

NESEF

REVISTA DO



V. 10 – N. 2 – JUL./DEZ. 2021

REVISTA DO NESEF

FILOSOFIA E ENSINO

DOSSIÊ CENTENÁRIO DE PAULO FREIRE: ATUALIDADE, MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS

ISSN 2317- 1332



Curitiba
Julho – Dezembro 2021

COORDENAÇÃO

Geraldo Balduino Horn

Hélio Camilo

Valéria Arias

CONSELHO EDITORIAL PERMANENTE

Alejandro Cerletti (UBA)	Emmanuel José Appel (UFPR)	Marcos Lorieri (UNINOVE)
Anita Helena Schlesener (UFPR/UTP)	Euclides André Mance (IFIL)	Maria Cristina Theobaldo (UFMT)
Antônio Edmilson Paschoal (PUCPR)	Felipe Ceppas (UFRJ)	Mauricio Langón (IPES/ ANEP - UY)
Antônio Joaquim Severino (UNINOVE)	Giselle Moura Schnorr (FAFIUV)	Odilon Carlos Nunes (UFPR)
Bernardo Kestring (Unibrasil)	Gustavo Ruggiero (UNGS - ARG.)	Ricardo Costa de Oliveira (UFPR)
Carmen Lúcia F. Diez (UNIPAC)	Jelson Roberto de Oliveira (PUCPR)	Patrícia Del Nero Velasco (UFABC)
Celso Fernando Favaretto (FEUSP)	José Antônio Martins (UEM)	Roberto de Barros Freire (UFMT)
Delcio Junkes (UFPR)	José Benedito de Almeida Júnior (UFU)	Rodrigo Pelloso Gelamo (UNIMEP)
Celso de Moraes Pinheiro (UFPR)	Jorge Luiz Viesenteiner (PUCPR)	Tânia Maria F. Braga Garcia (UFPR)
Celso Luiz Luidwig (UFPR)	Junot Cornélio Matos (UFPE)	Vanderlei de Oliveira Farias (UFFS)
Dalton José Alves (UNIRIO)	Lucrécio Araújo de Sá Júnior (UFRN)	Walter Omar Kohan (UFRJ)
Danilo Marcondes (PUCRJ)	Marcelo Gonçalves	
Darcisio Muraro (UEL)	Marcelino (NEP-UFPR)	
Domenico Costella (IFIL)	Marcelo Senna Guimarães (Colégio Pedro II - RJ)	
Elisete Tomazetti (UFSM)		

COMITÊ DE AVALIAÇÃO DESTA EDIÇÃO

Alécio Donizete	Elisiani Vitória Tiepolo	Maria Rosa Chaves Kunzle
Almir Sandro Rodrigues	Federico José Alvez Cavanna	Maurício Fagundes
Aline Helena Mafra Rebelo	Fernanda dos Santos Paulo	Ofélia Maria Marcondes
Anita Helena Schlesener	Franciele Clara Peloso	Paulo César Carbonari
Bernardo Kestring	Gustavo Dalaqua	Pedro Augusto Pereira Gonçalves
Bruno Botelho Costa	Henrique Klenk	Peri Mesquida
Carolina Ribeiro Cardoso da Silva	Jacqueline Meire Santos	Rodrigo Marcos de Jesus
Cassius Marcelus Cruz	Joana D'Arc Vaz	Rui Valse
Daniel Santos da Silva	Juliano Peroza	Wagner Roberto do Amaral
Edson Teixeira de Rezende	Lucimar Rosa Dias	
	Magali Mendes de Menezes	

ORGANIZADORAS DESTE DOSSIÊ

Giselle Moura Schnorr

Márcia Baierdorf

Maria Aparecida Zanetti

APOIOS

Setor de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE-UFPR

COLABORAÇÃO

Capa: Pita Paiva

Diagramação: Bardo Revisão (bardo.revisao@gmail.com)

Coletivo de pesquisadores do NESEF

Programa de Extensão Coletivo Paulo Freire de Filosofia, Educação e Cultura UNESPAR

É PERMITIDA A REPRODUÇÃO TOTAL OU PARCIAL DOS CONTEÚDOS DESTES PERÍODICOS DESDE QUE CITADA A FONTE, CONFORME ESPECIFICAÇÃO DOS EDITORES E LEGISLAÇÃO QUE REGULA A PROPRIEDADE INTELECTUAL.

SUMÁRIO

EDITORIAL | 8
Geraldo Balduino Horn
Giselle Moura Schnorr

APRESENTAÇÃO | 10
Giselle Moura Schnorr
Márcia Baierdorf
Maria Aparecida Zanetti

SEÇÃO I ESCRITOS MEMORIAIS

MEUS ENCONTROS COM PAULO FREIRE E AUGUSTO BOAL | 19
Pita Paiva

RELEMBRANDO PAULO FREIRE | 21
Marcos Arruda

PAULO FREIRE NA BOLÍVIA: REMINISCÊNCIAS | 32
Débora Mazza

CONJETURA DESAFIANTE: ¿FREIRE COMO MI ALUMNO! | 39
Carlos Calvo Muñoz

PAULO FREIRE, HISTÓRIAS VIVIDAS, LIÇÕES INESQUECÍVEIS,
APRENDER SEMPRE | 58
César Nunes

ENTRE A AMOROSIDADE E A JUSTA IRA, RESISTIREMOS!:
A PRESENÇA DE PAULO FREIRE NA TRAJETÓRIA DE UMA
PROFESSORA-EDUCADORA POPULAR | 67

Liana Borges

PAULO FREIRE: A FILOSOFIA COMO LEITURA DO MUNDO | 77

Antônio Joaquim Severino

PAULO FREIRE, A SAUDADE: SUGESTÃO DE TEMAS
TRANSVERSAIS OU TRANSGRESSIVOS PARA OS "100 ANOS DE
PAULO FREIRE" | 84

Carlos Rodrigues Brandão

SEÇÃO II ARTIGOS

GNOSIOLOGIA, EPISTEMOLOGIA E TEORIA DA AÇÃO
DIALÓGICA EM PAULO FREIRE | 93

Euclides André Mance

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A ATUALIDADE DO
PENSAMENTO DE PAULO FREIRE: A PRODUÇÃO DE CÍRCULOS
DIALÓGICOS EM REDE | 120

Fabiane Freire França

QUEM TEM MEDO DE PAULO FREIRE?: REFLEXÕES SOBRE A LEI
DA MORDAÇA | 139

Marcel Jardim Amaral

Vilmar Alves Pereira

O PRINCÍPIO ÉTICO FREIREANO COMO FERRAMENTA
DE ANÁLISE DO PROJETO DE LEI 867/2015 –
ESCOLA SEM PARTIDO | 160

Alexandre Coutinho de Melo

Daniele Lopes Ferreira

Sabrina Brombim Zanchetta

PAULO FREIRE, EDUCAÇÃO PREVENTIVA INTEGRAL E
DESENVOLVIMENTO HUMANO | 174

Araci Asinelli da Luz

Michelle Popenha Geraim Monteiro

Tatiane Delurdes de Lima Berton

O ENSINO-APRENDIZADO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR
INDÍGENA: O QUE PAULO FREIRE TEM A CONTRIBUIR
NESTE PROCESSO? | 192

Kasandra Conceição Castro

O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE E A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES NA PERSPECTIVA DECOLONIAL:
UMA DISCUSSÃO EPISTEMOLÓGICA E INTERCULTURAL | 213

Nilton Bruno Tomelin

EDITORIAL

“A democracia está perdendo seus adeptos. No nosso paiz tudo está enfraquecendo. O dinheiro é fraco. A democracia é fraca e os políticos fraquíssimos. E tudo que está fraco, morre um dia... Os políticos sabem que eu sou poetisa. E que o poeta enfrenta a morte quando vê seu povo oprimido.” Carolina Maria de Jesus¹

“A pedagogia que me toca é a pedagogia que escuta, provoca e vive a difícil experiência da liberdade, reconhecendo que há uma distorção, o autoritarismo. Minha opção é por uma pedagogia livre para a liberdade, brigando contra a concepção autoritária de Estado, de sociedade.” Paulo Freire²

À atualidade e à força da frase de Carolina Maria de Jesus que abre este editorial somamos na briga contra as concepções autoritárias de Estado e sociedade como sonhou Paulo Freire. Reafirmamos por meio do “Dossiê Centenário Paulo Freire: Atualidade, Memórias e Experiências” que o sonho de uma sociedade *para* e *com* a liberdade, com justiça social, democrática segue sendo o sonho coletivo pelo qual lutamos por meio de práxis concretas.

No ano do centenário de Paulo Freire o Brasil e o mundo sangram de dor e de luto num tempo distópico de indescritíveis danos à saúde da maioria da população, graves problemas socioeconômicos, destruição de ecossistemas e milhares de perdas de vidas em consequência da pandemia por covid-19. Não bastasse a gravidade do contexto atual devido as consequências da pandemia, enfrentamos negacionismos da ciência, irracionalismos de toda ordem quanto a medidas preventivas da doença, crise política na qual com perplexidade vemos líderes políticos expressarem uma enorme incapacidade de estabelecer diálogo em busca de soluções em defesa da vida e o no caso do governo brasileiro uma catastrófica gestão da crise sanitária, com denúncias de corrupção, ações perpetradas a serviço da retirada de direitos da população, banalização dos danos causados pela covid19 e ameaças a manutenção do Estado democrático de direito. Trata-se de um tempo de vertigens

- 1 JESUS, Carolina Maria de, em 20 de maio de 1958, em Quarto de Despejo: diário de uma favelada. 10ª edição. São Paulo: Editora Ática, 2014, p. 39. (Mantida grafia da autora)
- 2 PASSETTI, Edson em “Conversação Libertária com Paulo Freire”. São Paulo: Imaginário, 1998, p. 99.

em meio ao mundo globalizado, interconectado, sob o poder de um sistema econômico, político e social disfuncional.

Consciente de que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa, Paulo Freire tomou as formas de opressão como objeto de análise e insistiu que sua superação passa por construções dialéticas-dialógicas em favor da *ética universal do ser humano* que como inacabado, *epistemologicamente curioso*, em busca da realização de *ser mais*. Visualizou no retorno a coletividade, as práxis coletivas, em rodas, em círculos, em cirandas, em marchas possibilidades de exercício ao direito à palavra, contra toda forma de silenciamento e massificação. Ao longo de sua pedagogia da práxis gestou a criação de caminhos por meio da investigação, problematização e sistematização nos quais seres humanos se educando podem reeducar-se, lendo o mundo e a palavra, podem transformar a si e ao mundo. Conectivo e propositivo construiu uma filosofia da educação como ação política e cultural para libertação, do aprender e apreender com os outros. No Brasil ainda temos muito a conhecer e reconhecer da obra deste nordestino que andarihou pelo mundo esperando por *inéditos viáveis*.

Por meio de “Escritos Memoriais” e de “Artigos” esta edição da Revista do NESEF, organizada por Giselle Moura Schnorr, Márcia Baierdsdorf e Maria Aparecida Zanetti, em cooperação com o Programa de Extensão Coletivo Paulo Freire de Filosofia, Educação e Cultura da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de União da Vitória, além da justa homenagem reafirmando a importância da vida e obra de Paulo Freire para o Brasil e o mundo, traz a público conhecimentos e experiências de homens e mulheres que seguem tecendo distintas práxis em prol da libertação e contra toda forma de opressão, seja de classe, gênero ou raça.

Esta publicação tornou-se possível graças às pessoas que contribuíram com avaliação dos textos, ao apoio do Coletivo do NESEF/UFPR, do Coletivo Paulo Freire/UNESPAR, assim como graças a cada autor e autora que confirmaram seus escritos memoriais ou artigos tornando esta publicação possível. A cada um e cada uma nosso agradecimento.

Com votos de boa leitura concluímos este editorial com alguns dos ensinamentos de Paulo Freire: leia o mundo e desperte no outro essa curiosidade; compartilhe o mundo, aqui se exige solidariedade e a luta por justiça social; construa o conhecimento em conjunto e dialogue sempre.

Geraldo Balduino Horn

Coordenação NESEF/UFPR

Giselle Moura Schnorr

Coordenação Coletivo Paulo Freire/UNESPAR

APRESENTAÇÃO

*Giselle Moura Schnorr*³

*Márcia Baiersdorf*⁴

*Maria Aparecida Zanetti*⁵

No ano do centenário de nascimento de Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira, em sua memória e relevância para a educação mundial, acolhendo sua mensagem de reinventá-lo na busca da construção de inéditos viáveis, no exercício de esperar e reafirmando que outro mundo é possível, com justiça social, onde caibam todas e todos na realização do Ser Mais, da curiosidade epistemológica, da ética e da política como práxis de libertação e da educação como ação cultural libertadora, reunimos, neste Dossiê, escritos de memórias com Paulo Freire, de quando sua presença física se dava no diálogo em torno de utopias coletivas no Brasil e pelo mundo, e, também, artigos que expressam sua presença viva neste agora, como inspiração e indignação para o estudo rigoroso e metódico com outros caminhantes, não sem ele e, por isso mesmo, com a educação criticamente esperançosa em favor da vida digna.

Mais que uma homenagem, sem deixar de sê-lo, esta publicação buscou as dimensões teórico-práticas em sua filosofia da educação, pela qual entendemos ser possível reafirmar a educação como fonte de humanização e de libertação.

- 3 Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia (NESEF/UFPR) e da REDYALA - Rede Latino-Americana de Diálogos Decoloniais e Interculturais. Professora Adjunta no Colegiado de Filosofia da Universidade Estadual do Paraná, campus de União da Vitória e professora permanente do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), Núcleo UNESPAR, campus União da Vitória. Coordena o Programa de Extensão Coletivo Paulo Freire de Filosofia, Educação e Cultura/UNESPAR e o GEEFIL/UNESPAR - Grupo de Estudos e Experiências em Educação Filosófica. E-mail: giselleschnorr@gmail.com
- 4 Pedagoga (1998), mestre (2007) e doutora (2017) pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente é professora do Magistério Superior vinculada ao Setor de Educação (UFPR). Membro do grupo de pesquisas Observatório de Culturas e Processos Político-pedagógicos (OCUPP). Desenvolve projetos de ensino, pesquisa e extensão com escola e crianças, sob a influência do pensamento de Paulo Freire.
- 5 Pedagoga. Mestre e Doutora em Educação pela UFPR. Professora da Universidade Federal do Paraná desde 1994. Participa dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos. Foi gestora da Educação de Jovens e Adultos na SEED/PR de 2003 a 2006 e no MEC de 2007 a 2009. Membro do Observatório de Culturas e Processos Políticos-pedagógicos.

Organizamos os achados dessa busca em duas sessões. A de abertura do Dossiê dedica-se a um conjunto de memórias de encontros com Paulo Freire, narrados por diferentes interlocutores e interlocutoras, convidados e convidadas para registrarem essas lembranças. Em seguida a sessão que reúne artigos de pesquisas e de natureza ensaística, a partir dos quais reconhecemos recortes de práticas e de estudos contemporâneos pelos quais a vida e a obra desse intelectual continuam presentes. Os escritos de ambas as sessões se entrecruzam pela atualidade de seus ensinamentos.

Iniciamos a Seção I, de Escritos Memoriais, com as palavras do educador e artista popular Pita Paiva que ao lembrar de seu encontro com a pedagogia libertadora de Paulo Freire destaca sua proximidade com o Teatro do Oprimido de Augusto Boal. Pita Paiva nos brinda com a capa em xilografia deste Dossiê.

Nas escritas memorialísticas seguimos e nos encontramos com as andarilhagens de Paulo Freire na América Latina e em África. No sensível e profundo escrito *“Relembrando Paulo Freire”*, de Marcos Arruda, a ação cultural de libertação surge espalhada em uma diversidade de processos educativos e autoeducativos em que a Pedagogia dos oprimidos se fez forte e de onde sua Filosofia da Educação pode ser desenhada, como expressão da práxis e de um modo omnidimensional na transformação o mundo.

Em *Paulo Freire na Bolívia: reminiscências*, de Débora Mazza, nos misturamos a saudade do ser humano que se forjou no encontro com as gentes e nas lutas por emancipação e que diante do luto se reconhece em Elza e mais adiante volta a ser em Nita, mulheres com quem compartilhou a vida e que como ele disse o fizeram e refizeram muitas vezes.

No bojo dessas práticas concretas, encontramos a explicitação da teoria da ação dialógica, e com ela a gnosiologia e a epistemologia que a sustenta, a demonstrar a aprendizagem que precede o ensinar, aquela que se faz forte na sua delicadeza, culturalmente resiliente, mobilizada em coletivos aprendentes, persistentes na denúncia das injustas formas de existir e em compasso com o direito de anunciar a palavra verdadeira. Tal como provoca Carlos Calvo Muñoz, no ensaio *Conjetura desafiante: ¿Freire como mi alumno!*”, que com amorosidade assume em seu relato a recomendação do Buda, sobre a superação do Mestre pelo discípulo ser um ato desejado e necessário na busca pelo conhecimento.

Nessa trilha de superação, os escritos memorialísticos aqui recortados refazem outras recomendações, de atrelar a política com o conhecimento, posto não ser possível a neutralidade em educação. Colocadas ao lado das conquistas e desafios de cada tempo histórico, tais recomendações nos permitem ver, por exemplo, as práticas de educação popular, reflorescidas no enfrentamento às ditaduras em toda a América Latina e ressurgidas no processo de redemocratização do Brasil do final da década de 1980.

É quando Paulo Freire retorna e a partir desse marco, mesmo depois, nos períodos de avanço das políticas neoliberais dos anos 1990,

espalham-se muitas experiências de gestão participativa pelo país, resistindo ao capital neoliberal com apoio nos movimentos sociais, em cidades como São Paulo e Porto Alegre que tiveram suas próprias constituintes escolares como base para a construção de suas redes de ensino voltadas para construção da escola pública, democrática e popular. Época em que Paulo Freire teve sua atuação como secretário de educação na cidade de São Paulo, conduzindo políticas educacionais caras ao tema da gestão democrática dos sistemas de ensino, as quais até hoje repercutem no campo da educação progressista.

A alegria da volta ao país, depois do exílio, e os impactos que sua presença física despertava, marcou a história de vida de muitos educadores e muitas educadoras, como Cesar Nunes, que foi seu motorista e se tornou professor. Com base nas lições do mestre “Cezinha” escreve *“Paulo Freire, histórias vividas, lições inesquecíveis, aprender sempre”*, e explica como orientar pesquisas, movido pela profunda ética e compromisso com uma produção científica de impacto social, para além dos ritos acadêmicos estereis e das traças em teses e dissertações. Na trilha da denúncia do autoritarismo e elitismo da academia, Freire cunhou numa conversa de final de dia a expressão “alpinismo acadêmico” que alicerçaria definitivamente a prática profissional do futuro profissional, professor de filosofia, sobre a ausência de produções de pesquisas desde a práxis.

De São Paulo em direção a Porto Alegre, encontramos a memória de Liana Borges, *“Entre a amorosidade e a justa ira, resistiremos! A presença de Paulo Freire na trajetória de uma professora-educadora popular”*, pela qual vamos entrecruzando outro fazimento, o da estudante que se torna educadora popular. Isso, num momento político tornado propício, pela força popular, e no qual a experiência do movimento social organizado levou Paulo Freire para dentro das escolas cidadãs brasileiras. Inspirada no *quefazer* e a moda freiriana⁶ hoje mobiliza muitos Cafés Filosóficos pelo país na promoção de diálogos sobre e com o pensamento de Freire.

Por entre teorias e na prática social, a filosofia da educação na perspectiva libertadora floresceu. Foi se mostrando engajada, relacional a outros campos epistemológicos e em confluência com uma gama de intelectuais – Amílcar Cabral Antonio Gramsci, Karl Marx, Mario Manacorda, Reuven Feuerstein, Emmanuel Mounier, Frantz Fanon, bell hooks – entre demais citados e citadas nos memoriais e artigos colecionados nesta edição.

A educação filosófica surge como uma das frentes possíveis de crítica social, e encontra na proposta de um pensar como resistência um lugar importante para a Educação e a Pedagogia na ótica dos oprimidos e das oprimidas. Bem por isso se torna alvo do delírio supremacista das elites e das formas autocráticas, voltadas ao silenciamento das gentes do povo. De onde se ergue ainda mais vívida a presença de Paulo Freire,

6 Quanto a expressão “freiriana” ou “freireana” esta publicação acolheu a escolha de cada autor/a visto que ambas remetem ao pensamento, a filosofia da educação, de Paulo Freire, não havendo consenso acerca de uma ou outra.

em atos de resistência para dar vazão as muitas marchas de valorização das existências com as quais ele sonhava ver acontecer. Aspecto que Antônio Joaquim Severino e Carlos Rodrigues Brandão, abordam de modo certo ao mostrarem o potencial transgressor de uma filosofia da educação, imbuída da tarefa de desconstruir o pensamento monocrático, a fim de descolonizar a educação.

Com Severino, rememoramos em *“Paulo Freire: a filosofia como leitura do mundo”*, a defesa de uma práxis educativa capaz de desvelar a miopia ideológica da elite dominante. Com Brandão voltamos ao sentimento de saudade, reconhecendo nesse sentir variadas formas de transgressão, posto que *Paulo Freire, a saudade. Sugestão de temas transversais ou transgressivos para os 100 anos de Paulo Freire*, evoca algo dos processos de humanização, descolonialização, interculturalidade, com os quais se fortalece o combate a toda forma de discriminação e de sectarismo.

A partir das memórias aqui reunidas adentramos ao cotidiano, fomos aos cafés, às conversas nos bancos de praça e apreciamos as águas de coco ao fim do dia. Histórias que trouxeram algo de um tempo de antes e de agora. Temporalidades cruzadas em memórias pessoais que se tornaram sociais, as quais na segunda sessão desse Dossiê se somam os artigos inspirados em pesquisas e experiências educativas. Sete artigos a partir dos quais novamente nos deparamos com os passos de Paulo Freire e diálogos que seguem com sua obra. As memórias das gentes que puderam vivenciar de perto diálogos e práticas podem inspirar estudos e pesquisas de recriação do seu legado.

A Seção II, de artigos, expressa sua atualidade, contribuindo nos caminhos intelectuais e de luta, sempre numa relação de corpo inteiro, com afetos e sendo afetados, e por meio de reflexões. Nesses artigos retomamos as questões gnosiológicas e epistemológicas, como no artigo *“Gnosiologia, epistemologia e teoria da ação dialógica em Paulo Freire”*, de Euclides André Mance que analisa o paradigma da libertação com base nos escritos *“Extensão ou Comunicação”* e *“Pedagogia do Oprimido”*, suas influências na América Latina dos anos 1960 para a construção do paradigma da libertação.

Nessa sessão encontramos recortes educacionais específicos e fundamentais como *“Educação em direitos humanos e a atualidade do pensamento de Paulo Freire: a produção de círculos dialógicos em rede”*, de Fabiana Freire França, que relata metodologia de pesquisa em rede com mulheres, população negra, indígena, idosa, LGBTQ+, crianças e adolescentes, por meio de círculos dialógicos, inspirados nos círculos de cultura, que se expressam como espaços de produção de conhecimentos. Pautas em que se expressam, por exemplo, como enfrentamento do racismo e do sexismo, bem como se alinham à perspectiva freiriana quanto aos pressupostos da educação do campo, indígena e/ou quilombola.

Considerando o tensionamento dos debates educacionais dois artigos se somam ao oferecerem a análise e a denúncia das ofensivas reacionárias contra a educação pública, democrática e a pedagogia

libertadora de Paulo Freire: *“O princípio ético freireano como ferramenta de análise do projeto de Lei 867/015 – Escolas sem partido”*, de Alexandre Coutinho de Melo, Daniele Lopes Ferreira e Sabrina Brombim Zanchetta, e o artigo *“Quem tem medo de Paulo Freire? Reflexões sobre a lei da mordida”*, de Marcel Jardim Amaral e Vilmar Alves Pereira.

Se de um lado estão as tentativas de desqualificação do patrono da educação brasileira pela via da criminalização da escola, da universidade pública e suas gentes, de outro está a defesa de uma educação humanista, democrática e plural, tal como ilustra o artigo *“Paulo Freire, educação preventiva integral e desenvolvimento humano”*, de Araci Asinelli da Luz; Michelle Popena Geraim Monteiro; Tatiane Delurdes de Lima Berton. De onde se vê a retomada de sua história e contribuições, de modo a fazer agigantar sua representatividade em resposta aos ataques sofridos. Isso porque no contrapeso do negacionismo e do ódio insuflado pela ignorância desumanizante, a curiosidade epistemológica desfaz a falácia, e leva ao pensar certo, ao encontro da ciência, da arte e da filosofia. Processos de conhecimentos que aludem a valorização da vida, contra a opressão imposta pela estigmatização veiculada por slogans vazios.

Neste embalo temos, também, a contribuição de Kasandra Conceição Castro com o artigo *“O ensino-aprendizado na educação escolar indígena: o que Paulo Freire tem a contribuir neste processo?”*. Por fim, e não menos importante, o tema da formação de professores é abordado por Nilton Bruno Tonelin, no artigo *“O pensamento de Paulo Freire e a formação de professores na perspectiva decolonial: uma discussão epistemológica e intercultural”*.

Lendo os artigos e as memórias aqui registradas, as organizadoras desta edição não resistiram em trazer, muito brevemente, algumas das suas andanças com Paulo Freire. Somos nós as educadoras Giselle, Maria Aparecida e Márcia que agora entramos na roda de conversação para encerrar essa apresentação do Dossiê Centenário de Paulo Freire: atualidade, memórias e experiências.

“Minha busca é de cumplicidade com o *quefazer de* e com liberdade, liberdade de dizer e aprender nossa palavra que se faz palavra do povo, com o povo. Descobri Paulo Freire nos idos de minha adolescência, quando conciliava trabalho e estudo, àquele para fazer este. Trabalho que não foi qualquer trabalho, mas fazer pedagógico com os excluídos de tudo, com crianças e adolescentes que não tinham o direito de *ser mais*. Neste fazer conheci a práxis do opressor de que fala Paulo Freire e descobri a importância do estudo, de intelectuais comprometidos com a radical superação deste mundo feio, vergonhoso, desumano. Assim me tornei educadora, feita de acertos e erros, de encontros e desencontros, de sonhos e desilusões, de amor e de justa raiva e de compromisso com outro mundo, com outra Escola, com outra Sociedade, que implica em outro fazer educativo e filosófico, outro fazer acadêmico. Dos encontros nasceu o IFIL – Instituto de Filosofia da Libertação, em 1995 e em 2000, surgiu o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Paulo Freire da UFPR, ambos comprometidos,

cada um em sua especificidade, com a pesquisa a partir da práxis de libertação popular, que enquanto tal nos ensina a cada dia que o caminho é este, do estudo sério, rigoroso com o povo, da luta política cotidiana e que são muitos os desafios. Desde então tivemos muitas andarilhagens em diversas práxis educativas e políticas, atualmente, como professora universitária coordenamos o Programa de Extensão Coletivo Paulo Freire de Filosofia, Educação e Cultura, na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de União da Vitória e seguimos tecendo esperanças na construção de inéditos viáveis, desde o ensino, pesquisa e extensão, na educação e na filosofia entrelaçadas como sabedorias insurgentes, memoriais e de re-existência.” (Giselle Moura Schnorr)

“Na leitura de obras de Paulo Freire, além de conhecer suas ideias, conhece-se também o próprio Freire, em sua busca constante de aproximar o dito e o feito, o discurso e a prática, a práxis. Tive a oportunidade de presenciar isto, em sua vinda a Curitiba, em 1992. Fui pedir-lhe que autografasse o livro Educação e Mudança. Ele, recusando qualquer gesto mecânico que negaria a humanização e a amorosidade, perguntou-me por que havia me interessado por aquele livro; mostrou-me a atualidade de algumas passagens da obra e a necessidade de rever outras. Entreguei-lhe, timidamente, como lembrança, uma poesia que falava da amorosidade que une aqueles e aquelas que lutam pela humanização, pelo Ser Mais. Começava dizendo “Eu te amo, porque você ama a mesma causa que eu amo...”. Estava me retirando quando Paulo Freire me chamou para um fraterno abraço. Escreveu no autógrafo do livro o que viveu, “Fraternalmente, Paulo Freire”. Desse encontro com Freire, como pedagoga de uma escola pública, bem como em todos os demais espaços e diversidade de gentes com as quais convivi, aprendendo e ensinando a partir do diálogo que, para Freire é princípio e não simplesmente uma estratégia metodológica. Diálogo que Freire nos ensina, não reduz um ao outro, nem é favor que um faz para o outro e, dialeticamente pensando, nos ensina que não é possível pensar autenticamente se os outros também não pensam (...) e que também não é possível pensar pelos outros nem para os outros e nem sem os outros”. (Maria Aparecida Zanetti)

“Em minha época de estudante do curso de Pedagogia, nos idos de 1994, Paulo Freire não era divulgado na proporção da riqueza de suas contribuições teóricas e práticas. Penso que um sintoma ainda presente na academia, pois que para alguns parece que para ser sério é preciso ser também sisudo. Daí que “um intelectual que não tem medo de ser amoroso” cause no mínimo estranheza. Lembro que minhas primeiras leituras foram Educação como Prática da Liberdade, Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da autonomia e Pedagogia da Esperança (exatamente nessa ordem!). O que mais me encantava nessas leituras, é que eu ia percebendo a ampliação da leitura de mundo que eu tinha, sem ver desmerecido o que eu já sabia e sentia. Eu era uma jovem mulher branca, de classe média, pertencente a primeira geração de mulheres da minha família que teve acesso ao ensino superior. Meus pais disseram:

alfabetizar na favela? de noite? Eu disse sim, e o fiz porque me permiti ser indagada, no diálogo direto com educadores e educadoras incriveis (Aparecido Quinaglia, a saudosa professora Maria Célia que nos deixou esse ano, as queridas amigas Maria Aparecida e Giselle). Também me fiz gente, no diálogo com os adultos educandos da Vila das Torres (“que maravilha vai ser quando conseguir ler essa *mundeira* de letras!” dizia Dona Avelina), e também, em sintonia com minhas parceiras extensionistas (Mônica em dose dupla, com as quais tenho ainda hoje um grande querer bem). Isso apenas para citar algumas das experiências a partir das quais me descobri ainda jovem. Constato hoje, ter feito minha travessia, divisor de águas tal como a professora Cida me sugeriu à época – “é preciso molhar as mãos de realidade”, o mesmo dizer lido em Freire, “não posso estar no mundo e com o mundo constatando apenas, como se estivesse de luvas nas mãos”. Desde então não parei mais de frerear, colocando esse intelectual amoroso em diálogo com outras leituras e práticas, me movendo naquele campo semântico tão original, pleno da boniteza das palavras que Paulo Freire criava para expressar a dialética do seu pensar. E nesse percurso já se vão alguns anos, na escola básica, na universidade, na extensão, no ensino-pesquisa, com adultos, jovens e crianças”. (Márcia Baiersdorf).

Concluimos esta apresentação com um poema de Paulo Freire e o desejo de boa leitura:

Canção Óbvia

Escolhi a sombra desta árvore para
repousar do muito que farei,
enquanto esperarei por ti.
Quem espera na pura espera
vive um tempo de espera vã.
Por isto, enquanto te espero
trabalharei os campos e
conversarei com os homens.
Suarei meu corpo, que o sol queimará;
minhas mãos ficarão calejadas;
meus pés aprenderão o mistério dos caminhos;
meus ouvidos ouvirão mais,
meus olhos verão o que antes não viam,
enquanto esperarei por ti.
Não te esperarei na pura espera
porque o meu tempo de espera é um
tempo de quefazer.
Desconfiarei daqueles que virão dizer-me
em voz baixa e precavidos:
É perigoso agir
É perigoso falar
É perigoso andar
É perigoso esperar, na forma em que esperas,

porquê esses recusam a alegria de tua chegada.
Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,
com palavras fáceis, que já chegaste,
porque esses, ao anunciar-te ingenuamente,
antes te denunciavam.

Estarei preparando a tua chegada
como o jardineiro prepara o jardim
para a rosa que se abrirá na primavera.

Paulo Freire⁷
Genève – março 1971

7 FREIRE, P. *Pedagogia da Indignação*. São Paulo: UNESP, 2000.

SEÇÃO I
ESCRITOS MEMORIAIS

MEUS ENCONTROS COM PAULO FREIRE E AUGUSTO BOAL

Pita Paiva⁸

Eu já tinha ouvido falar do Educador Paulo Freire, pela boca de colegas de militância política mais velhos que eu. Desde novinho, 14 anos, eu tenho simpatia pelas práticas de esquerda e participava de movimentos sociais existentes na minha cidade. Então Freire era citado como um educador nordestino genial, que estava do lado dos oprimidos e, por isso, foi também muito perseguido, preso pela ditadura militar no Brasil, depois ficou por alguns anos exilado no Chile e em outros países. Eram informações vagas, mas contundentes sobre ele.

Anos mais tarde, quando fui fazer o curso de Pedagogia na Universidade Federal da Bahia, o meu interesse por Freire aumentou ao ler seu livro Pedagogia do Oprimido. O interesse cresceu e fui atrás da sua história, deparando-me com a grandeza da sua pessoa e da sua obra. Assim continuo até hoje, um pouco aqui, um pouco acolá, pescando nesta fonte inesgotável da sua genialidade.

Meu próximo encontro com a pedagogia de Paulo Freire se deu ao fazer o curso de Teatro do Oprimido, no Centro de Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro, com a equipe de Augusto Boal e com a sua presença a nos instruir sobre as ferramentas do TO. Para mim e para as quase trinta pessoas de vários Estados do Brasil, presentes naquele curso, no início dos anos dois mil, com os exercícios e práticas daquele teatro libertador, ficou clara a afinação e estreiteza entre Educação Libertadora e Teatro do Oprimido, bem como a proximidade entre Boal e Freire.

Neste ano, meu mais recente encontro com a grandiosidade do legado de Paulo Freire. Esse momento se deu quando fui convidado por Edite Faria, educadora baiana, militante freiriana, para fazer uma

8 Nome artístico de Lindomar Sancho Paiva. Pita Paiva é artista popular de Uibaí-BA, com formação em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e capacitação em Teatro do Oprimido, pelo Centro de Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro. Criou a xilografia que ilustra este Dossiê. Conheça seu trabalho: <https://www.instagram.com/pitapaivazo/>

xilogravura do educador. Fiz e postei nas redes sociais tendo enorme repercussão e menções de carinho e respeito pela obra de arte e pelo personagem retratado. Destas expressões de apoio e simpatia, uma, em especial, me deixou ainda mais feliz e realizado com a feitura dessa arte o convite da educadora Giselle Moura Schnorr para a autorização de publicação na capa do Dossiê Centenário de Paulo Freire: Memórias e Experiências, pela revista do NESEF/UFPR, ano 2021.

Paulo Freire Vive e nos Inspira!

RELEMBRANDO PAULO FREIRE

Marcos Arruda⁹

Aquele homem formal, de terno e bigodes pretos, e sua gentil esposa, nos receberam em seu apartamento em Recife. Uma amiga da JUC – Juventude Universitária Católica – fez o contato e me acompanhou até lá. Era o ano de 1963.

Nosso primeiro encontro, antes do golpe de 1964

Me impressionaram as proposições visionárias do casal. Elza fazia comentários que revelavam seu engajamento na campanha.

O Presidente João Goulart havia nomeado Paulo coordenador da Campanha Nacional de Alfabetização. Uma ocasião extraordinária de realizar em poucos anos uma espécie de “revolução das consciências”, não por uma via doutrinária ou manipuladora, mas sim através do despertar da consciência crítica da população trabalhadora do campo e das cidades. No linguajar de Paulo, “ler mais que a palavra escrita: ler a sua realidade” queria dizer desvendar as causas da sua pobreza e atuar sobre elas! Que grande ameaça isto podia representar aos grandes latifundiários, famintos de agarrar a terra de camponeses analfabetos¹⁰, sobretudo os do Nordeste, região de origem de Paulo e Elza! Estava claro que a conscientização e a organização dos camponeses acabariam com a ganância desenfreada dos latifundiários.

Nessa época eu cursava o terceiro ano da Escola Nacional de Geologia, no Rio de Janeiro, e era o presidente da Executiva Nacional dos Estudantes de Geologia, filiada à UNE – União Nacional dos

9 Economista e educador do Instituto PACS. Ex-colaborador do Instituto de Ação Cultural de 1973 a 1978 em Genebra. Consultor em educação de jovens e adultos dos Ministério da Educação da Guiné Bissau (1975-1978) e da Nicarágua Sandinista (1979-1989). Ex-professor de Filosofia da Educação Popular no IESAE – Instituto de Estudos Avançados em Educação, FGV, Rio de Janeiro (1982-1992). Assessor do FMCJS – Fórum Mudanças Climáticas e Justiça Social – e associado à Rede Solidarius e ao Instituto Transnacional (Amsterdam).

10 E conseguiram. Hoje, quase 60 anos depois, 1% dos proprietários de terras detêm 48% das terras cultiváveis do Brasil.

Estudantes. O trabalho político do nosso mandato estava centrado nas atividades de mineração e de prospecção e extração do petróleo. O nosso viés eram a soberania nacional e a industrialização do país, o que implicava uma postura crítica face à presença de empresas transnacionais naqueles setores. Argumentávamos que, em vez da política de exportação dessas matérias primas com baixo ou nenhum valor agregado, o governo devia usar os minérios e o petróleo para construir uma base industrial forte e assim reduzir nossa dependência dos países ricos, ampliando efetivamente a nossa liberdade como cidadãos e como povo. Caminhar com nossas próprias pernas, braços e cérebros. Tornar a economia uma resposta às necessidades do nosso povo; não só as ligadas à sobrevivência física, mas também, e sobretudo, à necessidade – essencial para o ser humano, individual e coletivo – de sempre mais liberdade e bem viver.

No início de 1964, como membro do Grupo de Política Mineral, participei do “Encontro Minério não dá duas Safras”, em Belo Horizonte. Compuseram o Encontro autoridades como o Ministro do Trabalho, Almino Afonso, o governador Miguel Arraes. Nele levantamos para discussão a proposta de criação da Minerobrás, que faria a gestão pública de todo o setor mineral do Brasil de forma semelhante à da Petrobrás com o petróleo e gás. A palavra atual que melhor cabe para qualificar nosso projeto político de então é *a descolonização socioeconômica do Brasil*. O mesmo que hoje polariza as forças de oposição ao governo Bolsonaro.

Paulo e Elza falaram-nos da experiência de Angicos, povoado no sertão do Rio Grande do Norte e o sucesso de mais de 300 camponeses alfabetizados em 45 dias, por meio de uma abordagem inovadora, que propunha o protagonismo das pessoas analfabetas no processo educativo. Eles diziam que essa abordagem chegou no tempo certo, e por isso essa pequena experiência-semente, promovida pelo MCP – Movimento de Cultura Popular – veio dar lugar a uma árvore com potencial de enormes consequências para a parcela mais oprimida do povo brasileiro. Para mim, que já havia estudado filosofia com os jesuítas, os fundamentos epistemológicos e filosóficos de Paulo me encantaram. A visão da relação orgânica e dialética entre o todo e as partes, a questão do poder opressor e do poder emancipador, o desafio objetivo e subjetivo do “educador para a liberdade”. Foi a primeira vez que ouvi Paulo usar a figura linguística da relação sujeito-objeto para se referir ao papel da educação como condição para a libertação.¹¹ Parafraseando o psicólogo Jean-Yves Leloup, “O papel do educador é despertar o sujeito em cada pessoa”. Falei-lhes da exploração vivida pelos trabalhadores da mineração, submetidos a condições de trabalho semiescravas, e os milhares de refugiados da seca e da grilagem das terras que se tornavam garimpeiros, vivendo em condições sub-humanas semelhantes às dos que eles conheciam tão bem – as vítimas da seca e do “êxodo rural”.

11 Registro com minhas palavras a observação de Paulo Freire: a educação em si não liberta, mas sem ela não se realiza a libertação.

Foi já no contexto da ditadura iniciada em 1964 que vivenciei esse caminho didático de Educação Popular, alfabetizando operários na periferia do Rio de Janeiro e, depois, de São Paulo. Também ensinei geociências numa famosa escola secundária de São Paulo, o Colégio Santa Cruz, recriando neste espaço, e com êxito, as diretrizes dialógicas emancipadoras de Paulo e Elza Freire.

Nosso Reencontro em Genebra, 1972

Dez anos turbulentos se passaram, nos quais ocorreu o golpe empresarial/militar contra o governo de João Goulart, a partida da família Freire para o exílio, minha transformação de geólogo em operário metalúrgico e sindicalista em 1968, minha prisão e tortura em 1970-71, e a partida do Brasil como refugiado político. Em 1972 reencontrei Paulo e Elza Freire em Genebra. Eles e eu, refugiados políticos. Paulo trabalhava no Conselho Mundial de Igrejas, e eu fazia o mestrado em economia do desenvolvimento na *American University*, Washington DC e era um dos animadores do Comitê Contra a Repressão no Brasil.¹² Fui a Genebra como membro do programa Bolsistas em Missão, dirigido pela brava Margaret Flory, para um período de formação com a equipe do IDAC – Instituto de Ação Cultural criado por Paulo Freire e outros refugiados brasileiros – Rosiska e Miguel Darcy de Oliveira e Claudius Ceccon, mais a alemã Babette Harper – com objetivo de prestar serviços educativos principalmente em países que lutavam por sua independência¹³. Minha participação esporádica em seminários do IDAC sobre educação libertadora nos Estados Unidos e Canadá ganhou o longo prazo com minha mudança de Washington DC para Paris, e depois Genebra.

Uma memória marcante foi a preparação da equipe para a primeira visita à Guiné Bissau em setembro de 1975. Nos dedicamos aplicadamente a ler sobre a história dos dois países e a do oeste da África. E, principalmente, as obras escritas de Amílcar Cabral, o grande líder-fundador do PAIGC – Partido Africano da Independência da Guiné e do Cabo Verde. E dialogávamos com Paulo sobre as leituras e que questões levantar sobre o que nos esperava. A emoção que Paulo partilhou conosco foi de grande entusiasmo por irmos colaborar com a educação de um povo africano, irmão do povo brasileiro, que já era escolado pela luta contra o colonialismo português (152 anos depois da dita independência do Brasil, os povos africanos “de expressão portuguesa” ainda lutavam pela sua libertação – Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe). Sim, tinha havido educação sob as árvores durante

12 Ver o livro de James N. Green, 2009, “Apesar de Vocês – Oposição à Ditadura Brasileira nos Estados Unidos, 1964-85”. Companhia das Letras, São Paulo.

13 Expresso minha gratidão à equipe do IDAC e a Paulo Freire pela oportunidade que me deram de colaborar com o Instituto como facilitador de seminários sobre Educação Libertadora na América do Norte e na Escandinávia, e a partir de 1995, junto com a equipe do IDAC, como consultor dos Ministérios de Educação da Guiné Bissau e do Cabo Verde sobre Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da libertação.

as décadas de luta contra as garras de Portugal. E a própria luta era uma escola. Através dela, gente que só falava uma das mais de 30 línguas da Guiné, aprendeu a falar crioulo. Assim, a comunicação se viabilizou e ampliou o trabalho articulador cultural e militar do PAIGC.¹⁴



Marcos Arruda com Paulo Freire, Mario Cabral, então Ministro da Educação da Guiné Bissau e cooperantes canadenses e suíços. Fotografia acervo do autor.

Tenho boas memórias das viagens feitas com Paulo, de Genebra a Lisboa e de lá a Bissau. E de Genebra à Estocolmo. Conversávamos sobre os tempos de mobilização pelas reformas, que visavam a melhora das condições de vida e de trabalho da maioria, tais como a reforma agrária, a minerária, a educacional e a universitária. Relembramos os tempos em que educar para a libertação e defender as riquezas naturais do Brasil da cobiça das empresas estrangeiras “eram coisa de comunista”. Como se estivéssemos retomando a conversa de nove anos atrás, só que com Jango havia vontade política de reformar a economia e a cultura do país. Esta vontade foi asfixiada pela ditadura. Os governos militares tentaram se legitimar acusando de comunista a luta por reformas de base, entre elas o Programa Nacional de Alfabetização. Deixaram de ser destaques no contexto da ditadura os movimentos populares, que agora se viam obrigados a reduzir suas demandas a temas relacionados com a mera sobrevivência física e os direitos cidadãos. E educadores mais proeminentes, como Paulo Freire, Darcy Ribeiro e outros estavam agora no exílio. Sob o governo Bolsonaro o retrocesso da política educacional tem sido devastador e a herança de Paulo Freire é agredida e até demonizada pelo Presidente-miliciano e seus assecclas¹⁵.

14 A quem se interessar pela minha avaliação crítica dos anos de trabalho de Paulo e da equipe do IDAC como consultores na Guiné Bissau e Cabo Verde, ver Marcos Arruda, 2009, “Educação para uma Economia do Amor: Educação da Práxis e Economia Solidária”, Editora Ideias e Letras, São Paulo. Em especial, o Capítulo 5.1 – Educação da Práxis e Emancipação – Educação Libertadora na Guiné Bissau pós-colonial”.

15 Bolsonaro chamou Paulo Freire de “energúmeno” e disse que, eleito, iria usar um lança-chamas para expulsar do MEC os professores que seguem Paulo Freire. (Bolsonaro chama educador de burro para ocultar caos no comando da Educação - 16/12/2019 - UOL Notícias).

Plena Democracia

Foi numa daquelas viagens, quando conversávamos sobre filosofia e epistemologia da educação que tocamos num tema que tinha implicações omnidimensionais: a Democracia. Sua essência é política, refere-se à organização do poder a partir do povo, da totalidade da população. Paulo assinalava que a estrutura socioeconômica do Brasil, que foi colônia durante 389 anos e, de lá para cá, continuou subjugada às elites nacionais e estrangeiras, não conhecia ainda *a plena democracia*. A questão era, quais seriam os vetores capazes de torná-la realidade? Qual é o desafio-chave na conquista da plena democracia? Algum governo esclarecido, como esperávamos que viesse ser o governo João Goulart, ou o governo Allende no Chile, até que os golpes empresariais-militares, insuflados pelos EUA, desmancharam esses sonhos? Foi assim que nosso diálogo tocou num tema fundamental da educação para a liberdade. Tema crucial, que continua desafiando quem aspira a uma humanidade que se liberta. Tema candente para Paulo e para mim, ambos leitores de Gramsci e defensores da dimensão cultural na luta contra as opressões. E ambos profundamente abalados pela violência inaudita do golpe militar contra Salvador Allende no Chile. Ali Paulo havia vivido tempos de esperança ativa ainda no governo democrata-cristão de Eduardo Frei. Paulo viu florescer seu afeto pelo povo chileno. E eu havia vivido dois meses intensos de visita ao país em 1972.

Esta conversa tocou o âmago do meu compromisso com meu trabalho como educador e economista. Paulo valorizava o papel do Estado na construção das condições para a emancipação dos povos. Mas, citando Gramsci e Amílcar Cabral, ele correlacionava a autoridade do educador na comunidade de aprendizagem com a do Estado na sua relação com a sociedade, em particular as classes que vivem do seu trabalho e não das rendas do capital. A missão de ambos é apoiar o empoderamento dos educandos e educandas, sejam elas e eles estudantes e/ou cidadãos e cidadãs, para realizar seu papel de protagonistas da plena democracia. De novo, trata-se de converter sociedades divididas entre sujeitos e objetos, ou patrões e empregados, em sociedades que se empoderam para tornar-se sujeitos da socioeconomia, da política e da cultura. Sujeito dos seus potenciais humanizadores, em colaboração ativa com o meio natural.

O Sujeito Último da Libertação

Ao responder sobre a aposta no Estado para realizar a transformação, Paulo acrescentou que um governo progressista ajudaria a democratizar o país. Mas o fim do sistema que naturaliza a opressão mantendo as classes subalternas fora das escolas e das universidades, privadas dos meios de garantir sua sobrevivência em condições dignas, este só viria das próprias classes oprimidas. Não perder de vista

o protagonista principal da luta pela libertação – o povo oprimido. E a educação podia criar as condições propícias para que educadores e lideranças se comprometessem com assumir esse papel de serviço ao empoderamento da população.

Naquela década dos setenta, marcada pelas vitórias das lutas de libertação nacional dos povos do hemisfério Sul contra o poder colonial armado dos países do Norte, a única saída parecia ser a tomada do poder do Estado e o redesenho deste para que passasse a servir interesses e necessidades da maioria, que só tinha a venda do seu trabalho como garantia do seu direito à vida. E isto implicava transformações tanto na esfera político-social quanto na esfera da subjetividade, da consciência e da visão de mundo. Aí, a educação tinha uma importância relevante, Paulo enfatizava.

E então, ouvi de Paulo uma afirmação que afetou minha visão da política e da educação. Ele disse que há dois tipos de gente neste mundo. Há os que acreditam que a maioria das pessoas precisa de direção e comando para viverem suas vidas; estas pessoas, que nunca haviam entrado numa escola, ou a abandonaram antes do final do primário, foram formadas para obedecer e para depender dos que “sabiam”. E há as pessoas que acreditam que todo ser humano é dotado do potencial de gerir sua própria existência, reduzindo ao mínimo suas dependências e maximizando a interdependência solidária e a liberdade como pessoa e como cidadã. Uma educação para a liberdade é a que contribui para que todo ser humano desenvolva seu potencial de gerir o desenvolvimento do seu ser e do seu devir, como indivíduo e como ser social ao mesmo tempo.

Durante alguns meses tive que confrontar este desafio dentro de mim. Na minha formação familiar numa “família de classe média” eu havia aprendido que a democracia era o direito de votar, e no voto começava e terminava este direito. Analfabetos não deviam poder votar, porque não haviam aprendido a pensar, a escolher. Só vim a desenvolver minha crítica a esta visão classista, supremacista e patriarcal ao entrar na Escola de Geologia e na Juventude Universitária Católica. A divisão da sociedade em classes não é um fato natural e sim antrópico, histórico. Portanto, é o próprio ser humano quem deve achar os caminhos para superar a divisão do trabalho supremacista, patriarcalista e racista.

Estas palavras têm grande atualidade quando escrevo este capítulo. Mas algumas já eram usadas em espaços como o do IDAC há 45 anos! Esta percepção me fez recordar uma proposição de Karl Marx, para quem o objetivo maior da luta humana pela libertação é o fim das classes e dos conflitos entre elas – portanto, uma sociedade da paz, da justiça social e ambiental, e da garantia do direito a uma vida digna! Para Marx, o avanço técnico e científico, adequadamente planejado, tem por virtude maior reduzir o tempo de trabalho necessário na produção de bens e serviços, levando a humanidade a poder gozar do tempo liberado pelo aumento da produtividade e democraticamente distribuído, seja para exercer o trabalho emancipado, de livre escolha,

seja para dedicar seu tempo e energia ao desenvolvimento dos seus potenciais humanizadores – a estética, a ética, a comunicação, seus talentos e gostos pessoais, a amizade, o afeto, o amor.

Direito ao Presente

Um dos maiores “pecados” de Paulo, aos olhos dos que o odeiam, foi construir um caminho educativo que desperta as pessoas oprimidas para o desejo mais que legítimo de resgatarem o seu *presente*! Isto através da mudança das condições sub-humanas a que estão subjugadas pelo mentirosamente promissor sistema do capital. Recordemos a sabedoria de Sêneca: “A expectativa é o maior impedimento para viver: leva-nos para o amanhã e faz com que se perca o presente”. A lógica do 1% que detém o poder econômico e político no Brasil não reconhece ao povo o direito ao presente!

A proposta de viver plenamente o presente vem acabar com as mentiras do capitalismo a respeito do Brasil “deitado eternamente em berço esplêndido”, subjugado, objetivado, subalternizado, desumanizado, imobilizado... tudo isto como “destino da maior parte da humanidade”. Sonhando com um “eterno” futuro que nunca virá, porque as elites hobbesianas (“O homem é o lobo do homem”) disfarçadas de verde-amarelos e tornaram peritas em drogar as classes oprimidas com sonhos ilusórios de consumo ilimitado de bens materiais, oportunidades “iguais” para toda e todo cidadão, pleno emprego, injeções de propaganda nas veias, vender seu voto como cheque em branco para eleger alguns dos mais corruptos políticos da Terra. A práxis da educação para a liberdade traz o “perigoso” potencial de fazer emergir o senso crítico sobre quem somos nós, seres humanos, que é que nos faz felizes, e como podemos libertar-nos das amarras do futuro como promessa, para viver intensa, integral e plenamente o presente!

Contra a cultura cooptadora e alienadora

Minhas memórias de reuniões da equipe do IDAC e das minhas viagens com Paulo incluem diálogos sistêmicos importantes hoje, tanto quanto naqueles anos. Para Paulo o pano de fundo subjetivo em que operava e opera o sistema de “livre” mercado e o aparelho burocrático e monetocrático do capital é o das falsas premissas do “eu sem nós” e da propriedade privada como “condição própria da natureza humana”. As classes privilegiadas precisam de um Estado fortemente comprometido com os interesses das elites em oposição aos interesses da maioria trabalhadora. Paulo fazia da educação para a liberdade uma frente de luta política na esfera cultural. Nossa conversa focalizou o tema da cultura ao reconhecermos a posição subalterna da maioria, submetida à funesta influência de dois aparelhos ideológicos – o do capital e o do Estado burguês – visando operar processos de dominação não só pela

exploração da força de trabalho e pela espoliação dos consumidores, mas também pela via da cultura cooptadora e alienadora. Neste ponto, nossa conversa enveredava para a partilha do nosso entusiasmo com a obra de Antônio Gramsci, um dos autores que mais alargaram e aprofundaram os horizontes franqueados pelo Filósofo da Práxis.

Também nos referíamos a outro italiano, Mario Manacorda, que no livro “Marx e a Pedagogia Moderna”, que comprei em Lisboa, deu à luz uma crítica contundente do paradigma escolar do ocidente e estudou com criatividade o papel da educação no descortínio de uma humanidade em vias de libertação. Manacorda elaborou com muita propriedade sobre o trabalho humano – o alienado e o emancipado – e seu papel inalienável em relação à educação. E enfatizou a integralidade do ser humano – omnilateral e, eu acrescentava, omnidimensional – como qualidade intrínseca da premissa antropológica da Filosofia da Práxis. A crítica das circunstâncias em que vivem os indivíduos desemboca na crítica ao desenvolvimento unilateral de uma qualidade em prejuízo de todas as outras.

Dogmatismo na Educação?

Essas conversas com Paulo me motivaram a ler Gramsci com maior empenho. Certa vez nossa conversa se deteve na questão se é tolerável ou não algum dogmatismo na educação. Paulo disse que há uma passagem em Gramsci em que ele argumenta em favor de uma certa dose de dogmatismo na educação, em particular a das crianças e dos jovens. Me surpreendi. Reproduzo este diálogo com minhas palavras, a partir de notas e lembranças aproximativas do que Paulo me disse na época:

MA – Isto seria contraditório com a filosofia e a gnoseologia historicista que o próprio Gramsci postula!

PF – Isto mesmo. O historicismo da Filosofia da Práxis vai no sentido oposto ao do dogma, ao afirmar a primazia da prática sobre a teoria. Como a prática está vinculada ao movimento da História desta prática, ela engendra sempre novas realidades. Até as “ciências exatas” não escapam desta verdade. Veja o que está acontecendo nos domínios da física e da biologia. Neste tema, apenas uma premissa dogmática me é tolerável: rejeitar todo dogmatismo. E isto implica em rejeitar o dogma do “livre” mercado tanto quanto o dogma da estatolatria, que Gramsci critica com veemência!

MA – Por quê? perguntei. Aí estamos entrando no terreno das Democracias. No plural porque há vários conceitos e práticas de democracia. E para mim só uma é verdadeira – a democracia integral, plena, omnidimensional. E isto tem a ver com a Educação para a liberdade. É o tema de quem é o Sujeito da educação, do desenvolvimento, enfim, dessa libertação.

PF – A Filosofia da Práxis é crítica, dialética e historicista. Qualquer “verdade” absoluta se transforma em axioma e congela no tempo,

enquanto a História continua. Questionar é a vocação do filósofo da Práxis. A evolução da História e, genericamente, da vida estão sempre surpreendendo a inteligência humana. Novos horizontes, novas perspectivas, novas “verdades” vão brotando com o caminhar mesmo da humanidade, e com o avanço do alcance do conhecimento humano através da pesquisa, que é parte central da educação para a liberdade, a meu ver, em todas as idades.

Estatolatria e Democracia Plena

MA – Você falou da estatolatria, criticada por Gramsci. Os advogados de um forte Estado reformista ou revolucionário apontam com razão a fragilidade dos povos oprimidos frente à opressão. Não seriam o partido que venceu a luta anticolonial, e o Estado que se reconstrói os dois protagonistas principais da transformação? Que Estado esperamos encontrar na Guiné e no Cabo Verde, e que pretendem eles fazer com o poder? Como você vê então o papel do Estado numa sociedade que se liberta? Vale falar em Estado educador?

PF – Reconheço a importância de um Estado democraticamente forte para conduzir a revolução. Mas Amílcar Cabral questiona seriamente os que, pelos encantos do poder, vão se afastando do povo e aproveitando as brechas para colocar seus interesses pessoais acima dos coletivos e dos da sua função pública. Amílcar fala em “suicídio de classe” como condição para se poder, na função pública, optar cotidianamente pelos interesses da população. Para nós educadores, é indispensável acreditar no potencial das pessoas de conscientizar-se, unir-se e educar-se para a libertação. Mas isto é um processo longo e nada linear. E devemos ter claro quem deve ser o Sujeito da nova ordem não opressora: o povo organizado, e não as lideranças sozinhas nem o Estado. Neste sentido, posso estender ao Estado libertário ou revolucionário o conceito de Amílcar do “suicídio de classe” necessário de ser perpetrado pelas lideranças do partido e pelas autoridades do governo. Cabe a este Estado colaborar na educação da população para a autogestão, a relativa autonomia, e a solidariedade como método de empoderamento popular para o exercício da plena democracia.

Lembranças conviviais

Embora Marx, Gramsci e Amílcar Cabral tenham estado muito presentes em nossas conversas, falávamos também sobre outros autores, alguns brasileiros e outros latino-americanos, como Celso Furtado, que veio dar um semestre de aulas na *American University* quando eu ainda estava no mestrado em Washington D.C., Leonardo Boff, Gonzalo Gutiérrez, Elza Támez e outros e outras teólogas católicas e protestantes que ensaiavam as primeiras proposições sobre Teologia da Libertação. E o nosso brilhante dramaturgo Augusto Boal, que aplicou

criativamente a filosofia educativa de Paulo Freire ao que veio a se chamar de Teatro do Oprimido. Ele e Paulo estiveram juntos muitas vezes e, de fato, se inspiraram mutuamente. Boal acumulou um vasto tesouro de práticas teatrais que reproduziam situações de opressão e estimulavam a plateia, em espaços fechados e na rua, a buscarem soluções próprias para a superação dos fatores que geravam a opressão. Eu próprio tenho feito apresentações e participado de dinâmicas do Teatro do Oprimido animadas pelo professor Patrick Doherty na Faculdade Comunitária de Puyallup, no sul de Seattle, EUA, onde Kathy Swart, minha companheira de vida, é professora e bibliotecária.

Um dia de 1975, a equipe do IDAC partiu para sua primeira visita à Guiné Bissau. A escala da TAP em Lisboa era obrigatória. Nesse tempo Boal e Cecília moravam lá e convidaram Paulo e a equipe para um lanche na casa deles. Além da calorosa acolhida pelo casal, Paulo e Boal nos deliciaram contando casos das suas aventuras pedagógicas e dramatúrgicas pelo mundo afora. Cecília chega ao salão com um envelope recém-chegado do Brasil. Era uma fita magnética presenteada a Boal por Chico Buarque de Holanda. Aquele pequeno grupo de amigas e amigos compartilhou o prazer de ouvir pela primeira vez a canção *Meu Caro Amigo*, dedicada por Chico a Boal!

Voltando às nossas conversas, Paulo e eu também falávamos de autores como Werner Jaeger e sua obra monumental chamada *“Paideia: los Ideales de la Cultura Griega”*, onde ele faz o trabalho pioneiro de explorar a história da filosofia e da educação na Grécia antiga. O próprio Paulo me ofereceu o exemplar de Jaeger que ele tinha em dobro. É a versão em castelhano, e Paulo tinha escrito na folha interna *“Paulo Freire, Santiago, 1968”*. Ao que acrescentei: *“Oferecido a mim por Paulo Freire em setembro de 1977.”*

Paulo já me havia dedicado um exemplar da *“Pedagogia do Oprimido”*, edição da Afrontamento/Porto, Portugal, com as palavras *“A Marcos, como se estivéssemos no Recife. Paulo Freire, Geneve, julho 1975”*. Nunca ouvi Paulo pronunciar Genebra (português), dizia sempre Genève (francês; mas ele também não usava acentos).

Nossas conversas fluíam como canoas deslizando nos igarapés e nos afluentes, sem perder de vista o grande rio. Mas havia também as conversas de amizade, sem formalidades nem compromissos, como as que tínhamos nas refeições da Elza com as filhas e filhos – Madá, Fátima, Cristina, Joaquim e Lutgardes no apartamento da família Freire em Genebra. Uma grata memória foi o almoço que Elza preparou como gesto de boas-vindas ao meu pai, Clemildo Lyra de Arruda, sua esposa Leonor e minha avó Maria. Havia muito em comum entre Elza, Paulo e Mildy, os três originários de Pernambuco, os três educadores peritos na língua portuguesa. Meu pai foi da Academia Brasileira de Filologia! Eles conversaram bastante e encontraram muitas afinidades. Meu pai contou que era também professor de latim e grego. Paulo ofereceu-lhe, então, uma cópia em grego do genial *“Pedagogia dos Oprimidos”*. Herdei esta cópia do meu saudoso pai, e a ofereci à querida amiga lyonesa

(de Lyon, França) Simone Kunegel, que fala grego correntemente, além de não sei quantas outras línguas.

Em 1979 fui convidado para trabalhar como consultor econômico no CMI – Conselho Mundial de Igrejas, com sede em Genebra. Paulo e eu convivemos pouco tempo no CMI. Em agosto desse mesmo ano Paulo e sua família voltaram para o Brasil, depois de uma vida de refugiados que durou 15 anos!

Saudoso Paulo!

Um dos mais profícuos autores de livros sobre Paulo Freire é o amigo e companheiro Carlos Brandão, antropólogo e educador de educadores para a liberdade. Não posso deixar de mencionar e recomendar seus livros. Carlos e eu já trocamos muitas ideias sobre a Metodologia e a Filosofia da Educação Popular.

Em 2 de maio de 1997 eu estava esperando a partida de um voo que me levaria a Moçambique para uma consultoria em educação popular. De repente, o piloto liga o microfone e anuncia:

– “Acaba de nos chegar notícia de São Paulo, anunciando a morte do Professor Paulo Freire, que foi Secretário da Educação do governo Erundina.”

Derramei algumas lágrimas solitárias. E parti para levar um pouco do que aprendi com Paulo a educadores populares de Moçambique.

Marcos Arruda

Março de 2021

PAULO FREIRE NA BOLÍVIA: REMINISCÊNCIAS¹⁶

Débora Mazza¹⁷

*Se nada ficar destas páginas,
algo, pelo menos, esperamos que permaneça:
Nossa confiança no povo.
Nossa fé nos homens e
na criação de um mundo em que seja menos difícil amar
(FREIRE, 1988, p. 184).*

No ano de 2021 comemoramos o centenário de nascimento de Paulo Régis Neves Freire, conhecido mundialmente como Paulo Freire.

Paulo é um dos educadores e filósofos da educação brasileira mais lidos e citados no mundo. Autor de uma obra vastíssima, tem na *Pedagogia do Oprimido* o seu livro mais conhecido e traduzido em cerca de 40 idiomas. Nele é possível identificar **um método** de alfabetização de adultos que entende que a leitura do mundo precede à leitura da palavra, **uma metodologia** dialógica que explora os círculos de cultura como uma dinâmica de trabalho horizontal entre educador e educandos na qual todos têm algo a ensinar e muito que aprender e **várias técnicas** de ensino e aprendizagens que, por meio de múltiplas linguagens, capturam, classificam, sensibilizam, problematizam e representam a realidade concreta dos educandos visando a conscientização, a alfabetização, a pós alfabetização, a ação política coletiva e a mudança social rumo a minimização das condições de pobreza, miséria e opressão e a ampliação dos processos de inclusão, acesso e participação de todo/as nos bens materiais e imateriais socialmente produzidos.

A obra de Paulo Freire ultrapassa as fronteiras disciplinares e sua forma de pensar joga luz e sombra em conceitos como: educação bancária, educação castradora, pedagogia do oprimido, educação como prática da liberdade, extensão ou comunicação, contato e interação, viável possível, participação engajada, universo vocabular, palavras

¹⁶ Texto publicado pela primeira vez no site *A terra é redonda eppur si muove*. 24/03/2021. <https://atterraeredonda.com.br/paulo-freire-na-bolivia-reminiscencias/>

¹⁷ Professora Doutora da Faculdade de Educação/UNICAMP, Pesquisadora PQ CNPq.

geradores, educação conscientizadora, ação cultural para a liberdade, racionalidade desencarnada, diálogo como princípio político e pedagógico, esperar etc. Eles são manejados por profissionais da administração, agronomia, economia, educação, publicidade e propaganda, do serviço social, jornalismo, meio ambiente, das relações públicas e internacionais etc. (COWDEN, YU, ROBLES & MAZZA, 2020).

Não é minha intenção, neste texto, situar o autor e sua obra (BEISIEGEL, 2002, 2010; GADOTTI, 1996) nem descrever sua trajetória como cidadão do mundo (MAZZA e SPIGOLON, 2018) e nem abordar aspectos específicos de sua obra (MAZZA, 2019). Desejo simplesmente compartilhar uma experiência que vivi ao lado de Paulo Freire e que perdura na minha memória sem nunca a ter tornado pública.

No início de 1987, Paulo Freire, então professor da Faculdade de Educação (FE) da UNICAMP, foi convidado por várias instituições bolivianas para receber títulos de reconhecimento público e participar de seminários de atualização de sua obra organizado por grupos da universidade, dos movimentos de educação popular, educação de base e educação não formal e instituições afinadas com a teologia da libertação.

Eu fazia o mestrado na FE/UNICAMP e era orientada pelo professor Paulo Freire. Meu companheiro à época, Adriano Nogueira, atuava na área de educação popular junto a grupos de jovens e adultos da periferia de Campinas-SP, havia concluído o mestrado com Paulo e seguia como seu assistente pedagógico nas disciplinas que o professor ministrava na universidade.

Paulo encontrava-se enlutado e deprimido, nos apresentou o convite e nos disse: – Se vocês me acompanharem, eu aceito este trabalho!

No dia 28 de maio de 1987, embarcamos de São Paulo para La Paz e depois seguimos para Cochabamba. Junto conosco estavam o professor Jose Lima (Filosofia/UNIMEP-SP) e Luís Longuini (coordenador do CEBEP Campinas, SP). Fomos todos bem recebidos e denominados de “*Equipo Pablo Freire*”.

Nos dias 29 e 30 de maio, Paulo assumiu uma agenda intensa de trabalhos que contava com atividades nos três períodos e envolvia grupos sociais e profissionais muito diferentes e desiguais. Na *Universidad Mayor de San Simón*, Paulo dialogou com professores, gestores e autoridades universitárias e recebeu o título de *Del Doctor del Honoris de la Causa*. No Seminário Batista, realizou círculos de cultura com grupos de educação de base, educação popular e instituições promotoras de educação não formal. No Colégio Metodista, se encontrou com grupos cristãos e setores da igreja que, a partir da teologia da libertação, desenvolviam projetos de educação popular cristã ecumênica.

