservação da dominação e da opressão dos excluídos do mundo. Qualquer tentativa de neutralidade é, no mínimo, acrítica.

Paulo Freire não dá nenhuma solução como res-

posta, mas aponta para uma abertura, algo a ser buscado pelos educadores progressistas, pelo povo e os educandos. Se todos procederem no exercício da reflexão e da ação crítica, estarão contribuindo para uma educação que, sem dúvida, possibilitará a libertação de todos. “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (*ibidem*, p. 52). Educandos e educandas devem compreender e buscar estabelecer relações entre as suas condições de vida e a realidade e entre as condições em que a realidade ocorre. O mundo deve ser entendido como objeto, produto da ação dos indivíduos.

A relação entre a política e a educação se coloca a todos aqueles que se propõem a pensar suas articulações no sistema político e educacional vigente. Essa questão revela a natureza do exercício político e educacional empreendido pelos pensadores da política e da educação desde a Grécia Antiga e, na atualidade, se faz presente e desafiador para todos aqueles que desejam trilhar o caminho de pensar estas duas atividades humanas.

Em Paulo Freire, essas questões e desafios não têm respostas prontas, acabadas, mas se colocam como questões que exigem necessariamente uma resposta filosófica, uma resposta acerca da vida, do que fazemos de nossas vidas e do que realizamos. A análise dessas questões será possível através da reflexão crítica e atenta sobre esses temas e do diálogo com este pensador através do questionamento e da discussão de suas ideias expostas por ele acerca dos mesmos.

Em todos os quadrantes do mundo, a educação e a política desempenham papéis importantes e distintos nas sociedades. A essas atividades não há ninguém que lhes negue papel de destaque. Em relação à educação, é atribuída uma importância basilar, tanto na formação das pessoas quanto na constituição do modo de perceber a si mesmos e ao mundo em que vivem. Quando educadores e educadoras são convidados a refletirem acerca dos objetivos da educação e da política, ou sobre qual o papel que cada uma dessas atividades desempenha no mundo, o que muitas vezes encontramos são definições tão diversas que nem sempre se aproximam e, muitas vezes, se afastam.

Assim, o que distingue Freire da maioria dos educadores e das educadoras, em um tempo de realidade brutal de dominação das estruturas politicamente indefensável, é sua ênfase na impossibilidade de conceber uma prática pedagógica esvaziada de crítica social. Uma educação libertadora deveria engajar os educadores progressistas pela transformação das relações de poder e dos privilégios existentes a serviço de uma minoria, por uma maior justiça social e por liberdade humana. Assim, fica cada vez mais evidente esta avalanche destrutiva que redonda na crise social e educacional pela qual passamos.

No contexto histórico em que vivemos, por uma pedagogia libertadora como a de Freire, homens e mulheres deveriam engajar-se em uma luta sem trégua por mudanças nas relações de poder que só beneficiam uma minoria. Uma luta que redunde em transformação das relações no poder estatal, que re-



orienta as ações voltadas para a educação e a política, só pode ser um desdobramento, teórico e prático, das críticas históricas já lançadas. Resta-nos, portanto, defesa das práticas pedagógicas que reafirmem a responsabilidade pessoal e coletiva pela libertação.

Na pedagogia de Freire, o amor torna-se o oxigênio da transformação, nutrindo o sentimento histórico. Pelo diálogo recíproco, no qual o amor funda-se e nutre-se, a pedagogia freireana resistirá às obstinadas forças da dominação, empunhando a esperança, o otimismo e o desejo de que nossos professores e professoras progressistas continuem a irrigar nossas escolas e a difundir o mais puro oxigênio epistemológico: a reinvenção da pedagogia de Paulo Freire, para que alcancemos a transformação das sociedades injustas. Ademais, política e educação são ações que emergem das necessidades frente às dificuldades da vida humana em um mundo que precisa ser modificado e adaptado à realidade da vida e vice-versa. O mundo humano é o conjunto de todos os artefatos que compõem o aparato constitutivo do mundo em que vivemos.

Em Paulo Freire, as possibilidades de mudanças fazem-se na própria ambiguidade da condição humana, isto é, na luta para superar as contradições presentes na aventura histórica da dominação do homem pelo homem, que obstaculiza a vida e o torna oprimido e opressor.

Em Paulo Freire, as possibilidades de mudanças fazem-se na própria ambiguidade da condição humana, isto é, na luta para superar as contradições presentes na aventura histórica da dominação do homem pelo homem, que obstaculiza a vida e o torna oprimido e opressor. Por isso, política e educação são essenciais aos homens. Não são ideais que se encontram fora dos homens; permeiam todas as ações que busquem o ser mais. Não são, portanto, algo prescritivo, como bem o demonstra Freire (1987, p. 43): “Por isso, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores”. Por isso, a educação é um oxigênio que irriga a alma; por isso, exige-se que seja ética e generosa no cotidiano, para a liberdade e a libertação. É uma conquista e não uma doação;

exige uma atitude permanente de responsabilidade da parte de quem a desempenha para quem compartilha. Educa-se, precisamente, por não ser educado.

A educação surge da admiração, da insegurança, do temor diante da realidade ignorada e ignorante em que nos achamos frente ao mundo que nos acolhe, onde nós só temos a aprender a conviver em uma relação de pertença social, coletiva e comunitária. Ao percebermos esta possibilidade de pertença social coletiva, abarcada por uma realidade de ignorância e fragilidade da vida em que nos encontramos no mundo, nos espantamos.

Com efeito, o nascimento funda a existência e a educação está na origem da existência e nos faz caminhar rumo ao futuro. A educação nos faz sair de uma realidade singular não expressa para alcançarmos uma outra realidade singular já manifesta de ser humano. É condição de possibilidade que os seres humanos criaram, inventaram, construíram para superar, transporem os seus limites na vida. Todavia, a educação se faz entrelaçada com política, circunscreve a uma amorosidade epistemológica livre da violência, do constrangimento, do medo e da servidão ou dominação de uns pelos outros.

Conclusões

Em um tempo de razão cínica e desumana a dominar o mundo, Paulo Freire buscou acentuar que tanto a educação quanto a política não são atividades que se excluem, ambas as atividades são necessárias e se acham ligadas. Ele enfatizou que a condição humana encontra-se dominada por interesses desumanos. Que a capacidade humana criadora vem contradiitoriamente distorcendo-se e degenerando-se em atos e ações que negam a eticidade que deveríamos cultuar entre nós. Que os valores de solidariedade, de justiça e de paz, que deveriam reger os comportamentos sociais, estão transformando-se numa mera extensão de interesses de uma minoria dominadora e perversa.

O diálogo e a comunicação, que são essenciais entre os seres humanos, para estabelecer os sujeitos cognoscentes entre as práticas sociais e a educação, estão a alienar as pessoas, impedindo o diálogo amo-

roso. A educação atual, basicamente tecnicista, está a serviço de interesses econômicos e ideológicos que só desarmonizam e pervertem, em nome do ter e do querer e em detrimento do ser, está inviabilizando o ser mais.

É preciso que os educadores progressistas imponham a resistência, reinventando a pedagogia contra a astúcia dos poderosos do mundo, que tornam-se, a cada dia, mais agressivos. É preciso nutrirmos a esperança em um mundo mais justo e fraterno, resistindo às injustiças que assolam o Planeta Terra. Esperança e amor fraterno são os valores por meio dos quais podemos desenvolver uma pedagogia do amor e da resistência. Ocorrem em momentos da vida humana pela tomada de consciência. Ambos somam-se e completam-se, são ações voltadas para a vida e não compreendem cessação destas enquanto atividades.

A educação possibilita a criticidade das estruturas do mundo pelos indivíduos. Prepara-os para a vida. A política, por sua vez, emana da liberdade entre os iguais e visa ao que é comum a todos e não à dominação de uns sobre os outros. E por se basear na palavra e na ação, isto é, no discurso e na ação dos cidadãos que são os iguais entre si, fundamenta-se na liberdade que os iguais partilham.

A atividade educacional crítica, socialmente amorosa, visa possibilitar a cada indivíduo encontrar formas não violentas e responsáveis de relação com os outros e com o mundo, de modo que cada um, diuturnamente, mais do que participante na política, seja crítico e consciente da vida e das estruturas de dominação. Pois a atividade educacional é a ferramenta para evitar a diluição e a perda de nós mesmos no anonimato do coletivo, permitindo que cada um,

em sua singularidade, seja ao mesmo tempo um ser social e único no mundo.

Na visão de Paulo Freire, só faz sentido uma educação e uma política que possibilitem libertação aos indivíduos, que possibilitem a estes participarem com altivez, de maneira consciente e crítica da vida, seja nos níveis mais simples e restritos, seja nos níveis mais abrangentes e irrestritos da ação. A atividade educativa é sempre uma atividade política e, como tal, construída coletivamente, para que possamos alcançar e afirmar uma educação e uma política para a liberdade, para a criatividade e a singularidade. Uma educação filosofante e atenta à vida.

Finalizando, podemos admitir que muitos são os conceitos de educação e de política. E múltiplas são suas relações. Mas o que precisamos é ter conceitos e práticas claras e libertárias de educação e de política, que nos referenciem nas tomadas de decisões, a fim de que possamos inserir-nos no mundo e nos debates desses temas de modo consciente, para pavimentar nossas práticas pedagógicas e, por meio de nossa inserção social, mudar a realidade que sempre foi e ainda é tão cara à nossa vida, em especial no período em que vivemos. **US**

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 11 ed. São Paulo, Paz e Terra, 1999.

referências

Além da leitura do mundo: o lugar de Paulo Freire na educação

Cecília Maria Mourão Carvalho

Mestra em Educação e Contemporaneidade na Universidade do Estado da Bahia (UNEBA)

E-mail: cmourao@uneb.br

Magno Santos Batista

Doutorando em Língua e Cultura na Universidade Federal da Bahia (UFBA)

E-mail: magnosantos01@yahoo.com.br

Resumo: Discutir o lugar de Paulo Freire na educação constitui-se, na contemporaneidade, uma urgência, uma vez que os vorazes ataques, no Brasil, às contribuições do seu legado à educação representam um retrocesso e uma violência às pesquisas, às práticas e às mudanças desencadeadas a partir dos construtos realizados por Freire. Para apresentar a concepção de leitura e o lugar de Paulo Freire na educação, selecionamos parte dos diálogos desenvolvidos entre Brandão e Padilha no curso “Como alfabetizar com Paulo Freire”. Para tal, o suporte teórico-metodológico concentra-se em: Freire (1993, 1996, 1997, 2000, 2005, 2011), Hooks (2017), Ribeiro (2017) e Volochinov (2018), entre outros. Os resultados da pesquisa indicam que o lugar social ocupado por Paulo Freire na educação situa-o no contexto de uma pedagogia que rompe com o silêncio imposto às camadas populares por meio do diálogo. Dessa forma, o diálogo produz saberes e insurgências, além de constituir-se ato contra-hegemônico e transgressor da atual (des)ordem hierarquizada e autoritária que a alguns autoriza e legitima a fala e a outros tantos impõe o silêncio.

Palavras-chave: Diálogo. Educação. Leitura do Mundo. Insurgência. Paulo Freire.



Introdução

[...] as palavras parecem não ser boas o suficiente para evocar tudo o que aprendi com Paulo (hooks, 2017, p. 82).

Os recentes ataques, no contexto político brasileiro, ao legado de Paulo Freire, refletem, de modo significativo, na formulação de políticas públicas que incidem no processo de leitura e escrita na educação básica. Além disso, impactam diretamente na produção de pesquisas e na necessidade de solidificar e propagar as inúmeras vivências epistemológicas relatadas e entregues à sociedade e à academia. Nesta luta contrária às agressões ideológicas e políticas,

pesquisadores e comunidades científicas nacionais e internacionais unem esforços para manter vivo o patrimônio educacional, humano, político e social da pedagogia freireana.

E nessa busca para fomentar e assentar as pesquisas e as experiências relatadas e propagadas por Paulo Freire, a pesquisa em tela procura discutir o lugar de Paulo Freire na educação, sobretudo na contemporaneidade, uma vez que os vorazes ataques à extensão, à importância e às contribuições do seu legado à educação representam um retrocesso e uma violência às pesquisas e às mudanças desencadeadas a partir dos constructos realizados pelo autor.

Para traçar a discussão, situamos a nossa análise no curso “Como Alfabetizar com Paulo Freire”, ofer-

tado pelo Instituto Paulo Freire, entre dezembro de 2019 e abril de 2020. Tomamos como ponto de partida as reflexões tecidas na aula 4, desenvolvidas por Paulo Roberto Padilha e Carlos Rodrigues Brandão, cuja temática “*Contra o quê? Em nome de quê? E o diálogo como sentimento de amor tornado ação política e transformadora*” suscitou o debate acerca da centralidade do diálogo no processo educativo proposto pela pedagogia freireana.

Explorar a temática do diálogo sob a égide da militarização da educação no Brasil constitui como um dos pontos centrais para romper com o pensamento reacionário-conservador, tão criticado por Freire, rumo a uma educação libertadora e ao fortalecimento das contribuições freireanas ao processo de leitura que ultrapasse as barreiras impostas por práticas tecnicistas e autoritárias, já que “[...] uma educação progressista jamais pode [...], em nome da ordem e da disciplina, castrar a altivez do educando, sua capacidade de opor-se e impor-lhe um quietismo negador do seu ser” (FREIRE, 2000, p. 33).

Assim, a pedagogia de Paulo Freire apresenta um conceito de leitura “que estabelece relações de poder e de conhecimento não apenas ao que os professores ensinam, mas também aos significados produtivos que os alunos, com todas as suas diferenças culturais e sociais, trazem para as salas de aula como parte da produção de conhecimento e da construção de identidades pessoais e sociais” (GIROUX, 2011, p. 41).

Dessa forma, na procura entre o ler, o político e o ideológico, a imensa identidade pessoal e social exposta nas produções científicas de Paulo Freire o torna um autor que propicia, a cada releitura dos seus textos publicados, uma nova noção de alfabetização e concepções do mundo, da palavra e do humano. Enfim, Paulo Freire, por si só, é suficiente, porque os postulados enunciados em sua obra apresentam a rigorosidade metodológica requerida para o desenvolvimento de um estudo científico consistente e efetivo na prática de uma educação libertadora.

E a opção pelo diálogo com bell hooks (2017) e Djamila Ribeiro (2017), mulheres negras e feministas, é uma forma de aproximar as várias produções e concepções desses intelectuais orgânicos às classes subalternas, na acepção de Gramsci¹, e buscar resposta à seguinte questão: Como a proposta de edu-

cação dialógica de Freire contribui para potencializar aqueles e aquelas a quem o direito à fala/voz foi negado por uma classe hegemônica que impõe um discurso único?

O estudo, de abordagem exploratória, tem como base a consulta teórica para responder à pergunta e atender ao objetivo da investigação, uma vez que esta possibilita reflexões sobre as contribuições teóricas dos autores que se debruçaram e debruçam criticamente sobre a realidade social da leitura de mundo nas dimensões de uma alfabetização libertadora e crítica.

O artigo encontra-se organizado em três partes: na primeira, apresentamos uma breve discussão dos aspectos conceituais que envolvem a leitura do mundo e da palavra em Paulo Freire; na segunda, discutimos alguns conceitos em Djamila Ribeiro (2017) e bell hooks (2017) e a relação deles com as influências da *práxis* freireana na educação; na terceira, realizamos a análise de excerto da aula 4 do curso ofertado pelo Instituto Paulo Freire; e, por fim, discorremos acerca do lugar deste imortal autor na luta pela permanência e edificação dos conceitos de alfabetização como uma prática libertadora e a implantação de uma pedagogia reflexiva, crítica e emancipadora.

