

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo
do Centro de Referência Paulo Freire**

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire

Afonso Celso Scocuglia

Alessandra Leal

Alípio Casali

Ana Maria Saul

Ângela Antunes

Antônio Teodoro

Carlos Alberto Torres

Carlos Rodrigues Brandão

Célia Linhares

Celso de Rui Beisiegel

Daniilo R. Streck

Florenço Mendes Varela

Jason Mafra

José Eustáquio Romão

Ladislau Dowbor

Lauren Jones

Maria Stela Graciani

Marina Graziela Feldmann

Maristela Correa Borges

Miguel Escobar

Moacir Gadotti

Paulo Roberto Padilha

Pep Aparício Guadas

Peter Michael Lownds

Reinaldo Matias Fleuri

Salete Valesan Camba

Sílvia Maria Manfredi

Thiago de Mello

Este livro é composto por um conjunto de textos produzidos para o VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em setembro de 2008. Nesse encontro, que reuniu aproximadamente 1.200 participantes, foram apresentados e discutidos mais de 200 estudos de educadores e pesquisadores de diferentes países da América, África, Ásia e Europa.

Neste volume, estão contemplados os trabalhos dos conferencistas, distribuídos em cinco temas, que se articulam com a temática geral do Encontro: "Globalização e os desafios da educação libertadora"; "Paradigmas freirianos e movimentos sociais"; "Pedagogia do Oprimido: 40 anos depois"; "Paulo Freire: legado e reinvenção"; "Paulo Freire, arte e cultura".

No próximo volume, os leitores e as leitoras terão uma seleção de trabalhos relativos às atividades desenvolvidas nos *círculos de cultura* – espaços criados no VI Encontro para exposição e debates de artigos científicos, relatos de experiências, ensaios e análises, com foco nos eixos Educação de Adultos, Educação Popular, Escola Cidadã e Cidadania Planetária.

O Fórum Paulo Freire, de que resultou este livro, não é espaço neutro. É lugar de criação e nutrição de utopias. É, por isso mesmo, ponto de conhecimento e diálogo entre diferentes culturas, saberes e pessoas que, solidarizando-se com a causa dos oprimidos e com eles lutando, professam uma esperança transformadora, isto é, educam e se educam.

"A matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento de seu ser de que se tornou consciente. Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Este processo é a educação." (FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: Editora da Unesp, 2000. p. 114).

UniFreire Universitas
Paulo Freire

Ed,L Editora e Livraria
Instituto
Paulo Freire



EDITORA ESFERA

ISBN 978-85-61910-27-3



9 788561 910273

Globalização, Educação e Movimentos Sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido



Globalização, Educação e Movimentos Sociais

40 anos da Pedagogia do Oprimido



Jason Mafra, José Eustáquio Romão, Afonso Celso Scocuglia e Moacir Gadotti (Orgs.)

Globalização, Educação e Movimentos Sociais

40 anos da Pedagogia do Oprimido

Jason Mafra, José Eustáquio Romão, Afonso Celso Scocuglia
e Moacir Gadotti (Orgs.)

EXPEDIENTE

Instituto Paulo Freire

Moacir Gadotti	Presidente do Conselho Deliberativo
Alexandre Munck	Diretor Administrativo-Financeiro
Ângela Antunes	Diretora Pedagógica
Paulo Roberto Padilha	Diretor de Desenvolvimento Institucional
Saete Valesan Camba	Diretora de Relações Institucionais
Jason Mafra, José Eustáquio Romão Afonso Celso Scocuglia, e Moacir Gadotti	Organizadores
Janaina Abreu e Mauricio Barreto	Coordenadores Editoriais
Carlos Coelho	Revisor
Kollontai Diniz	Capa, projeto gráfico, diagramação e arte-final
Márcia Leite	Identidade Visual do Fórum Paulo Freire Impressão

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Globalização, Educação e Movimentos Sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido / Jason Mafra... [et al.] (org.). — São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: Editora Esfera, 2009.

Outros autores: José Eustáquio Romão, Afonso Celso Scocuglia, Moacir Gadotti.
ISBN: 978-85-61910-27-3

1. Educação – Filosofia 2. Freire, Paulo, 1921-1997. 3. Pedagogia do oprimido
4. Globalização 5. Movimentos Sociais 6. Sociologia educacional I. Mafra, Jason.
II. Romão, José Eustáquio. III. Scocuglia, Afonso Celso. IV. Gadotti, Moacir.

09-00277

CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Educadores brasileiros: Apreciação crítica 370.1

Copyright 2009 © Editora e Livraria Instituto Paulo Freire e Editora Esfera

Editora e Livraria Instituto Paulo Freire

Rua Cerro Corá, 550 | Lj. 01 | 05061-100

São Paulo | SP | Brasil | T: 11 3021-1168

editora@paulofreire.org | livraria@paulofreire.org | www.paulofreire.org

Editora Esfera Ltda

Rua Monsenhor Passaláqua, 142 | Bela Vista | 01323-010

São Paulo | SP | Brasil | T: 11 3253-5627

editoraesfera@editoraesfera.com.br | www.editoraesfera.com.br

Globalização, Educação e Movimentos Sociais

40 anos da Pedagogia do Oprimido

Jason Mafra, José Eustáquio Romão, Afonso Celso Scocuglia
e Moacir Gadotti (Orgs.)

São Paulo, 2009

UniFreire Universitas
Paulo Freire

Ed,L | Editora e Livraria
Instituto
Paulo Freire


EDITORIA ESFERA

[Dente de leão]

Após longo processo de pesquisa sobre elementos que pudessem traduzir graficamente os muitos significados e sentidos do Fórum Paulo Freire, deparamo-nos com uma imagem curiosa: a flor Dente-de-leão. Encontramos um sem-número de representações dela: fotos, desenhos, criações diversas, muitas delas, com rico teor poético. Paralelamente à pesquisa de imagens, descobríamos informações a respeito da fenologia, origem, formato, analogias e os usos diversos dessa planta que possui enorme variedade de espécies. A partir de leituras textuais e imagéticas, percebíamos muitas aproximações gráficas e simbólicas com a vida e o legado de Paulo Freire e com o espírito do Fórum que leva o seu nome. Assim, em razão de sua riqueza simbólica, de suas características naturais e de seus significados culturais, decidimos adotá-la como referência para a elaboração da identidade visual do VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire. Vejamos, a seguir, algumas informações gerais e analogias dessa flor conhecida em quase todas as culturas de nosso planeta.

Alegorias da flor com a pedagogia freiriana

Assim como a educação libertadora, a flor Dente-de-leão não estimula a posse, o apego. Simboliza a liberdade. Ao assoprá-la, as pessoas desejam ver suas pétalas se desprendendo e voando livremente. Quando entramos em contato com ela, queremos compartilhar, interagir uns com os outros, experienciá-la. Tal como o ser humano descrito por Freire, a Dente-de-leão nos remete às idéias de inconclusão, incompletude e inacabamento. Suas pétalas são sempre irregulares, desfazendo-se com um simples assopro. A exemplo da pedagogia freiriana, cujas sementes se espalham com extrema facilidade, levada pelo vento, germina e adapta-se a inúmeras realidades geográficas no mundo, o que a torna extremamente popular. Em algumas tradições culturais, significa união, tolerância, esperança.



[Sumário]

Apresentação..... 7

Globalização e os desafios da educação libertadora

[p. 11]

mesa 1

Apresentação – Jason Mafra	11
<i>Crítica e utopística: contributos para uma agenda política educacional cosmopolita</i> – António Teodoro	13
<i>Educação e desenvolvimento local</i> – Ladislau Dowbor	22
<i>The struggle for memory and social justice education: popular education and social movements reclaiming latin american civil society</i> – Carlos Alberto Torres e Lauren Jones	37

Paradigmas freirianos e movimentos sociais

[p. 61]

mesa 2

Apresentação – Salette Valesan Camba	61
<i>Uma pedagogia em movimento: os movimentos sociais na obra de Paulo Freire</i> – Danilo R. Streck	63
<i>Movimientos sociales, construcción de lo común y educación</i> – Pep Aparicio Guadas	73
<i>Pedagogias de Paulo Freire</i> – José Eustáquio Romão	81
<i>Alfabetização educadora do Maranhão: forjando com Freire pistas de uma outra política</i> – Célia Linhares	90
<i>Saber para si, saber com os outros</i> – Carlos Rodrigues Brandão, Alessandra Leal e Maristela Correa Borges	100

Pedagogia do Oprimido: 40 anos depois

[p. 113]

mesa 3

Apresentação – Ângela Antunes	113
<i>Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos: pedagogia crítica e globalização contra-hegemônica</i> – Afonso Celso Scocuglia.....	114
<i>A Pedagogia do Oprimido: de clandestina a universal</i> – Alípio Casali	124
<i>Das 40 horas de Angicos aos 40 anos da Pedagogia do Oprimido</i> – Celso de Rui Beisiegel	133
<i>Contribuições freirianas para a organização dos movimentos sindical e popular no Brasil</i> – Sílvia Maria Manfredi	139
<i>La sombra introyectada del opresor: Freire y el psicoanálisis social</i> – Miguel Escobar	151

Paulo Freire: legado e reinvenção

[p. 161]

mesa 4

Apresentação – Marina Graziela Feldmann	161
<i>Ensinando e pesquisando a partir dos referenciais freirianos</i> – Ana Maria Saul	163
<i>Desconstruir o autoritarismo: descolonizar o saber e o poder</i> – Reinaldo Matias Fleuri	171
<i>O legado de Paulo Freire e a sua contribuição para a formação político-pedagógica em Cabo Verde</i> – Florenço Mendes Varela	182

Paulo Freire, arte e cultura

[p. 187]

mesa 5

Apresentação – Paulo Roberto Padilha	187
<i>É uma questão de amor</i> – Thiago de Mello	192
<i>In memoriam: João Francisco de Souza (1944-2008)</i> – Peter Michael Lownds	192
<i>Hace poco más de un año (Para Paulo Freire)</i> – Carlos Alberto Torres	203
<i>A vocação de educar: um poema pedagógico sobre o exercício do trabalho da educação</i> – Carlos Rodrigues Brandão	205

Posfácio..... 215





[Apresentação]

Um ano após a morte de Paulo Freire, em 1998, educadores brasileiros e de outros países realizaram, no Instituto Pio XI, em São Paulo, o I Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire. Iniciava-se aí um ciclo de encontros que, em 2008, completou uma década. O elemento motivador da criação desse fórum não foi, simplesmente, naquele momento, homenagear o educador brasileiro, recentemente falecido, mas, sobretudo, dar continuidade, em âmbito internacional e de forma sistemática, às discussões em torno do legado freiriano que há décadas já era objeto de debates em muitos lugares no mundo. Daí, então, a seqüência bienal dos encontros e sua ocorrência em diferentes países que os sediaram.

O Fórum Paulo Freire tornou-se importante espaço de congregação da comunidade freiriana, reunindo, nos seis encontros realizados até o momento, educadores e pesquisadores de mais de cinquenta nacionalidades. Socializar trabalhos e dialogar sobre práticas e pesquisas educacionais, bem como promover a articulação entre pessoas e instituições cujas ações se inspiram na práxis freiriana, constituem objetivos centrais desses eventos.

Desde o primeiro encontro do Fórum, tem-se enfatizado que tais espaços devem constituir-se em promotores de mudanças, novas idéias e novas práticas pedagógicas. Em outras palavras, jamais tomar o legado de Freire como doutrina, mas, ao contrário, concebê-lo dialeticamente, isto é, em permanente recriação. Isto não apenas por atender ao desejo de Paulo Freire (que dizia não gostar de ser imitado e sim “reinventado”), mas, especialmente, pela necessária coerência com a filosofia freiriana que exige o estudo permanente da realidade (leitura do mundo). Por tal razão, além das atividades de estudo e debates recorrentes em cada um dos encontros, foram proclamados documentos que, em seus contextos específicos, e para além deles, contribuam para práticas emancipatórias.

Nessa direção, o primeiro encontro do Fórum, realizado em abril de 1998, elegeu como tema geral “O legado de Paulo Freire”. Naquele encontro, foi promulgada a *Carta de São Paulo*, na qual se estabeleceram doze eixos de princípios, teses e encaminhamentos, sobre os quais os presentes firmaram um conjunto de compromissos. Nesse documento, fica nítida a preocupação em reafirmar as dimensões ética e prática dos ensinamentos de Freire. Não por outro motivo, os parágrafos desse documento iniciam-se sempre com ações: “Colocar-nos à disposição das lutas das vítimas de todas as formas de opressão [...]”, “Potencializar a crítica a toda forma de mitificação [...]”, “Reconhecer e respeitar a alteridade, as identidades específicas, a diversidade cultural [...]”, “Defender junto aos governos políticas prioritárias de Educação de Jovens e Adultos [...]”, “Mapear movimentos sociais populares que apresentam identidades com os princípios freirianos [...]” etc.

Na edição seguinte do Fórum, realizado na Universidade de Bolonha, entre 29 de março e 01 de abril de 2000, o foco dos trabalhos foi o “Método Paulo Freire e as novas tecnologias”. Recuperando o espírito que deu origem à universidade como um centro autônomo de estudos e culturas (*universitas studiorum*), o grupo de educadores então presente lançou o movimento pela Unifreire, cujos princípios e diretrizes iniciais estão na *Carta de Bolonha*, que selou o encontro. Esse documento, além de ratificar a *Carta*

de São Paulo, avançou na perspectiva de mobilizar educadores a refletirem sobre o ensino superior, pensando-o a partir dos paradigmas freirianos sobre os quais a universidade constituía um espaço de cultura e saberes em que todos podem, efetivamente, “dizer a sua palavra”. Desde então, ampliou-se significativamente a rede freiriana, sobretudo pelo surgimento de inúmeras instituições, entre as quais se destacam cátedras, centros de estudos e formação e institutos Paulo Freire.

Em 2002, Los Angeles tornou-se o centro do Fórum. Recém-inaugurado na Faculdade de Educação da Universidade da Califórnia (Ucla), o Instituto Paulo Freire dos Estados Unidos sediou o III Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire. Exatamente um ano após o “11 de setembro”, que impulsionou ainda mais a política belicista americana em âmbito global, os trabalhos desse encontro giraram em torno da temática “Educação: o sonho possível”. Na ocasião, os presentes aprovaram o manifesto das “Eleições planetárias”. Num contexto de reação ao terrorismo e revivescimento das forças intervencionistas e de extrema direita, essa “carta aberta ao povo brasileiro”, de caráter apartidário, rechaçava quaisquer tentativas de interferência na soberania nacional e defendia a lisura do processo eleitoral brasileiro, manifestando sua “solidariedade para com a decisão soberana do povo brasileiro quanto a quem se deve entregar os destinos de seu país”.

O encontro seguinte foi promovido pelo Instituto Paulo Freire na Universidade do Porto (Portugal), em 2004. “Caminhando para uma cidadania multicultural” constituiu o mote central dos trabalhos. Ali, procurou-se “consolidar novas propostas de cidadania multicultural planetária, dando continuidade às propostas do Fórum Paulo Freire”. No encontro do Porto, em que estiveram presentes representantes de países dos quatro continentes, sublinhou-se “a importância de construirmos relações humanas fundadas na convivência emancipatória, amorosa, sensível, criativa”, reconhecendo que “cumprir este objetivo impõe a substituição da ordem capitalista por uma nova ordem mundial, em que as comunidades e os povos sejam sujeitos de suas próprias histórias”. Para promover a afirmação da cidadania multicultural, foram delineadas cinco grandes ações, em favor da não-violência, da inclusão social e da resistência às transgressões éticas, opondo-se, radicalmente, a todas as formas imperialistas e sociais de dominação e opressão.