Frente a todo este movimento e a importância do convidado, setores políticos municipais, progressistas e reacionários, se organizaram para conceder a Paulo o título de: “*Huésped Ilustre de la ciudad de Cochabamba*”. É claro que esta iniciativa gerou rearranjos na agenda e constrangimentos para os grupos progressistas que tinham organizado e financiado a vinda do educador.

Confesso que me parecia difícil entender a capacidade que Paulo tinha em equacionar os grupos e as pautas de natureza tão diversa, e muitas vezes conflitante, em dois dias intensos de trabalho. Penso que a universidade brasileira também tinha embaraços em aceitar a centralidade que a extensão alcançava no percurso profissional de Paulo e suas implicações nas atividades de ensino e pesquisa. Ele priorizava a extensão como participação ativa na construção da consciência social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e degradação ambiental e na defesa da diversidade cultural (SANTOS, 2004).

Estivemos em diferentes territórios na circunscrição de Cochabamba: nas dependências da universidade localizadas na área privilegiada, nas instituições promotoras de educação popular que se situavam na periferia da cidade, no auditório da prefeitura municipal localizado no centro político, nas comunidades indígenas adidas ao departamento de Cochabamba e que perduram com costumes ancestrais tais como: casas construídas de barro e pau a pique sem telhados pois convivem com um clima seco; fogo de chão cobertos com terra utilizados para cozinhar carnes e legumes variados embrulhados em folha de bananeira, plantação sustentada de milho e outros cereais para a produção da chicha (bebida fermentada a base de milho e outros cereais).

Aprendemos a apreciar e fazer uso da folha de coca como chá digestivo depois das refeições ou como remédio para dor de estômago e “soroche”, o mal-estar corporal causado pela altitude.

A seguir transcrevo alguns trechos das intervenções de Paulo Freire na Bolívia que foram publicados em uma revista local e de pouca circulação entre nós.

Como expressar meu gosto de estar aqui?

Em novembro deste ano faz vinte anos que pisei nesta terra, em 1964. Foi a primeira terra estrangeira que pisei e a primeira noite que transnoitei fora do Brasil, em Santa Cruz, e depois fui a La Paz.

Não pude ficar por duas razões: pelo mal-estar da altura e pelo mal-estar político e social: dois dias depois da minha chegada veio o golpe de Estado [...]. Eu não poderia ficar. [...]. Hoje para mim é uma alegria estar na terra de vocês pois tenho coisas afetivas para falar (FREIRE, 1987, p. 12).

Venho aberto, nunca vou a um encontro fechado nas minhas certezas. No exílio aprendi que a única maneira de me sentir seguro é abandonar as minhas certezas.

Com meus 65 anos sigo desperto, sigo em pé e me sinto como se tivesse 22 anos. Pleno de esperança em certa desesperança. Pleno de força em certa debilidade. Eu não permito que minha debilidade retire minha força, mas aceito as duas e me entrego a luta. O que temos que fazer é clara e lucidamente uma relação com o destino da América Latina. Região que não será habilitada senão por nós mesmos, lutando por nossas independências,

afirmações, seguranças e coerências com nosso passado, transformando o presente para poder criar e inventar um futuro melhor (FREIRE, 1987, p. 6).

Com 65 anos minha palavra não é de desanimo, tampouco de otimismo ingênuo. Fora da luta organizada, clara e lucida não ganharemos. E a educação, ainda que não seja a mola de transformação da realidade social, tem a ver com isto, pois tem uma tarefa e como educadores não podemos desistir da luta. Lhes digo com sinceridade e com emoção. Agora, particularmente, a emoção me toma mais do que antes pois sempre dividia a honra destes títulos com Elza.

Não tenho a menor dúvida de que fiz um pouco por Elza, mas ela fez por mim muito mais. São coisas que não se podem medir e nem pesar, mas as vezes no silêncio do meu quarto, lendo, paro e tento entender isto e busco a inteligência do mistério de ser feito e refeito com o fazer de outra pessoa e descubro que Elza me fez demais. Hoje é a segunda festividade universitária que participo sem ela ... na primeira não consegui falar, mas hoje ela mesma me dá forças para falar. Grande parte desta homenagem lhe pertence.

Creio que este testemunho de dizer que fui feito por uma mulher, mas do que fiz por ela, é fundamental na América Latina para que os homens alcancem o momento de real honestidade e amor e digam: – minha mulher me fez (FREIRE, 1987, p. 7).

O povo tem o direito de ter alegria, gozar a beleza e expressar seu sofrimento. Há direitos econômicos e sociais que estão sendo roubados do nosso povo [...] Eu perdi minha mulher há sete meses e sofri e sofro imensamente, mas eu pude expressar minha dor [...] pude ficar em casa com minha solidão, pude não ler, não escrever, não atender o telefone, não ir a universidade e não dar aulas (FREIRE, 1987, p. 7).

Há muitas maneiras de entender e lutar pela mudança social. Alguns defendem mudanças parciais e inibem as mudanças mais profundas [...] minha concepção é profunda e sonha com a transformação das estruturas perversas da sociedade [...] por isto eu vivi o exílio. [...]

É uma concepção subversiva da mudança que busca reinventar a sociedade e o poder.

Porem, [...] é necessário que a mudança se faça histórica e socialmente por meio da práxis e não nas cabeças.

É necessário deixar isto claro pois tem muita gente na América Latina que decreta que as classes populares já ganharam o poder e que só lhes falta o governo e que isto se consegue em uma noite. Isto não é verdade! [...] nenhuma revolução no mundo chegou quarta feira as 4 da tarde. Nunca houve isto na história (FREIRE, 1987, p. 7).

A mudança é um ato político que, às vezes, se torna um ato armado. Mas não é um ato armado que tem um momento político,

esta é uma ilusão ideológica [...] A mudança implica na ciência da sociedade. Eu não posso transformar se não tenho um conhecimento sobre a estrutura, o funcionamento, a finalidade da sociedade. Tenho que saber como a sociedade trabalha, como é a inteligência do sistema, como funciona a estrutura do poder, quais são seus espaços e como posso miná-los. Então, mudanças geram e demandam conhecimento. Não se muda sem conhecer. O ato político é também um ato artístico porque há uma certa beleza no processo de mudança e de luta. Por outro lado, há também uma implicação ética: não é possível mudar algo sem respeitar o componente ético da própria intervenção; não se faz política sem ética; estão inter-relacionados, há que saber a favor de quem tenho determinada ética [...] no processo de mudança há seriedade, responsabilidade e toda uma série de virtudes que não se recebe de graça como um presente, mas se cria na práxis.

Outra virtude nasce da relação dialética entre estratégica e tática. Não há ato político fora destas relações. A estratégia é o conhecimento do cenário político onde se inserem os sonhos, é o objetivo. As táticas têm seus métodos, as técnicas, os meios, os procedimentos e as formas de caminhar para pôr em prática e viabilizar a estratégia.

Entretanto, existem situações loucas em que se tem uma estratégia “A” mas se trabalha com uma tática contrária a esta estratégia; em outras palavras, diz-se que se tem uma estratégia de libertação mas se trabalha com uma tática de dominação. Não pode! Tem que haver uma coerência entre ambas e a partir daí se constrói um conjunto de outras virtudes que se cria politicamente [...].

A sinceridade implica coragem que não é um sentimento estranho ao medo, mas que implica em corrigir nossa maneira de acercar o medo.

Ai vocês me perguntam: – O que a educação tem a ver com tudo isto?

Eu respondo: – A educação já é isto...um problema ético-político [...]. Gostaria muito que a mudança profunda das sociedades se fizesse em uma mesa redonda em que se tomasse cachaça brasileira, pisco peruano e mate de coca. Pucha! Tenho o direito de achar isto lindo, mas nunca houve na história uma classe dominante que renunciasse ao poder e cometesse suicídio de classe; houve indivíduos, mas não classes. Qual é minha posição pedagógica frente a isto? Minha posição pedagógica é político pedagógica. É uma posição que aposta na história sabendo que a fazemos e ela nos faz (FREIRE, 1987, p. 8).

Em 31 de maio, retornamos ao Brasil fazendo o mesmo trajeto da ida: Cochabamba, La Paz e São Paulo. A parada em La Paz gerava preocupações pois a pressão de Paulo disparava em virtude da altitude do Altiplano dos Andes. Tudo correu sem maiores intercorrências. No voo de La Paz a São Paulo, me sentei ao lado de Paulo e lhe indaguei sobre o luto, a tristeza e as perspectivas de futuro.

Ele carinhosamente depositou sua mão sobre o meu braço e começou a cantar a música de Angenor de Oliveira gravada na voz inconfundível de Cartola:

Bate outra vez
Com esperanças o meu coração
Pois já vai terminando o verão
Enfim
Volto ao jardim
Com a certeza que devo chorar
Pois bem sei que não queres voltar
Para mim
Queixo-me às rosas
Que bobagem as rosas não falam
Simplesmente as rosas exalam
O perfume que roubam de ti, ai
Devas vir
Para ver os meus olhos tristonhos
E, quem sabe, sonhavas meus sonhos
Por fim.

Eu o acompanhei na cantoria e respondi meio atordoada: – Paulo querido, acho que entendi!

Para os menos avisados, Paulo nasceu em Pernambuco em 1921, casou-se com Elza em 1944, com ela viveu e teve 5 filhos: Maria Madalena, Maria Cristina, Maria de Fátima, Joaquim e Lutgardes. Em 1986 ficou viúvo, em 1988, se casou com Nita e em 1997 veio a falecer. Aos 87 anos, Nita segue cuidando do legado de Paulo Freire.

Por paradoxal que pareça, neste momento em que a pandemia da Covid-19 acumula no mundo cerca de 2.800.000 mortes e no Brasil mais de 500.000, o Paulo que comparece nas minhas reminiscências é aquele educador que foi capaz de vislumbrar um mundo em que fosse menos difícil amar.

Referências

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Verbete Paulo Réglus Neves Freire**. In FAVERO, Maria de Lourdes de A. e BRITO, Jader de M. Dicionário de Educadores no Brasil. 2ª ed. Aumentada, RJ: Editora da UFRJ/MEC-INEP-COMPED, 2002, p. 893-899.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

COWDEN, Stephen; YU, Nilan; ROBLES, Wilder & MAZZA, Debora. **Paulo Freire's critical pedagogy for critical consciousness and practice**. MORLEY, Christine; ABLETT, Phillip; NOBLE, Carolyn & COWDEN, Stephen (edited). The Routledge Handbook of

Critical Pedagogies for Social Work. New York, NY: Routledge, 2020, p. 120-130.

FREIRE, Paulo. **Intervención. Fe y Pueblo. Pablo Freire en Bolivia.** Revista ecuménica de reflexión teológica. Ano IV, nos. 16 y 17, octubre, (p. 1-64), 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 18^a.ed, RJ: Paz e Terra, 1988.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire. Uma biobibliografia.** SP: Cortez: Instituto Paulo Freire: Brasília, DF, UNESCO, 1996.

MAZZA, Débora; SPIGOLON, Nima I. **Educação, exílio e revolução: o camarada Paulo Freire.** In Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica. Vol. 3, no. 7, jan/abr 2018, p. 203-220.

MAZZA, Débora. **O contributo de Paulo Freire para a Educação e o contraponto do Projeto Escola sem Partido.** In Jornal Adunicamp, Dossiê O projeto neoliberal e os ataques à universidade pública, à ciência e à educação. Novembro, (p.22-24), 2019.

SANTOS, Boaventura S. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.** São Paulo: Cortez, 2004.

CONJETURA DESAFIANTE: ¡FREIRE COMO MI ALUMNO!¹⁸

Carlos Calvo Muñoz¹⁹

Paulo Freire me ha acompañado desde que le conocí cuando nos enseñó a alfabetizar, recién arribado a Chile como exiliado por la dictadora que derrocó al presidente brasileño João Goulart en 1964 (Gajardo, 2019), y yo cursaba el primer año de estudios universitarios en Filosofía y Teresa Moya en Castellano. Freire ha sido mi compañero en la exploración de los territorios educativos y en el análisis de los mapas escolares (Calvo, 2016 b). Le reconozco como mi mentor porque me enseñó a reflexionar con autonomía de todos los que quisieran inculcarme su verdad, lo que también lo incluía a él, pues se volvía más peligroso porque su ascendiente podía sesgarme a sobrevalorar sus pensamientos, tal como lo viví por muchos años, hasta que decidí sacudirme de su influjo (Calvo, 2007), no porque estuviera en desacuerdo con sus planteamientos, sino justamente porque se me colaban por todas partes y me obstaculizaba para que yo pudiera elaborar autónomamente mi propio pensamiento, mientras me educaba en libertad. Sin saberlo en aquel tiempo, estaba aplicando el consejo budista que pide al discípulo matar al Buda.

Es altamente probable que Freire olvidara nuestra relación dado todas sus actividades y porque sus discípulos se cuentan por miles de millares. Aquello no tiene importancia, pues lo realmente trascendente fue que supo entusiasmarme con lo que me viviría si me convertía en educador comprometido, para lo cual debía trabajar *en y con las comunidades* y aprender *de y con ellas*. Esos aprendizajes se arraigaron profundamente en mí al enseñarme que siempre sería educando y ellos mis educadores y que debía actuar con coherencia ética asumiendo la responsabilidad

18 Publicado pela primeira vez no site “Voces de la educación”: <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/314>

19 Professor da Universidad de La Serena, Chile. Palestrante em universidades da América Latina, EUA, Europa, Índia e China. Interesses: educação informal, teoria do caos e complexidade, etnoeducação, educação indígena e de jovens e adultos.

de mi actuar. También me enseñó que debía estudiar mucho, más allá de la preparación para una prueba, porque en la vida encontraría desafíos diversos, muchos de los cuales no es posible anticipar, sea por ignorancia, inmadurez o porque la vida se entreteje caóticamente, tal como la pandemia del COVID-19 ha emergido sorpresivamente entre nosotros alterando todas las planificaciones. Algunos de esos desafíos han sido maravillosos, como aquellos que he vivido en mi condición de educador-educando con tantísimas personas de diferentes lugares; otros han sido terribles, como los que trajo consigo la dictadura y su represión absurda y sin sentido, y muchos otros han sido frustrantes como encontrarme con la testarudez de algunas autoridades en mantener vigente el paradigma escolar, a pesar de los fracasos estudiantiles. No solo tenía que prepararme con seriedad y entusiasmo para entretejer teoría y práctica sin caer en el verbalismo ni en el activismo. Freire me enseñó lo básico: asumir la responsabilidad de mi formación, que en casa me lo inculcaban, pero que no escuchaba, a denunciar y a anunciar, a reencauzar los procesos cuando fuera necesario y a orientarme en medio de la confusión. Mientras aquellos aprendizajes se expandían como rizomas, comprendía la riqueza que tiene educar en libertad, sin simulaciones, y que ello tiene consecuencias graves, como la pérdida del trabajo y el exilio forzado o voluntario. Aunque Freire modeló con su vida lo que es ser maestro, jamás se asumió como tal. Supo estar presente cuando fue necesario y ausentarse para dejar crecer, evitando las presencias excesivas y las dependencias atrofiantes.

Freire me enseñó criterios simples, pero de una gran complejidad que ha ido creciendo exponencialmente a lo largo de los años. Los recibí como si fueran semillas que tenía la responsabilidad ética de alimentar para que germinarán y fructificarán, pero en este proceso se infiltraba la tentación larvada de que lo convirtiera en una suerte de fetiche icónico donde cobijarme mientras repetía sus cavilaciones. Por ello, decidí no ser experto en el pensamiento freiriano, sino un aventurero educacional, al igual que él, que podría recurrir a sus mapas cuando necesitara alguna orientación, que cada vez deberían ser menores, aunque nunca desaparecerían. Dialogando con Freire nunca me sentí sobrepasado por datos, relaciones y abstracciones, aunque los usaba, pues encantaba con sus descripciones que mostraban problemas y sugerían alternativas esperanzadoras; además, su portuñol me fascinaba. Sus enseñanzas me cautivaron y no dudé en continuar mi formación como profesor de Filosofía, profesionalizando mi condición natural de educador; pero atento a que aquella formación no me desviase de ser el educador que deseaba ser. Con los años descubrí que como profesor podía *escolarizar* mis enseñanzas y los aprendizajes de mis estudiantes, por lo que debía mantenerme vigilante porque la rutina carcome todo y tienta culpar a los otros: “los alumnos que tengo”, “el sistema lo exige y me impide”, “mi director no lo permite”, etc.

Maestro y discípulo, él y yo, evolucionamos como seres históricos; él, con su exilio y reinventándose; yo, con mi devenir universitario y su compañía acogedora, aunque silenciosa. En ese tiempo no

sospechaba que en menos de una década también padeceríamos una cruenta dictadura y que nuestra vida tomaría un giro inesperado que con dolor me ayudaría a comprender mucho mejor la profunda riqueza de sus planteamientos educativos. El nunca supo que continuamos dialogando porque sus enseñanzas trascendieron en el tiempo para ayudarme a responder a desafíos inéditos evitando que me inmovilizara atrapado por la rutina, que me hubiera llevada a repetir lo mismo sin ganar experiencia. Me enseñó a *leer el mundo*, a comprender que esa lectura precede a la de las palabras, a crear relaciones epistemológicas sustentándolas en valores éticos y estéticos. De un modo, persuasivo, jamás invasivo, sus enseñanzas se entrelazaron con mi deriva existencial.

Freire nos ayudaba a leer el mundo escuchando el relato que le hacíamos de nuestra lectura, no de algún libro, por importante que fuera, sino el de la realidad, tal como la experimentábamos. Gracias a ese diálogo aprendíamos que aquello que sabíamos poseía un valor inestimable, aunque careciera de reconocimiento formal. Nos reconocíamos como *hacedores de cultura*, hiciésemos en la vida lo que fuese. Freire no nos desarraigaba, más bien nos ayudaba a *domiciliarnos en la tierra*, tal como Gabriela Mistral reconociera que hicieron con ella su madre y hermanastra que le nombraban las aves y las plantas que habitaban aquellos cerros semidesérticos del Valle del Elqui. Con perplejidad descubría que para leer el mundo y comprenderlo no precisaba ni del griego ni del latín, como en mis clases de filosofía antigua y medieval, ni moverme a un alto nivel de abstracción y complejidad, pues eran lecturas sencillas y críticas, nunca frívolas ni triviales, que resaltaban algunas características que evidenciaban la urdimbre de sus patrones, que reconocía parcialmente, comprendía imperfectamente y nombraba con imprecisión, pero aquello no me desmotivaba, más bien aumentaba mi curiosidad epistemológica, que me llevaba, por ejemplo, a aplicarme en el estudio del griego, latín y de todo lo que me enseñaban en la Universidad Católica de Valparaíso, pues intuía su valor potencial, aunque todavía no lo entendía a cabalidad. Demoré años en comprender a cabalidad que esos procesos dependen del contexto, de las interrelaciones que generan, de las emergencias inesperadas que les afectan y de que cada nivel de complejidad no se explica solo por sus elementos constituyentes (Calvo, 2020).

En ese ambiente educativo desafiante, estimulante y grato, aprendimos para siempre que educar es paradójal. Por una parte, educar es causa de gozo íntimo y no de amargura; esperanzador, pero no perturbador; liberador, pero nunca opresor. Por otra, educar puede causar incompensación, aislamiento, consternación, cesantía, entre muchas otras consecuencia nefastas. Es por esto que quien educa debe estar consciente de que nada de lo que haga estará exento de consecuencias; algunas podrán ser extraordinarias, como la del analfabeto que descubre la riqueza oculta en las letras; otras de estupor como cuando se descubre la molestia del opresor que no desea ni comprende por qué el oprimido prefiere la libertad al avasallamiento, y otras de incomprensión como

cuando el educador es despedido porque ha enseñado con autonomía y sus alumnos desean ejercer su libertad. La condición paradójica de la educación exige conservar la inocencia epistemológica, evitando las tentaciones quiméricas de propuestas ingenuas (Calvo, 2017a), como aquellas que anuncian que seleccionar a los estudiantes favorece el rendimiento académico de los escogidos o que los laboratorios de computación mejorarán los aprendizajes. Para diferenciar entre una y otra es necesario tener claridad ética respecto a que educar es político y mantener el entusiasmo educativo ante las consecuencias que causan los intentos de subvertir las amarras de la escolarización, esto es, las que impone la educación bancaria.

Con esos antecedentes hormigueando en mi, advertía que si me preparaba bien podía ayudar a revertir en alguna medida las consecuencias negativas de la escolarización, aquella que discrimina y convence a los estudiantes que no son capaces de aprender y que el profesorado torpemente se encarga de hacer efectiva. También descubría la otra cara, aquella de la generosidad y el altruísmo presente en la mayoría de las personas y en muchísimos profesores-as, que eran capaces de dar todo por el placer de compartir y de enseñar lo que se sabe. Todo ello suscitó en mis inquietudes profundas respecto a qué hacer ante la coexistencia de procesos sociales antagónicos. Imagino que, al modo como Freire lo debe haber hecho en algún momento, arribé a una conclusión prodigiosa y sencilla: hay que educar en libertad. Años después complementaría precisando, que hay que educar, pero no escolarizar. La educación, en tanto lectura del mundo, libera; mientras que la escolarización, en tanto proceso de reproducción, oprime. Hace medio siglo que Freire tituló “Pedagogía del Oprimido” (Osorio, 2018) a uno de sus libros, que se convirtió en el más leído y citado, aunque aquello, tristemente, no significa que sus ideas hayan transformado las prácticas escolares de quienes lo citan, pues para muchas personas las ideas de Freire valen como alusiones, pero no como referencias de prácticas libertarias.

Es altamente probable que aquello sea una consecuencia indeseable de la popularidad de Paulo Freire, quien es conocido, por lo menos de nombre por la mayoría de los-as educadores-as; si alguien que trabaja en educación no lo conoce, sorprende por tamaña ignorancia profesional. Hay que señalar, sin embargo, que durante la dictadura chilena sus textos y enseñanzas estaban proscritos, lo que explicaría la ignorancia en muchos-as, pero la dictadura terminó formalmente hace treinta años, aunque todavía se cuela en la vida democrática, y sus textos conferencias están disponibles gratuitamente en la red. A Freire se le cita para justificar argumentos y posiciones, pues se asume que su voz clara y sencilla, respalda y fortalece los argumentos ajenos. No dudo que las enseñanzas de Freire iluminan, tal como lo hace un faro, pero al igual que la luz que busca el marino, que solo le advierte de los riesgos que le acechan, la responsabilidad de su decisión y de sus consecuencias siempre recaerán en quien educa y no en su mentor.

Freire orienta, pero no obliga; previene, pero no impone; alerta, pero no coacciona. Nos pide ser libres para explorar, gozar, padecer, errar, acertar y responsabilizarnos de nuestras decisiones y de sus efectos. Nos demanda dialogar sin imposición escuchando lo que nos dicen y no lo que queremos oír, tal como la sabiduría popular nos enseña que “no hay peor sordo que el que no quiere oír, ni peor ciego que el que no quiere ver”.

Freire, sin dejar de ser nordestino, se convirtió en ciudadano del mundo porque supo leer su realidad, comunicarla con inocencia, pero sin ingenuidad y trascenderla sin negarla. Fue un hombre de su tiempo, comprendió sus tensiones y nos alertó de tantas tentaciones quiméricas que nos confundirían; padeció las contradicciones de su época histórica y las paradojas que siempre nos acompañan; sufrió el exilio y la envidia larvada, pero disfrutó del reconocimiento sincero y de la sonrisa que nacía del alma del analfabeto cuando se descubrió tan culto como él. Me gusta pensarle como una persona como nosotros, que nos invita a desarrollar nuestra curiosidad epistemológica, comunicar nuestras reflexiones y ponerlas a prueba consciente de los riesgos que traerán consigo, especialmente cuando el diálogo revela los subterfugios del poder y de la subordinación.

Freire, al igual que todos y todas, propendió a aprender y a enseñar desde la más temprana infancia, pero me intriga pesquisar cuáles fueron las circunstancias que le llevaron a convertirse en el maestro orientador de millones de educadores en el mundo. Ciertamente que no puedo responder a esta interrogante ni es mi intención hacerlo, pues no pretendo ser exégeta de su obra; lo que me incumbe como educador es bosquejar algunas pistas que nos ayuden a desarrollar nuestros dones, especialmente aquellos relacionados con el arte de educar. En este contexto, Freire es un ejemplo a imitar, pero no para copiar falsificándole. Nos orienta, pero no nos sustituye porque todo lo que hagamos es de nuestra incumbencia y no de él, aunque nos guíen sus ideas. De nosotros depende descodificar sus códigos educativos, que responden a la época histórica que vivió y lo que pudo avisorar del futuro. Sus equivocaciones no merman la riqueza de sus aportes, pues solo muestran sus esfuerzos por comprender la complejidad de los procesos y poder comunicarlos de la mejor manera. Si lo consiguió o no, personalmente no me preocupa en nada, pues él fue tan imperfecto con cualquiera de nosotros.

Cuando pienso en Freire como maestro me intriga entender cómo pudo formarse para poder desplegar tanta riqueza y claridad conceptual. No quiero centrarme en que fue un hombre dotado, simplemente porque con ello explicaría todo y nada. Si fue dotado, lo fue al igual que la mayoría casi absoluta de todos nosotros al nacer, pero él logró sortear las trampas que le imponía la escolarización (Calvo, 2016 a) y otras formas de domesticación. No dudo que fue una persona sensible, observadora, inquieta, indagadora, exploradora que inventaba

respuestas y que ponía a prueba a sus profesores, como todos nosotros hemos hecho en más de alguna ocasión.

Como no he investigado en su biografía, me siento libre para preguntarme cómo fue estimulado desde su temprana infancia. Desde pequeño habrá explorado su entorno físico y cultural, relacionando todo lo que iba aprendiendo; si se equivocaba, intentaba corregirlo. Lo imagino anticipándose al placer que le provocaría descubrir si se cumpliría alguna de sus hipótesis, atento a si su experimento daría los resultados previstos. Creo que desde pequeño disfrutó del gozo que causa la incertidumbre de no poder anticipar las consecuencias de sus acciones que involucran temas valóricos o fenómenos físicos, como si fuera un filósofo científico. No dudo que cultivó sus dones curioseando por todos lados y en todo momento, lo que permitió que fructificarán sus dones. Lo imagino leyendo a hurtadillas arrinconado detrás de un sofá, como yo lo hacía detrás del piano que mi madre tocaba ocasionalmente; también leyendo en la noche con una linterna bajo las ropas de la cama, arriesgándose a la amonestación, pero que estaba dispuesto a padecer. Le imagino urdiendo tramas a partir de la lectura, ávido de continuarla al despertar o en la escuela evitando que le sorprendiera su profesor o profesora y le castigara, sin sospechar que estaba reprendiendo a quien llegaría a ser el gran educador del siglo XX. Esta imagen me seduce porque me recuerda a Jack Andraka (2015), que en su adolescencia creó un test de bajo costo – alrededor de 3 céntimos de dólar – para diagnosticar el cáncer pancreático, considerado científicamente imposible de detectar, y que leía revistas científicas escondidas en clases. ¡Que pasión más maravillosa y tan incomprendida en la escuela, que castiga al distraído por estar abstraído en otro universo y porque no puede dar cuenta de qué es lo que trama en su inconsciente, pero que algún día podría aflorar!

Podemos formularnos muchas preguntas respecto a como aconteció el devenir histórico de Freire, pero no buscaré en sus biógrafos las respuestas, pues prefiero quedarme con la incógnita para que sigan alimentado mi curiosidad. A saber, ¿cuáles fueron las semillas que cultivó, que crearon rizomas y que germinaron en “La educación como práctica de la libertad”? ¿Usó las mismas semillas, pero las cultivó de manera diferente o fueron otras las que plantó para redactar “Pedagogía de la esperanza”? ¿Cómo nombró a sus libros? ¿Habrá sido gracias a un sueño o una intuición serendípica? Me gusta imaginarle sonriente y comunicándole a sus cercanos que ya tenía el nombre del libro. ¿Quién le habrá ayudado a soñar con las palabras mostrándole su poder constructor de realidad, que años después le llevaría a exigir el derecho del analfabeto y de toda persona a decir *su* palabra y no a repetir la de otros y que ese simple acto era profundamente subversivo? Si me contestaran que fue la madre o el abuelo, no quedaría satisfecho, pues no me explicaría cómo la madre o el abuelo lo hicieron. En el cómo radica la clave. Análogamente habrá aprendido a conjeturar cuáles podrían ser las consecuencias de sus actos, que en Chile decimos “el que la hace, la

paga”, y a revelarse frente a injusticia que les parecieron inaceptables. A propósito, ¿qué le ayudó a templar su personalidad para que pudiera sobrellevar el exilio, la envidia y el resentimiento de personas cercanas?

A lo largo de la vida, no me he interesado ni me ha importado referirme a lo que realizó y escribió en su vida, pues aquello se encuentra en sus escritos, conferencias y biografías. Para saber de ello, solo debo estudiar su obra o buscar en Google, al modo como se escriben muchos trabajos escolares y universitarios, que no trascienden porque se limitan a yuxtaponer datos con alguna coherencia, pero sin vida. Esto desespera a muchos docentes que descubren que esos trabajos son copias o parafraseo, propios de una escuela necrófila. Prefiero una perspectiva biófila acerca de Freire, que nos permita avanzar, no tanto en la comprensión de cómo Freire llegó a convertirse en maestro de maestros, sino como nosotros, reflejándonos especularmente en Freire, podemos incidir como educadores en nuestros ámbitos de acción y reflexión. En este contexto recuerdo la entrevistas que André Stern (2015) le hace a su Arno, su padre, donde le dice: “Tu, papá eres en todos los campos un gran ejemplo para mi, un gran modelo. Pero me gustaría precisar que no deseo en absoluto ser tú. Ni siquiera ser como tú. Sucede que a lo largo de todos estos años, ante mis ojos, *has sido tan tú, que me has dado ganas de ser yo mismo tanto como tú eres tú*” [la cursiva es mía] (Stern, 2019). Padre e hijo entrelazan los devenires de sus existencias, a medida que van conformando una unidad emergente y dinámica a partir del caos presente en la diversidad de sus contextos.

Mi escrito no es biográfico porque considero que el mejor homenaje que puedo hacerle es mostrar como me ayudó a convertirme en educador, que espero les ayude a ustedes. Como educador me pregunto qué le habría pasado a Freire si él hubiese sido mi alumno. ¿Le podría haber ayudado a ser lo que fue o yo le hubiese frenado, privando a la humanidad del aporte de sus enseñanzas que en ese tiempo juvenil estaría esbozando dubitativamente? ¿Habría sido un profesor significativo para él o me habría olvidado pronto porque no le hubiera dejado impronta alguna? ¿Habría podido inquietarlo e intrigarlo con mis clases y que esas ideas le acompañasen en el regreso de la universidad a la casa, dándole una y otra vuelta, mientras intenta comprender sus alcances? Si bien es imposible responder a estas cuestiones, les invito a plantearse estas y otras situaciones hipotéticas y asombrarse ante lo que les sugieran como posibilidades educativas, que aplicar con nuestros-as estudiantes. Me pregunto ¿qué descubrió en el diálogo para que le convirtiera en condición necesaria para educar en libertad, que no repetía lo que se ha dicho en la tradición occidental? A propósito, ¿en qué, cómo y cuánto influyeron en él las cosmovisiones indígenas y de otras tradiciones culturales, como la de India y China, que reconocen el diálogo con la naturaleza para tomar decisiones? (Carter, 1976; Chen y Shunchao, 1997; Mander 1994).

Con estas preguntas busco alterar lo común, abandonar la seguridad de la respuesta a flor de labios, invertir los roles y estar atento a

las emergencias que me producen conjeturar que Freire deja de ser mi educador-educando para convertirse en mi educando-educador. Se trata de una ficción total, pero útil porque me desafía a preguntarme qué debo enseñarle a quien será mi maestro. Ya no le pregunto a Freire lo que podría encontrar en sus libros, sino que le imagino en contextos diversos atendiendo otros desafíos. Lo que ello me provoca no responde a lo que Freire haya pensado, escrito o simplemente elucubrado, sino a lo que yo intento comprender. Si lo imagino como mi alumno es porque me pone muy alta la vara y me debo ejercitar con los mejores. Se trata de un desafío complejo, aunque no sea más que una ficción, pero que me ayuda a aprender cómo sacar lo mejor de mis estudiantes, tal como lo enseña Sócrates. Si no me desafío a mí mismo, es iluso que lo espere de mis estudiantes porque descubrirán mi falsedad, como si intentara entusiasmarles con la lectura y jamás me han encontrado ensimismado leyendo. Además, si no soy capaz de asombrarme ante el complejo tejido de lo que existe, de indignarme ante la injusticia y de *diseñar* con lo que podemos construir en conjunto, sería mejor que me retirase de la enseñanza. Se trata de una decisión íntima y personal, de la que soy éticamente responsable.

Cuando Freire afirma que debemos educar *en* libertad y no *para* la libertad, nos enseña qué hacer, pero es nuestra responsabilidad llevarlo a cabo en el contexto histórico de cada uno. Si acogemos sus propuestas debemos recrearlas para no convertirlas en consignas desarraigadas. No hay problema que nos apoyemos en ellas, pero debemos imprimirle nuestro sello personal e histórico, de tal manera que quien juzgue lo que hacemos pudiese decir algo así como: “esto es freiriano, sin duda, pero decididamente no es Freire”, pues en ella se encontrará la impronta indeleble del maestro junto a nuestra originalidad. Como maestro aconseja, guía y orienta, pero no intimida, obliga ni impone. Deja hacer, con todo el riesgo que ello trae consigo, pues la incumbencia corresponde al que ejecuta. Podemos encantarnos y valorar sus planteamientos como sugestivos y pertinentes o podemos argüir que sus proposiciones son inadecuadas y extemporáneas, pero nada de ello nos libera de examinar sus tesis para entender por qué argumenta de ese modo, en qué se ha fijado, qué habrá asumido y qué desestimado, cuáles habrán sido sus sesgo epistemológicos que le ocultaron aspectos fundamentales, etc. Puedo preguntarme todo ello porque Freire solo fue un hombre de su tiempo, tan eximio en algunos aspectos y, tal vez, tan anodino en otros. Como todos, Freire vivió los procesos sociales de su época, pletóricas de utopías que nos encantan y de dictaduras que nos avergüenzan, de creaciones artísticas hermosas y dolores injustificables, de propuestas eutópicas y de represiones aniquilantes. En esos contextos turbulentos y contradictorias nos enseñó que somos hacedores de esperanzas y sembradores de sueños, pero no de ilusiones fatuas, presuntuosas e ingenuas. Somos *diseñadores* de nuestro futuro, tal como lo comprenden campesinos/as de La Cocha en Pasto, Colombia, que sostienen que uno debe *diseñar* lo que anhela, *diseñando* nuestros sueños.

Las enseñanzas de Freire al inicio de mi formación universitaria a lo largo de un par de semanas en su oficina en Santiago de Chile, me permitieron reconocer cual sería el punto de apoyo desde donde cultivaría mi formación personal, profesional y académica de docente e investigador (Calvo, 2017b). Considero que ello fue análogo a lo que Arquímedes buscaba para poder mover al mundo. Él me dio el punto de apoyo para comenzar a caminar con entusiasmo, inquietudes y esperanza en aquellos territorios que se abrían ante mi curiosidad juvenil, algunos de los cuales exploraría, conocería y intentaría transformarlos. Años después de mi encuentro con Freire, unos colegas nahuatlts, en una reunión sobre la violación de los derechos humanos, me mostraron el profundo error del paradigma occidental al afirmar que debemos transformar el mundo cuando lo que debemos hacer es adaptarnos a él (Fukuoka, 1999). Aquello me conmovió profundamente porque comprendí el craso e inadmisibles error que marca nuestras reflexiones porque hemos asumido acríticamente que somos los reyes de la creación (Peat, 2005). Nunca pude preguntarle a Freire qué pensaba respecto a ello. Tal vez lo trabajó alguna vez, pero ya no requería que el me respondiera, pues era yo el que debía comprender sus implicaciones y como aquello pudiese calzar con la propuesta educativa que estaba elaborando sin la sistematicidad de Freire.

Valoro a Freire como maestro de maestros; como tal, debe haber huído de los discípulos que continuaban dependiendo de él. No se si actuó de ese modo o no, aunque me inclino por suponer que siguió ese criterio. Por mi parte, nunca me sentí dependiente de él, a pesar de la admiración que le tenía y la necesidad que sentía de escucharle en los primeros años, hasta cuando tomé consciencia de que todo lo que pasaba intentaba explicarlo como yo creía lo haría Freire. En ese momento corté formalmente con mi maestro; me alejé de él y partí sin su compañía. No quería depender de él; para continuar mi formación sin él, indagar autónomamente y animarme a formular mis propuestas. No se trataba de soberbia ni de engreimiento ni de arrogancia, sino solo era la expresión lúdica y dubitativa del genuino deseo de aprender por mí mismo, aunque me equivocara, tal como él debe haberlo hecho muchas veces en su vida. ¿Cómo habrá sido su relación con sus maestros-as?

Mi anhelo respondía a mi propensión a aprender y a enseñar que me instigaba a relacionar ideas, aunque frecuentemente titubeaba porque no las comprendía, aunque improvisaba argumentos precarios, que poco a poco iban tomando forma o se desbarataban completamente; en otras ocasiones emergían en mi mente con claridad meridiana, como cuando comprendí por qué la escuela fracasa en su misión de educar y deja de ser aquel medio promotor de equidad, justicia social y de ejercicio democrático libertario.

Encuentro con Reuven Feuerstein

De Freire aprendí a elaborar criterios para recibir, procesar y comunicar lo que aprendía, que he ido mejorando para enseñar cada

vez de manera más sencilla, pero no insustancial, y ayudarles a mis estudiantes a comprender el tema y sus implicaciones. Décadas más tarde encontré una ayuda extraordinaria cuando conocí a Reuven Feuerstein y pude complementar sinérgicamente las enseñanzas de ambos maestros. Con Feuerstein aprendí qué hacer cuando, a pesar de todo el esfuerzo dialógico freiriano, no lograba superar las dificultades cognitivas que presentaban mis estudiantes y que yo también padecía.

Con Feuerstein aprendí que podemos adolecer de diversas disfunciones cognitivas que nos dificultan o impiden recibir los datos con fidelidad, elaborarlos para transformarlos en información significativa y comunicarlos con claridad y precisión; ahora bien, y no obstante la gravedad de esas disfunciones, podemos superarlas gracias a las *experiencias de aprendizaje mediado* (EAM) que el-la *mediador-a* creará y usará cuando enseñe, por ejemplo, a leer, a conocer la estructura celular, el principio de incertidumbre o las culturas de Abya Yala. Quien media ayuda amorosamente para desenredar aquello que dificulta la recepción de la información, su elaboración y la comunicación de ello. Las trabas pueden estar en una, en dos o en las tres fases del acto mental. Si recibo mal un dato, aunque lo procese bien y no tenga dificultad para comunicarlo, lo daré mal el mensaje. Si lo recibo bien, pero tengo problemas para comprenderlo, igualmente lo comunicaré mal. Si lo recibo bien, lo proceso sin problemas, pero estoy nervioso, lo comunicaré mal. Por lo tanto, como educador-a o mediador-a debo ocuparme de atender aquellas tres fases del acto mental (López de Maturana, 2010). La mediación siempre es contextual y partir desde el *aquí y ahora* histórico de los-as educandos-as, pues todas las EAM deben ser intencionales, significativas y trascendentes para generar la reciprocidad de sus educandos-as (Feuerstein, 1988). Los planteamientos de Freire y de Feuerstein, diversos en tantísimos aspectos, se hermanan porque ambos comparten una profunda esperanza ilimitada, pero realista, en las capacidades del ser humano, independiente de las características y condiciones personales y sociales de cada uno. Cuando Freire nos enseña que somos *hacedores de cultura* y Feuerstein que todos *propendemos a aprender*, cada uno me enseña lo que para mí ha constituido un sencillo, pero magnífico, punto de apoyo para iniciar mi tarea de educador. Con Feuerstein aprendí como ser mucho más pertinente, no en términos del contexto, que ya lo había aprendido con Freire, sino en términos del proceso, al saber como atender las disfunciones cognitivas que presentasen mis estudiantes y que les dificultan u obstaculizan recibir, procesar y comunicar lo que están conociendo.

Sabemos que al educar enfrentamos múltiples desafíos, todos complejos, pero no por ello complicados. Uno de los más graves y que enmaraña todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje surge cuando la cultura se constituye como medio opresor y la propensión a aprender nos lleva a *aprender que no podemos aprender*, tal como les ocurre a millones de estudiantes en el mundo por causa de profesores-as, que no han sido educadores mediadores, que no les han permitido *leer su*

realidad y han debilitado su propensión a aprender, permitiendo que les infecte el virus de la *privación cultural*, que les dañará profundamente y, tal vez, de por vida. Superar esos daños exige bastante dedicación intencional y superar la estigmatización social de personas *incultas* y *vulnerables*, como eufemísticamente se disfraza en Chile a la condición de haber sido vulnerado en su dignidad y en su derecho a aprender bien y sin problemas. La privación cultural nos impide crear criterios orientadores para situar interpretar un problema y su contexto; también nos afecta cuando no podemos entender una instrucción porque carecemos de habilidades lingüísticas o no sabemos como relacionar la información acerca del COVID-19 con nuestras condiciones de vida o no sabemos orientarnos para llegar a un lugar desconocido.

Encuentro con el caos y la complejidad

Análogamente al punto de inflexión que experimenté al conocer la propuesta educativa de Feuerstein, viví uno, que califico como más radical porque me llevó a integrar holística y sinérgicamente el mundo físico con el social y cultural. Sucedió cuando me encontré con el libro “La conspiración de Acuario de Marilyn Ferguson (1988), que me mostró la existencia del caos en todos los fenómenos y procesos de la naturaleza, incluido los humanos, por supuesto, y que éste tiende a auto organizarse de acuerdo a patrones discernibles (Capra, 2016; Gleik, 1988). A pesar de todas las diferencias que parecieran elejarme de Freire y de Feuerstein, siento que todo se complementa sinérgicamente en niveles de complejidades de mayor alcance y profundidad. Nuestros discursos educativos son diferentes, pero no son opuestos. Estos estudios me han sumido en un estado endorfinico en los que he estado investigando como el caos actúa en los procesos educativos (Calvo, 2003, 2008, 2011) y como afecta el desarrollo de las funciones cognitivas (Calvo, 2016 c). Hemos comprobado que *los procesos educativos tienden a autoorganizarse como fractales* y lo hacen de manera sencilla, armoniosa y bella. Esto me ha llevado a conjeturar que la evolución que hemos vivido por millones de años nos habilita para procesar información cada vez con mayor precisión y abstracción, por lo que no hay razón que pueda justificar con legitimidad los fracasos escolares (Calvo, 2016 d). Si hay fracaso es porque hay una *mala educación*, es decir, que no se educa, sino que se escolariza.

Con esos antecedentes a la mano, cuando *leía el mundo* encontraba lo que antes no hallaba. Ante mi mirada emergían regularidades que constituían patrones que se autorganizaban en niveles de complejidad creciente, pero dependiendo de las condiciones iniciales, las que pueden provocar desarrollos imprevistos y a veces catastróficos, que se conocen como *efecto mariposa*. Un nuevo nivel de complejidad plantea desafíos inéditos porque no puede explicarse a partir de sus elementos constituyentes, pues ese nivel genera sinergia, que es mucho más que la suma de sus partes. Por ejemplo, no logramos explicar qué

es el agua relatando que se compone de dos moléculas de hidrógeno y una de oxígeno, pues nada del agua existe en el hidrógeno ni en el oxígeno. El agua es una *cualidad emergente* solo cuando se cumplen esas condiciones. Ahora comprendía, pero desde otro nivel de complejidad, que el analfabeto crea cultura porque no puede evitar hacerlo ya que propende a aprender y aprende relacionando cada vez de manera más compleja y abstracta. Esto me lleva a afirmar que educar es asombrar con algún misterio, pues ello despierta la fascinación por aprender. Se trata de algo tan simple como maravilloso y que nos desafía a todos-as, pero en especial a los-as que pretendemos educar.

También comprendía por qué los-as niños-as no pueden dejar de aprender y comunicar lo que van experimentando y descubriendo (López de Maturana, 2017). Su capacidad de aprendizaje encarnada en su cuerpo histórico es tan formidable que los diseñadores de la inteligencia artificial reconocen que deben emular el aprendizaje infantil y el sentido común para crear los nuevos algoritmos que les llevarían a desarrollar la superinteligencia y, quién sabe, si alcanzar la *singularidad tecnológica* (Coleman, 2019; Dehaena, 2020; Yonk, 2020). Esa misma riqueza la descubro en los *procesos educativos informales*, gracias a los cuales siempre estamos relacionando todo con todo, sin establecer distinciones de si es cognitivo, afectivo o volitivo, pues se integran sinérgicamente y sus fronteras son difusas y no dicotómicas. Desafortunadamente, en el ámbito de la educación formal y de la investigación educativa, es habitual que se les menosprecie porque se les describe como espontáneos y asistemáticos sin mayor estudio, lo que lleva a ignorar como se auto organizan a partir del contexto caótico. Además, estos procesos nada tienen de espontáneos porque no surgen de la nada, sino del contexto histórico donde estamos situados, ni de asistemáticos porque van creando sentido, intencionalidad y trascendencia a medida que ocurren. Se trata del *estar-siendo-ocurriendo*, que reconocen los pueblos andinos (González J. y J. Illescas, 2002).

También comprendía deslumbrado por qué los-as niños-as no pueden dejar de aprender y comunicar lo que van experimentando y descubriendo (López de Maturana, 2017). Si bien antes sabía aquello, pensaba que con los años perdíamos aquella cualidad, pero ahora verificaba que no era así, que si la perdíamos era porque nos la habían arrebatado, pero que podíamos recuperarla, claro que con esfuerzo y la ayuda de un-a mediador-a para resarcir el daño ocasionado, tal como podemos revertir y tal vez anular los efectos del fracaso escolar, la privación cultural y la enagenación. Igualmente comprendía que el proceso de mediación es tan sencillo como complejo, porque complejidad y simplicidad mantienen entre sí una relación paradójica, donde cada una requiere a la otra, al modo como el saber no lo entendemos sin la ignorancia ni a esta sin el saber.

Es improbable que en la escuela se acepten los procesos educativos informales porque se los confunde con desorden e indisciplina y porque en la escuela se vive una fuerte compulsión por sancionar

todo lo que el-a alumno-a asevera como verdadero o falso, a pesar de las insistencias para evitarlo y, mejor todavía, eliminarla de la práctica escolarizada. Al sancionar dicotómicamente se coarta la creatividad y se daña el interés de quien está aprendiendo. Tampoco se sabe qué hacer con la confusión, la ambigüedad y la imprecisión, privándole a la propensión a aprender de un caldo de cultivo extraordinario desde donde podrían germinar intuiciones serendípicas extraordinarias. Eso es análogo a intentar eliminar toda la flora bacteriana de nuestro cuerpo. Sin ella, moriríamos. En este sentido, considero que Freire tenía razón al calificar a la escuela de *necrófila* y al describir a cierta educación como *bancaria*, aunque lo aseverara por otras razones y tal vez sin conocer la teoría del caos. No argumento en contra de saber si una afirmación es verdadera o no, sino solo advierto que es inoportuno hacerlo con tanta frecuencia y, peor todavía, con tantísima autoridad, especialmente cuando se está inmerso en el proceso de aprender que avanza y retrocede, cambia y conserva, comprende y confunde. A los-as niños-as cuando están embebidos-as en el juego no les preocupa si es verdad lo que están aprendiendo o si están confundidos-as. Simplemente gozan del fluir en el aprendizaje. Si se les permite aprender, es decir, si no se les coarta la propensión a aprender, lo harán con gozo y cada vez mejor. El progreso se acrecentará si, además, cuentan con la ayuda de un-a mediador-a que les auxilie a descubrir como superar las dificultades y a encontrar nuevas pistas a explorar, que es lo que proponen Feuerstein y Freire.

Desconsoladoramente la enseñanza escolar, salvo valiosas y escasas excepciones, no promueve aprendizajes que se constituyan en *satisfactores sinérgicos* (Max-Neef et al., 1986), esto es, aprendizaje que se relacionan con otros cobrando sentido y trascendencia. No es el caso, de aquellos-as estudiantes que logran buenos aprendizajes en alguna asignatura – biología, por ejemplo, o en las de un área como ciencias –, pero no en las otras. Se dice que son buenos-as para las matemáticas o para la historia o solo para la educación física. Esos estudiantes logran *satisfactores singulares*, pero no sinérgicos. Afirmo que la mayoría de los logros escolares, que tanto se publicitan de la escuela neoliberal, se reducen a ser solo satisfactores singulares. No niego que halla estudiantes que logran satisfactores sinérgicos, pero son una minoría porque la escuela disminuye su probabilidad como consecuencia del enfoque epistemológico que guía a la enseñanza y evalúa los aprendizajes. La mayor parte de los aprendizajes los califico de *pseudo satisfactores* porque los-as estudiantes y el profesorado se centran en la nota para saber si han aprendido. La nota mínima de aprobación es criterio suficiente para creer que se ha aprendido. Recordemos que en Chile un Ministro de Educación propuso identificar a los colegios según el rendimiento en la prueba SIMCE como si de semáforos se tratara: verde para los que obtuvieran calificaciones superiores, amarillo para las que no estaban mal, pero tampoco bien, y roja para los deficientes que curiosamente corresponden mayoritariamente a las escuelas públicas.

Estos pseudosatisfactores prueban la mediocridad que alcanza la escolarización. En otros casos, el satisfactor es abiertamente negativo, como cuando es *inhibidor* de la propensión a aprender del estudiante, a quien se lo rotula y excluye del aprendizaje, convirtiéndole en un-a eximio-a simulador-a que aparenta haber aprendido. Tristemente esto no termina allí, pues muchísimos estudiantes se convencen que no pueden aprender, con lo que cierran un círculo férreo que aprenden muy bien gracias a su propensión a aprender, pero que se vuelve en su contra: aprende que no puede aprender. Se trata de los *satisfactores destructores*.

En las escuelas los procesos de enseñanza y de aprendizaje se encuentran atrapados por un entramado conceptual que presiona al profesorado y estudiantado a aminorar hasta el mínimo la propensión a aprender y a enseñar porque se sobrevalora la repetición, que pueden ser fechas, fórmulas o datos, olvidando que educar consiste en promover procesos de creación de relaciones *posibles*, que podrían llegar a ser *probables* si se encuentran antecedentes que lo avalen y, tal vez, *practicables* o *realizables*, si los descubrimientos en ciencias y tecnología lo respaldan. Uno es reproducción; el otro, invención; si bien, ninguno se da en estado puro, sino entremezclados, en la escuela predomina la imitación, la copia, la réplica, lo que fomenta el fracaso escolar porque toda repetición inhibe la curiosidad epistemológica, excepto cuando se ha comprendido la relación y sirve para adquirir destreza, como todos hacemos cuando deseamos ser competentes, por ejemplo, al tocar un instrumento, resolver algún tipo de ecuación, detectar con ojo clínico estados emocionales, etc. En torno a la escuela se ha consolidado una cultural escolar que ha arraigado en todos sus actores, incluida las familias y autoridades con poder de decisión, que se centran en las calificaciones como el criterio más seguro de lo que se ha aprendido, a pesar de que casi ningún estudioso y profesor-a lo defiende. Reproducir y repetir desentusiasma, desapasiona y aniquila en poquísimo tiempo. Esto es tan gravísimo que en los pasillos de aulas escolares y universitarias se escucha decir que “los profesores hacen como que enseñan y que los estudiantes hacen como que aprenden”. Es el reino de la simulación, aparentando conocer lo que no se ha aprendido, y del disimulo, ocultando la ignorancia a través de la copia.

Freire, que vivió arraigado en su época histórica, la trascendió gracias a su reflexión dialógica comprometida. Compromiso que le llevó a asumir entre 1989 y 1992 la Secretaría de Educación de la Prefectura de Sao Paulo, consciente de las dificultades que encontraría y que muchos-as estarían atentos a sus fracasos e ignorantes de sus logros. Esa decisión lo engrandece porque encaró el riesgo al apoyar a la escuela pública, en vez de parapetarse tras el podio de conferencista internacional. La escuela pública debe des-escolarizarse para educar a sus educandos-as, permitiendo e incentivando a que sus profesores-as no dejen de ser profesionales. Ellos-as deben tomar decisiones y no solo seguir directrices que, aunque sean correctas y pertinentes, les inhiben, desorientan y desencantan de su trabajo, donde deben

seguir mapas dibujados por otros-as y no por ello-as. Paulatinamente van desprofesionalizándose, que es una forma de volverse privados culturales, porque cada vez tienen más dificultades para explicar qué hacen, por qué lo realizan de ese modo, cómo idean superar tales y cuales dificultades, qué harán en el futuro cercano, cómo su enseñanza se relaciona y potencia con la de sus colegas y con la cultura de sus estudiantes, etc. La mayoría describe y justifica su trabajo en términos administrativos, tal vez sería mejor decir necrófilos, pues se han vuelto incapaces de justificar como educadores lo que hacen para educar en libertad a sus estudiantes.

Se trata de un panorama desolador, pero superable, gracias a las orientaciones que podemos encontrar en los escritos de Freire y, especialmente, a las decisiones que tomemos para soltarnos de las amarras que nos frenan, aunque halla algunas que no podremos superar en el aula. Cuando recurro a Freire trato de no buscar la idea inspiradora, sino que imagino a un Freire dubitativo, que improvisa, que yerra y se frustra; a ratos le veo preocupado porque sus interlocutores no le han entendido y descubre que él no ha sabido comunicar con claridad sus ideas. Trato de comprender como organiza su pensamiento, qué valor le otorga a sus errores, a sus intuiciones, a sus confusiones; cómo pule la escritura y la hace bella y fácilmente recordable para quien la lea; cuántos borradores le exige la precisión autoimpuesta, como cuando le traducían a otra lengua; cómo era el silencio que buscaba cuando pensaba divagando o enhebrando ideas. Pienso como le habrán sorprendido las emergencias de las idas que aparecían sorpresivamente ante su mente, muchas de ellas desencadenadas a partir de algo trivial, pero que el le reconocía la potencia pedagógica. ¿Qué es lo que veía en ellas y que la mayoría probablemente no repararíamos? Nunca lo sabremos, pero si fuese posible preguntarle, le interrogaría por ello y por cuáles eran sus ideas matrices desde las que ordenaba todo. ¿De dónde le surgió el respeto profundo por el saber del otro? Le imagino en los momentos en que una idea le sorprende, pero no logra describirla, pues es consciente que se le escapan aspectos claves; pondera, depura, relaciona sin éxito; insiste por horas y días, hasta que inesperadamente la comprende con una claridad meridiana. Le imagino sonriendo en ese momento y se apura a escribirla para que no se le escape para siempre. ¿Cómo se habrá explicado estos procesos, que escapan a la mera explicación silogística?

Hace casi un cuarto de siglo que Paulo Freire ya no está con nosotros, pero sigue acompañándonos, tal como lo hizo mientras vivía. No supo de los *smarthphones*, del internet de las cosas, de los automóviles automáticos, de los grandes datos, de la inteligencia artificial, de los cambios en las redes sociales, de Whastapp, no buscó información en Wikipedia ni en el potente motor de búsqueda de Google. Freire vivió en otra época, pero igual nos orienta porque entendió que como seres humanos somos hacedores de cultura. Me intriga suponer que comentaría en aquel futuro, que no sabemos cuán lejano se encuentra, cuando

los seres humanos interactuemos con *cyborgs* y muchos aprendizajes necesarios hoy día sean asuntos del pasado, tal como memorizar datos, que es el refugio de la escolarización. Creo que nos diría que debemos aprender lo que los robots no puedan realizar (Aoun, 2017; Kasse & Søndergaard, 2019) y lo que siempre hemos de realizar: *educar en libertad* para que todos-as puedan *decir su palabra* y caminar con dignidad solidaria, autonomía libre y responsable y con esperanza que *otro mundo* no es solo posible, sino *probable* porque nunca más volveremos a inhibir la propensión a aprender y a enseñar (Calvo, 2014).

Bibliografía

ANDRAKA, J, & M. LYSIAK. (2015). Con uno basta. **La increíble historia de un inventor adolescente que está cambiando el mundo**. Barcelona: Ediciones Urano.

AOUN, Joseph E. **ROBOT-PROOF: Higher Education in the Age of Artificial Intelligence**. The MIT Press, 2017. Kindle file.

CALVO, C., López-Calva, J, Maldonado, C y Rodríguez, E. (2020). **Necesidades y posibilidades de educación en complejidad. Una mirada prismática**. Bogotá: Editorial Universidad El Bosque; La Serena: Editorial Universidad de La Serena; Puebla: Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla y Morelia: Universidad Latina de América. [en prensa]

CALVO, C. (2017a). **Ingenuos, ignorantes, inocentes. De la educación informal a la escuela autoorganizada**. Santiago: Ediciones de la JUNJI, Editorial Universidad de La Serena y CREFAL (México).

CALVO, C. (2017b). Educar e investigar, cara y sello del mismo proceso. **Revista Infancia, Educación y Aprendizaje** (IEYA). Vol. 3, No 1, pp. 176-193. ISSN: 0719-6202. <http://dx.doi.org/10.22370/ieya.2017.3.1.678>

CALVO, C. (2016 a). La propensión a aprender entrampada por la escolarización. **Saber en la complejidad. Revista de Educación y Cultura**. Año 0, No. 1, Octubre 2015 – Septiembre 2016, Publicación anual editada por la Universidad Pedagógica Veracruzana, México. <https://www.saberenlacomplejidad.mx/calvo>

CALVO, C. (2016 b). **Del mapa escolar al territorio educativo: diseñando la escuela desde la educación**. La Serena: Universidad de La Serena, 6ª edición.

CALVO, C. (2016 c). Proyecto DIULS PR16221 (2016-2018). **Propensión a aprender y desarrollo de las funciones cognitivas**. Investigador principal.

CALVO, Carlos (2016 d). "¿Cómo es posible el fracaso escolar si estamos dotados para aprender?". **Revista Enfoques Educativos**, 13 (1), pp. 43-67. Recuperado de: <http://www.enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/44632/46649>

CALVO, C. **¿Qué pasaría si a los niños y niñas se les dejara aprender?**, Polis [En línea], 37 | 2014, Puesto en línea el 06 mayo 2014, consultado el 18 agosto 2014. URL: <http://polis.revues.org/9687>; DOI: 10.4000/polis.9687

CALVO, C. (2011). Proyecto FONDECYT 1110577 (2011-2014). **Asombros educativos infantiles y propensión a aprender**, Investigador principal.

CALVO, C. (2008). Proyecto FONDECYT 1080073 (2008-2009). **Complejidades educativas emergentes y caóticas en la escuela lineal**. Investigador Principal

CALVO, C. (2007). *"La presencia sutil del maestro: la influencia de Paulo Freire en mi formación"*. Ediciones EAD – Educación de Adultos y Desarrollo. 69/2007, El décimo aniversario de la muerte de Paulo Freire.

CALVO, C. (2003) Proyecto FONDECYT 1030147. **La educación desde la teoría del caos: potencialidad de la educación y limitaciones de la escuela**. Investigador Principal

CAPRA, Fritjof and Pier Luigi Luisi. (2016). **The system view of life. A unifying vision**. New York: Cambridge University Press.

CARTER, F. (1976). **The education of little tree**. New Mexico: The University of New Mexico.

COLEMAN, F. (2019). **A Human Algorithm: How Artificial Intelligence Is Redefining Who We Are (English Edition)** [Kindle iOS version]. Retrieved from Amazon.com.

CHEN, K. y Z. Shunchao, versión de Thomas CLEARY. (1997). **La puerta del Dragón. Relato de la iniciación de un maestro taoísta contemporáneo**. Madrid: EDAF, Luz de Oriente.

DEHAENE, S. (2020). **How We Learn: Why Brains Learn Better Than Any Machine for Now (English Edition)** [Kindle iOS version]. Retrieved from Amazon.com

FERGUSON, M. (1988). **La Conspiración de Acuario**. Barcelona: Editorial Kairos.

FEUERSTEIN, R., Rand Y., & Rynders JE. (1988). **Don't accept me as I am: helping "retarded" people to excel.** New York: Plenum.

FUKUOKA, M. (1999). **La senda natural del cultivo.** *Regreso al cultivo natural. Teoría y práctica de una filosofía verde.* Valencia: Terapión

GAJARDO, M. (2019). **Paulo Freire. Crónica de sus años en Chile.** Santiago: Flacso Chile.

GLEICK, J. (1988). **Caos. La creación de una ciencia.** Barcelona: Seix Barral.

GONZÁLEZ GARCÍA, Jimena T. y José Mario ILLESCAS POMPI-LIA. (2002). **Acerca de la educación en el mundo originario preinca en el territorio donde se formaría el Tahuantinsuyo y el Qollasuyo.** Cochabamba: CEDIB.

HASSE, C., & SØNDERGAARD, D. M. (2019). **Designing Robots, Designing Humans** (English Edition) [Kindle iOS version]. Retrieved from Amazon.com

LÓPEZ DE MATURANA, S. (ed) (2017). **¿Por qué ladran los perros? Epistemología infantil. La magia de las preguntas y respuestas de los niños.** La Serena: Editorial Universidad de La Serena

LÓPEZ DE MATURANA, S. (2010). **Maestros en el territorio.** La Serena: Editorial de la Universidad de La Serena.

MANDER, J. (1994). **En ausencia de los sagrado.** *El fracaso de la tecnología y la supervivencia de los pueblos indígenas.* Santiago: Cuatro Vientos.

MAX-NEEF, M., A. Elizalde y M. HOPENHAYN. (1986). **Desarrollo a escala humana, una opción para el futuro.** Development Dialogue, Número Especial 1986, CEPANUR – Fundación Dag Hammarskjöld

OSORIO, Jorge (ed.) (2018). **Freire entre nos. A 50 años de Pedagogía del Oprimido.** La Serena: Editorial Nueva Mirada.

PEAT, D. (2005). **Blackfoot Physics: A Journey into the Native American Universe** (English Edition) [Kindle iOS version]. Retrieved from Amazon.com.

STERN, A. (2015). **Yo nunca fui a la escuela.** Albuixech, Valencia. Litera libros.

STERN, A. (23 octubre 2019). **Una vida dedicada a la creatividad y la infancia.** Arno Stern, investigador. Entrevistado por André Stern.

BBVA AprendemosJuntos. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=bCe4jKYy8K4>

YONCK, R. (2020). **Future Minds: The Rise of Intelligence from the Big Bang to the End of the Universe** (*English Edition*) [Kindle iOS version]. Retrieved from Amazon.com.

PAULO FREIRE, HISTÓRIAS VIVIDAS, LIÇÕES INESQUECÍVEIS, APRENDER SEMPRE

César Nunes²⁰

Muito já se escreveu sobre Paulo Freire, muitas páginas ainda haverão de serem escritas, nesse ano de seu centenário (2021) e nos anos e nas décadas seguintes, e nos próximos centenários que virão. Fui convidado a escrever algumas lembranças de nossa convivência, curta, mas intensa e singular. Acabei aceitando, pois achei que seria oportuno buscar registrar a beleza e a simplicidade desse *homem do mundo*, tão incompreendido e por tantas vezes injustamente atacado, de maneira perversa, seja no seu próprio tempo de vida e de atuação, seja ainda nesses últimos tempos, bem depois de sua morte, no Brasil e em outros lugares do mundo nos quais tem prevalecido o arbítrio e a escuridão política e cultural. Mas, não quero ser um defensor de Paulo Freire, no sentido apologeta e proselitista. A obra dele é maior do que qualquer outra força. Ela permanecerá, incontestável, a despeito das acusações ridículas e medíocres. Ela não precisa de defesas, precisa sim de socialização, de divulgação, de esclarecimentos, de luzes, de recomposição da verdade de si e da beleza que encerra em si. Esse é meu propósito nesse momento. Contar algumas poucas histórias que vivi com o maior educador do Brasil, o Patrono da Educação Brasileira, o professor Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997). Esse é o mote.

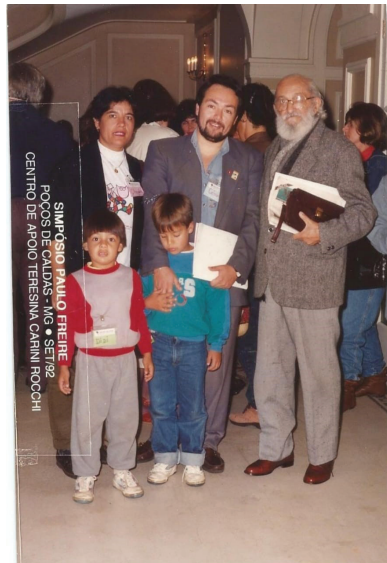
Eu convivi com o professor Paulo Freire por uns 10 anos no tempo mais geral, entre o início da década de 1980 e meados da década de 1990. Nosso último encontro foi em 1996, depois desse encontro somente acompanhava sua luta para recuperar-se. Essa convivência deu-se entre alguns anos mais próximos e outros mais distantes, marcados por encontros e por conversas rápidas e abraços, em tantas

20 Professor titular de Filosofia e Educação na FE/UNICAMP. Coordenador do Grupo de Estudos PAIDEIA, membro diretor do Instituto Nacional de Pesquisas e Promoção dos Direitos Humanos, autor de obras sobre Filosofia, Educação e Formação de professores.

e exigentes atividades conjuntas. A mais intensa e marcante relação nossa deu-se na UNICAMP, estive com ele, como aluno, por 2 anos ou pouco mais, eu sempre me candidatava a ser uma espécie de auxiliar didático, de modo a poder acompanhar suas disciplinas na Faculdade de Educação. Igualmente o acompanhava até o campus da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, a PUCCAMP, onde ele atendia esporadicamente algumas demandas do Núcleo de Educação daquela universidade. Foram anos de intensa convivência que fizeram com que desenvolvêssemos uma fraterna e original amizade.



César Nunes e Paulo Freire. Quando vereador autor deste texto, ano de 1996, teve aprovação de uma lei junto à Câmara Municipal de Campinas que institui o Diploma de Mérito Educativo Professor Paulo Freire.



Autor com sua família e Paulo Freire em 1992: Cleide Aparecida Ribeiro Nunes (Mestre em Educação). Os filhos: Cesar Augusto Ribeiro Nunes, hoje Doutor em Direito e Cesar Adriano Ribeiro Nunes – Mestre em Psicologia e Educação.

Na verdade, eu sempre achava o professor Paulo Freire muito maior do que um amigo, pois ele já era para mim uma estrela de infinita grandeza, uma inspiração, um Mestre no pleno sentido desse nome e dessa identidade, e eu me sentia pequeno diante dele e de sua estatura, pessoal, acadêmica e política. Ele percebia meu sentimento e sempre que pode, em pelo menos três vezes marcantes, estimulava e me elogiava, de modo a buscar superar esse espanto (*pathos*, em grego) que eu cultivava diante dele. Sempre me recordo que, muitas vezes, fui incumbido de levá-lo a São Paulo ou de buscá-lo em São Paulo para dar aulas em Campinas. Isso me autoriza a dizer, algumas vezes, em palestras e eventos, que eu tive a honra de ser motorista de Paulo Freire, ainda que por algumas vezes. Na verdade, outras pessoas também faziam esse traslado, mas é sempre bom lembrar dessa singular condição que a vida me deu como presente. Tenho repetido isso, nesse ano de celebrações, com uma alegria imensa e uma distinção dessas que a vida reserva a privilegiados.