A leitura: diálogo e lutas contra a opressão política e ideológica

A leitura do mundo precede mesmo a leitura da palavra. Os alfabetizandos precisam compreender o mundo, o que implica falar a respeito do mundo (FREIRE, 2011, p. 58).

O estudo sobre a atualidade do legado de Freire nos faz pensar que muitas barreiras, no ensino da leitura, ainda não foram transpostas. Por razões técnicas, políticas ou epistemológicas, a educação e os educadores ainda caminham cambaleando e sendo alvejados por propostas como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), que não dão o devido valor à formação proposta por Freire, pois estão a serviço de interesses mercadológicos. A quem interessa formar cidadãos críticos e participativos, que descubram em seu percurso formativo que é insuficiente ver apenas a uva? Freire (1996, p. 99)

afirma que “do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvidas de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades”.

Para desenvolver a capacidade de ler criticamente o mundo e transformá-lo, as condições de conhecer melhor os sujeitos e seus contextos precisam ser criadas, o que exige aproximação crítica para identificar situações significativas. Na construção da leitura, através do diálogo, os homens ativam mecanismos sociais, culturais, políticos e ideológicos e transformam os embates educacionais e do cotidiano em grandes guerras. Nestas, as narrativas, as histórias, as crenças e os saberes convertem os indivíduos em seres letRADos e imersos em um mundo no qual a vitória e a derrota cabem àquele que conhece os mecanismos do diálogo.

A palavra é orientada para o interlocutor, ou seja, é orientada para quem é esse interlocutor: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor (em termos hierárquicos), se ele tem ou não laços sociais mais estreitos com o falante (pai, irmão, marido etc.) (VOLÓCHINOV, 2018, p. 204-205).

Nos diálogos, as palavras convergem/divergem e intercalam vozes que representam a dignidade humana dos sujeitos que se movem nos diversos contextos. Nesse contexto, palavras pronunciadas e proclamadas pelos interlocutores/alfabetizadores/alfabetizandos revelam a construção de identidades e dignidades humanas negadas e violadas durante um processo de formação, seja na escola ou na comunidade. Assim, Paulo Freire comprehende, em suas reflexões e vivências, que essas vozes, dissonantes ou convergentes, não podem ser excluídas do processo educativo. Este deve considerar todas as dimensões da formação humana, inserindo problematizações acerca dos marcadores sociais de diferença, como classe, gênero, raça/etnia e geração.

Nesse sentido, Paulo Freire denuncia a educação bancária e antidialógica que desumaniza e desconstroi vidas e sonhos, por meio do distanciamento da realidade social e sem efetivo significado para as práticas cotidianas. Em seu legado, o autor posiciona-se a favor da dialogicidade, da palavra como construto humano e o diálogo como essência da educação

como prática da liberdade. Assim, o diálogo “[...] é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode se reduzir a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro” (FREIRE, 2005, p. 91).

A reflexão e ação constituem o movimento dialógico proposto na *práxis* freireana que concebe o homem como sujeito de sua própria história, valorizado em seus saberes, capaz de ampliar sua leitura do mundo por meio de uma educação libertadora, em interação com os outros e com o mundo que o circunda, afinal, é a *práxis* do sujeito que importa, seja no início ou no fim do aprendizado.

Para que o ensino da leitura não colida com os princípios de uma educação libertadora, há que se ter sempre como ponto de partida e de chegada a realidade social dos educandos, reconhecendo-os como sujeitos produtores de cultura e portadores de conhecimentos.

Para que o ensino da leitura não colida com os princípios de uma educação libertadora, há que se ter sempre como ponto de partida e de chegada a realidade social dos educandos, reconhecendo-os como sujeitos produtores de cultura e portadores de conhecimentos.

Assim, na educação dialógica, a integração entre texto e contexto, a palavra e o mundo, une a leitura da palavra com a leitura do mundo (FREIRE, 1997). Isto quer dizer que a leitura de mundo e a leitura da palavra precisam ser trabalhadas pela escola, que a escola contemporânea não contempla o ensinar a ler apenas as “palavras da escola” e, sim, as palavras da realidade, ou seja, do mundo.

Além disso, construir sonhos, como bem disse Berthoft (2011, p. 16): “seus sonhos são construídos por uma imaginação crítica e inventiva, exercida – praticada – no diálogo, na nomeação e renomeação do mundo, o que orienta sua reconstrução”. E os sonhos de Paulo Freire são os sonhos dos educadores dispostos a transformar a palavra fria e dura dos fonemas e letras, em reais e humanas. Além disso, transformar a alfabetização como uma forma de políti-

ca cultural pressupõe que as dimensões social, cultural, política e econômica da vida quotidiana sejam as categorias primordiais para a compreensão da escolarização contemporânea. Dentro deste contexto, a vida escolar não é concebida como um sistema unitário, monolítico e rígido de regras e regulamentações, mas como um terreno cultural caracterizado pela produção de experiências e de subjetividades em meio a variados graus de acomodação, contestação e resistência (GIROUX, 2011, p. 41).

E, assim, atribuir à leitura o status de mundo, de diálogo e luta e transformar as portas e janelas fechadas da escola no universo crítico, político, histórico e social e, sobretudo, perpetuar o mundo de Paulo Freire, o mundo da alfabetização pela palavra da vida. Enfim, apresentar

O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de “cultura do silêncio” imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência e o mundo da experiência é silenciado, sem seus textos críticos próprios (FREIRE, 1997, p. 164).

É Brandão (2019, p. 12) quem afirma que “a educação proposta por Paulo Freire estende-se em abarcar territórios de sentidos ignorados ou secundarizados em outras pedagogias. Ou alia-se a outras práticas de libertação social, ao reconhecer-se como uma das ações culturais de vocação emancipadora”. Enquanto Padilha explica que a alfabetização, numa perspectiva emancipadora, tem nas relações intertransculturais a base de toda a articulação pedagógica e que não se pode permitir nenhum tipo de subordinação ou subalternização de uma cultura a outra; dessa forma, se reconhece “os direitos e a dignidade de todas as pessoas participantes do processo educativo – sejam eles alfabetizadores(as) ou alfabetizandos(as)” (PADILHA, 2019, p. 20).

Uma das grandes lições da videoaula 4 (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2019), exposta no diálogo entre Brandão e Padilha, é que “temos que aprender com

o povo a sensibilizar a nossa teoria”. O discurso vazio não faz mais sentido. Estar com os indígenas, os quilombolas, os povos do campo e tantos outros nos permitirá esse aprendizado, por meio da experiência do sensível, do amoroso, do libertador. A defesa de uma prática que inclua e não que enquadre é uma lógica que vem permeada de sentido e repleta do compromisso para com aqueles que têm visto a negação de direitos se acirrar nos últimos tempos.

Vozes que convergem na educação como prática da liberdade

Nas páginas das obras de Paulo Freire, a alfabetização ocupa um lugar de destaque, principalmente porque as palavras são ressignificadas e construídas em contextos reais de educação. E essa luta pela reconstrução do mediar, o processo de alfabetização conduziu Freire a lutar contra o colonialismo educacional e a antidemocracia instalada na ditadura do ensino durante o processo de alfabetização.

A participação se coloca como cerne do processo de democratização e foi essa noção que guiou a defesa da educação como prática da liberdade. Educação freireana que forja o “homem-sujeito” e derruba o “homem-objeto”, que seja força de mudança e resulte na inserção do homem na história como autor da mesma, via tomada de consciência (CARVALHO; VARANDA, 2018, p. 2).

E, assim, Paulo Freire apresenta a todos a democratização do ensino e a perspectiva de que o homem é construtor da própria história. Além do mais, desfaz do processo de ensino a concepção mecanicista de que o homem seja um objeto e um produto da reprodução e da “cultura do silêncio”. O homem alfabetizado rompe com os diversos silêncios que o subjugam e o acorrentam nas amarras da subalternização. Para Ribeiro (2017, p. 90), “pensar lugar de fala seria romper com o silêncio instituído para quem foi subalternizado”.

E Paulo Freire foi/é esse homem a quem o silêncio dos subalternizados incomoda; por esse motivo, defende uma outra educação que restitua a voz apagada pelos processos educativos antidemocráticos, que

convergem para um falso humanismo de uma educação que, ao invés de incluir, exclui. A esse respeito, hooks (2017) se posiciona:

Quem fala? Quem ouve? E por quê? Cuidar para que todos os alunos cumpram sua responsabilidade de contribuir para o aprendizado na sala de aula não é uma abordagem comum no sistema que Freire chamou de ‘educação bancária’, onde os alunos são encarados como meros consumidores passivos (hooks, 2017, p. 57).

Por isso, a denúncia à farsa da democracia que silencia o povo e à mentira do humanismo que nega os homens é encampada também por Freire (1993, 2005). É nesse sentido que afirma que “ninguém vive plenamente a democracia [...] primeiro, se é interditado do seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja [...] na briga em defesa desse direito [...]” (FREIRE, 1993, p. 88).

E na defesa do direito, Ribeiro (2017) explicita o conceito de “lugar de fala” a partir das discussões traçadas sob a ótica do engajamento feminista. A autora expõe que, para entendermos lugares de fala, é necessário levantar questionamentos que desvelam na história, desde o projeto de colonização, os sujeitos autorizados a falar, já que, para os subalternizados, falar tinha implicações, como receber castigos e represálias. Ações que contribuíram para a construção de um discurso hegemônico.

O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social. Quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de lócus social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência. Absolutamente não tem a ver com uma visão essencialista de que somente o negro pode falar sobre racismo, por exemplo (RIBEIRO, 2017, p. 64).

Nesse sentido, não se pode confundir lugar de fala com representatividade, pois todos ocupam lugares de fala geograficamente, socialmente e economicamente. Além disso, “[...] falar a partir de lugares é também romper com essa lógica de que somente os

subalternos falem de suas localizações, fazendo com que aqueles inseridos na norma hegemônica sequer se pensem” (RIBEIRO, 2017, p. 84).

Coadunando com Ribeiro e Freire, hooks (2017, p. 226) discute a apropriação da língua, ainda que seja do opressor, como estratégia de formação de uma cultura da resistência.

Aprender o inglês [...] foi o modo como os africanos escravizados começaram a recuperar seu poder pessoal dentro de um contexto de dominação. De posse de uma língua comum, os negros puderam encontrar de novo um modo para construir a comunidade e um meio para criar a solidariedade política necessária para resistir.

Dessa forma, hooks (2017) vê o poder de fala inserido na cultura da resistência à supremacia branca, na possibilidade de produções culturais e epistemologias alternativas e criação de uma concepção de mundo contra-hegemônica. Assim, propõe que podemos “aprender não só com os espaços de fala, mas também com os espaços de silêncio” (p. 232), subvertendo a cultura dominante nos atos de ouvir e falar e não aceitando o apagamento e silenciamento impostos pelos valores burgueses. hooks (2017) fala de uma pedagogia engajada que preza pela participação, diálogo coletivo e partilha de experiências em sala de aula, onde todas as vozes possam ser ouvidas, reconhecidas e valorizadas, num “reconhecimento mais complexo da singularidade de cada voz”.

A perspectiva de que o direito à voz é para todos e todas, independente de sua localização social, comporta a noção de democracia e, ao mesmo tempo, remete ao compromisso de confrontar com os conhecimentos impostos pela epistemologia hegemônica. Essa também contempla o legado e o ser Paulo Freire, que atribuiu ao ato de alfabetizar o direito à voz e a falas que percorrem os inúmeros lugares situados nas geografias, nas economias e nas políticas, os quais o sujeito-homem ocupa ao longo da sua história. Assim, o ato de alfabetizar torna-se uma prática social, além do desenvolvimento das várias dimensões, as quais ultrapassam o individual para alcançar o coletivo. Nesse sentido, Freire (2011, p. 55) diz:

Comecemos pelo fim: a consciência é gerada

na prática social de que se participa. Mas tem, também, uma dimensão individual. Minha compreensão do mundo, meus sonhos sobre o mundo, meu julgamento a respeito do mundo, tendo, tudo isso, algo de mim mesmo, de minha individualidade, tem que ver diretamente com a prática social de que tomo parte e com a posição que nela ocupo.

E, dentre as inúmeras práticas sociais e posições que o indivíduo ocupa, encontram-se as discussões, as produções e as epistemologias de mulheres negras. Ribeiro (2017) fala do silêncio institucional a que são submetidas, mencionando a existência de um regime de autorização discursiva e a necessidade de luta para rompimento com o mesmo. Assevera que “ao promover uma multiplicidade de vozes, o que se quer, acima de tudo, é quebrar com o discurso autorizado e único, que se pretende universal” (p. 70).

Nesse sentido, as narrativas hegemônicas têm sido quebradas por vozes dissonantes que não soam bem aos ouvidos dos grupos que estão no poder. São vozes consideradas subversivas, como foi com Paulo Freire e com tantos outros no período da ditadura militar no Brasil e na atualidade, quando se verifica retrocessos sem precedência no campo democrático.

Além das mulheres negras, Ribeiro (2017, p. 75)

menciona outros grupos historicamente discriminados e defende que os saberes produzidos por indivíduos pertencentes a esses grupos “para além de serem contra discursos importantes, são lugares de potência e configuração do mundo por outros olhares e geografias”.

hooks (2017, p. 273) concebe a sala de aula como ambiente de possibilidades. Sendo assim, “temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura de mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade”.

Esses convergem com os conhecimentos postulados por Paulo Freire, uma vez que a riqueza e a multiplicidade desses saberes permeiam o ato de ensinar/aprender, já que se fazem presentes por meio da perspectiva dialógica, que reafirma a concepção de Freire (2005, p. 90) de que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. E, assim, os homens se tornam imortais.

O que as vozes insurgentes nos ensinam

A relação entre os conceitos de dialogicidade em Paulo Freire, o lugar de fala em Djamila Ribeiro (2017) e a pedagogia engajada de bell hooks (2017) remete a contextos socioculturais mais amplos e podem se concretizar na perspectiva de uma alfabetização como prática da liberdade. No entanto, os desafios que se impõem a essa perspectiva, no contexto brasileiro atual, são muitos.

Convém demarcar que esse estudo foi produzido num momento histórico muito específico e delicado em todo o mundo, o da pandemia do coronavírus. Nesse contexto, a face cruel do sistema capitalista se evidencia ainda mais na sobreposição dos interesses do mercado sobre os da preservação das vidas humanas, retrato do cenário brasileiro atual em que uma das imagens reproduzidas nos pronunciamentos do presidente da república demonstram o lugar da “malvadez neoliberal”.

E, nesse contexto, Freire (1996) nos adverte da



existência de um “mal-estar” que se propaga em face da maldade neoliberal e tal mal-estar induz insurgências/rebelias alicerçadas na ética da solidariedade humana, na palavra crítica, no discurso humanista, na denúncia da negação do homem e da mulher e no anúncio de um mundo “gentificado” (FREIRE, 1996).

E romper com esse mundo desumanizado tornou-se um grande desafio para os pesquisadores e defensores da pedagogia de Paulo Freire, pois alterar a realidade da educação brasileira a partir da edificação do princípio de alfabetização em que a palavra ocupa o lugar da vida, do homem, do humano, constitui na atualidade uma luta árdua em que a melhor arma de combate continua sendo a educação imbuída no compromisso com o educando, no diálogo, na criticidade e na transformação do mundo.