Dois anos depois, em setembro de 2006, a quinta edição do Fórum foi realizada na Universidade de Valência, onde se situa também o IPF-Espanha. As discussões desse encontro se deram em torno da temática geral “Sendas de Freire: Opressões, Resistências e Emancipações em um Novo Paradigma de Vida”. A *Carta de Valência*, texto proclamado nesse evento, marcou a constituição do Conselho Mundial dos Institutos Paulo Freire, levando-se em conta a expansão dos mesmos, a necessária articulação entre eles, a criação da *Universitas Paulo Freire* (Unifreire), ampliando a inserção dos IPFs nos movimentos sociais contemporâneos.

Em 2008, o Brasil acolheu, novamente, a realização do Fórum Paulo Freire. Isso se deveu, entre outros fatores, à comemoração de sua primeira década de encontros. Intitulando-se “Globalização, educação e movimentos sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido”, esta edição do Fórum teve o propósito de “reafirmar os elementos que caracterizaram sua gênese e sua história”. Realizado em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que sediou o encontro, o evento reuniu cerca de

1.200 pessoas. Com representantes de mais de vinte países, esse público foi composto por educadores populares, professores de escolas públicas e particulares, docentes do ensino superior, universitários, gestores escolares, representantes de movimentos sociais e populares, entre outros. No total, foram proferidas 26 conferências ao grande público, que se reuniu no Teatro da Universidade Católica (Tuca) e no Tucarena. Foram apresentados e discutidos, nos “círculos de cultura”, aproximadamente, 180 trabalhos, entre ensaios, análises, artigos científicos, relatos de experiências e comunicações.

Nesses quatro dias, foram também realizadas atividades artístico-culturais com abordagens relativas à temática do encontro, dentre as quais, apresentações de peças de teatro, vídeos-documentários, cantos, danças e grupos musicais. Somadas a essas programações abertas, ocorreram reuniões de grupos de pesquisas internacionais, como os projetos Rede Ibero-americana de Investigação em Educação e “Educação para a cidadania planetária”. No último dia do encontro, 20 de setembro, foi realizada a reunião de avaliação e encerramento do Conselho Mundial dos Institutos Paulo Freire, na qual se aprovou a *Carta de São Paulo 2008*, que, entre outras questões, trata da organização atual e futura da Unifreire. Paralelamente às atividades mencionadas, foram realizadas entrevistas e coletas de depoimentos e testemunhos, em estúdio, com quinze educadores e pesquisadores internacionais que possuem lastros biográficos relacionados à vida e à obra de Paulo Freire.

Esse evento foi marcado também pela dimensão virtual. As conferências tiveram transmissão audiovisual pela Internet, e os cerca de 180 trabalhos dos círculos de cultura foram reproduzidos em áudio pela mesma rede. Todos esses materiais foram gravados e estão sendo editados para publicação em vídeos, livros e arquivos digitais e serão disponibilizados, integralmente ou de forma parcial, no site do Fórum para que sejam acessados e reproduzidos, dentro dos padrões normativos para acesso ao conhecimento livre (*creative common, copyleft etc.*).

Este livro, que ora apresentamos, é um dos espaços de publicização dos resultados da sexta edição do Fórum. É composto pelos textos de referência – alguns em co-autorias – das palestras proferidas nas cinco conferências do encontro. As partes desta obra foram organizadas de acordo com a temática de cada conferência: “Globalização e os desafios da educação libertadora”; “Paradigmas freirianos e movimentos sociais”; “Pedagogia do oprimido: 40 anos depois”; “Paulo Freire: legado e reinvenção”; “Paulo Freire, arte e cultura”.

Por opção dos organizadores da obra, os trabalhos em língua estrangeira foram mantidos em seu idioma original. Especificidades gramaticais e ortográficas da língua portuguesa no Brasil, Portugal e Cabo Verde, bem como aquelas dos países de língua espanhola, também foram preservadas. Outra distinção diz respeito ao uso de duas formas de terminações para se fazer menção a Freire ou a sua obra: “freiriano” e “freireano”. Embora esta questão já tenha sido pauta de discussões entre especialistas, por razões distintas, ambas as formas continuam a ser universalmente empregadas. Por essa razão, decidimos mantê-las de acordo com a preferência de cada autor.

A riqueza dos textos apresentados aqui, além dos objetos que abordam e suas confluências com a temática geral do encontro, consiste, em grande medida, em expressar o lastro antropológico que seus autores possuem com o legado freiriano. Esses estudiosos, em sua maioria, não apenas tomaram contato com a *Pedagogia do oprimido*

desde que ela se materializou na obra clássica de Freire, mas, sobretudo, contribuíram para fazer avançar a reflexão e a práxis freirianas. Entre eles, estão educadores que estiveram com Freire no exílio, debatendo suas idéias no Chile, na Suíça, no México, na Argentina, no continente africano e em muitos outros lugares. Constam também aqueles que, no Brasil e no exterior, produziram os primeiros estudos de interpretação crítica do *método* e da filosofia freiriana. Além desses, há, nesta obra, intelectuais que trabalharam com Freire em universidades e outros espaços acadêmicos e em sua gestão como Secretário de Educação do Município de São Paulo.

Por fim, gostaríamos de sublinhar às leitoras e aos leitores deste livro que ele não foi organizado para ser um conjunto de tratados ou ensaios acadêmicos sobre Freire, tarefa, aliás, impossível de se realizar em um trabalho desta natureza. Este esforço consiste, sobretudo, em apresentar algumas reflexões sobre a trajetória da *Pedagogia do oprimido* e suas contribuições atuais na caminhada de sonhar e realizar uma nova sociedade mais solidária, planetária, justa e de paz.

**Afonso Celso Scocuglia, Jason Mafra,
José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti**



Mesa 1

Globalização e os desafios da educação libertadora

- *Crítica e utopística: contributos para uma agenda política educacional cosmopolita* – António Teodoro
- *Educação e desenvolvimento local* – Ladislau Dowbor
- *The struggle for memory and social justice education: popular education and social movements reclaiming latin american civil society* – Carlos Alberto Torres e Lauren Jones

Apresentação

Essa primeira conferência, inaugurando os trabalhos do Fórum Paulo Freire, foi coordenada por Benno Sander, atualmente presidente da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), que nos brindou com a memória sobre sua convivência com Freire nos Estados Unidos. Numa pequena reflexão a respeito de sua “Passagem por Harvard”, descrita num texto coletivo intitulado “40 olhares sobre os 40 anos da Pedagogia do oprimido”, Benno, que como Freire, em 1970, lecionava na Faculdade de Educação daquela Universidade, recordou o contexto das discussões sobre os primeiros impactos de Pedagogia do oprimido, por ocasião de sua tradução para a língua inglesa. Hoje, como poderemos observar nos trabalhos dos autores que compõem este livro, a obra magna de Freire prossegue com o mesmo vigor no Brasil e fora dele.

Nessa mesa, que retomou temáticas relativas à globalização e, em seu contexto, ao papel da educação libertadora, Carlos Alberto Torres (Ucla/IPF-EUA), Lauren Jones (Ucla/IPF-EUA), António Teodoro (Universidade Lusófona/IPF-Portugal) e Ladislau Dowbor (PUC-SP) nos trouxeram reflexões sobre o sentido e as contribuições da Pedagogia do oprimido como teoria e prática contra-hegemônica.

Estiveram presentes, também nesse espaço, Mario Sérgio Cortella (PUC-SP) e Luiza Cortesão (Universidade do Porto-IPF Portugal). Ao refletir sobre a obra de Freire, Cortella analisou a “vida maiúscula” do educador brasileiro que, segundo afirmou, “mergulhara com tamanha intensidade e honestidade na vida dos oprimidos que se tornara capaz de expressar-se como tal, no lugar de mera representação”. Luiza, por sua vez, nos trouxe elementos importantes para pensarmos os desafios da Educação no contexto globalizador e sua função no fortalecimento dos movimentos de transformação que emergem das contradições do sistema capitalista.

Os trabalhos expostos nessa conferência, para além de suas especificidades temáticas, expressam o espírito geral desse Encontro que, de uma forma geral, foi marcado pela presença de denúncias e anúncios como constructos necessários à leitura crítica do mundo e às alternativas concretas de mudança, que se dialetizam nos âmbitos local e global.

Tais reflexões, ao reafirmarem as dimensões utópicas e cotidianas dos processos

humanos, contribuem para a desconstrução do discurso da inexorabilidade histórica e, do mesmo modo, afirmam a história como possibilidade, isto é, como destino a ser feito e refeito pelas forças sociais. Em termos bem simples, adotando as conhecidas e precisas palavras de Freire, para mostrar que, como o próprio ser humano, “o mundo não é, o mundo está sendo”.

Jason Mafra

Graduado em História pela Unisal, mestre e doutor em Educação pela USP. É coordenador da Unifreire, no Instituto Paulo Freire.

Crítica e utopística: contributos para uma agenda política educacional cosmopolita

António Teodoro¹

Nascendo da confluência do projecto iluminista com o da afirmação e construção do Estado-nação, e destes com o capitalismo enquanto modo de organização da produção, os sistemas escolares representaram um dos lugares centrais da construção da modernidade. Apesar de múltiplas dificuldades práticas e diferentes ritmos de expansão, a escola assumiu-se muito cedo como um *localismo globalizado*, utilizando o conceito de Santos (2001), que se desenvolveu, em larga escala e em múltiplos aspectos, por isomorfismo no mundo moderno.

Ao longo dos séculos XIX e XX, primeiro na Europa, depois nos outros espaços mundiais, a escola transformou-se numa instituição fundamental para a homogeneização linguística e cultural, a invenção da cidadania nacional e a afirmação do Estado-nação. Como não se cansam de sublinhar os autores que perfilham a perspectiva do sistema mundial moderno, a expansão da escola encontra-se intimamente ligada à construção dessa nova comunidade imprescindível ao novo estádio da economia do mundo capitalista, o Estado-nação: “A escola de massas torna-se o conjunto central de actividades através das quais os laços recíprocos entre os indivíduos e as nações-Estados são forjados.” (RAMIREZ; VENTRESCA, 1992, p. 49-50).

Esse longo processo implicou a progressiva expansão a todas as camadas e grupos sociais, fruto tanto da necessidade histórica desse novo estádio da economia do mundo capitalista como de poderosas lutas sociais pelo acesso à escola, enquanto um direito de cidadania a que todos os membros de uma comunidade devem ter acesso em condições de igualdade.

O desenvolvimento da escola para todos, sobretudo depois da Segunda Guerra Mundial, assentou na concretização, mesmo que limitada, do ideal social-democrático (ou liberal-democrático, na tradição norte-americana) de igualdade de oportunidades. Assumiu-se como prioridade das políticas públicas a construção de uma escola que acolhesse todos, independentemente da condição social e económica, do grupo étnico ou diferença cultural, e a todos permitisse oportunidades de promoção social, profissional e cultural.

Nesta perspectiva, a escola era entendida, para além da sua dimensão modernizadora e de pilar do *desenvolvimento*, como uma instância de integração e de ascensão social, mesmo que, como o mostraram muitos trabalhos de sociologia da educação, os seus efeitos não fossem precisamente esses. Utilizando as categorias de Habermas, essas políticas combinavam um princípio regulador com a afirmação de um princípio

1 Doutor e Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Nova de Lisboa, professor da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, em Lisboa.

emancipador, herdeiro do projecto iluminista de construção de um *homem novo* e do ideal igualitário da Revolução Francesa. O conceito de *democratização do ensino* e as políticas públicas a ele associados representaram bem esse consenso, que foi dominante no discurso público e político até final da década de 1970.

Contudo, nas últimas duas décadas do século XX, assistiu-se à afirmação de um novo senso comum no discurso e nas políticas públicas de educação, assente numa redução dos conceitos de democracia às práticas de consumo, de cidadania a um individualismo possessivo e de igualdade ao ressentimento e medo do outro. Michael W. Apple, que tem dedicado o principal dos seus trabalhos ao combate contra este modo de *educar à direita*, defende que o centro da construção desse discurso está na transferência para o *mercado* – e não, como antes, nas políticas democráticas – “[...] a verdadeira esfera da liberdade [...]” (APPLE, 2000, p. XIII). O que, ainda para Apple, “[...] não é nada menos do que o recorrente conflito entre os *direitos de propriedade* e os *direitos da pessoa*, que tem sido a tensão central na nossa economia [...]” (2000, p. 17).

As consequências dessa transferência de centro do discurso político estão bem presentes na agenda hegemónica das políticas públicas de educação contemporâneas. Em primeiro lugar, numa clara associação entre um menor investimento público, de um lado, e, de outro, a privatização de importantes áreas dos serviços públicos, uma forte regulação estatal. “Uma estranha combinação de uma ênfase nos mercados e na ‘escolha’ (Estado fraco), de um lado, e um incremento intervencionista dos instrumentos regulatórios (Estado forte) centrados em currículos nacionais, em *standards* nacionais, e em testes nacionais, do outro [...]”, como diz Apple (2000, p. XXV-XVII). Em segundo lugar, consequência primeira do *medo do outro* – aqui entendido tanto na dimensão social como na cultural –, na materialização de novas formas de exclusão, bem presentes na sistemática preocupação em transformar todos os processos avaliativos em *rankings*, ou no retorno a concepções meritocráticas que fazem tábua rasa dos contributos que a ciência social, em particular a sociologia da educação, deu nas últimas décadas para a compreensão dos processos de reprodução social e cultural.

Partindo de uma rigorosa análise do contexto norte-americano, Michael Apple defende que esse novo bloco social hegemónico é constituído por uma aliança de quatro grupos principais (APPLE, 2000, 2001). No primeiro, os *neoliberais* representam as elites políticas e económicas que tentam “modernizar” a economia e as instituições que estão directamente ao seu serviço. Para este grupo, que em geral assume a liderança desta aliança, o “mercado” é a única solução para os problemas sociais, assumindo como afirmação de referência que o que é privado é bom e funciona bem e o que é público funciona mal e é “despesista”.

No segundo grupo, os *neoconservadores* defendem, na base de um visão nostálgica e algo romantizada do passado, o retorno aos (altos) “níveis de qualidade”, à disciplina, à preocupação com o “conhecimento” e à selecção dos melhores que marcavam a escola antes da sua massificação. Este grupo tem uma particular preocupação com o currículo e os métodos pedagógicos, responsabilizando os “filhos de Rousseau” (e as ciências da educação em geral) pela fraca “qualidade” da escola actual, em resultado de uma pedagogia centrada no interesse do aluno e não no “conhecimento” das disciplinas científicas. As suas principais batalhas situam-se na definição de um currículo central e básico e de um reforço do “poder disciplinar” dos professores.