Lembro-me sempre do fato que, quando ele não vinha com o ônibus chamado Massa Crítica, um ônibus particular de traslado específico que saía de São Paulo, a capital, passando pela PUC SP, pela USP e dirigia-se até Campinas, com ponto final na Unicamp, trazendo consigo muitos notáveis professores da jovem universidade campineira, algumas vezes ele precisava que o buscassem no ponto inicial da Universidade. Ele sempre dependia da carona de alguém, ou ainda de que a Faculdade de Educação providenciasse o transporte. O professor e diretor Eduardo Chaves, sempre que podia, indicava-me para realizar esse traslado, pois ele sabia ser alguém que admirava tanto o Professor “famoso” que tínhamos. O quanto pude acompanhei o professor Paulo Freire na sua vinculação com a Faculdade de Educação da Unicamp.

Paulo Freire também era professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, contratado pelo querido e lúcido Dom Paulo Evaristo Arns, Chanceler daquela Universidade. O fato é que, em algumas vezes, era eu que tinha o privilégio de buscá-lo em São Paulo, para que de lá pudesse vir a Campinas, voltando ao final do dia para a cidade que o acolhera, depois do exílio de 16 longos anos fora de seu país. Outras vezes eu o levava com o carro até o ponto do ônibus Massa Crítica, como já indiquei, que geralmente era na saída da Unicamp, num local que havia uma banca, na qual se vendia água de coco e caldo de cana. Ali ele gostava de aguardar o ônibus e esperava, com muita calma, mas sempre com bom humor e animação. Ele sempre era loquaz, conversava muito, com todas as pessoas, sempre causando admiração e envolvimento, pelas perguntas cheias de espirituosidade que fazia, pelas saudações originais, pelo encantamento, por assim dizer, que tinha com a vida e transmitia em sua totalidade.

Um fato que sempre me marca foi sua chegada do exílio. Foram duas vezes dramáticas. A primeira vinda de Paulo Freire deu-se em 1979, autorizado pela perversa ditadura para vir por um prazo de 30 dias e providenciar as questões judiciais e materiais de seu retorno. Essa sua viagem ainda prospectiva era para desembarcar no Galeão, um aeroporto ainda incompleto, mas uma dificuldade de “teto para aterrissagem” o fez dirigir-se até Viracopos, o aeroporto de Campinas. O aeroporto internacional do Brasil parecia ser Viracopos. Nessa sua *primeira volta*, por assim dizer, muitos intelectuais, alguns jovens políticos e outras lideranças sociais, além de amigos e conhecidos e de jornalistas, puderam deslocar-se rapidamente para Campinas para recebê-lo. Entre eles estava Eduardo Suplicy, Fernando Henrique Cardoso, Irma Passoni, para lembrar de alguns. Nessa ocasião, em agosto de 1979, ainda havia um clima de acentuada perseguição moral ao professor Paulo Freire, por parte das forças militares de exceção que ocupavam o Estado, e igualmente havia ainda as ressonâncias retrógradas de ideias acusatórias sobre sua pessoa e seu trabalho. Tenho aqui comigo que Paulo Freire nunca foi compreendido com plenitude e acolhimento no Brasil, salvo pelos que o conheciam e alinhavam-se com sua visão de mundo, sua paixão pela educação e sua esperança e alegria pela vida.

Eu não estive nessa primeira volta de Paulo Freire, estava ainda no Seminário, mas já conhecia e acompanhava, com paixão, sua trajetória, suas ressonâncias pelo mundo e sua identidade de educador popular e de notável intelectual, que a gente definia com o “orgânico, popular e revolucionário”, em nossas circularidades mobilizadoras e formativas.

Depois de buscar encaminhar as condições para poder trazer seguramente sua família, Paulo Freire retornaria à Europa para preparar-se para o retorno, definitivamente, a seu país. Muitas lutas tiveram que ser travadas, ainda assim, pelo combativo Paulo Freire, para recuperar seus documentos, para conseguir autorização judicial para o retorno definitivo, para encontrar condições de trabalho docente, para efetuar uma inserção num ambiente que ainda era de exceção, para se integrar ao campo democrático, entre outras múltiplas e exigentes condições.

A sua segunda volta deu-se em Agosto de 1980. Nessa eu pude chorar de alegria e contemplar o homem, o intelectual que me encantava e que abria uma senda de esperanças em todas as minhas utopias concretas sonhadas naquele momento. Estava em Viracopos, muita gente estava, agora era um retorno de grandes proporções. Ali aportou o educador Paulo Freire com sua família, depois de 16 anos de exílio, na fila de muitos que voltavam ao Brasil depois da decretação tardia da contraditória Anistia; voltavam todos e todas que tinham partido “num rabo de foguete” como cantava Elis. Nesse dia, a volta de Paulo Freire, havia muita gente para aguardá-lo, estudantes, intelectuais, gente da Igreja, padres, bispos, estávamos todos lá esperando e aguardando com ansiedade a volta de um dos maiores educadores da humanidade. Ainda não tínhamos essa clareza, sabemos hoje que Paulo Freire é certamente o mais notável intelectual brasileiro, o mais influente, um dos homens mais admirados da cultura e da civilização atual. Ao vê-lo chegar em Viracopos fomos tomados por uma alegria incontida, os estudantes da Unicamp, os cartazes, as palavras de ordem, as cantorias de todos nós estudantes liderando um grupo animado em sua recepção e de sua família. Alguns de nós tínhamos ido a pé do último bairro de Campinas, caminhando até Viracopos pela Rodovia Santos Dumont, pois não havia ainda um regular transporte coletivo. A chegada de todos os intelectuais exilados era cercada de um forte esquema de segurança, na própria estrada de acesso ao aeroporto havia blitzes policiais, para intimidação e revistas. Os militares perguntavam o que iríamos fazer e nós coletivamente dizíamos que estávamos a buscar um parente que chegaria naquele voo, nunca dizendo efetivamente o nome de quem era o sujeito de nossa espera e de nossa esperança. Tudo em vão, pois Paulo Freire tinha imantado a cidade e a imprensa havia feito uma cobertura espantosa – para aquela conjuntura – de sua volta. Com muito bom humor, ao vencer o cordão de isolamento que separava o saguão do pequeno aeroporto, Paulo Freire dirigiu-se a todos nós e falou com calma, com carinho e com atenção, dizendo estar pronto para “reaprender o Brasil, com esperanças e confiança na

democracia” – sem raivas, sem ódios, sem incitações ou medo, sem ameaças ou negativismos. Sua palavra, amorosa e acolhedora, nos tocava a fundo, não parecia que éramos nós que o acolhíamos, ficou patente que quem acolhia, na verdade, era ele, a todos nós ali presentes, pois ele trazia uma esperança de uma sociedade democrática, de uma sociedade igualitária, humanista, dialógica, repito – profundamente humanizada – era esse o tom que sua figura evocava em mim, a anunciar naqueles dias os possíveis horizontes da liberdade.

Não posso deixar de registrar, neste texto memorial, a minha admiração pelo professor doutor Eduardo Chaves, então diretor da Faculdade de Educação da Unicamp, que teve a ousadia de propor um contrato de trabalho ao professor Paulo Freire. Hoje não tenho clareza se o primeiro contrato de trabalho de Paulo Freire foi com a UNICAMP ou com a PUC-SP. Ele tinha recebido o convite e a possibilidade de trabalhar na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, por força da ação generosa, acolhedora e altamente lúcida, de Dom Paulo Evaristo Arns, outro grande cavaleiro do Amor e da Esperança. Para poder voltar ao Brasil houve muita luta, nada foi fácil, o governo recusava aceitar alguns intelectuais, e Paulo Freire era um deles. Paulo Freire entrou na Justiça para ter o direito de voltar ao Brasil, ainda que já tivesse sido aprovada a Lei da Anistia. O arbítrio judiciário no Brasil é histórico. Era igualmente exigido um contrato de trabalho, requisito para a plena obtenção da autorização de retorno ao país, o que denota novamente o caráter arbitrário daquele momento histórico e político. Paulo Freire integraria, portanto, o jovem curso de pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, que contava com mestrado já “funcionando” desde 1976, e o curso de doutorado tinha sido criado em 1980, precisando exatamente de professores e de pesquisadores que pudessem aquilatar a experiência de pesquisa e de formação de pesquisadores e educadores, carente de reconhecimento nacional ou internacional. O Professor Paulo Freire inicialmente trabalhou na Faculdade de Educação com a Graduação em Pedagogia, ministrando disciplinas das licenciaturas e algumas outras disciplinas na Pós-Graduação. Foi nesse momento que me aproximei dele e pudemos conviver.

Tenho que registrar, com muita alegria, que Paulo Freire era Doutor em Filosofia da Educação, pela Universidade do Recife, hoje Universidade Federal de Pernambuco, e Livre-Docente em História da Educação, pela mesma Universidade. Como jovem professor ministrou por alguns anos essas duas disciplinas no Colégio de Belas Artes do Recife, Filosofia da Educação e História da Educação. Destaquei esse fato para fortalecer a nossa área de estudos e pesquisas na Faculdade de Educação da UNICAMP, que integra a Filosofia e a História da Educação. Hoje sou Professor Titular de Filosofia e Educação no Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP. Tenho mais esse orgulho, ser professor na mesma instituição que teve Paulo Freire como docente e pesquisador.

O espaço das salas de aulas do Ciclo Básico, onde situava-se improvisadamente a Faculdade de Educação, era reduzido e insuficiente. Paulo Freire precisava deslocar-se aos galpões que hoje fazem parte das oficinas dos Instituto de Artes, que eram maiores e mais amplas, para acolher o grande número de alunos e alunas que buscava suas aulas, que deveriam chegar com suas cadeiras, buscadas em diversas repartições, que podiam ser acrescentadas e deslocadas no recinto. Havia diferentes organizações espaciais, mas sempre Paulo Freire preferia as disposições circulares, com suficiente espaço para andar e deslocar-se pelo centro do improvisado e vibrante espaço pedagógico ali montado. Eu notava que vinham muitos professores da rede estadual de educação, já mais experientes, gente de outras cidades, com dificuldades para chegar até a Unicamp, outros tantos alunos e alunas especiais que, conhecendo a obra de Paulo Freire, vinham de outras cidades para suas aulas semanais, mesmo muitas vezes não tendo o direito à certificação ou reconhecimento formal desses estudos. Aulas concorridíssimas, quase sempre magistrais e inesquecíveis. Essa experiência de ver o professor Paulo Freire ao centro, deslocando-se para todas as direções, ao lado de uma lousa mínima e improvisada, andando e conversando com todos, era para mim altamente diferente da experiência que tivera em escolas e colégios mais tradicionais, circunscrito a espaços rígidos e retangulares, alunos e alunas perfilados em carteiras simetricamente ordenadas. A disposição arquitetônica e política altamente rígida era igualmente a inspiração para a arquitetura curricular e pedagógica. Paulo Freire quebrava tudo isso com leveza, sem fazer forças. Um dia ele confessara que gostaria, na infância, de ser cantor, e os alunos, os mais ousados, lhe pediram que cantasse. Não posso deixar de me lembrar de ter presenciado uma *palhinha* de Paulo Freire. Foi assim também quando se referiu à sua Professora Dona Alice, que finalizou sua alfabetização, dado que sua mãe, Dona Tudinha, o alfabetizara aos 06 anos de idade, “debaixo daquela mangueira”, como relata num dos mais belos livros que escreveu. Nesse dia ele ilustrou suas aulas com o verso “que saudades da professorinha”. Depois, escreveu, “Professora Sim, Tia Não”, mas vou deixar esse debate para outro dia.

A experiência de ter podido ver e vivenciar a circularidade dialógica do professor Paulo Freire em sala de aula é para mim uma inspiração, ainda hoje, inesgotável; com a qual tenho mantido, igualmente, a Esperança de que muitos jovens que continuam aceder aos bancos universitários da Faculdade de Educação da UNICAMP, em busca de um conhecimento que humanize mais, de uma concepção de educação compreendida como desenvolvimento humano pleno, ético, estético, político e cultural não se acabe, não se esgote e nem seja esquecida.

Sempre que se abriam espaços de diálogos, em todas as aulas, era um *deus-nos acuda*. Todos nós queríamos fazer uma pergunta inteligente, para sermos notados pelo Professor Paulo Freire, e ele nos escutava com serenidade, sempre elogiava e agradecia a pergunta,

nunca manifestando qualquer patrulhamento ou descontentamento. Eu acho que isso se chama acolhimento.

O Professor Paulo Freire era um exímio contador de histórias. Seu carisma narrativo era singular e admirável. Ilustrava com passagens de sua vida as aulas e temas, iluminava aqui e acolá o desenvolvimento conceitual com uma singularidade estética sem par. Todos conhecemos sua criatividade, seja conceitual, com os termos de *inédito viável* ou *educação bancária*, seja ainda os *temas-geradores* ou *conscientização e libertação*, para ficar em alguns. Mas eu queria lembrar os neologismos inventivos como *Boniteza*, *Fazedura*, *Bem querença*, *Quefazer* ou *fazimento*, entre tantas outras belas palavras, inolvidáveis. Era um brilhante orador, um criterioso escritor e um sensível poeta. Isso tudo contido na *professorança* dele. Um dia, ao esperar o Massa Crítica ele pediu uma água-de-coco e bebeu, devagarinho e fazendo sons ao engolir a saborosa água. No final desse belíssimo momento ele pegou o coco, já sem água e, quase que como uma cena shakespeareana, olhou para mim e disse: “Cézinha (assim ele me chamava), esse coco, na sua *coquice*, dá-se a mim; e eu, na minha *paulofreirice*, dou-me a ele. Nessa relação, ele se realiza como coco, eu me realizo como pessoa, matando minha sede.” Estou até hoje maravilhado desse diálogo, que evoca a beleza de toda a diversidade da vida!

Paulo Freire foi um educador que fez uma marca profunda na profissão de ensinar, no Brasil e no mundo. Na verdade, desejava ser um notável gramático; ele revela isso em diversos textos e em muitas de suas palestras e conversas. Depois de graduado em Direito, assumiu uma disciplina, uma cadeira, como ele falava, no Colégio Osvaldo Cruz, o mesmo Colégio que o acolhera. Ensinau Letras e Gramática da Língua Portuguesa. Desde pequeno, testemunha sua mãe, Paulo Freire era apaixonado por escrever, redigindo de maneira exímia e perfeccionista, em muitas de suas conversas ele dizia que grande parte de sua obra ele escrevera à tinta ou à lápis, como se diz corretamente, em cadernos grandes e próprios, sem borrões, com pouquíssimas correções. Não precisava “passar a limpo” as redações, escrevia de maneira coesa e elegante, coerente, leve e articuladamente. Escrevia à mão, antes de qualquer trabalho técnico de datilografia ou de digitalização; essa curiosa informação parece constatar o gosto que Paulo Freire tinha pela escrita, pela língua portuguesa e pela atividade de produzir textos. Sempre fiquei encantando com a qualidade literária de seus textos, esse jeito de expressar-se de maneira singular, não é à toa que seus livros são muito bem escritos, com uma urdidura original e argumentativa, um estilo narrativo atraente, leve e persuasivo, entremeados por uma criteriosa proporção entre argumentos, juízos e interpretações consistentes, polissêmicas e autorais. Paulo Freire encantava pelo manejo da escrita na sua língua pátria – o português – e tenho comigo algumas histórias que merecem ser lembradas, nesse texto que não tem a intenção de ser acadêmico ou formalista.

Uma delas marcou me profundamente. Ao terminar uma aula me aproximei dele e o abracei dizendo: “Professor Paulo Freire, como

o senhor fala coisas tão bonitas, que nos tocam profundamente. Eu o admiro e agradeço muito essa sua capacidade de dizer as coisas tão bonitas, que nos dão esperanças”. E ele, abraçando-me igualmente, disse: “Cézinha, a gente só admira e vê nos outros o que o nosso coração já está cheio; o que você admira em mim é porque já está também no seu próprio coração, é um reconhecimento, menino!” Naquele momento fiquei altamente emocionado com essa resposta, que sempre tenho repetido para os meus alunos e relatado em muitas conferências, aulas e palestras, nas quais me permitem expressar essa passagem linda com o Professor Paulo Freire. É um axioma de origem platônica, diria hoje, uma atualização da teoria das reminiscências, de Platão. Tudo o que sai da alma toca na alma, já contemplamos a beleza, numa origem arquetípica. Mas vou deixar esse assunto para outro dia. Curiosamente, ao chegar hoje a essa conclusão, vejo o quanto o pensamento de Paulo Freire é sincrético, no sentido de constituir uma pluralidade, uma polissemia, uma plurivocidade, uma polifonia reflexiva e, ao mesmo tempo, constituir uma didática, política e pedagógica, dialógica e original. Nos inspira a buscar uma visão de mundo aberta, ampla, e que seja potencialmente capaz de dar conta da vida e da totalidade criadora da realidade, que é igualmente aberta, ampla e omnilateral.

Outra das mais belas passagens que vivemos pode ser resumido no seguinte episódio. Eu o esperava, ele ficava na Biblioteca, para levá-lo a São Paulo. A Biblioteca não era grande, a Unicamp não era grande, como é hoje, naquele momento. E eu desejava ir logo à São Paulo e voltar para encontrar-me com meus colegas de Mestrado. Eu disse a ele: “Professor Paulo Freire, o senhor não poderia adiantar um pouco as coisas, porque eu não sei sair de São Paulo depois do das 18h00, a hora do rush, é muito pesado o trânsito.” Ele respondeu, sem tirar os olhos do livro que lia, com a voz calma: “Cézinha, tu é muito ansioso, menino, aguarde aí, estou finalizando um entendimento aqui desse livro, tem que ser agora.” E eu fiquei esperando, meio contrariado, ele terminar sua leitura. Depois de algum tempo ele olhou para mim e disse: “Cézinha: estás vendo aqueles livros aqui na biblioteca?” Eu respondi – “Sim, estou vendo, professor. Os de baixo são os Doutorados e os de cima são os Mestrados, eu enxergo bem.” Eu estava um tanto chateado, por assim dizer, pois ele demorava-se muito na biblioteca, e eu queria voltar logo para pegar, ao menos, o final de um encontro que os mestrados e doutorandos faziam num barzinho próximo à universidade. A gente chamava esse encontro de Extensão Universitária Etlíca (EUE), que era uma espécie de encontro para irrigar e fecundar as ideias e ajeitar os conhecimentos para que supostamente melhorasse a apreensão das aulas tão notáveis dos mestres que a gente tinha. Eu falei prontamente: “Sim, estou vendo”. Ele, então, disse: “Pois é, Cézinha, depois que apagam-se as luzes, as traças sobem aqui, pelo cheiro do papel, mas algumas teses e dissertações são tão estéreis e tão frias que nem a traças querem comê-las por dentro, de tão artificiais as formas com que foram feitas!” E levei um susto tão grande com essa passagem que parei, estático, e ele continuou: “Muitas pesquisas

são feitas de maneira artificial, algumas para simplesmente cumprir um alpinismo acadêmico, e não nascem das preocupações com a vida concreta, com as condições reais da escola e dos alunos, dos professores, dos grandes problemas que afligem as pessoas na educação e na escola.” Eu nunca me esqueci dessa expressão – alpinismo acadêmico – e em seguida ele disse, complementando a grandeza do momento: “Você, menino, quando for escrever alguma coisa, fazer uma pesquisa, procure uma questão que lhe incomode muito, busque na realidade da educação e da escola, observe a sociedade, a ação concreta; transforme essa observação num problema, numa pergunta, e eleve essa pergunta à teoria”. Ele fazia um gesto de mexer com a mão direita, como que brandindo alguma coisa – e concluía: “Banhe na teoria, mergulhe na teoria, questione, explore, pergunte, e depois retorne à realidade, ao plano da ação, da vida prática, com alguma compreensão, com algum encaminhamento para a superação de todos os problemas e de todas as contradições que pesam sobre a educação e a escola.” Lembro-me que esse diálogo se deu em aproximadamente 3 minutos, mas esse dia mudou a minha vida. Ensinou-me a buscar um tema de investigação que esteja na realidade concreta, a elevar à teoria e nela entrar o debate teórico, e novamente voltar à vida prática, voltar às questões reais e objetivas que condicionam a educação e a escola. Esse ensinamento de Paulo Freire é uma lição de método e eu tenho repetido essa passagem para os meus alunos e alunas, agora na posição de orientador e na função de professor.

Paulo Freire me proporcionou ensinamentos que se transformaram num projeto de vida. Ao finalizar esse singelo texto, de memórias fragmentadas, era essa minha intenção, sobre um autêntico educador popular, quero testemunhar, com esse pequeno registro histórico, a estatura humana de um educador que, na minha opinião, era um homem simples, mas profundo, um estudioso pluralista e democrático; nunca foi um patrulhador, de nada e de ninguém, e que contribuiu sobremaneira com a humanidade toda, particularmente na Educação e na Cultura, projetando uma utopia de produzirmos uma sociedade de homens e mulheres, livres e iguais, onde caibam todos e todas. Paulo Freire educador da Esperança. Tenho dito.

César Nunes

Campinas, inverno de 2021

ENTRE A AMOROSIDADE E A JUSTA IRA, RESISTIREMOS!: A PRESENÇA DE PAULO FREIRE NA TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA- EDUCADORA POPULAR

*Liana Borges*²¹

Inicialmente, com alegria, agradeço o convite para participar desta homenagem do NESEF e da UFPR ao Paulo Freire, ano em que comemoramos 100 anos de seu nascimento. Escrever um ensaio sobre a presença do educador em minha formação-ação profissional e militante requer humildade, pois, nestes 40 e poucos anos de ativismo, sempre estive na companhia de muitas pessoas, algumas, inclusive, mais que colegas e companheiras(os), se tornaram amigas(os) imprescindíveis.

Este convite também me instiga a (re)pensar meu lugar no mundo, desde Porto Alegre, cidade em que nasci (1960) e vivo desde então. Sou filha de servidores públicos aposentados – mãe, professora; pai, delegado de polícia, ambos católicos, humanistas e bastante conservadores. Certamente, neles busquei as inspirações humanitárias e com eles aprendi que a ética deve ser nossa guia-mestra, porém, também deles partiu minha rebeldia à esquerda (Se bem que à direita não poderia ser!) e a filiação partidária.

21 Professora aposentada, coordenou a Educação de Jovens e Adultos - EJA em Porto Alegre (1989/1998) e no Rio Grande do Sul (1999/2002). Representou a Rede MOVA-Brasil na CNAEJA e contribuiu com a construção do Marco de Referência da Educação Popular para as políticas públicas (Brasília/2014). Atualmente é Curadora da Rede Nacional Café com Paulo Freire. Dra em Educação PUCRS.

As inquietações diante das injustiças de todas as ordens são minhas parceiras incansáveis – às vezes, imagino, são elas que não me suportam. Que tempos são estes! O mundo assolado por uma pandemia sem-igual e o Brasil dando passos largos em direção ao obscurantismo.

Assistimos, estupefatos(os) e imobilizados(os), a retirada de direitos, a minimização do Estado diante da oferta de políticas públicas sociais, a volta da fome, o alargamento da miséria extrema e, sobretudo, a total ausência do poder público federal no combate ao Covid-19.

Do lugar da esperança enquanto luta, portanto, como verbo – esperar, retomo Paulo Freire para me questionar sobre o que está acontecendo: Como é possível que alguns naturalizem as mais de 300 mil mortes de familiares, amigos(os) ou até mesmo de estranhos? O que aconteceu com uma parte da humanidade que aceita que a Ciência ceda lugar ao negacionismo e que o conhecimento perca espaço para as notícias falsas?

Pode soar estranho iniciar uma (auto)reflexão desta forma, por isso justifico com três simples argumentos: primeiro, porque faço a mim mesma, diariamente, estes questionamentos, portanto, minha reflexão sobre a influência de Paulo Freire, particularmente neste tempo-presente, está encharcada desta cruel realidade – e não poderia ser diferente.

Segundo, para provocar-lhes a pensar tanto sobre a potência quanto a pertinência do pensamento do educador como impulsionador do trânsito da consciência ingênua à crítica, com vistas à construção de inéditos-viáveis e de saídas coletivas que possam enfrentar o desmonte do país e do planeta. Deste lugar, especialmente, fica possível identificar e compreender os ataques persecutórios e raivosos a ele dirigidos, bem como de quem partem.

Por fim, se nos colocamos na posição de “Freirear” na vida concreta, cabe a nós estreitarmos, cada vez mais, a relação entre o que pensamos e o que fazemos, entre a teoria freiriana e nossas ações cotidianas, porque a trama teoria-prática-práxis suscita, pelo menos para mim, os seguintes questionamentos: A favor de quem e contra quem estou? Que mundo e que Brasil quero ajudar a construir? Para quem é professora/educadora ou professor/educador, que educação e qual escola temos e queremos?

Perguntas atuais, urgentes e necessárias. Ultrapassam o espectro teórico-epistemológico (Com quais autoras e autores vou me alinhar?), pois abarcam os dilemas da existência humana, de raiz filosófica, do tipo “de onde vim e para onde vou”, e com quem e como vou?

Conforme Paulo Freire, não basta a denúncia sem anúncio, já que não é suficiente observar e refletir sobre a conjuntura do país descolada da elaboração de alternativas que possibilitem a superação do projeto neoliberal em namoro com o fascismo, pois,

A denúncia e o anúncio criticamente feitos no processo de leitura do mundo dão origem ao sonho porque lutamos. Este sonho ou projeto que vai sendo perfilado no processo de análise crítica

da realidade que denunciemos está para a prática transformadora da sociedade como o desenho da peça que o operário vai produzir e que tem em sua cabeça antes de fazê-la (FREIRE, 2001, p. 21).

Faço parte de uma geração que viveu e sofreu as consequências da ditadura militar na infância, na adolescência e em parte da juventude. Em 1964, eu tinha 4 anos, ingressei no Ensino Médio em meados dos anos 70, concluí o Magistério em 1979, mesmo ano em que ingressei na PUCRS para cursar Filosofia, opção inspirada pela professora da disciplina, em 1977.

Para além das brincadeiras na rua e na escola, e das festinhas de aniversário, não tenho muitas memórias dos anos 60, mas uma recordação ainda é presente. Acho que foi em 1966/1967, lembro da roupa de uma boneca que eu amava (a Amiguinha) e que eu usava para passear com meus pais. Certa vez, voltávamos de uma feira, e eu tinha arrecadado dezenas de papeizinhos de propaganda de produtos distribuídos nas barracas dos expositores.

Aproveitando o vento que batia pela janela do carro, picava aqueles folhetos e jogava fora, em plena Avenida Ipiranga, quando, de repente, meu pai foi parado pela polícia, pois os policiais julgaram que os panfletos tinham conteúdo subversivo – claro que meu entendimento sobre o episódio se deu muito tempo depois, porque o que me disseram é que era proibido jogar lixo nas ruas. Apenas chorei com o fim do passatempo nada ecológico!

Os anos 70 foram marcados pelas festinhas nas garagens, pela frequência assídua ao Clube do Professor e pela Jovem Guarda, de quem sou fã até hoje, preferência que me custa caro, já que algumas amigas consideram um equívoco político imperdoável. Na segunda metade desta década, depois de ter sido reprovada no 1º ano do curso de Análises Clínicas (ainda bem que descobri em tempo que minha opção seria pela via das Humanas), fui fazer Magistério, provavelmente fruto da influência materna.

Estudei em uma escola privada, da congregação Irmãs de São José, bem-conceituada no Rio Grande do Sul, reconhecida como uma Educação menos tradicional em função da presença de religiosas “mais avançadinhas”, pedagogicamente falando.

Foi no 2º ano do curso, como já referi anteriormente, que tivemos aula de Filosofia com uma professora leiga, com um estilo muito diferente das demais docentes – ela era “bicho grilo” como eu –, e ia à escola de moto! Foi ela quem me apresentou Paulo Freire através do livro *Pedagogia do Oprimido*, cuja capa estava descaradamente disfarçada com um papel colorido. Além da leitura do livro em horários diversos aos das aulas para não dar pistas às freiras, este final de década foi marcado por outras três experiências que se constituíram como um divisor de águas em minha vida juvenil – eu tinha entre 17 e 19 anos.

Com uma consciência desfocada e ingênua sobre aquele tempo de vida e sobre o que se sucederia, nos embalos do Festival de Música

Pixinguinha (Na Reitoria da UFRGS, eu batia o ponto todas as semanas!), acompanhei por pouco tempo uma experiência de alfabetização de mulheres com o método Paulo Freire, na periferia de Porto Alegre.

Apesar de ocupar um lugar secundário na sala de aula, pois eu era auxiliar da alfabetizadora, tive a possibilidade de aprender o passo-a-passo para a escolha das Palavras Geradoras e compreender como se dava a combinação das sílabas para formação de novas palavras. Não cheguei a participar de reuniões de estudo e de planejamento, mas sabia que eram frequentes e que cada vez mais os grupos de alfabetização buscavam acessar e afirmar as ideias de Paulo Freire nas suas práticas alfabetizadoras.

A segunda experiência foi mais duradoura, pois se estendeu por 4 anos, na faculdade de Filosofia, de 1980 até 1984, sendo que o curso foi marcado pela transição política no país, ou seja, o fim da ditadura militar e o começo da redemocratização. Em decorrência deste contexto, tivemos uma formação mais filosófico-cristã, porém, ao longo destes 4 anos, o Instituto de Filosofia ofereceu cursos de extensão sobre Hegel, Heidegger, Jaspers, Marx, Ortega Y Gasset, Kierkegaard, entre outros, inclusive, sobre Paulo Freire (este aconteceu na Faculdade de Educação) e nós (minha turma tinha outros 7 estudantes) participamos de quase todos. Para resumir, nossa formatura teve como trilha sonora “Pra não dizer que não falei de flores”, de Geraldo Vandré.

A terceira experiência começou concomitantemente ao ingresso na PUCRS, pois, em agosto de 1980, fui contratada (não existia concurso público) como professora na rede estadual de ensino. Assumi em uma escolinha de madeira pintada de verde escuro, chamada de Brizoleta (herança do governo de Brizola, no RS), que atendia os primeiros anos do ensino fundamental, no bairro Partenon, e se localizava no pátio de um quartel, em uma esquina movimentada da capital.

No primeiro dia de trabalho, que coincidiu com o meu aniversário de 20 anos, a diretora me recebeu com uma fala, como se diz, “nua e crua”, mais ou menos assim: *Liana, fica tranquila, vais ficar com uma turminha de 1ª série, com crianças com múltiplas repetências, com dificuldades emocionais e de aprendizagem, e que não apresentam condições de se alfabetizarem. Não te preocupa!*

O Magistério não me apresentou a realidade da periferia, não sabia alfabetizar crianças (A Abelhinha era o método em voga!), ignorava alternativas que pudessem me ajudar a derrubar aquele rótulo tão profundamente gravado nas testas daquelas meninas e daqueles meninos. Enfim, uma luz vermelha e piscante acendia na minha consciência e uma questão ecoava dentro de mim: Não é possível, o que me cabe aprender e fazer para mudar esta realidade?

Ao longo da década de 80, este questionamento me acompanhou quase que em tempo integral e, muitas vezes, provocou um certo desespero, porque o trabalho docente naquela Brizoleta era completamente solitário. As colegas se curvaram, passivamente, aos estereótipos atribuídos às crianças, tanto pela direção da escola quanto pela sociedade.

Felizmente (Lembrem que eu não optei pela Pedagogia!), como a maioria das minhas ex-colegas de Magistério, as portas começaram a se abrir, e estes 10 anos entre 1980/1990 se caracterizaram por um sem-número de oportunidades de estudo e de trocas com outras professoras que se alinhavam ao meu sentimento de solidão pedagógica, bem como à possibilidade de experimentar novos desafios como professora-alfabetizadora e como militante sindical, partidária e em defesa da Escola e da Educação Pública.

Tenho convicção que minha geração, seja como mulher ou como educadora, tinha duas opções: ou pendia para uma visão de mundo mais à direita ou para esquerda, já que não havia a alternativa de ficar em cima do muro. Escolhi meu lado e fui em busca de seminários e congressos nacionais de educação e entrei de cabeça nas lutas sindicais no CPERS-Sindicato. Após onze anos na Brizoleta, fui alfabetizar em uma escola estadual que se localizava dentro de uma casa da ex-Febem (FASE) e que atendia meninos privados de liberdade. Na sequência, fiz parte de um coletivo que, a convite da Secretaria de Educação do RS, criou uma Escola Aberta, espaço de escolarização para crianças e adolescentes em situação de rua e em situação de vulnerabilidade social – experimento que fundamentou a criação da EMEF Porto Alegre, mais ou menos dez anos depois.

Em meados dos anos 90, pedi demissão do Estado do RS, porque, dez anos antes, assumi como professora concursada, de Estudos Sociais, na Rede de Ensino de Porto Alegre, na EMEF Ildo Meneghetti, no turno da noite. Em 1985, filei-me ao PT e assumi tarefas na Associação de Trabalhadores/as em Educação (ex-APMPA, hoje ATEMPA) e, entre os anos de 1986/1988, na SMED, coordenei a equipe de alfabetização de crianças, cuja tarefa me colocou, pela primeira vez, no lugar de gestora de políticas públicas, com ênfase na formação continuada.

Por fim, os anos de 1986 a 1988 foram muito importantes, pois estreitei relações com companheiras e companheiros ligados ao Partido e à elaboração de Programas de Governo para a Educação direcionados às Administrações Populares. Neste contexto, como Paulo Freire era um militante partidário, e assim se assumia publicamente, tive a chance de conhecê-lo pessoalmente e através de suas obras, uma vez que ele já havia retornado do exílio e seus escritos chegavam ao Brasil com mais facilidade.

Trago à baila estes elementos para que sejam percebidos como um mosaico diverso de possibilidades, mas, sobretudo, de oportunidades singulares, mas, como se diz popularmente, *nada caiu do céu*. Talvez a expressão “estou do lado certo da História” seja uma boa referência para estes anos e para os anos seguintes, 1990/2003, período em que me dediquei aos estudos sobre o pensamento de Paulo Freire, mas articulado à gestão da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Porto Alegre e no Rio Grande do Sul, assim como na militância política e pedagógica em defesa desta modalidade de ensino.

Em consequência da eleição de Olívio Dutra para prefeito de Porto Alegre (gestão 1990/1992), assumi, na companhia de outras

pessoas, a coordenação da EJA na Secretaria Municipal de Educação (SMED-POA), e permaneci nesta condição até 1998, porque, nos quatro anos seguintes, acompanhei o Olívio, como governador do Estado do RS, na direção da EJA, na Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-RS).

Antes de tecer alguns comentários sobre a gestão na SMED-POA, é importante destacar a importância de Paulo Freire no cargo de Secretário de Educação de São Paulo (SMED-SP), aceitando o chamado da Prefeita Luiza Erundina. As repercussões decorrentes da presença do educador à frente da pasta da educação são incontáveis, mas quero destacar uma, a que mais me afeta diretamente, pois tem a ver com a EJA.

É importante assinalar que a administração de Paulo Freire foi fonte de inspiração para a construção da Escola Cidadã de Porto Alegre como um todo. A rede de ensino municipal foi protagonista na produção dos Ciclos de Formação, da estruturação da gestão democrática, da reestruturação administrativa e das condições humanas e materiais das escolas.

As(os) trabalhadoras(es) de educação participaram de incontáveis espaços e momentos de formação pedagógica por meio de seminários nacionais e internacionais, com palestrantes e assessorias identificados com a Educação Popular e com outros campos de conhecimento que asseguram o direito à educação na perspectiva de desenvolvimento humano integral e inclusivo, na busca da justiça social e da cidadania ativa.

Voltando ao tema da EJA, mas sem nos atermos à história da modalidade no país, pois não é a pauta deste ensaio, considero que a Educação Popular deu uma virada de página a partir da gestão de Paulo Freire – a Educação Popular antes e depois de Paulo Freire em São Paulo.

Antes de São Paulo, ainda estava muito vigente uma visão que pensava a Educação Popular fora da institucionalidade e da escola e muito ligada à alfabetização de adultos – daí os conceitos de “educação não-formal” e “educação de adultos”. Contudo, não penso que já superamos estes dois mitos em relação a Paulo Freire, mas há avanços inegáveis quanto à relevância de inserir os princípios da Educação Popular nas políticas públicas educacionais, assim como em outros setores, tais como saúde, meio-ambiente, questões identitárias, entre outras.

Antes de São Paulo, Paulo Freire e sua equipe assumiram os fundamentos da Educação Popular como basilares na relação com a rede de ensino, com as comunidades escolares e com a sociedade civil. Exemplificando, cito a construção da gestão democrática da escola, o Movimento de Reorganização Curricular e a política de formação continuada das(os) trabalhadoras(es) em educação, experiências que pude acompanhar de longe e de bem perto.

No que tange à EJA, visto que os governos de São Paulo e de Porto Alegre aconteceram concomitantemente, testemunhei, vivenciei e tive a chance de ser protagonista na elaboração das primeiras orientações para as políticas públicas de EJA com base na Educação Popular.

A título de ilustração, participei de um grupo composto por administrações populares, coordenado pelo CEDI (hoje, Ação Educativa), que se reunia em SP, a cada dois meses, com o objetivo de traçar princípios, metas, objetivos e bases curriculares para a EJA.

Deste processo, resultou uma publicação que até hoje tem validade, uma vez que os retrocessos que vimos enfrentando nos levam aos tempos do Ensino Supletivo, política concebida nos governos militares, marcada pelo assistencialismo e pela precariedade pedagógica, situada às margens do Sistema de Educação do país.

Ainda sob influência de Paulo Freire, mas com a expressiva contribuição de Pedro Pontual, acompanhei a criação do MOVA-SP, e o seu desenrolar, sendo que o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos fez parte da EJA, mas voltado às parcerias entre a SMED-SP e a sociedade civil organizada. Anos mais tarde (1997), na terceira Administração Popular em Porto Alegre, e com a EJA enraizada na Rede de Ensino e na cidade, criamos o MOVA-POA, com a orientação de Pedro Pontual. Segundo Pontual, nossa experiência avançou em alguns quesitos, em especial, sobre a conexão com os movimentos sociais, pois contamos com um(a) Animador(a) de Alfabetização em cada uma das dezesseis regiões do Orçamento Participativo.

Esta pessoa tinha como tarefa levar o MOVA-POA até às comunidades, apoiar na busca ativa de pessoas não alfabetizadas, contribuir com a organização dos documentos necessários ao estabelecimento do convênio com a SMED-POA e acompanhar a organização das turmas de alfabetização. Este conjunto de atividades tinha como objetivo central a construção de uma Cultura de Alfabetização na perspectiva da Educação Popular.

Para encerrar o relato sobre a gestão da EJA na SMED-POA, o ano de 1995 foi um dos mais importantes, pois contamos com a vinda de Paulo Freire a Porto Alegre, no Congresso da EJA. Assim como fizemos nos anos anteriores, preparamos com antecedência momentos de estudo em cada escola e por região da cidade, sendo que, para isso, compramos exemplares do livro *A Importância do Ato de Ler* para que as(os) professoras(es) trabalhassem em sala de aula com os estudantes.

Na noite do dia 01/12/1995, no ginásio Tesourinha, com muito calor, recebemos o corpo docente da EJA, mais de 2 mil educandas e educandos, bem como servidores da SMED e de outros órgãos da administração municipal, e o público em geral. Paulo Freire já se encontrava adoentado, então, me solicitou que atendesse seu pedido para parar de falar quando ele fizesse um sinal com a mão dele tocando na minha. Ele falou em torno de 45 minutos e eu já estava atenta ao seu sinal, quando uma chuva muito forte começou a bater no telhado de zinco no ginásio e, neste exato momento, senti a mão dele sinalizando que estava na hora de parar.

Sem entrar no mérito político-pedagógico, ressalto que a política pública de EJA, forjada e aprofundada nos dezesseis anos de governo popular, permanece até o presente momento. Portanto, são mais de trinta anos de oferta de ensino fundamental na cidade para pessoas

acima de 15 anos, certamente, uma das experiências mais longevas desta modalidade de ensino e que serviu e serve de inspiração a outras cidades e estados do país.

Quem conhece minimamente a história da EJA pode se perguntar como isto aconteceu, porque o mais comum é a interrupção da oferta, quando há alternância no comando dos governantes. Atribuo a resposta a duas explicações: uma, o caráter político-pedagógico com uma identidade explicitamente freiriana, porque as professoras e professores envolvidas(os) acabam por encarar o trabalho docente também como militância e, portanto, defendem a EJA com propriedade; outra, em função da histórica construção coletiva, horizontal e participativa de todos os sujeitos que fazem a EJA acontecer. A formação continuada, por exemplo, se dava no horário de trabalho, semanalmente.

Todavia, desde o governo municipal de Marchezan Junior (2017/2020) até o atual de Sebastião Melo, vivenciamos o desmonte gradativo da proposta político-pedagógica e da oferta de EJA em Porto Alegre, exatamente como está ocorrendo no RS e no Brasil. Finalmente, revirando o baú da minha memória, recordei que recebemos da Unesco o título de cidade livre do analfabetismo.

Chegamos em 1999, primeiro ano da gestão de Olívio Dutra como governador do RS. Juntamente com a professora Lucia Camini, secretária de educação, fui coordenar a EJA no estado. A rede estadual não me era estranha e, por isso, nós sabíamos (Estive acompanhada de colegas e amigas que trabalharam comigo na SMED-POA.) que a caminhada seria distinta daquela de Porto Alegre, já que no estado a EJA herdava uma história de suplência consolidada, portanto, reconstruir esta modalidade a partir dos pressupostos da Educação Popular foi o maior desafio.

Fomos eleitos com a marca do diálogo, da construção coletiva, da trajetória inspiradora do Orçamento Participativo, da identificação com a gestão da SMED-POA e, sobretudo, com o paradigma da Educação Popular a partir de Paulo Freire.

Para tanto, desenvolvemos a Constituinte Escolar e todas as modificações estruturais e curriculares se deram através de muito diálogo, de respeito às histórias da rede estadual e de cada uma das escolas, inclusive, a reorganização da EJA seguiu o mesmo caminho. Quanto ao MOVA-RS²², cuja inspiração foi o MOVA-SP de Paulo Freire e Pedro Pontual, diferentemente do percurso de Porto Alegre, lançamos o Movimento poucos meses depois de iniciarmos o governo, pois o processo de emparceiramento com a sociedade civil organizada seria complexo, já que o RS tem 495 municípios – cada cidade contou com um(a) Animador(a) de Alfabetização.

Ao final dos 4 anos, o MOVA-RS esteve presente em 90% do estado e, sendo assim, foi necessário efetivar mais de 400 convênios, sendo que estiveram em processo de alfabetização ou foram alfabetizados em torno de 200 mil pessoas a partir de 15 anos de idade.

22 Minha tese de doutorado aprofunda o tema dos MOVAs, do MEB e MOBRL. TEDE PUCRS: Buscando no repositório. Na dissertação encontrarão o MOVA-SP e o MOVA-RS.

O MOVA-RS, além de ter sido o primeiro Movimento estadual, também foi o mais abrangente, visto que montamos 8.000 grupos de alfabetização, com uma alfabetizadora para cada 10 alfabetizandas(os), embora fosse possível abrir uma sala com um número menor se o município ou o local da sala demandasse. A formação continuada ficou sob responsabilidade de 1.500 Apoiadoras(es) Pedagógicas, pois a formação inicial e continuada recebeu total prioridade, orçamentária e político-pedagógica.

Assim como no MOVA-SP, e em todos os MOVA's, as opções teóricas partiram da Educação Popular Freiriana, sobretudo, a metodologia do Tema Gerador, da análise da história da Educação de Jovens e Adultos, do conhecimento da Psicogênese da língua escrita e da organização do planejamento cotidiano das mediações pedagógicas.

Minhas andarilhagens freirianas em defesa do legado de Paulo Freire e, especialmente, na reescrita de sua obra no contexto das políticas públicas de EJA, concomitantemente ou não às gestões de Porto Alegre, seguiram outros caminhos. Ressalto que, como representante da Rede MOVA-Brasil, estive na equipe que compôs o Marco de Referência da Educação Popular para As Políticas Públicas²³, material elaborado na gestão da presidenta Dilma Rousseff e lançado um pouco antes do golpe, em 2016.

Para finalizar este ensaio, não-somente como enlace desta caminhada como professora-educadora, mas como devolução dos aprendizados que me fizeram ser quem sou, chegar aonde cheguei e conhecer tantas e tantas pessoas comprometidas com um mundo justo para todas(os), em meados de 2018, criamos o Café com Paulo Freire²⁴.

A campanha eleitoral começava a preocupar parte das(os) brasileiras(os), mas nem de perto se imaginava o que estamos vivendo atualmente, então, conversando com uma amiga, Ana Felícia Trindade, sobre as eleições para a presidência da república e como resistir e problematizar os ataques a Paulo Freire, decidimos criar um grupo de estudos entre amigas com a finalidade de (re)estudar as obras do educador, mas com os pés e o coração fincados na realidade do Brasil.

O Café com Paulo Freire, portanto, nasceu com este compromisso e com a tarefa de recriar seu pensamento, recomendação que ele mesmo nos deixou. Em menos de 2 anos, o Café se espalhou pelo país e, neste momento, estão 31 em funcionamento, localizados em 11 estados e no Distrito Federal.

Ressignificar os caminhos em defesa do legado de Paulo Freire tem sido uma alegria, especialmente porque a juventude e as comunidades têm expressado grande interesse em conhecer e estudar o pensamento freiriano, tanto de Paulo Freire quanto de educadoras e educadores que vêm dando prosseguimento à práxis da Educação

23 A íntegra do documento está em www.participa.br/articles/public/0007/2854/educ_popular_1205.pdf

24 Para acompanhar nossas atividades, procure as redes sociais do Café com Paulo Freire. Para abrir um Café, escreva para cafecompaulofreire@gmail.com

Popular. Contemporâneas(os) do educador, seguidoras(es) que com ele conviveram, e minha/nossa geração.

O vigor ético, político e pedagógico do legado de Paulo Freire é potente e quase uma unanimidade (Ainda bem que não é unânime!), porque é uma teoria que apresenta uma prática que prescinde de uma teoria, para assim se fazer na práxis concreta, direcionada à construção da justiça social através de uma concepção dialética da educação, a qual promove a problematização a partir da leitura crítica da realidade.

Falo da transformação das situações-limites que nos provocam a Justa Ira diante da negação do direito de Ser Mais, da não aceitação das injustiças e da supressão de direitos.

A minha raiva, minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de “ser mais” inscrito na natureza dos seres humanos. Não posso, por isso, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e “morno”, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim. O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tornada como fado ou sina, é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir. (FREIRE, 1996, p. 52).

A Justa Ira freiriana não se alinha à cultura do ódio que vem sendo largamente defendida e posta em prática pelo chefe da nação, ao contrário, ela é parceira da amorosidade e da esperança. Para Freire, a amorosidade está à serviço da libertação dos desvalidos, “onde quer que esteja estes, os oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa da sua libertação. Mas este compromisso, porque é amoroso, é dialógico” (FREIRE, 2001, p. 111).

A atualidade de seu pensamento está, ou deveria estar, em nossas mãos, nas mãos de freirianas e freirianos, e é esta a comemoração que o aniversariante merece, tal como o Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe – CEAAL recomenda: Comemorar o centenário de Paulo Freire, refletir e recriar sua teoria e mobilizar para superação das situações-limites geradas ou aprofundadas pela pandemia e pelo governo negacionista e fascista, te convido para dialogarmos e para festejarmos juntas e juntos, no dia 19/09/2021, e em todos os anos subsequentes.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PAULO FREIRE: A FILOSOFIA COMO LEITURA DO MUNDO

Antônio Joaquim Severino²⁵

Minha convivência com Paulo Freire foi curta na temporalidade medida por *kronos*, mas muito rica no tempo *kairós*. Pessoalmente, só vim a conhecer Paulo Freire em 1979, quando de seu regresso ao Brasil, após seu exílio, passado na Bolívia, no Chile, nos EUA e na Suíça. Voltei de meus estudos na Bélgica, justamente quando Paulo Freire já havia deixado o país, mas desde então, ao me iniciar no trabalho acadêmico, passei a conviver muito intimamente com seu pensamento, trabalhando com seus textos, dedicando-me a sua leitura, de forma mais sistemática, e o apresentando aos alunos de minhas aulas de Filosofia da Educação. Quando ele voltou ao Brasil, ao ser recebido pela PUC-SP, tive inclusive a oportunidade de participar desse acolhimento cabendo-me, na minha condição de Diretor do Centro de Educação, a honrosa tarefa de saudá-lo na emblemática recepção, momento histórico em que começava raiar no contexto nacional a aurora de uma esperança de redemocratização do Brasil, no crepúsculo dos anos de chumbo da ditadura cívico-militar instaurada em 1964. Ao longo das duas décadas seguintes, convivi com Paulo Freire, mais proximamente, acompanhando seu trabalho, primeiro na própria PUC-SP, onde nos encontrávamos no quarto andar do Prédio Novo, trocando ideias, conversando também sobre o dia a dia acadêmico e sobre nossos anseios comuns; depois o acompanhei, mais à distância, no exercício de sua gestão como Secretário Municipal da Educação de São Paulo e, posteriormente, como professor na Unicamp.

25 Professor aposentado de Filosofia da Educação na Faculdade de Educação da USP. Na PUCSP, apresentou seu doutorado, defendendo tese sobre o personalismo de Emmanuel Mounier, em 1972. Atualmente integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, de São Paulo, onde lidera o Grupo de Pesquisa e Estudo em Filosofia da Educação - GRUPEFE. Seus estudos e pesquisas atuais situam-se no âmbito da filosofia e da filosofia da educação, com destaque para as questões relacionadas com a epistemologia da educação e para as temáticas concernentes à educação brasileira e ao pensamento filosófico e sua expressão na cultura brasileira.

Colega dele na Pós-Graduação da PUC-SP, numa dessas conversas, que versava sobre a vida intelectual na academia, ao comentar comigo que conhecia mais de 130 países e que, infelizmente, contou-me que em nenhuma delas encontrou tanta intolerância epistemológica como no Brasil, onde as divergências no plano das ideias transbordavam para os outros domínios da vida, comprometendo a harmonia e a qualidade da convivência profissional e até o relacionamento pessoal entre os colegas. Fiquei muito impressionado com esse relato e nunca mais me esqueci dele.

Quando contratado pela Unicamp, ocorreu uma situação inusitada para os padrões burocráticos da universidade brasileira: encarregado pela administração de elaborar um parecer que justificasse a contratação, o Prof. Rubem Alves, entendendo não haver cabimento fazer tal avaliação doméstica de um intelectual e educador universalmente reconhecido, elaborou um verdadeiro anti-parecer, evidenciando e denunciando tamanho disparate, não entrando no mérito da proposta. Prevaleceu o bom senso e a contratação foi formalizada sem parecer mesmo. (ARAÚJO FREIRE, 1996).

Neste breve ensaio memorialístico, que tem como principal objetivo compartilhar da homenagem que o NESEF/UFPR e o Coletivo Paulo Freire/UNESPAR se propuseram a prestar a Paulo Freire, por ocasião do centenário de seu nascimento, gostaria de registrar a ocorrência desse nosso encontro, pessoal e intelectual, destacando o que ele significou para mim bem como a percepção que tive da chance histórica que teve a educação brasileira com o retorno dele ao país. Com efeito, ao voltar, trazia consigo significativa experiência educacional, amadurecida no trabalho que desenvolveu, na sofrida condição de exilado, sofrimento compensado pela contribuição solidária que dera às populações oprimidas de países africanos e asiáticos, cujos programas educacionais assessorou, na condição de consultor Especial do Departamento de Educação, do Conselho Mundial de Igrejas. É que Paulo Freire, forçado a deixar seu país, o seu Nordeste em que germinaram suas inovadoras ideias educacionais, compromissadas com a emancipação dos oprimidos, levou consigo a inspiração radical que o animava. Esse vínculo com o povo oprimido de nosso país, Paulo Freire nunca o rompeu, mesmo quando fisicamente afastado e distante (ROMÃO; GADOTTI, 2018). Inspiração essa já explicitada teoricamente em sua tese de concurso público²⁶ e praticada no trabalho de alfabetização de adultos, em *Angicos*, e que foi sistematizada em sua obra germinal, *Pedagogia do oprimido*²⁷. Certamente, foi sob essa mesma inspiração que

26 *Educação e atualidade brasileira*, defendida na Universidade Federal de Pernambuco, em 1959; posteriormente, com alguns retoques, foi publicada sob o título *Educação como prática da liberdade*. (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967).

27 Manuscrito original em português, de 1968, publicado no Brasil em 1970, pela Editora Paz e Terra, traduzido do inglês, língua em que foi primeiramente editado. Em 2018, em co-edição pelo Instituto Paulo Freire, BT Acadêmica e Uninove, foi publicada uma versão da obra acompanhada do texto do manuscrito original, cedido por Jacques Chonchol, Diretor do INDAP, (Instituto de Desarrollo Agropecuario, do Ministério da Agricultura do Chile, onde acolheu Paulo

o animou os vários projetos que teve a oportunidade de criar e desenvolver na Europa, junto ao Conselho Mundial de Igrejas (CMI) bem como em países colonizados da Ásia e da África.

Paulo Freire, até seu retorno do exílio, não desfrutava de aceitação e prestígio nos espaços mais intelectualizados das instituições universitárias do país. Isto se devia, em parte, porque se fazia uma avaliação, a meu ver incompleta, de que a sua proposta era de educação popular, reduzida a uma proposta didática de alfabetização de adultos, que teria mais a ver com atividades de extensão, não muito prestigiadas àquela altura, do que com aquelas do ensino formal. Certamente um equívoco de percepção. Na verdade, quanto a isto, o problema estava antes na indevida elitização do saber acadêmico, incapaz de efetivar um processo comunicante da vida universitária com a vida sociocultural envolvente. Assim como ocorria com o capital econômico, no caso dos recursos materiais da riqueza, nós não conseguimos, até hoje, compartilhar, de forma mais significativa e solidária, o capital cultural que produzimos.

Além disso, houve outro motivo, mais externo, decorrente da miopia ideológica de parte dessa elite dominante, o que se acirrou no período da ditadura e que se expressava na identificação de seu pensamento e de sua prática com o ideário comunista. Identificação arbitrária e infundada, como se o compromisso e a luta pela igualdade e pela libertação dos seres humanos históricos tivessem necessariamente de ocorrer articuladas à visão teórica e à prática do comunismo histórico. No caso brasileiro, como é constatação mais que comprovada, nesta denúncia cultural e de perseguição política, tratou-se tão somente de estratégia ideológica para camuflar a defesa de interesses hegemônicos dos dominadores, identificados com os propósitos do capitalismo.

Lamentavelmente, essa situação vem se configurando novamente, após um intervalo de três décadas de uma iniciante experiência de vida democrática, em decorrência das políticas sociais e educacionais que vem sendo implementadas pelo governo conservador que se instalou em 2019. A perspectiva desse governo agrega a essa argumentação ideológica de anticomunismo um reforço com seu fundamentalismo religioso e moralista. Disso decorre que Paulo Freire, depois de ter sido nomeado patrono da educação nacional, volta a ser alvo de críticas e acusações de comunismo. Vem sendo acusado de ser responsável por um alegado desvio de rumos da educação brasileira.

Ambas sustentações são frágeis e equivocadas, não justificando a desconsideração do pensamento de Paulo Freire. Certamente uma de suas principais contribuições é ter mostrado que a libertação dos povos oprimidos precisa ser universal, libertando-se tanto o oprimido como o opressor. Enquanto houver um oprimido numa sociedade, ninguém fruirá da verdadeira emancipação. Lamentavelmente, a elite brasileira ainda não se deu conta dessa exigência histórica, não tendo superado ainda, na medida necessária, a mentalidade remanescente da escravidão.

Freire durante seu exílio nesse país e a quem confiara a guarda do manuscrito. Foi lançada com o título *Pedagogia do Oprimido: o manuscrito*.

Com base nessa premissa histórico-antropológica, tendo a compreender então a postura intelectual de Paulo Freire como precursora, na segunda metade do século XX, da linha de pensamento da decolonialidade e da interculturalidade. Daí ter entendido e proposto que a prática educativa se alicerçaria na própria experiência vital do educando oprimido, pois não era possível ler os livros sem antes ler o mundo, sem se partir da leitura do mundo da vida e não daquele dos códigos linguísticos. E só dispondo de uma cultura, construída com base na sua própria experiência, que uma sociedade pode interagir com as outras sociedades, num processo intercultural de trocas recíprocas, em que todas as culturas possam se afirmar, ser reconhecidas e respeitadas.

Este meu modo de ver emerge da convicção de uma convergência de pontos de vista que me soam nascidos de inspirações comuns que tivemos. Quando de minha formação em Filosofia, primeiro no mestrado na Universidade de Louvain, depois no doutorado, na PUC-SP, identifiquei-me muito com o pensamento de Emmanuel Mounier, tendo feito tanto minha dissertação como minha tese sobre ele²⁸. Essa opção expressa que minha formação filosófica se deu prioritariamente inspirada pela fenomenologia existencial, particularmente na linha do existencialismo cristão. E esse paradigma também muito influenciou Paulo Freire. O que me impressionou no personalismo de Mounier foi a proposta de uma encarnação praxica da filosofia na vida concreta das comunidades históricas, questionando-se seu caráter puramente contemplativo. Inclusive foi ele que me apresentou o marxismo, com sua filosofia da práxis. Vi nessas proposições o enraizamento da reflexão filosófica, uma vez que o conhecimento autêntico deveria nascer da experiência das próprias comunidades históricas. Isso, no caso das sociedades colonizadas da América Latina, da África e da Ásia, implica um duplo investimento: de um lado, denunciar o eurocentrismo cultural e, de outro, substituí-lo por uma prática de efetivo etno-conhecimento. E esse foi, a meu ver, o projeto posto em prática por Paulo Freire,

Paulo Freire explicitou que a emancipação política e econômica pressupõe igualmente a emancipação epistemológica. No caso das sociedades formadas por processos de colonização, os colonizadores desenvolveram uma concepção segundo a qual os dominados não teriam capacidade de cuidar de si e de construir conhecimento sobre sua condição existencial. Não se dão conta de que a não emergência do pensamento original do colonizado decorre justamente do sufocamento da subjetividade deles pelas diferentes formas de opressão com que os tratam, impondo-lhes uma subjetivação alienante (ROMÃO/SEVERINO, 2017)

Em sua proposta educativa, tal como concebia a atividade nos Círculos de cultura, Paulo Freire trabalhava a ideia de uma reconfiguração do ser humano ao promover o encontro das consciências, sendo

28 A dissertação versou sobre a crítica da democracia liberal no pensamento de Emmanuel Mounier e a tese sobre os princípios ontológicos do Personalismo.

local privilegiado para o ressurgir de conhecimentos obscurecidos e silenciados pela lógica dominante, pois os sujeitos participantes, ao comungarem de uma mesma realidade, trocam impressões, refletem e constroem epistemologias capazes de contribuir para apropriação da consciência de si e do mundo. Tratava-se então de proporcionar aos seres humanos o (re)descobrimento de si mesmos de forma reflexiva por meio da intersubjetividade caracterizada pela interação das subjetividades dos indivíduos entre si. Dessa forma, a consciência de si estabelece uma ligação direta e íntima com a consciência do mundo.

A conscientização permitirá ao ser humano inserir-se no processo histórico, reconhecendo-se como sujeito, evitando os possíveis fanatismos ao inscrevê-lo na busca da própria afirmação (FREIRE, 1979). Assim, "... a conscientização, entendida como uma passagem de uma consciência puramente natural para uma consciência reflexiva, de uma consciência em si para uma consciência para-si, de uma consciência dogmática para uma consciência crítica ..." (SEVERINO, 1986, p. 97) torna os seres humanos, sob o ponto de vista antropológico, capazes de se situar em relação à totalidade apreendendo o sentido da própria existência histórico-social.

Os colonizadores ao domesticarem as consciências dos povos colonizados causaram a imersão dessas consciências, fixando-as no subsolo dos fazeres humanos reconhecidos como legítimos no processo histórico-social da humanidade. Para que haja a verdadeira libertação, Freire (1987) destaca a necessidade de dois movimentos: o primeiro deles é a emersão permitindo a tomada de consciência sobre a própria condição e o segundo é a imersão novamente na realidade, avaliando-a de acordo com os próprios parâmetros para transformá-la.

A(o) oprimida(o), de acordo com a visão freiriana, tem uma tendência a apresentar uma posição fatalista ao acreditar que sua condição é resultado de um processo natural, desconhecendo a própria capacidade de gerir a vida. Além disso, apresenta atração e repulsa pelo colonizador uma espécie de sentimento ambíguo em relação a ele. Sente-se atraída(o) pelo modelo existencial apresentado, desejando ser como ele e, ao mesmo tempo, rechaça-o em função da violência que imprime, tanto física quanto simbólica.

Muito além do desenvolvimento de um método de alfabetização, ao atribuir à oprimida e ao oprimido recursos gnosiológicos, inverte a ordem vigente, sugerindo a construção de uma pedagogia da (o) oprimida (o) e não para a(o)s oprimida(o)s. Além disso, os Círculos de Cultura tornam-se espaços acolhedores das epistemologias alternativas ao permitir o resgate de razões silenciadas pelas epistemologias hegemônicas e, ao mesmo tempo, a manifestação de epistemologias que intencionam a construção de uma nova geopolítica do conhecimento.

Daí a extrema importância da educação como prática sociocultural, como interação permanente entre os sujeitos. Seu pensamento libertador implica um método aplicado de ação emancipatória, um método de libertação popular, cuja característica fundamental é a dialogicidade

educador/educando, mediados pelo conhecimento que ambos podem desenvolver, enquanto sujeitos livres, e que é problematizador por excelência. Paulo Freire vê sua metodologia pedagógica como uma mediação para o compartilhamento de uma intencionalidade. A pedagogia do oprimido deve colocar educadores e educandos em processo de conhecimento da realidade, de forma desveladora e crítica, e de frente às perspectivas de um projeto emancipatório. (FREIRE, 1987; 2011; ANDREOLA/HENZ/KRONBAUER, 2010)

Trata-se de uma aguda sensibilidade problematizadora, que se expressa mediante o questionamento do sentido do humano, em sua relação com o mundo, que se dá pelo conhecer e pelo agir. O filósofo é aquele sujeito cujo pensamento nasce e se desenvolve movido por uma inexorável indagação a respeito da condição humana. É unicamente sob este aspecto que se pode caracterizar a filosofia como uma *démarche* universal, na medida que ela se põe ao espírito independentemente de suas coordenadas concretas, de tempo e de espaço. O que cabe afirmar então é que universal é a problematização filosófica enquanto a resposta que o filósofo pretende lhe dar precisa ser necessariamente particular. Paulo Freire foi esse educador que fundou sua práxis numa filosofia pautada no reconhecimento da dignidade humana, compromissando-se com uma prática educativa decolonizante e intercultural, capaz de ser mediadora da emancipação da pessoa oprimida.

Referências

- ANDREOLA, Balduino, HENZ, Celso I., KRONBAUER, Luiz G. **Paulo Freire e o pensamento latinoamericano**. In. p. 15- STRECK, Danilo GHIGGI, Gomercindo,
- SILVEIRA, Fabiane T. de, PITANO, Sandro de C. (Orgs.) **Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo II** Brasília: LiberLivro; Oikos, 2010.
- ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. **A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire**. In: GADOTTI, Paulo Freire: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez/IPF/Unesco, 1996. p. 27-67.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Educação e conscientização**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir et al. (Orgs.) **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez/IPF/Unesco, 1996.

ROMÃO, José E.; GADOTTI, Moacir. **Prefácio à segunda edição dos manuscritos de Pedagogia do oprimido**. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido (o manuscrito)*. São Paulo: Instituto Paulo Freire/BT Acadêmica/ Uninove, 2018.

SEVERINO, Antônio J.; ROMÃO, Natatcha P. (Orgs.) **Posições decolonizantes no pensamento filosófico-educacional no Brasil**. In: MARCONDES, Ofélia; SEVERINO, Antônio J. *Filosofia da Educação na América Latina: aproximações diálogos e perspectivas*. São Paulo: Cartago Editorial, 2017 p. 202-236.

SEVERINO, Antônio J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

PAULO FREIRE, A SAUDADE: SUGESTÃO DE TEMAS TRANSVERSAIS OU TRANSGRESSIVOS PARA OS “100 ANOS DE PAULO FREIRE”²⁹

Carlos Rodrigues Brandão³⁰

É preciso ousar, no pleno sentido desta palavra, para falar em amor, sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anticientífico. É preciso ousar para dizer cientificamente que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. Paulo Freire³¹

Entre pandemia, paralisias, palavras de esperança e pandemônios, como num mundo que imita Macondo sem ter a sua graça, nós

29 Publicado em: https://pluriverso.online/revista/outras-educacoes/paulo-freire-a-saudade-ideias_para-seus-100-anos/

30 Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), professor colaborador do POSGEO da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e professor visitante da Universidade Estadual de Goiás. Possui experiência na área de antropologia, com ênfase em antropologia camponesa, antropologia da religião, cultura popular, etnia e educação, com foco na educação popular. É Comendador do Mérito Científico pelo Ministério de Ciência e Tecnologia, doutor honoris causa pela Universidade Federal de Goiás, doutor honoris causa pela Universidad Nacional de Lujan (Argentina), professor emérito da Universidade Federal de Uberlândia, e professor emérito da Universidade Estadual de Campinas. Escreveu artigos e livros nas áreas de antropologia, educação e literatura.

31 Não sei dizer o local original desta passagem de Paulo Freire. Sem maiores indicações eu a tomei de um artigo do educador gaúcho Euclides Redin: *Paulo Freire – da “linguagem da crítica” para a “linguagem da possibilidade”*. Foi publicado nos *Cadernos pedagógicos 2*, da Secretaria de Educação do Governo do Rio Grande do Sul, como parte da inesquecível “Semana Pedagógica Paulo Freire” em Porto Alegre, no ano de 2001.

nos preparamos – e pelo que pelo Mundo agora – para celebrarmos a memória e a presença de Paulo Freire, nascido há 100 anos em 2021.

Antecipadamente me alegrei ao saber e ao imaginar (pois sempre imagino bem mais do que sei) a quantidade, a qualidade, a pluralidade, e fertilidade de escritos, entre a teoria, a pedagogia e a memória, que deverão ser pensados, escritos e dialogados. E que deverão se encontrar entre livros, álbuns, vídeos, filmes, exposições, encontros virtuais e vivenciais, colóquios e congressos. E em...

Imagino que por dever de ofício, por vício da profissão, por fidelidade à ciência, ou mesmo à universidade que imagina abrigá-la e aos seus praticantes, quase tudo o que se escreverá serão ensaios e estudos a partir da “obra de Paulo Freire”, sua incrível assertividade, sua coerência, sua criatividade, sua afortunada atualidade entre nós, passados tantos e tantos anos. Pois marco o “começo de tudo” no ano de 1960, quando Paulo trabalha com sua “equipe nordestina no Serviço de Extensão Comunitária da então Universidade do Recife e lembro de passagem o 1º Encontro Brasileiro de Movimentos de Cultura Popular, celebrado no mesmo Recife, em 1962 (ou seria 1963?).

Para nos centramos sobre uma estranha e inapagável palavra originada do próprio Paulo Freire, uma pluralidade de estudos centrados em sua “inéditoviabilidade”. Ou seria “inéditovialidade?”

Assim é que, como um dos últimos “testemunhas oculares (e vivenciais) dos “começos de nossa história”, eu me lembrei de alguns pequenos detalhes, é sobre eles que quero falar aqui ao pensar – e imaginar para além do pensamento – alguns temas para “o Centenário de Paulo Freire”. Temas de estudos, de memórias, de diálogos, de filmes, pinturas, poemas, peças de teatro, e até de pesquisas pedagógicas. Temas e questões que justamente por ser raros e estranhas, estou certo de que se Paulo Freire os visse, diria: “ah! Esses sim! São os temas freireanos do meu coração”.

E a quem antes de seguir lendo o que eu escrevo duvide (“lá vem o Carlos Brandão com mais uma das dele...”) trago aqui o mais direto, assertivo e contundente documento de Paulo Freire. Trago a pequena carta que desde Santiago, antes de partir, ele escreve ao casal Mari Edy (brasileira) e Jacques Chonchol (chileno) encaminhando nada mais e nada menos do que os manuscritos de *Pedagogia do Oprimido*³².