Foi essa a perspectiva adotada nos debates das várias temáticas, inerentes ao ato de alfabetizar, no curso “Como alfabetizar com Paulo Freire”. A aula 4 apresentou o diálogo como ação política transformadora. A própria aula se desenvolveu a partir do diálogo tecido por Brandão e Padilha compartilhando lições acerca, sobretudo, do ato de educar como ato político e amoroso. No comentário abaixo, fica evidenciada essa perspectiva freireana:

Grande parte daquilo que Paulo (Freire) chamou de diálogo, e daí o dado da amorosidade nesse diálogo, é um enlace de interação e de uma interação interpessoal, afetiva mesmo, que, de repente, torne o ele e o nós um ‘entrenós’, um entrelaçamento de pessoas. Que através de um trabalho junto ao povo, a gente aprenda com ele a sensibilizar a nossa teoria, o que Paulo fez com maestria (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2019).

Tal perspectiva transforma os oprimidos e marginalizados em sujeitos do diálogo, que, na interação estabelecida, nos mais diversos contextos, apresentam marcas identitárias e vozes capazes de mobilizar o mundo rumo à superação da consciência ingênua por meio da consciência crítica da realidade. Para Brandão (2019, p. 12), “o motivo fundador da educação é o perene alargamento e o adensamento da interação entre pessoas através do diálogo de partilhas na construção de saberes-valores de origem e sentido do aprender”.

Não se tem dúvida de que o diálogo ocupa um

lugar de centralidade no ato educativo. Nesse sentido, Padilha pontua que, no processo de convivência – que também se prolonga no processo de alfabetização –, deve-se partir sempre do diálogo amoroso, crítico e criativo, tendo em vista a superação de qualquer tipo de preconceito e discriminação.

Brandão, ao fazer a distinção entre a educação escolar e a educação popular, pontua que a vocação desta é

Fazer com que o sujeito com quem eu dialogo e a quem eu educo seja mais ele mesmo. O foco da educação está dirigido nada mais do que à pessoa humana. Nem ao Estado, nem ao mercado de trabalho, mas à pessoa de cada um e às conectividades humanas, às comunidades populares, tradicionais, aos movimentos populares. É uma educação que se volta à gente do povo e não apenas como agentes subalternos para continuarem subordinados aos interesses de um estado e mercado de capital (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2019, n. p.).

Associado à essas acepções, entende-se que pensar a formação do educando, para além do aprendizado da leitura das palavras da escola, é se enlaçar e entrelaçar às dinâmicas mobilizadoras que, sensivelmente e amorosamente, percebem os sujeitos para além de suas necessidades imediatas e agem no sentido de conjugar esforços para forjar a consciência crítica.



Sendo assim, a atuação do educador pode ser conduzida na direção apontada por Brandão na videoaula 4: “Educação que se volta à conscientização, ao empoderamento de comunidades, sujeitos, categorias, classes populares, para que elas, cada vez mais, se assumam como criadoras da sua cultura e como construtores, transformadores do mundo em que vivem, de acordo com um projeto de libertação e emancipação” (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2019).

No atual contexto de pandemia, precisamos cultivar certa dose de esperança no caráter pedagógico da crise que é gerada e, neste caso, será imprescindível a educação freireana como processo de reinvenção, e não de reprodução, do homem como sujeito de sua ação, baseada no diálogo, na amorosidade, na generosidade, no respeito à dignidade humana, visando à construção de uma sociedade democrática, inclusiva e compreensiva.

Uma vez que “[...] nosso mundo interior é uma arena povoadas de vozes sociais em permanente movimento” (FARACO, 1997, p. 11), que as vozes dos que comungam com Freire a mesma semântica – da resistência e da indignação – ecoem mais alto nesse tempo em que a malvadez neoliberal mostra sua face mais perversa.

Considerações finais

Tendo em vista todos os pressupostos que a educação dialógica em Freire abarca, são inegáveis as contribuições de ordem cultural, política e social que esta pode oferecer à alfabetização, considerando a potencialização daqueles a quem o direito à voz foi negado por estarem num lugar onde suas humanidades não foram reconhecidas.

Sendo assim, Freire (1997) considera que, se existe uma estrutura desumanizante que precisamos denunciar, existe uma estrutura humanizante que precisamos anunciar e a utopia constitui a dialética dos atos de denunciar e anunciar; por isso, exige o conhecimento crítico e é um compromisso histórico. A conscientização, resultante de uma educação emancipadora, se liga à utopia e implica em utopia. “Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciantes e denun-

ciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos” (FREIRE, 1997, p. 220).

Além disso, em Paulo Freire o ato de ler significa e ressignifica vida e, nesse percurso de significação, os homens constroem suas histórias e narrativas que ultrapassam as barreiras da ditadura cruel, neoliberal e tecnicista. Essa foi uma das grandes lições proclamadas e retratadas na aula 4 do curso “Como alfabetizar com Paulo Freire”.

Concluiu-se que o lugar social ocupado por Paulo Freire na educação situa-o no contexto de uma pedagogia que aponta para o rompimento com o silêncio imposto às camadas populares, por meio do diálogo. Dessa forma, o diálogo no processo educativo produz saberes e insurgências, além de constituir ato contrahegemônico e transgressor da atual (des)ordem hierarquizada e autoritária que a alguns autoriza e legitima a fala e a outros tantos impõe o silêncio. **US**

nota

1. O intelectual orgânico às classes subalternas, na compreensão gramsciana, “é o indivíduo ou a organização social (sindicato, partido político etc.) que se propõe a assumir inúmeras tarefas no processo de superação da sociedade de classes, sobretudo três com perfis dialeticamente articulados: as de cunho científico-filosófico, as educativo-culturais e as políticas” (MARTINS, 2011, p. 140).

BERTHOFF, Ann E. Prefácio 2. In: Paulo Freire. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Trad. Donaldo Macedo; Lório Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Paulo Freire hoje, agora e aqui: andarilho da utopia e semeador da esperança. In: PADILHA, Paulo R. (Org.). **Caderno de formação**: como alfabetizar com Paulo Freire. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019. p. 10-14.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (versão final). 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 dez. 2019.

CARVALHO, Cecilia Maria Mourão; VARANDA, Nely das Graças Silva. A atualidade do pensamento freireano frente à ofensiva do “Escola sem partido”. In: **Anais do II Congresso Internacional Paulo Freire**: O Legado Global, 2018, Belo Horizonte. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/freire-globalconference-2018/papers/a-atualidade-do-pensamento-freireano-frente-a-ofensiva-do-%E2%80%9Cescola-sem-partido%E2%80%9D>. Acesso em: 25 abr. 2020.

FARACO, Carlos Alberto. Prefácio. In: **Bakthin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d’Água, 1993.

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

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIROUX, Henry A. Introdução. In: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Contra o quê? Em nome de quê? E o diálogo como sentimento de amor tornado ação política e transformadora. Docentes: Carlos Rodrigues Brandão e Paulo Roberto Padilha. Curso “Como alfabetizar com Paulo Freire”. Produção: EaD Freireana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Videoaula 04/16 (42 minutos).

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política. In: **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 3 (66), p. 131-148, set./dez. 2011.

PADILHA, Paulo Roberto. Círculo de cultura e alfabetização intertranscultural na Eja. In: PADILHA, Paulo R. (Org.). **Caderno de formação**: como alfabetizar com Paulo Freire. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019. p. 15-23.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento; Justificando, 2017.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

referências

Paulo Freire e a luta por uma universidade pública-popular-revolucionária

A experiência extensionista no IEAR-UFF

Rodrigo Torquato da Silva

Professor da Universidade Federal Fluminense (UFF)

E-mail: rtorquato@id.uff.br

Resumo: O presente artigo é resultado do desdobramento de um rol de estudos promovidos pelo Grupo de Pesquisa ALFAVELA-UFF e visa apresentar os impactos do legado de Paulo Freire para a educação a partir de uma experiência extensionista. Trata-se do Curso de Extensão PAULO FREIRE: LEITURAS COMENTADAS, realizado no IEAR-UFF, no ano de 2017. O curso teve como base as obras do educador em diálogo com as principais referências intelectuais que deram suporte aos conceitos freireanos: Guerreiro Ramos, Álvaro Vieira Pinto e Frantz Fanon. Confirma-se aqui que a formação crítica na universidade pública é a pedra angular para o combate ao quadro tenebroso de ascensão de movimentos reacionários/fascistas que emerge no Brasil.

Palavras-chave: Paulo Freire. Universidade. Ensino. Pesquisa. Extensão.

Introdução

O objetivo do presente artigo é apresentar os resultados experimentais da realização do Curso de Extensão PAULO FREIRE: LEITURAS COMENTADAS, realizado no IEAR-UFF (Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense), no ano de 2017 e, com isso, ampliar o debate acerca do legado de Paulo Freire para a educação.

O curso, que teve como base as obras do educador, ocorreu diante de uma conjuntura de grande turbulência política. Os ataques que emergiam contra a educação brasileira eram inúmeros. Tais fatos impulsionaram o enorme desafio de se tentar entender os fluxos de movimentos reacionários que se faziam presentes na universidade e em outros contextos, evidenciando, consequentemente, o notório desconhecimento das obras de Paulo Freire e de sua importância



como um dos maiores intelectuais brasileiros. Como resposta, o Curso de Extensão PAULO FREIRE: LEITURAS COMENTADAS foi oferecido tendo como base os conceitos freireanos concebidos a partir dos principais suportes do referido intelectual: Guerreiro Ramos, Álvaro Vieira Pinto e Frantz Fanon.

Cabe ressaltar que o curso fez parte do desdobramento de um rol de estudos promovidos pelo Grupo de Pesquisa ALFAVELA-UFF, transformados em Cursos de Extensão; o primeiro foi iniciado em 2016: CAROLINA MARIA DE JESUS: UMA INTELECTUAL VISCERAL.

Considera-se aqui que o oferecimento de tais discussões é fundamental na universidade pública, principalmente naquelas situadas em municípios ditos do interior, uma vez que a formação das/os professoras/es e ativistas sociais é a pedra angular para a mudança desse quadro tenroso de ataque às ciências e à universidade pública brasileira.

Diante do que se vive, hoje, em pleno 2020 – como ataques fascistas contra enfermeiras que estão na linha de frente no combate à COVID-19, apenas

porque estas reivindicavam melhores condições de trabalho –, tornam-se imprescindíveis a ratificação e a valorização do legado deste importante educador para o Brasil.

Da fundamentação teórica

O curso foi estruturado em três eixos de referenciais teóricos. O primeiro pautou-se na leitura da obra de Paulo Freire *Conscientização* e na análise das raízes de seu pensamento, a partir da influência dos intelectuais Frantz Fanon, em *Os condenados da terra*, Guerreiro Ramos, com *Mito e verdade da Revolução Brasileira*, e Álvaro Vieira Pinto, com *Sete lições sobre educação de adultos*.

O segundo eixo incluiu as Pedagogias de Paulo Freire: *Pedagogia do oprimido*, *Pedagogia da esperança*, *Pedagogia da indignação* e *Pedagogia da autonomia*; além dos títulos *Professora sim, tia não!* e *Por uma pedagogia da pergunta*. Nesse segundo eixo, houve também a contribuição das professoras

Nilda Alves e Regina Leite Garcia, a partir do conceito de “Professora pesquisadora: uma práxis em construção”.

O terceiro e último eixo, no qual se abordou a integração entre África e América Latina na trajetória de Paulo Freire, apoiou-se nas obras *Educação como prática da liberdade* e *Cartas a Guiné Bissau*.

Com o intuito de “pavimentar” o melhor caminho possível para melhor superar os obstáculos que se apresentavam, foram elencados alguns pontos específicos, a serem alcançados:

- Estudar e divulgar os escritos de Paulo Freire, bem como as principais fontes que atravessam seu pensamento;
- Contextualizar as pedagogias de Paulo Freire em uma perspectiva decolonial da educação brasileira;
- Discutir a importância da integração entre América Latina e África na emergência dos saberes alternativos e de enfrentamento à hegemonia eurocêntrica; e
- Ampliar a formação dos professores e dos militantes sociais que atuam no campo da educação, seja ela formal ou popular.

Da metodologia e do conteúdo programático

O curso foi oferecido em dez encontros mensais, de abril a dezembro de 2017, com uma estrutura curricular organizada a partir de três eixos temáticos:

- a) Paulo Freire e suas raízes;
- b) Paulo Freire e as pedagogias; e
- c) Outros escritos: África e América Latina.

No que tange à didática de ensino de cada encontro-aula, a proposta foi a de trabalhar uma atividade planejada e ministrada de forma coletiva, envolvendo a participação de todo o corpo docente que estivesse presente no respectivo encontro. A ideia era a de que, numa única aula, houvesse mais de um docente ministrando (em dupla, em trio ou em quarteto), de maneira que possibilitasse atravessamentos de atividades, principalmente no que diz respeito às análises e problematizações oriundas dos textos indicados.

Assim, as aulas foram organizadas em dois momentos, sendo o primeiro dedicado à apresentação e

estudo dos conceitos presentes nos livros selecionados e o segundo, voltado para o debate e exposição das/os cursistas, com a mediação do corpo docente (inscrições e tempo). Com isso, o objetivo não era fazer réplicas às contribuições, uma vez que se adotou uma perspectiva horizontal dos comentários, sendo os mesmos regulados unicamente pelo tempo.

É importante ressaltar que a metodologia aqui apresentada vem sendo construída e desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa ALFAVELA (IEAR/UFF) como resultado das experiências extensionistas realizadas pelo grupo. Dessa forma, a metodologia do curso é sustentada a partir de dois princípios: 1) o princípio da complexidade dos conteúdos; e 2) o princípio da horizontalidade.

O primeiro princípio, a complexidade dos conteúdos, sustenta a ideia de que as obras de Paulo Freire se constituem não somente como teoria, mas, sobretudo, como uma possibilidade prática de transformação da sociedade e de conscientização. Já o segundo princípio, o da horizontalidade, tem como fundamento a tese deste autor de que, ao ensinar, o educador também está aprendendo e, ao aprender, o educando também está ensinando. Logo, esta é a base do princípio da horizontalidade de toda a concepção de Educação Popular Revolucionária do Grupo de Pesquisa ALFAVELA-UFF.

Cabe acrescentar que tais princípios se firmam em três práticas educativas, oriundas de movimentos sociais e de educação popular:

I - PVNC (Pré-Vestibular para Negros e Carentes): a formação política do estudante de favelas e quebradas, com compromisso para além do individualismo e da ideia de meritocracia com a entrada na universidade - a disciplina Cultura e Cidadania.

II - MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra): participação horizontal de todos, a partir da concepção de brigadas - as brigadas de organização político-pedagógica da Escola Nacional Flores- stan Fernandes.

III - PAULO FREIRE: a substituição da concepção de aula por círculo de cultura.

O conteúdo programático foi diretamente ligado à análise dos livros da bibliografia do curso, distribuídos pelos eixos curriculares apontados, bem como a avaliação na qual se estabeleceu que, para a

aprovação e conclusão do curso, seriam considerados dois instrumentos: a) a presença e participação nos debates; e b) a apresentação oral dos temas durante as aulas.