No terceiro grupo, os *populistas autoritários* dirigem as suas preocupações principais para a questão de valores como segurança, família, sexualidade, ou moral religiosa, que consideram afastados (ou pervertidos) na escola pública. Este grupo, particularmente representativo nos EUA, mas com fraca representação em Portugal, tem uma forte desconfiança face ao Estado, um sentido comunitário apurado e uma ampla participação política, normalmente através de grupos evangélicos. Em geral, apoiam os neoliberais e os neoconservadores nas suas batalhas por “menos Estado” e contra o “humanismo secular” que, na sua óptica, invade a escola pública.

O quarto, e último grupo, é composto por uma fracção importante da *nova classe média profissional*. Embora nem sempre concordando com as agendas dos outros grupos, em particular no plano ideológico, pois, em geral, assumem posições mais moderadas e liberais, por razões de interesse, de ideologia profissional e de mobilidade social, este grupo está profundamente associado às soluções técnicas e gestionárias dos dilemas educacionais desta agenda hegemónica. *Accountability, performance, management, school choice* constituem palavras-chave que integram o seu próprio capital cultural, que põem ao serviço desta aliança, que Apple (2000, 2001), nas velhas mas sempre presentes distinções, designa de *right wing*.

São inquestionáveis os meios que esta “aliança de direita” possui e utilizou para construir a sua hegemonia ideológica e política, para mais fazendo parte desse processo global do que se designa de *globalização neoliberal*. Mas, longe de se pretender relativizar a força desse processo, pode-se também concordar que ele foi facilitado “à esquerda”. Luc Boltanski e Ève Chiapello (1999, p. 36-37) assinalam que o *enfraquecimento da crítica*, num momento em que “[...] o capitalismo conhece uma forte reestruturação cuja incidência social não podia, portanto, passar despercebida [...]”, contribuiu para a construção dessa hegemonia ideológica, significativamente num momento em que as “fontes de indignação” não faltam. Por seu lado, Boaventura de Sousa Santos prefere sublinhar, a propósito da consagração da *governança* como modo de regulação dominante, a “[...] derrota da teoria crítica tanto no plano social como no plano político [...]” (SANTOS, 2006, p. 377). Com forte sentido (auto)crítico para os intelectuais e educadores críticos, Michael Apple enfatiza:

Eu penso que muito do discurso em que participámos foi verdadeiramente um criticismo negativo. O trabalho negativo é seguramente importante como uma forma de “comportamento vigilante” contra a opressão, mas muitas vezes não dá às pessoas o sentido da possibilidade. (2000, p. 166).

Mas, a questão central que desejo formular e para a qual procurarei dar um (provisório) contributo é a seguinte: é possível, nos tempos de hoje, construir as bases de um novo senso comum, capaz de ajudar a formular uma *agenda* educacional de um novo bloco social interessado em impulsionar (e realizar) políticas progressivas de paz, justiça social, felicidade e liberdade?

Provisoriamente, podem ser três os pontos de partida para essa construção de uma agenda educacional, capaz de gerar novos sentidos comuns mobilizadores de esperança e de acção humana transformadora.

O primeiro, particularmente importante na formação dos *incluídos* das sociedades do Primeiro Mundo e dos *privilegiados* do Terceiro Mundo, pode expressar-se na convicção de que *todos somos cidadãos do mesmo mundo* e que a luta pelo bem-estar,

felicidade e segurança de uns está intimamente ligada ao combate à fome e à pobreza, às causas da injustiça e da exclusão social, tanto no plano das sociedades nacionais como no das relações internacionais. Tal implica procurar soluções e propostas não num estrito quadro nacional mas antes no que se pode designar de *globalização cosmopolita*, no sentido que Boaventura de Sousa Santos (2001) lhe atribui, ou de *regime cosmopolita*, como Ulrich Beck (2005) prefere designar.

O segundo ponto de partida pode representar o antídoto ao *medo do outro*, que fundamenta muitas das políticas da actual agenda hegemónica. Trata-se, na esteira ainda de Boaventura de Sousa Santos (2003), de materializar políticas inter/multiculturais em que o princípio da igualdade seja colocado de par com o princípio do reconhecimento da diferença: *temos direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza*. Materializar este princípio em políticas e na prática pedagógica significa, provavelmente, a procura de uma feliz síntese entre o princípio da “igualdade de oportunidades”, dominante nas políticas educacionais de cariz social-democrático do pós-Segunda Guerra Mundial, e o do diálogo intercultural, ou seja, um diálogo não apenas entre diferentes saberes mas entre universos de sentidos diferentes, em certa medida incomensuráveis.

O terceiro ponto de partida pode ser expresso na tentativa de materialização da consigna *uma escola de excelência para todos*, entendida como uma resposta (e uma alternativa) à crítica que os neoconservadores fazem ao abaixamento da qualidade do ensino e às pedagogias da escola actual. António Magalhães e Stephen R. Stoer (2002, 2003) pensam encontrar essa alternativa construindo um *continuum* heurístico entre pedagogia e performance, lembrando que se a pedagogia sem performance não é “nada”, como defendem os neo-meritocratas mais radicais, também não há performance sem pedagogia, pois, por mais mecânico que seja o conhecimento, ele é sempre “veiculado”, ou seja, mediado por um processo pedagógico.

A modernização conservadora procurou (e conseguiu, em grande parte) remodelar radicalmente o senso comum da sociedade quanto à agenda educativa, sintetizada no tríptico reformista que a OCDE – principal *think tank* mundial e privilegiado agente da globalização hegemónica – assume como fortemente consensual: a descentralização, a diferenciação dos ensinamentos no seio da escola obrigatória (mas também nos ensinamentos secundário e superior) e a livre escolha da escola pelas famílias (MONS, 2007), políticas essas assentes num modo renovado de regulação, fundado numa avaliação dos resultados e na sua permanente comparação através de grandes inquéritos estatísticos internacionais (TIMSS, PISA, PIRLS).

A direita obteve essa hegemonia porque conseguiu criar uma unidade descentralizada, em que cada grupo sacrificou parte do seu projecto particular para entrar nas áreas que os ligam entre si (APPLE, 2001). Pode-se, simetricamente, construir uma *aliança tensa* que, através de esforços sistemáticos e persistentes, reconstrua um outro senso comum hegemónico, que traga para primeiro plano as dimensões emancipatórias do processo educativo?

Determinar os possíveis pontos de partida para a elaboração de uma agenda educacional alternativa à da direita tem uma inequívoca importância e significado. Mas, simultaneamente, importará igualmente para a acção política proceder a um esforço de sinalização dos grupos sociais e profissionais capazes de se interessarem (e construir)

essa outra agenda, que venha a tornar-se o centro de uma governação *à esquerda*.

Um primeiro grupo social capaz de integrar essa aliança tensa pode ser designada – talvez de modo pouco rigoroso no plano sociológico – por *baixa classe média*, ou seja, por aqueles estratos sociais emergentes na vida pública que (ainda) valorizam a educação como processo de ascensão social, de acesso a um emprego qualificado e a um *status* social superior para os seus filhos. Estes estratos sociais apresentam, em geral, preocupações com o acesso à educação e à qualidade das formações recebidas pelos seus filhos, e da articulação destas com o mercado de emprego. A escola para todos deve responder às mesmas exigências de qualidade de quando era apenas para alguns.

Um segundo grupo pode ser representado pelos movimentos sociais que representam os trabalhadores e lutam contra os novos (e velhos) modos de exclusão social. Situam-se aqui desde os mais antigos movimentos sociais, de que o mais relevante e influente é, seguramente, o movimento sindical, mas também os movimentos camponeses, até aos novos movimentos sociais constituídos por organizações nacionais e internacionais de direitos humanos, de defesa do meio ambiente e do equilíbrio ecológico, de solidariedade com povos oprimidos, de representação e afirmação dos direitos culturais de minorias étnicas, dos cidadãos portadores de deficiência física ou mental, de movimentos feministas e dos direitos de opção sexual, de associações de desenvolvimento local, de movimentos literários, artísticos e culturais alternativos, que lutam contra o *pensamento único* e as formas hegemónicas da chamada cultura global. Neste heterogéneo e plural grupo, existe, todavia, uma preocupação comum na esfera educativa: realçar o possível (e desejável) papel *conscientizador* da escola (e da vida) – utilizando o conceito de Paulo Freire, um dos autores de referência da generalidade das organizações e movimentos que integram este grupo –, o que valoriza os processos e os modos de agir, a *pedagogia*.

O terceiro grupo pode ser constituído pelos profissionais da educação e da ciência, em particular os professores, educadores e investigadores, que constituem hoje o mais numeroso grupo de trabalhadores intelectuais do nosso azul planeta Terra e que, em muitos países, gozam de elevado prestígio social e têm uma forte e organizada intervenção nos planos social e político. Em geral, pela sua própria missão social, os professores e educadores têm desempenhado historicamente um papel impulsionador da democratização do acesso à educação e das relações de poder no interior da escola, das universidades e dos sistemas educativos. A questão política central na mobilização social deste grupo profissional estará, possivelmente, na arte de saber integrar a luta por melhores condições de vida, de trabalho e de formação, fortemente degradadas em grande parte do planeta, num projecto político que assuma a educação e a ciência como dos mais importantes factores de *empowerment* dos indivíduos e das comunidades.

O quarto grupo, particularmente decisivo nas sociedades democráticas dos países centrais e mesmo da semiperiferia do sistema mundial, pelo seu peso eleitoral e junto dos *media*, pode-se designar por *nova classe média*. Este grupo, caracterizado pelo sociólogo Basil Bernstein como a classe social que vai buscar as suas fontes de rendimento e o seu poder social ao capital cultural e escolar que possui (ver o artigo de síntese de POWER; WHITTY, 2002), tem vindo a assumir uma influência determinante na agenda pública da educação desde o último terço do século XX e que, pelo menos uma importante fracção, como mostra Apple (2001), tem participado na aliança

conservadora. Ganhar este grupo social para uma política à esquerda implica uma séria preocupação em articular escola para todos com excelência académica, ou seja, em saber (ou poder) desenvolver, em paralelo, políticas em duas decisivas frentes: a da resolução do acesso e do sucesso escolar dos grupos sociais e culturais mais desfavorecidos e a da qualidade e relevância dos percursos escolares, nomeadamente nos níveis secundário e superior, particularmente sensíveis para este grupo.

A construção de uma *aliança tensa*, nos planos social e político, que permita à esquerda valorizar mais o que a identifica do que a divide, condição para a afirmação de novos sentidos comuns alternativos ao que a direita conseguiu tornar hegemónicos, implica a superação do que designo por *traumas* profundos que marcam as relações de desconfiança mútua entre algumas das suas principais componentes. O primeiro trauma é o da forte tentação neoliberal que marca os programas e, sobretudo, as práticas governativas dos partidos socialistas e social-democratas, bem como de partidos de base popular como o Partido dos Trabalhadores (PT), do Brasil. O segundo implica a superação pelos (pós)comunistas e radicais de esquerda do conceito jacobinista de Estado, considerado em geral nas suas análises (neste caso, pouco marxistas) como quase única fonte de distribuição e igualdade.

Possivelmente, essa *aliança tensa* passará pelo exercício de construir um programa que seja capaz de estabelecer uma síntese dinâmica entre o reforço da *autonomia e da responsabilidade individual*, propósito ainda incompleto da modernidade, da afirmação da *comunidade* como um espaço central não apenas na construção de identidades mas igualmente da gestão da coisa pública, e da *reforma do Estado*, aproximando-o dos cidadãos e tornando transparente a acção política, através do incentivo à participação popular e da democratização do espaço público.

As sociedades contemporâneas atravessam um período de mudanças profundas, onde o *espaço-tempo nacional* tem vindo a perder, paulatinamente desde os anos 1970, a primazia em relação à crescente importância dos *espaços-tempos global e local*, conduzindo à crise do *contrato social* nacional, que esteve na base do moderno desenvolvimento dos Estados centrais, enquanto paradigma de legitimidade de governação, de bem-estar económico e social, de segurança e de identidade colectiva.

Importa, então, repensar o projecto que esteve no centro da construção da (primeira) modernidade. O primeiro contributo é de natureza metodológica, na esteira de Ulrich Beck (1999, 2005): a um *nacionalismo metodológico*, que tem como *container* o espaço do Estado-nação (1999) e onde se persiste “[...] na idêia que o meta-jogo político mundial é e continua um jogo de damas nacional [...]” (2005, p. 31), há que contrapor um *cosmopolitismo metodológico*. “Quem, no meta-jogo mundial, jogue somente a carta nacional, perde [...]”, acrescenta Beck (2005, p. 38-39), que propõe uma inversão de perspectiva: “[...] o contra-poder dos Estados desenvolve-se pela transnacionalização e a cosmopolitização desses mesmos Estados.” (BECK, 2005, p. 39). E, acrescentamos, não apenas dos Estados, mas igualmente dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada.

A *perspectiva cosmopolítica* revela espaços e estratégias de acção que a perspectiva nacional oculta. Esta é, em síntese, a tese de Beck (2005, p. 82-83) para uma teoria crítica que interroga as “[...] contradições, os dilemas e os efeitos secundários não desejados e não percebidos de uma modernidade em vias de cosmopolitização [...]”, tirando

daí o seu poder de definição crítica “[...] da tensão entre a autodescrição política e a observação sociológica desta [...]”.

Não existe legitimidade democrática sem justiça social, ela própria transformada no princípio conservador daquela, lembra-nos Habermas (1999, 2001). E, como sublinha Beck (2005, p. 68-71), as desigualdades sociais são legitimadas pelo menos por dois princípios: o da *performance* e o do Estado nacional. Se o princípio da *performance* permite uma legitimação *positiva* das “pequenas” desigualdades (nacionais), o princípio do Estado nacional conduz a uma legitimação *negativa* das grandes desigualdades (mundiais).

“A redistribuição social é o problema mais sério com que nos deparamos neste início do século XXI [...]”, defende Boaventura de Sousa Santos (2006, p. 382), que acrescenta: “Não é o único. Desde a década de 80 que ao problema da redistribuição veio juntar-se o problema do reconhecimento da diferença.” A resposta que Beck dá a estes dois desafios maiores deste início de século, bem como à globalização e à sua vertente hegemónica, o neoliberalismo, é a do *Estado cosmopolítico*, fundado sob o regime dos direitos humanos, por ele considerado o *dogma* da modernidade cosmopolítica (BECK, 2005, p. 536).

Assumindo-se como uma resposta política tanto à globalização neoliberal quanto ao desafio da luta contra as desigualdades e pelo reconhecimento das diferenças, o *Estado cosmopolítico* de Beck (2005) assenta no princípio da *indiferença nacional* do Estado, de modo a permitir a coabitação das identidades nacionais graças ao princípio da tolerância constitucional.

Assim como a paz de Westphalia pôs termo às guerras civis religiosas do século XVI graças à separação do Estado e da religião, poder-se-á – tal é a minha tese – pensar que uma separação do Estado e da nação possa responder às guerras (civis) mundiais de natureza nacional que o século XX conheceu. Do mesmo modo que somente com o Estado a-religioso a prática de diferentes religiões se torna possível, o Estado cosmopolítico deverá garantir a coabitação das identidades nacionais graças ao *princípio da tolerância constitucional*. (BECK, 2005, p. 189).