Queridos amigos

Jacques e Maria Edy

Faz este mês, exatamente, quatro anos que cheguei a Chile. Deixava Elza, deixava os filhos nossos, deixava uma velinha atônita ante o que lhe parecia impossível compreender. Deixava o Recife, seus rios, suas pontes, suas ruas de nomes gostosos – “Saudade” – “União” – “7

32 Copio na íntegra a carta de Paulo da página 37 de: *Pedagogia do Oprimido (o manuscrito)*, publicado em edição fac-símile e com transcrição impressa, pela Editora e Livraria do Instituto Paulo Freire, com a participação da UNINOVE e da BT Acadêmica. A edição que tenho é de 2018 (há uma anterior) e ela foi organizada por Jason Ferreira Mafra, José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti. Na página 36 aparece a mesma carta em seu original manuscrito.

pecados” – rua das “Creoulas”, do “Chora menino”, rua da amizade, do Sol, da Aurora. Deixava o mar de água morna, as praias largas, os coqueiros. Deixava os pregões: “Doce de bana e goiba”! Deixava o cheiro da terra e das gentes do Trópico. Deixava os amigos, as vozes conhecidas. Deixava o Brasil. Trazia o Brasil. Chegava sofrendo a rutura entre o meu projeto e o projeto do meu País.

Encontrei vocês. Acreditei em vocês. Comprometi-me com o seu compromisso no INDAP que você partilhava.

Queria que vocês recebessem estes manuscritos de um livro que pode não prestar, mas que encarna a profunda crença que tenho nos homens, como uma simples homenagem a quem muito admiro e estimo.

Paulo,

Santiago, Primavera 68³³

Observem que em uma carta encaminhando um livro sobre a educação, Paulo Freire dedica a ele apenas as quatro linhas do parágrafo final. E entre o final da primeira e o começo da segunda ele com humildade antecipa que o livro enviado “pode não prestar”. E se em algo “presta” há de ser por expressar uma “crença” profunda e profundamente “humanista”, e não qualquer saber ou inovação teórica significativa.

Todo o restante da carta é para falar de pessoas, de ruas, de paisagens e de gestos guardados na memória, e com uma enorme saudade. Lembrar os nomes de suas “ruas do Recife” pareceu a Paulo bem mais importante do que tecer breves considerações teóricas antecipadas sobre o livro-manuscrito que encaminhava.

Breve intervalo – que seja para lembrar como o essencial na vida de uma pessoa às vezes é tão secundarizado. Afinal, quem era Paulo Freire? “O que ele era?” Sobretudo ao longo dos anos 60 e 70, quando entre nós, “militantes de esquerda”, era tão importante possuir e declarar uma “identidade ideológico-política” (“militante cristão”, “cristão de esquerda”, “padre socialista”, “marxista-leninista”, “comunista-maoísta”, etc.). Desde o *Pedagogia do Oprimido* (e creio que desde antes) ele escreve apenas uma assinatura, possivelmente muito vaga naquele então: “humanista”. E “humanismo”, creio ser o único qualificador de assinatura ideológica que povoa os seus escritos.

Muito bem. Em uma entrevista de 1978. Paulo Freire, exilado, dialoga longamente com Lilia Chiappini Moraes Leite, uma professora da Universidade de São Paulo. O “encontro com Paulo Freire” foi publicado na revista *Educação e Sociedade*. Transcrevo aqui toda a parte final da entrevista.

33 Andei antes espalhando algumas inverdades e erros. Numa primeira leitura apressada e com os direitos de lapsos de memória costumeiros em octogenários, escrevi mais de uma vez que Paulo já estava nos EUA, desde onde enviou o manuscrito ao casal Chonchol. De outra parte, transcrevi aqui a carta ao pé da letra, inclusive com o que hoje seriam “erros gramaticais”. Observem que Paulo escreve “doce de bana e de goiba”. Seria assim mesmo? Seria uma expressão do Recife de seu tempo? Seria um engano de Paulo, apressado na carta, e o correto seria: “doce de banana e de goiaba”. Recordo que Paulo Freire, muito antes de se dedicar a estudos de Pedagogia, era um estudioso fanático de “Gramática da Língua Portuguesa”. Seu Método de Alfabetização bem o revela.

L. (Lígia) – No fundo eu quero te perguntar até que ponto hoje você é mais marxista do que era na época de *Pedagogia do Oprimido*.

P. (Paulo) ... – Talvez eu pudesse dizer, repetir o que tenho dito em certas entrevistas, que eu acho que expressa bem a minha experiência; é o seguinte: indiscutivelmente eu fui, na minha juventude, ao camponês e ao operário da minha cidade, movido pela minha opção cristã. Que eu não renego. Chegando lá, a dramaticidade existencial dos homens e mulheres com quem eu comecei a dialogar me remete a Marx. É como se os camponeses e os operários me tivessem dito: “Olha, Paulo. Vem cá, você conhece Marx?”. Eu fui a Marx por isso. E, indo a Marx, eu começo a me surpreender com alegria, por ter encontrado Marx entre camponeses e operários. Quer dizer, certo tipo de análise, como aquela do meu pedagogo que eu citei no começo (da entrevista – CRB), em que ele me chamava a atenção para as coisas materiais em que a sua consciência se formava e se reformava... comecei a ver uma certa racionalidade original do pensamento marxista lá na área camponesa, de analfabetos. Então comecei a ver: puxa, esse cara é sério!

Não quero dizer que eu hoje sou um “expert” em Marx, ou que eu sou marxista. Por uma questão até de humildade. Eu acho que é muito sério alguém ser marxista. É preferível dizer que eu estou tentando tornar-me. E a mesma coisa em relação à minha opção cristã. Eu sou um homem em procura de tornar-me um cristão³⁴.

E em um pouco conhecido vídeo do MST, creio que em seus últimos anos de vida, ao comentar toda a luta do movimento a partir de suas marchas (e então ele sugere uma infinidade de marchas por esse País) ele ao final diz textualmente o seguinte: “E se um deus há. E eu acredito em Deus...”³⁵.

Sigamos em frente.

Em momentos mais próximos e bem menos acadêmicos e formais compartilhados com Paulo Freire, lembro que as suas conversas prediletas eram sempre sobre “o saudoso trivial das pessoas e da vida”. Sendo um “homem do mundo”, como ele sempre foi pensado (e auto-pensado), na verdade Paulo Freire nunca saiu do quintal de sua primeira casa.

Antes de tornar-me um cidadão do mundo, fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir do meu quintal, no bairro de Casa Amarela

Meu primeiro mundo foi o quintal de casa, com suas mangueiras, cajueiros de fronde quase ajoelhando-se no chão sombreado, jaqueiras e barrigudeiras. Árvores, cores, cheiros, frutas, que, atraindo passarinhos vários, a eles se davam como espaço de seus cantares. ...

Aquele quintal foi a minha imediata objetividade. Foi o meu primeiro não-eu geográfico, pois os meus não-eus pessoais foram meus pais, minha irmã, meus irmãos, minha avó, minhas tias e Dada, uma bem-amada mãe negra que, menina ainda, se juntou à família nos fins do

34 A entrevista foi publicada entre as páginas 47 e 75 da revista *Educação e Sociedade* nº 3, de 1979.

35 Não tenho dados sobre este vídeo, com uma longa fala do Paulo Freire sobre uma Marcha do MST e as muitas marchas que deveriam ocupar ruas e praças do Brasil, Não seria difícil encontrá-lo na internet.

século passado. Foi com esses diferentes não-eus que eu me constituí como eu. Eu fazedor de coisas, eu pensante, eu falante.

E ao redor de uma mesa de bar (um dos seus preferidos e mais pessoais “círculos de cultura”) nada mais inoportuno era alguém “puxar um papo pedagógico”. Pois então a memória de uma ampla sombra de uma mangueira e mais o gosto bom de suas frutas era um assunto bastante mais tocante e oportuno. Sobretudo entre pequenos copos de boa cachaça.

A palavra “política” sempre foi costumeira e essencial em Paulo Freire. Todo mundo lembra esta palavra, e há incontáveis páginas escritas sobre as relações entre: educação, cultura, sociedade e política. Mas a outra palavra primordial em Paulo Freire é “saudade”. E já que ele nunca a esquecia, eu pergunto... quem lembra dela, nele?

Saudade é exatamente a falta da presença. Saudade era a falta da minha rua, a falta das esquinas brasileiras, era a falta do céu, da cor do céu, da cor do chão, o chão quando chove, o chão quando não chove, da poeira que levanta no Nordeste quando a água cai em cima da areia, da água morna do mar. Eu tinha que reprimir essa saudade. E mesmo para criar, eu precisava ter essa saudade comportada³⁶.

Afinal, se ser pedagógico-politicamente em Paulo Freire é tão essencial, o como pensar poético-afetivamente não é menos essencial. E nem o “como lembrar”, ou o “como não esquecer”.

Como esquecer? Como esquecer o nosso futebol!?... Como esquecer as retretas!?... Como esquecer Benedito!?... Como esquecer as cantorias, as serenatas!?... Como esquecer Dona Cila Brandão me ensinando as funções sintáticas do “se”!? Como esquecer os meus sonhos de menino, o romantismo de meus primeiros amores!? Como esquecer os almoços, que Mãe Lula e Maria preparavam tão amorosamente!? Como esquecer!?...³⁷.

É com o testemunho desta carta essencial e de outros escritos e confidências, e mais a leitura das suas muitas passagens de alguns livros, dedicadas a sombras de mangueiras, a cartas a uma sobrinha, ou a lembranças queridas do quintal da primeira casa, que com a memória centrada mais na pessoa de Paulo Freire do que nas suas ideias, teorias, propostas e práticas pedagógicas (e derivadas), que eu imaginei de sugerir, objetiva e devaneantemente, alguns temas a serem trabalhados e dialogados durante “os 100 anos de Paulo Freire”.

36 Está na página 42 do livro escrito pela professora Vera Barreto, sobre Paulo Freire. Qual é mesmo o nome do livro?

37 Carta a Dino, extraída do livro *Pedagogia da Correspondência – Paulo Freire e a Educação por cartas e livros*, de Edgar Pereira Coelho. É uma das “cartas do exílio (CE Ag – Carta a Dino). Desta nota em diante o livro será indicado assim: *Correspondência*. No livro a carta está na página 201. Ela é datada de 19 de setembro de 1972.

**Sugestão de temas para serem dialogados (entre
mesas de bar, mesas redondas, círculos de
cultura, lives-circulares, etc.) por ocasião dos
“100 anos de Paulo Freire”, ao longo de 2021**

A “saudade” em Paulo Freire

A presença perene do Recife e de Pernambuco em Paulo Freire

A importância dos “fundos de quintal” no imaginário freireano

O “exílio no exílio”, quando Paulo teve que viver em apartamentos, como em Genebra e em São Paulo.

A proposta (frustrada) da criação – ao redor de uma mesa de bar em Campinas, com a presença e o apoio de Paulo Freire – de um “Instituto de Estudos Atrasados” na UNICAMP, por oposição à proposta (realizada) do recém-criado “Instituto de Estudos Avançados, na USP.

Elza Freire, a esposa, a mãe dos filhos, a companheira, a professora. Existe um excelente livro sobre ela, escrito por Nima Spingolon.

Madalena Freire... freireana?

E Fátima Freire... freireana?

As pessoas da “Equipe do SER, da Universidade do Recife: Aurenice Cardoso, Jarbas Maciel, Jomard Muniz de Brito. Estão vivas? Onde? Vivendo como? Lembrando o que?

Pessoas dos tempos do começo do exílio na vida de Paulo: Thiago de Mello (e seu belo soneto dedicado a Paulo, Francisco Wefford, Ernani Maria Fiori, Augusto Boal... e outros eu não recordo. E foram muitos.

O Teatro do Oprimido e a Pedagogia do Oprimido

Cordéis do Nordeste tendo Paulo Freire como tema (Crispiniano Neto e outros)

Músicas do Nordeste, do Brasil e do Mundo inspiradas em Paulo Freire

Poesias e peças de teatro também inspiradas nele

A importância do trabalho junto a camponeses no Chile (talvez o trabalho contínuo mais durador na vida de Paulo)

A equipe do exílio na Europa e a criação do IDAC: Marcos Arruda, Miguel Darcy de Oliveira, Rosiska Darcy de Oliveira, Claudius Ceccon... e quem mais?

O livro quase esquecido: “Cuidado, Escola!”

Africanos “mestres” de Paulo Freire: Franz Fanon, Samora Machel, Amílcar Cabral... e quem mais?

Luiza Erundina e os tempos da Secretaria de Educação de São Paulo

Ana Maria Freire – Nita Freire

As leituras não pedagógicas, nem filosóficas, sociológicas, ou de ciências afins de e em Paulo Freire.

Romancistas nordestinos e sua importância na vida e nas ideias de Paulo Freire

Seu desejo não realizado de escrever poesia (que eu saiba, ele escreveu e divulgou uma: “Canção Óbvia”)

PT e Paulo, a difícil relação.

A persistência do Nordeste no gosto de comida em Paulo Freire, e a perene “saúde gastronômica” de Pernambuco.

Paulo Freire e Rubem Alves: a estranha amizade

Lembranças: Quando do contrato de Paulo Freire como professor MS-6- titular na UNICAMP, alguém do Conselho Universitário contestou... pois Paulo não possui “doutorado”. Uma carta de Rubem Alves, a pedido da direção do Conselho, pôs fim à questão. Eles compartilharam anos da Faculdade de Educação da UNICAMP.

O confronto entre escritos de Paulo Freire e de Rubem Alves, escritos mais ou menos na mesma época: *Pedagogia do Oprimido* e *Por uma Teologia da Libertação* (publicado antes do *Pedagogia do Oprimido* e em que duas vezes Rubem Alves transcreve passagens de *Educação como Prática da Liberdade*)

Paulo Freire e Demerval Saviani: a distante “cologuicidade”.

Partilharam a FE da UNICAMP. Demerval Saviani participou conosco, sob coordenação de Moacir Gadotti, de um documento de base sobre educação para o PT. Foi por anos colega de trabalho com Paulo, mas afastou-se dele e de nosso pequeno grupo. Estivemos juntos em bancas de tese na FE da UNICAMP.

A importância da amizade e do trabalho conjunto entre Paulo Freire e Moacir Gadotti.

Cuba e Paulo Freire.

Paulo Freire e a Nicarágua (estivemos juntos lá em um evento de apoio à Revolução Sandinista).

A trajetória de Paulo Freire entre pessoas, coletivos e instituições cristãs: ISAL – Igreja e Sociedade na América Latina (que publica em *Cristianismo y Sociedad*, como artigos, os capítulos de *Pedagogia do Oprimido*, bem antes do livro); o Conselho Mundial de Igrejas, o Movimento de Educação de Base, A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

O estranho traje costumeiro em Paulo: calça, paletó de terno sem gravata... e tênis.

O Movimento de Educação de Base da Equipe de Goiás e a recriação do Método de Alfabetização Paulo Freire para uso em escolas radiofônicas, com este nome: BENEDITO E JOVELINA (um casal de camponeses goianos e as primeiras palavras geradoras).

As conversas longas, sem teoria e pedagogia, ao redor de mesas de bar. Provavelmente uma das origens do “círculo de cultura”.

O professor Paulo Freire (será que existem registros de anotações para as suas aulas?).

Paulo Freire e os passarinhos.

A origem da sequência atribuída a Paulo: “a educação não muda o mundo; a educação muda as pessoas; as pessoas mudam o mundo”. Foi algum dia posta por escrito? Onde?

As anotações de Paulo Freire para suas palestras públicas (sei de algumas de puro improviso, e notáveis). Certa feita em Buenos Aires,

ao meu lado, em uma mínima folhinha de papel ele anotava palavras, uma sob a outra. Disso saiu uma palestra de hora-e-meia, depois editada pelo CEAAL e que eu coloquei como uma das “memórias” do “A Pessoa de Paulo”.

O “menino-conectivo”
“Quero ser superado!”

Eis um pequeno apanhado de ideais a serem trabalhadas ao longo do “ano do centenário de Paulo Freire”. As reticências ao final sugerem que esta é uma relação lembrada num repente e sem pesquisa alguma. E que elas podem muito bem serem pessoal e coletivamente completadas... infinitamente.

Essas sugestões transdisciplinares, transgressivas e, algumas delas, algo travessas, em nada substituem os temas, as questões e dimensões mais pedagógicas, propositivas e políticas que sugerem e desafiam a pessoa, a obra e o legado de Paulo Freire até hoje, e penso que por longas eras ainda.

Elas querem apenas sugerir algo de um “outro e mesmo Paulo”.

Afinal, se você porventura provocasse Paulo Freire a dizer algo sobre “os fundamentos da pedagogia dele”, em um círculo de estudos em uma sala de aulas da Faculdade de Educação da UNICAMP, ele responderia a você larga e fecundamente.

Mas se você fizesse a mesma pergunta ao redor de uma mesa de bar em Barão Geraldo (o distrito onde fica a UNICAMP e onde nos refugiávamos depois de um dia de “trabalhos acadêmicos”), é provável que ele respondesse, perguntando se você “prefere tomar cerveja ou cachaça”; de onde você é; se você sente saudades de “lá de onde veio”... e quais são os passarinhos, as flores e as frutas de que você mais gosta.

E que assuntos relacionados à educação ficassem para o dia seguinte, de manhã, na universidade.

Carlos Rodrigues Brandão

**Campinas, Manhã (afinal) de chuva e
vento, 9 de outubro de 2020.**

SEÇÃO II
ARTIGOS

GNOSIOLOGIA, EPISTEMOLOGIA E TEORIA DA AÇÃO DIALÓGICA EM PAULO FREIRE

Euclides André Mance³⁸

Resumo

A abordagem gnosiológica e epistemológica de Paulo Freire inaugurou uma *ruptura* teórico-prática em relação à produção e comunicação do conhecimento, perceptível em sua *Teoria da Ação Dialógica*, que alimentou uma revolução científica no campo das ciências humanas na América Latina a partir dos anos 60 do século passado – revolução essa que deu origem a um novo paradigma que podemos denominar como *Paradigma da Libertação*. Neste artigo analisaremos aspectos da gnosiologia e epistemologia presentes na *Teoria da Ação Dialógica* e suas diferenças com a abordagem de Eduardo Nicol em *Os Princípios da Ciência*. Desenvolveremos o tema considerando obras de 1965 a 1970, abordando alguns de seus aspectos centrais. Em síntese, dado que a linguagem medeia o pensamento e a comunicação, que ela é produzida, aprendida e recriada dialogicamente no seio de diferentes comunidades e que necessitamos do pensamento para nos libertar, tem-se por consequência que toda libertação dos seres humanos supõe necessariamente uma *razão dialógica* e um *âmbito comunal*, sem o qual nenhuma linguagem humana poderia existir e nenhuma ação libertadora humana poderia ser realizada.

Palavras-Chave: Teoria da Ação Dialógica, Comunicação, Práxis, Libertação.

38 Professor de Filosofia da Ciência, Lógica e Filosofia Latino-americana em instituições de ensino superior no Brasil (1987-2003), entre elas, a UFPR. Criou a plataforma Solidarius (2006), que fornece soluções de T.I. para a organização e funcionamento de Circuitos Econômicos Solidários e Redes Colaborativas de Economia Solidária. Consultor em projetos da UNESCO (2004) e FAO (2005-2006). Membro da coordenação geral do Instituto de Filosofia da Libertação e Coordenador Executivo de Solidarius Brasil.

GNOSIOLOGY, EPISTEMOLOGY AND THEORY OF DIALOGICAL ACTION IN PAULO FREIRE

Abstract

Paulo Freire's gnosiological and epistemological approach inaugurated a theoretical-practical rupture in relation to the production and communication of knowledge, perceptible in his Theory of Dialogical Action, which fed a scientific revolution in the field of human sciences in Latin America from the 1960s onwards – a revolution that gave rise to a new paradigm that we can call the Paradigm of Liberation. In this article we will analyze aspects of the gnosiology and epistemology present in the Theory of Dialogical Action and their differences with Eduardo Nicol's approach in The Principles of Science. We will develop the theme considering works from 1965 to 1970, addressing some of its central aspects. In summary, given that language mediates the thought and the communication, that it is produced, learned and recreated dialogically within different communities and that we need thought to liberate ourselves, it follows that every liberation of human beings necessarily presupposes a dialogical reason and a communal ambit, without which no human language could exist and no human liberating action could be carried out.

Keywords: Theory of Dialogical Action, Communication, Praxis, Liberation.

Introdução

Nos anos sessenta do século passado ocorreu uma ruptura epistemológica seguida de uma revolução científica no campo das ciências humanas na América Latina, dando origem ao *paradigma da libertação*. Pode-se dizer que o início dessa ruptura – lançando novas bases para o tratamento do *conhecimento* e da *verdade* – ocorre nos escritos de Paulo Freire, entre os quais podemos destacar *Extensão ou Comunicação?* e *Pedagogia do Oprimido*. Em horizonte similar, diferentes elaborações em diferentes áreas do conhecimento vão, pouco a pouco, consolidando uma nova abordagem, não tanto pelo reconhecimento acadêmico de sua validade – posto que a ciência normal praticada nos espaços acadêmicos tende a combater o que não a reproduza – mas pela efetividade das diferentes práxis de libertação, em que a previsão teórica dessas elaborações se confirmava historicamente.

Não há como entender a concepção de educação em Freire sem entender sua investigação fecunda sobre a linguagem e o pensamento, que o levam a aprofundar o caráter dialógico do conhecimento e da práxis social que constrói o mundo humano. O pensamento filosófico de Freire integra, de maneira coerente, *gnosilogia*, *epistemologia*, *ética*, *política* e *educação* numa abordagem *dialógica* – que mais além de

conversação, significa a possibilidade de razões diferentes se comunicarem e se retroalimentarem criativamente na compreensão e transformação do mundo.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1968b, p. 52)³⁹ nos ensina que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”⁴⁰. Isso está relacionado ao fato de que o conhecimento necessário à práxis de libertação somente pode ser gerado de maneira dialógica em processos de ação comunicativa no seio da comunidade humana. Dado esse processo necessariamente co-laborativo de compreensão da realidade a ser transformada e de humanização das pessoas pela sua transformação, tem-se que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1968b, p. 68). Ou, como afirma mais adiante: “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1968b, p. 69). E como Freire igualmente afirma que “[...] não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros” (FREIRE, 1968b, p. 101), temos uma intrínseca relação entre gnosiologia, comunicação, educação, ética e política – como dimensões da interação dialógica, de problematização e transformação do mundo – na práxis de libertação.

De fato, não era fácil para muitos, como hoje ainda não é, compreender teses como essas: que eu não posso pensar sem os outros⁴¹, que eu não posso conhecer qualquer verdade sem os outros⁴², que sem a contribuição dos outros eu não posso me libertar a mim mesmo como ser humano. Mais difícil ainda era compreender o conceito de *comunhão* em Freire, como esse conjunto de relações, entre pessoa e comunidade, em permanente processo de libertação, com suas implicações relacionadas à *práxis*, ao *pensamento* e à *linguagem*.⁴³

Igualmente difícil era entender seu conceito de liberdade, simultaneamente afirmada e negada historicamente no exercício da práxis,

39 Referenciamos os textos citados pela data de sua elaboração final e não pelo ano de sua publicação, que está devidamente informado nas referências bibliográficas.

40 Nessa etapa de sua elaboração, Freire emprega correntemente a expressão “homens” com o sentido de “seres humanos”. Posteriormente, contudo, terá muito cuidado no trato de sua escrita, para evitar o emprego de expressões que poderiam ser consideradas sexistas.

41 “Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo, se não penso. Mas, não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar *pelos* outros, nem *para* os outros, nem *sem* os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensado o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação.” (FREIRE, 1968b, p. 101)

42 Como dizia Paulo Freire em 1973, “o diálogo com o povo, na ação cultural para a libertação, não é uma formalidade, mas uma condição indispensável ao ato de conhecer, se nossa opção é realmente revolucionária”. (FREIRE, 1973, p. 115)

43 O tema das relações concerne à humanização da pessoa e à comunhão com o povo em sua luta de libertação, entre muitos outros aspectos. Para Freire, “dizer-se comprometido com a libertação e não ser capaz de *comungar* com o povo, a quem continua considerando absolutamente ignorante, é um doloroso equívoco.” (FREIRE, 1968b, p. 48).

estando, pois, sempre limitada em sua realização, razão pela qual a exigência da *libertação* torna-se permanente e todo conhecimento científico algo a ser superado por um novo conhecimento, dado que a libertação exige conhecimento e saber que sabemos esse conhecimento para que possamos superá-lo.⁴⁴

Nas páginas que seguiremos apresentaremos alguns elementos *gnosiológicos* e *epistemológicos* que nos permitem compreender com maior profundidade uma das teses fundamentais no pensamento de Freire: “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. (Freire, 1968b, p. 52)

Comunhão, Linguagem e Libertação

Na filosofia de Freire, os seres humanos o são por sua natureza e por sua cultura, caracterizados pela *liberdade* na transformação de si e do mundo e pela *razão*, mediada pela linguagem e comunicação, exercidas no seio de comunidades humanas. A razão humana – que produz conhecimento e sabe que o produz – se exerce mediante a linguagem, cuja palavra (*logos*) somente possui significado e sentido no seio das relações sociais. Daí porque não há como ler e entender as palavras sem ler igualmente o mundo das relações no seio do qual o sentido das palavras, articuladas entre si e com essas relações, torna-se dialogicamente compreensível.

Cada *ser humano*, em sua liberdade sempre limitada, se humaniza pelas *relações* vividas com outros seres humanos e com a natureza, transformando o mundo e a si mesmos na busca de *ser mais*. O ser humano somente *existe* como *humano* porque está, enquanto *corpo consciente*, em relação *dialógica* com outras pessoas no *mundo* – pois, desprovido dessa relação e do conhecimento sobre ela, lhe faltaria a palavra, o *logos*, requerido ao exercício humano de sua própria liberdade com respeito às relações em que se constitui como ser humano.

Para Freire, o único modo desses corpos conscientes se humanizarem é pela criação e recriação do mundo, isto é, pela sua transformação na relação com os demais, o que exige a *comunicação* entre eles. O ser humano se humaniza pela *comunicação*, pela práxis social com outros humanos, pela comunhão com eles que expande as liberdades de todos. Fora desta condição dialógica não haveria ser humano ou *humanidade* para Freire. E do mesmo modo que há uma relação intrínseca entre liberdade e libertação, há uma relação intrínseca entre comunidade e comunhão.

Se não posso *ser humano* sem a relação com outro *ser humano* no mundo de relações em que vivemos, igualmente não realizo minha

44 Se, em alguma medida, não fôssemos *livres* não poderíamos decidir pela transformação do mundo. Mas é somente sabendo que igualmente *não somos livres* que podemos pensar a transformação de nosso mundo: “Podemos lutar para ser livres, precisamente porque sabemos que não somos livres! É por isso que podemos pensar na transformação.” (FREIRE, 1985, p. 25). A liberdade, pois, não é um atributo transcendental ou metafísico, supra-histórico, mas uma condição da realidade humana, sempre *limitada*, isto é, *afirmada* e *negada* simultaneamente.

liberdade fora desse mundo de relações. Relações que podem ser de dominação, indiferença ou de libertação, mas sempre relações com outros. Se a intencionalidade dessas relações é a de humanização de si, a de ser mais, não há outro caminho que não seja a comunhão com o outro no processo de libertação de si e do outro, no mundo de relações que os integra à natureza e à cultura, pois ninguém se liberta a si mesmo sozinho.

Por isso não pode haver real libertação de qualquer pessoa se não há a sua comunhão com outros seres humanos. Mas, por se tratar de comunhão que liberta, não pode ser a comunhão com quem oprime. A liberdade de cada qual não começa onde termina a de cada outro, mas somente pode realizar-se porque se realiza a liberdade de cada outro. E quanto mais essa ação cultural para a libertação se realize, mais humanizados estarão os corpos conscientes que se realizem como pessoas, comunidades, povos e nações em dialógica comunicação e comunhão.

A Ontologia e a Gnosiologia Freireanas e sua Teoria da Ação Dialógica

De partida, é necessário compreender que Freire não aceita o *solipsismo* como postura gnosiológica ou metafísica. Isto é, não aceita a teoria idealista da subjetividade, segundo a qual poder-se-ia reduzir os objetos da realidade, enquanto objetos do conhecimento, a conteúdos da consciência mesma do eu sozinho (*solus ipse*). Freire não aceita que o *eu* possa, sozinho, conhecer a verdade da realidade a partir de si mesmo, sem a participação de outros seres humanos na produção e validação desse conhecimento pela práxis social e histórica. Pelo contrário, considera que o conhecimento humano requer necessariamente a relação com outras subjetividades, mediada historicamente pela linguagem e realizada como comunicação. Sozinho, ele poderia conhecer a realidade como outros animais vivos reagem a ela. Mas, não poderia conhecer o seu conhecimento sobre ela sem produzir um significante que significasse esse próprio conhecimento produzido sobre ela; e não poderia validar a aplicação desse significante ao significado de seu pensamento que se refere à realidade conhecida, a não ser dialogicamente com a participação de outros seres humanos, com a mediação de uma linguagem simbólica, exercida na comunicação com eles.

Contrariamente à postura *solipsista*, Freire desenvolve uma posição *dialógica*, afirmando que o conhecimento verdadeiro somente pode ser alcançado no seio de relações sociais, mediadas necessariamente pela comunicação entre *corpos conscientes*, capazes de conhecer o seu conhecimento e, portanto, de problematizar a relação existente entre conhecimento e realidade – o que resulta num acordo simbólico sobre a relação entre conhecimento e realidade, que é co-validado pela práxis comum de transformação da realidade e de si mesmos com base nesse novo conhecimento.

Cabe destacar que a dialeticidade peculiar à teoria da práxis – referente a compreender a realidade, projetar uma nova realidade e transformar a realidade existente no horizonte do novo projeto – fica integrada à *teoria da ação dialógica*, uma vez que a práxis que valida o conhecimento também não é solipsista, pois se realiza com mediações do mundo, socialmente produzido, em que o corpo consciente se humaniza em relação com outros seres humanos que são externos à sua consciência. Como destaca Freire,

um pensador que reduz toda a objetividade ao homem e à sua consciência, inclusive a existência dos demais homens, não pode, enquanto pensar assim, falar da dialeticidade: subjetividade-objetividade. Não pode admitir a existência de um mundo concreto, objetivo, com o qual o homem se acha em relação permanente. (FREIRE, 1968a, p. 44)⁴⁵

Essa compreensão da teoria da práxis no horizonte de uma *teoria da ação dialógica*, leva Paulo Freire em 1968 a também formular uma crítica rigorosa às posturas *grosseiramente materialistas*, que menosprezavam o necessário momento de problematização dialógica como condição necessária para alcançar-se um conhecimento verdadeiro sobre a própria realidade a ser transformada. Afirma Freire que

se o solipsismo erra quando pretende que somente o Eu existe e que sua consciência alcança tudo, sendo um absurdo pensar uma realidade externa a ela, erra também o objetivismo a-crítico e mecanicista, grosseiramente materialista, segundo o qual, em última análise, a realidade se transformaria a si mesma, sem a atuação dos homens, meros objetos, então, da transformação. // Estas duas maneiras errôneas de considerar o homem e de explicar sua presença no mundo e seu papel na história, originam também concepções falsas da educação. // Uma que, partindo da negação de toda realidade concreta e objetiva, afirma a exclusividade da consciência como criadora da própria realidade concreta. Outra que, negando praticamente a presença do homem como um ser da transformação do mundo, subordina-o à transformação da realidade, que se daria sem sua decisão. // Tanto erra o idealismo ao afirmar que as ideias separadas da realidade governam o processo histórico, quanto erra o objetivismo mecanicista que, transformando os homens em abstrações, nega-lhes a presença decisiva nas transformações históricas. (FREIRE, 1968a, p. 75).

45 Afirmará Freire mais tarde que “o passo decisivo que nos tornamos capazes de dar, mulheres e homens, foi exatamente o passo em que o suporte em que estávamos virou mundo e a vida que vivíamos virou existência, começou a virar existência. E que nessa passagem, [...] nessa transição do suporte para o mundo é que se instala a história, é que começa a se instalar a cultura, a linguagem, a invenção da linguagem, o pensamento que não apenas se adentra no objeto que está sendo pensado, mas que já se enriquece da possibilidade de comunicar e comunicar-se”. (FREIRE, 1996, 4m46s a 5m52s)

Ao retomar esse tema da objetividade e subjetividade na *Pedagogia do Oprimido*, em sua mútua imbricação, Freire destaca que não se deve conceber uma sem a outra, bem como não se deve confundir subjetividade com subjetivismo. Com efeito, a noção freireana de *corpo consciente* enfatiza a integração ontológica da objetividade do corpo com a subjetividade da consciência na realização mesma do ser humano. Como em todo corpo consciente há intencionalidade e como a verdade do mundo se pronuncia no âmbito da cultura, não se pode dicotomizar objetividade e subjetividade, não se pode pensar uma sem a outra; pois não há um mundo humano – integrando objetividade e subjetividade numa teia de significados – sem seres humanos, nem seres humanos sem um mundo humano. A rigor, não há *mundo* sem seres humanos, pois o *mundo* é já a *realidade do suporte da vida* (FREIRE, 1996, 4m46s), significada em suas relações pela intencionalidade dos corpos conscientes em sua existência no âmbito da cultura. Se a espécie humana não existisse, o *cosmos* continuaria a existir, mas não existiria *mundo humano*. Diz Freire,

não se pode pensar em objetividade sem subjetividade. Não há uma sem a outra, que não podem ser dicotomizadas. // A objetividade dicotomizada da subjetividade, a negação desta na análise da realidade ou na ação sobre ela, é *objetivismo*. Da mesma forma, a negação da objetividade, na análise como na ação, conduzindo ao subjetivismo que se alonga em posições solipsistas, nega a ação mesma, por negar a realidade objetiva, desde que esta passa a ser criação da consciência. Nem objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade. // Confundir subjetividade com subjetivismo, com psicologismo, e negar-lhe a importância que tem no processo de transformação do mundo, da história, é cair num simplismo ingênuo. É admitir o impossível: um mundo sem homens, tal qual a outra ingenuidade, a do subjetivismo, que implica em homens sem mundo. // Não há um sem os outros, mas ambos em permanente integração. // Em Marx, como em nenhum pensador crítico, realista, jamais se encontrará esta dicotomia. O que Marx criticou e, cientificamente destruiu, não foi a subjetividade, mas o subjetivismo, o psicologismo.” (FREIRE, 1968b, p. 37)

Assim, em virtude da dialogicidade do conhecimento e da ação realizadora humana – peculiares ao ato de conhecer e de transformar dialeticamente a realidade pela práxis que cria cultura ao transformar o mundo e os sujeitos dessa transformação, integrando subjetividade e objetividade em seu permanente devir – tanto o subjetivismo quanto o objetivismo são criticados por Freire. Pois a razão humana é necessariamente dialógica, dado que sem comunicação não haveria cultura nem conhecimento verdadeiro, não haveria humanidade, não haveria mundo nem história humana.

A esse respeito, pelas referências feitas em *Extensão ou Comunicação?* – como veremos mais adiante –, o livro de Eduardo Nicol, *Os*

princípios da Ciência (1965), parece haver deixado elementos fortes na filosofia de Freire, particularmente em sua noção de *mundo e história*; mas, igualmente, no seu conceito de *verdade histórica* e no modo como articula a *opinião não-científica (doxa)* e o *conhecimento científico (episteme)*, bem como em sua gnosiologia – em que sujeitos diferentes identificam os elementos do mundo como uma realidade comum num processo de comunicação e diálogo, superando distinções entre objetividade e subjetividade no desvelamento histórico da verdade, dialogicamente formulada.

É de Nicol que Freire recupera os conceitos de *estrutura vertical* e *estrutura horizontal* para explicitar a noção de verdade histórica e a articulação entre a *doxa* e o *logos*:

A “estrutura vertical” constitui o quadro das relações de transformação homem-mundo. // É com os produtos desta transformação que o homem cria seu mundo – o mundo da cultura que se prolonga no da história. // Este domínio cultural e histórico, domínio humano da “estrutura vertical”, se caracteriza pela intersubjetividade, pela intercomunicação. // Se esta intercomunicação, não obstante, só existisse dentro de uma mesma unidade “epocal”, não haveria continuidade histórica. Esta, que é indubitável, se explica na medida em que a intersubjetividade, a intercomunicação, sobrepõem a interioridade de uma unidade “epocal” e se estendem até à seguinte. Esta solidariedade intercomunicativa entre unidades “epocais” distintas constitui o domínio da “estrutura horizontal”. // Se isto é válido do ponto de vista da compreensão da ciência, do “logos”, a que chega uma unidade “epocal”, em relação horizontal com o “logos” ou a ciência de outra unidade, o é também para a compreensão das formas de ser e de conhecer no domínio da “doxa” de uma unidade epocal a outra.” (FREIRE, 1968a, p. 60-61).

Assim, o processo gnosiológico sempre inacabado de busca e de afirmação da verdade está relacionado à própria ação e transformação em sentido mais amplo, das pessoas e do mundo. Pois a verdade que se afirma nesta dialógica, está inserida no movimento histórico de compreensão crítica e de libertação do já sabido, do já feito e realizado, em direção do inédito a ser descoberto ou inventado e comunicado. Na ação de cada qual está intrínseca sua teoria; e problematizá-la é condição para avançar na elaboração do conhecimento sobre a própria realidade. Cabe partir das compreensões que recebemos acriticamente e avançar em direção das razões que podemos afirmar em nosso processo de humanização. Dirá Freire,

sendo assim, impõe-se que tenhamos uma clara e lúcida compreensão de nossa ação, que envolve uma teoria, quer o saibamos ou não. Impõe-se que, em lugar da simples “doxa” em torno da ação que desenvolvemos, alcancemos o “logos” de nossa ação. Isso é tarefa específica da reflexão filosófica. Cabe a esta reflexão incidir sobre a ação e desvelá-la em seus objetivos, em seus meios, em sua eficiência. (FREIRE, 1968a, p. 40).

As noções de *estrutura vertical* e *estrutura horizontal* são fundamentais para que se compreenda o que Freire entende por *mundo*, em sua elaboração de 1968, ainda anterior à *Pedagogia do Oprimido*. Tais noções são, igualmente, requeridas para que se compreenda porque a razão, para ele, é necessariamente comunicativa, exigindo a intersubjetividade para o conhecimento da realidade, dos elementos do mundo, nele integrados. Em *Extensão ou Comunicação* Freire afirma que

o homem, como um ser de relações, desafiado pela natureza, a transforma com seu trabalho; e que o resultado desta transformação, que se separa do homem, constitui seu mundo. O mundo da cultura que se prolonga no mundo da história. [...] A “estrutura vertical”, o mundo social e humano, não existiria como tal se não fosse um mundo de comunicabilidade fora do qual é impossível dar-se o conhecimento humano. // A intersubjetividade ou a intercomunicação é a característica primordial deste mundo cultural e histórico. // Daí que a função gnosiológica não possa ficar reduzida à simples relação do sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. Sem a relação comunicativa entre sujeitos cognoscentes em torno do objeto cognoscível desapareceria o ato cognoscitivo. // A relação gnosiológica, por isto mesmo, não encontra seu termo no objeto conhecido. Pela intersubjetividade, se estabelece a comunicação entre os sujeitos a propósito do objeto. (FREIRE, 1968a, p. 65).

Justamente por isso, Freire segue a percepção explicitada por Nicol de que, às três relações constitutivas do conhecimento, a *gnosiológica*, a *lógica* e a *histórica*, é necessário acrescentar uma quarta relação, reconhecida por ele como fundamental e

[...] indispensável ao ato do conhecimento, que é a relação dialógica. Não há, realmente, pensamento isolado, na medida em que não há homem isolado. Todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos linguísticos. // O mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação. // Corpo consciente (consciência intencionada ao mundo, à realidade), o homem atua, pensa e fala sobre esta realidade, que é a mediação entre ele e outros homens, que também atuam, pensam e falam. (FREIRE, 1968a, p. 66).

Assim, o mundo é constituído e conhecido por seres humanos que, como tal, são *corpos conscientes*, cuja intencionalidade se projeta à realidade estando em relação com ela, não cabendo, pois, considerar a subjetividade fora da relação com a objetividade nem o conhecer desvinculado do agir, sendo ambos dirigidos a algum fim. Segundo Freire (1968a, p. 74-75),

o homem é um corpo consciente. Sua consciência, “intencionada” ao mundo, é sempre consciência *de* em permanente desprego até

a realidade. Daí que seja próprio do homem estar em constantes relações com o mundo. Relações em que a subjetividade, que toma corpo na objetividade, constitui, com esta, uma unidade dialética, onde se gera um conhecer solidário com o agir e vice-versa. Por isto mesmo é que as explicações unilateralmente subjetivista e objetivista, que rompem esta dialetização, dicotomizando o indicotomizável, não são capazes de compreendê-lo. Ambas carecem de sentido teleológico.

O pensamento, na visão de Freire, exige dialogicidade, comunicação, encontro entre pessoas que reflexionam sobre elementos do mundo, como conjunto de relações integradas em estruturas horizontais e verticais, históricas e sociais, com suas dimensões de objetividade e subjetividade dialeticamente integradas. Comentando que para Nicol o pensamento deveria ser designado não por um *substantivo* mas por um *verbo transitivo*, comenta Freire que tal verbo deveria ter um *complemento de companhia*, pois o pensar necessariamente comporta essa dupla condição, cognoscitiva e comunicativa:

Deste modo, além do sujeito pensante, do objeto pensado, haveria, como exigência (tão necessária como a do primeiro sujeito e a do objeto), a presença de outro sujeito pensante, representado na expressão de companhia. Seria um verbo “co-subjetivo-objetivo”, cuja ação incidente no *objeto* seria, por isto mesmo, co-participada. // O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário. Esta co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isto mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação. // Daí que, como conteúdo da comunicação, não possa ser *comunicado* de um sujeito a outro. // Se o objeto do pensamento fosse um puro comunicado, não seria um significado significativo mediador dos sujeitos. // Se o sujeito “A” não pode ter no objeto o termo de seu pensamento, uma vez que este é a mediação entre ele e o sujeito “B”, em comunicação, não pode igualmente transformar o sujeito “B” em incidência depositária do conteúdo do objeto sobre o qual pensa. Se assim fosse – e quando assim é –, não haveria nem há comunicação. [...] // A comunicação, pelo contrário, implica numa reciprocidade que não pode ser rompida. // Por isto, não é possível compreender o pensamento fora de sua dupla função: cognoscitiva e comunicativa.” (FREIRE, 1968a, p. 66-67).

Teoria da Ação Dialógica, Problematização e Libertação

A libertação ou humanização das pessoas está mediada pela ação dialógica na transformação do mundo, pela práxis em que os seres humanos se transformam no processo de transformação da realidade.

Mas por ser libertadora, essa práxis não reduz o outro a um objeto. Pelo contrário, trata-se da práxis em que, dialogicamente, os sujeitos pronunciam o mundo que colaborativamente eles transformam, modificam e constroem em seu próprio processo de libertação. Sob o humanismo e a humanização concebidos por Freire, a ação transformadora do mundo é necessariamente dialógica, pois a racionalidade humana, mediada pela linguagem, é necessariamente dialógica, como também o é a forma própria de ser da existência humana:

Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si”. [Pois] [...] o diálogo não pode travar-se numa relação antagonica. // O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos. (FREIRE, 1968a, p. 43 – colchete nosso).

Nesse diálogo, comunicam-se saberes diferentes e *ad-mirações* diferentes, isto é, cognições, perspectivas e intencionalidades diversas que objetivam *não-eus* diversos de uma mesma realidade. Nessa comunicação, as pessoas do diálogo *re-ad-miram* e comunicam entre si o que já é conhecido por elas sobre tais objetos; e *re-ad-miram* o mundo em que se realiza o conhecimento de outro modo, em sua história e em suas relações. *Re-ad-mirar*, em certo sentido, significa ver novamente o que já foi objetivado, porém de modo mais livre, a partir das novas possibilidades abertas pelo próprio diálogo dos diferentes saberes sobre os objetos da comunicação. Esse é o percurso do aprendizado. Nesta situação gnosiológica,

[...] não há absolutização da ignorância nem absolutização do saber. Ninguém sabe tudo, assim como ninguém ignora tudo. O saber começa com a consciência do saber pouco [...]. É sabendo que sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais. Se tivéssemos um saber absoluto, já não poderíamos continuar sabendo [...]. Quem tudo soubesse já não poderia saber, pois não indagaria. O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber. E é por isto que todo saber novo se gera num saber que passou a ser velho, o qual, anteriormente, gerando-se num outro saber que também se tornara velho, se havia instalado como saber novo. // Há, portanto, uma sucessão constante do saber, de tal forma que todo novo saber, ao instalar-se, aponta para o que virá substituí-lo. (FREIRE, 1968a, p. 47)

Não importa qual seja a dificuldade de conhecer o mundo dialogicamente, de operacionalizar o processo educativo assentando-o

no diálogo e na problematização, é preciso vivê-lo, pois sem ele não se realiza a libertação:

As dificuldades maiores ou menores impostas [...] ao quefazer dialógico não justificam o anti-diálogo, do qual a invasão cultural é uma consequência. Quaisquer que sejam as dificuldades, aqueles que estão com o homem, com a sua causa, com a sua libertação, não podem ser anti-dialógicos. (FREIRE, 1968a, p. 49-50)

Não há que considerar perdido o tempo do diálogo que, problematizando, critica e, criticando, insere o homem em sua realidade como verdadeiro sujeito da transformação. (FREIRE, 1968a, p. 51)

A dialogicidade está vinculada à atitude problematizadora, à atitude crítica de pensar o mundo, suas relações e o próprio pensamento, a história e suas contradições. Não se trata de repetir ideias que sejam depositadas na consciência por outros, mas de pensar criticamente as próprias ideias e as ideias alheias e a sua relação com o mundo concreto em que o ser humano se realiza, bem como de problematizar o conhecimento e a realidade que se busca conhecer. Justamente por isso,

o melhor aluno de filosofia não é o que disserta, *ipsis verbis*, sobre a filosofia da mudança em Heráclito; sobre o problema do Ser em Parmênides; sobre o “mundo das ideias” em Platão; sobre a metafísica em Aristóteles; ou mais modernamente, sobre a “dúvida” cartesiana; a “coisa em si” em Kant; sobre a dialética do Senhor e do Escravo em Hegel; a alienação em Hegel e em Marx; a “intencionalidade da consciência” em Husserl. O melhor aluno de Filosofia é o que pensa criticamente sobre todo este pensar e corre o risco de pensar também. // Quanto mais é simples e dócil receptor dos conteúdos com os quais, em nome do saber, é “enchido” por seus professores, tanto menos pode pensar e apenas repete. (FREIRE, 1968a, p. 53)

Conhecer, portanto, não é reproduzir o recebido, mas a partir da problematização daquilo que dialogicamente é recebido, criar e recriar o mundo e a si mesmo num processo de relações, que se recusa a reduzir a realidade ao que já pensamos dela, posto que tanto a realidade quanto o conhecimento que dela temos estão em constante transformação. Não há aprendizado, não há elaboração de um pensamento rigoroso, se não há problematização daquilo que se busca tratar, sem o desafio de pensar o significado desse conhecimento no mundo concreto dos que estão a pensá-lo.

Na verdade, nenhum pensador, como nenhum cientista, elaborou seu pensamento ou sistematizou seu saber científico sem ter sido problematizado, desafiado. Embora isso não signifique que todo homem desafiado se torne filósofo ou cientista, significa, sim, que o desafio é fundamental à constituição do

saber. // Ainda quando um cientista, ao fazer uma investigação em busca de algo, encontra o que não buscava (e isto sempre ocorre), seu descobrimento partiu de uma problematização. // O que defendemos é precisamente isto: se o conhecimento científico e a elaboração de um pensamento rigoroso não podem prescindir de sua matriz problematizadora, a apreensão deste conhecimento científico e do rigor deste pensamento filosófico não pode prescindir igualmente da problematização que deve ser feita em torno do próprio saber que o educando deve incorporar. (FREIRE, 1968a, p. 54)

Dialogicidade, Comunicação e Comunhão

Para entendermos o conceito de *comunhão* é necessário considerar a noção de existência e pensamento em Freire, que estão sempre associados à dialogicidade e comunicação. Sendo o conhecimento fruto de processos dialógicos, o “eu penso” não existe isolado do “nós pensamos” que o torna possível. Mais que isso, salienta Freire (1974, p. 29) que

[...] é na intersubjetividade, mediatizada pela objetividade, onde minha existência adquire sentido. O “eu existo” não precede ao “nós existimos”, mas se constitui nele. A concepção individualista e burguesa da existência é incapaz de captar sua base social e histórica. O fato de que os homens e as mulheres sejam os produtores de sua própria existência pertence à essência da humanidade, e isto é sempre uma realidade social e histórica, mesmo quando possui uma dimensão pessoal própria.

O fato de o conhecimento exigir a comunicação entre os sujeitos cognoscentes, abre necessariamente a problematização sobre o emprego da linguagem por eles realizado, sobre os significantes e significados envolvidos nessa comunicação, sobre os signos usados e suas articulações no linguajar do próprio diálogo. Pois

não há [...] possibilidade de uma relação comunicativa se entre os sujeitos interlocutores não se estabelece a compreensão em torno da significação do signo. // Ou o signo tem o mesmo significado para os sujeitos que se comunicam, ou a comunicação se torna inviável entre ambos por falta da compreensão indispensável. (FREIRE, 1968a, p. 71).

E é justamente por isso que Freire explora a diferença entre a pretensa *extensão* do conhecimento, a ser doado a outros, e a sua *comunicação*, o seu tornar comum pela mediação da linguagem e da interpretação dos signos, no mundo concreto em que a situação gnosiológica se realiza. Pois, sem o diálogo, não há como se chegar a um conhecimento verdadeiro do objeto – tal como explicamos anteriormente. Por isso, Freire dirá que a comunicação

[...] não é a extensão do conteúdo significante do significado, objeto do pensar e do conhecer. // Comunicar é comunicar-se em torno do significado significante. // Desta forma, na comunicação, não há sujeitos passivos. Os sujeitos cointencionados ao objeto de seu pensar *se comunicam* seu conteúdo. // O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. // Em relação dialógica-comunicativa, os sujeitos interlocutores se expressam [...] através de um mesmo sistema de signos linguísticos. // É então indispensável ao ato comunicativo, para que este seja eficiente, o acordo entre os sujeitos, reciprocamente comunicantes. Isto é, a expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito. // Se não há este acordo em torno dos signos, como expressões do objeto significado, não pode haver compreensão entre os sujeitos, o que impossibilita a comunicação. Isto é tão verdadeiro que, entre compreensão, inteligibilidade e comunicação não há separação, como se constituíssem momentos distintos do mesmo processo ou do mesmo ato. Pelo contrário, inteligibilidade e comunicação se dão simultaneamente. (FREIRE, 1968a, p. 67).

Desse modo, não se pode separar o conhecimento existente do processo de criar o novo conhecimento, embora seja necessário distinguir a ambos. O conhecimento resulta da práxis dos seres humanos, da transformação da sua realidade. Mas como ele é mediado pelo diálogo, somente será capaz de ampliar a liberdade dos seres humanos se resultar de sua comunhão no esforço solidário de expressar o mundo e de co-laborativamente transformá-lo:

[...] o que acontece [...] se não distingo o conhecimento existente, se não o separo do ato de conhecer o novo? Não há nenhum conhecimento existente que não tenha nascido de outro conhecimento que antes não existia e que, ao existir hoje, superou o que existia antes. Mas este conhecimento precisa de um outro que o substitua, pois todo o conhecimento existente está esperando para ser superado. Neste momento então, eu não posso separar o conhecimento que ainda não existe. Portanto, descubro que o conhecimento, em vez de ser um fato, é um processo e descubro que é um processo que resulta da práxis dos seres humanos sobre a realidade que eles transformam. E aí descubro que a teoria desse mesmo conhecimento não pode preceder a existência desse conhecimento, e que é a prática que me vai dar, portanto, a teoria do conhecimento que me possibilita conhecer. Nesse momento, então, já não posso separar aqueles que sabem daqueles que não sabem, transformando os primeiros em proprietários de um conhecimento existente a ser transferido para aqueles que não sabem. Por isso, [...] para mim, conhecer é buscar em comunhão, através da Práxis que analiso. É isso que constitui a unidade entre Teoria e Prática e não a separação delas.” (FREIRE in: FREIRE; TORRES, 1979, p. 62)

Em síntese, um aspecto essencial ao conceito de comunhão em Freire refere-se à condição básica da existência do ser humano, que somente pode humanizar-se pela transformação de si mesmo e do mundo numa relação dialógica, comunicativa e colaborativa com outros seres humanos – em comunhão com eles. É nessa relação dialógica que o conhecimento libertador se produz, a partir do encontro humano de pessoas que, voltando-se sobre a realidade do mundo, sobre seus elementos constitutivos e sua história, tanto produzem significados e sentidos, que jamais esgotam o estar sendo do conhecimento, da realidade e de si mesmos em constante recriação, integrando simultaneamente a compreensão, a inteligibilidade e a comunicação, quanto atuam conjuntamente na transformação dessa mesma realidade e de si próprios, em sua práxis de libertação.⁴⁶

Situação Gnosiológica, Problemática e Re-ad-miração

A educação libertadora, portanto, como situação gnosiológica, de elaboração de conhecimento, é necessariamente dialógica e comunicativa. Não há conhecimento humano fora da comunicação, da relação de sujeitos cognoscentes entre si e de sua relação com o mundo, com a realidade. A dificuldade de assumir uma atitude pedagógica libertadora está, para muitos, na dificuldade de libertar-se, de problematizar a realidade e produzir dialogicamente significados que possibilitem a transformação da realidade e de si mesmos, preferindo a atitude de pretender depositar conteúdos nos educandos, do que assumir o desafio de educar-se com eles na arte de compreender o mundo a partir da situação gnosiológica do processo educativo:

46 No conceito freireano de *comunhão* ecoa a sua leitura de Che Guevara. Em *Pedagogia do Oprimido*, ele cita uma passagem de *Relatos de la Guerra Revolucionária*, onde Che afirma: "Ali [no trabalho como médico em Sierra Maestra] começou a *fazer-se carne* em nós a consciência da necessidade de uma mudança definitiva na vida do povo. A ideia da Reforma Agrária se fez nítida e a *comunhão com o povo* deixou de ser teoria para converter-se em parte definitiva de nosso ser. A guerrilha e o campesinato se iam *fundindo numa só massa*, sem que ninguém possa dizer em que momento se fez intimamente verídico o proclamado e *fomos parte* do campesinato. [...] Nunca suspeitaram aqueles sofridos e leais povoadores da Sierra Maestra, o *papel que desempenharam como forjadores de nossa ideologia revolucionária*". Che Guevara. *Relatos de la Guerra Revolucionária*. Ed. Nueva, 1965, p. 81, grifos de Freire e colchete nosso. Comentando esta passagem, afirma Freire: "Observe-se como Guevara enfatiza a *comunhão* como momento decisivo para a transformação do que era uma 'decisão espontânea e algo lírica, em uma força de distinto valor e mais serena'. E explicita que, a partir daquela *comunhão*, os camponeses, ainda que não o percebessem, se fizeram 'forjadores' de sua 'ideologia revolucionária'. // Foi assim, no seu diálogo com as massas camponesas, que sua práxis revolucionária tomou um sentido definitivo. Mas, o que não expressou Guevara, talvez por sua humildade, é que foram exatamente esta humildade e a sua capacidade de amar, que possibilitaram a sua 'comunhão' com o povo. E esta comunhão, indubitavelmente dialógica, se fez co-laboração." (FREIRE, 1968b, p. 169) E conclui Freire em outra parte: "Ao citar Guevara e seu testemunho como guerrilheiro, não queremos dizer que todos os revolucionários estejam obrigados, em diferentes circunstâncias históricas, a fazer o mesmo que ele fez. O indispensável, porém, é que busquem a comunhão com as massas populares. Tal comunhão é uma característica fundamental da ação cultural para a libertação. É na prática desta comunhão, que se dá na prática revolucionária, que a conscientização alcança o seu mais alto nível." (FREIRE, 1969, p. 81)

Na verdade, muitos entre os que rejeitam a comunicação, que fogem da verdadeira cognoscibilidade, que é coparticipada, o fazem precisamente porque, diante de objetos cognoscíveis, não são capazes de assumir a postura cognoscente. Permanecem no domínio da “doxa”, fora do qual são meros repetidores de textos lidos e não sabidos ou mal sabidos. // Na educação que seja verdadeiramente uma situação gnosiológica, não há, para o educador, um momento em que, sozinho, em sua biblioteca ou em seu laboratório, conheceu, e outro em que, afastado deste, simplesmente narra, disserta ou expõe o que conheceu. // No momento mesmo em que pesquisa, em que se põe como um sujeito cognoscente frente ao objeto cognoscível, não está senão aparentemente só. Além do diálogo invisível e misterioso que estabelece com os homens que, antes dele, exerceram o mesmo ato cognoscente, trava um diálogo também consigo mesmo. Põe-se diante de si mesmo, indaga, pergunta a si mesmo. E, quanto mais se pergunta, tanto mais sente que sua curiosidade em torno do objeto do conhecimento não se esgota. Que esta só se esgota e já nada encontra se ele fica isolado do mundo e dos homens. // Daí a necessidade que tem de ampliar o diálogo – como uma fundamental estrutura do conhecimento – a outros sujeitos cognoscentes. (FREIRE, 1968a, p. 79).

A educação que renuncia a ser uma situação gnosiológica autêntica, para ser esta narrativa verbalista, não possibilita aos educandos a superação do domínio da mera “doxa” e o acesso ao “logos”. E, se eles o conseguem, é que o fizeram a despeito da educação mesma. (FREIRE, 1968a, p. 81)

Característica fundamental deste situar gnosiologicamente é a problematização que possibilita rever ou *re-ad-mirar*, olhar de frente e por outras perspectivas, o objeto que se busca conhecer, a realidade que se deseja conhecer e transformar. Pelo diálogo e comunicação dos saberes, no processo de problematização, o educador pode perceber outras dimensões do objeto a partir daquilo que é gerado pelo educando em seu processo de aprendizado. Pela problematização, o educador

[...] “re-ad-mira” o objeto problemático através da “ad-miração” dos educandos. // Esta é a razão pela qual o educador continua aprendendo, e, quanto mais humilde seja na “re-ad-miração” que faça através da “ad-miração” dos educandos, mais aprenderá. // Esta problematização, que se dá no campo da comunicação em torno das situações reais, concretas, existenciais, ou em torno dos conteúdos intelectuais, referidos também ao concreto, demanda a compreensão dos signos significantes dos significados, por parte dos sujeitos interlocutores problematizados. // Esta inteligência dos signos vai-se dando na dialogicidade que, desta forma, possibilita a compreensão exata dos termos, através dos quais os sujeitos vão expressando a análise crítica do problema em que se acham empenhados. // A problematização não é [...] um entretenimento intelectualista, alienado e

alienante; uma fuga da ação; um modo de disfarçar a negação do real. // Inseparável do ato cognoscente, a problematização se acha, como este, inseparável das situações concretas.” (FREIRE, 1968a, p. 82)

O que importa fundamentalmente à educação, contudo, como uma autêntica situação gnosiológica, é a problematização do mundo do trabalho, das obras, dos produtos, das ideias, das convicções, das aspirações, dos mitos, da arte, da ciência, enfim, o mundo da cultura e da história, que, resultando das relações homem-mundo, condiciona os próprios homens, seus criadores. // Colocar este mundo humano como problema para os homens significa propor-lhes que “ad-mirem”, criticamente, numa operação totalizada, sua ação e a de outros sobre o mundo. // Significa “re-ad-mirá-lo”, através da “ad-miração” da “ad-miração” anterior, que pode ter sido feita ou realizada de forma ingênua, não totalizada. // Desta maneira, na “ad-miração” do mundo “admirado”, os homens tomam conhecimento da forma como estavam conhecendo, e assim reconhecem a necessidade de conhecer melhor. // Aí reside toda a força da educação que se constitui em situação gnosiológica. // Os homens, em seu processo, como sujeitos do conhecimento e não como recebedores de um “conhecimento” de que outro ou outros lhes fazem doação ou lhes prescrevem, vão ganhando a “razão” da realidade. Esta, por sua vez, e por isto mesmo, se lhes vai revelando como um mundo de desafio e possibilidades; de determinismos e de liberdade, de negação e de afirmação de sua humanidade; de permanência e de transformação; de valor e desvalor; de espera, na esperança da busca, e de espera sem esperança, na inação fatalista.” (FREIRE, 1968a, p. 83-84)

Freire retorna a esse mesmo tema da re-ad-miração em *Ação Cultural Para a Libertação*, escrito em 1969, explicitando o que entende por esse conceito:

“Ad-mirar” e “ad-miração” não têm aqui sua significação usual. Ad-mirar é objetivar um “não-eu”. É uma operação que, caracterizando os seres humanos como tais, os distingue do outro animal. Está diretamente ligada à sua prática consciente e ao caráter criador de sua linguagem. Ad-mirar implica pôr-se em face do “não-eu”, curiosamente, para compreendê-lo. Por isto, não há ato de conhecimento sem ad-miração do objeto a ser conhecido. Mas se o ato de conhecer é um processo – não há conhecimento acabado – ao buscar conhecer ad-miramos não apenas o objeto, mas também a nossa ad-miração anterior do mesmo objeto. Quando ad-miramos nossa anterior ad-miração (sempre uma ad-miração de) estamos simultaneamente admirando o ato de ad-mirar e o objeto ad-mirado, de tal modo que podemos superar erros ou equívocos possivelmente cometidos na ad-miração passada. Esta re-ad-miração nos leva à percepção da percepção anterior. Talvez não seja demasiado insistir em

que este esforço, desenvolvido no contexto teórico, se esvazia, se se rompe a unidade dialética entre este contexto e o contexto concreto. Em outras palavras, se se rompe a unidade dialética entre prática e teoria. (FREIRE, 1969, p. 53).

E mais à frente destaca, remetendo o leitor à obra de Frantz Fanon, *Os condenados da Terra*, que nesta re-admiração realiza-se uma crítica da própria consciência que as pessoas têm de si mesmas, descodificando representações hegemônicas e avançando na compreensão crítica dos processos de dominação que as fizeram pensar assim:

No processo de descodificar representações de sua situação existencial e de perceber sua percepção anterior dos mesmos fatos, os alfabetizando [...] começam a questionar a opinião que tinham da realidade e a vão substituindo por um conhecimento cada vez mais crítico da mesma. // Suponhamos que propuséssemos a indivíduos de grupos ou classes dominadas codificações que mostrassem sua tendência, a seguir os modelos culturais dos dominadores [...]. Na medida, porém, em que se aprofundassem em sua análise, começariam a perceber que sua aparente imitação dos modelos do dominador é o resultado da introjeção daqueles modelos e, sobretudo, dos mitos sobre a pseudo-superioridade das classes dominantes a que corresponde a pseudo-inferioridade dos dominados. Assim, o que, de fato, é introjeção, aparece, numa análise ingênua, como se fosse pura imitação. [...] Os oprimidos extrojetam aos opressores quando, tomando distância deles, os objetivam. Identificando-os, reconhecem-nos, então, como seus antagonistas. // Na medida, porém, em que a introjeção dos valores dos dominadores não é um fenômeno individual mas social e cultural, sua extrojeção, demandando a transformação revolucionária das bases materiais da sociedade, que fazem possível tal fenômeno, implica também numa certa forma de ação cultural. Ação cultural através da qual se enfrenta, culturalmente, a cultura dominante. Os oprimidos precisam expulsar os opressores não apenas enquanto presenças físicas, mas também enquanto sombras míticas, introjetadas neles. A ação cultural e a revolução cultural, em diferentes momentos do processo de libertação, que é permanente, facilitam esta extrojeção. // Os educandos necessitam descobrir o que há por trás de muitas de suas atitudes em face da realidade cultural para assim enfrentá-la de forma diferente. A admiração de sua anterior admiração da realidade é necessária para que isto se faça. (FREIRE, 1969, p. 53-54).

Esse movimento de crítica não é intelectualista e está inserido na práxis mesma de libertação. Tal reflexão significa “[...] repensar a prática anterior e preparar-se para uma nova e diferente prática, se este for o caso. Daí a necessidade, antes referida, de jamais romper-se a unidade entre o contexto teórico e o contexto concreto, entre teoria e prática.” (FREIRE, 1969, p. 54).

No processo dialógico de conscientização é necessário problematizar a situação codificada a fim de desvelar as suas “estruturas profundas”, saindo da “opinião” e percebendo criticamente as relações que são travadas com o mundo histórico-cultural. Problematicando o mundo e analisando criticamente a sua própria prática, os educandos poderão atuar mais seguramente sobre ele. Entretanto, a tomada de consciência, emergindo da cotidianidade, não dá a razão de ser da sua condição de oprimidos, explorados e dependentes, sendo necessário aprofundar tal reflexão.

No ato transformador, *consciência e ação sobre a realidade* são inseparáveis⁴⁷. A prática consciente envolve intencionalidade, temporalidade e transcendência, significando esta última, em linhas gerais, “a capacidade da consciência humana sobrepassar os limites da configuração objetiva” (FREIRE, 1969, p. 66).

A Teoria Dialógica da Ação

O *ciclo gnosiológico* supõe produzir um novo conhecimento e conhecer esse novo conhecimento produzido em suas possibilidades e limitações, com uma consciência crítica do que se sabe, para que se possa superar os conhecimentos já limitados, tanto ingênuos quanto científicos, por outros mais capazes de responder às necessidades de libertação dos seres humanos, de responder às necessidades de sua realidade. Associado a esse momento de conhecer a realidade, está igualmente o momento prático de transformá-la.

O novo conhecimento surge quando o conhecimento velho não mais corresponde às necessidades ante a realidade. Isso pode ser contextualizado tanto na história de cada qual quanto na história da humanidade. Historicamente, todo conhecimento, mesmo o científico, será ultrapassado por outro, dada a historicidade de todos eles, pois

[...] todo conhecimento novo surge quando outro conhecimento se torna velho e não mais corresponde às necessidades do novo momento, não mais responde às perguntas que estão sendo feitas. Por causa disso, cada conhecimento novo, ao surgir, espera sua própria vez de ser ultrapassado pelo próximo conhecimento novo, o que é inevitável. Algumas vezes digo que se os cientistas fossem *tão* humildes quanto o conhecimento, estaríamos num mundo diferente. (FREIRE, 1985, p. 126-127)

Contudo, um novo conhecimento tanto pode ser elaborado para libertar como para oprimir, na medida em que responde a necessidades

47 Como escreve Freire, em 1970, em “Algumas notas sobre humanização e suas implicações pedagógicas”, “[...] a libertação demanda a ação transformadora sobre a realidade objetiva em que os homens se acham oprimidos, portanto, desumanizados. Mas, como não há autêntica reflexão sem ação e vice-versa, ambas, em última análise, indicotomizavelmente, constituem a real práxis dos homens sobre o mundo, sem a qual é impossível a libertação.” (FREIRE, 1970, p. 100)

de uma práxis de libertação ou de dominação. No quadro mais geral dessa contradição, Freire realiza a contraposição, na *Pedagogia do Oprimido*, de uma “teoria da ação antidialógica, que serve à opressão, e da teoria dialógica da ação, que serve à libertação.” (FREIRE, 1968b, p. 217).