Dessa forma, pôde-se oferecer um cronograma linear dos encontros-aulas, de modo que cada discussão desenvolvida instaurasse uma coerência significativa entre a metodologia proposta no curso e a pretensão de aplicabilidade prática nos contextos de lutas sociais e educacionais em que as/os cursistas estavam inseridas/os. Assim, considerando a relevância dos eixos propostos pelo curso para cada encontro-aula, PAULO FREIRE: LEITURAS COMENTADAS seguiu o seguinte cronograma:

20/03 a 29/04 - Inscrições na Secretaria do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR/UFF)

O processo de inscrição mobilizou não apenas alguns estudantes de licenciatura em Pedagogia e o corpo técnico do IEAR/UFF, mas também professores colaboradores do curso, todos voluntários, que se dispuseram a confeccionar materiais pedagógicos, a esclarecer dúvidas de interessados pelo curso, além do auxílio nas próprias inscrições em si, visto que a internet na região Costa Verde encontrava-se com uma disponibilização muito precária.

29/04 - Aula inaugural e apresentação da estrutura do curso / Eixo I - Paulo Freire e suas raízes: Frantz Fanon

A aula inaugural foi dividida em dois momentos. No primeiro, foi apresentada a estrutura do curso, que se pautou nos seguintes pontos: a importância de Paulo Freire dentro de um contexto de fascismo, ainda embrionário na época, porém em constante ascensão e recrudescimento nos dias atuais; a fundamentação teórica do curso, em diálogo com os autores considerados as raízes do pensamento de Paulo Freire, tal como já foi exposto acima (Frantz Fanon, Álvaro Vieira Pinto e Guerreiro Ramos); e a metodologia e o conteúdo programático, bem como o cronograma das atividades.

Já o segundo momento adentrou-se no conteúdo programático com o estudo do livro *Os condenados da terra*, de Fanon. Dois pontos foram centrais: a dis-

cussão teórica deste autor, no que diz respeito à tese da “dupla consciência”; e o corolário base da teoria de Paulo Freire, consubstanciado nas categorias de “oppressor-oprimido”.

20/05 - Eixo I - Paulo Freire e suas raízes: Guerreiro Ramos

Neste eixo, além de apresentar e discutir as raízes de Paulo Freire, o objetivo desdobrou-se também na oportunidade de apresentar às/-aos cursistas um dos maiores sociólogos do Brasil, que foi relegado ao ostracismo, após o golpe militar de 1964. Trata-se de Alberto Guerreiro Ramos e a obra *Mito e verdade da Revolução Brasileira*. Do ponto de vista prático e formativo, a ideia era nutrir a crítica e resgatar a Tese da Revolução Brasileira como possibilidade factual. Ao discutir tal autor, foi possível mostrar como uma sociedade, sob o comando autoritário de uma ditadura, operou fortemente para aniquilar a teoria crítica marxista brasileira, especialmente a Teoria Marxista da Dependência, desenvolvida *a posteriori* por Ruy Mauro Marini, seguido por André Gunder Frank, Theotonio dos Santos e Vania Bambirra, entre outros/as.

17/06 - Eixo I - Paulo Freire e suas raízes: Álvaro Vieira Pinto

Este encontro foi marcado por um misto de rationalidade teórica e emoção. Nele, foi possível um diálogo profícuo que extrapolou as fronteiras da história estritamente brasileira, visto que havia entre as/os cursistas um companheiro chileno, que narrou sua experiência com a ditadura militar de seu país e a importância desses dois intelectuais brasileiros – Paulo Freire e Álvaro Vieira Pinto – para as lutas do povo chileno. Foi possível perceber a profundidade da teoria de Álvaro Vieira Pinto, certamente o maior filósofo brasileiro. Figura fundamental na formação crítica de Paulo Freire, o referido autor foi responsável em grande medida pelo desenvolvimento do olhar crítico de Freire para a educação de jovens e adultos.

15/07 - Eixo II - Paulo Freire e as pedagogias: Pedagogia do oprimido

O Eixo II, do ponto de vista metodológico e teórico, tratou da nervura prático-política de Paulo

Freire: as suas pedagogias. Neste encontro foi possível mostrar não somente a relação dialógica, mas, sobretudo, a dialética entre as pedagogias e as teorias precedentes no curso (raízes do pensamento freireano). A primeira tratada foi *Pedagogia do oprimido*, obra mais importante e que projeta Paulo Freire para além do Brasil.

Sobre este ponto, cabe o destaque ao debate desenvolvido no encontro em torno de uma questão levantada pelo próprio autor: foi a obra *Pedagogia do oprimido* que fez Paulo Freire ou foi Paulo Freire que fez a obra *Pedagogia do oprimido*? Melhor dizendo, Paulo Freire seria o que é para todos sem a *Pedagogia do oprimido*? Esse debate foi de grande relevância para a turma, pois foi possível demonstrar a importância da alfabetização e da valorização da leitura e da escrita e, com isso, corroborar ainda mais as professoras ali presentes, para que, em suas práticas em sala de aula, pudessem investir ainda mais na produção escrita das/dos estudantes das classes populares, a quem elas atendem nas escolas públicas das adjacências. Muitos diálogos e projetos escolares foram nutridos a partir deste encontro.

19/08 - Eixo II - Paulo Freire e as pedagogias: Pedagogia da esperança

Este ponto do Eixo II está estreitamente conectado ao anterior, pois reflete a revisitação de Paulo Freire à *Pedagogia do oprimido* e o “acerto de contas” que ele faz consigo mesmo. Num misto de coragem e humildade, o intelectual, em sua obra *Pedagogia da esperança*, revela a importância da autocrítica, ponto extremamente discutido no encontro. Coube grande destaque nessa discussão à forte crítica que Paulo Freire sofreu dos grupos feministas norte-americanos quanto ao uso da palavra “homem” como termo genérico, que, por si só, já estaria incorporando a categoria “mulher”. Este foi um ponto nevrálgico no curso, pois a turma era predominantemente composta por mulheres, professoras e militantes.

Paulo Freire teve a oportunidade, nesta obra, de assumir que estava errado, pois, quando dizia “homem”, não estava considerando as especificidades da condição de mulher numa sociedade historicamente machista e patriarcal. Ou seja, estava reforçando o discurso machista. Daí foi possível também retomar

a discussão sobre o racismo estrutural, que havia sido abordado no Eixo I, no encontro sobre Fanon. Cabe ressaltar que a região Costa Verde é uma área cujos povos tradicionais, tais como quilombolas, indígenas e caiçaras, foram e são constantemente atacados e destituídos de suas terras.

16/09 - Eixo II - Paulo Freire e as pedagogias: Pedagogia da indignação

Nesta obra, Paulo Freire mostra-se encharcado de indignação e faz uma crítica profunda aos efeitos perversos do sistema capitalista. Em sua maturidade, o autor pôde, de forma bastante enérgica, expor a crítica às mazelas desse sistema econômico “moedor de gente” e devastador do meio ambiente, juntamente com seus aspectos político e cultural. Foi discutida a questão do compromisso docente com a problematização da indignação dos estudantes, em especial das classes populares. Dentro de uma efervescência de histórias e análises, foi possível debater a indignação e a revolta das classes trabalhadoras e dos povos indígenas e de matrizes africanas, como o efeito da violência sofrida e não como causa.

30/09 - Eixo II - Paulo Freire e as pedagogias: Pedagogia da autonomia

Nesta obra clássica, além do tema central, foi debatida a autonomia de ensinar e aprender e problematizada a valorização das professoras da educação básica e das muitas educadoras e alfabetizadoras populares que ainda contribuem para a alfabetização de crianças das favelas e quebradas deste país.

21/10 - Eixo II - Paulo Freire e as pedagogias: Por uma pedagogia da pergunta e Professora sim, tia não!

Por uma pedagogia da pergunta dialoga diretamente com a antecessora, pois uma das formas práticas e pedagógicas de se instigar os estudantes ao exercício da autonomia é valorizar e incitá-los às perguntas. Esta obra é um clássico das perspectivas didática e prática da pedagogia de Paulo Freire. A pedagogia da pergunta consubstancia a tese de que a formação do sujeito crítico é interminável, pois jamais prescindiremos de novas perguntas. São exatamente elas que colocam o indivíduo em movimento o tempo todo

e demonstram que a força do conhecimento crítico é exatamente estar sempre aberto a novas perguntas.

Na segunda obra, *Professora sim, tia não!*, o ponto central foi a valorização das professoras do primeiro segmento do ensino fundamental. Paulo Freire problematiza a implicação da atribuição do termo ‘tia’ a uma profissional da educação. Com veemência, ele combate o discurso ideológico que fundamenta essa nomenclatura e demonstra que, por trás de um suposto discurso de uma relação afetiva entre uma criança e uma professora, sustenta-se a desvalorização de uma categoria profissional.

A discussão, neste encontro, foi extremamente acirrada e contou com a contribuição de cursistas que atuavam na educação infantil e apresentaram, na prática, tensões existentes entre agentes educadoras e professoras da base, nas quais as primeiras mostraram que a concepção de “tia” transcendia para a própria relação entre profissionais, em que muitas professoras do primeiro segmento não valorizavam as agentes educadoras como profissionais importantes para o desenvolvimento educacional e pedagógico dos/das estudantes, pelo fato de serem simples agentes, o que, de alguma maneira, aproximava tais profissionais à concepção de “tia”.

18/11 - Eixo III - Outros escritos: África e América Latina - Cartas a Guiné Bissau

O Eixo III discutiu a importância e a influência de Paulo Freire na África e na América Latina, durante o período em que esteve exilado, por conta da ditadura militar brasileira. Na obra *Cartas a Guiné Bissau*, foi possível perceber a efetividade e a universalidade do método Paulo Freire a partir dos registros das experiências de educação popular vivenciadas por esse grande intelectual. Neste encontro, questionou-se sobre a permanência da lógica de aniquilamento e exílio dos intelectuais brasileiros, tal como ocorreu com os autores estudados no primeiro eixo deste curso (Álvaro Vieira Pinto, Frantz Fanon e Guerreiro Ramos). A pergunta central foi: A quem servia essa lógica?

09/12 - Outros escritos: África e América Latina - Educação como prática da liberdade / Encerramento

Por fim, o curso foi fechado de forma bastante

provocativa, com a obra *Educação como prática de liberdade*. É importante notar que a ordem cronológica das obras de Paulo Freire foi invertida, visto que este livro foi o primeiro que projetou Paulo Freire dentro dos limites nacionais. Após toda uma trajetória de estudos, o Curso PAULO FREIRE: LEITURAS COMENTADAS percorreu, no universo freireano, a primeira iluminação teórica que o motivou até o fim de sua vida – a pergunta norteadora de suas análises e reflexões críticas: O que e como fazer para consolidar uma educação como prática de liberdade?

Alguns resultados relevantes obtidos

Considerando o fluxo de estudantes atendidos, de diversas localidades da região Costa Verde (RJ), e a qualidade dos debates fundamentados na bibliografia do curso, acredita-se aqui que os objetivos de uma formação qualificada e uma profunda análise de conjuntura da atualidade foram alcançados. Houve, de fato, uma integração acadêmica e uma potencialização da organização política, articulando o ensino e a pesquisa.

Além disso, o curso conectou-se a um circuito que se retroalimenta das ações realizadas pelo Grupo de Pesquisa ALFAVELA-UFF, que há dez anos se debruça sobre as problemáticas da relação entre a escola pública e os estudantes das classes populares, mais especificamente escolas-favelas e quebradas, no intuito de combater o analfabetismo e a evasão escolar desses estudantes e contribuir com a qualificação e a formação dos docentes.

Nesse sentido, o curso serviu de base, também, para a realização de estudos e pesquisas na região, nessa grande área de conhecimento – a educação –, consolidando a perspectiva e a importância da interdisciplinaridade e da multidisciplinaridade. Um dos elementos factuais que confirmam isso foi a participação ativa, no quadro docente do curso, de um historiador (professor da rede pública), uma bibliotecária do próprio IEAR-UFF e uma pedagoga-professora da rede pública de Angra dos Reis, apresentando as temáticas de cada aula interdisciplinarmente.

Outro aspecto importante é o presente artigo como uma publicação técnico-científica relevante,

visto que, como foi dito na introdução, enfrentou-se um severo ataque às Ciências Sociais, inclusive com corte de investimento público em pesquisas. No que tange à iniciação científica, cabe destacar a contribuição na produção de pesquisas, para a elaboração de TCC, de estudantes do curso de Pedagogia.

Dentre os 84 estudantes que participaram do Curso de Extensão PAULO FREIRE - LEITURAS COMENTADAS, a maioria estava de alguma forma vinculada à rede pública de ensino do município de Angra dos Reis e adjacências. Além disso, a cada encontro, todo o material didático elaborado pela equipe técnico-pedagógica, bem como as pesquisas e bibliografias utilizadas nos encontros, foram disponibilizados em PDF, através de e-mail da turma e de grupos de WhatsApp, criando um arquivo didático-teórico novo, oriundo dessa experiência educativa. Como meta teórico-metodológica, a pretensão era compor um banco de material didático, utilizado ao longo do curso, para ser disponibilizado para uso das professoras/cursistas e demais interessados.

Outro resultado relevante foi a mobilização e a construção de coletivos informais de trocas de experiências pedagógicas, proporcionadas pelos dez encontros. Cabe lembrar que, na época, uma grande onda de violência urbana atingiu Angra dos Reis durante o período em que o curso estava sendo realizado; no entanto, não houve evasão, tampouco falta de público ou cancelamento do curso por falta de contingente para as aulas. Ou seja, a efetividade dos resultados obtidos pôde ser confirmada através do compromisso e interesse do público participante. Além, claro, do levantamento de dados, da produção acadêmica, da integração da extensão com a produção de pesquisas e TCC na graduação, ampliando os recursos didáticos para a elaboração de planejamentos e planos de aulas dos docentes cursistas e participantes que atuam nas redes públicas.

Esses dados confirmam a importância da contribuição de Paulo Freire e a possibilidade de difusão de sua obra, de forma qualificada, em diálogo com os possíveis problemas da região, de suas escolas, da violência urbana, entre outros, que foram pautados nos debates coletivos, ressignificando o planejamento das aulas. Como exemplo, entre os muitos temas que foram pautados durante as aulas, houve as questões

dos mananciais aquíferos da região, as terras indígenas Guarani Mbya e os territórios quilombolas, que foram não somente debatidos, mas, sobretudo, apresentados como processos práticos de luta pela preservação do meio ambiente e dos povos originários.

Assim, mesmo com as intempéries ocorridas, não houve mudanças significativas na perspectiva do curso. As dificuldades oriundas da violência urbana e dos meios de transporte públicos precários para a locomoção dos estudantes foram os elementos que mais dificultaram o bom andamento do curso, mas não o paralisaram.

Embora tenha-se ciência de muitos usos que foram feitos das ferramentas teórico-metodológicas que o curso ofereceu, principalmente pelas professoras cursistas que atuam com as classes populares da região – em especial com a alfabetização das crianças e jovens de matrizes quilombolas, indígenas e caiçaras – não é possível precisar quais exatamente foram esses usos, na prática, já que não houve concretamente um retorno em forma de dados que pudessem ser contabilizados.

No entanto, diante da repercussão e da grande procura por informações de quando uma nova turma seria aberta para este curso, por parte de professoras/es da região que não o cursaram, é possível constatar um indicativo da relevância dessa extensão da UFF para a região Costa Verde.

Algumas considerações finais

Retomando o que foi exposto na introdução do presente artigo, diante dos atuais ataques à educação brasileira e, fundamentalmente, do notório desconhecimento acerca das obras e da importância de Paulo Freire como um dos principais intelectuais da América Latina, o curso de extensão ofereceu a possibilidade de uma formação política e a construção, ainda que rudimentar, de um coletivo de debates.