A dinâmica dos vários processos de globalização, por mais ambíguos e contraditórios que sejam, anunciou o fim do domínio global do Estado-nação como modelo de organização política (HABERMAS, 2001). Por isso, o Estado-nação – mas também o mercado – não está em condições de responder à ambígua situação de legitimidade em que vivemos. Essa legitimidade deve ser procurada, segundo Habermas (2001), numa *solidariedade cosmopolita* construída a partir de uma efectiva soberania popular, assente em redes transnacionais de comunicação, na proliferação de esferas públicas interconectadas, na cooperação de organizações não-governamentais, ou em movimentos políticos populares com visão global, às quais se pode acrescentar Estados subalternos (ou da semiperiferia) que lutam por relações internacionais (e sociais) mais justas e equilibradas, ou mesmo o Estado na sua transformação enquanto *novíssimo movimento social* (SANTOS, 1998)².

E essa é também a nossa *utopística*, no sentido que Wallerstein (1998, p. 1-2) lhe

2 Boaventura de Sousa Santos apresenta a seguinte definição: “O Estado como novíssimo movimento social é um estado articulador que, não tendo o monopólio da governação, retém contudo o monopólio da meta-governação, ou seja, o monopólio da articulação no interior da nova organização política” (SANTOS, 1998, p. 67-68).

atribui:

[...] uma séria avaliação das alternativas históricas, o exercício do nosso julgamento face a uma racionalidade substantiva de uma alternativa possível de sistemas históricos. É a sóbria, racional e realística evolução dos sistemas sociais humanos, com os constrangimentos do seu contexto e as zonas abertas à criatividade humana. Não a face do perfeito (e inevitável) futuro. É antes um exercício, simultaneamente, nos campos da ciência, da política e da moral.

No campo específico da Educação (e das Ciências Sociais) fica uma agenda de investigação extremamente rica. A título de exemplo, refram-se alguns tópicos dessa agenda:

- a construção de indicadores que privilegiem a equidade e a inclusão e que possam ser usados na Educação Comparada (temos como pressuposto que o nível de “civilização” dos povos se mede pelo modo como trata os mais fracos) e na avaliação das políticas públicas;
- a necessidade de aprofundar os impactos da(s) globalização(ões) no trabalho dos professores;
- a construção de uma agenda da educação que corresponda à construção de uma *nova cultura política* (SANTOS, 2006), capaz de dar sentido de possibilidade a conceitos como os de *solidariedade cosmopolita* (HABERMAS, 1999) ou de *regime cosmopolítico* (BECK, 2005);
- a elaboração de contributos firmes e consequentes para se poder responder a esta pergunta que perpassa toda a prática educativa: pode a escola ser outra coisa, pode ser generalizável um outro modelo escolar, uma outra gramática da escola, que responda simultaneamente à luta pela igualdade e pelo reconhecimento da diferença?

Vivemos um tempo de transição e de luta, de *bifurcação*, na expressão de Wallerstein, que aparenta ser, em muitos aspectos, caótica, mas de onde, muito provavelmente, sairá uma “nova ordem”. Mas, como sublinha o autor, referindo-se especificamente às estruturas do conhecimento, mas generalizável para o conjunto da acção humana, *essa ordem não é determinada, mas determinável*: “[...] só poderemos ter a *fortuna* se a agarrarmos.” (2003, p. 123).

Referências

- APPLE, M. *Official Knowledge. Democratic Education in a Conservative Age*. 2. ed. New York & London: Routledge, 2000.
- APPLE, M. *Educating the “Right” Way. Markets, Standards, God, and Inequality*. New York & London: Routledge, 2001.
- BECK, U. *O que é Globalização. Equívocos do Globalismo, respostas à Globalização*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- BECK, U. *Pouvoir et contre-pouvoir à l’heure de la mondialisation*. Paris: Flammarion/ Champs, 2005.
- BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, È. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard, 1999.
- DALE, R. Construir a Europa através de um Espaço Europeu de Educação. *Revista Lusófona de Educação*, n. 11, 2008.
- HABERMAS, J. *Droit et démocratie. Entre faits et norms*. Paris: Gallimard, 1999.
- HABERMAS, J. *The Postnational Constellation. Political Essays*. Cambridge, MA: The MIT Press, 2001.
- MAGALHÃES, A.; STOER, S. R. A nova classe média e a reconfiguração do mandato endereçado ao sistema educativo. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 18, p. 25-40, 2002.
- MAGALHÃES, A.; STOER, S. R. Performance, Citizenship and the Knowledge Society: a new mandate for

- European education policy. *Globalisation, Societies and Education*, ano 1, n. 1, p. 41-66, 2003.
- MONS, N. *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix?* Paris: PUF, 2007.
- POWER, S.; WHITTY, G. Bernstein and the Middle Class. *British Journal of Sociology of Education*, ano 4, n. 23, p. 595-606, 2002.
- RAMIREZ, F. O.; VENTRESCA, M. J. Building the Institution of Mass Schooling: Isomorphism in the Modern World. In: FULLER, B.; RUBINSON, R. (Ed.). *The Political Construction of Education. The State, School Expansion, and Economic Change*. New York: Praeger, 1992. p. 47-59.
- SANTOS, B. de S. *A Gramática do Tempo*. Por uma nova cultura política. Porto: Afrontamento, 2006.
- SANTOS, B. de S. Os processos da globalização. In: SANTOS, B. de S. (Dir.). *Globalização. Fatalidade ou Utopia?*. Porto: Afrontamento, 2001. p. 31-106.
- SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. de S. (Org.). *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente*. “Um Discurso sobre as Ciências” revisitado. Porto: Afrontamento, 2003. p. 735-775.
- SANTOS, B. de S. *Reinventar a Democracia*. Lisboa: Gradiva, 1998.
- WALLERSTEIN, I. As estruturas do conhecimento ou quantas formas temos nós de conhecer? In: SANTOS, B. de S. (Org.). *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente*. “Um Discurso sobre as Ciências” revisitado. Porto: Afrontamento, 2003. p. 117-123.
- WALLERSTEIN, I. *Utopistics or Historical Choices of the Twenty-First Century*. New York: The New Press, 1998.

Educação e desenvolvimento local

*Ladislau Dowbor*¹

A região de São Joaquim, no sul do Estado de Santa Catarina, era uma região pobre, de pequenos produtores sem perspectiva, e com os indicadores de desenvolvimento humano mais baixo do Estado. Como outras regiões do país, São Joaquim e os municípios vizinhos esperavam que o desenvolvimento “chegasse” de fora, sob forma do investimento de uma grande empresa ou de um projeto do governo. Há poucos anos, vários residentes da região decidiram que não iriam mais esperar, e optaram por uma outra visão de solução dos seus problemas: enfrentá-los eles mesmos. Identificaram características diferenciadas do clima local, constataram que era excepcionalmente favorável à fruticultura. Organizaram-se, e com os meios de que dispunham fizeram parcerias com instituições de pesquisa, formaram cooperativas, abriram canais conjuntos de comercialização para não depender de atravessadores, e hoje constituem uma das regiões que mais rapidamente se desenvolve no país. E não estão dependendo de uma grande corporação que de um dia para outro pode mudar de região: dependem de si mesmos.

Esta visão de que podemos ser donos da nossa própria transformação econômica e social, de que o desenvolvimento não se espera, mas se faz, constitui uma das mudanças mais profundas que está ocorrendo no país. Tira-nos da atitude de espectadores críticos de um governo sempre insuficiente, ou do pessimismo passivo. Devolve ao cidadão a compreensão de que pode tomar o seu destino em suas mãos, conquanto haja uma dinâmica social local que facilite o processo, gerando sinergia entre diversos esforços.

A idéia da educação para o desenvolvimento local está diretamente vinculada a esta compreensão e à necessidade de se formar pessoas que amanhã possam participar de forma ativa das iniciativas capazes de transformar o seu entorno, de gerar dinâmicas construtivas. Hoje, quando se tenta promover iniciativas deste tipo, constata-se que não só os jovens, mas inclusive os adultos desconhecem desde a origem do nome da sua própria rua até os potenciais do subsolo da região onde se criaram. Para termos cidadania ativa, temos de ter uma cidadania informada, e isto começa cedo. A educação não deve servir apenas como trampolim para uma pessoa escapar da sua região: deve dar-lhe os conhecimentos necessários para ajudar a transformá-la.

Numa região da Itália, visitamos uma cidade onde o chão da praça central era um gigantesco baixo-relevo da própria cidade e regiões vizinhas, permitindo às pessoas visualizar os prédios, as grandes vias de comunicação, o desenho da bacia hidrográfica e assim por diante. Entre outros usos, a praça é utilizada pelos professores para discutir com os alunos a distribuição territorial das principais áreas econômicas, mostrar-lhes como a poluição num ponto se espalha para o conjunto da cidade e assim por diante. Há cidades que elaboram um atlas local para que as crianças possam entender o seu espaço, outras estão dinamizando a produção de indicadores para que os problemas

1 Economista, professor titular da PUC-SP.

locais se tornem mais compreensíveis e mais fáceis de serem incorporados ao currículo escolar. Os meios são numerosos e variados, e os detalharemos no presente texto, mas o essencial é esta atitude de considerar que as crianças podem e devem se apropriar, através de conhecimento organizado, do território onde são chamadas a viver, e que a educação tem um papel central a desempenhar neste plano.

Há uma dimensão pedagógica importante neste enfoque. Ao estudarem de forma científica e organizada a realidade que conhecem por vivência, mas de forma fragmentada, as crianças tendem a assimilar melhor os próprios conceitos científicos, pois é a realidade delas que passa a adquirir sentido. Ao estudar, por exemplo, as dinâmicas migratórias que constituíram a própria cidade onde vivem, as crianças tendem a encontrar cada uma a sua origem, segmentos de sua identidade, e passam a ver a ciência como instrumento de compreensão da sua própria vida, da vida da sua família. A ciência passa a ser apropriada e não mais apenas uma obrigação escolar.

Globalização e desenvolvimento local

Quando lemos a imprensa, ou até revistas técnicas, parece-nos que tudo está globalizado. Só se fala em globalização no cassino financeiro mundial, nas corporações transnacionais. A globalização é um fato indiscutível, diretamente ligado a transformações tecnológicas da atualidade e à concentração mundial do poder econômico. Mas nem tudo foi globalizado. Quando olhamos dinâmicas simples, mas essenciais para a nossa vida, encontramos o espaço local. Assim, a qualidade de vida no nosso bairro é um problema local, envolvendo o asfaltamento, o sistema de drenagem, as infra-estruturas do bairro.

Este raciocínio pode ser estendido a inúmeras iniciativas, como a de São Joaquim, citada acima, mas também a soluções práticas, como, por exemplo, a decisão de Belo Horizonte de tirar os contratos da merenda escolar da mão de grandes intermediários, contratando grupos locais de agricultura familiar para abastecer as escolas, o que dinamizou o emprego e o fluxo econômico da cidade, além de melhorar sensivelmente a qualidade da comida – foram incluídas cláusulas sobre agrotóxicos – e de promover a construção da capital social. Dependem essencialmente da iniciativa local a qualidade da água, da saúde, do transporte coletivo, bem como a riqueza ou pobreza da vida cultural. Enfim, grande parte do que constitui o que hoje chamamos de qualidade de vida não depende muito – ainda que possa sofrer os seus impactos – da globalização, depende da iniciativa local.

A importância crescente do desenvolvimento local encontra-se hoje em inúmeros estudos do Banco Mundial, das Nações Unidas, de pesquisadores universitários. Iniciativas como as que mencionamos acima vêm sendo estudadas regularmente. O Programa Gestão Pública e Cidadania, por exemplo, desenvolvido pela Fundação Getúlio Vargas de São Paulo, tem cerca de 7.500 experiências deste tipo cadastradas e estudadas. O Centro de Estudos e Pesquisas de Administração Municipal (Cepam), que estuda a administração local no Estado de São Paulo, acompanha centenas de experiências. O Instituto Brasileiro de Administração Municipal (Ibam) do Rio de Janeiro acompanha experiências no Brasil inteiro, como é o caso de Instituto Pólis e da Fundação Banco do Brasil, que promoveu a Rede de Tecnologias Sociais, e assim por diante.

É interessante constatar que quanto mais se desenvolve a globalização, mais as pessoas estão resgatando o espaço local e buscando melhorar as condições de vida no seu entorno imediato. Naisbitt, um pesquisador americano, chegou a chamar este processo de duas vias, de globalização e de localização, de “paradoxo global”. Na realidade, a nossa cidadania se exerce em diversos níveis, mas é no plano local que a participação pode se expressar de forma mais concreta.

A grande diferença, para municípios que tomaram as rédeas do próprio desenvolvimento, é que, em vez de serem objetos passivos do processo de globalização, passaram a direcionar a sua inserção segundo os seus interesses. Promover o desenvolvimento local não significa voltar as costas para os processos mais amplos, inclusive planetários: significa utilizar as diversas dimensões territoriais segundo os interesses da comunidade.

Há municípios turísticos, por exemplo, onde um gigante do turismo industrial ocupa uma gigantesca área da orla marítima, joga a população ribeirinha para o interior e obtém lucros a partir da beleza natural da região, na mesma proporção em que dela priva os seus habitantes. Outros municípios desenvolveram o turismo sustentável e aproveitam a tendência crescente da busca de lugares mais sossegados, com pousadas simples, mas em ambiente agradável, ajudando, e não desarticulando, as atividades pre-existentes, como a pesca artesanal, que inclusive se torna um atrativo. Tanto o turismo de “resorts” quanto o turismo sustentável participam do processo de globalização, mas na segunda opção há um enriquecimento da comunidade, que continua a ser dona do seu desenvolvimento.

Com o peso crescente das iniciativas locais, é natural que da educação se espere não só conhecimentos gerais, mas também a compreensão de como os conhecimentos gerais se materializam em possibilidades de ação no plano local.

Urbanização e iniciativas sociais

Boa parte da atitude passiva de “espera” do desenvolvimento se deve ao fato da nossa urbanização ainda ser muito recente. Nos anos 1950, éramos, como ordem de grandeza, dois terços de população rural; hoje somos 82% de população urbana. A urbanização muda profundamente a forma de organização da sociedade em torno às suas necessidades. Uma família no campo resolve individualmente os seus próprios problemas de abastecimento de água, de lixo, de produção de hortifrutigranjeiros, de transporte.

Na cidade, não é viável cada um ter o seu poço, inclusive porque o adensamento da população provoca a poluição dos lençóis freáticos pelas águas negras. O transporte é, em grande parte, coletivo; o abastecimento depende de uma rua comercial; as casas têm de estar interligadas com redes de água, esgotos, telefonia, eletricidade, frequentemente com cabos de fibras óticas, sem falar da rede de ruas e calçadas, de serviços coletivos de limpeza pública e de remoção de lixo e assim por diante. A cidade é um espaço onde predomina o sistema de consumo coletivo em rede.

No espaço adensado urbano, as dinâmicas de colaboração passam a predominar. Não adianta uma residência combater o mosquito da dengue se o vizinho não colabora. A poluição de um córrego vai afetar toda a população que vive rio abaixo. Assim, enquanto a qualidade de vida da área rural dependia em grande parte da iniciativa

individual, na cidade passa a ser essencial a iniciativa social, que envolve muitas pessoas e a participação informada de todos.