É interessante perceber a maneira como Freire desenvolve esse tema no quarto capítulo da *Pedagogia do Oprimido*. Ele considera “a antidialogicidade e a dialogicidade como matrizes de teorias da ação: a primeira, que serve à opressão; a segunda à libertação”. (FREIRE, 1968b, p. 143). E contrapõe, no desdobramento de sua análise, as características de ambas. A teoria da ação antidialógica se caracteriza pela *conquista*, por *dividir para dominar*, pela *manipulação* e pela *invasão cultural*. Ao passo que a teoria da dialógica da ação se caracteriza pela *co-laboração*, *união*, *organização* e *síntese cultural*.

Explicitando o conceito de *co-laboração*, destaca Freire:

Enquanto na teoria da ação antidialógica a conquista, como sua primeira característica, implica num sujeito que, conquistando o outro, o transforma em quase “coisa”, na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração. // O *eu* antidialógico, dominador, transforma o *tu* dominado, conquistado num mero “isto”. [...] Não há [...] na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disso, há sujeitos que se encontram para a *pronúncia* do mundo, para a sua transformação.” (FREIRE, 1968b, p. 196).

No que se refere a *unir para a libertação*, Freire analisa que na teoria antidialógica da ação, os dominadores dividem os oprimidos para mais facilmente manterem a opressão. Por outra parte, na teoria dialógica da ação, cabe o esforço pela união dos oprimidos entre si e destes com suas lideranças para avançar na libertação de todos.

Com base nessa união colaborativa, tem-se o fortalecimento da *organização* das massas populares. Assevera Freire que

enquanto, na teoria da ação antidialógica, a manipulação, que serve à conquista, se impõe como condição indispensável ao ato dominador, na teoria dialógica da ação, vamos encontrar, como seu oposto antagônico, a organização das massas populares. (FREIRE, 1968b, p. 210).

O objetivo da organização, que é libertador, é negado pela “coisificação” das massas populares, se a liderança revolucionária as manipula. [...] Não é como “coisas” [...] que os oprimidos se libertam, mas como homens. // A organização das massas populares em classe é o processo no qual a liderança revolucionária [...] instaura o aprendizado da *pronúncia* do mundo, aprendizado verdadeiro, por isto dialógico. // Daí que não possa a liderança dizer sua palavra sozinha, mas com o povo. A liderança que assim não proceda, que insista em impor sua

palavra de ordem, não organiza, manipula o povo. Não liberta, nem se liberta, oprime. (FREIRE, 1968b, p. 210).

Por fim, no que se refere à *síntese cultural*, trata-se do oposto à *invasão cultural*, buscando-se, pela ação dialógica na transformação da realidade, superar as contradições antagônicas da sociedade para alcançar a libertação dos seres humanos. Destaca Freire que toda ação cultural incide sobre a estrutura social – seja para mantê-la ou para transformá-la – e possui uma teoria peculiar, que determina os fins e os métodos para alcançá-los, podendo estar a serviço da dominação ou da libertação. No caso da ação cultural para a libertação, é pela dialógica integração das massas populares com suas lideranças, na práxis mesma de transformação das estruturas sociais, que se gera a própria teoria dessa práxis e se desenvolve uma cultura de libertação, que confronta a cultura de dominação, visando superar essa cultura alienada e alienante. Essa síntese superadora, que resulta do diálogo entre os diferentes saberes das lideranças e das massas sociais a partir e da problematização da realidade, permite criticar, com uma perspectiva histórica e de totalidade, as limitações particulares dos diferentes atores que co-laboram de maneira organizada em favor da libertação de todos.

Essa *teoria dialógica da ação*, como vemos, está na base da compreensão freireana de práxis de libertação e mantém a coerência com sua gnosiologia e epistemologia – segundo a qual o conhecimento verdadeiro sobre a libertação dos oprimidos somente pode ser produzido dialogicamente com eles. Por isso, afirma Freire: “o que defende a teoria dialógica da ação é que a denúncia do ‘regime que segrega esta injustiça e engendra esta miséria’ seja feita com suas vítimas a fim de buscar a libertação dos homens em co-laboração com eles.” (FREIRE, 1968b, p. 202). Em síntese, tanto a denúncia quanto a superação necessitam ser feitas em conjunto com os que estão oprimidos, pois ninguém liberta ninguém e ninguém se liberta sozinho. Desse modo,

impõe-se [...] a dialogicidade entre a liderança revolucionária e as massas oprimidas, para que, em todo o processo de busca de sua libertação, reconheçam na revolução o caminho da superação verdadeira da contradição em que se encontram, como um dos polos da situação concreta de opressão. Vale dizer que devem se engajar no processo com a consciência cada vez mais crítica de seu papel de sujeitos da transformação. (FREIRE, 1968b, p. 123-124).

E isso tendo a clareza de que o que se busca é “[...] a superação da situação opressora com a instauração de uma sociedade de homens em processo de permanente libertação.” (FREIRE, 1968b, p. 134)

Para Freire, “[] a superação autêntica da contradição opressores-oprimidos não está na pura troca de lugar, na passagem de um polo a outro. Mais ainda: não está em que os oprimidos de hoje, em nome de sua libertação, passem a ter novos opressores” (FREIRE, 1968b, p. 44)

– uma vez que as novas relações sociais que surgem dos processos de transformação social podem, igualmente, instituir novas formas de dominação.

É importante também salientar que, para Freire, do mesmo modo que não existe *autolibertação individual*, dado que o processo de libertação é sempre social (FREIRE, 1985, p. 135, 137, 138), igualmente não há *libertação definitiva*, dado que o processo de libertação é permanente. Justamente por isso, é preciso estar atento para que as ações de libertação não engendrem novas formas de opressão.

Síntese do Argumento

O Paradigma da Libertação, que encontra em Freire uma viva combinação de aspectos gnosiológicos, epistemológicos, éticos e políticos integrados na *ação transformadora do mundo*, parte da afirmação de que o conhecimento humano (*logos*) é mediado pela linguagem em sua dupla dimensão – apofântica e dialógica. *Apofântica*, em sua condição de corresponder ao objeto que ela busca representar verdadeiramente e *dialógica* tanto em sua condição de permitir a passagem (*diá*), de um ser humano a outro, do conteúdo dessa representação pela experiência consciente de ambos de um mesmo objeto de conhecimento, quanto pela passagem superadora desses conhecimentos anteriores a um novo conhecimento como resultado da síntese cultural realizada na ação dialógica.

A posição de Freire é, em certo sentido, similar à de Eduardo Nicol (1965, p. 61), para quem o pensamento “é *logos* no sentido de razão e ao mesmo tempo no sentido de palavra”. Para Nicol, tais acepções (razão e palavra) são complementares ou recíprocas, pois “toda razão é simbólica” (NICOL, 1965, p. 61).

Mas ambas as abordagens – de Freire e de Nicol – são distintas, tendo em vista a solução metafísica de Nicol, para formular o princípio de unidade e comunidade da razão, e a solução freireana assentada na práxis para a validação do conhecimento em sua teoria dialógica da ação.

O ser humano é, para Freire, um “ser de relações” “num mundo de relações”, tecido pela práxis dos seres humanos. A práxis é o elemento central na construção do mundo humano:

somente o homem, como um ser que trabalha, que tem um pensamento-linguagem, que atua e é capaz de refletir sobre si mesmo e sobre a sua própria atividade, que dele se separa, somente ele, ao alcançar tais níveis, se fez um ser da práxis. Somente ele vem sendo um ser de relações num mundo de relações. (FREIRE, 1968a, p. 39).

Essas relações estão mediadas pelo conhecimento e, portanto, pela linguagem. As línguas naturais, como produto da ação humana, são condição necessária ao conhecimento humano. Elas não resultam da

ação de indivíduos isolados, mas são produzidas, aprendidas e recriadas coletiva e historicamente no seio das culturas, nas comunidades humanas. Porém, enquanto Nicol (1965, p. 81) considera que “a comunidade da verdade depende da comunidade do ser”, Freire salienta a práxis humana, que transforma o mundo das relações, como elemento de validação do conhecimento dialogicamente produzido.

Para Nicol (1965, p. 81), “a comunidade da verdade depende da comunidade do ser. A diversidade das subjetividades não dissolve a unidade do real. Porém, o ser evidentemente não se faz comum na percepção, que é individual, mas no logos.” É no âmbito de uma comunidade de pensar, fundada na relação dialógica, em que a exposição implica uma responsabilidade correspondente, que se apela às coisas mesmas para decidir-se o erro e a verdade de cada opinião. É esta comunidade, segundo Nicol (1965, p. 83), que “institui para sempre a distinção entre *doxa* e *episteme*, entre a opinião vulgar pré-científica e o conhecimento científico [...], a primazia hierárquica da *apófansis* sobre a *póiesis*”.

Por sua vez, Freire descarta completamente (como Nicol já o fizera) qualquer possibilidade *solipsista* de validação do conhecimento. Todavia, diferentemente de Nicol, que encontrara uma solução metafísica para o problema de validação do conhecimento científico, pela “comunidade do ser”, Freire salienta, como vimos, o papel da *práxis*, como condição necessária tanto para a elaboração do conhecimento quanto para a sua validação.

Mesmo sendo *dialógica* a razão, não basta para Freire o acordo comunicativo entre os falantes no seio de qualquer comunidade humana para assegurar a verdade do conhecimento, dado que os interlocutores podem estar coletivamente equivocados no emprego apofântico da linguagem – como ocorre, por exemplo, com o pensamento ideológico. Assim, a práxis – entendida como ação cultural – é requerida como elemento indispensável para a validação do conhecimento crítico, dialogicamente elaborado.

Cabe igualmente salientar que, sendo todo conhecimento historicamente situado, sobre o que resulta da práxis – que valida o conhecimento –, caberá sempre ainda a problematização dialógica, a partir da re-ad-miração do objeto gerador do conhecimento anteriormente validado. É graças a esse movimento contínuo de problematização e dialogicidade que pode haver a superação do conhecimento anteriormente elaborado e a produção de novos conhecimentos, em síntese, pode ocorrer a evolução do conhecimento científico.

Mas como não há neutralidade no conhecimento científico – pois todo ser humano está inserido num ambiente que condiciona o emprego dos sinais em razão de diferentes propósitos e todo conhecimento está vinculado a alguma práxis, desde a qual ele é produzido –, o conhecimento, embora validado pela comunidade científica, pode estar a serviço dos diferentes exercícios de poder que alimentam a sua produção.

Cabe, portanto, problematizar o papel do conhecimento elaborado e da elaboração do conhecimento ante as contradições e conflitos

da práxis social, política, econômica e cultural, para que se possa ter uma compreensão crítica do papel que o conhecimento elaborado desempenha no seio dessas contradições e conflitos, no seio das diferentes sociedades.

Elaborado num ambiente marcado pela opressão e dominação e por lutas de resistência e de libertação, o conhecimento que busca a verdade exigirá – como condição de desvendar o seu próprio sentido histórico – a crítica e a problematização da própria circunstância em que é produzido e de seu papel nesse ambiente. Exigirá, do mesmo modo, o *diálogo* com os atores referidos nessa situação gnosiológica, os quais não podem ser reduzidos a meros objetos de estudo ou a objetos passivos de recepção do conhecimento já elaborado, mas têm de ser tratados como sujeitos de sua própria história, de sua liberdade, como atores de sua própria libertação, sujeitos de conhecimento e interlocutores na elaboração do conhecimento válido sobre sua própria realidade.

Nesse contexto, a validação do conhecimento pela práxis exige, pois, uma *ação cultural* que requer não apenas a dialogicidade, sem a qual nenhum conhecimento poderia ser validado, mas, igualmente, a intervenção na realidade, criteriosamente compreendida, confirmando-se a validade do conhecimento elaborado sobre ela e sobre os sujeitos de sua transformação. Assim, a busca da verdade, quando alcança seu propósito de mediar socialmente a realização do inédito viável, que transcende historicamente os horizontes imediatos dos indivíduos e das comunidades, contribui tanto para a libertação destes, enquanto sujeitos históricos que geram dialogicamente tal conhecimento a partir da problematização de sua própria realidade, quanto, em alguma medida, para a libertação do conjunto da humanidade, ao abrir novas possibilidades para a realização histórica das liberdades humanas.

Desse modo, se eu não posso pensar sem os outros – pelo fato de a linguagem ser aprendida no seio de uma cultura e de a verdade ser validada dialogicamente na práxis humana – tampouco posso me educar ou me libertar sem os outros, dada a condição necessária do pensamento para a libertação e para a educação.

Mas cumpre salientar que, do ponto de vista dessa gnosiologia, em seu modo de conhecer, e dessa epistemologia, em seu modo de afirmar a verdade, não é porque os seres humanos se educam que eles são livres. Mas é pelo fato de serem livres que eles podem, pela práxis, produzir as diferentes línguas naturais e demais mediações culturais requeridas à sua contínua humanização, expandindo sua liberdade e recriando as culturas no intercâmbio entre as diferentes gerações e povos – intercâmbio somente possível pela mediação da linguagem e demais produtos culturais que lhe são requeridos.

Por isso, na arquitetura da *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire primeiro explicitará que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (1968b, p. 52), para depois desenvolver a tese de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (1968b, p. 68).

O mundo humano existe como resultado da ação humana de transformação da realidade e, portanto, de transformação também dos seres humanos, sem os quais não haveria um *mundo humano*. De fato, o ser humano não existe como ser isolado e somente pode ser compreendido em sua humanidade como expressão e parte da comunidade humana, sem a qual ele não poderia *ser* humano individualmente. E a *comunidade humana*, como tal, não pode existir sem a *práxis* humana, que transforma a realidade material, cultural e a ela mesma, como sujeito dessa mesma transformação.

Por isso, Freire, embora assuma a tese de que os seres humanos nasçam livres por natureza, não aceita validar o conhecimento a partir da suposição de uma *comunidade humana* universal – seja ela metafísica ou transcendental – que paire acima da história, mas sim pelo reconhecimento da existência de uma *comunhão humana*, como condição da libertação dos seres humanos, como fruto da *práxis* que se realiza nas circunstâncias concretas da realidade histórica, da intersubjetivação humana na construção do mundo humano, como exercício da liberdade, como prática da liberdade na transformação dessa mesma realidade.

A *comunidade humana* resulta da *comunhão humana*, da *ação* de tornar *comum* que os seres humanos realizam historicamente, pela *práxis*, em geral, e pela linguagem em particular, produzindo e comunicando – tornando comum – os elementos que possibilitam o exercício cada vez mais humano da liberdade, que se realiza na transformação do mundo pelos seres humanos e de si mesmos na transformação desse mundo. O exercício da liberdade, como opressão e dominação, desumaniza os seres humanos, nega o movimento histórico do *ser-mais* para realizar o *ser-menos* da comunidade humana. Razão pela qual, ante a ação cultural de dominação que desumaniza os seres humanos, é necessário fortalecer a *ação cultural para a libertação*.

Mas coerente com a gnosiologia assumida, a dialeticidade peculiar à teoria da *práxis*, não obstante a situação de contradição em que se realiza, fica igualmente integrada na *teoria dialógica da ação*, pela co-laboração, união, organização e síntese cultural dos que atuam contra qualquer forma de opressão e dominação, uma vez que a *práxis* que valida o conhecimento também não é *solipsista*, posto que se realiza com mediações do *mundo* em que o corpo consciente se humaniza como ser social.

Conclusão

A partir da concepção gnosiológica e epistemológica cultivada por Freire, relacionando-a ao desenvolvimento do conhecimento científico e da *práxis* de libertação, compreende-se por que *ninguém liberta ninguém* e por que *ninguém se liberta sozinho* – pois a produção e a validação do conhecimento são dialógicas, tanto quanto deve ser eticamente a transformação da realidade, criteriosamente conhecida. Compreende-se também que *não há libertação definitiva*, mas um processo

de permanente libertação, pois a realidade e o conhecimento estão em constante transformação, possibilitando e exigindo a crítica rigorosa do que já está realizado.

Se o *conhecimento científico*, validado pela *comunidade científica* – mediante sua comunicação e confirmação epistemológica – pode estar a serviço da opressão e da dominação, a sua problematização, na busca da *verdade* sobre esse conhecimento, que o compreende como mediação do exercício de poderes humanos no seio de relações sociais, permite situá-lo historicamente e criticá-lo eticamente. Pois se o objetivo *ético* do conhecimento humano deve ser a expansão das liberdades de todos os seres humanos, eticamente exercidas, a produção do conhecimento científico ou o seu emprego para diferentes propósitos devem ser *metodologicamente problematizados* em seus caracteres opressivos ou libertadores, para explicitar o sentido histórico de sua realização.

Com essa problematização do conhecimento e da práxis em que ele é produzido e aplicado, busca-se evitar que o processo de libertação redunde em novas formas de opressão ou de dominação e que a produção e a aplicação do conhecimento científico, em vez de contribuir para a expansão das liberdades públicas e privadas, voltem-se à realização de interesses – econômicos, políticos ou de qualquer natureza – contrários à realização do *ser-mais* de cada pessoa e das comunidades humanas. Desse modo, a práxis de libertação, para chegar a bom termo, supõe uma gnosiologia e uma epistemologia que devem ser igualmente libertadoras, requerendo para tanto um método dialógico e problematizador na produção e validação histórica do conhecimento.

Por essa razão, por integrar de maneira indissociável uma gnosiologia, uma epistemologia e uma ética fundadas na ação dialógica, que supõe a natureza e a cultura comunal dos seres humanos em razão do pensamento estar condicionado pela práxis e mediado pela linguagem e por esta ser produzida mediante o intercâmbio comunicativo no seio das comunidades humanas, bem como por conceber a contínua humanização dos seres humanos como um processo de libertação que nunca tem fim e que se confronta contra tudo o que nega o *ser-mais* de cada pessoa e de todas as comunidades humanas, podemos afirmar que Paulo Freire lança as bases iniciais, no final dos anos sessenta do século passado, do que pode ser propriamente denominado como *Paradigma da Libertação* – paradigma esse que vai ganhando corpo na América Latina nas décadas seguintes em diferentes ramos do conhecimento.

Referências

FREIRE, Paulo. (1968a) **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. (1968b) **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. (1969) **Ação Cultural Para a Libertação**. [Cambridge: 1969]. In: *Ação Cultural Para a Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. (1970) **Algumas notas sobre humanização e suas implicações pedagógicas**. [Genebra, 1970]. In: *Ação Cultural Para a Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. (1973) **Conscientização e libertação: uma conversa com Paulo Freire**. [Genebra, 1973] In: *Ação Cultural Para a Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. (1996). **Ubiratan D'Ambrosio entrevista Paulo Freire**. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=o8OUA7jE2UQ>>. Acesso em 02 Jan. 2021

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. (1985) *Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1986.

FREIRE, Paulo; TORRES, Carlos Alberto. (1979) **Diálogo com Paulo Freire**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

NICOL, Eduardo. (1965) **Los Principios de la Ciencia**. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1965.

Recebido: 15/12/2020

Aprovado: 27/04/2021

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A ATUALIDADE DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE: A PRODUÇÃO DE CÍRCULOS DIALÓGICOS EM REDE

*Fabiane Freire França*⁴⁸

Resumo

A presente pesquisa tem como objetivo apresentar a potencialidade do pensamento de Paulo Freire para a efetivação de propostas voltadas à educação em direitos humanos por meio de círculos dialógicos inspirados na metodologia dos círculos de cultura. Nesse sentido, problematizamos: como a teoria freiriana pode contribuir para a educação em direitos humanos por meio de círculos dialógicos? A metodologia da pesquisa foi organizada por meio de intervenção pedagógica e dialógica, em rede, que propõe articular a produção de conteúdo que se refere às temáticas de direitos humanos tais como ações e políticas voltadas às mulheres, população negra, indígena, idosa, LGBTQ+, crianças e adolescentes, dentre outras. Os resultados da pesquisa são oriundos das ações no tripé ensino, pesquisa e extensão, realizadas na disciplina de Educação em Direitos Humanos, do primeiro ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná *Campus* de Campo Mourão, nas orientações de iniciação científica, bem como de mestrado, junto ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura (GEPEDIC/CNPq). Os resultados da pesquisa foram organizados em três eixos de dis-

⁴⁸ Professora Adjunta do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Mestrado Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento da Unespar, *Campus* de Campo Mourão. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE/UEM). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura (GEPEDIC/CNPq). Coordenadora do Centro de Educação em Direitos Humanos da UNESPAR. E-mail: fabiane.freire@unespar.edu.br

cussões: 1) WebQuest e Direitos Humanos: a produção de círculos dialógicos com estudantes de pedagogia; 2) A importância do ato de ler e a iniciação científica em rede; 3) A educação como prática da liberdade em pesquisas transgressoras. Consideramos que a produção e a utilização dos círculos dialógicos, inspirados em Freire, nos variados meios, podem abrir espaços para a efetivação de uma educação em direitos humanos como prática da liberdade.

Palavras-chave: Educação, Paulo Freire; Direitos Humanos, Círculos Dialógicos.

EDUCATION IN HUMAN RIGHTS AND THE UPDATEDNESS OF PAULO FREIRE'S IDEAS: THE PRODUCTION OF NETWORK DIALOGICAL CIRCLES

Abstract

The potentiality of Paulo Freire's ideas is provided for the concretization of proposals on the education in Human Rights through dialogical circles inspired on the methodology of culture circles. How may Freire's theory contribute towards an education in Human Rights by dialogical circles? Research methodology was organized by network pedagogical and dialogical intervention, which proposes the articulation of the production of contents on themes of Human Rights, such as activities and policies with regard to women, negroes, indigenes, elderly people, LGBTQ+, children, adolescents and others. Results emerge from the three sources, namely, teaching, research and extension, undertaken in the discipline called Education in Human Rights, in the first year of the Course in Pedagogy of Universidade Estadual do Paraná *Campus* de Campo Mourão, Brazil, in Scientific Initiation's and Master's Programs of the study and research group, Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura (GEPEDIC/CNPq). Research results were organized within three axes of discussion: 1) WebQuest and Human Rights: the production of dialogical circles with pedagogy students; 2) The importance of the reading act and network scientific initiation; 3) Education as a practice of freedom in transgression research. The production and use of dialogical circles, inspired by Freire, within several milieus, may provide many opportunities for the effectiveness of education in Human Rights as a practice of freedom.

Keywords: Education, Paulo Freire; Human Rights, Dialogical Circles.

Introdução

A presente pesquisa tem como objetivo apresentar a potencialidade do pensamento de Paulo Freire para a efetivação de propostas

voltadas à educação em direitos humanos por meio de círculos dialógicos inspirados na metodologia dos círculos de cultura. A pesquisa se ancora em uma intervenção dialógica em rede, que propõe a produção de WebQuest como metodologia articuladora para pensar a educação em direitos humanos pelo viés freiriano, bem como sugestões de uma formação continuada mediante conteúdos, documentários, filmes, publicidades, desenhos, etc.

Em vista disso, nos indagamos: como a teoria freiriana pode contribuir para a educação em direitos humanos por meio de círculos dialógicos? A metodologia utilizada para a realização da atividade foi organizada em encontros caracterizados como círculos dialógicos (FRANÇA, 2014) durante a realização da disciplina de Educação em Direitos Humanos, com estudantes do primeiro ano do curso Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná *Campus* de Campo Mourão (UNESPAR). Os encontros foram também realizados com orientandas/os integrantes do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (GEPEDEC/CNPq), com pesquisas oriundas do programa de iniciação científica e dos programas de pós-graduação em educação e interdisciplinar.

Para o presente texto destacamos os encontros oriundos das aulas na graduação, durante o segundo semestre de 2019. Quanto ao grupo de pesquisa, os encontros acontecem mensalmente desde o primeiro semestre de 2017, em sala reservada pelas líderes do grupo e tem duração de uma hora e meia, aproximadamente. Os encontros são divulgados por *e-mail* e pelas redes sociais, aberto à comunidade acadêmica e externa. Nos encontros são exibidas pesquisas de mestrado, doutorado, iniciação científica, de extensão, dentre outras atividades vinculadas às temáticas Educação, Direitos Humanos, Diversidade e Cultura. No atual contexto, devido a Pandemia do Corona vírus, os encontros passaram a ocorrer de forma virtual, pelo *Google Meet*. Para o recorte temporal deste texto foram destacadas algumas das pesquisas e ações de extensão de 2019 ao primeiro semestre de 2020, vinculadas ao grupo.

Como referencial teórico e metodológico nos ancoramos nas obras freirianas e sua contribuição para as teorias pós-críticas da educação (GIROUX, 1997; CANDAU, 2012). Abordamos a educação em direitos humanos como um processo de compreensão histórica, social, política e intercultural que produz efeitos nas práticas cotidianas no que tange ao enfrentamento às desigualdades sociais, ao preconceito estrutural e institucionalizado, bem como a defesa da dignidade humana.

Os resultados da presente pesquisa estão organizados nos seguintes eixos de discussões: 1) *WebQuest* e Direitos Humanos: a produção de círculos dialógicos com estudantes de pedagogia; 2) A importância do ato de ler e a iniciação científica em rede; 3) A educação como prática da liberdade em pesquisas transgressoras. Cada eixo equivale a ações no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão em rede da presente

pesquisadora, autora deste texto. A seleção por estes três eixos refere-se a amplitude das teorizações freirianas, o diálogo com diferentes perspectivas e propostas de ações voltadas à efetivação de uma educação em direitos humanos.

Trilhas da pesquisa: produções educativas com o uso dos círculos dialógicos

Os caminhos metodológicos desta pesquisa são de caráter qualitativo no que tange a discussão de direitos humanos e seus desdobramentos temáticos. E como a teoria freiriana pode contribuir para a educação em direitos humanos por meio de círculos dialógicos? Com a intenção de atender a questão norteadora do presente texto propomos a experiência do círculo dialógico tanto em uma disciplina da graduação, quanto em orientações de iniciação científica e de pós-graduação. Para além disso, tais experiências foram divulgadas em um projeto de extensão promovido pelo grupo de pesquisa GEPEDIC, tendo como público alvo estudantes de graduação, docentes do Ensino Superior, da Educação Básica, alunas/os de Iniciação Científica e comunidade externa interessada.

Foi na obra de Sandra Jovchelovich (2008, p. 252) que encontramos Paulo Freire e sua metodologia de alfabetização de adultos como um exemplo metodológico de encontros dialógicos entre diversos conhecimentos. Para a autora, “a Pedagogia do Oprimido de Freire, cuja contrapartida é uma pedagogia da autonomia, constitui um *corpus* teórico e prático sobre a estrutura dos encontros entre diferentes saberes, expresso no encontro entre educador e educando”. Com efeito, a proposta dialógica foi usada como prática coletiva por meio da coexistência de saberes. O conceito de dialogicidade está ancorado na Teoria das Representações Sociais (TRS) e converge com a proposta de Paulo Freire em seus círculos de cultura.

No livro “Educação como prática da liberdade”, Paulo Freire (1967) propõe a alfabetização de adultos, sem cartilha ou material didático, por meio de círculos de cultura compostos por trabalhadores/as populares que se reuniam sob a coordenação de um coordenador/a, com a finalidade de discutir assuntos temáticos, de interesse do grupo de educandos/as, cabendo ao educador/a-coordenador/a dialogar sobre o tema apresentado pelo grupo. No prefácio, escrito por Ernani Fiori, de uma das obras mais conhecidas de Freire, a Pedagogia do Oprimido, sua proposta é apresentada do seguinte modo:

No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em ‘reciprocidade de consciências’; não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo (FREIRE, 1987, p. 6).

Em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, Freire (2001) além do conceito de dialogicidade, entendemos que apresenta discussões atreladas a uma proposta voltada à educação em direitos humanos. Considera, por exemplo, a intersecção dos conceitos de classe, raça e gênero que abarcam as questões relacionadas a articulação teórica e metodológica da presente pesquisa:

A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática, 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. Na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos, no modo como citamos autores de cuja obra discordamos ou com cuja obra concordamos (FREIRE, 2001, p. 17).

O posicionamento de Freire (2001) em abordar questões éticas e de dignidade humana nos remete à ideia de que suas contribuições teóricas e metodológicas vão para além das discussões polarizadas entre dominantes e dominados, pois evidencia uma postura política que favorece grupos considerados inferiores pelas representações hierárquicas de poder, tal atitude requer uma reflexão e ação diferenciadas dos sujeitos sociais.

A proposta freiriana se articula à educação em direitos humanos ao defender uma educação como prática da liberdade que chegue a todas as pessoas, em outras palavras “esse diálogo propicia conhecimento científico como um ato político do ser humano em se libertar das amarras sociais que o designam ao lugar de opressão social”. (FRANÇA *et al*, 2021, p. 329).

Para bell hooks⁴⁹ (2017), autora feminista estadunidense, Paulo Freire demonstra em suas obras uma “mente aberta” pouco presente na academia norte-americana e mesmo nos grupos feministas. Menciona que à medida que Paulo Freire envelhece apresenta maior disposição em receber críticas, inclusive sobre a linguagem sexista presente em algumas de suas obras. Para Freire (2001), refletir significa agir contra ações de preconceito e exclusão:

A prática preconceituosa de raça, de gênero ofende a substancialidade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente,

49 Gloria Watkins é conhecida como “bell hooks”, nome inspirado em sua bisavó materna. O uso da letra minúscula é estratégia da autora que prefere dar enfoque ao conteúdo de sua escrita e não à pessoa.

negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a branquitude das orações... A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedades em que se faz isso, em que se queimam igrejas de negros, se apresenta ao mundo como pedagogia da democracia (FREIRE, 2001, p. 39-40).

Para Giroux (1997) e hooks (2017) a proposta freiriana está ancorada na coexistência dos conhecimentos diversos, na partilha de experiências de narrativas de vozes que foram silenciadas e que precisam ser reconhecidas. Afinal, “as pedagogias críticas da libertação [...] abraçam a experiência, as confissões e os testemunhos como modos de conhecimentos válidos, como dimensões importantes e vitais de qualquer processo de aprendizado” (hooks, 2017, p. 120).

Com base nessas premissas é que produzimos o círculo dialógico que teve inspiração nos círculos de cultura freirianos, e como exposto, foi também cunhado por pesquisas desenvolvidas por França (2014; 2016); França e Calsa (2015). Para além das autorias já mencionadas destacamos Romão, Cabral; Carrão (2006) e Accorssi (2011) que teorizam sobre o círculo epistemológico⁵⁰ e sua consolidação como um recurso metodológico “no qual pesquisados/as tornam-se pesquisandos/as, enquanto o/a pesquisador/a é desafiado/a a questionar suas próprias representações” (FRANÇA, 2014, p. 98).

As teorizações do círculo epistemológico e a proposta de Jovchevitch (2008), em produzir pesquisa como uma ação dialógica, ambas ancoradas em Paulo Freire, nos possibilitaram a organização de um recurso metodológico: o círculo dialógico. Posteriormente, as discussões de bell hooks (2017) fortaleceram o uso do círculo dialógico como um potente recurso para as ações em nível de ensino, pesquisa e extensão.

Sendo assim, os encontros do círculo dialógico tiveram duração de 1h30min a 2 horas e seu desenvolvimento seguiu um roteiro de referência – conteúdo da disciplina de educação em direitos humanos, temáticas centrais dos encontros do grupo de pesquisa – com possibilidades de ajustes conforme as necessidades e condições de cada grupo ou ação.

Com base em França (2014) as etapas foram organizadas da seguinte maneira: a) apresentação do objetivo da ação dialógica: educação em direitos humanos com premissa freiriana; b) exposição dos conceitos, ideias, compreensões, atitudes e convicções das/os participantes que quiseram se manifestar sobre o conteúdo em pauta; c) discussão das afirmações apresentadas (problematização do tema a partir de suas condições históricas e de poder); d) levantamento de outras possibilidades e alternativas expressas até aquele momento pela coordenadora e pelo grupo.

50 Romão, Cabral e Carrão (2006) apresentam o círculo epistemológico como uma metodologia de pesquisa baseada no círculo de cultura de Paulo Freire. Accorssi (2011) complementa que esta metodologia desafia as formas convencionais da produção de saberes.

Durante o segundo semestre de 2019, no primeiro ano de implementação da disciplina de Educação em Direitos Humanos, foram produzidas teorizações e atividades para a produção de WebQuest (website com conteúdo dirigido) com aproximadamente setenta (70) estudantes do primeiro ano do curso de Pedagogia, períodos diurno e noturno.

A disciplina conta com carga horária total de sessenta horas (60h) para cada período e tem como um dos objetivos desenvolver atividades de campo, como curricularização da extensão em espaços educativos, para problematizar a realidade e encaminhar propostas visando uma educação em direitos humanos. Para tanto, como metodologia da pesquisa, utilizamos o formato de círculos dialógicos com as/os estudantes, durante 20 horas aulas e instruímos a realização de WebQuest (WQ) como ferramentas educativas.

A WQ é constituída de uma página na *Web* que se diferencia nos processos que a definem. É utilizada com a finalidade de “conduzir o aluno ao processo de construção do conhecimento” (ROCHA, 2007, p. 60). Uma das vantagens do trabalho com a WQ é a variedade de temas, níveis de ensino, áreas de conhecimento e situações de aprendizagem, para os quais pode ser adaptada (PEREIRA, 2008; FRANÇA *et al*, 2021).

Paralelamente, realizamos três orientações coletivas de estudantes de iniciação científica com temáticas voltadas à conscientização e sensibilização dos temas de gênero, raça, etnia, classe e mídias. Uma das pesquisas esteve voltada à formação de educadoras/es da Educação Básica, enquanto as outras duas estiveram mais centradas na problematização dos conteúdos midiáticos dirigidos à formação de crianças e adolescentes, tais como redes sociais e desenhos animados.

No primeiro semestre de 2020 iniciamos três orientações de mestrado, duas em um programa interdisciplinar – Programa de Pós-Graduação Sociedade e Desenvolvimento (UNESPAR), a outra no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), com temáticas que se entrelaçam a educação em direitos humanos.

As pesquisas se configuraram em formação continuada de Direitos Humanos e Gênero para os Anos Iniciais da Educação Básica; formação para educadoras/es sociais que atuam com crianças e adolescentes em instituições de acolhimento; proposta de escuta e rede de acolhimento à população transexual do município de Campo Mourão. No caso das orientações de mestrado, devido ao período pandêmico, seguimos com encontros coletivos, no entanto, no formato virtual. Em vista disso, organizamos os eixos de análise já anunciados que passam a ser apresentados na sequência.

WebQuest e Direitos Humanos: a produção de círculos dialógicos com estudantes de pedagogia

Com a intenção de potencializar as mediações do círculo dialógico optamos por realizar um trabalho em rede. Para tanto, apresentamos parte do percurso da disciplina Educação em Direitos Humanos e o resultado com a produção final da formulação de seis WebQuest (WQ).

A WQ foi criada no ano de 1995 pelo professor Bernie Dodge na Universidade Estadual de San Diego, nos Estados Unidos. Ao idealizar esta ferramenta, Dodge propôs uma metodologia investigativa, orientada para uma “busca na *web*” por meio de recursos, informações e conhecimentos oriundos da *internet*, com o objetivo de fornecer aos/as educadores/as, suporte para suas atividades, de forma que os/as estudantes se envolvessem e se engajassem em tarefas atrativas na busca do conhecimento (ROSSI; FRANÇA, 2020a).

Pesquisa realizada por Barbosa e Recena (2011, p. 15) evidencia que Paulo Freire reconhece as potencialidades das tecnologias e ao longo de suas obras defende tal uso desde que haja rigor metodológico e conhecimento. As autoras sinalizam a relação do uso da WQ com as ideias de Freire: “as WebQuests possuem caráter dialógico e problematizador, podendo ser trabalhadas na perspectiva de Paulo Freire [...]”:

Ora, os meios de comunicação, os instrumentos tecnológicos – como, por exemplo, a máquina de ensinar – são criaturas nossas, são invenções do ser humano, através do progresso científico, da história da ciência. O risco aí seria o de promovê-los, então, a quase fazedores de nós mesmos (FREIRE; GUIMARÃES, 1984, p. 58).

Compreendemos, assim como os/as autores/as supracitados/as, que o instrumento metodológico por si só não produz conhecimentos, a diferença está no processo de uso das técnicas e tecnologias, bem como o seu acesso. A este encontro as autoras Kenski (2001; 2012), França *et al*, (2019) consideram fundamental a formação de profissionais conscientes e críticos que saibam utilizar as novas tecnologias nos mais variados segmentos. Os cursos de formação docente necessitam de uma reestruturação que contemple o uso das tecnologias na educação, bem como práticas educativas voltadas às tecnologias digitais e seu amplo acesso.

Nesta conjuntura defendemos o uso das WQ como recurso didático favorável ao acesso de conteúdos científicos, de reflexões sobre o impacto das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano das pessoas, desde que seja democratizado. Assim como Barbosa e Recena (2011), defendemos que a WQ fomenta momentos de pesquisa, troca de conhecimentos entre educadores/as e educandos/as e pode ser ainda mais potente no contexto pandêmico devido a Covid-19. Para tanto, é preciso exigir do Estado e outras instituições responsáveis o acesso à educação e às ferramentas utilizadas nesse processo.

Rossi e França (2020b) destacam a WQ como uma estratégia válida na formação docente e sinalizam dados com o uso deste recurso. Ao realizarem a metodologia da WQ sobre os estudos de gênero constataram a adesão de docentes em formação inicial e continuada que reconheceram o uso da ferramenta como possível trabalho com estudantes em diversos níveis e modalidades da educação.

É pensando neste cenário atual e na necessidade da formação docente na perspectiva freiriana, que produzimos WQ com estudantes do curso de Pedagogia, com o propósito de contribuir para a formação inicial que contemple a educação em direitos humanos. Como já apresentado, a WebQuest se configura como uma busca guiada na internet, como um processo investigativo com o objetivo de contribuir ao ensino e aprendizagem. São inúmeras as atividades que podem ser desenvolvidas por uma WQ e nela devem constar alguns passos:

1. Introdução: apresentar o tema de maneira breve com questões que fundamentem o processo investigativo. Momento de promover a curiosidade das pessoas sobre o tema.
2. Tarefa: o que deve fazer após o contato com a WQ. De que modo pode propor a elaboração de um produto criativo que seja atrativo e desafie as pessoas que interagirem com a WQ.
3. Processo: é a demonstração do passo a passo de como o/a estudante deve ser guiado/a pela WQ. Como irão proceder para o desenvolvimento da Tarefa e a dinâmica da atividade.
4. Recursos: as fontes de informação (também chamadas de recursos) são materiais, sites e páginas da Web que a/o professor/a escolhe. Devem ser consultados pelos/as estudantes para a realização da Tarefa. Podem estar na seção processo ou ser alocado em uma página separada.
5. Avaliação: apresentação do resultado da Tarefa que será apreciado e a descrição dos critérios que serão considerados.
6. Considerações Finais/ Conclusão: síntese do propósito geral do que pode ser aprendido com a WQ (FRANÇA, 2020; ROSSI; FRANÇA, 2020a, FRANÇA *et al*, 2021).

Como parte avaliativa da disciplina as WQ foram apresentadas por doze grupos, seis no período diurno, seis no noturno, referente às temáticas: 1) mulheres, 2) população negra, 3) indígenas, 4) população idosa, 5) Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans, Queers, e outras mais (LGBTQ+), 6) crianças e adolescentes.

Após a conclusão, em grupo, de cada uma das WQ os/as integrantes fizeram a apresentação em sala de aula e disponibilizaram o link na página da disciplina, no Facebook, para os/as demais colegas acessarem, explorarem, interagirem com cada uma das temáticas. A outra orientação foi que a WQ fosse devolvida para as pessoas que contribuíram com entrevistas e/ou materiais.

Imagem 1: Página Inicial da WebQuest sobre os direitos da população idosa (2019)



Paralelamente às discussões e orientações das aulas para a sistematização das WQ organizamos, em conjunto com a professora da disciplina de Políticas Públicas, uma viagem com as duas turmas do curso de Pedagogia (diurno e noturno) para o Museu Afro Brasil e o Memorial da América Latina, na cidade de São Paulo-SP, no dia 02 de novembro de 2019. A intenção da viagem foi promover a integração social, cultural e política dos/as estudantes com as produções, histórias dos países de língua latina e caribenha, bem como reconhecer, valorizar, preservar o patrimônio cultural brasileiro, africano e afro-brasileiro e sua presença na cultura nacional.

Aos/as estudantes que não puderam viajar, por motivos pessoais ou de trabalho, deixamos um material de estudo, “A educação como prática da liberdade”, de Paulo Freire (1967). No retorno da aula, os/as estudantes que fizeram a leitura simularam um círculo de cultura e foram realizadas, em um espaço dinâmico, as trocas de conhecimento entre quem participou da viagem e quem realizou a leitura na íntegra da obra de Freire.

Foi um momento bastante proveitoso, pois os/as estudantes que não viajaram apresentaram conceitos como temas geradores, universos vocabulares, dialogicidade e os relacionaram às experiências narradas sobre a viagem. Um exemplo desse processo de trocas mútuas foi quando uma das estudantes apresentou algumas das imagens do Museu Afro Brasil, relatou o quanto aprendeu com as histórias da população negra e demonstrou sua indignação por estes conhecimentos não estarem presentes nos currículos das escolas, assim como os saberes de tantos/os outros sujeitos em condição de opressão.

Experiência semelhante foi realizada nos momentos de apresentação das WQ. Cada grupo tinha entre 30 e 40 minutos para realizar a exposição da sua WQ à turma e na sequência os/as demais colegas poderiam dialogar sobre como foi a trajetória para a consolidação da versão final do *site*.

Os diálogos foram constantes e o envolvimento com as temáticas ocorreu de modo coletivo, com a percepção da teoria na prática, seja na exposição de tipos de violência, estudos de caso e políticas afirmativas, seja em situações vivenciadas por alguns/ mas dos/as estudantes sobre os conteúdos abordados. Outro ponto alto do processo em formato de círculo dialógico diz respeito a cada equipe que foi orientada a realizar uma entrevista em *lôcus* sobre a temática, numa Delegacia da Mulher, Lar de Idosos, Movimento Negro, Comunidade Indígena, Conselho Tutelar e Comunidade LGBTQ+.

Relembrando as sugestões de hooks (2017) em fazer do espaço da sala de aula um momento de exposição de narrativas, algumas das estudantes relataram também suas histórias de vida, houve uma situação de vivência em Casa Lar quando criança, denúncia de abuso sexual por parte de um familiar, uma experiência de cárcere privado e outra de violência doméstica. Quanto aos poucos homens que fizeram a disciplina (3 do diurno e 2 no noturno) foram narradas situações de racismo (dois alunos eram negros):

Na construção dos Direitos Humanos inúmeras foram as lutas, resistências e reivindicações para que os direitos fossem garantidos às mulheres, indígenas, negros/as, crianças, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneros, Queers e demais pessoas (LGBTQ+), grupos esses que foram e ainda são excluídos pela sociedade por questões de classe social, gênero, etnia, raça ou outras questões que não se enquadram ao padrão cultural ocidental (FRANÇA *et al*, 2021, p. 314).

Acreditamos, assim como Freire (1967) e hooks (2017), que quando os conteúdos científicos são articulados às subjetividades dos/as educandos, a relação com o conhecimento se faz de modo consciente. Ao confrontar os/as estudantes com teorizações, estudos de casos, políticas que envolvem a dimensão dos direitos humanos com suas vivências, seus relatos tiveram espaço de escuta, de visibilidade e foram impactantes. Consequentemente alguns/mas deles/as destacaram a necessidade de ampliar o conhecimento de seus direitos e fazê-los chegar a outras pessoas que os desconhecem.

Com a articulação das narrativas e dos conteúdos abordados para a produção de cada WQ percebemos que cumprimos o objetivo central da disciplina: discutir sobre educação em direitos humanos a partir dos conceitos de conflito e violência com a intenção de compreender os desafios contemporâneos das diversidades na sociedade brasileira. Para além desse objetivo entendemos que foi possível sensibilizar as/os estudantes a ouvirem outras pessoas, entenderem a diversidade da realidade e ainda a distância entre o que está previsto nas legislações com o que acontece na realidade social.

Atrelar as discussões das WQ – em *website* que sistematiza e organiza o conteúdo a ser dialogado e dinamizado – nos pareceu um caminho pertinente para colocar as teorizações freirianas em ação.

Outro fator refere-se a um trabalho de educação para as mídias em um contexto de expansão e bombardeamento de informações que nos chegam diariamente. Para que as pessoas busquem por conhecimentos em fontes confiáveis, é preciso que as escolas e as universidades estejam engajadas em um processo de educação para as mídias (FRANÇA, 2020; FRANÇA *et al*, 2021). É com essa pretensão que orientamos pesquisas com o uso do círculo dialógico, inspirado nas produções freirianas, articuladas à importância do ato de ler.

A importância do ato de ler e a iniciação científica em rede

Nesse eixo de análise optamos por apresentar a organização de três pesquisas de iniciação científica, também no formato de círculo dialógico, por meio de trocas de conhecimentos entre as/o orientandas/o. Cabe destacar que o Programa de Iniciação Científica (PIC) é voltado às pesquisas para estudantes da graduação. As pesquisas de PIC estiveram vinculadas à pesquisa da autora do texto com a finalidade de ampliar a articulação entre instituições do Ensino Superior com a Formação Inicial e continuada de docentes sobre as temáticas de gênero, diversidade, direitos humanos e educação para as mídias.

Duas das pesquisas apresentaram análises de educação para as mídias. Uma delas mapeou episódios da primeira temporada do desenho animado “Irmão do Jorel”, a fim de compreender as representações de gênero e investigar como são produzidas e veiculadas pela série, entender os sentidos, significados, proposições pedagógicas que possam ser articuladas às reflexões sobre a manutenção ou dinamização das representações sociais de direitos humanos.

O desenho animado Irmão do Jorel é uma série brasileira, criada por Juliano Enrico e exibida pela Cartoon Network Brasil desde 2014. Está disponível também na plataforma global Netflix. Foram analisados cinco episódios da primeira temporada em que seus/suas personagens problematizam padrões relacionados a classe social, gênero, corpo, raça, meio ambiente, dentre outros temas. Desse modo, entendemos que mídias pensadas para o público infanto-juvenil, entre 9 a 12 anos, como o desenho animado em foco, se apresentam de forma lúdica, podem se tornar uma ferramenta na construção/reconstrução do imaginário de crianças, jovens, adultos acerca das questões sociais, de gênero e de direitos humanos.

De modo semelhante, na segunda pesquisa, foi problematizada a erotização infantil e o processo de pedofilização presentes no *Youtube* e *Instagram*. A partir da expansão das tecnologias e a criação de várias redes sociais, buscamos compreender como as mídias têm ocupado, cada vez mais, os espaços e o tempo da vida infantil, ao substituir outras atividades da criança.

As mídias também são responsáveis pela exposição dos corpos infantis, visto que as crianças passam a fazer parte desse espaço

cibernético, produzindo e consumindo conteúdos. Tal fato tem relação com a erotização dos corpos infantis e o processo de pedofilização (FELIPE, 2013). Diante disso, analisamos as performances infantis sensualizadas que expõe os corpos de meninas como corpos-produtos a serem desejados, apreciados e consumidos.

Definimos como objeto de estudo o canal de conteúdos audiovisuais da cantora mirim Gabriella Abreu Severino, 14 anos de idade, conhecida no meio artístico como Melody, que atualmente conta com mais de 3 milhões de inscritos/as no seu canal do YouTube e seu perfil no Instagram com um total de 10 milhões de seguidores/as.

Por meio do mapeamento dos conteúdos dos canais de Melody compreendemos que a mídia e o mercado têm fomentado a erotização infantil e reforçado cada vez mais a objetificação do corpo feminino como mercadoria para a obtenção de lucro. Destacamos a necessidade de discutir e desnaturalizar a erotização dos corpos infantis em ambientes como a escola, a família, em formação de profissionais da educação, de outro lado, intensificar os debates e as discussões já existentes nas redes sociais.

A terceira pesquisa investigou o trabalho pedagógico referente a gênero e raça no Ensino Fundamental II e Ensino Médio de um Colégio Estadual de Campo Mourão-PR. Com base na perspectiva dos Estudos de Gênero e nos Estudos Culturais buscamos colaborar com as discussões e reflexões à formação docente. Foram realizadas observações participantes no ambiente escolar, registradas no diário de campo, aplicação de questionários no momento de contato com os/as docentes interessados/as na proposta, 13 professores/as, na faixa etária dos 30 aos 55 anos, 9 mulheres e 4 homens.

Por meio das respostas obtidas constatamos que os/as docentes têm conhecimento sobre a Lei 10.639/2003, alterada pela Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, mas de forma ainda folclorizada, pois abordam os temas somente em datas emblemáticas, como o dia do “índio” e o dia da consciência negra. Com exceção de duas docentes, os/as demais responderam não conhecer também os estudos de gênero. Apontaram a falta de materiais didáticos sobre os conteúdos de gênero e raça para a sua disciplina, sobretudo no caso das áreas de ciências exatas e naturais.

Após a conclusão dessas três pesquisas, as orientandas e o orientando foram convidados a apresentarem os resultados de seus trabalhos ao grupo de pesquisa. O grupo conta com duas lideranças e pesquisadoras/es de diferentes instituições, bem como as orientações em nível de graduação e pós-graduação. Em edições anteriores dos encontros do grupo houve participação de estudantes e docentes da Educação Básica. Devido a pandemia optamos por manter os encontros e alcançamos um público maior, de outras instituições, tanto do Ensino Superior, quando da Educação Básica.

Trazer este percurso em pauta, nessa categoria de análise, evidencia um processo dialógico, de inspiração freiriana. Mas, o que mais

nos chamou a atenção durante as trajetórias nestas três pesquisas foi o quanto, durante as orientações coletivas, no formato de círculos dialógicos, as/o estudantes evidenciaram “a importância do ato de ler”, pois como expressa Freire (1997, p. 58-59) em sua obra, “não importa que o estudo seja feito noutro local e noutro momento, como o estudo que fazemos no Círculo de Cultura. Em qualquer caso, o estudo exige sempre esta atitude séria e curiosa na procura de compreender as coisas e os fatos que observamos”.

Durante as orientações, na apresentação ao grupo de pesquisa, as/o estudantes disseram que após um ano de pesquisas e leituras de seus objetos de estudo já não conseguiam mais olhar para uma notícia, um comentário, um texto, uma reportagem ou uma postagem nas mídias sem uma percepção e análise crítica. Disseram que o PIC exige compromisso e dedicação e como resultado os posicionamentos preconceituosos não são mais vistos como naturais ou aceitáveis. É esse um dos recados deixados por Freire (1997, p. 59) “estudar exige disciplina. Estudar não é fácil porque estudar é criar e recriar e não repetir o que os outros dizem. Estudar é revolucionário!”. Essa revolução sugerida por Freire é o caminho que buscamos trilhar nas demais pesquisas apresentadas na sequência.

A educação como prática da liberdade em pesquisas transgressoras

A organização dessa categoria de análise foi pensada com base nas discussões apresentadas por bell hooks (2017) em sua obra “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”. O encontro de hooks com Freire nesse livro reverbera e ampara as nossas pesquisas na academia. Por diversas vezes ouvimos de colegas de trabalho que os estudos de gênero, raça, diversidade e direitos humanos são temas secundários que não precisam constar nos currículos oficiais, mas como temas transversais.

De modo semelhante, presenciamos, mesmo na universidade, Paulo Freire ser depreciado por não corresponder a determinados padrões academicistas. Afinal, “certas pessoas acham que todos os que apoiam a diversidade cultural querem substituir uma ditadura do conhecimento por outra, trocar um bloco de pensamento por outro” (hooks, 2017, p. 49). E é justamente a coexistência dos saberes, expresso por Jovchelovich (2008), que nos convida a conhecer a potencialidade da dialogicidade freiriana. “Não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação” (FREIRE, 1987, p. 166).

As nossas opções teóricas e metodológicas perpassam as nossas inquietações, experiências e vivências, como expresso por hooks (2017) e Freire (1967; 1987; 2001). Em vista disso, as orientações na pós-graduação envolvem temáticas de pesquisas que se colocam nesse lugar

transgressor, seja no estudo de gênero, da população transexual ou de educadoras sociais que trabalham com crianças e adolescentes em situação de abandono. Os temas aqui destacados expressam um compromisso social com a educação em direitos humanos, com o embate e o enfrentamento a todas as formas de violências e violações dos direitos fundamentais.

Tem o dever, contudo, por uma questão mesma de amor, de reagir à violência dos que lhe pretendam impor silêncio. Dos que, em nome da liberdade, matam, em si e nele, a própria liberdade. A posição radical, que é amorosa, não pode ser autoflageladora. Não pode acomodar-se passivamente diante do poder exacerbado de alguns que leva à desumanização de todos, inclusive dos poderosos (FREIRE, 1967, p. 49-50).

O que é preciso para humanizar? O que é preciso para sensibilizar e produzir alteridades? Ao ter a possibilidade de fazer parte de dois programas de pós-graduação, especificamente no primeiro semestre de 2020, as orientações seguiram de forma remota e coletiva no formato de círculo dialógico entre as propostas iniciais de pesquisa das orientandas.

Esse movimento possibilitou que as três pós-graduandas se engajassem com as temáticas propostas por elas. Suas atuações durante os encontros do GEPEDIC foram criativas e assertivas. Outro fator decisivo na organização destas pesquisas foi o atravessamento da teoria freiriana e o compromisso social de tornar a produção científica acessível a todas as pessoas com retorno social para as instituições pesquisadas.

Nas nossas propostas de pesquisas buscamos trazer vozes, que foram e são silenciadas, para que suas histórias e narrativas tenham visibilidade, que possam criar redes de representatividades e empoderamento de grupos que foram marginalizados ao longo da história.

Assim como hooks (2017, p. 245) uma das estratégias que cunhamos foram as “comunidades de aprendizado onde a voz de cada um possa ser ouvida, a presença de cada um possa ser reconhecida e valorizada”. E esse movimento foi e é possibilitado tanto nas aulas da graduação, quanto nas orientações em nível inicial, de pós-graduação e nos encontros do grupo de pesquisa. Façamos da nossa prática uma educação transgressora que problematize e desconstrua ações violentas e preconceituosas.

Considerações finais

Quando nos propusemos apresentar a potencialidade do pensamento de Paulo Freire para a efetivação de propostas voltadas à educação em direitos humanos, por meio de círculos dialógicos, intencionamos apresentar as pesquisas em rede para a efetivação do processo de dialogicidade. Um dos exemplos são os trabalhos que temos desenvolvido por meio de WebQuest no curso de Pedagogia. Essa experiência

tem nos propiciado, além de elaboração de uma *website* didática, uma troca de saberes, de sensibilização com as narrativas do outro, das diferenças e da diversidade.

Por isso, esse primeiro eixo de análise evidenciou a metodologia WQ como ferramenta para mediar e divulgar os conhecimentos em espaços escolares e não escolares. A potencialidade das discussões apresentadas pelos estudantes, por meio das WQ, provocou a necessidade urgente do conhecimento científico para uma conscientização social.

De modo semelhante, as orientações de iniciação científica promoveram um movimento de percepção do quanto o acesso ao conhecimento pode impactar as nossas práticas cotidianas e o nosso comportamento social, em específico os conceitos de gênero, sexualidade, diversidade e a expansão de conteúdos midiáticos.

A última categoria propõe um movimento de educação como prática da liberdade, uma educação transgressora no sentido de ultrapassar os limites, pois almeja romper com padrões dominantes e dar voz às pessoas que até então foram silenciadas por um sistema ainda muito patriarcal, racista, sexista e desumano.

Por fim, o grupo de pesquisa GEPEDIC foi um canal para expandir essas discussões a outros espaços. Esse movimento possibilitou compreender como as mídias têm ocupado as nossas vidas, uma vez que o papel de ensinar deixa de ser atribuído apenas às escolas, afinal, os meios de comunicação também exercem um estatuto pedagógico. Tanto a família quanto a escola precisam desempenhar junto às/aos docentes meios de problematizar com este público os conteúdos dos vídeos, das redes sociais, dentre outros meios. Sendo assim, precisamos criar espaços de diálogos com as crianças, jovens e adultos que potencializem sua capacidade crítica e reflexiva.

Ao considerar o contexto pandêmico precisamos exercer ainda mais as práticas dialógicas propostas por Freire para derrubar as notícias falsas e problematizar o senso comum que desconhece a real função da educação em direitos humanos. Para tanto, precisamos nos engajar com práticas que favoreçam a escuta de grupos que são silenciados por serem menos favorecidos economicamente e socialmente.

As práticas aqui apresentadas são experiências no Ensino Superior e pontes com a Educação Básica, mas a nossa intenção é expandir os círculos dialógicos, criar uma rede de conhecimento e conscientização para a garantia do que está previsto na Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), em seu art. 5º: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes”. Para isso, temos muito ainda que caminhar, mas estamos em movimento. Freire vive!

Referências

- ACCORSSI, Aline. **Materializações do pensamento social sobre a pobreza**. 2011. 184 p. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Psicologia, Pós-Graduação Psicologia Social, Porto Alegre, 2011.
- BARBOSA, Leila Cristina A.; RECENA, Maria Celina P. O uso de Webquests na educação crítica e emancipatória: seguindo os ideais de Paulo Freire. **Revista Ciências & Ideias**, Rio de Janeiro. v.3, n.1, 2011. p. 1-17. Disponível em: <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/revista/index.php/reci/article/view/70> Acesso em: 30 de abr. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial. 1988.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul./set. 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/04.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2021.
- FELIPE, Jane. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 54-66.
- FRANÇA, Fabiane Freire; SASSO, Andrea Geraldi.; CORDEIRO, Aline Fernanda. Educação em Direitos Humanos: um relato de experiência do estágio de docência com o uso de WebQuest. **Communitas**, Rio Branco, v. 5, n. 9, p. 312-333, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/4645>. Acesso em: 27 abr. 2021.
- FRANÇA, Fabiane Freire; COSTA, Maria Luisa Furlan.; SANTOS, Renata Oliveira dos. As novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no contexto educacional das políticas públicas: possibilidades de luta e resistência. **Revista Educação Temática Digital**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 645-661, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8654687>. Acesso em: 29 de abr. 2021.
- FRANÇA, Fabiane Freire. Gênero, diversidade e tecnologias: educação para os corpos nas e pelas mídias. In: MELO, Iran Ferreira de; AZEVEDO Natanael Duarte de. (Orgs.). **Corpos dissidentes, corpos resistentes: do caos à lama...** Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 339-353. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65140>. Acesso em: 30 de abr. 2021.

FRANÇA, Fabiane Freire. **Os estudos de gênero na Educação Básica: intervenção pedagógica na formação docente**. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2016.

FRANÇA, Fabiane Freire; CALSA, Geiva Carolina. A contribuição da dialogicidade de Paulo Freire aos Estudos de Gênero e à Teoria das Representações Sociais: um relato de experiência. In: MILITÃO, Silvio C. N.; DI GIORGI, Cristiano. A. C.; MILITÃO, Andréia N.; FRANCISCO, Marcos V.; LIMA, Márcia R. C. (Orgs.). **A atualidade de Paulo Freire frente aos desafios do século XXI**. Curitiba: CRV, 2015. p. 153-163.

FRANÇA, Fabiane Freire. **Representações Sociais de gênero na escola: diálogo com educadoras**. 2014. 186 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, PR, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 23ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Paz e Terra: São Paulo, 1987.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação** (Diálogos), vol. 2. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

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

GIROUX, Henry A. Paulo Freire e a Política do Pós-Colonialismo. **Pátio**, Porto Alegre, ano 1, n. 2, p. 15-19, ago./out. 1997.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2008. (Coleção Psicologia Social).

KENSKI, Vani M. **Educação e novas tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KENSKI, Vani M. **Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais**. In: BARRETO, Raquel Goulart. **Tecnologias**

educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

PEREIRA, Rosemary W. **Webquest**: Ferramenta Pedagógica para o Professor. Portal dia a dia Educação, Paraná, Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), p. 1-52, 2008. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1670-8.pdf> Acesso em: 29 de abr. 2021.

ROCHA, Luciano R. **A concepção de pesquisa no cotidiano escolar**: possibilidades de utilização da metodologia WebQuest na educação pela pesquisa. 2007. 214 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2007.

ROMÃO, José Eustáquio; CABRAL, Ivone. E; CARRÃO, Eduardo Vítor de M. COELHO, Edgar P. Círculo epistemológico círculo de cultura como metodologia de pesquisa. **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 9, n. 13, p. 173-195, jan./jun. 2006.

ROSSI, Jean Pablo G.; FRANÇA, Fabiane F. “Gênero e diversidade na escola”: uma proposta de WebQuest como subsídio para discussões de gênero no espaço escolar. **Revista EducaOnline**. Rio de Janeiro. v. 14, n. 3, p. 50-80, 2020. Disponível em: <http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=educaonline&page=article&op=view&path%5B%5D=1121>. Acesso em: 09 de nov. 2020. Acesso em: 29 de nov. 2020a.

ROSSI, Jean Pablo G.; FRANÇA, Fabiane F. A metodologia WEB-QUEST no contexto das questões de gênero: experiências de educadoras em debate. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.11, n.32, p. 213-243, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4492>. Acesso em: 08 de dez. 2020b.

Recebido: 08/12/2020

Aprovado: 07/05/2021

QUEM TEM MEDO DE PAULO FREIRE?: REFLEXÕES SOBRE A LEI DA MORDAÇA

Marcel Jardim Amaral⁵¹

Vilmar Alves Pereira⁵²

Resumo

Sabe-se que o Brasil vem passando por acúmulos significativos de retrocessos, visto o desmonte da democracia com o autoritarismo do Estado. Lutar para a preservação de variadas conquistas já herdadas, requer sujeitos críticos e politizados capazes de compreender a atual conjuntura do país. A suposta “escola sem partido” através do conservadorismo, alastrou-se de tal forma, de que fazer críticas ao sistema capitalista e denunciar a opressão, tornou-se “doutrinação ideológica”. Neste artigo, busca-se refletir o efeito do desmonte a educação, inclusive dos ataques constantes a Paulo Freire, com a tentativa de desprofissionalização dos professores e a alienação dos educandos através da lei da mordaza. Após a reflexão deste estudo concluiu-se que os (as) educadores (as) não podem ser impedidos (as) de apresentarem sua visão de mundo, até por que expõem aos educandos outras referências, não se limitando as suas percepções construídas. Os (as) educandos (as) não são sujeitos incapazes de formar juízo sobre suas experiências no mundo e se adotado o modelo de escola sem partido corre-se o triste risco de transformar um espaço democrático de partilha dos conhecimentos em um tribunal pedagógico. Este artigo é originário de uma pesquisa teórica – bibliográfica, visto que em sua metodologia foram realizados levantamentos de referenciais

51 Assistente Social, Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Doutorando em Educação Ambiental (PPGEA/FURG), mestre em Educação (PPGEdu/FURG), especialista em Educação em Direitos Humanos (PPGEDH/FURG). Pesquisador do Grupo de Estudos sobre Fundamentos da Educação Ambiental e Popular – GEFEAP.

52 Professor, Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2. Pesquisador do Instituto de Educação/IE da FURG. Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental/PPGEA (FURG). Líder do Grupo de Estudos sobre Fundamentos da Educação Ambiental e Popular – GEFEAP.

teóricos e de artigos publicados em periódicos.

Palavras-chave: Paulo Freire, Educação, Escola sem partido.

WHO'S AFRAID OF PAULO FREIRE? REFLECTIONS ON THE GAG LAW

Abstract

It is known that Brazil has been going through significant accumulations of setbacks, given the dismantling of democracy with the authoritarianism of the State. Fighting for the preservation of various conquests already inherited, requires critical and politicized subjects capable of understanding the current conjuncture of the country. The supposed “school without a party” through conservatism, has spread to such an extent that criticizing the capitalist system and denouncing oppression has become “ideological indoctrination”. In this article, we seek to reflect the attempt to dismantle education, through constant attacks on Paulo Freire, with the attempt to deprofessionalize teachers and alienate students through the gag law. After reflecting on this study, it was concluded that educators cannot be prevented from presenting their worldview, even because they expose students to other references, not limited to their constructed perceptions. The students are not subjects incapable of forming a judgment about their experiences in the world and if adopted the school model without a party, there is a sad risk of transforming a democratic space for sharing knowledge into a pedagogical court. This article originates from a theoretical – bibliographic research, since in its methodology surveys of theoretical references and articles published in journals were carried out.

Keywords: Paulo Freire, Education, School without a party.

Introdução

Nos últimos tempos, o cenário político brasileiro vem proporcionado muitos desafios para a classe popular. Em meio ao desmonte da democracia, teve-se por reflexo a violação de direitos de trabalhadores/as que foram realizados pelo contexto executivo e legislativo conservador. Neste sentido, os educadores/as do país foram inseridos em uma proposta nefasta da reforma do ensino médio e de uma perigosa privação de liberdade com o Movimento Organizado “escola sem partido” o que automaticamente faz-nos pensar sobre a fragilização de um ensino público e de qualidade, já que os educandos não podem ser pensados fora dessa trama.

No ano de 2016 o Congresso Nacional protagonizou um golpe institucional repleto de parceiros (judiciário, legislativo, executivo,

mídia, etc.), com a vergonhosa aprovação do impeachment de Dilma Vana Rousseff, primeira mulher presidenta da República que foi reeleita democraticamente pelo poder popular com mais de 54 milhões de votos pela legenda do Partido dos Trabalhadores (PT). Dourado lembra que “o processo de impeachment e seus desdobramentos vêm sendo entendidos por intelectuais como Golpe de Estado a partir de vários olhares que se inter cruzam” (DOURADO, 2017, p. 23); segundo ele “tal compreensão sinaliza para rebatimentos efetivos na democracia e no Estado de Direito do País”. Neste aspecto, em concordância com Gomes, os autores do respectivo artigo entendem que o impeachment pode ser interpretado como “um novo tipo de golpe de Estado no Brasil que foi desenvolvido em outros países da América Latina” (GOMES, 2017).

Foi neste exato contexto por “debaixo dos panos” que após o golpe já acima citado, Michel Temer assumiu a presidência da República sem quaisquer votos, onde mostrou a verdadeira face da execução do impeachment ao encaminhar para o Congresso Nacional um Projeto de Emenda Constitucional (PEC) que visa o congelamento de investimento na saúde, assistência e educação por vinte anos. De lá para cá, perseveramos vivenciando tempos temerosos, complicados e desonestos que trazem em seu contexto tentativas extremamente explícitas para deteriorar e danificar a jovem democracia do Brasil. Hoje, tornou-se liberdade de expressão o reacionarismo, a xenofobia, a lesbohomotransbifobia, as injúrias raciais, a misoginia, o machismo e o racismo que para muito além das Casas Legislativas, agora adentram com muita intensidade e impulsão as escolas, igrejas, unidades familiares e demais setores da sociedade. Não é por acaso que recentemente, um militar e deputado federal foi eleito pelo Partido Social Liberal (PSL) presidente do Brasil com 55,13% dos votos válidos. Este parlamentar é conhecido mundialmente, visto opor-se aos direitos das adjetivadas minorias sociais, além da perseguição e/ou não aceitação de Paulo Freire, adjetivando-o como “doutrinador” e acusando essas supostas minorias de “coitadismo/vitimismo”. Abreu (2011) destaca que as necessidades desta parcela da população, bem como o olhar sensível aos excluídos e discriminados acabam sendo atingidos “pela voracidade da ofensiva ideológica neoliberal, que tenta a todo custo suprimir qualquer perspectiva de classe contraposta à ordem do capital” (ABREU, 2011, p. 209).