Além disso, demonstrou a importância dos cursos de extensão gratuitos e de qualidade, das universidades públicas e os nexos com o ensino e a pesquisa, visto que este foi o prosseguimento do rol de estudos e pesquisas do Grupo ALFAVELA-UFF. Iniciou-se esse modo de formação política, em 2016, com

o Curso CAROLINA MARIA DE JESUS: UMA INTELECTUAL VISCERAL, e, em 2017, foi dado continuidade ao ciclo de formação de longo prazo, com o presente Curso PAULO FREIRE: LEITURAS COMENTADAS.

Considera-se fundamental que tais cursos sejam oferecidos na região Costa Verde e, também, em outras unidades de interior, já que os municípios contidos nessas regiões apresentam marcas históricas indeléveis das lutas populares pela permanência nas suas terras ancestrais e a preservação das culturas-conhecimentos milenares.

No entanto, a experiência apresentada indica que é preciso atentar para alguns problemas surgidos, carentes de problematização. É muito importante que a universidade pública invista mais nas iniciativas extensionistas e disponibilize alguma verba ou crie alguma rubrica para a manutenção dos cursos de extensão. No caso das unidades do interior (o IEAR-UFF, por exemplo), a realidade é ainda mais complexa.

Para que o funcionamento de um curso com os objetivos aqui apresentados se realize a contento, é necessário um mínimo de investimento. As distâncias de onde vêm os/as estudantes são longas, o que acarreta sair de casa muito cedo, principalmente quando o curso se dá aos sábados (como no caso do curso aqui em questão). As pessoas precisam de um desjejum mínimo e, no intervalo, algum alimento que revigore um pouco as energias. As injustiças sociais que se retroalimentam no sistema capitalista precisam, também, ser enfrentadas e combatidas pela universidade pública.

Nesse sentido, mantendo a histórica tradição da Universidade Federal Fluminense na formação crítica, política e acadêmica dos/as professores/as e de ativistas sociais, faz-se mister a ampliação dessas iniciativas, pois, sem isso, o tripé que sustenta a razão de existir da universidade pública brasileira – ensino, pesquisa e extensão – não se mantém de pé.

Um salve a Paulo Freire! **US**

Referências utilizadas no Curso

- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- _____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- _____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1998.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- _____. **Cartas a Guiné Bissau**: registros de uma experiência em processo. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- RAMOS, Guerreiro. **Mito e verdade da revolução brasileira**. Florianópolis: Editora Insular - IELA, 2016.

referências

Pedagogia feminista e o legado de Paulo Freire: contribuições para uma educação como prática da liberdade

Paula Vielmo

Mestranda da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

E-mail: paulavielmo@ifba.edu.br

Resumo: O movimento feminista vivo encontra com o pensamento e o inacabamento de Paulo Freire para parir este trabalho, que objetiva refletir e sistematizar contribuições de Paulo Freire para a pedagogia feminista, partindo das questões: Quais as semelhanças entre o pensamento de Paulo Freire e a pedagogia feminista? A pedagogia feminista tem influência do pensamento de Paulo Freire? As feministas influenciaram a obra de Paulo Freire? Para responder, desenvolveu uma investigação bibliográfica, seguida de reflexão teórica e crítica a partir do pensamento de Paulo Freire, prioritariamente das obras *Pedagogia do oprimido*, *Pedagogia da autonomia* e *educação e Mudança* em diálogo com a pedagogia feminista proposta por bell hooks, Cecília Sardenberg, Carmen Silva e Guacira Lopes Louro. Por fim, convido à leitura deste texto que enlaça as contribuições do pensamento de Paulo Freire para tratar a opressão das mulheres e evidencia como feministas influenciaram o pensamento de Freire.

Palavras-chave: Paulo Freire. Feminismo. Pedagogia Feminista. Conscientização.

Introdução

Encontrei Freire quando estava sedenta, morrendo de sede [...], e encontrei na obra dele [...] um jeito de matar essa sede.
(bell hooks, 2017, p. 71)

Quando penso em mim como uma teórica da resistência, não é porque penso na resistência como fim ou a meta da luta política, mas sim como seu começo, sua possibilidade.
(María Lugones, 2014, p. 939)



Para situar a leitora e o leitor neste trabalho, comunico que ele está assentado nas epistemologias feministas contemporâneas e nas pedagogias críticas de libertação. O que isso significa? As epistemologias feministas problematizam a ciência hegemônica e buscam transformação no modo de construção, agência e domínios do conhecimento, trazendo temas, questões e procedimentos novos para a produção acadêmica (LOURO, 2011). As epistemologias feministas se assumem interessadas, rompem com o modelo cartesiano e expõem a relação gênero e método científico, entendendo a ciência entrelaçada com a cultura (FARGANIS, 1997). Portanto, a produção científica possui posição mesmo quando não evidencia, pois, como diz Sondra Farganis (1997), o conhecimento é além de um conjunto de argumentos, o reflexo de interesses. A produção científica não é neutra. Já as pedagogias críticas de libertação

“abraçam a experiência, as confissões e os testemunhos como modos de conhecimento válidos, como dimensões importantes e vitais de qualquer processo de aprendizagem” (hooks¹, 2017, p. 120).

Desse modo, inicialmente a escrita pode provocar estranhamento, mas precisa ser *escutada*, no sentido sugerido por Freire (1996), como disponibilidade e abertura por parte de quem lê, para as diferenças e gestos, sobretudo de forma. A ausência de formalidades da escrita de Freire se alinha com as escritas feministas, evidenciando que “tanto o conteúdo como a forma do pensamento, ou das ideias e processos através dos quais essas ideias são geradas e compreendidas, são afetados por fatores sociais concretos” e “devem ser considerados em conjunto” (FARGANIS, 1997, p. 225).

Sondra Farganis (1997, p. 225) diz que “a ciência é uma forma de discurso; está sujeita a definições de

termos, delinear de normas e formulação de critérios no sentido daquilo que vale para o conhecimento e de quem é considerado como autoridade". É comum a produção feminista ser avaliada como não ciência ao assumir uma posição implicada, comum aos estudos de gênero e diversidade sexual ou ainda de racismo e relações raciais². No entanto, conteúdo e forma compõem uma unidade dialética; logo, se o conteúdo não é cartesiano, sua forma também não será. Na produção feminista, por exemplo, "permitem-se uma linguagem mais subjetiva e pessoal" (LOURO, 2011, p. 152). Além disso, a *experiência das mulheres* é uma dimensão da pedagogia feminista, como legado das pedagogias críticas e aparecerá tanto na fala das autoras citadas quanto da autora deste trabalho. Metodologicamente é o que Conceição Evaristo denomina de *escrevivências*³, tratando da escrita de mulheres negras, mas, uma vez que a experiência de quem escreve viabiliza narrativas que dizem respeito à experiência coletiva das mulheres, todas nós podemos adotar a *escrevivência*. Porém, apesar de ser parte, a experiência não basta; ela é o ponto de partida que, reconhecidamente, influencia na produção científica.

Após esta contextualização, trago uma experiência para exemplificar o ponto de partida que impactará sobremaneira neste trabalho. A maioria das pessoas conhece Paulo Freire através da *Pedagogia do oprimido*, sua obra mais lida e citada. Comigo foi diferente. Principei a relação com Freire por meio da *Pedagogia da autonomia*. Qual a relevância disso? Porque em *Pedagogia da autonomia* Paulo Freire já havia se encontrado com feministas e sua obra já não apresentava mais linguagem sexista, escrevendo homem como sinônimo para humanidade e sua escrita incluía as mulheres, o que não ocorre em *Pedagogia do oprimido*.

Como pedagoga, ao contrário do que pessoas podem imaginar e imaginam, não li Paulo Freire ao longo da graduação como referência dos componentes curriculares cursados. Li por desejo meu e, no final do curso, para a elaboração da monografia. Após a graduação, aprofundei as leituras de seus livros, com preciosas lições para uma pedagogia crítica de libertação, humanizada, comprometida com oprimidas/os, que entendo ser a classe trabalhadora. Clas-

se com gênero e cor, dentre outras dimensões que a tornam plural, afinal, "a maior parte da classe trabalhadora global é constituída de imigrantes, pessoas racializadas, mulheres – tanto *cis* quanto *trans* – e pessoas de diferentes capacidades, cujas necessidades e os desejos são negados ou deturpados pelo capitalismo" (ARRUZZA *et al*, 2019, p. 55).

Por que escrevo isso? Porque enquanto pesquisadora feminista, Paulo Freire foi o primeiro autor com quem tive contato que desvelou a presença das mulheres por trás do *homem* como universal, mesmo nem sempre tendo sido assim em suas obras, incluindo *Pedagogia do oprimido*. Ele reconhece esse uso como um problema ideológico e não meramente gramatical (FREIRE, 1992). Quando Freire passa a escrever *mulheres e homens, professores e professoras, educadores e educadoras*, ele percebe a existência das mulheres e menciona essa existência por meio da linguagem em seus textos. Havia uma compreensão androcêntrica de que *homem* incluía as mulheres. Ainda hoje esse debate existe. Afinal, homem inclui as mulheres? Como diz Guacira Lopes Louro (2011, p. 70), a primeira aprendizagem de uma menina na escola é saber que quando a professora fala que "os alunos que acabarem a tarefa podem ir para o recreio", as meninas devem se sentir incluídas e questiona: "inclusa ou escondida nessa fala?". Paulo Freire, após o seu encontro com feministas norte-americanas mudou e, digo, dialogando com Louro, que ele *achou* as mulheres.

A generalização do *homem* como sinônimo de ser humano é uma das primeiras críticas das produções teóricas embrionárias do feminismo. Em 1949, Simone de Beauvoir diz em *O segundo sexo* (2009)⁴ que o homem é o *absoluto* e a mulher é o *outro*. Os movimentos de mulheres e feministas⁵ criticaram e ainda criticam a universalidade no uso do termo *homem* como sinônimo de ser humano. Na sequência, as mulheres negras criticaram e ainda criticam a universalidade da mulher. A mulher branca seria a absoluta e a mulher negra, a outra.

Felizmente, a crítica à mulher universal é consenso no feminismo, uma lição importante ensinada pelas feministas negras. Em seu discurso muito conhecido, no ano de 1851, Sojourner Truth⁶, problematizou durante uma convenção: "E não sou uma mulher?",

já que a descrição do que seria a fragilidade de uma mulher não contemplava as mulheres negras. Nesse sentido, outro documento histórico das mulheres negras que aborda essa questão é a Declaração do Coletivo Combahee River (1977), onde apontam que

A declaração mais geral sobre a nossa política atual seria que estamos comprometidas ativamente na luta contra a opressão racial, sexual, heterossexual e de classe e que vemos como a nossa tarefa particular o desenvolvimento de uma análise e de uma prática integradas, baseadas no fato de que os grandes sistemas de opressão são interligados (DECLARAÇÃO..., 1977).

Portanto, a universalidade ou o foco em apenas uma dimensão é um equívoco, já que “a dialética de ser sujeito implica em compreender as mulheres como pessoas na singularidade de suas experiências e compreender o grupo social mulheres como tendo algo em comum, apesar de suas diferenças e das desigualdades internas” (SILVA, C., 2010, p. 25). É preciso perceber que as opressões estão interligadas.

Por muito tempo, a desigualdade social guiou com exclusividade a produção no campo da educação, alcançando também a obra de Paulo Freire. Contudo, a partir do contato com os debates que abordavam as desigualdades raciais e de gênero, Freire ampliou a sua visão, percebendo a existência do machismo e do racismo. Apesar do contato com o pensamento de Freire abranger a maneira como concebo, investigo e produzo conhecimento, somente me senti coberta epistemologicamente quando encontrei com o movimento, as teorias e a pedagogia feminista. Inclusive pelas muitas semelhanças.

O aprofundamento no estudo das epistemologias feministas me levou a perceber inúmeras coincidências entre as visões de mundo propostas tanto pelo conjunto da obra, pensamento e exemplo de vida de Paulo Freire, quanto pelas reivindicações feministas. Destaco inicialmente o *aspecto político*, seja a educação como ato político (FREIRE, 1996) ou a produção feminista como essencialmente política (LOURO, 2011). O desvelamento e crítica à neutralidade e o fim das discriminações, com vistas à transformação social, é outro aspecto comum.

É nesse contexto que passei a trilhar os caminhos

de investigação sobre ambas as práxis, tendo este trabalho o objetivo de refletir e sistematizar as contribuições de Paulo Freire para a pedagogia feminista, a partir das seguintes questões: Quais as semelhanças entre o pensamento de Paulo Freire e a pedagogia feminista? A pedagogia feminista tem influência do pensamento de Paulo Freire? As feministas influenciaram a obra de Paulo Freire? A práxis aparece no pensamento de Freire como ação-reflexão, afirmando que a práxis, “sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (FREIRE, 2011a, p. 127).

Para responder às questões formuladas, desenvolvi uma investigação bibliográfica, seguida de reflexão teórica e crítica a partir do pensamento de Paulo Freire, prioritariamente das obras *Pedagogia do oprimido*, *Pedagogia da autonomia e Educação e mudança*, e a partir da pedagogia feminista proposta por bell hooks, Cecília Sardenberg, Carmen Silva e Guacira Lopes Louro. O trabalho possui, além da introdução, três seções, intituladas com cada uma das questões de investigação, seguidas de considerações finais.

Quais as semelhanças entre o pensamento de Paulo Freire e a pedagogia feminista?

A resistência cotidiana das mulheres às formas de dominação e exploração às quais estão submetidas é o manancial de onde o movimento feminista retira sua força.

(Carmen Silva, 2010, p. 26)

Atualmente no Brasil, vivemos um período em que o legado de Paulo Freire tem sido desqualificado e perseguido, bem como os estudos de gênero e os estudos feministas. Não à toa, haja vista os aspectos comuns, destacadamente o de transformação social. Tanto o feminismo, enquanto projeto de sociedade que visa transformar a estrutura patriarcal racista capitalista, quanto a crítica à educação bancária e sua articulação com a transformação social, representam ameaças ao *status quo* e são inimigos dos que estão no poder. A transformação é um aspecto que chama atenção na obra de Paulo Freire e um legado importante. “É transformando a totalidade que se transfor-

mam as partes e não o contrário” (FREIRE, 2011b, p. 26), afirma em *Educação e mudança*.

O programa de governo do atual presidente da república Jair Bolsonaro propõe “expurgar a ideologia de Paulo Freire”⁷ e, publicamente, inúmeros pronunciamentos pelo escalão governamental responsabilizam o Patrono da Educação Brasileira⁸ pelo baixo desempenho, indisciplina, violência escolar e doutrinação ideológica nas escolas. O que diria Paulo se estivesse vivo? Como responderia àqueles que agem contra a sua memória e legado, desprovidos de ética, *boniteza e do pensar e agir certo?*

Creio que responderia em “tom de raiva, legítima raiva” que envolve o seu discurso frente às injustiças (FREIRE, 1996, p. 14). Assim, este trabalho se soma aos que evidenciam o legado de Paulo Freire para a educação feminista e creio que ele continue inspirando uma educação humanizadora, dialógica e como prática da liberdade. Como bell hooks (2017), sinto *intimidade e familiaridade* com Paulo Freire. A maneira como ele escreve, a “marca oral” da sua escrita (FREIRE, 1996, p. 13), proporciona a sensação de diálogo, uma característica que permeia suas obras e sua presença no mundo.