O próprio entorno rural passa cada vez mais a se articular com a área urbana, tanto através do movimento de chácaras e lazer rural da população urbana quanto através das atividades rurais que se complementam com a cidade, como é o caso do abastecimento alimentar, das famílias rurais que complementam a renda com trabalho urbano, ou da necessidade de serviços descentralizados de educação e saúde. Gera-se assim um espaço articulado de complementaridades entre o campo e a cidade. Onde antes havia a divisão nítida entre o “rural” e o “urbano”, aparece o que tem sido chamado de “rurbano”.

No território assim constituído, as pessoas passam a se identificar como comunidade, a administrar conjuntamente problemas que são comuns. Este “aprender a colaborar” se tornou suficientemente importante para ser classificado como um capital, uma riqueza de cada comunidade, sob forma de capital social. Em outros termos, se antigamente o enriquecimento e a qualidade de vida dependiam diretamente, por exemplo numa propriedade rural, do esforço da família, na cidade a qualidade de vida e o desenvolvimento vão depender cada vez mais da capacidade inteligente de organização das complementaridades, das sinergias no interesse comum.

É neste plano que desponta a imensa riqueza da iniciativa local: como cada localidade é diferenciada, segundo o seu grau de desenvolvimento, a região onde se situa, a cultura herdada, as atividades predominantes na região, a disponibilidade de determinados recursos naturais. As soluções terão de ser diferentes para cada uma. E só as pessoas que vivem na localidade, que a conhecem efetivamente, é que sabem realmente quais são as necessidades mais prementes, os principais recursos subutilizados e assim por diante. Se elas não tomarem iniciativas, dificilmente alguém o fará para elas.

O Brasil tem quase 5600 municípios. Não é viável o Governo Federal, ou mesmo o Governo Estadual, conhecer todos os problemas de tantos lugares diferentes. E tampouco está na mão de algumas grandes corporações resolver tantos assuntos, ainda que tivessem interesse. De certa forma, os municípios formam os “blocos” com os quais se constrói o país, e cada bloco ou componente tem de se organizar de forma adequada segundo as suas necessidades, para que o conjunto – o país – funcione.

Assim, passamos de uma visão tradicional dicotômica, onde ficava de um lado a iniciativa individual e de outro a grande organização, estatal ou privada, para uma visão de iniciativas colaborativas no território. As inúmeras organizações da sociedade civil organizada, as ONGs, as organizações comunitárias, os grupos de interesse, fazem parte desta construção de uma sociedade que gradualmente aprende a articular interesses que são diferenciados mas nem por isso deixam de ter dimensões complementares.

A educação não pode se limitar a constituir para cada aluno um tipo de estoque básico de conhecimentos. As pessoas que convivem num território têm de passar a conhecer os problemas comuns, as alternativas, os potenciais. A escola passa assim a ser uma articuladora entre as necessidades do desenvolvimento local e os conhecimentos correspondentes. Não se trata de uma diferenciação discriminadora, do tipo “escola pobre para pobres”; trata-se de uma educação mais emancipadora na medida em que assegura ao jovem os instrumentos de intervenção sobre a realidade que é a sua.

Informação, educação e cidadania

A pesquisadora americana Hazel Henderson traz uma imagem interessante. Imaginemos um trânsito atravancado numa região da cidade. Uma das soluções é deixar cada um se virar como pode: um tipo de liberalismo exacerbado. O resultado será provavelmente que todos buscarão maximizar as suas vantagens individuais, gerando um engarrafamento monstro, pois a tendência é ocupar todos os espaços vazios, e a maioria vai ter um comportamento semelhante. Outra solução é colocar guardas que irão direcionar todo o fluxo de trânsito, de forma imperativa, a fim de desobstruir a região. A solução pode ser mais interessante, mas não respeita as diferenças de opção ou mesmo de destino dos diversos motoristas. Uma terceira alternativa é deixar a opção ao cidadão, mas assegurar, através de rádio ou de painéis, ampla informação sobre onde está o engarrafamento, os tempos previstos de demora e as alternativas. Este tipo de decisão, democrática, mas informada, permite o comportamento inteligente de cada indivíduo, segundo os seus interesses e situação particular e ao mesmo tempo o interesse comum.

Sempre haverá, naturalmente, um pouco de cada opção nas diversas formas de organizar o desenvolvimento, mas o que nos interessa particularmente é a terceira opção, pois mostra que, para além do vale-tudo individual ou da disciplina da “ordem”, pode haver formas organizadas e inteligentes de ação sem precisar mandar nas pessoas, respeitando a sua liberdade. Em outros termos, um bom conhecimento da realidade, sólidos sistemas de informação, transparência na sua divulgação, podem permitir iniciativas inteligentes por parte de todos.

Há algum tempo, a cidade de Porto Alegre colocou em mapas digitalizados todas as informações sobre unidades econômicas da cidade, que estão registradas na Secretaria da Fazenda para obter o alvará de funcionamento. Quando, por exemplo, um comerciante quer abrir uma farmácia, mostram-lhe o mapa de distribuição das farmácias na cidade. Com isso, o comerciante localiza as áreas onde já há várias farmácias e onde há falta. Assim, com boa informação, o comerciante irá localizar a sua farmácia onde há clientela que está precisando, servindo melhor os seus próprios interesses e prestando um serviço socialmente mais útil.

Em outros termos, a coerência sistêmica de numerosas iniciativas de uma cidade, de um território, depende fortemente de uma cidadania informada. A tendência que temos hoje é que só alguns políticos ou chefes econômicos locais dispõem da informação e ditam o seu programa à cidade. Assim, a democratização do conhecimento do território, das suas dinâmicas mais variadas, é uma condição central do desenvolvimento. E onde o cidadão vai colher conhecimento sobre a sua região, se discussões sobre a cidade só aparecem uma vez a cada quatro anos nos discursos eleitorais?

Um relatório recente do INES, uma ONG que trabalha sobre o controle do dinheiro público, é neste sentido interessante:

O fato de termos uma sociedade com baixo nível de escolaridade constitui um desafio a mais, não só para melhorar a escolaridade, mas para educar para a cidadania, para que os cidadãos saibam suas responsabilidades e saibam cobrar dos seus legisladores e do poder público em geral, a transparência, a decomposição dos números que não entendem. Apesar disso, e embora não haja uma cultura disseminada do controle social na população, muitos cidadãos exercem o controle

social com extrema eficácia porque têm noção de prioridade e fazem comparações, em termos de resultados das políticas, mesmo sem saber ler, e mesmo quando o próprio poder público tenta desqualificá-los, principalmente quando se apontam irregularidades nos Conselhos. Quanto mais as informações são monopólio, ou herméticas e confusas, menor é a capacidade de a sociedade participar e de influenciar o Estado, o que acaba enfraquecendo a noção de democracia, que pode ser medida pelo fluxo, pela qualidade e quantidade das informações que circulam na sociedade. O grande desafio é a transparência no sentido do empoderamento, que significa encontrar instrumentos para que a população entenda o orçamento e fiscalize o poder público.²

O objetivo da educação não é desenvolver conceitos tradicionais de “educação cívica” com moralismos que cheiram a mofo, mas permitir aos jovens que tenham acesso aos dados básicos do contexto que regerá as suas vidas. Entender o que acontece com o dinheiro público, quais são os indicadores de mortalidade infantil, quem são os maiores poluidores da sua região, quais são os maiores potenciais de desenvolvimento – tudo isto é uma questão de elementar transparência social. Não se trata de privilegiar o “prático” relativamente ao teórico; trata-se de dar um embasamento concreto à própria teoria.

Os parceiros do desenvolvimento local

Uma educação que insira nas suas formas de educar uma maior compreensão da realidade local terá de organizar parcerias com os diversos atores sociais que constroem a dinâmica local. Em particular, as escolas, ou o sistema educacional local de forma geral, terão de articular-se com universidades locais ou regionais para elaborar o material correspondente, organizar parcerias com ONGs que trabalham com dados locais, conhecer as diferentes organizações comunitárias, interagir com diversos setores de atividades públicas, buscar o apoio de instituições do Sistema S, como Sebrae ou Senac, e assim por diante.

O processo é de duplo sentido, pois por um lado leva a escola a formar pessoas com maior compreensão das dinâmicas realmente existentes para os futuros profissionais, e por outro leva a que estas dinâmicas penetrem o próprio sistema educacional, enriquecendo-o. Assim, os professores terão maior contato com as diversas esferas de atividades, tornar-se-ão de certa maneira mediadores científicos e pedagógicos de um território, de uma comunidade. A requalificação dos professores que isto implica poderá ser muito rica, pois serão naturalmente levados a confrontar o que ensinam com as realidades vividas, sendo de certa maneira colocados na mesma situação que os alunos, que escutam as aulas e enfrentam a dificuldade em fazer a ponte entre o que é ensinado e a realidade concreta do seu cotidiano.

O impacto em termos de motivação, para uns e outros, poderá ser grande, sobretudo para os alunos a quem sempre se explica que “um dia” entenderão porque o que estudam é importante. O aluno que tiver aprendido em termos históricos e geográficos como se desenvolveu a sua cidade, o seu bairro, terá maior capacidade e interesse em contrastar este desenvolvimento com o processo de urbanização de outras regiões, de outros países, e compreenderá melhor os conceitos teóricos das dinâmicas demográficas em geral.

2 INESC. Transparência e controle social. 2006.

Envolve ainda mudanças dos procedimentos pedagógicos, pois é diferente fazer os alunos anotarem o que o professor diz sobre Dona Carlota Joaquina e organizar de maneira científica o conhecimento prático, mas fragmentado, que existe na cabeça dos alunos. Em particular, seria natural organizar de forma regular e não esporádicas discussões que envolvam alunos, professores e profissionais de diversas áreas de atividades, de líderes comunitários a gerentes de banco, de sindicalistas a empresários, de profissionais liberais a desempregados, apoiando esses contatos sistemáticos com material científico de apoio.

Na sociedade do conhecimento para a qual evoluímos rapidamente, todos – e não só as instituições de ensino – se defrontam com as dificuldades de se lidar com muito mais conhecimento e informação. As empresas realizam regularmente programas de requalificação dos trabalhadores e hoje trabalham com o conceito de *knowledge organization*, ou de *learning organization*, na linha da aprendizagem permanente.

Acabou o tempo em que as pessoas primeiro estudam, depois trabalham e depois se aposentam. A relação com a informação e o conhecimento acompanha cada vez mais as pessoas durante toda a sua vida. É um deslocamento profundo entre a cronologia da educação formal e a cronologia da vida profissional.

Neste sentido, todas as organizações, e não só as escolas, se tornaram instituições onde se aprende, se reconsidera os dados da realidade. A escola precisa estar articulada com estes diversos espaços de aprendizagem para ser uma parceira das transformações necessárias.

Um exemplo interessante nos vem de Jacksonville, nos Estados Unidos. A cidade produz anualmente um balanço da evolução da sua qualidade de vida, avaliando a saúde, a educação, a segurança, o emprego, as atividades econômicas e assim por diante. Este relatório anual é produzido com a participação dos mais variados parceiros e permite inserir o conhecimento científico da realidade no cotidiano dos cidadãos. O mundo da educação tem por vocação ensinar a trabalhar de forma organizada o conhecimento. Pode ficar fora de esforços deste tipo?³

Experiência semelhante vive São Paulo, onde uma rede de organizações da sociedade civil, com universidades e gestores municipais, organizou um movimento chamado *Nossa São Paulo* e elaborou um sistema de informação para o cidadão, com 130 indicadores básicos sobre como andam os principais fatores de qualidade de vida na cidade.⁴

Aparecem como parceiros necessários as universidades regionais, as empresas, o Sistema S, diversos órgãos da Prefeitura, as ONGs ambientais, as organizações comunitárias, a mídia local, as representações locais do IBGE, Embrapa e outros organismos de pesquisa e desenvolvimento. Enfim, há um mundo de conhecimentos dispersos e subutilizados, que pode se tornar matéria-prima de um ensino diferenciado.

O que visamos é uma escola um pouco menos lecionadora e um pouco mais articuladora dos diversos espaços do conhecimento que existem em cada localidade, em cada região. E educar os alunos de forma a que se sintam familiarizados e inseridos nessa realidade.

3 *Jacksonville – Quality of life progress report: a guideline for building a better community* (Relatório de progresso da qualidade de vida: um guia para construir uma comunidade melhor). Disponível em: www.jcci.org.

4 Ver em www.nossasaopaulo.org.br. O movimento está se espalhando por numerosas cidades do país. É a evolução para a educação-cidadã.

O impacto das tecnologias⁵

É impressionante a solidão do professor frente à sua turma, com os seus cinquenta minutos e uma fatia de conhecimento predefinida a transmitir. Alguns serão melhores, outros piores, para enfrentar este processo, mas no conjunto este universo fatiado corresponde pouco à motivação dos alunos e tornou-se muito difícil para o professor, individualmente, modificar os procedimentos. Isto levou a uma situação interessante, de um grande número de pessoas na área educacional querendo introduzir modificações, ao mesmo tempo que pouco muda. É um tipo de impotência institucional, onde uma engrenagem tem dificuldade de alterar algo, na medida em que depende de outras engrenagens. A mudança sistêmica é sempre difícil. E, sobretudo, as soluções individuais não bastam.

Um dos paradoxos que enfrentamos é o contraste entre a profundidade das mudanças das tecnologias do conhecimento e o pouco que mudaram os procedimentos pedagógicos. A maleabilidade dos conhecimentos foi e está sendo profundamente revolucionada. Pondo de lado os diversos tipos de exageros sobre a “inteligência artificial” ou as desconfianças naturais dos desinformados, a realidade é que a informática, associada às telecomunicações, permite:

- estocar de forma prática, em disquetes, em discos rígidos e em discos laser, ou simplesmente em algum endereço da *rede*, gigantescos volumes de informação. Estamos falando de centenas de milhões de unidades de informação que cabem no bolso, e do acesso universal a qualquer informação digitalizada;
- trabalhar esta informação de forma inteligente, permitindo a formação de bancos de dados sociais e individuais de uso simples e prático, eliminando as rotinas burocráticas que tanto paralisam o trabalho científico. Pesquisar dezenas de obras para saber quem disse o que sobre um assunto particular, “navegando” entre as mais diversas opiniões, torna-se uma tarefa extremamente simples;
- transmitir de forma muito flexível a informação através da internet, de forma barata e precisa, inaugurando uma nova era de comunicação de conhecimentos. Isto implica que, de qualquer sala de aula ou residência, podem ser acessados dados de qualquer biblioteca do mundo, ou ainda que um conjunto de escolas pode transmitir informações científicas de uma para outra, ou de um conjunto de instituições regionais em redes educacionais articuladas;
- integrar a imagem fixa ou animada, o som e o texto de maneira muito simples, ultrapassando a tradicional divisão entre a mensagem lida no livro, ouvida no rádio ou vista numa tela, envolvendo inclusive a possibilidade hoje de qualquer escola ter uma rádio comunitária, tornando-se um articulador local poderoso no plano do conhecimento;
- manejar os sistemas sem ser especialista: acabou-se o tempo em que o usuário tinha de aprender uma “linguagem”, ou simplesmente tinha que parar de pensar no problema do seu interesse científico para pensar no como manejar o computador. A geração dos programas “*user-friendly*”, ou seja, “amigos” do usuário, torna o

5 Desenvolvemos este tema no livro *Tecnologias do Conhecimento: os desafios da educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. Ver <http://www.dowbor.org>.

processo pouco mais complicado que o da aprendizagem do uso da máquina de escrever, mas exige também uma mudança de atitudes frente ao conhecimento de forma geral, mudança cultural que, esta sim, é frequentemente complexa.