Para que este “acúmulo de violações” e “contrarreformas” seja cada vez mais fortalecido, a escola passou a ser o centro das atenções, já que é um dos principais espaços que se proporciona a formação dos sujeitos. Com isso, o histórico posicionamento crítico dos educadores populares frente a implementação do projeto neoliberal no Brasil, o incentivo do respeito ao outro e a defesa intransigente dos direitos humanos, confundiu-se de forma intencional como uma possibilidade de educadores/as praticarem “doutrinação política e ideológica” entrelaçando a execução das atividades do magistério com a fragilização “da vida, da moral e dos bons costumes”. Para Frigotto não foi mera

coincidência que “mais de 90% dos parlamentares que votaram pela abertura do processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em vez de justificarem a razão de seu voto, invocassem Deus, a família e a pátria” (FRIGOTTO, 2017, p. 22). Neste contexto; na atual conjuntura política do país, podemos nos inspirar em Paulo Freire ao refletir sobre o golpe de estado que “tantos anos depois e cada vez mais convencido do quanto devemos lutar para que nunca mais em nome da liberdade, da democracia, da ética, do respeito à coisa pública, vivamos de novo a negação da liberdade, o ultraje à democracia” (FREIRE, 2016a, p. 86).

Na atualidade, a oposição influenciada por tendências conservadoras neoliberais e/ou liberal oculta o respeito à diversidade, estereotipando a criticidade em sala de aula como uma afronta aos valores religiosos e também a suposta família tradicional brasileira. Com essa naturalização, cresce um segmento de extrema-direita que se contrapõe às contribuições de Paulo Freire para uma “educação como prática da liberdade”, bem como o incentivo “por uma pedagogia da pergunta”. Neste sentido, frases de efeito como: “chega de doutrinação marxista nas escolas” ou “basta de Paulo Freire”, remete-nos a um preocupante e devastador desmoronamento da conscientização dos sujeitos, bem como a repressão a aqueles que se insurgem contra os retrocessos e lutam diante a tentativa de uma alienação meritocrática, bem como a um ensino sem qualidade, integralmente tecnicista e robótico. Nestas circunstâncias até aqui vivenciadas, de forma anacrônica; uma iniciativa dita como “popular” visou desgastar educadores/as populares e demais não pertencentes a esta linha, com a solicitação de neoconservadores ao Senado, no que tange a retirada do título de patrono da educação brasileira ao educador Paulo Freire. Inúmeros vídeos nas redes sociais e em especial no Youtube, divulgados em grande maioria por canais ditos “cristãos”, crucificaram a classe docente, Paulo Freire e o Ministério da Educação (MEC), pela suposta ineficiência do sistema de ensino brasileiro, avaliada por um “ranking” de educação mundial. Também, se não cômico e trágico, é o tratamento verbal pela oposição que é dado a Paulo Freire; pois não são poucos os adjetivos atribuídos ao patrono da educação no Brasil, como por exemplo: vigarista, doutrinador, fundador de analfabetismo funcional, o patrono do pau oco, assassino da educação, etc. Se focarmos mais recentemente, podemos destacar a organização do livro denominado “Desconstruindo Paulo Freire” que reúne diversos pesquisadores que visam à difamação do patrono e de suas obras. Para além dos adjetivos, o que causa estranheza é a forma violenta com que a discussão em torno de ideias é exposta ao leitor, seja desta obra acima citada ou de grande parte da oposição a Freire, visto que a disputa de campo teórico sempre foi até então extremamente normal, corriqueira, saudável, democrática e racional. Para Cappel (2009, p. 29) “a violência representa uma maneira específica de lidar com um conflito. Uma forma em que o ‘outro’, considerado negativamente e de maneira hostil, precisa ser anulado, excluído e, se for o caso, eliminado”.

É quase inexplicável o ódio que vem difundindo-se a um dos poucos autores brasileiros reconhecidos e admirados mundialmente, o que faz-nos crer que há um determinado “medo que paira no ar” sobre as ideias de Paulo Freire, em especial em tempos atualmente vividos. Porém, quem são aqueles que sempre tiveram medo de Paulo Freire? Por que as agressões são tão constantes a este intelectual? Qual a necessidade da criação de uma lei que visa o silenciamento dos educadores e educadoras sobre a realidade do país? Nesta reflexão, o presente artigo visará traçar tímida biografia de vida do patrono da educação no Brasil, para fazer breve elo de quem tinha medo no passado deste e de quem tem medo na contemporaneidade, bem como debater sobre a verdadeira face do movimento/projeto “Escola sem Partido” e seus simpatizantes, propondo ao término uma possível solução para o debate com a oposição. A pesquisa bibliográfica compreenderá as fases deste artigo haja visto que, sua metodologia foi realizada “a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de ‘web sites’ trazendo “informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta” (FONSECA, 2002, p. 32).

O perigoso e subversivo patrono da educação brasileira

Pouco antes do dia 2 de maio do ano de 1997, na cidade de São Paulo, data esta em que Paulo Freire foi a óbito vítima de enfarte agudo, o jornalista e escritor Edney Silvestre teria o indagado sobre como ele gostaria de ser lembrado pelos brasileiros (as) e leitores (as) do mundo inteiro. Na ocasião, Freire teria se surpreendido com a pergunta realizada, confessou nunca ter refletido a respeito e diante o desafio relatou que “gostaria de ser lembrado como um sujeito que amou profundamente o mundo e as pessoas, os bichos, as árvores, as águas, a vida” (FREIRE, 2016b, p. 399). Esta resposta, proferida pelo patrono da educação brasileira, deu-se de forma espontânea na medida em que, emocionado projetou sua própria imagem pós a morte, declarando de forma poética para si mesmo como gostaria de ser valorado, porém; para além de sua biografia e literatura, a ideia no imaginário social, mesmo que, sendo Paulo Freire, muita das vezes escorre do desejo de qualquer indivíduo. Apesar das polêmicas, por vezes tão desprovidas de sentido, é inegável que através das próprias vivências e dos “fenômenos” que até hoje o envolvem, a concepção de que este conseguiu dar gêneses a sua própria epistemologia, incentivando os/as leitores/as do mundo inteiro a reinventá-lo.

Nascido e criado no município de Recife em 19 de setembro do ano de 1921, filho de Joaquim e de Edeltrudes, sabe-se que Paulo foi o quarto e o último filho do casal; bem como de que na unidade familiar viveu momentos de extrema pobreza no decorrer de sua infância e adolescência no município de Jaboatão no estado de Pernambuco. Em 1943 na juventude, sofreu bastante de tuberculose, o que lhe dispensou de

servir a Força Expedicionária Brasileira (FEB) na Itália para a Segunda Guerra Mundial. Graduado em Direito pela Faculdade de Direito do Recife, nunca defendeu qualquer causa judicial, foi professor de língua portuguesa no Educandário Colégio Oswaldo Cruz e posteriormente lecionou em outras instituições de ensino, desenvolvendo sua vocação ao magistério. Em 1947 no Serviço Social da Indústria (SESI) atuou no Setor de Educação e Cultura onde se aproximou da possibilidade de uma Educação Popular e da alfabetização de adultos. No mesmo ano foi convidado para ser membro do corpo docente no ensino superior através da Escola de Serviço Social, onde o olhar aos oprimidos passou a ser mais aguçado. Em 1950, esteve também educador na Escola de Belas Artes da Universidade de Recife e em 1961 atuou docente na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da mesma universidade. Através de seu método em 1963 no município de Angicos do estado de Rio Grande do Norte, teve notável experiência pedagógica, onde aproximadamente trezentos operários rurais foram alfabetizados em apenas quarenta horas (ZITKOSKI, 2006, p. 91).

Investigar, tematizar e problematizar foram às palavras-chaves para que Freire pudesse obter sucesso pedagógico, bem como entrelaçar a educação e a sociedade de forma tão essencial para a dimensão do saber também dos adultos. João Goulart deu origem ao plano nacional de alfabetização sob a coordenação da Comissão de Cultura Popular (CCP) que presidida por Paulo Freire buscou propalar pelo Brasil este método. Como já fora relatado acima por Zitkoski (2006), Freire trazia experiências latentes de sua execução através do Movimento de Cultura Popular (MPC) em diversos municípios e regiões, além de ter sido propagado pela União Nacional dos Estudantes (UNE) através do Centro Popular de Cultura (CPC), onde se projetava que o método haveria de se expandir com sucesso por todo o país; porém essas experiências foram fragilizadas pelo golpe militar de 1964. Pode-se afirmar que intelectuais como Paulo Freire caracterizaram e fortaleceram a Educação Popular impulsionando a promoção e a propagação de experiências que foram entrelaçadas entre a alfabetização e a cultura popular. Para Fávero, educadores inseridos neste cenário “acreditavam, sobretudo que por diferença ou por oposição, reinventavam ideias e propunham novas práticas” (FÁVERO, 1983, p. 7).

Estas relações aferradas com princípios de solidariedade, utopia, esperança e comprometimento com os “esfarrapados” que Freire propaga; tem suas raízes dentro da concepção político-pedagógica da Educação Popular que se consolidou desde 1950 em toda a América Latina. Esta epistemologia se deu através da busca por caminhos alternativos contrapondo o modelo educacional desde lá adotado, onde através das vivências com os intelectuais parceiros dos diferentes e dos movimentos sociais populares, visavam através das experiências conjuntas desencadear iniciativas de uma educação voltada ao povo, para o povo e com ele. Através da influência de pensadores progressistas como (Marx, Lênin, Gramsci, etc.) e de intelectuais cristãos pertencentes à teologia

da libertação, traziam em seu bojo a intencionalidade de contribuir com que a educação proporcionasse aos sujeitos a conscientização e/ou visão crítica das relações no mundo. Podemos afirmar então que esta educação “acompanha, apoia e inspira ações de transformação social. Nela o processo educativo se dá na ação de mudar padrões de conduta, modos de vida, atitudes e reações sociais” (WERTHEIN, 1985, p. 22).

Para Arroyo o patrono da educação no Brasil, subsidiou a hermenêutica do fazer pedagógico, visto que ele “nos coloca o saber sobre nós como a questão, como o problema pedagógico. Nós mesmos, nossa condição humana como problema” (ARROYO, 2002, p. 240). E é exatamente neste processo que Freire desperta no Estado a necessidade de a escola contribuir com a humanização dos sujeitos através das instituições de educação, o que não agradou e causou a ira de grande parte da elite no país, visto que “aí Paulo situa toda a tarefa pedagógica: contribuir com a humanização. Este é o sentido do fazer educativo. Este é o sentido de tantas renúncias feitas pela infância, adolescência e juventude popular para permanecer na escola, para dividir tempos de escola e de trabalho” (ARROYO, 2002, p. 240).

A norte-americana bell hooks destaca que “a obra de Freire, em seu entendimento global das lutas de libertação, sempre enfatiza que este é o importante estágio inicial da transformação – aquele momento histórico em que começamos a pensar criticamente sobre nós mesmos”. Afirmar ainda que, este processo gera nos sujeitos a “identidade diante das nossas circunstâncias políticas” sendo este um dos conceitos da obra de Paulo Freire “que frequentemente é mal compreendido” (hooks, 2017, p. 67), muito embora que “nós, seres humanos, não só somos seres inacabados e incompletos, como temos consciência disso. Por isso, precisamos aprender “com”. Aprendemos “com” por que precisamos do outro, fazemo-nos na relação com o outro, mediados pelo mundo, pela realidade em que vivemos” (GADOTTI, 2005, p. 48).

Como de praxe com os educadores populares, Freire foi alvo dos militares, com o golpe de 1964 diante a clara eficiência da alfabetização que incluiu a consciência política, onde foi preso, questionado, humilhado e perseguido durante o período da ditadura; exilado e adjetivado criminoso por projetar uma pedagogia crítica para todos os brasileiros. Mesmo assim, sempre colocou a educação no “centro dessas tensões” (GOMES, 2017). Para a autora, o perigoso e subversivo patrono da educação brasileira, conseguiu enxergar muito além da repressão, ou seja, através dos movimentos de rebelião e dos protestos provocados mundialmente pelo poder popular “Paulo Freire percebia manifestações de humanização, busca de emancipação, de um compromisso ético do mundo com o grupo dos oprimidos” (GOMES, 2017, p. 45). A autora sustenta ainda que “há, na obra de Paulo Freire, a utopia enquanto busca, enquanto algo realizável que luta para se realizar no presente, mapeando com prudência os caminhos possíveis dentro de um campo de possibilidades” (GOMES, 2017, p. 45). Podemos afirmar que, para além da escrita de algumas obras, o exílio lhe proporcionou peregrinar

pelos mais diversos países, entre Bolívia, Chile, etc., onde em 1969 se destacou pela forte atuação como professor convidado nos Estados Unidos da Universidade de Harvard; bem como foi consultor especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas na Suíça que por ventura o fez viajar incansavelmente a países do chamado terceiro mundo contribuindo com os planos de educação de diversos continentes. Reestabelecida no ano de 1980 a eleição direta no Brasil, Freire retornou ao país com o objetivo de reaprender a democracia, bem como as vivências de um povo marcado pela exclusão racial e social, dialogando com os movimentos sociais populares em busca de uma pedagogia dos sonhos possíveis. Nesta nova conjuntura em 1988 quando Luiza Erundina, primeira mulher eleita prefeita do município de São Paulo através da legenda do PT assumiu o cargo, nomeou Paulo Freire em 1989 como Secretário Municipal de Educação; onde o mesmo defendia um programa revolucionário de educação cidadã.

Homem de fala mansa e revolucionária, acreditava que as “cartilhas” não condiziam por completo com o que a educação e a sociedade necessitavam, transpassando então a ideia de “repetição ao imposto” e apostando em uma educação como prática da liberdade. Além disso, frisava a visão de que a educação deveria se basear na consciência da realidade vivida pelos educandos ao invés de resumir-se a ensinar letras, frases ou palavras de forma tecnicista e “que não apelasse para memorização mecânica dos conteúdos transferidos, mas em que o ensinar e o aprender fossem partes inseparáveis de um mesmo processo, o de conhecer”. (FREIRE, 1994, p. 140). Diante dessa breve trajetória podemos alegar que “só dessa forma se desenvolve uma cultura propriamente proletária ou, como gosta de afirmar Paulo Freire de homens num processo permanente de libertação” (SOUZA, 1987, p. 125).

Homenageado com mais de quarenta títulos de Doutor Honoris Causa em todo o mundo, no ano de 2003 nos grupos e/ou movimentos populares, visando à construção da Política Nacional de Educação Popular em Saúde, para o fortalecimento da qualidade de vida dos sujeitos, foram criadas as denominadas “Tendas Paulo Freire”. Estas tendas além de referenciá-lo, visam à solidariedade e a reflexão dos diversos temas voltados à saúde com oficinas e rodas de conversa através dos Círculos de Cultura em seminários, eventos, etc. Já em 2009 o então ministro da educação Fernando Haddad criava o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, tendo por intenção contribuir com o corpo docente do país inteiro, nominando a plataforma com o nome “Paulo Freire” fazendo menção e honra a trajetória do educador. Em 2012 se tornou patrono da educação brasileira através da lei 12.612 decretada e sancionada na data de 13 de abril do respectivo ano pela então presidenta Dilma Vana Rousseff.

Vale destacar também que o patrono da educação no Brasil não recebeu mais nove títulos de Doutor Honoris Causa devido doença e/ou morte. Também, foi presenteado por mais de quinze cidades com o título de cidadão honorário e contemplado com cinco prêmios

dentro e fora do país. Bem como, até hoje seu nome é homenageado através de titulação de estabelecimentos de ensino desde a rede básica ao superior, nos mais diversos diretórios acadêmicos, teatros, salas, emissoras de televisão, revistas, ruas, praças, avenidas, associações, movimentos sociais, bibliotecas, cátedras, centros de pesquisas e bolsas de financiamentos pelo mundo inteiro, além de monumentos, medalhas e condecorações. Ademais, foram mais de vinte livros de sua autoria, traduzidos em diversos idiomas, bem como mais de quinze obras diálogos/parcerias com outros autores. Nesta perspectiva, acreditamos que ninguém precise defendê-lo, visto que o educador pernambucano se defende por si próprio, além disso, seu legado intelectual e sua trajetória são transformados diuturnamente com as consecutivas releituras de sua obra, bem como os novos significados que lhe são atribuídos por educadores (as) populares e demais segmentos teóricos que não compactuam com a neutralidade positivista.

A pedagogia do opressor: um convite à unidade na diversidade?

Se para hooks (2017, p. 56) que se embasa em uma pedagogia transformadora de caráter freiriano seja necessário “fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir”, para os opositores de Freire além de piada, esta possibilidade é sinônima de atraso educacional ao formar supostos imbecis úteis, alienados e analfabetos funcionais. Sabe-se que mínimas práticas compreendidas e julgadas como freirianas, vêm deixando os neoliberais com “os nervos à flor da pele”, desde a imagem física de uma sala de aula onde o educador e os educandos se sentam em círculo ao invés de fileiras, até a concepção de educação bancária criada por Freire em seu livro denominado “Pedagogia do Oprimido”, que para o filósofo e teólogo Balduino Antonio Andreola é sem dúvidas “o mais importante de Paulo Freire e expressão maior de sua pedagogia da libertação” (ANDREOLA, 2013, p. 121). Para ele “a realidade da opressão, na América Latina e no mundo, assume tantas formas, todas igualmente cruéis e desumanizantes que podemos considerá-la um fenômeno mundial e cósmico até” (ANDREOLA, 2013, p. 122). Aliás, precisamos destacar que o ano de 2018 não foi muito propício para que os progressistas comemorassem os cinquenta anos da Pedagogia do Oprimido, pois vivenciaram e analisam ainda, as estratégias devastadoras da pedagogia do opressor, sendo uma destas, a tentativa da implementação da “escola sem partido”.

Segundo os defensores deste lamentável projeto, o sistema educacional brasileiro está falido, as instituições de ensino estão infiltradas nas teorias de Paulo Freire e os educadores/as que são pagos por empresas ou pelo próprio Estado para depositar conteúdo em seus alunos, estariam usufruindo deste tempo para “ensinar política” ao invés da disciplina no qual estão aptos. Todavia, é necessário com que

os alunos da rede básica sofram uma profunda inovação no ensino, já que as últimas gerações estão vítimas de Paulo Freire, mesmo que nunca tenham ouvido falar deste. Estes críticos alegam, por exemplo, que ao chegarem ao ensino superior, os acadêmicos são nitidamente analfabetos, visto que, toda a formação adquirida na educação básica era estruturada, segundo eles, pela metodologia de Paulo Freire com o intuito de implantar o socialismo afim de que os brasileiros se tornassem subversivos. Para, além disso, acreditam piamente que o modelo educacional brasileiro é violentado por uma imposição de escola igualitária com políticas públicas que respeite as diferenças e com um suposto corpo docente que incentive os educandos a conscientização individual e coletiva. Neste contexto, a resposta para todas as problemáticas da educação no Brasil, haverá de ser dada com a implementação de uma escola hierárquica, onde a mercantilização e influência do setor privado nas instituições de ensino seja explanada e executada, além do incentivo de tendências veladamente fascistas remetendo-nos a supostas inspirações com a sociedade ocidental e seu capitalismo; visando por que não a uma personalidade autoritária?

Os supostos críticos abominam a concepção da busca pelo “ser mais” e idolatram o “ter mais”. Para eles, a colocação professor/aluno foi relativizada desde os termos educador/educando; tornando com que o ensino brasileiro sofresse na contemporaneidade de um suposto “censo comum invertido”. Ou seja, para este grupo, denunciar a ordem burguesa aparentemente imposta e expor a estrutura capitalista com a pedagogia dialético crítica, trata-se de oportunismo, já que contrapõe a “verdade”, com as sugestões de ideias incutidas com a modificação do senso comum. Neste aspecto, partimos da ideia de que para a oposição de Freire, o conhecimento não é construído, mas sim descoberto. Contrapondo a concepção de que “[...] os sujeitos precisam tomar em suas mãos a história de construção das suas caminhadas em direção ‘ao ser mais’ [...]” (PALUDO, 2001, p. 95) podemos dizer que o “empreendimento educacional necessário ao projeto fatalista constitui-se em um processo político-pedagógico social que atinge o campo da educação formal, molda os meios de comunicação de massas e permeia estruturas informais das mais diversas naturezas” (OLIVEIRA, 2016, p. 115). A meritocracia e o empoderamento são as palavras-chave das últimas décadas, para que os sujeitos possam alcançar resultados significativos e de sucesso, o futuro destes está atrelado ao treinamento, bem como às grandes equipes e lideranças empreendedoras, onde o individualismo é capaz de proporcionar abundância e vida épica, além da produtividade na prática.

Hooks lembra que “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”, tornando-os segundo a mesma “meros consumidores passivos” (2017, p. 57). Já os perseguidores de Freire aduzem que se trata de injustiça atribuir ao banco uma concepção negativa, visto que

nenhum cidadão reclama de quaisquer depósitos, aliás, o patrono da educação brasileira já é passado e sua mentalidade não condiz mais com o mundo contemporâneo. Este encalço cotidiano dá-se por que a “concepção bancária nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica” (FREIRE, 1987, p. 39). Para eles – qualquer depósito é válido, inclusive o pedagógico, onde a conta bancária metaforicamente é a memória do aluno, e este seria o grande potencial da sala de aula: a vocação do professor de depositar conteúdos onde, automaticamente passa a proporcionar com que o aluno ganhe a transferência da sabedoria em uma conta até então supostamente vazia, sem valor e “no vermelho”. Além disso, segundo os mesmos, Paulo Freire não teve qualquer contribuição à educação brasileira se não a multiplicação de apologias comunistas e socialistas, para a tentativa de implementação do marxismo cultural que até hoje, assola e assombra as instituições de ensino do país, através das supostas problemáticas intelectuais do patrono, que nada mais confirmam sua extrema reputação didática que é sinônima do desestímulo a conquista dos cidadãos para a obtenção de conhecimento.

Neste contexto é incompatível projetar qualquer aprendizado sem vinculá-lo com a possibilidade de o aluno aprender de forma com que decore e repita os conteúdos para a memorização, transmitida e depositada a estes pelo corpo docente, visto que qualquer reflexão e/ou método proposto por Paulo Freire não funciona na prática. Estes, não compreendem que “o conhecimento não é, desta forma, algo que o educador doe ao educando, mas é algo que se constrói e reconstrói, permanentemente, através da pesquisa e da relação dialógica estabelecida e continuamente renovada entre ambos” (PALUDO, 2001, p. 93). Portanto, insistem, em idolatrar e justificar a suposta ineficiência de Freire com os baixos índices educacionais do Brasil nos exames internacionais, onde o país não ocupa um local de destaque significativo na lógica neoliberal, alegam que a culpa é do patrono e destacam um suposto “assassinato da educação” nos últimos cinquenta anos. Por outro lado, é necessário lembrar que no período pós-ditadura, o MEC possuiu de ministros com epistemologias próximas e/ou atravessadas ao pensamento de Freire apenas nos últimos dez anos, o que o faz não ser responsabilizado por este suposto índice. Vale destacar aqui também, que a tática de revogação do decreto que o institui patrono da educação no Brasil, é defendida com unhas e dentes pelo mesmo grupo da tentativa de implementação do projeto da lei da mordaza, que denuncia uma suposta politização partidária no cotidiano pedagógico, caracterizando uma nefasta deturpação do pensamento do pernambucano que é o terceiro intelectual mais citado no mundo. É público e notório a compreensão de que a importância de Paulo Freire para a educação brasileira “merece, inclusive, destaque, na direção contrária do que vem sendo ressaltado de forma reiterada e estereotipada pelo movimento Escola sem Partido, que o apresenta como referência nociva a ser “varrida” das escolas” (MATTOS et al., 2017, p. 96).

Para Freire, as indagações que devem permear o diálogo freiriano sempre haverão de estar em torno das palavras: “Quê? Por quê? Como? Para quê? Por quem? Para quem? Contra quê? Contra quem? A favor de quem? A favor de quê?” (FREIRE, 2017, p. 292), sendo válido ressaltar que “precisamos também saber o quê, por quê, para que estamos aprendendo” (GADOTTI, 2008, p. 95). Se por um lado a “escola sem partido” é apoiada por pais, e alunos que não tem acesso à lei e tão pouco a compreendem, nem trazem a consciência de estarem sendo usados por interesses que fogem de sua alçada, por outro lado, existem docentes, discentes, religiosos, políticos e pais/mães voltados a ideias ultraconservadoras e a culpabilização de Freire e de progressistas de forma nada ingênua. Sendo assim, é justamente por esta razão que a intencionalidade deste projeto, nos obriga a estudá-lo, mesmo que no século XXI. Tendo em vista que se caso implementado, este projeto haverá de incentivar com que os oprimidos mudem sua mentalidade evidenciando a sua própria culpabilização pela situação em que se encontram e não mais identifiquem a questão estrutural que historicamente os oprime.

Há pouco tempo, um advogado que se titula criador e coordenador do então movimento social relata em entrevistas corriqueiras ter ficado assustado com a doutrinação que seus próprios filhos estavam sofrendo na escola, onde buscou distribuir alguns panfletos contrários a doutrinação em frente à instituição educacional, visando precaver com que outros (as) alunos (as) não passassem pela mesma tragédia de sua unidade familiar. Neste sentido, este projeto surgiu da necessidade levantada pelo movimento social “escola sem partido”, que segundo seus membros ativistas, foi fundado pelo clamor de pais/mães e estudantes repletos de boa índole, que estariam visando salvar crianças e jovens da doutrinação marxista nas escolas. Esta suposta doutrinação, segundo o movimento social acima citado, foi e está sendo responsável pela formação sexual e política nas instituições de ensino, fazendo com que o corpo docente forme sujeitos esquerdistas e sexualmente frustrados, haja vista, as ideias que constantemente são depositadas pelo corpo docente aos discentes desde a educação básica. Partindo desse viés, a contaminação político-ideológica nas escolas do Brasil é desde sempre influenciada por um exército de sindicalistas que usufruem e se prevalecem de seu poder como professor na sala de aula, para que as gerações recebam uma visão “crítica da realidade” incentivando-os a subversão e ao enfrentamento da moral e bons costumes.

Diante clara problemática, foi necessário com que este movimento social que não pertence e/ou possui segundo eles; qualquer vinculação política partidária organizasse-se e posteriormente solicitasse que “deputados” parceiros da neutralidade e isentos de qualquer “posição ideológica” criassem este projeto visando o fortalecimento da educação no viés bancário – para eles positiva; bem como livres do assassino da educação que estes denominam por Paulo Freire. Nesta conjuntura, na data de 13 de maio ano de 2014 um deputado federal

pelo (PSL) – filho do atual presidente do Brasil foi o primeiro parlamentar influenciado pelo criador do movimento “escola sem partido” a apresentar o Projeto de Lei (PL) denominado “Programa Escola sem Partido” no estado do Rio de Janeiro – RJ. Em seguida, foi à vez do irmão do deputado também do RJ pelo partido de extrema direita PSL, apresentar o segundo PL com o mesmo objetivo, porém este voltado ao município do qual é legislador.

No contexto até aqui apresentado, a professora Eveline Bertino Algebaile destaca uma entre várias contradições existentes na trajetória da formação do projeto de lei, ao denunciar à ambiguidade que vem sido a vinculação de parlamentares que se titulam “apoiadores” e não “membros da escola sem partido”, o que a faz refletir sobre as artimanhas usadas. Visto que; ao apresentarem estes projetos, estes parlamentares se mostram vinculados a organização do movimento escola sem partido, dando sustentação parlamentar “por meio do qual é ampliada sua militância sistemática em favor das bandeiras do Escola sem Partido. Todavia, no site, tais parlamentares tendem a figurar mais como apoiadores do que como membros permanentes da organização” (ALGEBAILLE, 2017, p. 65).

Com a proliferação do conservadorismo, o projeto passou a ganhar visibilidade em todo o país, como por exemplo, com o PL 867/2015 proposto por um deputado do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e mais recentemente no Senado por um senador que é pastor evangélico do Partido da República (PR) com o PL 193/2018 que como se não bastasse, incluiu ainda, a proibição de discussões relacionadas a gênero nas escolas. Penna destaca que esta forma de fazer política, visa causar tabus desnecessários, injetando certo veneno na mentalidade dos cidadãos, já que alegam que essas discussões se tratam de uma “ideologia antifamília, uma tentativa de transformar os jovens em gays e lésbicas, um ataque à família” (PENNA, 2017, p. 45). Ele explica que, embora as questões de gênero visem “desconstruir desigualdades, homofobia, machismo e coisas assim”; eles – os reacionários “insistem” em pregar esta discussão como “uma ideologia contra a família”.

Na mesma concepção Frei Betto, lembra que esta é a “velha artimanha da direita: já que não convém mudar a realidade, pode-se acobertá-la com palavras”. Bem como de que “não se saiba que a desigualdade social decorre da opressão sistêmica; a riqueza, do empobrecimento alheio; a homofobia, do machismo exacerbado; a leitura fundamentalista da Bíblia da miopia que lê o texto fora do contexto” (BETTO, 2016, p. 67). Este processo, seria menos preocupante se as diversas câmeras de vereadores espalhadas pelo Brasil inteiro, não estivessem também de forma tão expressiva conchavadas com a extrema-direita, discutindo e/ou aprovando projetos iguais ou semelhantes, provocando muitos ruídos em educadores (as) e demais profissionais das ciências humanas e outras áreas, visto que, visam proibir e amordaçar, profissionais da educação de dialogar sobre assuntos que “se

referem às desigualdades de gênero, raça, sexualidade e a outras questões de direitos humanos” (CARREIRA, 2016, p. 127- 128). De lá para cá, o movimento social supostamente sem viés ideológico e neutro recebera apoio de inúmeros parlamentares e partidos políticos coincidentemente conservadores, onde a escola estaria no banco dos réus e o corpo docente fosse membro de uma facção extremamente criminosa. Para julgá-lo é de muita naturalidade a necessidade de censura e mordada, onde a liberdade de expressão seja sinônima do silenciamento destes profissionais em sala de aula, bem como de que a condenação seja feita por critérios subjetivos; o que os remete imediatamente a contrariedade da constituição brasileira e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Queremos dizer com isso que, com a aprovação do respectivo programa, os professores passariam a ser monitorados inclusive pelos discentes em sala de aula, tendo também as unidades familiares inseridas dentro da prática profissional, por vezes sem formação na área, com participação manipulada na matriz curricular e o Plano Político Pedagógico (PPP), tornando a presença da comunidade escolar por vezes invasiva, visto que esta pode estar sendo bruscamente alienada. Paulo Freire, destaca que esta possibilidade é uma das principais características de qualquer processo/ação antidialógico, visto que através dessas tentativas de manipulação que “as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos. E quanto mais imaturas, politicamente, estejam elas (rurais ou urbanas), tanto mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominadoras que não podem querer que se esgote seu poder” (FREIRE, 1987, p. 83). Para Celso Rui Beisiegel desde sempre a desigualdade na educação é latente, muito embora suas expressões malévolas não sejam mais tão visíveis como no século passado; onde “as desigualdades na educação escolar, expressões quase inevitáveis das desigualdades sociais, somente mudaram as formas de sua manifestação” (BEISIEGEL, 2018, p. 11-12). Sendo uma dessas formas diferentes de manifestação, o projeto proposto pelo movimento social apresenta-se a sociedade de maneira sedutora e próxima ao senso comum, visto que a escola sem partido é estereotipada de forma populista como aquela que apenas visa à conscientização e informação que os estudantes precisam obter, caso sintam-se “ameaçados” pelos professores ideologicamente. Além disso, segundo os mesmos, o projeto se trata apenas da implementação de um simples cartaz nas salas de aula da educação básica que expõe as obrigações e os deveres que professores haverão de ter. Esta articulação se trata de uma concepção que ao implicar uma prática “somente pode interessar aos opressores, que estarão tão mais em paz, quanto mais adequados estejam os homens ao mundo. E tão mais preocupados, quanto mais questionando o mundo estejam os homens” (FREIRE, 1987, p. 36). Contudo, o projeto prevê “apenas” a alteração de diversos artigos da LDB, no intuito de proibir qualquer temática voltada à luta de classes, raça e sexualidade nas escolas. Neste contexto, os perseguidores de Freire

trazem como uma de suas principais referências, o filósofo português Armindo Moreira, crítico do MEC, que ficou conhecido pelo movimento através de seu livro “Professor não é Educador” do qual afirma que quem educa é a unidade familiar dos sujeitos e não o professor (a), a este, cabe apenas instruir, dando sentido ao que o patrono da educação no Brasil classifica por educação bancária. Para Armindo, o MEC, as secretarias de educação, o professor e a escola não educam, visto que quem educa é a família; os professores devem resumir-se ao conteúdo, ou seja, a disciplina ao qual possuem matrículas, preparando-os para conquistar “o pão de cada dia” através da aquisição do conhecimento depositado (MOREIRA, 2012). O patrono da educação denuncia que “diante de um “universo de temas” em contradição dialética, os homens tomam posições contraditórias; alguns trabalham na manutenção das estruturas e outros, em sua mudança”. (FREIRE, 1980, p.29).

Com a ausência do pluralismo de ideias, do estado laico e da liberdade pedagógica percebe-se a não neutralidade deste projeto, bem como o explícito viés ideológico quando os ativistas deste movimento passaram a definir o que é doutrinação e o que não é; o que pode ser considerado contrário à família e o que não pode; o que deve estar no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o que não deve. Para Ramos “trata-se de tentar imprimir ao currículo escolar sua ideologia a qual, enunciada como neutra é, na verdade, totalmente comprometida com a classe dominante, pois impede que os interesses dos dominados sejam abordados na escola” (2017, p. 81-82). Exemplo disso, foi a atitude em que o movimento Escola sem Partido executou no ano de 2015, chegando a mover uma ação contra o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), criticando a norma de que poderia ser incluída a nota zero na redação, caso no decorrer do texto realizado pelo (a) candidato (a) houvesse qualquer manifestação de respeito aos direitos humanos. Não muito distante deste ato, o atual presidente da república se manifestou sobre uma questão do ENEM na prova de português, que fazia menção às travestis, onde este a denominou como “doutrinação desacerbada”. Ainda no mesmo ano uma professora e deputada eleita por Santa Catarina pelo PSL, foi um dos centros da atenção no que se refere à lei da mordaza, visto sua exposição ao incitar em rede social que os alunos filmassem/gravassem os professores; caso praticassem suposta “doutrinação”, disponibilizando de um telefone móvel para a intimidação do magistério onde a Secretaria de Estado da Educação se manifestou contrária à ação da docente, bem como o próprio Ministério Público abriu investigação sobre o caso. Neste viés, Frigotto denuncia que “as teses do Escola sem partido não podem ser entendidas nelas mesmas e nem como algo que afeta apenas a escola e os educadores” visto que “olhar na perceptiva da historicidade dos fatos e fenômenos, vale dizer, das determinações mais profundas e menos visíveis que os constituem, indica-nos que se trata de algo já sedimentado nas relações sociais” (FRIGOTTO, 2017, p. 18).

Já Gadotti, diz que com a lei da mordaza “estamos diante de uma iniciativa que visa retirar da escola seu papel essencial de formar para a democracia, o que demonstra o caráter autoritário deste movimento” (2016, p. 156). Para ele, o objetivo será “evitar que as crianças possam tomar a palavra”. Além da construção de uma “escola de egoísmos, de individualismos, de competitividade insolidária, que são valores do capitalismo selvagem que defendem” (GADOTTI, 2016, p. 156), fazendo com que estes, passem a optar por competir ao invés de compartilhar. A contrariedade sobre estes e demais discursos vem expondo os inúmeros equívocos e intencionalidades que são utilizados pela extrema-direita não intelectualizada, conseguindo se utilizar de uma linguagem populista usada nas redes sociais e fora dela. Estes que se intitulam lutar por uma educação neutra e não político-partidária, nitidamente possuem muitas características em comum, que para além do medo e apreensão a Paulo Freire, são majoritariamente favoráveis à meritocracia, ao liberalismo, bem como à naturalização das desigualdades e violações.

Em contrapartida, os movimentos sociais populares que não acreditavam na propagação e fortalecimento destes movimentos reacionários, agora precisam retornar à unidade na diversidade, para que a classe docente não seja corrompida pelo poder da pedagogia do opressor; exemplo disso – são alguns movimentos de resistências criados como “professores contra o Escola Sem Partido” e a “Frente Nacional contra o Escola Sem Partido”. Aliás, acreditamos que este projeto do Escola sem Partido é ilegítimo já que versa “sobre a ética profissional do professor e não inclui esse professor em nenhum momento, seja ao longo da tramitação ou nas audiências públicas, por isso, ele é ilegítimo” (PENNA, 2017, p.48). Até mesmo, por não ser novidade que “o diálogo proposto pelas elites é vertical, forma o educando-massa, impossibilitando-o de se manifestar. Neste suposto diálogo ao educando cabe apenas escutar e obedecer” já que nesta perspectiva, “para passar da consciência ingênua a crítica, é necessário um longo percurso, no qual o educando rejeita a hospedagem do opressor dentro de si, que faz com que ele se considere ignorante e incapaz” (GADOTTI, 1996, p. 84). Gomes (2017) provoca-nos a pensar em uma Pedagogia da Diversidade que entrelace (raça, gênero, classe, culturas) em aliança com Santos (2006) e Freire (2016a) como uma “pedagogia da emancipação”. Haja vista que “ela tenciona a pedagogia tradicional que ainda ocupa um lugar hegemônico no campo científico, configurando-se em uma pedagogia da regulação” (2017, p. 136). Para a autora, Paulo Freire lembra diuturnamente que “a educação não pode temer o debate e a análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (GOMES, 2017, p. 136). Na concepção de que não existe neutralidade epistemológica, bem como de que a reflexão epistemológica não se encontra em vãs especulações; mas estaria atrelada as práticas da educação formal e não formal, Vygotsky lembra que “[...] a natureza do próprio desenvolvimento transforma-se, do biológico no sócio-histórico” (2005, p. 63), ou seja, é evidente que o processo de aprendizado

e conscientização não se dá de forma infusa e/ou depositada, mas sim tem sua gênese na leitura de mundo com que cada sujeito faz e/ou possui no decorrer de sua trajetória através do contexto sociocultural vivenciado. Para Oliveira (2016, p. 121) existe uma necessidade dos “ideólogos do mercado de convencer a humanidade, através de uma pedagogia de massas, de que o modo de vida proposto pela sociedade de mercado é o melhor para o ser humano”.

Enquanto “o capitalismo persevera gerando uma sociedade ego-cêntrica e destruidora, projetando com que a geração do presente e do futuro não possua de conscientização mínima, caindo assim em armadilhas constantes do mundo neoliberal” (AMARAL; PEREIRA, 2018, p. 170), a utopia de Paulo Freire, apenas confirma-nos que a busca pela autonomia, o pertencimento e o apoderamento dos desiguais através da educação nas últimas décadas, está de forma ascendente fazendo com que os oriundos de classe popular, adquiram conscientização sobre o que é seu por direito. A educação quando catártica é repleta de sentido, podendo desempenhar uma mudança nos sujeitos, a ponto de estes visarem à transformação de si, do outro e da sociedade como um todo, perturbando e tirando a tranquilidade da elite do país. Talvez o que esteja em jogo aqui, é o fato de que a educação libertadora proposta por Paulo Freire, não incentive com que educadores e educandos sejam neutros, impulsionando à visibilidade de “uma concepção democrática da educação e com base em experiências concretas de renovação do ensino” (GADOTTI, 2000, p. 47).

Lutar e resistir: conclusão final?

O compromisso com a qualidade do ensino-aprendizagem prestado, a liberdade como valor ético central e o não arbítrio e autoritarismo são condições intocáveis na formação do corpo docente. O direito de cátedra, historicamente conquistado pelos movimentos sociais populares de educadores (as) vem sido constantemente ameaçado. A Escola sem Partido vem dicotomizando a realidade projetada de sala de aula que não é real (professores doutrinadores versus alunos que são considerados manipuláveis e/ou “folhas em branco”). A verdade nua e crua é que ao lutarem contra uma suposta “doutrinação” os defensores da Escola sem Partido pretendem a imposição de uma única visão de mundo: a deles. O projeto denominado ilusoriamente como “escola sem partido” foi derrotado e comemorado pela classe popular e minorias, muito embora a tendência para a homologação e aprovação desta lei de censura e mordada seja prioritária na atual conjuntura política e ideológica brasileira com o governo do atual presidente eleito. Talvez se estivesse entre nós fisicamente, Paulo Freire não reconheceria seu país, tampouco, acreditaria nos debates em pauta, nas manifestações retrógradas e a ampliação e explanação de tendências fascistas e neoliberais tão latentes. Neste sentido, se a fúria do capitalismo, vem avançado contra as minorias sem piedade com a estratificação social cada

vez mais latente do século XXI, não existe outra possibilidade se não a reação dos oprimidos contra os seus opressores para a preservação de seus direitos e a busca por emancipação. Ao contrário do que a oposição de Freire traz no imaginário positivista, acreditamos que os saberes estão para além dos muros da escola, bem como de que não se pode criticar a reação do oprimido com a violência do opressor. Os privilegiados temem que a diversidade persevere ocupando espaços que sempre lhe foram tão significativos e se assustam com a ideia de uma possível educação “horizontal” e não “vertical”, ou seja; uma educação libertadora desde a rede básica de ensino.

Referências

ABREU, Marina Maciel. **Serviço Social e a organização da Cultura: perfis pedagógicos da prática profissional**. 4ª ed., São Paulo: Cortez, 2011.

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. 1. ed., Rio de Janeiro: LPP, UERJ, 2017, p. 63-74.

AMARAL, Marcel Jardim; PEREIRA, Vilmar Alves. **A coletividade em tempos temerosos: breve relato da parceria entre o PPGEA/FURG e o COMDESCON**. *Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental*, Rio Grande, v. 23, n. 2, p. 167-181, (Jul. /Dez. 2018).

AMARAL, Marcel Jardim; PEREIRA, Vilmar Alves; COSTA, Laís Braga. **Impactos da participação popular na IV Conferência da Igualdade Racial em Rio Grande – RS**. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 54, p. 463 – 477, (Jul. / Set. 2018).

ANDREOLA, Balduino Antônio. **Dimensões antropológicas e ontológicas da opressão**. In: PEREIRA, Vilmar Alves; DIAS, José Roberto de Lima, ALVARENGA, Bruna Telmo (Orgs.). *Educação Popular e a pedagogia da contramarcha: uma homenagem a Gomercindo Ghigi*. 1. ed., Passo Fundo: Méritos, 2013, p. 121-131.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Introdução: os coletivos diversos repolitizam a formação**. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo (Orgs.). *Quando a diversidade interroga a formação docente*. 1. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-36.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 1. ed., Petrópolis: Vozes, 2000.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Educação popular e ensino superior em Paulo Freire**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 44, n. e104010, 2018. p. 1-19, 26 (mar. / 2018).

BETTO, Frei. “**Escola sem Partido?**” In: JUNIOR, Roberto Catelli; ANDRADE, Leila. (Orgs.). A ideologia do movimento escola sem partido: 20 autores desmontam o discurso. 1. ed., São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 65-68.

CARREIRA, Denise. **No chão da escola: conversando com famílias e profissionais da educação sobre o escola sem partido**. In: JUNIOR, Roberto Catelli; ANDRADE, Leila. (Orgs.). A ideologia do movimento escola sem partido: 20 autores desmontam o discurso. 1. ed., São Paulo: Ação Educativa, 2016, p.125-136.

CAPPI, Riccardo. **Mediação e prevenção da violência**. In: VELOSO, Marília Lomanto; AMORIN, Simone; LEONELLI, Vera. **Mediação Popular: uma alternativa para a construção da justiça**. 1 ed., Salvador: JUSPOPULI, 2009, p. 27-35.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de estado para educação brasileira**. 1 ed., Goiânia: Imprensa Universitária, ANPAE, 2017.

FÁVERO, Osmar. **Cultura Popular e educação popular: memória dos anos 60**. 1. ed., Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire: uma história de vida**. 2. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 23. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. 5. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2016b. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 1. ed., São Paulo: UNESP, 1994.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3. ed., São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo de serpente que ameaçam a sociedade e a educação**.

In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. 1. ed., Rio de Janeiro: LPP, UERJ, 2017, p. 17-34.

GADOTTI, Moacir. **A escola cidadã frente ao “Escola sem Partido”**. In: JUNIOR, Roberto Catelli; ANDRADE, Leila. (Orgs.). *A ideologia do movimento escola sem partido: 20 autores desmontam o discurso*. 1. ed., São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 149-160.

GADOTTI, Moacir. **Reinventando Paulo Freire no século 21**. 1. ed., São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 1. ed., Curitiba: Positivo, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação**. 1. ed., Porto Alegre: Artés Médicas Sul, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliográfica**. 1. ed., Brasília: UNESCO, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. 1. ed., Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2017.

MATTOS, Amana et al. **Educação e liberdade: apontamentos para um bom combate ao projeto de lei escola sem partido**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. 1. ed., Rio de Janeiro: LPP, UERJ, 2017, p. 87-104.

OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Fatalismo e conformidade: a pedagogia da opressão**. In: FREIRE, Paulo; FREIRE, Nita; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. (Orgs.). *Pedagogia da Solidariedade*. 2. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2016, p. 110-132.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular**. 1. ed., Porto Alegre: CAMP, Tomo editorial, 2001.

PENNA, Fernando de Araújo. **O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. 1. ed., Rio de Janeiro: LPP, UERJ, 2017, p. 35 – 48.

RAMOS, Marise Nogueira. (2017) . **Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. 1. ed., Rio de Janeiro: LPP, UERJ, 2017, p. 75 – 86.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 1. ed., São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed., Campinas: Autores Associados, 2010.

SOUZA, João Francisco de. **Uma pedagogia da revolução: a contribuição do governo Arraes (1960-64) à reinvenção da educação brasileira**. 1. ed., São Paulo, SP: Cortez, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Camargo. 3. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WERTHEIN, Jorge. **Educação de Adultos na América Latina**. Campinas/SP: Papirus, 1985.

ZITKOSKI, Jaime José. **Palavras e conceitos da obra de Paulo Freire – Ser mais**. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire e a Educação**. 2. Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

Recebido: 02/11/2020

Aprovado: 05/07/2021

O PRINCÍPIO ÉTICO FREIREANO COMO FERRAMENTA DE ANÁLISE DO PROJETO DE LEI 867/2015 – ESCOLA SEM PARTIDO

*Alexandre Coutinho de Melo*⁵³

*Daniele Lopes Ferreira*⁵⁴

*Sabrina Brombim Zanchetta*⁵⁵

Resumo

A pesquisa efetuada buscou simetrias e assimetrias entre o Projeto de Lei 867/2015, que visa incluir em meio às diretrizes e bases da educação nacional o “Programa Escola Sem Partido” e a obra Pedagogia do Oprimido, na qual Paulo Freire evidencia as características e fundamentos de seus princípios éticos. Para tal, a metodologia adotada foi a análise comparativa, que nos levou a identificar como simetrias a existência de algumas categorias comuns, como a existência de concepções de “aluna/o”, “professor/a” e “ato educativo”, embora com sentidos divergentes em cada uma das obras. O segundo passo confrontar o resultado obtido na análise de cada obra feita separadamente, a fim de perceber possíveis deslocamentos e transformações entre o que é proposto pelo PL e o que diz Freire. Como resultado, percebemos que, embora se anuncie como uma defesa ao direito de aprender, na realidade o PL é uma proposta anacrônica, um ataque a direitos já consolidados. Os escritos de Freire fornecem uma concepção crítica, que leva em conta cate-

53 Homem cis, branco e bissexual; Graduado em enfermagem pela Universidade do Estado de Minas Gerais.

54 Mulher cis, branca, bissexual; graduanda em Pedagogia pela Faced/UFU; Bolsista pelo PET Conexões de Saberes Educomunicação e membra do Observatório de Políticas Públicas (OPP/UFU).

55 Mulher cis, branca, lésbica. Graduada em serviço social pela Universidade do Estado de Minas Gerais, pós graduada em Saúde do Adolescente pela Universidade Federal de São João Del Rei.

gorias importantes, como a democracia e o diálogo, elencados pelos autores do trabalho como fundamentais para uma educação verdadeiramente plural e com a possibilidade de humanização.

Palavras-chave: Educação democrática; Ética; Escola Sem Partido.

FREIREAN ETHICAL PRINCIPLE AS A TOOL TO ANALYZE LAW 867/2015- SCHOOL WITHOUT PARTY

Abstract

The research carried out searched for symmetries and asymmetries between the Bill 867/2015, which aims to include, within the guidelines and bases of national education, the “School Without Party Program” and the work Pedagogy of the Oppressed, in which Paulo Freire highlights the characteristics and fundamentals of its ethical principles. To this end, the methodology adopted was comparative analysis, which led us to identify as symmetries the existence of some common categories, such as the existence of concepts of “student / o”, “teacher / a” and “educative act”, albeit with divergent meanings in each of the works. The second step is to compare the result obtained in the analysis of each work done separately, in order to understand possible shifts and transformations between what is proposed by the PL and what Freire says. As a result, we realize that, while announcing itself as a defense to the right to learn, in reality the PL is an anachronistic proposal, an attack on already consolidated rights. Freire’s writings provide a critical conception, which takes into account important categories, such as democracy and dialogue, listed by the authors of the work as fundamental to a truly plural education and with the possibility of humanization.

Keywords: Democratic education; Ethic; School Without Party.

Introdução

A educação é um campo de disputas entre diferentes concepções acerca do que ela representa, o que faz com que emergam diversas concepções teórico-práticas tentando assumir a hegemonia no direcionamento da educação nacional. Os embates ocorrem em diversas esferas, sendo uma delas muito privilegiada atualmente: o campo jurídico-legal. Alguns movimentos se organizam no sentido de sistematizar suas demandas e incorporar à legislação educacional seus princípios. Esse é o caso do Movimento Escola Sem Partido, que em seu sítio eletrônico propõe “anteprojetos”⁵⁶, com o modelo de Lei Federal, Lei Estadual, Lei

56 O sítio eletrônico pode ser acessado por meio do seguinte endereço: <http://escolasempartido.org/anteprojeto/>.

Municipal, Decreto Estadual e Decreto Municipal. Aqui trataremos especialmente do que foi concretizado por meio do Projeto de Lei 867/2015.

A noção da neutralidade do processo educativo ganha cada vez mais força ao materializar-se no Projeto de Lei 867/2015, proposto pelo então deputado Izalci Lucas, integrante do partido da Social Democracia Brasileira (PSDB/DF). A finalidade do PL mencionado é incluir em meio às diretrizes e bases da educação nacional o “Programa Escola Sem Partido”. Isso não fica restrito apenas à disputa no âmbito da Justiça. O Programa propõe um movimento de vigilância da atividade docente presente nas escolas do país, de caráter persecutório.

Sua gênese remete ao ano de 2004, com a movimentação encabeçada pelo advogado Miguel Nagib. Ambos os elementos mencionados sustentam-se sobre o pressuposto de que os professores abusam de sua liberdade de cátedra e utilizam suas aulas como espaços de doutrinação de cunho esquerdista. Nesse sentido, tem-se o racha entre educar e instruir, no qual o primeiro envolve a formação e transmissão de valores, que deve ficar a cargo da família para que cada um “molde” as crianças conforme seus próprios valores. À escola caberia passar o conteúdo, de forma neutra (PENNA, 2017, p. 36).

Conforme o Escola Sem Partido (ESP), compreender isso e colocar em prática nas escolas resolveria o problema da doutrinação e, conseqüentemente, aumentaria a qualidade do ensino. Essa ideia é reforçada ao materializar-se no Artigo 3º do PL, cujo teor afirma que “São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes” (PL 867/2015, p. 1).

Tal PL assume concepções bem delineadas sobre o que considera “ser aluno”, “ser professor”, “liberdade”, “ato educativo”, entre outros conceitos caros à educação. No presente trabalho pretendemos compreender melhor o PL mencionado, bem como analisar as concepções acerca dos conceitos mencionados anteriormente. Para tanto, realizamos uma análise comparativa entre o próprio PL e a obra *Pedagogia do Oprimido* (1987), na qual Paulo Freire evidencia seus princípios éticos.

Na referida obra, o autor denuncia o modelo prescritivo de educação, ao passo que propõe uma análise crítica da realidade enquanto norteadora de um novo modelo educativo, cuja palavra-chave é o diálogo. O mesmo só pode ocorrer na relação entre dois sujeitos, que se relacionam um com o outro, não sobre o outro.

Método

O trabalho em questão é de origem qualitativa e segue o método de análise comparativa, descrito por Schneider e Schmidt (1998). A presente análise tem como fonte primária o Projeto de Lei 867/2015, em tramitação no Congresso Nacional e, como fontes secundárias, a obra *Pedagogia do Oprimido*, na qual Paulo Freire evidencia seus princípios

éticos. A referida metodologia foi adotada com base no fato de que o raciocínio comparativo é fundamental para “descobrir regularidades, perceber deslocamentos e transformações, construir modelos e tipologias, identificando continuidades e descontinuidades, semelhanças e diferenças, e explicitando as determinações mais gerais que regem os fenômenos sociais” (SCHINEIDER E SCHIMIDT, 1998, p. 49), o que estava de acordo com a pretensão dos autores, conforme será descrito nas próximas páginas.

O método escolhido tem como função encontrar semelhanças e diferenças, ou seja, buscar simetrias e assimetrias entre as obras elencadas. Após apresentar os elementos a serem comparados, elucida-se o que há de igual e diferente entre eles. Partimos do ponto de simetria entre ambos, por se tratarem do posicionamento ético-político diante de categorias ligadas à educação, tais quais: “aluna/o”, “professor/a” e “ato educativo”. A fim de iniciar a análise, elencamos como objetivo de o artigo efetuar a comparação entre as categorias mencionadas, presentes em ambos os textos, com o intuito de buscar uma hipótese.

O texto base é o próprio Projeto de Lei 857/2015 e o comparativo é a obra *Pedagogia do Oprimido* (1987), na qual enfocamos especialmente a construção dos princípios éticos basilares para Freire. Em ambos é discutido o sentido das concepções de aluno, professor e de ato educativo que corroborem para a efetivação de uma educação de qualidade que deve ser aplicada a nível nacional. A partir da análise e dos resultados obtidos, pretendemos identificar possíveis pontos de continuidades e descontinuidades, a fim de oferecer algumas ferramentas críticas para contribuir com esse debate tão caro sobre os rumos possíveis e prováveis da educação brasileira.

Resultados

A metodologia escolhida possibilitou a comparação entre o PL e o texto de Freire. Por meio dela, pudemos elencar alguns elementos os quais cada um dos textos concebe como fundamental para uma educação de qualidade no Brasil. É importante ressaltar aqui a ideia de Tonet (2020, p.28) ao dizer que certos termos ligados à educação, como qualidade do ensino, cidadania e democracia não apresentam concepções unívocas entre os educadores, pesquisadores e intelectuais. O mesmo se estende para os conceitos mencionados anteriormente – “ser aluno”, “ser professor”, “liberdade”, “processo educativo”, entre outros.

Diante da leitura do PL 857/2015, fica evidente que ele concebe o ato educativo como algo passível a uma neutralidade, o qual deve ter por princípio básico a liberdade de aprender dos discentes. Especialmente em seu Artigo 2º versa sobre a defesa do pluralismo de ideias e liberdade de crença. Contudo, no Artigo 3º já se mostra contraditório ao vedar “a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais

dos pais ou responsáveis pelos estudantes” (PL 867/2015, pg. 1), o que acusa a impossibilidade de que a pluralidade e a liberdade sejam de fato praticadas. Isso diverge dos elementos centrais da obra *Pedagogia do Oprimido*, na qual Freire preocupa-se em demonstrar o caráter eminentemente político da educação, algo que envolve a existência de conflitos e não a negação dos mesmos.

Quanto ao intuito de coibir a atuação dos professores, fere diretamente à noção freireana de dialogicidade como base para uma educação popular e crítica. O patrono da educação brasileira concebe o diálogo como uma ação realizada entre sujeitos, rompe com a condição meramente transmissiva da educação, na qual o professor se porta como detentor do saber e simplesmente deposita o conteúdo sobre o aluno, chamada de “educação bancária”. Pudemos perceber que é exatamente essa concepção transmissiva que sustenta os postulados do PL em questão, o qual percebe o discente como um elemento passivo no ambiente escolar, vulnerável do ponto de vista moral, como se sua presença nas aulas ocorresse por meio de audiência cativa.

Ainda sobre o caráter dialógico e histórico da educação descrito em *Pedagogia do Oprimido*, percebemos que ele é inviabilizado também pela proposta descrita no Artigo 5º do PL em questão. O referido artigo reforça a necessidade de vigilância da atividade dos professores, inclusive fala sobre tornar obrigatório afixar cartazes⁵⁷ nas salas de aula com os princípios do Escola Sem Partido a fim de que os estudantes possam se amparar neles para evitar “serem doutrinados”.

O “ser professora/ser professor” também apresenta conotações bem diferentes em cada um dos materiais pesquisados. Conforme mencionado anteriormente, o ESP concebe a relação pedagógica como o momento em que os professores transmitem conhecimento aos estudantes, o que coloca o docente em uma posição autoritária, de detentor do saber, que pode facilmente manipular o alunado. Freire, muito pelo contrário, assume a amorosidade como fundamental para o exercício ético da docência, como forma de estabelecer a relação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Ele também frisa a importância de o amor caminhar junto ao rigor teórico e metodológico. Daí decorre

57 O referido cartaz (que será obrigatório caso os Projetos de Lei vinculados ao ESP sejam aprovados) contém os seguintes “Deveres do Professor”:

- 1- O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.
- 2- O professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.
- 3- O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.
- 4- Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.
- 5- O professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.
- 6- O professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula. O cartaz com os “Deveres do professor” pode ser encontrado por meio do endereço: <http://www.escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/>

a posição de autoridade da professora e do professor, bem como sua recusa ao autoritarismo.

A questão da liberdade é algo bastante caro a ambos os textos. No PL, percebemos que a “liberdade” assume um caráter de formal e, por vezes, contraditório. O Projeto defende que os discentes devem ter liberdade de aprender, contudo, impõe diversos limites à liberdade de cátedra e à possibilidade de conflito entre o que está sendo ensinado e formação sociocultural dos alunos. A Pedagogia do Oprimido questiona exatamente essa noção formal, com vistas a promover uma liberdade de fato. Para tanto, Freire considera o conflito como algo essencial para a formação da consciência crítica, uma vez que a própria realidade se encontra em movimento dialético, ou seja, fundado no conflito e na contradição.

Com isso, percebemos a inconsistência teórica do PL 857/2015 e até mesmo sua incisiva negação da realidade ao desconsiderar a possibilidade de conflito. Seu teor recai sobre o controle e o silenciamento dos professores, conferindo ao Projeto a alcunha de Lei da Mordaza. Quando confrontamos os dois textos, esses elementos ficam ainda mais evidentes, pois Paulo Freire dedica-se ao longo de toda essa obra a descrever a fundo os princípios éticos sobre os quais conseguiremos construir uma relação educativa crítica, progressista e combativa frente às amarras da educação bancária. Ao “amordazar” os sujeitos, a impossibilidade do diálogo se instala.

A análise permite inferir que, embora disfarçado de proteção ao estudante e à sua liberdade, o PL essencialmente busca assegurar a permanência da educação bancária, de cunho meramente instrucional. Com ele a escola não teria abertura para a crítica, ao invés de “sem partido”, assumiria o partido único, do dominador, para que assim a educação não represente ameaça ao *status quo*. Isso significa assegurar a manutenção da hierarquia social dentro da sociedade capitalista, dividida entre aqueles que exploram e os que são explorados, fortemente sustentada pelos fundamentos patriarcal, racista, LGBTfóbico, capacitista, ou seja, todo o tipo de condição que desafie o capitalismo em si.

Paulo Freire, ao contrário, busca desenvolver sua Pedagogia do Oprimido refletindo sobre a desumanização propiciada pela estrutura social vigente. O autor propõe que as contradições venham à tona para podermos refletir coletivamente sobre elas, a fim de construir caminhos para sua superação. A postura crítica de educandos e educadores vai se construindo na relação pedagógica rumo à possibilidade da práxis libertadora, assim, “por intermédio de uma educação crítica e transformadora é possível estabelecer a quebra de padrões sociais estabelecidos previamente por elites econômicas e culturais, e possibilitar mudanças na estrutura social” (SILVA, FERREIRA, VIEIRA, 2017, p. 56).

Na contramão da proposta de uma escola com partido único, ou de uma suposta neutralidade dos que se dizem “sem partido”, a Pedagogia do Oprimido chama a atenção para que todos se entendam enquanto sujeitos históricos, ou seja, capazes de intervir na realidade com vistas a transformá-la, subverter o que está posto. Dessa maneira,

combate-se a ideia de que há necessidade de termos na escola um único partido, um único caminho possível, cujo fim é o projeto societário ultra-conservador por trás do ESP. Freire nos legou categorias importantes para construirmos mediações rumo aos inéditos viáveis, à educação emancipadora e à humanização dos sujeitos, insurgindo contra essa lógica capitalista opressora.

Discussão – PL 857/2015

O Projeto de Lei 857/2015, proposto pelo deputado Izalci Lucas, do partido da Social Democracia Brasileira (PSDB/DF), trata da inclusão às diretrizes e bases da educação nacional o “Programa Escola Sem Partido”. Ele foi uma tentativa de institucionalizar o movimento homônimo, encabeçado por Miguel Nagib, de vigilância do trabalho pedagógico cujo pressuposto era de que as salas de aula são transformadas em espaço de doutrinação por parte dos professores, o que deve ser combatido. Para tal, os abusos devem ser denunciados, a fim de evitar a contaminação político-ideológica promovida pelos docentes. Esse é o ponto que autoriza os discentes e a comunidade escolar a vigiar o conteúdo e os métodos ministrados nas aulas, desde a base ao ensino superior (SILVA, FERREIRA, VIEIRA, 2017, p. 61).

Pode-se sintetizar da seguinte maneira o teor dos nove artigos que constam no PL: os princípios da educação nacional; a proibição de práticas doutrinárias por parte do professor; elementos os quais o professor deve respeitar no exercício de sua função; a necessidade de informar os alunos sobre sua liberdade de crença e de consciência; os limites jurídicos da atividade docente; a criação de um canal de reclamação nas Secretarias para informar possíveis abusos dos docentes e a aplicabilidade da Lei em questão também aos livros didáticos, paradidáticos, avaliações para o ingresso no ensino superior, bem como ao próprio ensino superior.

O Projeto defende a liberdade de aprender e a necessidade de que os alunos tenham plena ciência dos conteúdos a serem ministrados e da legislação sobre liberdade de consciência e crença, como o Artigo 4º da Constituição Federal, a fim de que reconheçam caso haja algum desvio que tenda à doutrinação. Há o intuito de inculcar a neutralidade e o equilíbrio no processo pedagógico, evidenciando seu papel unicamente instrucional. A todo o momento, reforça que os discentes são a “parte” mais fraca do trabalho pedagógico, audiência cativa, passíveis de serem cooptados por correntes político-partidárias (PL 857/2015, p.2).

O texto dispõe de diversos dispositivos de fiscalização e controle do trabalho docente, abrindo espaço para a vigilância tanto por parte dos alunos, quanto da comunidade escolar em relação a possíveis abusos político-ideológicos. Inclusive pretende dar atenção aos materiais didáticos, como livros e avaliações e também visa estabelecer um canal de denúncias nas secretarias de Educação. Para contribuir com

a vigilância, salienta a necessidade de afixar cartazes com os deveres dos professores.

A Justificação consta ao final do PL, reforça tudo o que foi dito, deixa bem explícito o vínculo com o Movimento Escola Sem Partido. Demonstra que ambos se amparam principalmente na questão do direito de as famílias educarem suas crianças conforme a própria concepção moral, com destaque especial para a “expressão da sexualidade”, sem interferência indevida ou influência dos professores e de seus materiais didáticos.

Pedagogia do Oprimido e Princípio Ético Freireano

O conjunto da obra de Paulo Freire constrói a visão de mundo fundamentada por uma ética humanizante. Ao mesmo tempo em que denuncia as relações pedagógicas desumanizantes, a-históricas, anti-dialógicas, ele propõe uma forma diferenciada de pensar e de viver a educação. Sua proposta é profundamente marcada pela relação dialógico-problematizadora, com vistas à libertação de todas as formas de opressão.

Esses elementos estão calcados nas reflexões freireanas acerca da ética. Segundo Borges (2014, p. 215), tais reflexões são melhor elucidadas pelo patrono da educação em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1987). Aqui se encontra a justificativa para elencar a referida obra a fim de analisar comparativamente ao PL 857/2015, embora outros livros como *Ação cultural para a liberdade* e *Educação como prática de liberdade* também ponham em evidência a ética para Freire.

O autor concebe os seres humanos como seres inconclusos e, portanto, sob um constante movimento de busca. Para Freire, é importante considerar de forma dialética essas possibilidades. Assim, “Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (1987, p.19). Com isso em mente, percebemos que a educação representa também um campo contraditório, não é opressora ou libertadora por si só, mas é um espaço de constantes disputas. Ao analisar a concretude das relações pedagógicas estabelecidas, Freire nota a lógica dominante como norteadora da educação.

Ela permanecia como um instrumento de manutenção da “consciência servil” das massas, mantinha atados os oprimidos à situação de dependência (FREIRE, 1987, p. 23). Essa relação opressora se traduzia nas salas de aula como uma prática meramente transmissiva, na qual os educandos eram objeto do ensino. Educação bancária foi um termo bem articulado, traduziu o sentido desse depósito de “conhecimento”, que cultivava a passividade ingênua, ocultando a possibilidade da humanização. Essa última está ligada à existência do ser enquanto sujeito histórico, alguém que tem consciência e assume seu papel transformador.

Chegar à humanização requer a práxis transformadora e libertária. A unidade entre teoria-prática, pensamento-método, possui uma

potência transformadora da realidade. Já não mais visa adequar o homem ao mundo posto, mas pretende refletir sobre as contradições da realidade mitificada, com vistas a transformá-la. De forma sintética, podemos dizer que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 44).

Esse caminho para a libertação coloca em evidência a resposta dos oprimidos à opressão a qual são submetidos. Ainda que violenta, essa resposta é um ato de amor genuíno em busca do seu direito de ser. Não se deve esperar a transformação das relações estabelecidas como um ato vindo dos opressores, é um papel histórico dos oprimidos superar a contradição em que se acham (FREIRE, 1987, p. 28). Daí a necessidade de uma educação crítica que promova a consciência do poder dos seres humanos de intervir na realidade.

Nesse sentido, Borges (2014, p. 215) afirma que o “princípio ético-crítico freireano está assentado na vida, pois sua ética pedagógica libertadora está construída a partir do oprimido, do ser negado, da negatividade das vítimas do sistema vigente na América Latina dos anos de 1960 e 1970”. Essa libertação é diametralmente oposta ao que as pessoas ligadas ao Escola Sem Partido defendem como “liberdade”, uma vez que a primeira caminha rumo ao questionamento das formas de opressão vigentes, enquanto o outro propicia um clima de perseguição àqueles que criticam essas opressões.

Confrontando o PL 857/2015 e a Pedagogia do Oprimido: discussões sobre o Escola Sem Partido

Embora a obra freireana remeta à década de 1960, as questões levantadas permanecem bastante atuais. Frigotto (2017), no livro *Escola “Sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira* discute como os opressores seguem firmes na tentativa de manutenção do *status quo*. O objetivo da referida obra é compreender o contexto sócio histórico no qual foi gestado o movimento Escola Sem Partido.

O livro supramencionado traz à tona a formação do ESP a partir de elementos calcados na manipulação midiática vinculada a questões reacionárias travestidas de “conservadorismo” e também ao fenômeno crescente da mercantilização de “Deus”. Em prol da “moral e bons costumes”, são engendrados meios de exaurir os avanços das lutas populares e das garantias conquistadas pela classe trabalhadora a duras penas. A elite nacional, conforme o autor, lança mão até mesmo de golpes institucionais como medida de frear os avanços populares.

Esse é o contexto do qual emerge o PL 867/2015. Surge como uma denúncia do “esquerdismo” que contamina as escolas de todo o país e tenta converter moral e politicamente o alunado. Com linguagem acessível e apelativa, afirma defender o direito de aprender pertinente aos educandos, calcado na suposta neutralidade do ensino. Neutralidade tal já anunciada por Freire como uma condição falaciosa, impossível ocorrer a mera prescrição dos conteúdos.