A pronúncia permanente por uma educação problematizadora, que rompa com a transmissão passiva do conhecimento e com a *educação bancária* e considere os conhecimentos das/os educandas/os, é fundamental em qualquer processo de transformação social.

A pronúncia permanente por uma educação problematizadora, que rompa com a transmissão passiva do conhecimento e com a *educação bancária* e considere os conhecimentos das/os educandas/os, é fundamental em qualquer processo de transformação social. Jerônimo Sartori elaborou o verbete da *Educação bancária/Educação problematizadora* na obra de Freire, alegando ser um ato de subordinação do educando, ato que reprime sua curiosidade, desestimula a capacidade de desafiar-se, de arriscar-se e o torna, assim, um ser passivo. Ou seja, efetiva o que uma educação problematizadora combate (COSTA, 2013).

O direito à educação foi das primeiras reivindica-

ções das mulheres que nos antecederam e é central à nossa auto-organização (SILVA, C., 2010). Todavia, não ocorreu de modo a romper com o patriarcado:

Recuperando a história da educação das mulheres no Brasil, a partir dos séculos XVI e XVII, destacam que em 1827 foi regulamentado o ensino feminino no Brasil, podendo as mulheres ingressarem na escola, embora as classes fossem separadas por sexo. Esse poderia ser apenas um detalhe, caso não fosse o diferencial posto na grade curricular: aos meninos – o ensino de geometria e da matemática; às meninas – prendas domésticas, regras de etiqueta e noções de moral. A emergência de reivindicações pelas feministas, já no final do século XIX, possibilitou que, em 1879, as jovens mulheres tivessem acesso ao Ensino Superior (BANDEIRA, 2013, p. 9-10).

A escola é uma instituição social que, em geral, proporciona uma educação discriminatória, pois a socialização das meninas e meninos fundamenta-se em uma educação bancária, sexista, racista e avessa à liberdade. A escola informa o lugar dos sujeitos, na medida em que diz o que cada pessoa pode ou não fazer, separa e institui sujeitos (LOURO, 2011). No entanto, se a educação foi das primeiras reivindicações das mulheres, criticar sua estrutura de reprodução social foi das primeiras críticas feministas. Porém, não basta constatar, é preciso intervir no mundo, como ensinou Paulo Freire. Esse é outro ponto em comum entre Paulo Freire e o feminismo: a transformação social, pois “o feminismo é um modo de olhar o mundo que busca articular a análise das desigualdades de gênero, raça e classe no intuito de transformá-las e que, por isso, exige coerência entre construção teórica e luta social pela transformação” (SILVA, C., 2010).

Nas palavras de bell hooks (2019), a educação feminista é um espaço onde há um senso de luta e um reconhecimento explícito da unidade entre teoria e prática, onde educadoras/es e educandas/os superam o distanciamento e a alienação e aproximam-se do mundo “mais real”. Algo fácil de fazer, pois gênero atravessa as nossas vidas, mas somente a partir de quando se percebe sua existência.

Entendo gênero como um “elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebi-

das entre os sexos e uma forma primária de dar significado às relações de poder" (SCOTT, 1995). Gênero, raça/etnia e classe social são abordados por Heleith Saffioti (2015) como uma metáfora: um *nó*, uma imagem que indica a unificação que erroneamente as análises tendem a separar. A imagem deste *nó* é a concepção de feminismo expressada por Carmen Silva e com a qual concordo.

Ao considerar gênero como construção social, ele é recolocado no campo social, espaço em que se produzem e reproduzem as relações desiguais entre sujeitos (LOURO, 2011) e também onde podem ser transformadas. O gênero é uma expressão do patriarcado, entendido como "o regime da dominação-exploração das mulheres pelos homens" (SAFFIOTI, 2015 p. 47), atravessando toda a sociedade e o Estado, incluindo a educação. Concordo com Saffioti de que a exploração é uma faceta da dominação, sendo um mesmo processo: "dominação-exploração ou exploração-dominação" (SAFFIOTI, 2015, p. 101). No entanto,

Neste processo de formação da mulher como feminista, e também da própria formação do movimento feminista, nós mulheres nos constituímos como sujeito da transformação social, não como sujeito único, uma vez que a nossa perspectiva de transformação é aberta o suficiente para agregar múltiplas possibilidades e sujeitos que as vocalizem, mas como sujeito fundamental do processo coletivo de mudanças na vida das mulheres e no mundo (SILVA, C. 2010, p. 25).

Assim, surge uma pedagogia da oprimida, ao negar às mulheres o lugar de "coisas" e devolver a humanização que nos pertence, já que "adotar o ponto de vista das oprimidas implica não a integração subordinada delas, mas a transformação radical da sociedade" (MURACA; FLEURI, 2012, p. 6). Nesse sentido,

A pedagogia freireana nasce como reflexão sobre as práticas político-pedagógicas que o autor desenvolveu ao longo da sua vida junto com movimentos sociais e intelectuais do mundo inteiro. Ao mesmo tempo, para os feminismos, a referência principal para o pensamento são as práticas dos movimentos políticos das mulheres: a teoria é a mediação conceitual que permite

nomear as práticas. Trata-se de um modo de fazer cultura e pesquisa que inverte o paradigma dominante, baseado na aplicação da teoria (MURACA; FLEURI, 2012, p. 7).

Portanto, outra importante semelhança entre pedagogia freireana e feminismo é a prioridade da ação sobre a elaboração teórica. Além disso, fica evidente a afirmação de Carmen Silva (2010) de que a educação feminista assenta-se na Educação Popular Freireana, recriando os princípios pedagógicos ao colocar no centro, além da dialogicidade e do vínculo entre educação e transformação social, a desigualdade de gênero e o movimento feminista como sujeitos políticos. Igualmente, considera a subjetividade e as experiências como essenciais para a construção da identidade pessoal e coletiva das mulheres. Nas palavras de Freire (2011a), subjetividade e objetividade constituem uma unidade dialética, sendo mais uma dicotomia equivocada. Relação dialética entre objetividade e condições materiais de existência e subjetividade e vida interior marcada por sujeição e resistência é o que faz a educação feminista (SILVA, C., 2010).

As pedagogias feministas estão no campo das pedagogias críticas de libertação e pedagogias emancipatórias, pautadas em pilares como conscientização, libertação e transformação dos sujeitos e da sociedade.

As pedagogias feministas estão no campo das pedagogias críticas de libertação e pedagogias emancipatórias, pautadas em pilares como conscientização, libertação e transformação dos sujeitos e da sociedade. "Se algumas dessas ideias aqui apontadas lembram as propostas de Paulo Freire, isso também não é uma coincidência", já que as ideias de educação bancária e educação libertadora "são referências destacadas nas pedagogias feministas" (LOURO, 2011, p. 119).

Entendo a pedagogia feminista conforme aponta Cecília Sardenberg (2005): como o conjunto de princípios e práticas que objetivam conscientizar homens e mulheres da ordem patriarcal vigente na sociedade,

dando-lhes instrumentos para superá-la e atuarem de modo que construam a igualdade entre os sexos. Do mesmo modo, a conscientização é central para a educação feminista. Nesse sentido, cabe desenvolver o que a mesma autora chama de *consciência de gênero*, ou seja, “um processo de libertação pessoal por meio do desenvolvimento da consciência crítica como primeiro passo para ações coletivas transformadoras” (SARDENBERG, 2005, p. 13) ou, como prefiro, uma *consciência de gênero feminista* (SARDENBERG; COSTA, 1993 *apud* NASCIMENTO, 1996), ao se preocupar com o reconhecimento das desigualdades vividas pelas mulheres com vistas à transformação da realidade. Gênero é uma categoria de análise que relaciona homens e mulheres, mulheres e mulheres e homens e homens e feminismo trata das relações, sendo as mulheres as protagonistas.

A pedagogia feminista tem influência do pensamento de Paulo Freire?

Esta conscientização é norteada por princípios políticos que devem conduzir-nos às fontes originais de nossa opressão, tanto históricas quanto pessoais, e permitir-nos ir até as mulheres, ir até a experiência para formar a teoria e a estratégia de ação.

(Carmen Silva, 2010, p. 16)

A conscientização é uma categoria que aparece com frequência na obra de Paulo Freire e está na base da construção do feminismo por meio das organizações intituladas *grupos de conscientização*. Conscientização é o aprofundamento da tomada de consciência (FREIRE, 2011a) e “é exigência humana, é um dos caminhos para colocar em prática a curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 54). A conscientização insere-nos no processo histórico como sujeito, evita os fanatismos e inscreve nossa afirmação (FREIRE, 2011a, p. 32). Conforme Carmen Silva (2010), para o movimento feminista, a conscientização das mulheres não é um estágio, mas essencial na estratégia de formação das mulheres como sujeito que percebe a existência das desigualdades e como parte da transformação de suas vidas e da sociedade.

Os grupos de conscientização foram muito utilizados pelo movimento feminista nos Estados Unidos e no Brasil, principalmente nas décadas de 60 a 80. Esses grupos que também eram de reflexão e ação feminista, tinham na prática de socialização de experiências e reflexão coletiva seu principal recurso para desencadear o processo de autoconhecimento e formação da consciência acerca das desigualdades de gênero (SARDENBERG, 2005).

Em *Educação e mudança* (2011b), Paulo Freire trata de dois tipos de consciência: a *consciência ingênua* e a *consciência crítica*. A primeira é superficial, estática, focada no passado, se satisfaz com as experiências, acha que sabe tudo, é passional. Já a consciência crítica não se satisfaz com as aparências, reconhece que a realidade é mutável, procura verificar e testar as descobertas, é disposta a revisões, busca livrar-se de preconceitos para a análise de fatos, é autêntica, é indagadora, nutre-se do diálogo e aceita o novo e mantém o velho desde que seja válido.

A consciência crítica não se forma espontaneamente, requer “processo educativo de conscientização” (FREIRE, 2011b, p. 51), o que justifica que o movimento feminista considere essencial esta ação em sua estratégia, conforme disse Carmen Silva. Para bell hooks (2017, p. 67) a conscientização é “aquele momento histórico em que começamos a pensar criticamente sobre nós mesmas e nossa identidade diante das nossas circunstâncias políticas”, já que a libertação de si mesma e do mundo se alimenta de conscientização recíproca (MURACA; FLEURI, 2012, p. 6).

Repetidamente, bell hooks (2017) diz que Freire lembra a quem o lê que ele nunca falou de conscientização como um fim em si, mas sempre como soma a uma práxis significativa, de tornar real na prática o que já se sabe na consciência. Em sua obra *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, bell hooks nitidamente indica, já pelo subtítulo da obra, a influência de Paulo Freire em sua produção. A autora dedica um capítulo intitulado “Paulo Freire”, em que simula um “diálogo lúdico” entre ela (Gloria Watkins) e sua voz de escritora (bell hooks), sobre Freire.

Paulo Freire fala da necessidade de que os oprimidos tomem consciência de serem “hospedeiros” dos

opressores (FREIRE, 2011a, p. 119), o que justifica a indagação de inúmeras pessoas de que “as mulheres reproduzem o machismo”. Portanto, Freire (2011b) diz que a consciência é temporalizada, se forma na medida em que os seres humanos conhecem a realidade, tendendo a se comprometer com a própria realidade. A meta de humanização passa necessariamente pelo “desaparecimento da opressão desumanizante” (FREIRE, 2011a, p. 131) que coisifica os seres humanos. A defesa da humanização do ser humano que, ao ser objetificado, perde sua essência, é fundante para o movimento de mulheres e o feminismo, ao reivindicar a humanização das mulheres, coisificadas como “o outro”.

As feministas negras muitas vezes falam sobre se sentirem loucas antes de se conscientizarem sobre os conceitos de política sexual, domínio patriarcal e, mais importante ainda, feminismo – a análise e prática política que nós mulheres usamos para lutar contra a nossa opressão. O fato de que a política racial e, na verdade, o racismo, são fatores onipresentes nas nossas vidas não nos permitiu, e ainda não permite à maioria das mulheres negras, olhar mais profundamente para as nossas próprias experiências e, a partir daquela consciência compartilhada e crescente, construir uma política para mudar as nossas vidas e, inevitavelmente, acabar com a nossa opressão (DECLARAÇÃO..., 1977).

Esse sentimento exposto é comum de se ouvir ainda em nossos dias e a importância em escutarmos os sentimentos das mulheres é, sobretudo, para analisar a situação das mulheres como grupo social, considerando que este “nó”, como ensinou Saffioti, possui diversas tramas, sendo indispensável considerar a estrutura racializada. Assim, para que ocorram as mudanças que queremos, é preciso comprometer-se, ou seja, agir e refletir sobre a realidade (FREIRE, 2011b).

Paulo Freire defende a solidariedade como o compromisso solidário com os seres humanos convertidos em coisas (FREIRE, 2011b), uma solidariedade que pode ser considerada na perspectiva apontada no *Feminismo para os 99%*, uma solidariedade de classe a partir das diferenças entre as pessoas (ARRUZZA et al, 2019). Essa solidariedade pode ser construída a partir de uma educação feminista como prática da liberdade. Para bell hooks (2017), a “educação como

prática da liberdade” em Freire é a educação permeada por comprometimento com a autorrealização total das/os educandas/os, compreensão de que ideias não são neutras, que ensinar deve ser voltado para despertar, libertar e expandir a consciência e desafiar a dominação em sua essência. Nossa luta é por um mundo “onde a igualdade e a liberdade sejam premissas, não aspirações” (ARRUZZA et al, 2019, p. 27).

Uma pedagogia feminista revolucionária precisa rever as formas de ensino. Nas palavras de bell hooks (2019), implica em desatar amarras às formas de ensino tradicionais que reforçam a dominação. Para isso, deve reconhecer que a docência é um local de poder e trabalhar para reduzir a dominação que o/a professor/a exerce sobre estudantes, além de reconhecer que não sabe tudo, afinal “não há docência sem discência” (FREIRE, 1996, p. 21). Uma concepção feminista de docência estaria relacionada com apoio e estímulo (LOURO, 2011).

A pedagogia feminista reflete valores feministas, contrapondo práticas hegemônicas, expressão do patriarcado. Assim, a pedagogia feminista busca construir um espaço de aprendizagem que valorize o trabalho coletivo, comunitário e cooperativo, facilitando o desenvolvimento de uma solidariedade entre as mulheres, em oposição ao espírito de competição e



individualismo dominante na sala de aula tradicional (SILVA, T., 2005, p. 97). Na pedagogia feminista, a competição nos espaços educativos cede lugar à cooperação, “levando a uma produção de conhecimento coletiva, colaborativa, apoiada na experiência de todos/as” (LOURO, 2011, p. 118).

As feministas influenciaram a obra de Paulo Freire?