Trata-se aqui de dados muito conhecidos, e o que queremos notar, ao lembrá-los brevemente, é que estamos perante um universo que se descortina com rapidez vertiginosa, e que será o universo do cotidiano das pessoas que hoje formamos.

Por outro lado, as pessoas só agora começam a se dar conta de que o custo total de um equipamento de primeira linha, com enorme capacidade de estocagem de dados, impressora, modem, scanner para transporte direto de textos ou imagens do papel para a forma magnética, continua caindo regularmente.⁶

Há um potencial de democratização radical do apoio aos professores e de nivelamento por cima do conjunto do mundo educacional no país que as tecnologias hoje permitem, e a luta por esta democratização tornou-se essencial na mudança sistêmica, que ultrapassa o nível de iniciativa do educador individual ou da escola isoladamente. Não há dúvida que o educador frequentemente ainda se debate com os problemas mais dramáticos e elementares. Mas a implicação prática que vemos, frente à existência paralela deste atraso e da modernização, é que temos que trabalhar em “dois tempos”, fazendo o melhor possível no universo preterido que constitui a nossa educação, mas criando rapidamente as condições para uma utilização “nossa” dos novos potenciais que surgem.

No plano da implantação local de tecnologias a serviço da educação, o exemplo de Pirai, pequena cidade do Estado do Rio, é importante. O projeto, de iniciativa municipal, envolveu convênios com as empresas que administram torres de retransmissão de sinal de TV e de telefonia celular, para instalação de equipamento de retransmissão de sinal internet por rádio. Assim se assegura a cobertura de todo o território municipal. A partir de alguns pontos de recepção, fez-se uma distribuição do sinal banda larga por cabo, dando acesso a todas as escolas, instituições públicas, empresas. Como a gestão do sistema é pública, utilizou-se a diferenciação de tarifas para que o lucro maior das empresas cobrisse uma subvenção ao acesso domiciliar, e hoje qualquer família humilde pode ter acesso banda larga em casa por 35 reais por mês. Convênios de crédito com bancos oficiais permitem a compra de equipamentos particulares com juros baixos. O resultado prático é que o conjunto do município “banha” no espaço internet, gerando uma produtividade sistêmica maior do esforço de todos, além de mudança de atitudes de jovens, de maior facilidade de trabalho dos professores que têm possibilidade de acesso em casa e assim por diante.

O que temos hoje é uma rápida penetração das tecnologias e uma lenta assimilação das implicações que estas tecnologias trazem para a educação. Convivem assim dois sistemas pouco articulados, e frequentemente vemos escolas que trancam computadores numa sala, o “laboratório”, em vez de inserir o seu uso em dinâmicas pedagógicas repensadas.

6 A disponibilização de um computador básico na faixa de 100 dólares, meta de uma série de organizações internacionais, está em fase de materialização rápida; soluções de disponibilização generalizada de acesso banda larga como em Pirai (projeto Pirai-digital) mostram que colocar as escolas no mesmo patamar tecnológico básico tornou-se rigorosamente viável em prazo bastante curto. Em Pirai, todos os alunos de escola pública já têm lap-top.

Educação e gestão do conhecimento

Com o risco de dizer o óbvio, mas visando à sistematização, podemos considerar que, em termos de gestão do conhecimento, os novos pontos de referência, ou transformações mais significativas, seriam os seguintes:

- é necessário repensar de forma mais dinâmica e com novos enfoques a questão do universo de conhecimentos a trabalhar: ninguém mais pode aprender tudo, mesmo de uma área especializada; a opção entre “cabeça bem cheia” ou “cabeça bem feita” nos deixa poucas alternativas; o estoque de conhecimentos de todo o planeta está acessível em bancos de dados e não precisa (nem pode) estar na cabeça do aluno;
- neste universo de conhecimentos, assumem maior importância relativa as metodologias, o aprender a “navegar” na rede planetária de conhecimentos, reduzindo-se ainda mais a concepção de “estoque” de conhecimentos a transmitir;
- torna-se cada vez mais fluída a noção de área especializada de conhecimentos, ou de “carreira”, quando do engenheiro exige-se cada vez mais uma compreensão da administração, quando qualquer cientista social precisa de uma visão dos problemas econômicos e assim por diante, devendo-se inclusive colocar em questão os corporativismos científicos;
- aprofunda-se a transformação da cronologia do conhecimento: a visão do homem que primeiro estuda, depois trabalha e depois se aposenta torna-se cada vez mais anacrônica, e a complexidade das diversas cronologias aumenta;
- modifica-se profundamente a função do educando, em particular do adulto, que deve se tornar sujeito da própria formação, frente à diferenciação e riqueza dos espaços de conhecimento nos quais deverá participar;
- a luta pelo acesso aos espaços de conhecimento vincula-se ainda mais profundamente ao resgate da cidadania, em particular para a maioria pobre da população, como parte integrante das condições de vida e de trabalho;
- finalmente, longe de tentar ignorar as transformações, ou de atuar de forma defensiva frente às novas tecnologias, precisamos penetrar as dinâmicas para entender sob que forma os seus efeitos podem ser invertidos, levando a um processo reequilibrador da sociedade, quando hoje tendem a reforçar as polarizações e a desigualdade.

De forma geral, todas estas transformações tendem a nos atropelar, gerando frequentemente resistências fortes, sentimentos de impotência, reações pouco articuladas. No conjunto, no entanto, há o fato essencial das novas tecnologias representarem uma oportunidade radical de democratização do acesso ao conhecimento.

A palavra-chave é *conectividade*. Uma vez feito o investimento inicial de acesso banda larga de uma escola, ou de uma família, é a totalidade do conhecimento digitalizado do planeta que se torna acessível, representando uma mudança radical, particularmente para pequenos municípios, para regiões isoladas, e, na realidade, para qualquer segmento relativamente pouco equipado, inclusive das metrópoles.⁷ Quando se olha o

7 Há uma batalha planetária na área da propriedade intelectual, com diversas corporações mundiais

que existe em geral nas bibliotecas escolares e a pobreza das livrarias – centradas em livros de auto-ajuda, volumes traduzidos sobre como ganhar dinheiro e fazer amigos, além de algumas bobagens mais –, compreende-se a que ponto o aproveitamento adequado da conectividade pode tornar-se uma forma radical de democratização do acesso ao conhecimento mais significativo.

Ao mesmo tempo, esta conectividade permite que mesmo pequenas organizações comunitárias, ONGs, pequenas empresas, núcleos de pesquisa relativamente isolados, podem articular-se em rede. O problema de “ser grande” já está deixando de ser essencial, quando se é bem conectado, quando se pertence a uma rede interativa.

Em outros termos, a era do conhecimento exige muito mais conhecimento atualizado e inserido nos significados locais e regionais e, ao mesmo tempo, as tecnologias da informação e comunicação tornam o acesso a este conhecimento muito mais viável. A educação precisa, de certa forma, organizar esta transição.

O desafio educacional local e os conselhos municipais

Um diretor de escola anda em geral assoberbado por problemas do cotidiano, com muita visão do imediato e pouco tempo para a visão mais ampla. O professor enfrenta a gestão da sala de aula e frequentemente está muito centrado na disciplina que ministra. Neste sentido, o Conselho Municipal de Educação, reunindo pessoas que, ao mesmo tempo, conhecem o seu município, o seu bairro e os problemas mais amplos do desenvolvimento local e a rede escolar da região, pode se tornar o núcleo irradiador da construção do enriquecimento científico mais amplo do local e da região.

Estas visões implicam sem dúvida uma atitude criativa por parte dos conselheiros de educação. Um documento endereçado ao Pró-Conselho ressalta o respaldo formal que estas iniciativas podem encontrar:

Importa dizer que o Conselho desempenha importante papel na busca de uma inovação pedagógica que valorize a profissão docente e incentive a criatividade. Por outro lado, ele pode ser um pólo de audiências, análises e estudos de políticas educacionais do seu sistema de ensino. Finalmente, importa não se esquecer da fundamentação ética, legal de suas atribuições para se ganhar em legitimidade perante a sociedade e os poderes públicos [...] Sob esses aspectos, o conselheiro será visto como um gestor cuja natureza remete ao verbo gerar, e gerar é produzir o novo: um novo desenho para a educação municipal consoante os mais lúdicos princípios democráticos e republicanos.

Outro documento, de Eliete Santiago, insiste no papel dos Conselhos Municipais de Educação como

[...] forma de participação da sociedade no controle social do Estado. Configura-se como um espaço para a discussão efetiva da política educacional e conseqüentemente seu controle e avaliação propositiva. Nesse caso, espera-se a afirmação do seu caráter deliberativo de modo a avançar

tentando tornar o conhecimento em geral pouco acessível, através de diversos tipos de protecionismos. Há uma forte contra-corrente na linha da liberdade de acesso ao conhecimento, na linha do *Creative Commons* e do *Copyleft*. Ver a este respeito os trabalhos de Lawrence Lessig e o livro de RIFKIN, Jeremy. *A Era do Acesso*. São Paulo: Makron Books, 2001. A pretexto de proteger a propriedade intelectual, estamos cada vez mais protegendo intermediários do processo e não os intelectuais.

cada vez mais em relação à sua função consultiva. [Isto envolve] [...] a organização do espaço e do tempo escolar e do tempo curricular com ênfase na sua distribuição, organização e uso, e os resultados de aprendizagens com ênfase no conhecimento de experiências inovadoras.⁸

Esboços desta orientação podem ser encontrados em diversas iniciativas no país. Em Santa Catarina, gerou-se o projeto *Minha Escola – Meu Lugar*, por meio do qual o estudo dos problemas locais está sendo inserido nos currículos escolares. Paralelamente, as universidades regionais – como Lajes, Blumenau e outras – estão contribuindo com a elaboração de visões da situação e necessidades regionais, o que por sua vez está gerando material para o ensino fundamental, mas também para as escolas médias, as instituições de formação profissional e as próprias universidades. Gera-se assim a problematização e organização científica do conhecimento aplicado. São passos iniciais, mas a abertura de caminho é muito importante.

No quadro do Ministério do Meio Ambiente, junto com o Ministério das Cidades, gerou-se o programa *Municípios Educadores Sustentáveis*, que também permite inserir nas escolas uma nova visão tanto do estudo da problemática local quanto da responsabilização e protagonismo infantil e juvenil relativamente ao seu meio. Assim, por exemplo, as escolas podem contribuir para elaborar indicadores regionais e sistemas de avaliação para o monitoramento e avaliação da situação ambiental.

O Programa Municípios Educadores Sustentáveis propõe promover o diálogo entre os diversos setores organizados, colegiados, com os projetos e ações desenvolvidos nos municípios, bacias hidrográficas e regiões administrativas. Ao mesmo tempo, propõe dar-lhes um enfoque educativo, no qual cidadãos e cidadãs passam a ser editores/educadores de conhecimento socio-ambiental, formando outros editores/educadores e multiplicando-se sucessivamente, de modo que o município se transforme em educador para a sustentabilidade.⁹

A responsabilidade escolar neste processo é essencial, pois precisamos construir uma geração de pessoas que entendam efetivamente o meio onde estão inseridas. O mesmo documento ressalta que

[...] todos somos responsáveis pela construção de sociedades sustentáveis. Isso significa promover a valorização do território e dos recursos locais (naturais, econômicos, humanos, institucionais e culturais), que constituem o potencial local de melhoria da qualidade de vida para todos. É preciso conhecer melhor este potencial, para chegar à modalidade de desenvolvimento sustentável adequada à situação local, regional e planetária.

No município de Vicência, em Pernambuco, encontramos o seguinte relato:

Educação é a principal condição para o desenvolvimento local sustentável. Nessa dimensão, a Secretaria de Educação do Município implantou o projeto “Escolas rurais, construindo o desenvolvimento local”, com a perspectiva de melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade de vida das comunidades rurais. [O projeto permitiu] [...] uma metodologia diferenciada que leva a uma contribuição para uma melhor compreensão de um verdadeiro exercício de cidadania. O projeto tem como objetivo tornar a escola o centro de produção de conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento local.¹⁰

8 SANTIAGO, Eliete. *Direito à aprendizagem: o desafio do direito à educação* (texto preliminar).

9 BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. *Programa Municípios Educadores sustentáveis*. 2. ed. Brasília, DF, 2005. 24 p.

10 Relato comunicado pelo prof. Peter Spink do Programa Gestão Pública e Cidadania, FGV-SP, São Paulo; o programa tem acompanhado experiências similares em Araraquara (SP); São Gabriel da Cachoeira (AM); Turmalina (MG); Sento Sé (BA); Três Passos (RS); Mauá (BA) e outros. Acesso: inovando@fgvsp.br

Na cidade de Pintadas, na Bahia, pequeno município distante da modernidade do asfalto, todo ano quase a metade dos homens viajava para o sudeste para o corte de cana. A parceria de uma prefeita dinâmica, de alguns produtores e de pessoas com visão das necessidades locais permitiu que os que buscavam emprego em lugares distantes se voltassem para a construção do próprio município. Começaram com uma parceria da Secretaria da Educação local com uma universidade de Salvador, para elaborar um plano de saneamento básico da cidade, o que reduziu os custos de saúde, liberou terras e verbas para a produção e assim por diante. A geração de conhecimentos sobre a realidade local e a promoção de uma atitude pró-ativa para o desenvolvimento fazem parte evidente de uma educação que pode se tornar o instrumento científico e pedagógico da transformação local. Pintadas inseriu o estudo do semi-árido no currículo, pois afinal a região está no semi-árido, e o objetivo, conforme vimos, não é dar um diploma para uma pessoa poder escapar da sua realidade e sim formar uma geração de pessoas capazes de transformá-la.

São visões que vão se concretizando gradualmente, com experiências que buscam de forma diferenciada, segundo as realidades locais e regionais, caminhos práticos que permitam dar à educação um papel mais amplo de irradiador de conhecimentos para o desenvolvimento local, formando uma nova geração de pessoas conhecedoras dos desafios que terão de enfrentar.

Não há “cartilha” para este tipo de procedimentos. Em alguns municípios, o problema central é de água, em outros é de infra-estruturas, em outros ainda é de segurança ou de desemprego. Alguns podem se apoiar numa empresa de visão aberta, outras se ligarão com universidades regionais. Há cidades com prefeitos dispostos a ajudar no desenvolvimento integrado e sustentável. Há outras onde a compreensão do valor do conhecimento ainda é incipiente e onde as autoridades acham que desenvolver um município consiste em inaugurar obras. Cada realidade é diferente e não há como escapar ao trabalho criativo que cada conselho municipal deverá desenvolver.

De toda forma, o denominador comum do processo é que temos de evoluir para uma escola um pouco menos “lecionadora” e bastante mais articuladora dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento da sua região. A educação pode tornar-se um vetor essencial do processo de gestão integrada do conhecimento necessário para cada comunidade.