O estímulo à vigilância e denúncia é outro elemento marcante no PL, o qual descreve diferentes meios para que isso ocorra. Cartazes com os “Deveres do Professor”, canais de denúncia nas secretarias, possibilidade do aluno se recusar a participar de aulas que não comunguem com sua formação moral. Embora disfarçado de defesa do discente, essas medidas, na verdade, vetam a possibilidade de diálogo. Sem diálogo, desmonta-se a relação entre sujeitos, caminhando para uma relação pedagógica cada vez mais mistificadora da realidade.

A forma societária concebida pelo PL transparece o ideal liberal de que a sociedade é a mera soma dos indivíduos, o que não condiz com a base dialética e contraditória descrita por Freire, como o movimento real da sociedade. Dessa maneira é que percebemos a inconsistência teórica que fundamenta o Projeto de Lei aqui trabalhado.

Ao passo que se apresenta enquanto um avanço na proteção dos discentes, da liberdade de crença e da possibilidade da convivência multicultural na escola, representa, na verdade, um amplo movimento de retrocesso e de garantia da educação bancária. Para elucidar tal afirmação, segue um quadro comparativo entre alguns conceitos caros ao processo educativo, tanto na perspectiva do Escola Sem Partido quanto de Freire:

Conceito	Escola Sem Partido	Paulo Freire
Aluno	<ul style="list-style-type: none">-Passivo e vulnerável do ponto de vista moral;-Objeto da relação pedagógica;-Audiência cativa;-Posição de vigilante e delator de supostos abusos.	<ul style="list-style-type: none">- Autônomo;-Sujeito da relação pedagógica;-Detentor de saberes;-Educando;-Potencial transformador da realidade.
Professor	<ul style="list-style-type: none">-Elemento potencialmente perigoso;-Abusa da liberdade de cátedra;-Doutrinador;-Instrutor.	<ul style="list-style-type: none">-Mediador no processo educativo;-Capacidade técnica e teórica para atuar em sala de aula;-Reconhece a dimensão político-cultural da educação.-Educador.
Ato educativo	<ul style="list-style-type: none">-Instrução;-É vedada a inclusão de crenças ou valores do professor;-Deve ser fiscalizado pelos discentes, pais e sociedade.	<ul style="list-style-type: none">-Político, social e cultural;-Educador e educando são transformados no processo;-Instrumento de tomada de consciência sobre a realidade;-Cria possibilidades para a libertação contra as opressões.

Fonte: Quadro desenvolvido pelos autores para ilustrar a comparação entre as concepções do ESP e de Paulo Freire

O quadro comparativo demonstra como a estrutura teórica e as implicações práticas do PL em questão na realidade realizam ataques a diversos direitos da população brasileira, como por exemplo, o direito à escola pública, gratuita e de qualidade. Qualidade essa não calcada nos princípios liberais, individuais, mas sim naquilo que propõe o humanismo radical: o diálogo, as reflexões coletivas. Percebe-se também à perseguição e criminalização dos docentes simplesmente por exercer sua liberdade de cátedra. Limitar as aulas a momentos voltados para a mera instrução é algo anacrônico e inviável.

O sentido de anacrônico aqui é inspirado no que Coimbra (2020, p. 624) descreve ao tratar da Resolução CNE/CP nº 02/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Segundo a autora, o anacronismo seria uma “inversão da ordem do tempo”, ou seja, desconsidera (ou mesmo nega) a realidade na qual está inserido. A Resolução analisada por Coimbra busca referências de outros tempos históricos para atuar na realidade atual, ao passo que nega a trajetória de lutas para a construção de um perfil crítico de formação de professores.

No caso do PL 857/2015 percebemos um movimento semelhante, já que a valorização da dimensão técnica remete ao primeiro modelo de formação de professores legalmente instituído no Brasil em 1939 por meio do Decreto-lei nº 1190. O mesmo promovia a dicotomia entre conteúdo e forma, com maior ênfase nos conteúdos (COIMBRA, 2020, p. 7). Esse modelo foi alvo de diversas críticas por aqueles que consideravam a docência como um conceito mais ampliado do que meramente “aplicador de conteúdos”. As análises realizadas pelos autores do presente artigo inferem que o Escola Sem Partido busca nesse modelo ultrapassado concepções que embasem suas formas de interferir na atuação dos docentes.

O que foi descrito até o momento demonstra a posição contrária do PL e do movimento Escola Sem Partido à proposição do ato educativo como algo político, social e produtivo, vinculando-se a uma posição supostamente neutra para ocultar sua raiz reacionária. Esses elementos atacados pelo ESP foram, a seu tempo, amplamente discutidos por Freire ao longo de sua obra, em especial na “Pedagogia do Oprimido” (1967), cuja posição é diametralmente oposta e combativa ao que é defendido pelos propositores do PL.

Conclusão

A discussão acima evidencia que o PL 867/2015, sistematiza os anseios do Movimento Escola Sem Partido, embora disfarçado de “conservadorismo” e de proteção à moral e bons costumes, na realidade, representa uma tentativa de manutenção do *status quo*. Portanto, pretende ser um retrocesso às conquistas históricas das lutas por uma Educação de qualidade, como os próprios princípios do ensino materializados no Artigo 206 da Constituição Federal.⁵⁸

58 **Art. 206.** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias (sic) e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

Assim como o artigo constitucional citado, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9394/96, trata de alguns dispositivos para que a gestão democrática do ensino se concretize, por exemplo, a partir da organização dos Conselhos Escolares e da elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico (BRASIL, 1996).

A democracia tal qual é descrita pela legislação mencionada requer conflito e confronto no sentido dialógico, já que a escola é um lugar plural, com espaço para diferentes ideias e concepções pedagógicas. Ao tentar se impor como uma ferramenta em busca da “neutralidade” no ensino, o PL em questão, na verdade, sufoca a pluralidade e propõe a perseguição àqueles que tentem estimular a criticidade. Conforme já dito, atende às necessidades de manter a ordem social vigente tal como ela se encontra.

Assim, não é permitido questionar as violências de gênero, étnico-raciais e muito menos é possível desenvolver trabalhos de cunho classista, já que o ESP desconsidera que tais questões são estruturais e estruturantes da sociedade e as coloca como escolhas (concepções) individuais. Dado que o ser humano de fato se humaniza na sua relação com o outro, mediatizado pelo meio, percebe-se o quão vazio é impor como questões meramente individuais elementos constituídos socialmente. “A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 1996, p.17).

Romper com a mera individualização é urgente. A relevância de resgatar as obras freireanas em meio ao contexto de tamanho retrocesso se dá, em grande medida, devido à radicalidade da ética construída por Freire e seu humanismo. O autor se propõe a assumir como algo inerente à sua própria vida a coerência entre a opção democrática e a sua prática educativa desenvolvida (FREIRE, 1992, p.79). Por meio dessa provocação, ele nos convida a refletir sobre a politicidade e diretividade da educação, que implica escolhas teórico-metodológicas das educadoras e educadores, já deixando bem explícitas as suas: a democracia como condição basilar para a humanização.

Ao longo da discussão sobre Pedagogia do Oprimido realizada acima, isso fica evidente. Freire se posiciona como um educador que reconhece as condições concretas da sociedade onde está inserido, na medida em que coloca como princípio ético a necessidade de educar com vistas à transformação, à reflexão conscientizadora acerca do papel de sujeitos históricos. Ele parte da condição concreta dos oprimidos para realizar dialeticamente a denúncia e o anúncio.

No caso do Brasil, país situado na periferia do capitalismo mundial, são engendradas condições para que se perpetuem as opressões (como é o caso do próprio PL debatido ao longo do presente trabalho). Contudo, isso não se dá de maneira passiva. Há resistência e enfrentamento. O artigo aqui construído se presta a fornecer alguns elementos

VII - *garantia de padrão de qualidade;*

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988, grifos nossos)

para refletir sobre os possíveis retrocessos ao passo que denuncia as propostas inconsistentes, contraditórias e violentas sistematizadas pelo Movimento Escola Sem Partido e seu PL 867/2015.

Cabe a nós também fazermos o anúncio não só da mera resistência às tentativas de esvaziar a escola de seu caráter político, mas também fornecer alguns instrumentos teórico-metodológicos, embasados na ética freireana libertária para o enfrentamento dos desmontes e dos ataques aos direitos já consolidados. Reconhecemos que a educação por si só não possui todos os elementos para a transformação das estruturas sociais, contudo, aos moldes da proposta freireana, possibilita-se o acesso à conscientização da condição de sujeitos históricos, importante ferramenta para compreender que a realidade é algo contraditório, porém passível de ser transformado.

Na visão dos autores, esse é um passo muito fundamental para a formação da consciência de classe, imprescindível na luta radical contra as opressões. Por meio dessas discussões pretendemos destacar que a busca deve ser pelo fortalecimento da escola pública por meio do ensino crítico. Considera-se como farsa a tentativa de impor a neutralidade do ensino, já que o ato educativo é permeado pelas contradições sociais. Para combater as falácias, propomos recuperar os estudos em educação vinculados às categorias modo de produção, classe social, totalidade, contradição, luta de classes e transformação social.

Referências

BORGES, Valdir. **O princípio ético-crítico freireano**. Revista Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 41, p. 213-231, jan./abr. 2014.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 867, de 2015. **Programa Escola Sem Partido**. Brasília, DF.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: **Lei 9394/96**. Brasília, 1996.

COIMBRA, Camila Lima. Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos? **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, e91731, 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v45n1/2175-6236-edreal-45-01-e91731.pdf>. Acesso em 08dez. de 2020.

COIMBRA, Camila Lima. Um modelo anacrônico para os cursos de licenciatura no Brasil: uma análise do Parecer CNE/CP nº 22/2019. **Formação em Movimento**, v.2, i.2, n.4, p. 621-645, jul./dez. 2020.

Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/623>. Acesso em 08dez. de 2020.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade: e outros escritos**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **ESCOLA “SEM” PARTIDO: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p.144

SCHNEIDER, Sergio; SCHIMITT, Cláudia Job. **O uso do método comparativo nas Ciências Sociais**. Cadernos de Sociologia, Porto Alegre, v. 9, p. 49-87, 1998.

SILVA, Alexandre Fernando da; FERREIRA, José Heleno; VIEIRA, Carlos Alexandre. **O discurso falacioso do movimento Escola Sem Partido**. Revista Pedagógica, [s.l.], v. 19, n. 42, p.49-65, 18 dez. 2017.

TONET, Ivo. Educação e Idealismo: “Eu amo minha tarefa como educador(a)!!!”. In: TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 1. ed. Brasil: Terra Sem Amos, 2020. v. II, cap. 2, p. 21-44.

Recebido: 08/12/2020

Aprovado: 02/07/2021

PAULO FREIRE, EDUCAÇÃO PREVENTIVA INTEGRAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO⁵⁹

Araci Asinelli da Luz⁶⁰

Michelle Popenga Geraim Monteiro⁶¹

Tatiane Delurdes de Lima Berton⁶²

Resumo

Para promover o desenvolvimento pleno do ser humano, acredita-se que a Educação é uma das ferramentas fundamentais que estimulam a formação humanizadora em sua totalidade, de maneira a democratizar a sociedade e de atuar como uma cultura libertadora. Evidenciam-se possibilidades de voltar o olhar para o sujeito a partir de seu contexto, em um processo permanente de humanizar-se. Por meio de reflexões acerca da Educação como transformação social e provocadora do desenvolvimento humano, apresenta-se neste presente artigo a base teórica emergida das obras de Paulo Freire (1979, 1987, 1996, 2000, 2001), destacando a interpretação de tais obras para a prática da Educação Preventiva Integral. A escolha advém do reconhecimento da importância de Paulo Freire para a promoção da Educação humanista e humanizadora. O objetivo geral é reforçar a Educação Preventiva In-

59 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

60 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora associada do setor de Educação (UFPR). Pesquisadora na linha da cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano, do Programa de Pós Graduação em Educação, do Setor de Educação da UFPR. E-mail: araciasinelli@gmail.com

61 Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Paraná. Atuou como professora colaboradora da Universidade Estadual do Paraná e docente da Prefeitura Municipal de Curitiba. Participa do Grupo de Pesquisa Comunidade de Prática de Pesquisa em Educação Preventiva Integral e Desenvolvimento Humano e do Grupo de Pesquisa Complexidade da Universidade Federal do Paraná. E-mail: mizinhadobru@yahoo.com.br

62 Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Paraná. Foi vinculada à Prefeitura Municipal de Campo Largo. Participa do Grupo de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da Universidade Federal do Paraná e na Comunidade de Prática de Pesquisa em Educação Preventiva Integral e Desenvolvimento Humano. E-mail: tati8lima@gmail.com

tegral como uma dimensão educativa fundamental para a evolução humana à luz de Paulo Freire, patrono da Educação, educador e filósofo. Trata-se de um estudo teórico bibliográfico, de caráter exploratório. Pensa-se que no processo de humanização por meio da Educação, é necessário obter a consciência de que a construção e desenvolvimento da aprendizagem possibilita que o ser humano alcance a emancipação, com o potencial de entrelaçar os conhecimentos por meio das relações sociais.

Palavras-chave: Educação. Desenvolvimento humano. Paulo Freire. Pedagogia Social. Transformação social.

PAULO FREIRE, INTEGRAL PREVENTIVE EDUCATION AND HUMAN DEVELOPMENT

Abstract

To promote the full development of the human being, it is believed that Education is one of the fundamental tools that stimulate humanizing training in its entirety, in order to democratize society and act as a liberating culture. There is evidence of possibilities of looking back at the subject from his context, in a permanent process of humanizing himself. Through reflection on Education as a social transformation that provokes human development, this article presents the theoretical basis that emerged from the works of Paulo Freire (1979, 1987, 1996, 2000, 2001), highlighting the interpretation of such works for the practice of Integral Preventive Education. The choice comes from recognizing the importance of Paulo Freire for the promotion of humanistic and humanizing Education. The general objective is to reinforce Integral Preventive Education as a fundamental educational dimension for human evolution in the light of Paulo Freire, patron of Education, educator and philosopher. It is an exploratory bibliographic theoretical study. It is thought that in the humanization process through Education, it is necessary to obtain the awareness that the construction and development of learning enables the human being to achieve emancipation, with the potential to intertwine knowledge through social relationships.

Keywords: Education. Human development. *Paulo Freire. Social Pedagogue. Social transformation.*

Introdução

O desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano requerem uma formação de qualidade, sustentada na integralidade, em que se faz necessário compreender o indivíduo em todos os seus aspectos: biológico, psicológico, político e social. A formação do indivíduo na sua totalidade, envolve distintos contextos e relações sociais, possibilitando que a Educação se torne voltada para a humanização. A Educação

humanizadora, baseada na tolerância, respeito e humildade que fale sobre os problemas e realidades sociais, desigualdades e experiências vividas pelos educandos.

A ideia do inacabamento do ser humano promove nos sujeitos a capacidade de buscarem novos aprendizados e novos conhecimentos numa ação constante de aperfeiçoamento, com a intenção de melhorar a formação enquanto indivíduo. Dentro de um universo, em uma visão planetária, esse sujeito estabelece outras relações, experiências e diálogos, permitindo que o conhecimento seja promovido de forma a alcançar a transcendência. Essa transcendentalidade, não está associada à concepção metafísica, mas sim ao de despertar a conscientização sobre um fenômeno a fim de possibilitar a sua transformação. E para isso, precisa-se estimular competências e habilidades para o incentivo à participação cidadã, comunitária, como defendido por Freire (1979).

Ademais, oportunizar a construção de técnicas, referencial metodológico para explicação das ações humanas e intervenções sobre a realidade, no intuito de aprofundar saberes sobre o desenvolvimento humano, suas relações e os fenômenos que os influenciam. Esses fenômenos têm referência às violações e violências que envolvem o abuso de drogas, *bullying*, vulnerabilidade e risco social, negligências, a miséria, a corrupção, dentre outras. Em um processo considerado como desumanização, envolvendo o opressor, a opressão, as violências, as injustiças sociais e desigualdades sociais que distorcem a real humanização, Freire (1987, p. 16) reforça: “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 distorção da vocação do ser mais”. Nesse âmbito, é necessário realizar reflexões sobre as violências sociais.

As violências sociais, em geral, são promovidas pelas desigualdades sociais, que podem ser compreendidas por diferentes ângulos na sociedade contemporânea, pois são manifestações complexas que envolvem diferentes atores em diferentes contextos. Nesse cenário, pensa-se como premissa que pelo fato de as violências serem manifestações sistêmicas e multifatoriais, envolvendo sujeitos e ambientes, os mecanismos de prevenção ou minimização devem ser construídos e desenvolvidos abarcando a complexidade das relações sociais, suas dinâmicas e as realidades contextuais locais, bem como a forma que as violências (sejam elas físicas, sociais, psicológicas, morais, estruturais) são vistas e compreendidas na sociedade. Acredita-se que, primeiramente, deva ocorrer uma tomada de consciência e mudança de atitudes nos âmbitos individual e coletivo, desnaturalizando as raízes sociais e culturais que a violência criou. A Educação é um dos caminhos que pode promover tal mudança, por meio das contribuições da Cultura de Paz e da Educação para a Paz, como campo pedagógico prático de atuação nas escolas. Estas são fundamentais para destacar a essência política, social e humanizadora da preocupação que existe com a prevenção e com a formação do ser humano de forma integral, adequada e sadia, minimizando as situações violentas, levando em consideração

as ideias explanadas por Paulo Freire. (SALLES FILHO, 2019; SCHNORR, 2019).

Para contemplar o desenvolvimento pleno do ser humano, a Educação torna-se uma ferramenta para essa construção, de maneira a democratizar a sociedade e de atuar como uma cultura libertadora. Para isso, faz-se necessário que profissionais estejam preparados para auxiliar nos processos educativos, estabelecendo ações culturais para a humanização e para a transformação da realidade, possibilitando que o sujeito se torne capaz de compreender as relações políticas, históricas, culturais em que está envolvido.

De acordo com o pensamento freiriano, além do corpo, a natureza e a compreensão do mundo também são matrizes de aprendizagem. Desse modo, o processo educativo precisa ser compreendido como habilidade de interpretar a vida, os sentidos, a natureza. Essa diversidade é a marca das Pedagogias – Sociais, Populares, Comunitárias – pois, não são fragmentadas e sim unidas por uma causa comum, de educações possíveis que ocasionam a transformação da sociedade de formas crítica, social, comunitária, política (SILVA, 2018).

A Educação para todos e por todos, que une valores e enfatiza o ser humano, suas vivências e seus saberes construídos, que forma cidadãos e promove cidadania, gerando seres humanos capazes de agir socialmente, transformando a realidade social em que estão inseridos, na interação entre pares e vivendo de forma harmônica no respeito às culturas e saberes diferentes do seu. A concepção de Paulo Freire é um parâmetro importante sobre a universalização da Educação, equânime onde quer que o ser humano esteja, considerando os seres em diferentes estágios de desenvolvimento. Por isso, uma proposta de Educação para todos não pode ser funcional e sim humanizadora, como compreendida na Educação Preventiva Integral.

A temática da Educação Preventiva Integral está intimamente relacionada à prática educativa humanizadora, bem como do âmbito da Pedagogia Social. Considera o ser, seu processo histórico/cultural, seus contextos, de modo a assumir a concepção de seres humanos complexos e integrais e, para isso, é preciso reconhecer as diferentes práticas alternativas de educação. Aproxima-se dos quatro domínios destacado por Silva, Souza Neto e Graciani (2018): sociocultural, sociopolítico, epistemológico e sócio pedagógico. Como domínio sociocultural, a Educação Preventiva Integral reconhece e valoriza os sentidos do sujeito, sua história, cultura e política e que, por meio das diferentes manifestações culturais, artísticas e esportivas, provocam transformações em si e no seu coletivo (seja familiar, comunitário).

Como domínio sócio pedagógico, visa o desenvolvimento de competências e habilidades sociais que permitam que o sujeito reconheça o exercício da garantia dos direitos fundamentais (individuais, políticos e sociais), a fim de superar situações de vulnerabilidade e risco social, violências (assim como o abuso de drogas). Envolve o domínio epistemológico pela preocupação com a construção de técnicas,

referencial metodológico para explicação das ações humanas e intervenções sobre a realidade, no intuito de aprofundar saberes sobre o desenvolvimento humano, suas relações e os fenômenos que os influenciam. Em uma dimensão política, social e econômica, destaca-se o estímulo da autonomia e a emancipação do sujeito, assim como apresentado por Freire (1979, 1987, 1996, 2000, 2001).

Conceitos de libertação, transformação e emancipação que são citados fundantes e problematizadores nas obras de (não são citados, são problematizados e fundantes na obra de Freire) Freire (1979, 1996, 2000) destacam que o educador provoca reflexões sobre os contextos, demandas e possibilidades de seus educandos. Assim, num processo de percepção da realidade e relação dos sujeitos com a comunidade, são construídas estratégias de enfrentamento às problemáticas levantadas. Realizando um processo de questionamento do próprio modo de ver as situações e conflitos, cada um, ao seu tempo e modo, desperta o olhar para o novo e para a mudança. Com esses fundamentos (não são estratégias e técnicas, são fundamentos epistemológicos e ontológicos) o corpo, mente e socialização, são construídos os processos de libertação (sentir-se livre, mas, à medida que respeita o espaço do outro), emancipação (percebe-se como agente protagonista, de vez e voz) e, por sua vez, desencadeia a transformação (permitir que o “velho” se vá para a construção do “novo”). São possibilidades de voltar o olhar para o sujeito a partir de seu contexto, um processo de humanizar-se.

Nesse contexto, apresenta-se no estudo a Educação Preventiva Integral, práticas que envolvem a prevenção, a formação humana em períodos de médio e longo prazo, que reconhece o sujeito em sua história, suas demandas, potencialidades e relações. Prioriza a transformação de atitudes de maneira consciente, atuando de forma a antecipar e evitar que um problema se instaure. Um desses exemplos de Educação Preventiva Integral envolve o tema abuso de drogas em que, ao invés de focar a ação na droga, reconhece e valoriza a pessoa. Valoriza-se a vida, o planejamento, as dimensões históricas, culturais, políticas, bem como as necessidades humanas.

Assume a dimensão educativa humanizadora de prevenção, destacando o processo de conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento do ser humano como um todo. Pensar em uma Educação humanizadora, talvez soe de maneira truncada, no conhecimento de que toda prática educativa é (ou deveria ser) humanizadora (depende sua matriz, pode ser reprodutora, por exemplo). Porém, com tantos fenômenos de desumanização e que impedem o desenvolvimento humano (opressões, violências, negligências, ausências, mazelas associadas à pobreza, à vulnerabilidade e risco social, etc.), o processo de ensinar e aprender não é promovido em sua totalidade, para todos os sujeitos. A desumanização, de acordo com Freire (1987, p. 74-75) refere-se ao “[...] resultado de uma ordem injusta que gera a violência dos opressores, o que, por outro lado, desumaniza os oprimidos”, ou seja, da distorção na

compreensão ontológica do ser, das influências internas e externas que o envolvem devido aos conflitos advindos de suas relações opressoras. Diante de um cenário excludente, preconceituoso, ainda se faz necessário refletir e resgatar a postura humanizadora, de justiça social, de respeito ao outro, do cuidado consigo e com o coletivo. Compreende-se que “[...] a humanização do ser é um processo ontológico e educativo, que possibilitará a constituição individual, cultural, histórica e social” (SOAVE; BARBIERI; ROSA, 2018, p. 51).

Assim, o presente estudo, de base teórica, caráter exploratório, destaca a interpretação das obras de Freire para a prática da Educação Preventiva Integral. A escolha advém do reconhecimento da importância de Paulo Freire para a promoção da Educação, da emancipação e transformação social. Têm-se como questão norteadora: “quais reflexões de Freire sensibilizam e aproximam-se da Educação Preventiva Integral?”. O objetivo geral é reforçar a Educação Preventiva Integral como uma dimensão educativa fundamental para a evolução humana à luz de Paulo Freire, patrono da Educação, educador e filósofo. E nessa reflexão acerca da Educação como transformação social e provocadora do desenvolvimento humano, é apresentada a base teórica emergida das obras de Freire (1979, 1987, 1996, 2000, 2001). Os objetivos específicos envolvem: identificar elementos nas obras de Paulo Freire que se aproximam e inspiram a construção da Educação Preventiva Integral; reforçar a relevância de Paulo Freire e seus estudos para a prática da Educação transformadora, reconhecer a contribuição da Educação Preventiva Integral para o desenvolvimento pleno do ser humano.

Paulo Freire: aprender a sonhar, aprender a humanizar

A Educação Preventiva Integral ressalta que no processo de Educação há a construção de sonhos coletivos, um exercício que possibilita a produção de conhecimentos para o alcance de um objetivo em comum. Freire (2000) também sensibiliza que, para alcançar o sonho coletivo, há a necessidade de refletir sobre o quanto a leitura crítica torna-se fundamental no processo de aprendizagem, muito mais do que apenas decodificar um texto, a leitura considera além das entrelinhas, torna-se a capacidade de transformar os saberes em práticas, em uma funcionalidade relacionada ao que se aprende e a que se ensina, permitindo que cada sujeito observe de diferentes ângulos, construindo os seus conceitos a partir das vivências e das experiências.

Sonhar é imaginar horizontes de possibilidades; 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 se orienta 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. O ato de sonhar coletivamente, na dialeticidade da denúncia e do anúncio e na assunção do compromisso com a construção dessa superação, carrega em si um importante potencial (trans) formador que produz e é produzido pelo inédito viável, visto que o impossível se faz transitório na medida em que assumimos coletivamente a autoria dos sonhos possíveis (FREIRE, 2001, p. 30).

Freire (1996) apresenta que o sujeito que lê criticamente atribui sentidos, se envolve, dialoga com o contexto, amplia suas visões de mundo, compreende a si próprio e depois observa de maneira crítica. Contrapondo a proposta de apenas transferir conhecimento, a leitura crítica promove a busca pela humanização, transcende do individualismo e senso comum e, para isso, há a necessidade que alguém auxilie na relação, já que é somente por meio da politização das pessoas que ocorrerá a libertação das amarras enfrentadas, assim como apresentada por Freire (1981, 1996). Conscientização, educação libertadora, pedagogia política fazem parte de suas reflexões, de promover uma real educação crítica e, com a reflexão crítica da realidade, permite-se o enfoque político e dialético na Educação, que provocam transformações nas ações e reflexões, assim como reforçado na Educação Preventiva Integral.

O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória – não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão, mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética, mas pensa mecanicistamente. Pensa errado. É como se os livros todos a cuja leitura dedica tempo farto nada devessem ter com realidade de seu mundo. A realidade com que eles têm que ver é a realidade idealizada de uma escola que vai virando cada vez mais um lado aí, desconectado do concreto (FREIRE, 1996, p.30).

É preciso defender a escola que se volta para a formação de cidadãos, como sujeitos políticos de um pensamento autônomo. “É uma imoralidade, pra mim, que se sobreponha, como se vem fazendo, aos interesses radicalmente humanos, os do mercado”. (FREIRE, 1996, p.112). A escola não pode acabar com as iniquidades provocadas pela globalização, mas, entretanto, pode provocar uma consciência crítica sobre esse processo econômico, do capitalismo, na capacidade de refletir a realidade, para superar o discurso hegemônico e sua tecnocracia lógica da racionalidade instrumental, que vigoram nas políticas educacionais nacionais.

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se com 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. (FREIRE, 1996, p. 29).

Assim, a Educação Preventiva Integral reforça que a leitura crítica se torna a base do cotidiano pedagógico, em que o educador primeiramente precisa atentar-se à obtenção da sua leitura crítica (percepção de imagens, olhar atento, formação, subjetividade com o que o leitor sabe e como ele lê), transcendendo as interpretações a partir da compreensão teórica de textos e das visões de mundo para então instigar os alunos a também promover a leitura crítica. Logo, a leitura crítica torna-se um compromisso e responsabilidade docente. Morin (2003), quando apresenta que o conhecimento deve ser contemplado para além da prática educativa, não apenas para a sala de aula, possibilita um saber que deve ser aplicado na vida, para não se tornar um vazio, em que o educador necessita do olhar crítico para que proporcionar a seu educando a mesma reflexão: facilitar oportunidades para que os sujeitos possam construir seus conhecimentos, em que obtenham a promoção de suas visões críticas. É uma relação mútua, em que, conforme Freire (1996, p. 107), “como professor, não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha”.

Por isso, importante destacar que Freire (1996) explora a necessidade da formação docente enquanto pesquisadores, condição esta que auxilia na melhoria da prática docente diária, nos processos reflexivos e tomada de consciência, uma vez que ensinar está intimamente ligado à temática da pesquisa e na formação de educandos autônomos, que sejam capazes de desenvolver sua curiosidade e criticidade acerca do saber. Ademais, Freire (1996) contribui com a temática da formação de professores no que diz respeito aos processos reflexivos. Ele explora o conceito de autonomia profissional docente mostrando que a formação ideal perpassa o sentido formativo da educação e faz menção a aspectos mais amplos enquanto formação cidadã e para a vida, não se limitando a apenas o ambiente escolar.

A formação de educadores, nesse sentido, é permanente. Acrescenta que a prática educacional e cotidiana deve sempre ser pautada numa constante reflexão, para que as ações diárias sempre estejam em aproximação entre teoria e prática. Nas diferentes realidades em que o professor atua, na diversidade de estudantes que encontra ao longo de sua caminhada profissional, a prática docente sempre deve ser permeada da interação e troca de saberes, estimulando a curiosidade dos estudantes, promovendo assim a construção e reconstrução dos saberes ensinados por meio da reflexão crítica sobre as práticas.

Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. (...) A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 1996, p.42-43).

Nesse sentido, a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, no sentido de ‘pensar para fazer’ e ‘pensar sobre o fazer’, surgindo a partir das curiosidades e indagações das práticas cotidianas. A reflexão crítica permanente deve ser prioritária para os processos de formação dos educadores que buscam ser canais de transformação social por meio de sua profissão docente. A ideia de formação permanente que Freire coloca se dá pelo fato do conceito que o autor explora sobre o inacabamento do ser humano, que está em constante aprendizado. Portanto, pensar sobre formação de professores é pensar em um movimento entre formação inicial e continuada interconectadas e articuladas (FREIRE, 1996).

Como um eixo central para a promoção das relações e construções de visões de mundo, é necessário atentar-se à efetivação da Educação Preventiva Integral como caráter filosófico onde resgata o sujeito oprimido, que vivencia as imposições do sistema e só consegue se libertar na medida em que pensa sobre a ação. “Há um sinal dos tempos, entre outros, que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito” (FREIRE, 1996, p. 128). Essa postura relatada reforça a reflexão em que, à medida que se expressa o pensamento sobre a maneira de assimilar a constituição da democracia, o autoritarismo não tem espaço. Assim, só haverá possibilidades à medida que a liberdade for construída ao lado da ética ao invés da obediência e do medo. Freire (2000), em seu legado, inspira os sujeitos a salientar as reflexões sobre a ética e da sua importância enquanto fundamento dos discursos pedagógicos e políticos dos educadores. Ele apresenta a importância da essência política, social e humanizadora para a preocupação com a formação do ser.

Dentro de uma Educação pautada nos princípios de transformação e justiça social, o oprimido, na qual Freire destaca em sua obra (1987), é marcada pelo indivíduo que é excluído, que busca o protagonismo e anseia por mudanças sociais. Em meio ao contexto social marcado pela opressão das desigualdades e vulnerabilidades sociais, relacionadas às condições históricas, Freire ressalta a relevância da criação/recriação de uma cultura a partir da transformação social. A luta pela liberdade, que vem pelo educar, concretiza-se a partir do momento que o sujeito toma consciência de sua condição de oprimido e se constrói socialmente por meio da criticidade e formação cidadã.

A Pedagogia do Oprimido é caracterizada a partir da elucidação do sujeito à leitura de mundo, emponderando-o a partir da palavra que emancipa e da tomada de consciência do ser humano. Desse modo, é essencial que a Educação abarque a coletividade. Infelizmente, no mundo atual, a sociedade está engaja-se no egoísmo, na aparência, na valorização do superficial, em uma vida “muito pobre” socialmente e empaticamente. Trata-se de uma sociedade individualista, imediatismo e egoísmo, em que “a cultura do narcisismo impõe ao homem moderno uma centralização cada vez maior no Eu, deixando, em segundo plano,

o outro, e com isso a alteridade passa a perder importância e a sofrer esvaziamento” (GIOVANETTI, 2009, p. 33). Consequência disso há o desenvolvimento de sujeitos cada vez mais vulneráveis e frustrados, com a manifestação de doenças advindas do fracasso e da cultura do narcisismo. Esse adoecimento decai sobre sintomas de depressão, síndrome do pânico, ansiedade, síndrome de “*Burn out*” (esgotamento) e vazio existencial. Tais questões trazem a reflexão acerca dos grupos que são permanentemente vulneráveis, justamente porque são esquecidos das políticas públicas e estão à margem da sociedade. Estes grupos podem ser chamados como “população socialmente desfavorecida” e parecem estar nestas condições por questões políticas intencionais. Portanto, chega-se à conclusão de que as vulnerabilidades são pontos-chave para as lutas de classes e, por isso, a análise dos fatores sociais e materiais contribuem para identificar estes grupos suscetíveis que precisam de mais apoio (ROMERO, 2009).

Somente quando o educando é tratado como sujeito pensante, autônomo, livre e construtor da sua própria história, será capaz de interagir no processo ensino-aprendizagem com as práticas sociais. Estas deveriam forjar núcleos de estudos para ler, interpretar e transformar o contexto histórico-social envolvido. Desta forma, Paulo Freire articula aos direitos fundamentais à ética e à educação visando a justiça social. (BORGES, 2015, p. 374).

Esta forma de entender a educação é revolucionária a partir do momento que se vê a mesma integrada aos direitos fundamentais do ser humano. É através da formação do sujeito pensante, crítico, ético, criador de sua própria história que a educação pode auxiliar na superação das desigualdades por meio da justiça social (BORGES, 2015; SCHNORR, 2019). E como destacado por Freire (1996, p. 30), “prefiro a rebeldia que me confirma como gente e que jamais deixou de provar que o ser humano é maior do que os mecanismos que o minimiza”.

Nas últimas décadas, os sistemas educacionais criaram laços estreitos com a economia e passaram a ser construídos a partir de um modelo mercantilista onde e órgãos internacionais estabelecem metas a serem cumpridas, em especial a estruturação e o cumprimento das avaliações em larga escala. Isso ressalta a perspectiva educacional não mais no processo de aprendizagem do estudante e, sim, no resultado. As políticas estabelecidas com base em uma visão de mercado desfavorecem as questões que envolvem a justiça social, uma vez que esta implica em determinados interesses sociais e econômicos em detrimento de outros. Com isso, a educação passa de um viés progressista para um viés neoliberal, redefinindo as relações que se estabelecem no âmbito social (SILVA; SARRIERA, 2015; LIMA; GANDIN; 2017). O sistema capitalista, centrado na exploração e na repartição injusta e desigual da renda nacional entre as classes sociais podem ocasionar eventos e processos excludentes. Isso pode acarretar na reprodução da pobreza, da insuficiência e renda, de ausência dos serviços básicos (áreas da

Saúde e Educação, por exemplo), ausência de prática coletiva, bem como de risco e vulnerabilidade social (SILVA; SILVA, 2010).

Diante dos cenários de risco, vulnerabilidade e desigualdades sociais, os sistemas educacionais foram criando conexões entre a economia onde e muitas instituições passaram a serem organizadas a partir de modelos capitalistas, pautadas em verdadeiras linhas de produção. Porém, em um contexto de ordem, de cumprimentos em larga escala e o ensino pautado em resultados, de elevação de interesses em relação a outros, observa-se que há o desfavorecimento das questões que envolvem a superação das vulnerabilidades e riscos sociais, bem como da promoção da equidade, da igualdade e da justiça social (SILVA; SARRIERA, 2015; LIMA; GANDIN; 2017). Destaca-se que para o enfrentamento dessas problemáticas exige-se compreensão do cenário, de muitos “[...] estudos voltados à compreensão de fatores econômicos, socioculturais, psicológicos, políticos e de contextualização comunitária, a fim de elaborar e desenvolver metodologias de ação coletiva para a superação de problemáticas” (LIMA-BERTON; MONTEIRO; ASINELLI-LUZ, 2019, p. 11). E na compreensão da função social da Educação, reforça-se que o educador, seja ele escolar ou social, na condição de agente de transformação, precisa estar presente para auxiliar na superação das problemáticas relacionadas às vulnerabilidades e riscos sociais. Não apenas focando no profissional, mas principalmente no sujeito: é preciso observar o educando como a solução, ao invés de ser o problema.

Ademais, verifica-se que nos dias de hoje a promoção da justiça social está sendo dificultada por diversas situações políticas (pouco investimento educacional, tensões junto ao magistério, entre outros), pois sua ação afeta o interesse das estruturas de poder que resistem à ideia de uma mudança social. O ser humano encontra-se em uma redução ao individualismo e sua percepção em relação às injustiças sociais está naturalizada, levando-o a uma zona de conforto que o incapacita de observar e se movimentar em favor de mecanismos que ajudem na minimização das desigualdades sociais. Além desta paralisia humana diante das mazelas sociais, há uma complexidade dos problemas enfrentados advindos da cultura individualista e narcisista que fragmenta as relações, colocando em evidência um modo de sociedade afastado dos valores sociais comunitários (SILVA; SARRIERA, 2015).

Nesse universo, as relações interpessoais deixam de ser relações entre pessoas e passam a ser relações na ótica do mercado. O outro transformado em mercadoria tem sua validade enquanto aproveitável – utilitarismo – para uma vez perdida essa utilidade, ser descartado. É como se, potencialmente, cada ser humano tivesse uma espécie de prazo de validade, uma data de vencimento (STRIEDER, 2005, p. 125). A justiça social é uma das temáticas que vem ganhando notoriedade nas discussões entre pesquisadores e entidades governamentais porque apresenta vieses de discussão e reflexão a respeito de mudanças sociais, uma vez que este conceito está amplamente ligado às condições

de contextos sociais e históricos de uma determinada localidade. Paulo Freire é um dos autores brasileiros que se destaca, neste sentido, por trazer para o campo da educação, as noções de uma pedagogia crítica, que se funda em uma educação transformadora, com base na paz, ética, justiça social, diálogo e respeito, a partir da formação do estudante pensante e crítico: “A Paz se cria, se constrói na e pela superação de realidades sociais perversas. A Paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social” (ARAUJO FREIRE, 2006, p. 388).

Uma das formas facilitadoras desse processo de formação humanizadora que corroboram com as ideias de Paulo Freire é a resignificação e construção de uma Cultura de Paz, por meio da Educação para a Paz, no cotidiano escolar e social. Cultura de Paz é um termo que muito se escuta nos dias atuais e principalmente na área educacional. De acordo com a ONU (Organização das Nações Unidas), a Cultura de Paz é um conjunto de atitudes e valores que previne conflitos e violência por meio de diálogos entre os indivíduos. Este conceito amplo parte do princípio de que a paz precisa ser ensinada e aprendida e que o diálogo deve ser considerado como princípio humano (SALLES FILHO; 2019; UNESCO, 2010; GUIMARÃES, 2005).

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1996, p. 91).

Construir a paz significa aceitar a manifestação e tomada de consciência de novas atitudes: valorização de princípios de construção do coletivo, novas formas de se relacionar baseadas na empatia e no real respeito pelo outro, ver a diversidade como necessária, diálogo e cooperação são pontos positivos e relevantes. Atuar com os elementos de prevenção ou minimização das violências sociais na perspectiva da Cultura de Paz e Educação para a Paz é salientar que o foco é o sujeito, seu processo de desenvolvimento e contextos. A partir do conhecimento do contexto, das demandas e potencialidades realiza-se um exercício de empatia, colocando-se no lugar do outro. O afeto, o discernimento e o incentivo à humanização (a humanização freiriana explora o conflito como possibilidade de emancipação) potencializam a ação e mediação de conflitos, visto que as relações estabelecidas entre os seres permitem a produção coletiva de conhecimentos, oportunizando a dialogicidade, criticidade, criatividade e o potencial transformador. (FREIRE, 1996).

A justiça social, conceitualmente falando, tem relações com a distribuição de recursos e oportunidades, fato este que é interrompido pela ampla desigualdade social presente na sociedade. Ela busca uma redistribuição mais democrática, no sentido daqueles que possuem menos condições de alcançarem seus objetivos. Sendo assim, o valor da dignidade humana e direitos humanos estão intrinsecamente ligados ao

conceito de justiça social, bem como os conceitos de cidadania e comunidade. Eles caminham juntos com o intuito de garantir as condições básicas de vida e desenvolvimento humano. Assim, não há como negar a importância do direito à Educação e sua ligação com o conceito de justiça social, uma vez que esse direito se constitui em um pressuposto fundamental para o desenvolvimento humano (GAMARNIKOW, 2013; SILVA; SARRIERA, 2015).

O termo justiça social também está associado às temáticas da Pedagogia Social, discutidos por Paulo Freire em suas pesquisas, justamente porque elas fazem referência aos movimentos de garantia e defesa dos direitos humanos e sociais e ao atendimento daqueles que estão em situação de desigualdade e vulnerabilidade social. Assim, pode-se dizer que a escola e outros espaços de interação são locais de manifestação da justiça social. A discussão em torno da justiça social é necessária ao passo que dá voz e vez ao que a coletividade aceita como melhores condições para seu contexto de vida, ademais, a Pedagogia Social envolve a aprendizagem de conviver em sociedade, de maneira autônoma, livre e consciente (SANTOS; PAULA, 2014; CALIMAN, 2009; CAMORS, 2009). “Sem uma educação comprometida e engajada nos processos sociais que liberte os sujeitos históricos de toda discriminação, será impossível a construção de um sujeito livre, autônomo e portador dos direitos fundamentais” (BORGES, 2015, p. 37409).

Por isso, destaca-se a autonomia na prática do educador, para que ele consiga um exercício de docência por meio do estabelecimento de relações mais próximas do aluno, não seguindo apenas um currículo, mas percebendo a diversidade de seus alunos, organizando-se sempre na renovação da sua própria prática (refazendo-se de suas vivências). Destaca-se que o(a) educador (a), em seu exercício, requer uma profunda compreensão sobre a reflexão da ação, possibilitando que se perceba no contexto, na realidade que vive e que deve transformar (FREIRE, 1996). O movimento de compreensão, reflexão, percepção e ação são fundamentados no processo de dar atenção e sustentação ao fazer docente, construindo e reconstruindo conhecimentos, que articulados a sua prática melhorada, produzirão saberes teóricos e tácitos indispensáveis a sua profissão, permitindo que sua prática com os estudantes e a ação de ensinar aconteçam de forma positiva e significativa em diversos cenários educacionais. Em relação ao ser humano, leitura crítica e transferência, o docente aprende a aprender, tornando o saber como algo acessível, que transforma, que promove formação, que transcende e que modifica o outro. A sua prática torna-se um processo de conhecimento em nível sistemático, implicando sabedoria à medida que se ensina e aprende. Logo, o professor e o educando são sujeitos em constante formação.

A partir dessas interações, constrói-se um repertório de experiências similares, de conhecimentos práticos, em que o educador cria condições para a produção do conhecimento, (Freire em pedagogia da autonomia, vai dizer o contrário, que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar condições para sua produção, como já está

anunciado neste artigo) tornando sua prática como um ensinamento da leitura crítica a seus educandos, em um processo de inacabamento e mobilização para sempre levar a diante. Essa busca pelos novos processos educativos está vinculada à epistemologia da prática, em que a Educação seja voltada para a problematização do contexto do aluno, facilitando intercâmbios em sala de aula (a experiência que se promove no dia a dia, a reflexão antes, durante e após a ação). Pimenta, (2010, p. 02) ressalta que “frente a novas situações que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação”.

Assim, as teorias pedagógicas só possuem validade no processo educativo quando são vinculadas à prática concreta que dialoga com a comunidade, trabalhando na construção das ideias, dando relação inacabada da interseção relacional dos diferentes conhecimentos, onde o educador necessita de preparação para as situações que emergem (MORIN, 2003). Diante disso, a relação educador-educando (enfoque político-filosófico na sala de aula) deve manter uma reciprocidade no processo de conhecimento (interativo), constituindo-se de uma educação com relação horizontal entre o sujeito e o meio, na busca pela humanização e cuidado do outro. Isso se aproxima com o enfoque filosófico que Aquino (1996) estabelece ao dialogar sobre a interação dentro da sala de aula, em que o educador e o educando se encontram para o processo de troca de conhecimento/interação eficaz. Com um encontro interativo, ambos precisam de reciprocidade (identificação), retroação (ação e reação), em que se requer o desejo e o querer do outro estar em contato, de transferir o conhecimento.

A relação social está vinculada ao enfoque psicanalítico na Educação, em que o educador media o conhecimento no processo ensino-aprendizagem, constituindo-se de uma relação com os sentimentos, emoções, alteridade, possuindo relação com o que se oferece ao próximo. Assim, na intersubjetividade (acesso a si mesmo), promove-se ligação entre os seres, onde podem compartilhar conhecimentos carregados de sentimentos, sentidos, percepção de significados, em que se modifica dependendo da cultura, da história, onde é observada como complementação para o sentido de transcendência não ficar apenas no indivíduo, mas de possibilitar que o outro tenha conhecimento (AQUINO, 1996).

Considerações finais

Pensar na prática docente é refletir sobre a conceituação de inacabamento e que o processo educativo não finaliza na sala de aula, vai além da formação, da prática, do que é a condição humana, a transcendência, pensando que há reflexões. Os seres humanos serão reflexos para alguém, sobre alguém, junto a alguém, em que se deve ter consciência para a formação para a construção das relações. Não é algo finito e estático, mas que continua sendo construído e moldado no contexto

escolar, em que o indivíduo constrói um pensamento complexo de ir além, construir e reconstruir o tempo todo, conhecer os saberes necessários como base. Não é estático e finito, é conectivo. Tudo se deve pensar que se estabelecerá conexões. Para essas conexões inacabadas, o docente, em sua formação continuada, necessita exercitar o seu potencial de reflexão, de criticidade, possibilitando observar os diversos pontos de vista, de maneira a alcançar a sua qualidade de vida e do seu discente, na relação no dia a dia com o grupo escolar, permitindo estar com pessoas que reflitam da mesma forma, construindo dimensões que vão fazendo com que a reflexão fique mais densa, complexa no sentido de inacabamento. Portanto, no processo de humanização é necessário obter a consciência de que o processo de desenvolvimento da aprendizagem possibilita que o ser humano alcance a emancipação aos domínios que possui nas nuances da vida, com o potencial de entrelaçar os conhecimentos por meio das relações sociais.

Discutir a formação de professores atualmente tem se mostrado um desafio para o campo educacional devido a sua complexidade. Não se pode desejar um ensino de qualidade sem que antes se cuide da formação daqueles que são peças-chave no processo de ensino e aprendizagem escolar. É preciso um profissional docente exercendo sua função de forma autônoma e eficaz. Estudar e discutir formas de melhorar a formação e atuação do professor é de fundamental importância para se conquistar tal qualidade. Ademais, pensar em práticas reflexivas que contribuem de forma significativa para a formação permanente do professor ao passo que este profissional pode refletir sobre suas práticas diárias em sala de aula e melhorar a qualidade de suas ações.

Trabalho focado sobre o ser humano como sujeito capaz de ensinar, aprender e desse modo, oportunizar a transformação social. Qualquer processo de Educação precisa levar em conta a capacidade humana, refletir sobre os fenômenos sociais. O educador precisa considerar que o educando possui experiências anteriores, de diálogo permanente, reflexão, que a partir da sua realidade busque a superação de demandas e amplie o olhar, a prática humanizadora. Na condição de educadores, é preciso compreender o ser humano em processo de aprendizagem, na interação com o outro. Ademais, tem-se a possibilidade de construir coletivamente ferramentas para mediação de conflitos inerentes à prática socioeducativa, suscitando ações de percepção da realidade e relação dos sujeitos com a comunidade a partir da sua concepção enquanto ser em desenvolvimento, como, por exemplo, a construção da Cultura de Paz por meio da Educação para Paz, que favorecem e facilitam a sensibilização acerca dos valores e direitos humanos e sociais fundamentais para a concretização de uma sociedade pacífica. Portanto, é importante pensar em questões sociais como pobreza, injustiças e desigualdades, vistas como formas de violência estrutural, que atingem a sociedade e, conseqüentemente, a escola, compreendidas como forma de dominação do mais forte ao mais fraco são necessárias ao passo que a construção de uma base sólida da paz na sociedade vem a partir do entendimento da forma como a violência é manifestada.

Portanto, a Educação Preventiva Integral, com relevância no ser humano, é capaz de sensibilizar educadores para ações em prevenção mais eficazes, humanizadoras. Diante de tantas violências, vulnerabilidades e riscos sociais que assombram a humanidade, acredita-se que a Educação é o canal de mudança, assim como já dizia Paulo Freire, é transformação social. E que seja possível que este estudo continue, que possibilite novas pesquisas, provoque discussões e reflexões, que estimule e sensibilize educadores que se sintam motivados para aprofundar conhecimentos, buscar saberes que sejam alternativas de melhoria para as relações sociais, ao desenvolvimento humano. São possibilidades de voltar o olhar para o sujeito a partir de seu contexto, um processo de humanizar-se, libertação (sentir-se livre, mas, à medida que respeita o espaço do outro), emancipação (percebe-se como agente protagonista, de vez e voz) e, por sua vez, desencadeia a transformação (permitir que o “velho” se vá para a construção do “novo”). E, desse modo, permite-se a reflexão provocadora de Paulo Freire (1996, p. 106) que nos ensina: “me movo como educador, porque primeiro me movo como gente”.

Referências

- AQUINO, Júlio Groppa. **Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno**. São Paulo: Summus Editorial, 1996.
- ARAUJO FREIRE, Ana Maria Araújo. **Educação para a Paz segundo Paulo Freire**. Educação. Porto Alegre. v. 59, n. 2, p. 387- 393, 2006.
- LIMA-BERTON, Tatiane Delurdes de; MONTEIRO, Michelle Pongenga Geraim; ASINELLI-LUZ, Araci. O educador e a prática de Educação Preventiva Integral. **Quaderns d’ Animació i Educació Social**, v. 30, 01-19, 2019.
- BORGES, Valdir. Direitos humanos, ética, educação e justiça social na era da globalização a partir de Paulo Freire. **XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, PUCPR – Editora Universitária Champagnat, 2015.
- CALIMAN, Geraldo. A Pedagogia Social na Itália. In: SOUZA NETO, João Clemente de; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério. **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.
- CAMORS, Jorge. A Pedagogia Social na América Latina. In: SOUZA NETO, João Clemente de; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério. **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à prática educativa**. Paulo Freire: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. – 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GAMARNIKOW, Eva. Educação, (in) justiça social e direitos humanos: combatendo desigualdades na globalização turbocapitalista. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. v. 18, n. 52, p. 189-243, 2013.

GIOVANETTI, José Paulo. A existência e suas patologias no mundo hipermoderno. In: RIBEIRO, Wânier; ROMERO, Emilio. (Orgs.). **Vulnerabilidade humana e conflitos sociais: por uma psicologia social compreensiva**. São José dos Campos: Della Bídia, 2009. cap. 5, p. 21- 38.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Educação para a Paz**: sentidos e dilemas. Caxias do Sul: RS: Educs, 2005.

LIMA, Iana Gomes; GANDIN, Luís Armando. **Justiça social na educação**: pressupostos e desdobramentos teóricos. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa. v. 12, n. 3, p. 929-941, 2017.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina, 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma. Garrido; GHEDIN, Elodie. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2010.

ROMERO, Emilio. Para uma psicopatologia da vida cotidiana: tendências sociais dissolventes e conflitantes: os desafios e ameaças na vida cotidiana. In: RIBEIRO, Wânier; ROMERO, Emilio. (Orgs.). **Vulnerabilidade humana e conflitos sociais**: por uma psicologia social compreensiva. São José dos Campos: Della Bídia, 107-142, 2009.

SALLES FILHO, Nei Alberto. **Cultura de Paz e Educação para a Paz**: olhares a partir da complexidade. Campinas, SP: Papirus, 2019.

SANTOS, Karine; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira. A teoria de Paulo Freire como fundamento da pedagogia social. **Interfaces Científicas**. Pernambuco. v. 3, n. 1, p. 33-44, 2014. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHNORR, Giselle Moura. Inéditos viáveis: dialogicidade, interculturalidade e libertação. **Revista do NESEF Filosofia e Ensino**, v. 8, n. 1, p. 24-46, 2019.

SILVA E SILVA, Maria Ozanira. Pobreza, desigualdade e políticas públicas: caracterizando e problematizando a realidade brasileira. **Revista Katál**. v. 13, n. 02, p. 155-163, 2010.

SILVA, Caroline Lima; SARRIERA, Jorge Castellá. Promover a justiça social: compromisso ético para relações comunitárias. **Psicologia & Sociedade**. v. 28, n. 02, p. 380-386, 2015.

SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de ; GRACIANI, M. S. S. . A prática da pesquisa em Pedagogia Social no Brasil. In: Roberto da Silva; João Clemente de Souza Neto; Maria Stela Santos Graciani. (Org.). **A pesquisa em Pedagogia Social**. 1ed. São Paulo: Expressão e Arte, 2018, v. 1, p. 13-28.

SILVA; Roberto da. Outras educações possíveis. In: GADOTTI, Moacir; CARNOY, Martin (Orgs.). **Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire**. 1ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire / *Le-mann Center e Stanford Graduate School of Education*, 2018. 478p – ISBN 978-85-60867-24-0. pp. 305-316.

SOAVE, Cláudia; BARBIERI, Simone Côrte Real; ROSA, Geraldo Antonio da. Cuidado do ser em Freire: dimensão ontológica do ser mais na Educação. **Revista do NESEF Filosofia e Ensino**, v. 07, n. 02, p. 49-60. 2018.

STRIEDER, Roque. Da indiferença a intolerância para a sensibilidade social. **Revista Espaço Pedagógico. Passo Fundo**. v.12, n.2, p. 121-132, 2005.

UNESCO. **Cultura de paz: da reflexão à ação: balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo**. – Brasília: UNESCO. São Paulo: Associação Palas Athena, 2010. 256 p.

Recebido: 08/12/2020

Aprovado: 29/06/2021

O ENSINO-APRENDIZADO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: O QUE PAULO FREIRE TEM A CONTRIBUIR NESTE PROCESSO?

*Kasandra Conceição Castro*⁶³

Resumo

O presente artigo se propõe a analisar contribuições da pedagogia de Paulo Freire para o processo ensino-aprendizado na educação escolar indígena. A partir dos fundamentos antropológicos e históricos do pensamento pedagógico deste autor, analisa esta como uma pedagogia da *práxis*, voltada para despertar a consciência e a ação transformadoras. Neste contexto, o ensino-aprendizado é posto em novos fundamentos críticos e é este contexto que justifica as questões norteadoras deste estudo: quais as características do processo ensino-aprendizado na pedagogia de Paulo Freire? Quais as contribuições que o pensamento deste autor nesta área oferece para o ensino-aprendizado na educação escolar indígena? Com base em pesquisa qualitativa com fontes bibliográficas, o estudo mostra que a pedagogia de Paulo Freire põe o processo ensino-aprendizado sobre fundamentos como o diálogo, a relação horizontal educador-educando, a formação para a transformação, a valorização dos conhecimentos dos agentes envolvidos no processo educacional, contextualização sócio histórica do conteúdo e a indissociabilidade entre pedagogia e política. No contexto indígena, este modelo dialoga com as formas tradicionais de educação, ao implicar na ampliação da concepção sobre a educação escolar e sobre o que é a escola, a fim de que emergjam formas de consciência sobre a opressão destes povos que se convertam em formas de organização, mobilização e ação política emancipatórias.

63 Possui Bacharelado/Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Luterana do Brasil-ULBRA. Especialização em "A Questão Social pela Perspectiva Interdisciplinar"- UFPR. Mestranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná - UTP. Membro dos Grupos de Pesquisa TEPE/UTP e NUPECAMP/UTP. Bolsista PROSUP/CAPES.

Palavras-chave: Ensino-aprendizado. Emancipação. *Práxis*. Paulo Freire. Educação Indígena.

TEACHING-LEARNING IN INDIGENOUS EDUCATION: WHAT DOES PAULO FREIRE HAVE TO CONTRIBUTE TOWARD THIS PROCESS?

Abstract

It article aims to analyze the contributions of Paulo Freire's pedagogy toward teaching-learning process in indigenous school education. From it anthropological and historical foundations of this author's pedagogical thought, he discusses this as a pedagogy of praxis, aimed at awakening transformative awareness and action. In this context, teaching-learning is restored to new foundations and it is this context that justifies the guiding questions of this study: what are the characteristics of the teaching-learning process in Paulo Freire's pedagogy? What contributions does this author's thinking in this area offer for teaching-learning in indigenous school education? Groundwork on qualitative research with bibliographic sources, it study shows that Paulo Freire's pedagogy restores the teaching-learning process on fundamentals such as dialogue, the horizontal relationship between educator and student, training for transformation, valuing the knowledge of the agents involved in the educational process, socio-historical contextualization of the content and the inseparability between pedagogy and politics. Applied to the indigenous context, this model requires a broadening of the concept of school education and of what the school is, in order to emerge forms of awareness about the oppression of these peoples that become forms of emancipatory organization, mobilization and political action.

Keywords: Teaching-learning. Emancipation. Praxis. Paulo Freire. Indigenous Education.

Introdução

Este estudo nasceu da curiosidade inicial de aplicar a pedagogia de Paulo Freire na análise da educação escolar indígena brasileira, com o propósito de visualizar na legislação que normatiza esta política educacional indicativos da presença do pensamento educacional deste autor. Os debates entre os autores proporcionaram amadurecer a ideia de discutir o processo de ensino-aprendizado na educação escolar indígena com base na perspectiva do referido pedagogo. O resultado da pesquisa teórica e bibliográfica realizada mostra que o uso da pedagogia freiriana neste processo exige uma concepção ampliada de escola, a qual será discutida na última seção deste estudo.

Uma necessidade inicial que se impôs à discussão do processo de ensino-aprendizado em Paulo Freire aplicado à educação escolar indígena foi a compreensão da especificidade da sua pedagogia. Para identificar esta especificidade, mostrou-se decisivo compreender também a antropologia filosófica e a filosofia da história do autor, isto é, sua concepção do que é o ser humano e de como ocorre o processo de desenvolvimento da história. Esta análise consta na primeira seção do artigo.

Os resultados desta discussão permitiram o entendimento freiriano do processo ensino-aprendizado no interior deste quadro histórico e ontológico no qual as forças da dominação, opressão e exploração se chocam contra as da liberdade, da justiça e da humanização. Neste contexto, a pedagogia emerge como *práxis* e, assim, como uma das forças intelectuais e físicas transformadoras da história. Em seguida, este quadro de referências foi utilizado para analisar o processo de ensino-aprendizado na educação escolar indígena, a fim de compreender algumas contribuições que a pedagogia freiriana pode oferecer a esta modalidade. Este processo é concebido, dentro de um contexto que Freire (1987) denomina de educação bancária, como um monólogo no qual um professor transmite ativamente e os alunos interiorizam passivamente conhecimentos e informações, este processo é revisto e ampliado na pedagogia freiriana, que coloca o diálogo no seu fundamento.

Neste sentido, a pergunta que este estudo busca responder é: quais as características do processo ensino-aprendizado na pedagogia de Paulo Freire? Quais as contribuições que o pensamento deste autor nesta área oferece para o ensino-aprendizado na educação escolar indígena?

O estudo é de caráter teórico e bibliográfico. Para sua realização, utilizou-se como fontes principais do pensamento pedagógico de Paulo Freire os livros Educação como prática da liberdade (1967), Pedagogia do Oprimido (1987), Pedagogia da Esperança (1992), Pedagogia da autonomia (1996), Pedagogia da Indignação (2000), além dos textos: Um diálogo com Paulo Freire sobre educação indígena (1982) e Compromisso ético e compromisso político das autoridades e dos educadores (1995).

Apontamentos sobre a Antropologia Filosófica e Filosofia da História de Paulo Freire

Com base na leitura de suas obras (FREIRE, 1967, 1982, 1987, 1992, 1995, 1996, 2000) e de comentadores como Gadotti (2007a, 2007b), Saviani (2008), Carvalho e Pio (2017), pode-se afirmar que a pedagogia freiriana é uma pedagogia da *práxis*. Este termo está no fundamento desta pedagogia não somente por uma questão política e ideológica, mas por uma questão que o autor considera ontológica, isto é, própria da condição humana e pressuposto da humanização. Nas suas palavras:

Os homens são seres da *práxis*. São seres do quefazer, diferentes, por isso mesmo, dos animais, seres do puro fazer. Os animais não “ad-miram” o mundo. Imergem nele. Os homens, pelo contrário, como seres do quefazer, “emergem” dele e, objetivando-o, podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho (FREIRE, 1987, p.70).

Originária do pensamento marxista, em Freire (1967, 1987) o conceito de *práxis* também significa ação e reflexão, teoria e prática conjugadas para um processo de transformação do mundo pela liberdade, pela justiça e pela própria afirmação da humanidade. A diferença é que aqui se está no campo estrito da pedagogia e, assim, da *práxis* pedagógica ou, ainda, da pedagogia como *práxis*.

É importante salientar que o processo de libertação deve ocorrer nas duas dimensões primordiais ou essenciais da existência humana: na relação do homem com a natureza e na relação do homem com os outros homens (MARX, ENGELS, 2001). Em outros termos, a libertação na dimensão natural e na dimensão social ou histórica.

Logo, a pedagogia freiriana não negligencia a função do conhecimento e da técnica como requisitos para o domínio da natureza e a maximização dos recursos naturais, mas já advoga por uma forma diferente de relação homem-meio natural destituída do caráter predatório em que esta se dá sob o capitalismo. Do mesmo modo, não negligencia a importância do conhecimento e da técnica social, mas advoga que estes devem estar em sintonia com a emancipação dos oprimidos e, assim, com a ruptura dos sistemas de dominação, opressão e exploração social.

Neste contexto, como um ser da *práxis*, o homem é ontologicamente destinado a transformar o mundo, tanto o natural quanto o social. Assim, reduzi-lo a mero espectador dos acontecimentos, a um ser que apenas absorve mecanicamente informações e conteúdos, sem contextualizar socialmente e, principalmente, questionar a aplicação prática deste conhecimento para o aprimoramento da sociedade, é boicotar e impedir o desenvolvimento da sua humanidade.

Freire deixa transparecer a centralidade da *práxis* não somente na sua antropologia filosófica, mas, também, na sua filosofia da história e na sua própria esperança com a humanidade quando estabelece como destino da história a condição ontológica do ser humano e não as formas históricas da exploração, dominação e opressão. A longa passagem a seguir ilustra esta percepção do autor:

A desumanização, que não se verifica apenas nos que tem sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que roubam, é *distorção da vocação do ser mais*. É *distorção possível na história, mas não vocação histórica*. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é *vocação histórica dos homens*, nada mais teríamos que fazer a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significado.

Esta somente é possível porque a *desumanização*, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado (Grifo nosso) (FREIRE, 1987, p.16).

Deste modo, a condição ontológica do ser humano é, também, para Freire, a sua vocação histórica: em última instância, uma vocação para a liberdade, a justiça e para a própria afirmação da sua humanidade, pois a *práxis* não é senão a liberdade, a justiça e a humanidade buscando se realizar na história.

Toda pedagogia de Paulo Freire se desenvolve dentro deste quadro fundamental de concepção antropológica e histórica. Deste modo, para ele, a pedagogia como *práxis* educacional é uma exigência ontológica e histórica do ser humano. Como tal, deve despertar naqueles que estão submetidos à opressão, dominação e exploração as habilidades da consciência e da ação transformadoras, declinadas como consciência-ação emancipatórias, libertárias, humanizadoras e justas.

É precisamente por isso que a pedagogia freiriana está umbilicalmente ligada à educação popular. Esta, como o nome sugere, tem como finalidade a emergência política e democrática das massas, a emancipação das camadas populares, dos que se encontram oprimidos, submetidos à injustiça, aprisionados, desumanizados. Portanto, uma pedagogia colada a um projeto político, social e humanizador alternativo à ordem fundada em sistemas de opressão (FREIRE, 1967, 1987; GADOTTI, 2007a, 2007b). Como nota Gadotti (2007a, p.52):

não se pode entender o pensamento pedagógico de Paulo Freire descolado de um projeto social e político. Por isso, não se pode “ser freireano” apenas cultivando suas ideias. Isso exige, sobretudo, comprometer-se com a construção de um “outro mundo possível”. Sua “pedagogia sem fronteiras” é um convite para transformar o mundo.

Em virtude das dificuldades impostas pela estrutura formal, burocrática e de interesses, a educação popular desfruta de pouco espaço para se realizar dentro da escola oficial padrão. Por isso, esta prática pedagógica floresceu dentro de estruturas educacionais alternativas, como os partidos políticos ligados às causas trabalhistas, os sindicatos de trabalhadores, os movimentos sociais de modo geral. Como nota Gadotti (2007b, p.24) Paulo Freire:

deixou, por onde passou, as sementes de uma concepção popular emancipadora de educação. Essas sementes floresceram em numerosos grupos e organizações, nas últimas décadas, unindo conscientização e organização popular. Ao contrário de concepções educacionais nascidas nos gabinetes dos burocratas ou de pedagogistas bem intencionados, a educação popular nasceu na América Latina, no calor das lutas populares, dentro e fora do Estado.

É este quadro referencial, de teoria e ação, ontológico e histórico, que se analisa a importância da pedagogia freiriana para o processo de ensino-aprendizado na educação escolar indígena.

O Processo Ensino-Aprendizado no Contexto da Pedagogia Freiriana

Paulo Freire (1967, 1987) defende uma pedagogia que, segundo Weffort (1967), corrobore com a ascensão política e democrática dos oprimidos, por isso, esta pedagogia deve estar comprometida com uma educação essencialmente política e democrática, a qual, no caso da educação escolar, realiza-se no próprio processo ensino-aprendizado. Neste sentido, o autor distingue entre o modelo bancário e o modelo libertário ou problematizador de educação.

O modelo bancário é antidialógico, vertical, centralizado, autoritário e acrítico (FREIRE, 1967, 1987). Antidialógico porque parte do pressuposto lockeano da mente como “tábula rasa”, como uma folha de papel em branco que deve ser preenchida com o conteúdo da experiência. Assim, o educador seria o portador da experiência do conhecimento e a mente do educando a tábula rasa a ser preenchida.

Os saberes acumulados pelos alunos nada importam neste modelo, por isso, este lhes reserva uma posição passiva, enquanto que ao educador cabe a posição ativa. Não há troca de experiências e conhecimentos, portanto, e o padrão de ensino é o do professor ensina/ aluno aprende, um manda o outro obedece.

Neste sentido, este modelo é também vertical, pois é imposto num ato de poder de cima para baixo pelo educador; centralizado, pois está centrado na pessoa do educador, seus conhecimentos, valores e experiências sobre o mundo; e autoritário, pois desconsidera a diversidade de conhecimentos, experiências e valores em favor de um padrão pré-estabelecido e divulgado pelo educador. Nas palavras de Paulo Freire sobre o educador próprio deste modelo:

Esta é, sempre, a certeza dos autoritários, dos dogmáticos, de que sabem o que as classes populares sabem, de que sabem o que elas precisam, mesmo sem falar com elas. Por outro lado, o que as classes populares já sabem, em função de sua prática e prática social, é de tal maneira “irrelevante”, “desarticulado”, que não faz sentido para autoritários e autoritárias. O que faz sentido para eles e para elas é o que vem de suas leituras, e o que escrevem em seus textos. É o que já sabem em torno do saber que lhes parece fundamental e indispensável e que, em forma de conteúdos, deve ser “depositado” na “consciência vazia” das classes populares (FREIRE, 1992, p.60).