Encontrar uma obra que promova a nossa libertação é uma dádiva tão poderosa que, se a dádiva tem uma falha, isso não importa muito.
(bell hooks, 2017, p. 71)

“Eu também sou uma mulher!”, disse Paulo Freire no diálogo com Ira Shor registrado em *Medo e ousadia*, explicando na sequência:

Mas eu tinha dito: “Eu sou uma mulher”, de uma forma muito mais forte, não para ser agradável com as mulheres, não. Nem para ser demagógico. Nem por pensar que podia ter alguma responsabilidade na luta das mulheres. Tenho certeza de que a luta das mulheres tem que ser liderada por elas. Mas também tenho certeza de que, enquanto homem, minha contribuição à luta das mulheres deve ser aceita pelas mulheres *críticas*. As mulheres *ingênuas* podem dizer: “Não, você não tem nada a ver conosco, porque você é um homem”. Isto é ingenuidade. Se as mulheres forem críticas, terão que aceitar nossa contribuição como homens, assim como os trabalhadores têm que aceitar nossa contribuição como intelectuais, porque é um dever e um direito que eu tenho de participar da transformação da sociedade. Assim, se as mulheres devem ter a principal responsabilidade em sua luta, elas têm de saber que essa luta também é nossa, isto é, daqueles homens que não aceitam a posição machista no mundo (FREIRE; SHOR, 1986, p. 102).

Concordo com essa afirmação, pois ela é alimentada por criticidade ao invés de fanatismo, este criticado por Paulo Freire (2011a) ao afirmar que a sectarização é castradora e se nutre de fanatismo e a radicalização é criadora por se alimentar da criticidade. Sem dúvidas, não haverá uma transformação da sociedade “patriarcal capitalista de supremacia branca” (hooks, 2017, p. 67) se não envolver o conjunto

de oprimidas/os, entendido por mim como a classe trabalhadora em sua diversidade. E foi a criticidade e abertura de Paulo Freire para a reflexão-ação que fez com que ele mudasse após receber várias cartas de mulheres norte-americanas questionando: “Por que não também as mulheres?” (FREIRE, 1992, p. 35), nos seus textos. Paulo Freire narra em *Pedagogia da esperança*:

Me lembro como se fosse agora que estivesse lendo as duas ou três primeiras cartas que recebi, de como, condicionado pela ideologia autoritária, machista, reagi. E é importante salientar que, estando nos fins de 1970 e começos de 1971, eu já havia vivido intensamente a experiência da luta política, já tinha cinco a seis anos de exílio, já tinha lido um mundo de obras sérias, mas, ao ler as primeiras críticas que me chegavam, ainda me disse ou me repeti o ensinado na minha meninice **“Ora, quando falo homem, a mulher necessariamente está incluída”**. Em certo momento de minhas tentativas, puramente ideológicas, de justificar a mim mesmo, a linguagem machista que usava, **percebi a mentira ou a ocultação da verdade que havia na afirmação: “Quando falo homem, a mulher está incluída”**. E porque os homens não se acham incluídos quando dizemos “As mulheres estão decididas a mudar o mundo”? Nenhum homem se acharia incluído no discurso de nenhum orador ou no texto de nenhum autor que escrevesse: “As mulheres estão decididas a mudar o mundo”. [...]

Neste sentido é que explicitei no começo destes comentários **o meu débito àquelas mulheres**, cujas cartas infelizmente perdi também, **por me terem feito ver o quanto a linguagem tem de ideologia**.

Escrevi então, a todas, uma a uma, acusando suas cartas **e agradecendo a excelente ajuda que me haviam dado**.

Daquela data até hoje, me refiro sempre a mulher e homem ou seres humanos. Prefiro, às vezes, enfeiar a frase explicitando, contudo, minha recusa à linguagem machista (FREIRE, 1992, p. 35, grifos meus).

É verdade que, em suas obras iniciais, Freire, que tanto valoriza a palavra, escreve homem enquanto categoria universal de ser humano, mas também é verdade que, enquanto práxis, ele reflete e altera sua

ação, passando a incorporar as mulheres nos seus escritos. Como meu contato inicial se deu por meio da obra onde ele já havia avançado na percepção de que as mulheres são seres próprios, distintos dos homens e o inverso era demonstração explícita de androcentrismo, na época foi avançado e marcante, como explicitei na introdução. As mulheres deixaram de ser *as outras* na linguagem da obra de Paulo Freire. A língua é um fenômeno social em permanente mudança, sendo relevante expurgar o sexism (SAFFIOTI, 2015).

O sexism de Freire é indicado pela linguagem de suas primeiras obras, apesar de tantas coisas continuarem libertadoras. Não é preciso pedir desculpas pelo sexism. O próprio modelo de pedagogia crítica de Freire acolhe o questionamento crítico dessa falha na obra. Mas questionamento crítico não é o mesmo que rejeição (hooks, 2017, p. 70).

No entanto, se Paulo Freire rompe com uma língua “macha” (FLEURI; COSTA, 2005, *apud* COSTA, 2013, p. 47), que faz o feminino subsumir ao masculino, isso não implica em uma abordagem que aprofunde nas relações sociais de gênero ou numa abordagem feminista. Porém, esse limite não impede que sua obra apresente inúmeros elementos que inspiraram a construção da pedagogia feminista, que seria desenvolvida pelas próprias feministas. Nas últimas obras de Freire, é possível perceber o que Louro (2011, p. 21) chama atenção como “tornar visível aquela que fora ocultada”.

As críticas que feministas fizeram a Paulo Freire foram por ele assumidas como mobilizadoras de aprendizagem, particularmente no que se refere à compreensão da importância política do discurso. Nesta direção, Paulo Freire, em suas últimas obras, passou a contemplar rigorosamente o respeito às diferenças de gênero e manter uma vigilância crítica no que se refere à linguagem sexista (MURACA; FLEURI, 2012, p. 9-10).

No entanto, Freire não aprofunda em suas obras gênero enquanto categoria de análise e também categoria política. Esse limite não reduz a relevância da sua produção, pois ele se mostrava aberto para ampliar sua leitura de mundo. As palavras de bell

hooks sobre o encontro dela com Paulo Freire é um exemplo vivo da pedagogia deste grande autor. Ele de fato foi “a corporeificação das palavras pelo exemplo” (FREIRE, 1996, p. 34), ou seja, sua pedagogia do exemplo foi arrebatadora. hooks conta que Freire visitou a universidade em que ela estudava e trabalhava e, mesmo sabendo da importância do trabalho dele para ela, não foi avisada. Ao saber e questionar, alegaram receio de que ela levantasse críticas feministas junto ao autor. Ela conseguiu ir até o local e, ao questionar sobre os motivos pelos quais ele não tinha reagido ao sexism de sua obra, foi criticada pelos presentes, mas Freire interveio para dizer que eram questões cruciais. Ela diz: “Nesse momento eu realmente tive amor por ele, porque ele exemplificou com atos os princípios de sua obra. Se ele tivesse tentado silenciar ou desvalorizar uma crítica feminista, muitas coisas teriam mudado para mim” (hooks, 2017, p. 78).

Em “Pedagogia da esperança” (2003), Freire evidencia as críticas que recebeu por parte das feministas norte-americanas em relação ao uso do masculino “neutro” nos seus escritos. Ele conta como a sua postura, em um primeiro momento voltada a rechaçar estas posições subestimando a importância da linguagem, mudou ao longo do tempo. Ao compreender o papel da transformação da linguagem na transformação do mundo, passou a adotar nas suas últimas obras o uso conjunto de masculino e feminino (MURACA; FLEURI, 2012, p. 3).

A autora diz que Paulo Freire se comprometeu em falar e escrever mais sobre essas questões – fato que ficou claro em sua obra posterior. Tal ação é fruto do movimento de coerência que o autor defendia, resultado da ação-reflexão em contato com a realidade. Márcia Alves da Silva (2010), ao desenvolver o verbete *feminismo* para o Dicionário Paulo Freire, diz que Freire teve pouco contato inicial com o movimento feminista, mesmo que houvesse autoras produzindo acerca da temática no Brasil e cita Heleith Saffioti e sua tese de 1967, posteriormente publicada em livro, intitulada *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*.

A valorização dos saberes das/os educandas/os permeia a obra e pensamento de Paulo Freire, sendo um legado importante ao indagar sobre o estabele-

cimento de relação entre os saberes curriculares e a experiência social (FREIRE, 1996). hooks (2019) fala que estudantes esperam que sua subjetividade seja integrada ao estudo, ou seja, um contexto favorável à pedagogia feminista, “porque nosso trabalho atende a essas necessidades na teoria e na prática” (p. 117). Portanto, considerar a experiência de cada sujeito é essencial para a *leitura de mundo* proposta por Freire (COSTA, 2013, p. 283).

Considerações finais

As palavras parecem não ser boas o suficiente para evocar tudo o que aprendi com Paulo.
(bell hooks, 2017, p. 82).

Percebo na obra de Paulo Freire o que bell hooks diz ser “um espírito generoso, uma qualidade de mente aberta”, incomum de encontrar nos escritos acadêmicos e até mesmo em alguns escritos feministas (hooks, 2017, p. 77). O despertar da minha relação com o feminismo se deu por intermédio da *Pedagogia da autonomia*, deste grande autor, como citei na introdução.

O diálogo é fundante no pensamento de Paulo Freire ou, nas palavras dele, “a essência do diálogo” (FREIRE, 2011a, p. 107) é indispensável para uma educação problematizadora. O diálogo também é central na pedagogia feminista, pois não existe a voz de autoridade da professora ou múltiplas vozes, mas o diálogo (LOURO, 2011). E foi em diálogo com feministas que Freire percebeu o que tem sido levantado pelo feminismo que defendo, não guiado pelo mercado (ARRUZA *et al*, 2019): o racismo e o sexismo estão ligados ao modo de produção capitalista. Ele disse: “Não acredito na possibilidade de superar o racismo e o sexismo num modo de produção capitalista, numa sociedade burguesa” (FREIRE, 1986, p. 102). O diálogo é, certamente, um dos principais legados de Freire que a pedagogia feminista incorporou, além da conscientização.

bell hooks (2017, p. 80) fala sobre o sexismo de Freire como uma contradição do processo de apren-

dizagem, “parte daquilo que a pessoa luta para mudar – e essa luta, muitas vezes, leva tempo” e Paulo Freire, mesmo com um pensamento avançado, era um homem de seu tempo:

Não podemos deixar de indicar que cada obra de Freire é datada; assim, não podemos também ser leitores ingênuos de seus livros e de suas palavras. Paulo Freire é um “homem de seu tempo” – embora à frente dele, muitas vezes; dessa maneira, a historicidade de seu pensamento deve ser levada em consideração no momento da apropriação de seus conceitos/ palavras e ideias (COSTA, 2013, p. 284).

Com as devidas diferenças, porque não são cópias, uno-me a bell hooks (2017, p. 74) na afirmação e que “ao contrário das pensadoras feministas que fazem uma separação nítida entre o trabalho da pedagogia feminista e a obra e o pensamento de Paulo Freire, para mim, essas duas experiências convergem”. Evidencio o que autoras feministas já expressaram: há contribuições inegáveis do pensamento de Paulo Freire para tratar a opressão das mulheres.

As semelhanças entre o pensamento de Paulo Freire e a pedagogia feminista existe especialmente por meio da conscientização, diálogo, transformação social, valorização da experiência. Ao mesmo tempo em que a pedagogia feminista tem influência do pensamento de Paulo Freire, é evidente que as feministas influenciaram a obra de Paulo Freire, principalmente as feministas norte-americanas que escreveram elogiando sua obra e apontando o problema ideológico na linguagem, expressando uma visão que deixava metade da população de fora.

Finalizo a escrita deste trabalho na semana em que se completam 23 anos da morte de Paulo Freire, mas a sua *presença*, por meio de seu pensamento, é muito viva. Suas obras afetam as reflexões e permitem, como num verdadeiro diálogo, que façamos complementos, porque o *inacabamento* expressado por Freire permite darmos continuidade à sua obra, sobretudo articulado com o feminismo, um movimento vivo e em movimento, alimentado pelos pilares da pedagogia freirena. **US**

notas

1. bell hooks, escrito com letras minúsculas para enfatizar o conteúdo da sua escrita ao invés do nome da pessoa, é o pseudônimo de Glória Jean Watkins, feminista negra norte-americana nascida em 1952, professora de inglês. Dentre seus inúmeros livros, destacam-se *Outlaw culture: resisting representations*, *Belonging: a culture of place*, *Thinking critical teaching: practical wisdom* e *Ensinando a transgredir*.
2. Recomendo o vídeo *Narrativas docentes: memória e resistência LGBT*, produzido pelo ANDES-SN. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=m69O_gMDbCg.
3. Ler sobre o tema no artigo: “*Escrevivências*” como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em *Psicologia Social*, de Lissandra Vieira Soares e Paula Sandrine Machado. Disponível em: <http://epsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v17n39/v17n39a02.pdf>.
4. O segundo sexo é um marco para o feminismo do século XX, pois a autora questiona a posição social da mulher como segundo sexo, definida a partir do homem e problematiza a construção social do ser mulher.
5. Indico o artigo *O movimento feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política*, de Ana Alice Alcântara Costa.
6. Sojourner Truth é o nome adotado em 1843 por Isabella Van Wagener. Norte-americana, nasceu escrava em 1797 e foi tornada livre em 1827. Tornou-se uma pregadora pentecostal, ativa abolicionista e defensora dos direitos das mulheres. É a autora de um dos discursos percussores do feminismo negro, proferido na Convenção Nacional pelos Direitos das Mulheres em Akron, Ohio, no ano de 1851. Discurso disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>. Sobre o tema, indico ler o capítulo *Classe e raça no início da campanha pelos direitos das mulheres*, na obra *Mulheres, raça e classe*, de Angela Davis.
7. O caminho da prosperidade: Proposta de Plano de Governo. Disponível em: http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf.
8. Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012, que declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira.

- ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%: um manifesto.** Tradução Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.
- BANDEIRA, Lourdes Maria. Prefácio. In: Yannoulas, Silvia Cristina (Coord.). **Trabalhadoras:** análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília: Editorial Abaré, 2013, p. 7-20.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo** [1949]. Tradução Sérgio Millet. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- COSTA, Júlio César Virgínio da. Palavras para ler, entender e sentir Paulo Freire. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 279-285, jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982013000200012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 maio 2020.
- DECLARAÇÃO do Coletivo Combahee River [1977].** Disponível em: <https://rodrigosilvadoo.blogspot.com/2013/11/declaracao-do-coletivo-combahee-river.html>. Acesso em: 18 jul. 2019.
- FARGANIS, Sondra. O feminismo e a reconstrução da ciência social. In: **Gênero, corpo, conhecimento.** Alison M. Jaggar, Susan R. Bordo [editoras]; tradução de Bríta Lemos de Freitas. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** [1974]. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.
- _____. **Educação e mudança** [1979]. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.
- _____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade** [1994]. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2017.
- _____. Por uma pedagogia feminista revolucionária. In: hooks, bell. **erguer a voz:** pensar como feminista, pensar como negra. Tradução Cátia Bocaíuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019, p. 112-123.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

referências

- MURACA, Mariateresa; FLEURI, Reinaldo Matias. **Enfoque feminista da perspectiva político-pedagógica freiriana.** [2012]. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/enfoque-feminista-da-perspectiva-politico-pedagogica-freiriana>. Acesso em: 21 abr. 2020.
- SAFFIOTTI, Heleith. **Gênero, patriarcado e violência.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.
- SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. Pedagogias feministas: uma introdução. In: COSTA, Ana Alice Alcântara (org). **Projeto Gênero, raça e cidadania no combate à violência nas escolas.** Salvador: NEIM/UFBA, 2005, p. 13-20.
- SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar; COSTA, Ana Alice Alcântara. Consciência de gênero feminista [1993]. In: NASCIMENTO, Enilda Rosendo do. **Gênero e Enfermagem.** Salvador, Bahia, 1996.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, jul./dez. 1995, p. 71-99.
- SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia:** O Cotidiano do Professor. Tradução Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- SILVA, Carmen. Os sentidos da ação educativa no feminismo. In: SILVA, Carmen (ogs.). **Experiências em pedagogia feminista.** Recife: SOS Corpo - Instituto Feminista para a Democracia, 2010, p. 8-27.
- SILVA, Márcia Alves da. **Feminismo.** In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. As relações de gênero e a pedagogia feminista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 91-97.
- TRUTH, Sojourner. **E não sou uma mulher?** Disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>. Acesso em: 15 jul. 2019.

referências

EXECUTIVA NACIONAL

PRESIDENTE

Antonio Gonçalves Filho (APRUMA)

1ª VICE-PRESIDENTE

Qelli Viviane Dias Rocha (ADUFMAT)

2ª VICE-PRESIDENTE

Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus (ADUFS-SE)

3ª VICE-PRESIDENTE

Ana Maria Ramos Estevão (ADUNIFESP)

SECRETÁRIA GERAL

Eblin Joseph Farage (ADUFF)

1ª SECRETÁRIA

Caroline de Araújo Lima (ADUNEB)

2ª SECRETÁRIA

Jacqueline Rodrigues de Lima (ADUFG)

3º SECRETÁRIO

Roberto Camargos Malcher Kanitz (ADUEMG)

1ª TESOUREIRA

Raquel Dias Araújo (SINDUCECE)

2º TESOUREIRO

Cláudio Anselmo de Souza Mendonça (APRUMA)

3º TESOUREIRO

Erlando da Silva Rêses (ADUnB)

REGIONAL NORTE I

1ª VICE-PRESIDENTE

Katia de Araújo Lima Vallina (ADUA)

2ª VICE-PRESIDENTE

Madalena Vange Medeiros do Carmo Borges (SESDUF-RR)

1ª SECRETÁRIA

Maria Rosaria do Carmo (ADUA)

2º SECRETÁRIO

Antônio Carlos Ribeiro Araújo Júnior (SESDUF-RR)

1º TESOUREIRO

Antonio José Vale da Costa (ADUA)

2º TESOUREIRO

Bernardo Thiago Paiva Mesquita (SIND-UEA)

REGIONAL NORTE II

1ª VICE-PRESIDENTE

Suelene Leite Pavão (ADUFPA)

2º VICE-PRESIDENTE

Emerson Duarte Monte (SINDUEPA)

1º SECRETÁRIO

Francisco Orinaldo Pinto Santiago (SINDUFAP)

2º SECRETÁRIO

Sidney da Silva Lobato (SINDUFAP)

1º TESOUREIRO

Benedito Gomes dos Santos Filho (ADUFRA)

2ª TESOUREIRA

Maria Isabel Duarte Rodrigues (ADUFPA)

REGIONAL NORDESTE I

1º VICE-PRESIDENTE

Osmar Gomes de Alencar Junior (ADUFPI)

2º VICE-PRESIDENTE

Célio Ribeiro Coutinho (SINDUCECE)

1º SECRETÁRIO

Aurean D'Eça Júnior (APRUMA)

2ª SECRETÁRIA

Filadelfia Carvalho de Sena (ADUFPI)

1ª TESOUREIRA

Zuleide Fernandes de Queiroz (SINDURCA)

2ª TESOUREIRA

Rosilda Silva Dias (APRUMA)

REGIONAL NORDESTE II

1º VICE-PRESIDENTE

Josevaldo Pessoa da Cunha (ADUFCG)

2ª VICE-PRESIDENTE

Cristine Hirsch Monteiro (ADUFPB)

1º SECRETÁRIO

Alexsandro Donato Carvalho (ADFURRN)

2º SECRETÁRIO

Gilmar Barbosa Guedes (ADURN)

1º TESOUREIRO

Renato Machado Saldanha (ADUFEPE)

2º TESOUREIRO

Cauê Guion de Almeida (ADUFERPE)

REGIONAL NORDESTE III

1º VICE-PRESIDENTE

Luiz Henrique dos Santos Blume (ADUSC)

2º VICE-PRESIDENTE

Benedito Carlos Libório Caires Araújo (ADUFS)

1º SECRETÁRIO

Vinicius Correia Santos (ADUSB)

2º SECRETÁRIO

Marcos Antônio da Silva Pedroso (ADUFS)

1º TESOUREIRO

José Milton Pinheiro de Souza (ADUNEB)

2ª TESOUREIRA

Sandra Maria Marinho Siqueira (APUB)

REGIONAL PLANALTO

1º VICE-PRESIDENTE

Maurício Alves da Silva (SESDUFT)

2º VICE-PRESIDENTE

Fernando Lacerda Júnior (ADUFG)

1º SECRETÁRIO

Gilberto Correia da Silva (APUG)

2º SECRETÁRIO

Carlos Augusto de Oliveira Diniz (ADCAJ)

1ª TESOUREIRA

Camila Aparecida de Campos (ADCAC)

2º TESOUREIRO

Hugo Leonardo Fonseca da Silva (ADUFG)

REGIONAL PANTANAL

- 1º VICE-PRESIDENTE
Reginaldo Silva de Araujo (ADUFMAT)
- 2º VICE-PRESIDENTE
Roseli Rocha (ADUEMS)
- 1ª SECRETÁRIA
Gisele Mocci - Haya Del Bel (ADUFMAT)
- 2º SECRETÁRIO
Marcilio Rodrigues Lucas (ADUFDOURADOS)
- 1º TESOUREIRO
Maurício Farias Couto (ADUFMAT)
- 2ª TESOUREIRA
Thielide Verônica da Silva Pavanelli Troian (ADUNEMAT)

REGIONAL LESTE

- 1º VICE-PRESIDENTE
Antonio Libério de Borba (SINDCEFET-MG)
- 2º VICE-PRESIDENTE
Ricardo Roberto Behr (ADUFES)
- 1º SECRETÁRIO
João Antônio Corrêa Filho (ADUFSJ)
- 2º SECRETÁRIO
Joacir Teixeira de Melo (APES-JF)
- 1º TESOUREIRO
Joaquim Batista de Toledo (ADUFOP)
- 2º TESOUREIRO
Júlio Silvio de Sousa Bueno Filho (ADUFLA)

REGIONAL RIO DE JANEIRO

- 1ª VICE-PRESIDENTE
Mariana Trotta Dallalana Quintans (ADUFRJ)
- 2ª VICE-PRESIDENTE
Elizabeth Carla Vasconcelos Barbosa (ADUFF)
- 1º SECRETÁRIO
Dan Gabriel D'Onofre Andrade Silva Cordeiro (ADUR-RJ)
- 2º SECRETÁRIO
Ricardo André Avelar da Nóbrega (SESDUENF)
- 1ª TESOUREIRA
Rosineide Cristina de Freitas (ASDUPERJ)
- 2ª TESOUREIRA
Camila Maria dos Santos Moraes (ADUNIRIO)

REGIONAL SÃO PAULO

- 1º VICE-PRESIDENTE
Rodrigo Medina Zagni (ADUNIFESP)
- 2º VICE-PRESIDENTE
Osvaldo Luis Angel Coggiola (ADUSP)
- 1º SECRETÁRIO
Eduardo Pinto e Silva (ADUFSCAR)
- 2º SECRETÁRIO
Luiz Augusto Normanha Lima (ADUNESP)
- 1ª TESOUREIRA
Ana Paula Santiago do Nascimento (ADUNIFESP)
- 2ª TESOUREIRA
Jane Barros Almeida (Secretaria Regional SP)

REGIONAL SUL

- 1ª VICE-PRESIDENTE
Silvana Heidemann Rocha (SINDUTF-PR)
- 2ª VICE-PRESIDENTE
Adriana Hessel Dalagassa (APUFPR)
- 1º SECRETÁRIO
Daniel Luiz Nedel (SESUNILA)
- 2ª SECRETÁRIA
Bartira Cabral da Silveira Grandi (SSind do ANDES-SN na UFSC)
- 1ª TESOUREIRA
Maria Suely Soares (APUFPR)
- 2º TESOUREIRO
Fernando Humel Lafratta (APRUDESC)

REGIONAL RIO GRANDE DO SUL

- 1º VICE-PRESIDENTE
Carlos Alberto da Fonseca Pires (SEDUFSM)
- 2º VICE-PRESIDENTE
Caiuá Cardoso Al-Alam (SESUNIPAMPA)
- 1º SECRETÁRIO
Guinter Tlaija Leipnitz (SSind do ANDES-SN na UFRGS)
- 2º SECRETÁRIO
Robert Charles Ponge (Sec. Regional RS)
- 1º TESOUREIRO
Mário Augusto Correia San Segundo (Sec. Regional Rio Grande do Sul)
- 2º TESOUREIRO
Gustavo Borba de Miranda (APROFURG)

SEDE NACIONAL

Setor Comercial Sul (SCS), Quadra 2, Edifício Cedro II, 5º andar, Bloco C - Brasília - DF - CEP 70302-914
Tel.: (61) 3962-8400
E-mails: Secretaria - secretaria@andes.org.br / Tesouraria - tesouraria@andes.org.br / Imprensa - imprensa@andes.org.br

ESCRITÓRIOS REGIONAIS

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL NORTE I

Av. Djalma Batista, 1719, Prédio Atlantic Tower, Torre Business, Sala 604 - Chapada - Manaus - AM - CEP 69050-010
Tel.: (92) 3237-5189
E-mail: andesnorte1@bol.com.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL NORTE II

Av. Augusto Correia, 1 - Guamá - Campus Universitário da UFPA - Setor de Recreações - Altos
Caixa Postal 8603 - Belém - PA - CEP 66075-110
Tel.: (91) 3259-8631
E-mail: andesnorte2@andes.org.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL NORDESTE I

Rua Tereza Cristina, 2266, Salas 105 e 106 - Benfica - Fortaleza - CE - CEP 60015-038
Tel.: (85) 3283-8751
E-mail: andesne1@gmail.com

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL NORDESTE II

Rua Dr. José Luiz da Silveira Barros, 125, Ap. 02 - Espinheiro - Recife - PE - CEP 52020-160
Tel.: (81) 3037-6637
E-mail: andesne2@hotmail.com

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL NORDESTE III

Av. Anita Garibaldi, 1279, Edifício Ernesto Weckerle, Sala 302, 1632 - Federação - Salvador - BA - CEP 40210-750
Tel.: (71) 3264-2955 / (71) 3264-3063
Email: andesne3andes@gmail.com

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL LESTE

Av. Afonso Pena, 867, Salas 1012 a 1014 - Belo Horizonte - MG - CEP 30130-002
Tel.: (31) 3224-8446
E-mail: regleste.bh@terra.com.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL PLANALTO

Alameda Botafogo, 136, Quadra A, Lt. 10, Casa 01 - Centro - Goiânia - GO - CEP 74030-020
Tel.: (62) 3213-3880
E-mail: andesrp@gmail.com

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL PANTANAL

Rua 34 NR Casa 9 - Boa Esperança - Cuiabá - MT - CEP 78068-445
Tel.: (65) 3627-7304 / (65) 3627-6777
Email: andesvpr@uol.com.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL SÃO PAULO

Rua Amália de Noronha, 308, Pinheiros - São Paulo - SP - CEP 05410-010
Tel.: (11) 3061-0940
E-mail: andesregsp@uol.com.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL RIO DE JANEIRO

Av. Rio Branco, 277, Sala 1408 - Centro - Rio de Janeiro - RJ - CEP 20040-904
Tel.: (21) 2510-4242
E-mail: andesrj@andes.org.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL SUL

Rua Emiliano Perneta, 424, Conj. 31 - Edifício Top Center Executive - Centro - Curitiba - PR - CEP 80420-080
Tel.: (41) 3324-6164
E-mail: andes_regsul@yahoo.com.br

ANDES-SN - SINDIPROL/ADUEL

Praça La Salle, 83 - Jd. Canadá - Londrina - PR - CEP 86020-480
Tel.: (43) 3324-3995 / (43) 99994-3995
E-mail: sindicato@sindiproladuel.org.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL RIO GRANDE DO SUL

Av. Protásio Alves, 2657, Sala 303 - Petrópolis - Porto Alegre - RS - CEP 90410-002
Tel.: (51) 3061-5111
E-mail: andesrs@andes.org.br

DEFENDA O SUS

FORTALECER O SUS É GARANTIR PREVENÇÃO E CUIDADO PARA TODOS

- O SUS é um dos maiores sistemas públicos de saúde do mundo. Todos, em alguma medida, dependem do SUS. Só o sistema público será capaz de atender a cerca de 80% da população que depende exclusivamente do SUS. Em um país tão desigual, defender o SUS é defender a vida!

DEFENDA O SUS

CONHECIMENTO E PESQUISA PODEM SALVAR VIDAS

- Respostas à pandemia dependem de recursos: mais de 95% das pesquisas científicas acontecem no âmbito das universidades públicas. As 20 universidades que mais publicam trabalhos no Brasil são públicas.

DEFENDA O SUS

SUS: AINDA MAIS IMPORTANTE EM ÉPOCA DE PANDEMIA

- O SUS é o maior sistema único de saúde do mundo. Desde 1988, atende a brasileiras e brasileiros de modo gratuito e universal. Em momentos de crise, limitar o serviço prestado pelos profissionais de saúde pública do SUS é colocar em risco o futuro do país.

DEFENDA O SUS

UNIVERSIDADE PÚBLICA E SUS SÃO INDISPENSÁVEIS

- A *Web of Science* é a base de dados que reúne todo o conhecimento sobre saúde produzido em 190 países ao redor do mundo. A 13ª posição é ocupada pelo Brasil: mais de 250 mil artigos publicados. Todos eles obtidos em pesquisas realizadas em universidades públicas.

DEFENDA O SUS

CONHECIMENTO É A MELHOR DEFESA CONTRA O NOVO CORONAVÍRUS

- Duas brasileiras, pesquisadoras do instituto público Adolfo Lutz, lideraram a equipe que sequenciou, em parceria com a Universidade de Oxford, o genoma do agente causador da doença. O feito foi realizado em tempo recorde - apenas 48 horas -, no âmbito de uma universidade que ocupa a 14ª posição entre as melhores do mundo: a Universidade de São Paulo (USP).

EDUCAÇÃO
como prática da
LIBERDADE
Paulo Freire



Paz e Terra

PAULO FREIRE

5.ª Edição

AÇÃO
CULTURAL
PARA A
LIBERDADE
E OUTROS ESCRITOS

Paulo Freire

EDUCADORES DE RUA

Uma abordagem crítica



Alternativas de atendimento
aos meninos de rua

PAULO FREIRE
POLÍTICA E
EDUCAÇÃO
23
5.ª edição
QUESTÕES
DA NOSSA ÉPOCA
CORTEZ
EDITORA

POR UMA
PEDAGOGIA
da
PERGUNTA
PAULO FREIRE
ANTONIO FAUNDEZ
PAZ E TERRA
EDUCAÇÃO
3.ª EDIÇÃO

"Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado
ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gen-
eral vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enqua-
nto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser."

- PAULO FREIRE

Paulo Freire



Pedagogia
do
Oprimido

paulo freire

PEDAGOGIA DA
AUTONOMIA
SABERES NECESSÁRIOS
À PRÁTICA EDUCATIVA

Paulo Freire

CARTAS À
GUINÉ-BISSAU

Registros
de uma experiência
em processo



3.ª EDIÇÃO

ANDES
SINDICATO NACIONAL
CSP - CONLUTAS

8.ª Edição



PAZ E TERRA

Revista publicada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN

JPBC_MON
04237/82