Isto dito, apresentamos a seguir algumas sugestões, para servir de pontos de referência, baseadas que estão no conhecimento de coisas que deram certo e de outras que deram errado, visando não servir de cartilha, mas de inspiração. Em termos bem práticos, a sugestão é que um Conselho Municipal de Educação organize estas atividades em quatro linhas:

- montar um núcleo de apoio e desenvolvimento da iniciativa de inserção da realidade local nas atividades escolares;
- organizar parcerias com os diversos atores locais passíveis de contribuir com o processo;
- organizar ou desenvolver o conhecimento da realidade local, aproveitando a contribuição dos atores sociais do local e da região;
- organizar a inserção deste conhecimento no currículo e nas diversas atividades da escola e da comunidade.

Montar um *núcleo de apoio* é essencial, pois sem um grupo de pessoas dispostas a assegurar que a iniciativa chegue aos resultados práticos, dificilmente haverá progresso. O Conselho poderá nomear um grupo de conselheiros mais interessados, traçar uma primeira proposta, ou visão, e associar à iniciativa alguns professores ou diretores de escola que queiram colocá-la em prática. É importante que haja um coordenador e um cronograma mínimo.

Quanto aos *atores locais*, a visão a se trabalhar é de uma rede permanente de apoio. Muitas instituições hoje têm na produção de conhecimento uma dimensão importante das suas atividades. Trata-se evidentemente das faculdades ou universidades locais ou regionais, das empresas, das repartições regionais do IBGE, de instituições como Embrapa, Emater e outras, de ONGs que trabalham com dimensões particulares da realidade, de organizações comunitárias.

O objetivo da rede não é de simplesmente recolher informação, na visão de um grande banco de dados, mas de assegurar que seja disponibilizada, que circule entre os diversos atores sociais da região e sobretudo que permeie o ambiente escolar. Na cidade de Santos, por exemplo, foi criado um centro de documentação da cidade, com dotação da Prefeitura, mas dirigido por um colegiado que envolveu quatro reitores, quatro representantes de organizações da sociedade civil e quatro representantes da Prefeitura. O objetivo era evitar que as informações sobre o município fossem “apropriadas” e transformadas em informação “chapa branca”, e garantir acesso e circulação.

A diversidade de soluções aqui é imensa, pois temos desde poderosos centros metropolitanos até pequenos municípios rurais. O essencial é ter em conta que todos os atores sociais locais produzem informação de alguma forma, e que essa informação organizada e disponibilizada torna-se valiosa para todos. E para o sistema educacional local, em particular, torna-se fonte de estudo e aprendizagem.¹¹

Os municípios particularmente desprovidos de infra-estruturas adequadas poderão fazer parcerias com instituições científicas regionais e apresentar projetos de apoio a instâncias de nível mais elevado. Há municípios que recorrem também a articulações intermunicipais, como é o caso dos consórcios, podendo assim racionalizar os seus esforços.

Organizar o *conhecimento local* normalmente não envolve produzir informações novas. As diversas secretarias produzem informação, bem como as empresas e outras entidades mencionadas. Temos hoje também informação básica organizada por municípios no IBGE, no projeto correspondente do IPEA/PNUD e outras instituições, com diversas metodologias, e pouco articuladas, mas que podem servir de base. Estas informações, hoje dispersas e fragmentadas, deverão ser organizadas e servir de ponto de partida para uma série de estudos do município ou da região.

Há igualmente, mesmo para as regiões pouco estudadas, relatórios antigos de consultoria, monografias nas universidades da região, relatos de viagem, estudos

11 Há uma antiga e estéril discussão sobre a superioridade da teoria ou da prática. Na realidade não há nenhuma superioridade pedagógica no ensino de visões conceituais mais abstratas relativamente ao conhecimento concreto local: é uma falsa dualidade, pois é na interação que se gera a capacidade de aprender e de lidar com os próprios conceitos abstratos. Esta falsa dualidade tem dado lugar a simplificações absurdas como “na prática a teoria não funciona”, prejudicando justamente a apreensão teórica dos problemas.

antropológicos e outros documentos acumulados, hoje subaproveitados, mas que podem se tornar preciosos na visão de se gerar uma compreensão, por parte da nova geração, da realidade em que vivem.

Sem recorrer a consultorias caras, é hoje bastante viável contratar o apoio metodológico para a organização e sistematização dessas informações e a elaboração de material de ensino, de textos de apoio para leitura e assim por diante.

A inserção do *conhecimento local no currículo* e nas *atividades escolares* implica numa inflexão significativa relativamente à rotina escolar, mais afeita a cartilhas gerais rodadas no tempo. A dificuldade central é de se inserir na escola um conhecimento local que os professores ainda não têm. Neste sentido, parece razoável, enquanto se organiza a produção de material de apoio para os professores e alunos – as diversas informações e estudos sobre a realidade local e regional –, ir gradualmente inserindo o estudo da realidade local através de um contato maior com a comunidade profissional local.

Há escolas hoje que realizam “trabalhos de campo” em que alunos de prancheta vão visitar uma cidade, ou um bairro. São atividades úteis, mas formais e pouco produtivas quando não são acompanhadas da construção sistemática do conhecimento da realidade regional. Qualquer cidade tem hoje líderes comunitários que podem trazer a história oral do seu bairro ou da sua região de origem, empresários ou técnicos de diversas áreas, gerentes de saúde ou mesmo de escolas que podem explicitar como se dão na realidade as dificuldades de administrar as áreas sociais, agricultores ou agrônomos que conhecem muito do solo local e das suas potencialidades, artesãos que podem até atrair os jovens para a aprendizagem e assim por diante.

Uma dimensão importante da proposta é a possibilidade de mobilizar os alunos e professores nas pesquisas do local e da região. Este tipo de atividade assegura tanto a assimilação de conceitos, quanto o cruzamento de conhecimentos entre as diversas áreas, rearticulando informações que nas escolas são segmentadas em disciplinas.

Em outros termos, é preciso “redescobrir” o manancial de conhecimentos que existe em cada região, valorizá-lo e transmiti-lo de forma organizada para as gerações futuras. Conhecimentos técnicos são importantes, mas têm de ser ancorados na realidade em que as pessoas vivem, de maneira a serem apreendidos na sua dimensão mais ampla.

The struggle for memory and social justice education: popular education and social movements reclaiming latin american civil society

Carlos Alberto Torres¹ e Lauren Jones²

Introduction³

This paper develops a dialectical perspective on popular education in Latin America. We begin with a description of popular education as a new paradigm, a contribution of Latin America to the world, and we do so from our own analytical, political, and existential position. This is an essay written, we hope, from the spirit of the Theory of the South, and about the experiences of the South, not from the framework of Northern Theories.⁴ After we present the model of popular education, we claim that this will be one of the perfect antidotes to neoliberalism and constitutes a seminal perspective to develop theory, research and praxis in the politics of education and culture. The struggle against neoliberalism is the struggle for the soul of Latin America. This essay talks about memory and how popular educators of diverse political orientations practice a new sociological imagination of struggle.

Freire recognizes that “[...] even theoretical discourse itself, necessary as it is to critical reflection, must be concrete enough to be clearly identifiable with practice [...]” (FREIRE, 1998, p. 44). He is very specific when he speaks of different forms of practice, or “intervention,” through education:

When I speak of education as intervention, I refer both to the aspiration for radical changes in society in such areas as economics, human relations, property, the right to employment, to land,

-
- 1 Diretor-fundador do Instituto Paulo Freire de São Paulo, da Argentina e da Universidade da Califórnia em Los Angeles (Ucla). É professor da Faculdade de Educação da Ucla.
 - 2 Doutoranda em Educação pela Universidade da Califórnia em Los Angeles (Ucla).
 - 3 Essay In Memoriam of Francisco de Souza and Carlos Nuñez Hurtado. When we were finishing the last draft of this article, in less than a month the movement of popular education lost two of their most important representatives; the Brazilian sociology professor at the University of Recife and popular militant, Francisco de Souza, to whom Paulo Freire dedicated his last book, *Pedagogy of Autonomy*, was assassinated in a house invasion in the State of Bahia perhaps by one of those that he struggled throughout his life to defend and educate. Two weeks later the Mexican educator Carlos Nuñez Hurtado lost his battle with cancer, and he also left us. We write this essay In Memoriam.
 - 4 In this particular regard we make ours the claim of Australian Feminist Raewyn Connel in her new and incisive book: CONNELL, Rewyn. *Southern Theory. The Global Dynamics of Knowledge in Social Science*. Cambridge: Polity Press, 2007.

to education, and to health, and to the reactionary position whose aim is to immobilize history and maintain an unjust socio-economic and cultural order. (FREIRE, 1998, p. 99).

Therefore, we do not disassociate praxis from theory, and to that extent we have summarized, if sometimes briefly, a number of interventions through education in the region including Zapatista-inspired international projects, the Madres de la Plaza de Mayo, the Movimento Sem Terra, and feminist, workers, alternative schooling, and ecumenical movements. Because the subject of this paper is very personal to us and our concept of utopia in education, we first must state our own positions.

As Freirean educators, our own positionality within our research undoubtedly defines the work that we do, and we cannot enter into this discussion without first situating ourselves and our intentions for this article. We approach this particular subject constantly bearing in mind the lives of the people who have been dedicated to popular education; it is not our intention to speak on their behalf, nor do we believe that we could. We are not experts on the daily interworkings of each movement, but, as sociologists of education, we recognize the overarching value of these programs and their ability to transform the educational sphere. We acknowledge the privileged position of the English language in academic journals such as *Development in Practice* and the ability this gives us, speakers of Portuguese, Spanish, and English, to occupy spaces that the same people whom we wish to acknowledge in our work may not be able to occupy. We represent two different generations of educational researchers both of whose lives have been intertwined in Latin America and the United States. From Appalachia to Argentina, we come from regions that have confronted both rural and urban poverty. So it is natural that we believe in teaching to change the world and that social justice education is the only option. As critical theorists we understand that the normative and analytical aspects of research are distinguishable but interlocked and intertwined.

In essence, what we have tried to do in this article is to let the voices and experiences of the social movements, the communities, NGOs and progressive intellectuals of the region to speak loud and clear. Yet we do not want to appropriate or reinterpret these voices as “data”. In the perspective of Critical Theory, we believe that the analytical and the normative dimensions of research cannot be easily dissociated. Moreover, in emphatic agreement with the tradition of popular education, and echoing the message of Karl Marx in the 12th thesis on Feurbach, we believe that we teach and research not simply to interpret but to change the world. This is exactly the experience of the social movements that we want to share with the reader, in appreciation to them and to the large number of anonymous heroes who have contributed, risking and very often losing their lives, to the causes for peace and justice in the region. Their message continues to resonate, not only in the walls of academia or the schooling system, but in the experiences of nonformal and informal education. Their example has been enlightening to us to understand better our personal and political commitments trying to honor theirs.

Popular education programs initiated within Latin American social movements are reshaping the public sphere both nationally and internationally.⁵ In their work

5 Numerous authors have focused on the development of social movements in Latin America: ALVAREZ,

with those often ignored in systems of formal education, these movements provide resistance – a demonstration of “globalization from below” (TORRES, 2003, p. 1-35) – to educational standardization, a characteristic of neo-liberal globalization. The ability of these movements to pressure and at the same time to negotiate with their national governments increases their ability to participate in the process of reshaping long-standing inequitable public spheres. One of the novelties of this process is the growing interaction across borders of the social movements in their process of struggle. We argue that as these movements move from being on the defensive to being on the offensive economically and, therefore, educationally, they are supported and challenged by the political ideology of national governing powers and international alliances. Ultimately, these social movements are re-making the road map of the public sphere in Latin America today by working for equal access to education for all.

In this article, we also address the need for reflection to U.S. higher education institutions, arguing for the importance of U.S. international development and international education graduate programs to rethink EFA curriculum. In incorporating valuable alternative models of education and the potential contributions they can make to civil society alongside other larger efforts, these programs can look to implement graduate level courses that reflect a more heterogeneous conception of Education for All. In order to do that, we must unload the word, and consider the possibilities for the lower-case “education for all”. Because the interventions of the World Bank and other larger donor agencies are not going to disappear from the sphere of Latin American politics, a transformation of the education of the young practitioners and researchers that will work for these agencies across the continent is an essential accompaniment to the work that is being done on the ground in Latin America. We begin with a discussion of the legacy of Freire in popular education and the challenges popular education faces in the face of neoliberal educational policies.

S.; DAGNINO, E.; ESCOBAR, A. *Cultures of Politics, Politics of Culture: Re-visioning Latin American Social Movements*. Boulder: Westview Press, 1998; TOLEDO, Enrique de la Garza. *Sindicatos y nuevos movimientos sociales en América Latina*. Buenos Aires: CLASCO, 2005; ESCOBAR, Arturo; ALVAREZ, Sonia E. (Ed.). *The Making of Social Movements in Latin America: Identity, Strategy, and Democracy*. Boulder: Westview Press, 1992.

Paulo Freire⁶ and popular education⁷

Popular education was born from radical models of education, many of them linked to Paulo Freire's experiences in Brazil in the 1970s. The common characteristics of popular education have been discussed by various analysts and synthesized in other places (GADOTTI; TORRES, 1993; TORRES, 1995a; 1995b). Popular education arose from a political and social analysis of the conditions of the lives of the poor and their most visible problems (malnutrition, unemployment, illness), and intends to shed light on these conditions at both the individual and collective levels of consciousness. Basing its educative practices in individual and collective experiences, popular education takes the previously acquired knowledge of population very seriously and works in groups more than on an individual basis. The concept of education that these projects offer is intimately related to the concrete abilities to be taught to the poor (for example reading, writing, and arithmetic).

Popular education seeks to inspire a sense of pride, dignity, and confidence in the participants so that they may become autonomous politically and socially. Finally, these projects can be initiated by governments in relationship to projects of integrated rural development, as in Colombia and the Dominican Republic (TORRES, 1995b); as in the experience of Freire himself as the Secretary of Education of the Municipality of São Paulo from 1989-1991 during the administration of the Workers' Party (PT) demonstrated (O'CADIZ; WONG; TORRES, 1998); as in Nicaraguan with popular education collectives (ARNOVE, 1986). Additionally, these popular education programs can be directed towards adults or children.

For Freire, the main educational problems are not methodological or pedagogical, but instead they are political. Educational programs that are designed inspired by this model, with a strong historical presence in the field of adult and literacy education, try to constitute themselves in politico-pedagogical mechanisms of collaboration with socially subordinated sectors. It is a pedagogy for social change, and because of this it defines its educational activity as a "cultural action" whose central objective can be summed up in the term *conscientization*. In its most radical version, the specificity of conscientization resides in the development of critical consciousness as knowledge and the practice of class oriented social transformation, that is, it appears as part of the "subjective conditions" of the process of social. Not

6 As it is known, Freire was born in Recife, the capital of the state of Pernambuco and the cultural capital of northeastern Brazil, on September 19, 1921. He studied law and after his graduation he abandons the practice of this profession in order to dedicate himself to education. After working as a Portuguese teacher in secondary and private schools, he worked from 1947-1954 as the Literacy Director and then until 1957 as the Superintendent of SESI, a labor training service financed by Pernambucan industry. His research in adult education, especially those based on the cultural circles of Angicos, catapulted him to becoming President Goulart's Director of the Popular Culture Commission, and he had to go into exile from Brazil after the coupe of 1964, initiating a pilgrimage throughout the world until he was able to return to Brazil in 1980 as a university professor and founder of the Worker's Party (PT). Shortly afterward, from 1989-1992, he served as Secretary of Education of the Municipality of São Paulo, in the first government that the PT won in an important urban area (TORRES, 2007).