Assim concebido, este modelo é também acrítico, porque negligencia na produção e transmissão do conhecimento os contextos sociais das experiências dos educandos, a participação e a expressão das

demandas destes que nascem das posições sociais ocupadas, além do que menospreza os saberes extraídos das experiências sociais diretas em favor de um conhecimento forjado nos gabinetes. Em síntese, este conhecimento não é transformador, mas conservador das condições e da estrutura de posições sociais, pois apenas domestica o educando, desenvolvendo habilidades para aceitar e servir à ordem social opressora (FREIRE, 1967, 1987, 1992).

A síntese deste modelo educacional fundamentado neste modelo de ensino-aprendizado foi denominada por Paulo Freire de “invasão cultural”, caracterizada pela “penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão” (FREIRE, 1987, p.86).

O processo ensino-aprendizado na educação libertadora ou problematizadora parte de fundamentos opostos: é horizontal, descentralizado, democrático e crítico. Isso porque a educação libertadora

não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdo; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdo, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1987, p.38).

Deste modo, a relação educador-educando passa a ser fundada no diálogo e no afeto e não mais na autoridade e no poder. O educador não é mais um mero transmissor de conhecimentos, mas um mediador de diálogos entre sujeitos que compartilham e debatem conhecimentos, valores, informações, experiências entre sujeitos dotados de vivências, posições e condições sociais diversificadas (FREIRE, 1967, 1987, 1992). O próprio educador, neste caso, é também um educando e os educandos, educadores, num processo em que todos ensinam ao aprender e aprendem ao ensinar.

Neste caso, conhecimentos, valores, informações dos sujeitos presentes na ação educativa não são mais negligenciados uns pelos outros, mas servem de matéria-prima sobre a qual são agregados outros conhecimentos, valores e informações, dentro de um processo de construção e reelaboração dos saberes que exige diálogo, tolerância e respeito pelo diferente e pela diversidade.

Esta postura está dentro das exigências éticas apontadas por Freire em vários de seus escritos, como em Educação como prática da liberdade (1967), Compromisso ético e compromisso político das autoridades e dos educadores (1995), e, ainda, Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática educativa (1996).

É neste sentido que Ernani Fiori (1987), no prefácio à obra Pedagogia do Oprimido, salienta que, em última instância, o método Paulo Freire é um método de conscientização mais do que de educação, e

que este não pretende ser um método de ensino, mas, sobretudo, de aprendizagem.

Neste processo dialógico, o conhecimento debatido e dialogado não se volta mais para despertar as habilidades da acomodação, aceitação e submissão aos sistemas de opressões sociais, mas para despertar as habilidades da consciência e da ação transformadoras.

Para isso, não problematiza mais o mero conteúdo didático de livros padronizados confeccionados como panfletos por burocratas, mas o conteúdo da realidade social, dos problemas, injustiças, oportunidades e possibilidades que afetam diretamente os sujeitos do conhecimento. Como salienta Gadotti (2007, p.35):

Nessa educação conscientizadora, educador e educando são sujeitos em diálogo na construção do conhecimento. A educação conscientizadora é problematizadora, crítica e prioriza o diálogo, o respeito, o amor, o ato de criação e recriação, partindo do estudo “em círculo cultural”, das situações-problema retiradas da realidade do educando.

É exatamente por isso que o processo ensino-aprendizado nesta pedagogia é crítico, pois envolve reflexão e ação dentro de um quadro de compromissos com a emancipação dos oprimidos, no sentido da valorização e do desenvolvimento das suas potências naturais, humanas, econômicas, culturais, políticas e sociais.

A emancipação dos oprimidos é o objetivo desta pedagogia porque o problema mais importante que uma sociedade e a humanidade devem enfrentar é o da opressão, desigualdade e injustiça social, uma vez que estas obstruem a realização das potencialidades humanas e, assim, o desenvolvimento da própria humanidade.

Uma educação deste tipo, evidentemente, não encontra acolhimento fácil dentro das salas de aula das escolas oficiais, uma vez que esta, como salienta Freire (1987, p.87), “não existe no ar, mas no tempo e no espaço” e, assim, “não podem escapar às influências das condições objetivas estruturais”, ou, como sustenta Saviani (1999), uma vez que suas atividades fins, meios e procedimentos foram, em grande medida, moldadas pela necessidade política de adequar a mentalidade e o comportamento das pessoas à ordem social e, assim, direciona-se à conservação e manutenção desta ordem, sem questionar os mecanismos subjacentes a esta ordem que produzem injustiças e desigualdades sociais.

É válido lembrar que este papel reprodutivista da escola também é analisado por Bourdieu e Passeron (1992) em seu clássico estudo sobre o sistema de ensino oficial francês. Este estudo inspirou diversos outros em vários países do mundo, os quais contribuíram para a reformulação dos sistemas de ensino nacionais. E é válido lembrar que esta teoria da função reprodutivista do sistema escolar se mostrou eficaz como instrumento explicativo de sistemas de ensino em sociedades culturalmente bastante diferentes, como demonstra a tese de doutorado elaborada com base nesta teoria por Cheng (2012).

Do mesmo modo, o educador não encontrará estímulos para exercer este tipo de educação nos sistemas escolares oficiais. Neste caso, a adesão a esta pedagogia da emancipação é uma decisão política e esta decisão política está associada à ética que o educador abraça: “compromisso ético supõe compromisso político”, salienta Freire (1995, p.2). E ambos os compromissos estão associados a uma prática, que pode ser para a transformação ou conservação da sociedade e das pessoas.

Paulo Freire discute a questão ética que envolve o ato educacional com mais profundidade na Pedagogia da Indignação (2000). Nesta, a questão política, a questão ética e a questão da ação aparecem indissociáveis. Daí, o autor depreende que a pedagogia enquanto *práxis* é uma questão ética, política e prática, logo, depende de decisões do educador. O fato mesmo de poder decidir significa que não há apenas uma, mas várias opções éticas disponíveis. Freire (2000) apresenta ao menos duas: a ética do mercado e a ética universal, da solidariedade.

Esta associação entre ética, política e prática remonta, como lembra Amaral Filho (2018) à Aristóteles. Também no filósofo grego o que está em questão são as decisões que tomamos. Como salienta Amaral Filho (2018, p.389):

desde Aristóteles, a Ética tem que ser pensada junto com a Política: qual a vida que posso realizar junto aos outros? Se há opções, qual será a melhor a seguir? Há liberdade para decidir sobre isso, ou a única coisa que há é a liberdade para decidir sobre isso? Há de fato uma forma de vida melhor que a outra e, portanto, todos devem segui-la, sem distinção?

Deste modo, a pergunta que se estabelece é: qual a ética mais eficaz para alcançarmos a melhor forma de vida em comum? A resposta de Freire a esta pergunta está, novamente, umbilicalmente ligada à sua antropologia filosófica e filosofia da história: é aquela que está em consonância com a *práxis*, com a transformação, a emancipação e a liberdade, isto é, com a superação de todas as formas de opressão subjetivas e objetivas. Portanto, a ética universal, da solidariedade.

Neste caso, a ética de mercado, em verdade, não é compreendida pelo autor como uma ética, mas como uma transgressão da própria ética: “a própria ética do mercado, sob cujo império vivemos tão dramaticamente neste fim de século, é, em sim, uma das afrontosas transgressões da ética universal do ser humano” (FREIRE, 2000, p.54).

Eis, portanto, que a pedagogia freiriana coloca, agora, o educador e o ato de educar ante a questão: ser ou não ser ético? Se a opção for pela ética, o ato de educar deverá perseguir, necessariamente, a emancipação dos oprimidos, aí incluído o próprio educador que, como lembra o autor em Compromisso ético e compromisso político das autoridades e dos educadores (1995), também está submetido a formas de opressão política, econômica e simbólica.

Outrossim, questionar-se sobre quais as melhores decisões para alcançarmos a melhor vida em comum, dentro de um processo ético em que os resultados das ações e relações resultem em ganhos recíprocos

para os sujeitos envolvidos (AMARAL FILHO, 2018), é também fazer uma escolha pelo tipo de sociedade que desejamos. De fato, a pedagogia freiriana não pode ser descolada de um projeto político e social, pois o objetivo do autor é, vencidas as formas de opressão, emergir para uma sociedade melhor, como lembram Weffort (1967), Gadotti (2007a) e Saviani (2008).

Em síntese, além do ensino de conteúdos didáticos definidos em currículos, livros e com base exclusivamente no patrimônio científico, filosófico e artístico europeu-ocidental, já denunciado por pensadores como Dussel (2005) e Quijano (2002, 2005) como parte de um processo de colonização do saber, dos valores e da cultura de povos não-europeus, o processo ensino-aprendizado na pedagogia freiriana toma novas dimensões que alteram o próprio modelo de aprendizado e ensino e a própria dinâmica e compreensão dos conteúdos envolvidos no processo educacional, ao agregar a dimensão política, crítica a estes conteúdos e ao valorizar os saberes informais, tradicionais, as filosofias, ciências e artes de cada contexto cultural.

Primeiro, porque já não é o monólogo, mas o diálogo que permeia a relação entre educandos e educadores. Segundo, porque a própria noção de educandos e educadores é ressignificada, uma vez que as experiências, os conhecimentos e valores dos agentes educacionais envolvidos no processo são intercambiados e valorizados para a adequada interpretação, compreensão, explicação e atuação sobre a realidade prática. Terceiro porque o conteúdo trabalhado já não é um mero recurso informativo, mas formativo e transformativo, no sentido da formação e transformação da consciência e da realidade prática. Quarto, porque não é um processo cujo fim se esgota no desenvolvimento de habilidades para ler, escrever e alcançar uma profissão, mas, além disso, para aprender a interpretar de modo socialmente contextualizado. Quinto, porque parte da valorização e problematização dos conhecimentos, valores e informações acumulados pelos agentes educacionais. Por fim, e em decorrência de tudo isso, porque é um processo que envolve, de modo indissociável, formação pedagógica e formação política, no qual está imbrincada a organização, mobilização e a ação.

O que este processo de ensino-aprendizado tem a contribuir na educação escolar indígena? É o que se discute na próxima seção deste artigo.

Educação Escolar Indígena e o Processo Ensino-Aprendizado na Perspectiva de Paulo Freire

De acordo com Silva (2019), os guarani do Rio de Janeiro possuem uma expressão com a qual designam o seu tipo de conhecimento: *Mbya arandu*, sendo que “*Mbya* é a autodeterminação, e *arandu*, seus saberes e práticas” (SILVA, 2019, p.380). Trata-se de saberes práticos, que nascem da prática e se convertem em práticas, e que são indissociáveis da

capacidade de autodeterminar, isto é, garantir o controle da produção e reprodução da existência destes povos.

A autora nota que entre os povos tradicionais do Brasil este saber prático é comum: “Para diversos povos originários no Brasil, o aprendizado está no acompanhar, no *estar junto* (conviver), no observar, no imitar e no praticar determinado saber”.

Este saber prático não significa aleatório. Há uma sistemática de rituais, ações, códigos linguísticos, habilidades requeridas que são adquiridas mediante um processo que envolve observação da natureza, experimentação, criação de hipóteses e testagem para que sejam consagrados os conhecimentos e incorporados ao patrimônio imaterial destes povos (SILVA, 2019). Para esta autora, é este processo que permite a estes povos adquirir um conhecimento profundo sobre a natureza com a qual se relacionam diretamente e da qual dependem diretamente para se reproduzir:

Eles possuem conhecimentos profundos sobre o que chamamos de natureza, tais como: técnicas de plantio e de caçada (que incluem o conhecimento dos sons – grunhidos, assobios, gritos –, tipos de fezes, garras e pegadas dos animais), formas de descrição da vegetação e de classificação de espécies, dos solos, das paisagens, entre outros (SILVA, 2019, p.381).

Há, aí, então, o que se pode definir como uma pedagogia da prática que, assim como a pedagogia da *práxis* freiriana, orienta-se para as necessidades e interesses práticos, sociais, da coletividade. Esta educação prática viabiliza uma relação sinérgica e integrada entre homem e natureza, ambos indissociáveis, e isso viabiliza subjetivamente o estabelecimento de um conjunto de práticas objetivas, econômicas e sociais, sustentáveis. Neste sentido, tem muito a contribuir com as práticas econômicas e sociais insustentáveis da sociedade brasileira não-indígena.

Com o avanço do capitalismo sobre o campo, a educação prática destes povos pode se beneficiar, também, de uma pedagogia da *práxis*, a qual avança no processo de formação política, crítica e emancipatória para classes ou povos oprimidos. Neste contexto, a educação escolar indígena pode complementar os processos de formação tradicionais, agregando sobre a relação sustentável com a natureza a dimensão emancipatória política e histórica.

Além deste ponto, a pedagogia freiriana também tem entre seus princípios a defesa do diálogo e da valorização dos conhecimentos das diferentes classes, culturas e dos diferentes povos na ação educativa. Neste sentido, é uma pedagogia da diferença, pois defende e valoriza as diferenças culturais como potência, como riqueza humana e como fundamental para a reprodução, o desenvolvimento e a sobrevivência da própria humanidade.

Neste ponto, o modelo freiriano de ensino-aprendizado também dialoga com as formas tradicionais de educação indígena: a valorização

das singularidades, da diversidade, das diferenças culturais e linguísticas das populações indígenas, postura que se encontra em oposição à “educação para o índio” (MELIÁ, 1979, 1981; GRAZZI, SILVA, 1981) que prevaleceu como modelo de educação escolar indígena até a década de 1970, modelo no qual se pretendia suprimir as culturas indígenas originárias em favor da homogeneização cultural inspirada no modo de vida da sociedade não-indígena e integração do índio a esta sociedade.

Dito isso, convém salientar que a conquista do direito à diferença na educação indígena foi alcançada, em termos formais ou legais, por estes povos através de diversas normas desde o final da década de 1990. Destas, as mais importantes são:

- O Parecer n.º 14/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE), o qual instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena;
- A Resolução do CNE n.º 03/99, de 10 de novembro de 1999, a qual instituiu as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas;
- A Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002, que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;
- A Resolução CEB/CNE n. 05/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

Nesta última Resolução, o Artigo 4º salienta que, entre os elementos básicos da “organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena” está:

a importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo (Inciso II).

No Artigo 15, Inciso I, esta legislação também salienta a importância de um currículo que leve em consideração as “especificidades das escolas indígenas quanto aos seus aspectos comunitários, bilíngues e multilíngues, de interculturalidade e diferenciação”. Deste modo, a questão da diversidade também se encontra contemplada na legislação educacional escolar indígena.

Mesmo que se trate de letra jurídica, estes reconhecimentos são conquistas importantes das populações indígenas pois rompem com uma lógica da integração, da homogeneização, da modernização e da descaracterização da diversidade socioeconômica, cultural e do modo de vida das populações indígenas que marcou a política indigenista oficial ao longo do século XX (HALE, 2002; GUSTAFSON, 2002, 2009; LUCIANO, 2006; BERGAMASCHI, MEDEIROS, 2009; AIRES, 2009; BICALHO, 2011).

Outra importante contribuição que a pedagogia freiriana oferece ao processo ensino-aprendizado na educação escolar indígena é a valorização do saber destes povos e o processo mútuo de ensino e aprendizagem que ela advoga. Com efeito, desde Lévi-Strauss (1978, 1989) e Mircea Eliade (1972, 2000) e Campbell (1990), a noção de inferioridade do mito enquanto sistema de conhecimento eficaz sobre a natureza, as relações sociais e a vida foi desmontada e abandonada.

Deste modo, a troca de experiência, valores, concepções de mundo e conhecimentos entre as populações indígenas e as não-indígenas é salutar não apenas para a institucionalização das relações sociais em parâmetros civilizados, mas, também, porque incrementa, enriquece e empodera ambas as sociedades naquilo que é uma das características estruturais da sociedade brasileira, que é a diversidade e miscigenação de etnias, línguas, modos de vida e culturas.

Não se trata, aqui, da defesa de uma democracia racial, tal como preconiza Freyre (1998), mas da construção de uma nova institucionalidade no processo de interação entre indígenas e não-indígenas, a fim de suprimir a barbárie praticada contra os primeiros desde o período colonial.

Também não se contesta o caráter dialético, enquanto espaço de “confrontos interétnicos” ao mesmo tempo em que de “criação de novas formas de convívio e reflexão no campo da alteridade” (SILVA, FERREIRA, 2001, p.11) da escola indígena -suficientemente estudados e apontados pela literatura especializada-, mas de identificar e fortalecer as potencialidades desta modalidade de educação, para, a partir de práticas, aprendizados e amadurecimento de debates, construir estratégias que potencializem a própria capacidade desta educação como fator de transformação, resistência e emancipação nestas comunidades.

A legislação já ampara esta prática. Contudo, estas conquistas não são casuais nem fruto da boa vontade do ente estatal. Elas decorrem do movimento indigenista que se organizou e fortaleceu desde a década de 1960 e que teve entre suas referências ideológicas a pedagogia de Paulo Freire e o discurso do desenvolvimento sustentável.

Tanto a pedagogia freiriana quanto o discurso do desenvolvimento sustentável contribuíram para a emergência daquilo que Luciano (2006) denomina de percepção cidadã do índio. Segundo Luciano (2006, p.36):

Aqui os povos indígenas ganharam o direito de continuar perpetuando seus modos próprios de vida, suas culturas, suas civilizações, seus valores, garantindo igualmente o direito de acesso a outras culturas, às tecnologias e aos valores do mundo como um todo.

O discurso do desenvolvimento sustentável é denominado por Fleury e Almeida (2007) de “novo paradigma da modernidade”. Nos anos de 1970 e 1980 foi este discurso que, colado ao movimento ambientalista, suscitou a organização e mobilização política das populações tradicionais em favor da defesa de seus modos de vida. Deste modo,

no movimento indígena, este “novo paradigma da modernidade” foi responsável pela aproximação das comunidades indígenas com agências de financiamento governamentais e internacionais para projetos de desenvolvimento comunitários, consolidação de parcerias entre estas comunidades e Organizações Não Governamentais (ONGs), pela formação de associações e organizações de base local, regional e nacional (HALE, 2002; GUSTAFSON, 2002, 2009; DEAN, 2002, 2014; SOUZA LIMA, 2004; OLIVEIRA, FREIRE, 2006; LUCIANO, 2006; FLEURY, ALMEIDA, 2007; BERGAMASCHI, MEDEIROS, 2009; AIRES, 2009; BICALHO, 2011; OLIVEIRA, NASCIMENTO, 2012).

É no contexto dos movimentos sociais que esta pedagogia pode contribuir de modo original para o processo ensino-aprendizado na educação escolar indígena, pois é aí que a reflexão-ação, educação-política, teoria-prática, em síntese, a *práxis* se impõe como necessária.

Com efeito, as dificuldades mencionadas anteriormente para esta pedagogia ser implementada nos sistemas escolares formais e oficiais a levou a explorar os espaços educacionais não oficiais, como os partidos políticos ligados às causas populares, movimentos ambientalistas, movimentos de trabalhadores rurais, movimentos indígenas, sindicatos de trabalhadores urbanos e rurais, associações comunitárias, ONGs e movimentos religiosos católicos comunitários de base (PALUDO, 2005; GOHN, 2015; FIGUEIREDO, VERAS, LINS, 2016; COSTA, COSTA, 2018).

Por mais que a legislação educacional contemple a valorização da diversidade cultural e linguística destes povos, ela não trata, abertamente, da organização, mobilização, empoderamento e fortalecimento político das comunidades indígenas como um dos objetivos da educação escolar indígena. Também não possui, entre estes objetivos, a emancipação das formas de desigualdades, injustiças e opressões a que estão submetidos e ameaçados estes povos. No máximo, estabelece:

assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários (Brasil, 2012, Art. 2º, IV).

Deste modo, o modelo freiriano de ensino-aprendizado pode ser complementado pelas práticas educacionais indígenas, mas, também, corroborar com a educação escolar indígena através de três movimentos: pela ampliação do currículo desta modalidade de educação escolar, pela revisão do conceito de educação escolar e pela ampliação do próprio conceito de escola.

Neste sentido, o diálogo com as práticas educacionais tradicionais beneficia o processo de ensino-aprendizado freiriano com a incorporação dos conhecimentos e dos métodos educacionais práticos destes povos, mas este também contribui para consolidar nos currículos o conhecimento mítico destes povos como um tipo de conhecimento formativo e transformativo.

Também pelo diálogo, ajuda a intercambiar estes conhecimentos com as sociedades não-indígenas, assim como a contextualizar o conteúdo dos conhecimentos estranhos à cultura destes povos dentro do seu referencial de crenças, valores, tradições e relações sociais.

Ademais, pode contribuir para agregar à educação prática uma educação para a *práxis*, o que, num momento de expansão do capital sobre as terras destes povos, pode ser um importante instrumento de resistência. Para isto, é requerido agregar ao conteúdo dos currículos, além de informações, conhecimentos e reflexões, também a contextualização histórica, a organização, mobilização e emancipação política e social das populações indígenas.

A pedagogia freiriana, assim, agrega a conteúdos simbólicos e práticos presentes no currículo da educação escolar indígena, corroborando para fortalecer processos emancipatórios que emergirem no seio destas populações.

Na concepção de educação escolar, a pedagogia freiriana também pode agregar à educação escolar indígena, incorporando dinâmicas educacionais tradicionais destas sociedades -como o ensino prático e em diversos espaços do território comunitário- às práticas da educação escolar.

Esta configuração reforça uma função que a escola já exerce junto às dinâmicas e às instituições sociais comunitárias, de fortalecimento do processo de empoderamento cultural, político e social local, de valorização, disseminação e fortalecimento das tradições, dos saberes, dos conhecimentos, valores, das concepções de mundo, representações, percepções, relações sociais, enfim, do modo de vida destas populações.

Ainda na configuração da escola no contexto indígena, as práticas freirianas de educação do campo podem servir de inspiração para reforçar, consolidar e ampliar o uso dos espaços tanto formais -no caso, as salas de aula ou o ambiente escolar oficial- quanto não-formais de educação: as associações, movimentos sociais, as ONGs, Cooperativas etc. Em outros termos, reforça a escola não como um espaço à parte, mas como uma instituição que permeia e interage com as demais instituições para potencializar as práticas econômicas, políticas, culturais, sociais sustentáveis e emancipatórias.

Neste contexto, a organização e mobilização política das populações indígenas ganha ainda mais relevância para a educação escolar junto a estas populações, pois estes estão entre os espaços que o processo de ensino-aprendizado utiliza nas práticas educacionais. Como tal, a educação escolar e a escola indígena corroboram para construir e fortalecer a luta e os espaços de luta política destes povos.

Considerações finais

Este estudo buscou refletir sobre as aproximações entre a concepção freiriana de ensino-aprendizado na educação escolar indígena com os processos educativos tradicionais destes povos. Para compreender esta aproximação, fez-se necessário compreender a especificidade da

pedagogia freiriana, a qual foi, com base nas leituras do autor e de alguns de seus comentadores, denominada de pedagogia da *práxis*.

Com efeito, para construir sua pedagogia, Paulo Freire desenvolveu uma antropologia filosófica e uma filosofia da história específica: o homem como um ser ontologicamente da *práxis* e a história como um processo cujo destino é a essência da *práxis*, isto é, a transformação, no sentido da emancipação, da libertação, da humanização e da justiça, do universo natural e social.

Nesta perspectiva, a pedagogia freiriana se apresenta como um projeto humanitário, político e social: trata-se de conciliar teoria e prática, reflexão e ação num processo de transformação e emancipação das formas de opressão, dominação e exploração objetivas e subjetivas, da consciência e da natureza, das relações sociais, políticas, econômicas e culturais.

Diferentemente da educação bancária, que se assenta sobre processos acríticos, conteudistas, verticais, antidialógicos e autoritários de transmissão de conhecimento, logo, uma educação comprometida com a conservação, a acomodação e o encaixamento do sujeito à ordem social, a educação proposta por este autor busca conciliar o conteúdo formal com o conteúdo prático da vida e das experiências dos sujeitos.

Deste modo, busca a compreensão do conteúdo do texto pelo conteúdo do contexto social e histórico, de onde emerge a necessidade e o objetivo de não apenas alterar as formas da consciência, mas também as formas da realidade, de superar as formas de opressão da consciência ao mesmo tempo e em consonância com as formas de opressão sociais e históricas.

Neste contexto, o processo ensino-aprendizado em Paulo Freire ganha uma dimensão que a educação bancária não possui: deixa de ser um método de transmissão de conhecimento e passa a ser, como notaram Gadotti (2007b) e Fiori (1987) um método de conscientização, deixa de ser ensino-aprendizado de informações e conhecimentos e passa a ser, radicalmente, um método de aprendizado de transformação e emancipação.

Neste método, o antidiálogo ou monólogo cede espaço ao diálogo, o conteúdo da experiência dos sujeitos envolvidos no processo educacional é tomado como base para o despertar da consciência e para a própria discussão do conteúdo didático do conhecimento escolar, e, o processo educacional mecânico é substituído pelo processo orgânico, onde a reflexão e a ação são indissociáveis, a transformação da consciência remete à transformação da realidade, a ação pedagógica é irremediavelmente uma ação política.

Por isso, esta pedagogia encontrou pouco acolhimento nos espaços de educação formais, por isso, prosperou nos espaços de educação não formais: partidos políticos, movimentos sociais, associações populares, sindicatos de trabalhadores, ONGs, organizações da sociedade civil.

É esta especificidade da pedagogia freiriana que, caso deseje ser aplicada à educação escolar indígena oficial, exige uma reformulação

de seu currículo, da concepção de educação escolar e da própria concepção de escola.

Como salientado, esta reformulação requer que os currículos reforcem conteúdos subjetivos e objetivos, teóricos e práticos conectados ao contexto social, histórico, político, cultural destes povos. Requer uma educação escolar voltada para um processo de empoderamento e, como tal, de valorização e desenvolvimento social, econômico, cultural e político comunitário.

Na mesma direção, requer uma escola ampliada, que se estende além da escola indígena bilíngue, específica, diferenciada, intercultural e comunitária preceituada pela legislação educacional. Uma escola conectada aos tempos atuais, de avanço do capital sobre o campo, e, assim, que além do reforço de práticas socioeconômicas sustentáveis, fortaleça em seu currículo, como defende Paulo Freire, mas, também, outros pedagogos como Saviani (1999) e Gadotti (2007b) práticas políticas e culturais de resistência e emancipatórias.

Referências

AIRES, M. M. P. De Aculturados a índios com cultura: estratégias de representação do movimento de professores tapebas em zonas de contato. In: AIRES, M. M. P. (Org.). **Escolas indígenas e políticas interculturais no Nordeste brasileiro**. Fortaleza. EdUECE, 2009.

AMARAL FILHO, Fausto dos Santos. Ética e estética são um? O que isto pode ter a ver com educação?. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 387-399, abr./jun. 2018.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte e Ciência, 1998.

BRASIL (GOVERNO FEDERAL). Parecer CNE nº 14/99, de 14 de setembro de 1999: trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Governo Federal, Brasília: CNE, 1999.

BRASIL (GOVERNO FEDERAL). **Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999**: Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Governo Federal, Brasília: CNE, 1999.

BRASIL (GOVERNO FEDERAL). **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**: Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Governo Federal, Brasília: CNE/CBE, 2002.

BRASIL (GOVERNO FEDERAL). **Resolução CEB/CNE n. 05/2012:** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília/DF: Governo Federal, 2012.

BERGAMASCHI, M. A.; MEDEIROS, J. S. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, nº 60, p. 55-75, 2010.

BICALHO, B. S. dos S. Protagonismo indígena no Brasil: movimento, cidadania e direitos (1970-2009). **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História**, ANPUH, São Paulo, jul./ 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria dos sistemas de ensino. Petrópolis: Vozes, 1992.

CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; PIO, Paulo Martins. A categoria da *práxis* em pedagogia do oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.98, nº249, p.428-445, mai/ago, 2017.

CHENG, Shiuh-Tarng. **Cultural capital, economic capital, and academic achievement:** some evidence from Taiwan. Tese (Doutorado em Sociologia), Michigan State University, Michigan, 2012.

COSTA, G. L. P.; COSTA, A. M. M. Movimento indígena no Brasil: militância, educação e o caminho para a preservação cultural. **Anais V CONEDU**, Olinda-Pe, 17 a 20 de out. / 2018.

DEAN, Bartholomew. State Power and Indigenous Peoples in Peruvian Amazonia: a Lost Decade, 1990-2000. *In:* MAYBURYLEWIS, David (Org.). **The Politics of Ethnicity:** indigenous peoples in Latin American States. Cambridge: Harvard University Press, 2002.

DEAN, Bartholomew. Indigenous identity and education in peruvian Amazonia. **Springer Science+Business Media Dordrecht**, 2014.

DUSSEL, Henrique. **Europa, modernidade e eurocentrismo**. CLACSO, Buenos Aires, 2005.

ELIADE, Mircea. **Aspectos do mito**. Lisboa: Edições 70, 2000.

ELIADE, Mircea . **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

FIGUEIREDO, João de Albuquerque; VERAS, Clédia Inês Matos; LINS, Lucicléia Teixeira. **Educação popular e movimentos sociais: experiências e desafios**. Fortaleza: Impreco, 2016.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ªed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Versão Digitalizada.

FLEURY, L. C.; ALMEIDA, J. Populações tradicionais e conservação ambiental: um a contribuição da teoria social. **Revista Brasileira de Agroecologia**, 2(3), 3-19, 2007.

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

FREIRE, Paulo. Um diálogo com Paulo Freire sobre educação indígena. **8ª Assembleia do CIMI**, Cuiabá, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Versão Digitalizada.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992. Versão Digitalizada.

FREIRE, Paulo. Compromisso ético e compromisso político das autoridades e dos educadores. **Uberaba, Secretaria Especial de Educação e Cultura**, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática educativa**. 30ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996. Versão Digitalizada. Versão Digitalizada.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000. Versão Digitalizada.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 34ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007a.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire e a Educação Popular. **Proposta: Revista trimestral de Debate da FASE**, n.113, p. 21- 27, jul./set., 2007b.

GOHN, Maria da Glória. A relação entre educação popular e sujeitos sociais na construção de sujeitos coletivos. **V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente**, PUCPR, 26 a 29 de out./2015.

GRAZZI, Dalva Carmelina Sampaio; SILVA, Aracy Lopes da. **A filosofia e a pedagogia da educação indígena: um resumo dos debates.** In: SILVA, Aracy Lopes da. A questão da educação indígena. São Paulo: Brasiliense, 1981.

GUSTAFSON, Bret. Paradoxes of Liberal Indigenism: Indigenous Movements, State Process, and Intercultural Reform in Bolivia. In: **Identities in Conflict: indigenous peoples in Latin American States.** David Maybury-Lewis Cambridge: Harvard University Press, 2002.

HALE, Charles R. Does Multiculturalism Menace? Governance, Cultural Rights and the Politics of Identity in Guatemala. **Journal of Latin American Studies**, n. 34, p. 485-524, 2002.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Mito e significado.** Lisboa: Edições 70, 1978.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem.** Campinas-SP: Papirus, 1989.

LUCIANO, G. dos S. **O Índio Brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, LACED/Museu Nacional, 2006.

MARX, KARL; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização.** São Paulo: Loyola, 1979.

MELIÁ, Bartolomeu. **Trançados da educação indígena.** In: SILVA, Aracy Lopes da. A questão da educação indígena. São Paulo: Brasiliense, 1981.

OLIVEIRA, J. P. de; FREIRE, C. A. da R. **A presença indígena na formação do Brasil.** Brasília: MEC/UNESCO, 2006.

OLIVEIRA, L. A. de; NASCIMENTO, R. G. do. Roteiro para *uma* história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 765-781, jul.-set. 2012.

PALUDO, Conceição. Educação popular e movimentos sociais. **Anais do 8º Seminário Internacional de Educação**, Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, 3 a 6 de agosto de 2005.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, Ano 17, No 37, 2002.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. **CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales**, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 23/04/2020.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 32^a ed., São Paulo: Associados, 1999.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2^a ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Ana Paula da. Saberes tradicionais tupi: estar junto, aprender, *nhembojera*. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 39 n. 109, p. 379-396, set.-dez., 2019.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawal Leal (Org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

SOUZA LIMA, A. C. de et al. A administração pública e os povos indígenas. In: FALEIROS, V. de P. *et al.* (Org.). **A era FHC e o governo Lula: transição?**. Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2004. p. 293-326.

WEFFORT, Francisco C. Educação e Política: Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade. Prefácio In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

Recebido: 08/12/2020

Aprovado: 23/04/2021

O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DECOLONIAL: UMA DISCUSSÃO EPISTEMOLÓGICA E INTERCULTURAL

*Nilton Bruno Tomelin*⁶⁴

Resumo

Este texto busca conhecer as contribuições de Paulo Freire à formação de professores num contexto de movimento epistemológico e intercultural. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica para conhecer aspectos dos pressupostos freireanos e alguns elementos fundantes da decolonialidade, especialmente no que diz respeito à chamada epistemologia fronteiriça. Esta epistemologia é precursora do pensamento decolonial, que pretende pensar um futuro em que modelos hegemônicos cedam espaço à diversidade silenciada. A interculturalidade é abordada como um conceito fundamental e aliado à promoção da consciência crítica, característica imprescindível à formação de professores que visa desenvolver sujeitos autores de sua existência. Com isso teremos um professor insurgente que se opõe ao modelo hegemônico e que promova uma educação outra, para um projeto de civilização outro, fundado em propostas epistêmicas outras. Assim, o pensamento fronteiriço busca novos modos de pensar, originais e plurais fundamentados em uma de-

64 Doutorando em Educação na Universidade Regional de Blumenau. Membro do Grupo de Pesquisa GPFORPE (FURB), da Associação Brasileira de Direito Educacional. Tem experiência na área de epistemologia, ensino de ciências, tecnociência, gestão escolar e direito educacional. Atualmente pesquisa a formação de professores, pedagogia decolonial e teoria freiriana. E-mail: niltonbt@sed.sc.gov.br

sobediência epistêmica, do ponto de vista colonial, no sentido de romper com a hegemonia do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado para garantir a diversidade cultural presente entre os próprios docentes e entre os educandos.

Palavras-chave: Paulo Freire. Epistemologia fronteiriça. Formação de professores. Interculturalidade. Decolonialidade.

PAULO FREIRE'S THOUGHT AND TEACHER FORMATION IN THE DECOLONIAL PERSPECTIVE: AN EPISTEMOLOGICAL AND INTERCULTURAL DISCUSSION

Abstract

This text seeks to learn about Paulo Freire's contributions to teacher formation in an epistemological and intercultural movement context. A bibliographic research was carried out to learn about aspects of Freirean assumptions and some founding elements of decoloniality, especially with regard to the so-called border epistemology. This epistemology is a precursor to decolonial thinking, which intends to think about a future in which hegemonic models give way to silenced diversity. Interculturality is approached as a fundamental concept and coupled with the promotion of critical awareness, an essential characteristic of teacher education that aims to develop subjects who are authors of their existence. With this, we will have an insurgent teacher who opposes the hegemonic model and who promotes a different education, for another civilization project, founded on other epistemic proposals. Thus, frontier thinking seeks new ways of thinking, original and plural based on an epistemic disobedience, from a colonial, in order to break with the hegemony of capitalism, colonialism and patriarchy to guarantee diversity cultural presence among the teachers themselves and among the students.

Keywords: Paulo Freire. Border epistemology. Teacher training. Interculturality. Decoloniality.

Introdução

A educação do século XXI, ancorada num modelo de escola remanescente do século XIX, evidencia inúmeras tensões e conflitos, especialmente no que diz respeito à necessária formação de sujeitos críticos, criativos e livres. A superação destas tensões demanda uma escola outra, que necessariamente passa por uma formação de professores outra, uma vez que não há como um professor propor criticidade, criatividade e liberdade em sua prática sem antes exercê-las como profissional ou pessoa.

Quando se menciona a formação de sujeitos críticos, criativos e livres não há como fazê-lo sem fazer referência a Paulo Freire. Disto

surge um importante questionamento: quais as contribuições de Paulo Freire à formação de professores numa perspectiva decolonial? O objetivo deste estudo é compreender o protagonismo teórico de Paulo Freire para uma discussão epistemológica e intercultural da formação de professores numa perspectiva decolonial.

Do ponto de vista metodológico, nos valeremos da pesquisa bibliográfica por ser imprescindível conhecer aspectos dos pressupostos freirianos e alguns elementos fundantes da decolonialidade, especialmente no que diz respeito à chamada epistemologia fronteiriça. Além de Freire (2008, 2000, 1999, 1996a, 1996b, 1992, 1980 e 1970), serão relevantes as contribuições de Imbernón (2011), Lourieiro e Pereira (2019), Penna (2014) e Walsh (2012, 2009, 2007 e 2005). Esta discussão conduz a múltiplas reflexões para a formação do docente, que apontam para uma demanda por rupturas que precisam ser potencializadas para uma educação outra.

O texto está dividido em três partes, sendo que na primeira aponta-se para Paulo Freire como um dos precursores da decolonialidade, a partir de reflexões que abordam uma epistemologia outra. A segunda parte discute esta epistemologia caracterizada como fronteiriça, que fundamenta o pensamento decolonial e sinaliza para a necessidade de uma formação de professores nesta perspectiva. A terceira parte propõe um protagonismo da interculturalidade no contexto da formação de professores para que a docência assuma a decolonialidade como caminho para a educação do futuro.

Paulo Freire e os fundamentos da decolonialidade para uma epistemologia outra

Para se debater as contribuições de Freire para a formação de professores numa perspectiva decolonial, é importante compreender o conceito de decolonialidade. Ao fazê-lo percebe-se que há uma proximidade entre decolonialidade e o pensamento de Paulo Freire, especialmente no cenário educacional. Freire dialoga com diferentes autores e apresenta uma pedagogia epistemologicamente instituída a partir das margens dos modelos hegemônicos e eurocêtricos, sem no entanto descartá-los.

A decolonialidade corresponde a uma insurgência à modernidade e uma profunda crítica ao que muitos chamam de pós-modernidade. A luta em oposição a estes modelos nasce no momento em que a hegemonia europeia passa a se desenhar, sendo por isso o ano de 1492, um marco para os decoloniais. Para eles foi neste momento que os povos, culturas e saberes da América sofreram um verdadeiro encobrimento.

A educação, surgida a partir desse evento, foi concebida a partir de modelos e práticas europeias, inclusive o modelo que temos e que se inspira no que se tinha no século XIX. Trata-se de um modelo que assume uma colonial marcada pela dominação, submissão, vulneração e discriminação. Trata-se de um modelo que necessita ser superado, mas não para ser substituído por outro. A demanda agora é por uma educação que respeite as culturas, os conhecimentos e as especificidades

de cada contexto, para então propor uma educação que fortaleça identidades e referências locais.

Isto porque, nas palavras de Fanon (2005), o colonialismo é o responsável pela destruição de forma impiedosa de todas as referências culturais dos colonizados como pertencessem a uma sociedade sem valores. Essa condição coloca as culturas e os conhecimentos originais destes sujeitos à margem do campo de legitimação por ser esse campo de identidade eurocêntrica. A marginalidade aqui sugere a ideia de fronteira, ou seja, esses saberes não possuem espaço na centralidade das discussões de legitimação e validação tradicionais do conhecimento.

Embora o colonialismo tenha sido superado pela independência oficial das colônias europeias na África, América e Ásia, o predomínio da legitimação cultural e científica por valores eurocêntricos ainda prevalece. A isso denominamos de colonialidade que para Aníbal Quijano

Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2000, p. 342).

A reversão do quadro de marginalidade destes povos e suas culturas está na compreensão da marginalização provocada pela colonialidade. Neste sentido, Paulo Freire é um dos precursores da denúncia desta nova condição e assim manifesta que

Eu comemoro não a invasão, mas a rebelião contra a invasão. E se tivesse de falar dos principais ensinamentos que a trágica experiência colonial nos dá, eu diria que o primeiro e mais fundamental deles é o que deve fundar a nossa decisão de recusar a espoliação, a invasão de classe também como invasores ou invadidos. É o ensinamento da inconformidade diante das injustiças, o ensinamento de que somos capazes de decidir, de mudar o mundo, de melhorá-lo. O ensinamento de que os poderosos não podem tudo; de que os frágeis podem fazer, na luta por sua libertação, de sua fraqueza a força com a qual vencem a força dos fortes. (FREIRE, 2000, p.34).

Ao fazer esta afirmação, Paulo Freire revela o protagonismo essencial da educação neste grande giro que poderá, não apenas descolonizar mentes, mas fazê-las tomar as rédeas de seu destino e de seu caminhar. Penna (2014) destaca que uma significativa relação entre Freire e a literatura decolonial está na importância que dá à investigação acerca do conhecimento dos atores do processo educativo. Os temas geradores, por exemplo, surgem a partir das experiências e vivências dos sujeitos, sem necessariamente ter que se submeter a qualquer legitimação, que não seja a da significação pessoal dos que foram escolhidos.

Por isso, Freire (1992, p.110) aponta que “o problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber

quem escolhe os conteúdos, a favor de quem estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra que”. Com isso ressalta a necessidade de sujeitos capazes de construir seu caminho de forma livre e autônoma, que é o que fundamenta a decolonialidade. Isso faz de Paulo Freire um autor essencial para uma nova epistemologia. Uma epistemologia que contemple as culturas marginais, que transite para além das fronteiras dos modelos hegemônicos e proponha um diálogo respeitoso, porém crítico e conflituoso entre diferentes culturas.

A proposição deste diálogo no contexto da educação é a marca preponderante do movimento que convencionou-se chamar de educação popular. A educação popular, e não apenas pública, segundo Freire (1996a, p. 32), parte do princípio de que “do ponto de vista autoritariamente elitista, por isso mesmo reacionário, há uma incapacidade quase natural do povão”. Ao contrário, a educação popular assenta-se exatamente na profunda capacidade das massas de produzir e forjar saberes que as caracterizam cultural, política e socialmente. A educação pública, se não for popular, será apenas mais um cenário de educação elitista e colonial.

Assim, a educação popular se constitui noutra prática inspirada por Paulo Freire que o aproxima do pensamento decolonial. Sua estratégia de tornar a escola um cenário de desenvolvimento da criticidade partindo da condição do próprio educando, faz com que não se limite a modelos ou teorias hegemônicas. Ao contrário, propõe uma teoria que explicita o respeito ao protagonismo, por vezes crítico e divergente das diversidades e individualidades e rejeita qualquer postura autoritária ou impositiva. Trata-se assim de um giro epistêmico, sensível às vozes das fronteiras as quais geralmente não ecoam nos centros hegemônicos. Sobre a posição fronteiriça de Paulo Freire

Como um intelectual de fronteira, Freire quebra o relacionamento entre identidade individual e subjetividade coletiva. Ele faz visível uma política que liga o sofrimento humano a um projeto de esperança, não como um mergulho estático na textualidade sem as lutas humanas, mas como uma política de alfabetização forjada nos deslocamentos políticos e materiais de regimes que exploram, oprimem, excluem, destroem e arruinam a vida humana. (GIROUX (1998, p. 194).

Desta forma, ao propor uma alfabetização a partir da análise crítica do contexto vivido pelo sujeito, Paulo Freire desvincula a aprendizagem de modelos ou padrões hegemônicos, escapando do controle dos rigores opressivos. Estabelece em contrapartida um mergulho na rigidez da proposição de uma educação intensamente comprometida com a libertação dos sujeitos de poderes flagrantemente fatalistas que apontam para a viabilidade de um único caminho, o seu, para educação reconhecidamente legítima. Ao apontar para as fronteiras e para o que há além delas, Paulo Freire faz do processo de alfabetização, uma denúncia contra toda a espoliação, alienação e subalternização.

A proximidade do pensamento freiriano com o pensamento decolonial é muito visível quando descreve a relação entre opressor e oprimido, destacando a intensa colonização do oprimido pelo opressor a ponto de o primeiro iludir-se comportando-se como se fosse o segundo. Em suas palavras, Freire (2008, p. 58) revela que

Toda relação de dominação, de exploração, de opressão já é, em si, violenta. Não importa que se faça através de meios drásticos ou não. É, a um tempo, desamor e óbice ao amor. Óbice ao amor na medida em que dominador e dominado, desumanizando-se o primeiro, por excesso, o segundo, por falta de poder, se fazem coisas. E coisas não se amam. De modo geral, porém, quando o oprimido legitimamente se levanta contra o opressor, em quem identifica a opressão, é a ele que se chama de violento, de bárbaro, de desumano, de frio. É que, entre os incontáveis direitos que se admite a si a consciência dominadora tem mais estes: o de definir a violência. O de caracterizá-la. O de localizá-la. E se este direito lhe assiste, com exclusividade, não será nela mesma que irá encontrar a violência. Não será a si própria que chamará de violenta. Na verdade, a violência do oprimido, ademais de ser mera resposta em que revela o intento de recuperar sua humanidade, é, no fundo, ainda, a lição que recebeu do opressor. Com ele, desde cedo, como salienta Fanon, é que o oprimido aprende a torturar. Com uma sutil diferença neste aprendizado – o opressor aprende a torturar, torturando o oprimido. O oprimido, sendo torturado pelo opressor.

Portanto, a colonialidade não impõe apenas dominação do opressor sobre o oprimido, mas o convence de que esta condição é natural. Uma educação pautada em práticas e teorias de hegemonia eurocêntrica, num continente como a América Latina, evidentemente desconhece e refuta qualquer possibilidade outra de discussão. A leitura de contexto e o uso de problemáticas vivenciadas pelo educando não apenas são ignoradas, mas rechaçadas e consideradas ilegítimas por quem detém poder econômico e político. Ao contrário, legitimam-se discursos que sustentam o quadro de opressão e subserviência, conforme salienta Freire (1980, p. 66-87) ao enfatizar que

As sociedades latino-americanas caracterizam-se por uma estrutura social hierárquica e rígida; pela falta de mercados internos, já que sua economia está controlada a partir do exterior; pela exportação de matérias-primas e importação de produtos manufaturados, sem que possam impor seus pontos de vista; por um sistema precário e seletivo de educação, no qual as escolas são um instrumento para manter o “status quo”; por altas percentagens de analfabetismo e de doenças ingenuamente compreendidas como “doenças tropicais” e que, na realidade, são doenças devidas ao subdesenvolvimento e à dependência; por taxas alarmantes de mortalidade infantil; pela desnutrição que, às vezes, tem efeitos

irreparáveis nas faculdades mentais; por uma débil esperança de vida e uma taxa elevada de criminalidade.

Nota-se assim, que Paulo Freire não propõe apenas uma reflexão acerca da educação de forma isolada, mas sinaliza para seu compromisso com o seu entorno, evidenciando que cabe aos oprimidos e esfarrapados compreender que o que lhe acontece tem causas evitáveis e combatíveis. Neste sentido o caráter decolonial de seu pensamento está na proposição de uma educação radicalmente inserida e comprometida com o contexto em que estão os educandos, muitos localizados à margem/fronteira. Uma educação capaz de romper com esta lógica não será aquela proposta a partir de modelos convencionais que nascem de teorias e práticas propostas pelo opressor, senão da insurgência subversiva do oprimido, fundamentada numa profunda leitura de seu contexto, geralmente localizado nas fronteiras do pensamento hegemônico.

Apesar desta proximidade entre os pensamentos freiriano e decolonial, não é possível afirmar de maneira generalista que Freire seja um autor essencialmente decolonial, uma vez que a decolonialidade espalhou-se pelas ciências humanas após sua morte. Além disso, conforme Loureiro e Pereira (2019, p. 15) é preciso questionar

em que medida o pensamento de Paulo Freire, de fato, está inserido nos debates pós-coloniais, subalternos e decoloniais? É interessante observarmos a significativa influência marxista nos escritos de Paulo Freire. Outra questão curiosa diz respeito aos princípios cristãos (principalmente pela Teologia da Libertação): eles seriam pontos de distanciamento da epistemologia freireana com os estudos decoloniais? Tais características, em boa parte influenciadas por paradigmas eurocêtricos, anulariam a análise de Paulo Freire na chave decolonial?

Evidentemente estes questionamentos não diminuem a potencial contribuição de Freire à discussão decolonial. Ao contrário, mesmo com sua formação referenciada em autores e paradigmas eurocêtricos, Freire assume o lado dos que são historicamente excluídos por eles, contribuindo para que muitos, ao reinventá-lo compreendam a decolonialidade como grande possibilidade.

Epistemologia fronteiriça: gênese do pensamento decolonial e de uma nova perspectiva de formação continuada de professores

O desafio de deslocar o pensamento e a reflexividade acerca do protagonismo da educação dos modelos hegemônicos para um cenário outro, constitui-se no grande desafio proposto por Paulo Freire. Para não reduzir essa perspectiva a um mero ativismo é preciso constitui-la a partir de fundamentos epistemológicos que apontem para uma luta consistente de legitimação desta perspectiva. Uma legitimação não por

um referendo tendo por base modelos hegemônicos, mas pela proposição de uma postura teórica que rompa com estes e exalte a diversidade de existências e seus saberes em que sejam respeitados valores e princípios em que ninguém seja impedido de estar e existir no mundo.

Assim surge a epistemologia fronteiriça, precursora do pensamento decolonial, que analisa a radicalidade dos pensamentos diversos em detrimento da subserviência aos hegemônicos. Por meio dela pode-se dizer que surge uma epistemologia do “Terceiro Mundo”, de modo particular da América Latina, cenário de existências diversas, à margem da hegemonia europeia. Mignolo (2017, p. 30) destaca que a decolonialidade “requer desobediência epistêmica, porque o pensamento fronteiriço é por definição pensar na exterioridade, nos espaços e tempos que a autonarrativa da modernidade inventou como seu exterior para legitimar sua própria lógica de colonialidade”. O pensamento decolonial pretende romper com esta dicotomia entre o que há no exterior e no interior destes territórios de pensar que hegemonomizam alguns e excluem outros. Esta territorialização epistêmica da modernidade se constitui na grande responsável pela geração de excluídos, esfarrapados, subalternizados e oprimidos. Por isso Walsh (2005, p. 30) enfatiza que

Hablar de un posicionamiento crítico fronterizo permite hacer resaltar la agencialidad de los grupos subalternizados no solo para incidir en o para fronterizar el pensamiento hegemónico, sino también para moverse estratégicamente (incluyendo entre ellos) en una variedad de esferas. [...] Su meta es interculturalizar críticamente a partir de la relación entre varios modos de pensar, incluyendo entre pensamientos-otros (en su pluralidad), una relación conflictiva y de lucha en, entre y alrededor de conocimientos no simplemente a nivel teórico, sino dentro de contextos vividos de sujetos cuya agencia necesariamente está enraizada en una red compleja de relaciones del poder.

Assim, a compreensão da profundidade do pensamento fronteiriço revela a responsabilidade que incide sobre quem o conhece e o assume. Por esta razão nos remete a pensar que para uma educação que o contemple, torna-se fundamental uma nova docência. Desta forma, o pensamento decolonial, acena para uma formação de professores outra, baseada e geradora de uma nova pedagogia. Trata-se de uma pedagogia decolonial que além de denunciar o afã opressor dos modelos tradicionais, propõe uma ação libertadora efetiva e afetiva como ocorre nos Círculos de Cultura amplamente utilizados por Paulo Freire. Neste sentido, Walsh (2012, p. 29) destaca que

Obviamente, la pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados. Más bien, y como dijo una vez Paulo Freire, la pedagogía se entiende como metodología

imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación.

Aqui se percebe a proximidade da concepção de pedagogia de Paulo Freire é também a Pedagogia Decolonial, que muitos insistem em reduzir a um método ou mesmo a pressupostos de uma doutrina. Freire acena para sua radicalidade decolonial quando insiste em afirmar que não é criador de um método e que rejeita a ideia de agregar seguidores. Ele, ao contrário, propõe que seu pensamento seja reinventado, recriado e até mesmo contestado para que seja reconstruído a partir de cada realidade, o que poderíamos chamar de método freiriano.

Partindo disto é inegável a necessidade de se propor uma formação continuada de professores que não seja uma réplica de discursos sobre práticas tomadas como verdades absolutas e únicas. Verdades trazidas e espalhadas pela modernidade que revelam sua preocupação em submeter a todos a práticas única, legitimadas por tradições epistemológicas que tornam-se impenetráveis e intransponíveis. Modelos que por serem impostos, suprimem culturas, conhecimentos e formas diversas de existir e que se revelam extremamente frágeis por contar uma sólida previsibilidade em face da adoção de modelos únicos e conhecidos.

A pandemia do novo Corona vírus revelou estas fragilidades, expôs chagas que eram obscurecidas pelo pensamento hegemônico, porém conhecido por aqueles que sempre insistiram em não se submeter a hegemonias ou que principalmente foram historicamente esquecidos pelo caminho. Santos (2020) afirma que somos regidos por verdadeiros unicórnios que apesar de ferozes, começam a sucumbir quando identificados: o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. Este autor, por não constituir o grupo Modernidade/Colonialidade aprofunda a discussão demonstrando que a sucumbência efetivamente se dará após muitas lutas de resistência e pela insurgência dos sujeitos na medida em que percebem sua condição.

Assim, a formação continuada de professores para uma escola que atenda às demandas populares precisa assentar-se sobre a epistemologia fronteiriça para revelar aos educandos a perversidade do capitalismo, colonialismo e patriarcado como alicerces dos interesses hegemônicos. Sobre isso, Imbernón (2011) destaca que a formação continuada se estabelece por meio de uma análise e reflexão crítica do fazer docente. Portanto, esta formação procura estabelecer uma consciência crítica do docente de que está em constante construção, especialmente para a superação da ingenuidade.

Mas para que o docente promova a superação de sua ingenuidade em seus educandos é preciso que ele supere a sua. Neste sentido, Freire (1996a, p. 18) afirma que “precisamente por que a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativa-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil”. A importância da superação da ingenuidade pela criticidade pelo próprio

docente é imensa, pois só assim incutirá em sua prática a ideia que sua crítica não é a única possível ou viável, propondo ao educando a responsabilidade de tecer sua própria crítica.

A epistemologia fronteiriça, assim como a postura crítica do docente, será possível quando vivenciada com os que estão nas fronteiras, reconhecendo que não há conhecimentos e práticas acabadas, mas em constante construção. Por meio deles a educação torna-se cenário de prática de solidariedade social em que os sujeitos são protagonistas da construção de sua própria formação. Uma das características marcantes do pensamento freireano para a formação docente e que contribui para o protagonismo fronteiriço é a promoção da consciência crítica. Para Freire não basta tomar consciência, mas esta deve ser acompanhada de profundo sentido e significado. A consciência de caráter crítico, é o entendimento da incompletude daquilo que se passa a saber e que por isso mobiliza para o saber e o ser mais.

A consciência crítica será também responsável pela consolidação da relação teoria x prática, o que é descrito por Freire (1996b, p. 24), ao expressar que a “reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência de relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. Portanto, a relação teoria e prática não é uma possibilidade, mas a única forma de se estabelecer uma nova epistemologia sobre a qual se fundará a educação necessária para o futuro. Uma educação livre de hegemonias e libertadora com vistas a reconhecer a diversidade como grande expressão do bem viver.

Na perspectiva dos que estão nas fronteiras, a crítica deve ser abrigada por uma consciência a qual, para Freire (1970, p. 475), “[...] não é produzida apenas por um esforço intelectual, mas por meio da práxis – por meio da unidade autêntica de ação e reflexão [...] a conscientização não é um charme mágico para os revolucionários, mas uma dimensão básica de sua ação reflexiva”. A criticidade consciente do docente o fará decolonial, no sentido de que além de libertar o educando das amarras coloniais o sensibilizará a reconhecer toda e qualquer forma de colonialidade, tornando-o autor permanente de sua liberdade. Neste sentido, Penna (2014, p. 196-197) destaca que

Outra proposta da perspectiva *decolonial* é o deslocamento do lugar de fala, o que se aproxima da estratégia da pedagogia de Freire de devolver a palavra ao oprimido. Falar a partir do paradigma colonialidade/modernidade, ressaltando a colonialidade como a outra face a modernidade, é uma forma de desafiar o discurso moderno hegemônico.

Desta forma é possível dizer que apesar de suas especificidades, a proposta libertadora de Freire, por sua proximidade com o pensamento decolonial, é também um encaminhamento para que não apenas se visitem as fronteiras, mas também se construa a partir delas uma ruptura, permitindo aos sujeitos ir ao encontro do que não está guardado nos seus limites. Por meio desta ruptura a multiplicidade de fazeres,

existires e viveres vislumbrará um cenário intercultural de formação em que o historicamente silenciado tenha legitimidade e possa expressar-se livremente.

Interculturalidade: um protagonismo necessário à formação de professores

A liberdade não se constrói apenas alforriando os sujeitos do cárcere físico, na medida em que a colonialidade avança de forma síncrona com a modernidade, os cárceres também mudam de configuração. Especificamente o cárcere cultural, que impõe uma ordem universal de legitimação de saberes, existires e viveres, em detrimento da desqualificação de outros. Assim, entendendo a cultura como o que abriga todos os fazeres humanos, pode-se dizer que é fundamental que nenhum fazer seja considerado menor ou maior do que outro desde que respeite valores e princípios éticos de convivência e existência, estabelecendo um profundo dialógico entre os sujeitos autores. Do contrário se estaria agindo de forma a relativizar qualquer fazer, incluindo os que depõem contra a democracia, a liberdade e a dignidade humanas.

Paulo Freire reconhece a importância da cultura e a identifica seu protagonismo no processo de dominação de um sujeito pelo outro, atuando para a cristalização das desigualdades materiais e econômicas, por exemplo. Neste sentido Freire (1999, p. 179) afirma que “a ação cultural, ou está a serviço da dominação – consciente ou inconscientemente por parte de seus agentes – ou está a serviço da libertação dos homens”. Portanto, assimilar uma cultura e reconhecer a legitimidade das demais é fator preponderante para que se possa definir sólidas condições para o estabelecimento de uma pedagogia decolonial.

Neste sentido, a formação de professores não poderá ser reduzida a discussão de temáticas legitimadas por uma perspectiva colonial, mas abarcando conceitos fronteiriços onde há elementos culturais historicamente ignorados. Trata-se de uma formação de professores pautada numa prática dialógica e crítica entre diferentes culturas, alicerce do que podemos chamar de interculturalidade. Sobre ela, Walsh (2005, p. 25) afirma que

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro – um pensamento crítico de/desde outro modo –, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global.

Desta forma, a autora exalta a ideia de que a interculturalidade implica na concepção de um novo cenário epistemológico, propondo

uma ruptura não ingênua de que é possível fazer o novo, sem considerar o que já se viveu. Ao contrário, ao incluir os conhecimentos fronteiriços, geralmente constituídos a partir das experiências dos esfarrapados, excluídos e subalternizados, sinaliza para uma profunda tensão entre o que é culturalmente legitimado e o que sempre foi silenciado e excluído.

Evidentemente que este giro epistemológico terá não apenas reflexos, mas contará com o importante auxílio da formação professores, que geralmente tem em sua formação inicial, uma conformação com as práticas coloniais modernas. Ao serem chamados a uma formação continuada, vista não como um complemento à formação inicial, os docentes precisam ser expostos ao que emerge do coletivo, caracterizado como um grande tecido de diversidades. Por meio do reconhecimento desta diversidade e sua presença efetiva no cenário de formação de professores, caminha-se para o estabelecimento de uma interculturalidade crítica, a qual aponta a necessidade de ruptura e a emergente demanda por uma pedagogia outra. Sobre isso é importante destacar Walsh (2007, p.08) que afirma que a interculturalidade crítica

é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. [...], é um projeto de existência, de vida.

Analisando estas palavras, é preciso considerar que as práticas de formação continuada de professores inevitavelmente são muito alinhadas com modelos que incidem sobre boa parte dos movimentos percebidos na sociedade. Desta forma, nota-se que a proposição de uma formação continuada docente com enfoque intercultural não é aplicável ao modelo de sociedade vigente, sobre o qual pode e deve incidir como uma firme questionadora.

A interculturalidade numa perspectiva crítica apresenta-se como uma proposição de convivência, coexistência a partir dos que historicamente permaneceram silenciados e subalternizados. Diante disto, é inquestionável que a educação, de modo particular a oferecida pelo Estado, deve pautar-se no desejo constante de transformação de realidades, subjetividades, histórias e lutas constantemente dominadas pela colonialidade. Não cabe, neste sentido, uma pedagogia bancária, meramente transmissiva e reprodutivista, que se constitui numa espécie de receita na consolidação modernidade colonial.

Paulo Freire torna-se imprescindível neste debate, pela proposição de uma pedagogia crítica, questionadora, mas principalmente pelo reconhecimento explícito do caráter político da educação. Assim, é fundamental que tenhamos professores formados e libertos de uma

concepção ingênua da realidade, que os cega e os torna apenas esperançosos de que o tempo se fará senhor da razão e naturalmente libertador. É preciso torná-los esperançosos, no sentido de imprimir neles uma esperança ativa, que se encoraja na militância por uma educação que acolha, transforme, promova e remova os muros que aparta pessoas por serem quem são.

Walsh (2009, p. 30) descreve como Paulo Freire sinaliza sua relação com este compromisso asseverando que

Foi só nos anos anteriores à sua morte e talvez como resultado de sua experiência na África, particularmente em Cabo Verde e Guiné-Bissau, que Freire começou a pensar no poder que se exerce tanto pela raça e racialização quanto pela colonização. Essa mudança se evidencia em um dos últimos livros que escreveu: *A Pedagogia da Esperança*, no qual repensa *A Pedagogia do Oprimido*, fazendo, ao mesmo tempo, uma autocrítica de si mesmo, por suas próprias limitações em ver e compreender a complexidade da opressão e da libertação.

Este giro vivenciado por Freire, fruto de sua imersão nos diferentes contextos culturais é intensamente provocativo e inspirador à formação dos professores. Isso por que incide sobre a necessidade de lançar a docência ao desafio de constituir-se em protagonista de uma educação em que todos caibam, com suas peculiaridades, individualidade e diversidades. O uso destes termos no plural, é para que se exalte que uma formação baseada exclusivamente num determinado modelo ou padrão sugere uma mera adesão, o que caracteriza a colonialidade que se encontra implícita à modernidade.

Sobre isso, Penna (2014, p. 192) expressa que

A “Pedagogia do Oprimido” propõe a objetivação e a desconstrução do mito da estrutura opressora como estratégia para que o educando possa questionar temas e aspectos da realidade antes tidos como dados, superando assim sua visão fatalista do mundo.

Ao acenar para uma pedagogia reflexiva acerca do cenário de opressão imposto por uma estrutura que silencia e subalterniza, Paulo Freire considera que a libertação destes sujeitos se dará por uma mudança acerca da percepção da realidade. Para que essa mudança seja possível, a produção e o reconhecimento do conhecimento do colonizado torna-se importante elemento de reconhecimento e legitimação de sua condição. O processo de desconstrução, fundamental para essa mudança, constitui-se em um relevante processo de aprendizagem, necessário para que futuras tentativas de colonização sejam percebidas e superadas e não apenas compreendidas como parte do curso natural da história.

A superação deste latente processo de colonização está numa educação libertadora (dialógica e crítica) que se sobrepõe ao que Paulo

Freire chamou de educação bancária. Foi esta última que fortaleceu a colonização territorial por meio da colonização de seres, os quais passaram a assimilar a condição de subalternos de forma natural. Por isso, Freire (1992, p. 81) afirma que “ensinar é um ato criador, um ato crítico, não mecânico”. Portanto, o desafio da educação libertadora é também tirar do educando a condição de coisa sobre a qual se depositam conteúdos determinados e legitimados pelo sistema que se prevalece da submissão dos subalternizados.

Considerações finais

O início do século XXI, por si seria um convite para uma profunda reflexão sobre a urgente necessidade de promover um movimento epistemológico de eminente ruptura. Paulo Freire já vinha sinalizando para isso ao longo da última metade do século passado, por meio de práticas e estudos, alertando para a possibilidade/necessidade de uma educação outra. Apesar de nos primeiros anos do século XXI ter havido um avanço neste sentido, observa-se que com os retrocessos mais recentes, este convite converteu-se em convocação. Neste sentido, a formação de professores não apenas não pode se omitir, como deve colocar-se a serviço desta ruptura.

A demanda por uma educação insurgente que se oponha ao modelo hegemônico que marginaliza, humilha, subalterniza, condena, oprime e exclui poucas vezes foi tão necessária quanto agora. Para tanto, Paulo Freire, em sua obra, nos inspira a provocar a consciência crítica que tem na evidência da incompletude do que se é e do que se sabe, sua principal característica. É esta consciência que se pretende para a formação continuada de professores que se reconheça como espaço para debater tal incompletude, mas também, com o propósito de mobilizar para a insurgência em direção a uma educação outra.

A interculturalidade é, sem dúvida, um caminho pelo qual deve passar a educação que queira ser decolonial, uma vez que não é possível imaginar a supremacia de uma cultura sobre a outra. A grande possibilidade de transformação está no diálogo entre sujeitos mediatizados pelo mundo, o que constitui um diálogo entre culturas, através do qual é possível compreender que a legitimidade de uma prática não está na aceitação de um grupo que se autoproclama superior e hegemônico. Ao contrário, está no respeito e no estabelecimento de relações entre os diferentes e na crítica ao que oprime, silencia e domina. Por isso é fundamental que se compreenda que este respeito não se restringe a ingênua condição de aceitar e tolerar, mas de promover discussões conflituosas que exponham diferenças e permitam a construção de convivências pacíficas, jamais subservientes.

Uma educação outra, pensada e praticada por Paulo Freire, não é apenas uma mudança de método ou de doutrina teórica, mas o estabelecimento de uma pedagogia outra a que chamamos de pedagogia decolonial. O pensamento decolonial não nega a historicidade que vem

conduzindo a humanidade, mas a revela como percurso que produziu exclusão, repressão, opressão e condenação, especialmente nas periferias do mundo. A pedagogia decolonial inspira, exige e constrói um projeto de civilização outro, fundado no respeito às múltiplas culturas, existências e convivências, como também nos conflitos que emergem de sua interação fazendo com que a diversidade expresse as múltiplas singularidades.

Referências

- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora da UFJF. 2005.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 31^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Edição. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 26^a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1999
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 32^a edição. São Paulo: Cortez, 1996a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15^a edição. São Paulo, SP: Paz e Terra. 1996b. (Coleção Leitura)
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1992.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. 3ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. **The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom**. Harvard Educational Review, v. 40, n. 2, 1970.
- GIROUX, Henry. Paulo Freire e a Política de Pós-Colonialismo. In: MCLAREN, Peter; LEONARD, Peter; MOACIR, Gadotti (Orgs.). **Paulo Freire: Poder, Desejo e Memórias da Libertação**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOUREIRO, Camila Wolpato; PEREIRA, Thiago Ingrassia. Seria possível uma epistemologia freireana decolonial? Da “Cultura do silêncio” ao “Dizer a sua palavra”. In: **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-18, set./dez. P. 01-18. 2019

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. In: **Epistemologias do sul**. Foz Do Iguaçu (PR), 1(1), P. 12-32. 2017.

PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento *decolonial*: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. In: **Revista de Estudos & Pesquisas sobre as Américas**. V 8. Nº 02. 2014. P. 181-199. <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/16133>. Acesso: 25.out.2020.

QUIJANO, Aníbal. “**Colonialidad del poder y clasificación social**”. Journal of world-systems research, v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina. 2020.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine (Org.). **Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. 2012. P. 23-68. Disponível em: https://www.academia.edu/42086391/LO_PEDAGOGICO_Y_LO_DECOLONIAL_Entretejiendo_caminos?email_work_card=title Acesso em: 21.abr.2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: Candau, Vera Maria. **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. P. 12-42. 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: **Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Quito: Abya-Yala. 2005.

Recebido: 24/11/2020

Aprovado: 26/04/2021