7 The following section is derived from TORRES, Carlos A. *Paulo Freire y la Educación Popular: La antítesis de Neoliberalismo? Notas para mi bitácora*. Unpublished manuscript.

surprisingly some authors have spoken of the revolutionary orientation of popular education (PUIGGROS, 1993). In strictly educational terms, its intention is to be a non-authoritarian pedagogy. Teachers and students are, at the same time, students and teachers with a similar status, and they are linked through pedagogical dialogue characterized by a horizontal relationship. The educational program can be realized as much in the classroom as in a “cultural circle”, and the transmission of ideas and knowledge follows the sharing of “the knowledge of previous knowledge” of those being educated.

It is important to realize that the contribution of Paulo Freire in the second part of the century solidify the theoretical bases of popular education.⁸ For Freire, domination, aggression and violence are an intrinsic part of human and social life. Paulo argued that few human encounters are exempt from oppression of one kind or another, because by virtue of race, class or gender, people tend to be victims and/or perpetrators of oppression. He stressed that racism, sexism or class exploitation are the most salient forms of dominance and oppression, but he also recognized that oppression exists on the grounds of religious beliefs, political affiliation, national origin, age, size, and physical and intellectual handicaps. Paulo Freire, starting from a psychology of oppression influenced by the works of psychotherapists such as Freud, Jung, Adler, Fanon and Fromm, developed a *Pedagogy of the Oppressed*. He believed education could improve the human condition, counteracting the effects of a psychology of oppression, and ultimately contributing to what he considered the ontological vocation of humankind: humanization. In the introduction to his widely-acclaimed *Pedagogy of the Oppressed*, he argued that: “From these pages I hope at least the following will endure: my trust in the people, and my faith in men and women and in the creation of a world in which it will be easier to love”. *Pedagogy of the Oppressed*, which has been influenced by a myriad of philosophical currents including phenomenology, existentialism, Christian personalism, Marxism and Hegelianism, calls for dialogue and ultimately conscientization as a way to overcome domination and oppression among and between human beings. Interestingly enough, one of the last books that Paulo wrote, *Pedagogy of Hope*, offers an appraisal of the conditions of implementation of his *Pedagogy of the Oppressed* in our days.⁹

Historical resistance can be found as one of the main characteristics of this focus, adjusted occasionally to link to the state capitalist apparatus and the bureaucratic organization of the educational practice. To the extent that the state and the school represent places where dominant relationships take place, this pedagogy advocates for the creation of non-academic alternatives and of non-state alternatives inserted in the heart of civil society. Consequently, many representatives of popular education work politically and professionally close to political parties, universities and research center, as well as in church-based grassroots organizations. Many have

8 GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. *Paulo Freire: Education for Development*. The Hague: Blackwell Publishing, on behalf of the Institute of Social Studies. Paper for the series on Profiles of the Journal Development and Change. (in press).

9 TORRES, C. A. Education and the Archeology of Consciousness: Hegel and Freire. *Educational Theory*, ano 44, n. 4, 1994. GADOTTI, Moacir. *Reading Paulo Freire. His Life and Work*. New York: SUNY Press, 1994.

chosen to work outside governments and state organizations.

This pedagogy, personalized by Freire, was initially developed in Brazil and in Chile, spreading vigorously through the Southern Cone and arriving in Mexico, the U.S., and Canada, but influencing innumerable education programs worldwide, including, among other efforts, literacy campaigns in Guinea-Bissau, São Tomé e Príncipe, Granada, Nicaragua, and Mexico or the adult education programs in Tanzania and South Africa. Clearly, this pedagogical ideology, linked to the notion of cultural revolution in the 1970s, is a model diametrically opposed to the predominant neoliberal agenda in Latin American education, which paradoxically constitutes the accumulation of the most conservative and capitalistic positions in the whole world, and a flagrant contradiction to the liberal tradition and the spirit of public, obligatory, and free education that predominated on the continent this century.

It is worth noting, as a precaution, that neoliberalism is indeed an agenda intimately linked to the neoclassical economic principles that prevail in diverse regulatory capitalistic institutions like the World Bank, the IMF, and different foundations of the advanced industrial capitalistic world, including bilateral efforts, than it has an “elective affinity” – to use Weberian language – with the positions of neoliberal governments in the region, the majority of which adopt features of this agenda, or as in the case of the distinguished liberal tradition like that of post-revolutionary Mexico, the neoliberalism of the Carlos Menem or Salinas de Gortari governments, to name just two prominent experiences in the region, strongly set the limits and possibilities of educational transformation in the country.

The neoliberal agenda: the rationale of privatization

The analytical premises of the hegemonic neoliberal agenda, well represented in distinct international organizations like the World Bank, can be categorized under the label of *supply-side economics*. Two political premises guide this agenda: the notion of privatization of public education and the reduction of public cost. Obviously these political orientations aren't incompatible, and privatization can be considered an important strategy for the reduction of private sector costs. The notion of privatization requires an additional explanation. These policies are crucial elements in the reforms that promote the liberalization of the market. On the one hand, privatizing public sector business reduces the pressure of public cost. On the other hand, privatization is a powerful tool to depoliticize the regulatory practices of the state. Privatization plays a central role in the political arsenal of neoliberalism because

[...] the contracting of external services is on the one hand an administrative mechanism to solve some questions of social legitimacy of the state linked in the implementation of direct social services, and on the other hand an intent to borrow the business ethos and the conceptualization of private business (and the notion of business development, cost-benefit system analysis, and *management by objectives*). (CULPITT, 1992, p. 94).

Neoliberals and neoconservatives argue that the state and the market are two diametrically opposed social systems and that both of them are real options for the provision of specific services (MORAN; WRIGHT, 1991). Why is there a preference

of the market over the state? Neoliberals consider markets more versatile and efficient than the bureaucratic structures of the state, for a countless number of reasons (TORRES, 1996). The markets respond more rapidly to technological changes and to the social demand of the state. The markets are seen as more efficient and effective in terms of costs than the public sector in the provision of services. Finally, market competition will produce higher *accountability* for the social investment than bureaucratic policies. Together with these preferences is the question of neoliberals linking the privatization of public businesses with the solution of the problem of external debt. After all, in a certain version of the neoliberal ideology, the state's businesses "[...] were responsible for the creation of the external debt of Latin America and even more important it's privatization can help to resolve the problem [...]" (RAMAMURTI, 1991, p. 153).

One final commentary about this generic philosophy of privatization: many of its proponents opt for a more anti-state perspective than a real perspective of privatization with amplification of market competition. In other words, the question is to understand if these policies generate real competition in diverse markets or if they constitute a strategy to replace the monopoly that state businesses have in specific areas of the economy with a similar monopoly, this time through select private businesses. In terms of specific educational policies, the neoliberal agenda opts for a mixture of guidelines, all of them represented in the World Bank.

For example: opting for school democratization, increasing the participation of women and girls in education, is a credible objective rooted in the heart of liberal policies for equality, but this example will show that what is given by one hand is taken with the other, that is to say that there is a rhetoric of equality via educational policies that support women's education, but on the other hand, these are the women that have paid the highest cost of structural adjustment (CAVANAGH; WYSHAM; ARRUDA, 1994; EMEAGWALI, 1995; CAUFIELD, 1996). Two specific policies, the prioritizing of basic education and an emphasis on the quality of education, also characterize the educational agenda of the World Bank. As José Luis Coraggio (1999) shows, however, to the extent that the World Bank is composed primarily of economists and not of educators, the final objective of the educational policy is economic efficiency, the liberalization of markets and the globalization of capital, in all of which there is an overemphasis on quantitative methods to measure the success of an educational policy. Using strict economic criteria (for example, rate of return based on personal income) it is suggested that an additional year of private education in the lowest levels of the system produces a higher increment of income at the higher levels of the educational system. Therefore it is quickly concluded that the investment in basic or primary education will better lead to an incrementation of the gross national product than investment in any of the other levels (without bearing in mind, of course, the obsession of World Bank specialists with investment in higher education in Latin America – in particular, in subsidies for the elite). A similar problem has been expressed through other analyses, considering the premises of the preparatory documents for the Jomtien Conference almost a decade ago and the series implications for higher education in the region (TORRES, 1991; MORALES-GÓMEZ; TORRES, 1994; REIMERS, 1994).

Understanding these connections between neoliberal globalization and education, we now look to highlight the interplay of various Latin American movements whose educative praxis is their resistance to the trends described above. Our methodology consists of a combination of first reflections on experiences and texts that we acquired working with, visiting, and/or learning from personally working with certain groups. Secondly, in other cases, we have attempted to analyze these groups' published literature and descriptions of their own work. From groups focused on remembrance, to those connected to indigenous people, women's, and worker's lives, negotiation of these movements role in education redefining the public sphere, challenging top-down implementation of programs with bottom-up programs that truly are working to provide education for all.

Popular education experiences

In the following section, we discuss how popular education programs initiated within Latin American social movements are reshaping the public sphere both nationally and internationally. In their work with those often ignored in systems of formal education, these movements provide resistance – a demonstration of “globalization from below” (TORRES, 2003, p. 1-35) – to educational standardization, a characteristic of neo-liberal globalization. The ability of these movements to negotiate with their national governments increases their ability to participate in the process of reshaping long-standing inequitable public spheres. We argue that as these movements move from being on the defensive to being on the offensive economically and, therefore, educationally, they are supported and challenged by the political ideology of national governing powers and international alliances. Ultimately, these social movements are re-making the road map of the public sphere in Latin America today by working for equal access to education for all.

Remembering the world through writing the word: the Madres' collaborations – adult literacy and beyond

Connections between remembrance and popular education can be explored within the spaces of women's movements in the region. Culture and resistance join together through the current efforts of a social movement that has become a global symbol of the power of human agency against dictatorship: the Madres de la Plaza de Mayo. The Madres recognize their unique role in Argentine civil society, a role that has evolved from their first steps on April 30, 1977 as mothers of some of the 30,000 “disappeared” students, activists, intellectuals, etc. at the hands of the country's repressive military government (supported clandestinely by the U.S. in its regional fight against communism). “Disappearance” (*Desaparición*) a manifestation of the Gramscian concept of *liquidation*, or subjugation, as Gramsci suggests, can be done by armed force, as in the case of Argentina (GRAMSCI, 1971, p. 52-53).¹⁰

¹⁰ See UNITED NATIONS. International Convention for the Protection of all Persons from Enforced Disappearance, 1992, 18 december. Available at: <http://untreaty.un.org/English/notpubl/IV_16_english.pdf>. Retrieved: 1 Apr. 2008.

Walking down Hipolito Yrygoyen street, the Madres' famous white kerchief emblem makes it easy to locate the building that houses various modern day spaces of resistance, including the Universidad Popular de las Madres de Plaza de Mayo, the publishing house Ediciones Madres de Plaza de Mayo, the bookstore and coffee shop designed to be a space for "[...] culture and politics [which make up] a combined liberatory action [...]", a radio station, a library, and a video library. Inside the University, courses on documentary cinema and journalism connect students to a social justice-minded Argentine version of cultural studies. Literacy and housing programs based in satellite locations have, in the last few years, expanded the Madres' vision of resistance.

The Madres importantly exemplify the way in which a subaltern group has turned tragedy into many different victories now recognized by mainstream media, victories that the Madres share with other popular groups worldwide. With a message that has been amplified by various forms of mass communication and a presence that have also benefited other "Mothers' Groups" such as the Co-Madres in El Salvador or the Mothers of the Disappeared in Ciudad Juarez, México, the Madres offer an important example of critique and utopia. Gramsci argued for the importance of critique and the development of alternatives, carried out, he believed, by a critique of institutions and the ideologies that legitimate them, along with the development of counterinstitutions and ideas that would produce alternatives to the existing system (GRAMSCI, 1971, p. 53). Challenging the existing educational system, the Madres have provided important support for popular education programs – both nationally and internationally – through diverse interventions that have occurred as a result of this aspect of their resistance.

Reclaiming space in education in the public sphere has been a challenge that the Madres have tackled through various strategies; for their work, they have been recognized internationally. On June 20, 1997, the Madres participated in an important mobilization of teachers; this example is one of many in the long history of connections between the Madres and education; this history was honored when the Madres received, for example, the 1999 Unesco Education for Peace award (VÁZQUEZ, 2007, p. 72). In the late nineties, for example, the Madres were awarded a Regents Lectureship in California. A few years after they received this award, as we will see in the following paragraph, multiple events in 2000 show the connections the Madres have to the future of their own country as well as of other international struggles.

Motherhood as a powerful source of strength resonates throughout both domestic and international popular struggles through which the Madres are involved. Writing about their experience in Spain during International Women's Day, they note one of their conference sessions was titled, "Madres mujeres, Madres maestras, Madres coraje" (Madres women, Madres teachers, Madres courage). Through this title alone, we see a reflection of the discourse of connecting the core role of mother with feminism, education, and the courage of popular struggle. As well, when participating in an activity with Rigoberta Menchú, the prominent Central American activist alludes to them as "her teachers" (VÁZQUEZ, 2007, p. 75), illustrating transnational connections in struggle – from Buenos Aires to Guatemala City:

The ability of women in human rights groups such as the Mothers of the Plaza de Mayo in Argentina...to unite across class, age, and ideological lines to protest repression and military dictatorships served as an inspiration and model for the broader democratic opposition that followed. (CHINCHILLA; HAAS, 2006, p. 258).

Both the Madres and Menchú embrace their role as women, but, as this quote highlights, they take this role into larger debates about civil society as a whole.

Creating a permanent space for higher education which reflected the principles of their movement was, for the Madres, an ongoing process. Even before the university opened, courses such as *Critical Analysis of the Argentine Reality* were taught by the Madres in the space of their bookstore. Finally, on April 6, 2000, their dream was realized when the Universidad Popular was inaugurated. Connecting this new establishment to their long presence in Argentine civil society, in May 2000, the Universidad Popular began the seminar entitled *The History of the Madres de Plaza del Mayo*, the first of its kind (VÁZQUEZ, 2007, p. 77). Along with their own experience, it is important to note that the Madres have been instrumental in documenting other experiences of popular education (KOROL, 2004).

The Madres' paths have crossed with the Zapatistas and the MST, as in meetings the groups had from July 27-August 3, 1996 and August 4-9, 1996, respectively. The Madres attended the *Primer Encuentro por la Humanidad y contra el Neoliberalismo* in Chiapas (The First Meeting for Humanity and Against Neoliberalism) in which they participated in a panel and spoke about various parts of their proposal to construct their own universities and free schools (VÁZQUEZ, 2007, p. 49).

With the MST, in Mato Grosso, Brazil, the Madres visited one of the movement's camps and dialogued with MST participants. In January 2004, the Popular Education team of the Universidad Popular and students from the Popular Education program met with the MST, a meeting which they documented in *Encuentro con el Movimiento Sin Tierra de Brasil* (BIGNANI et al., 2004). Those who had come from the MST spoke of the goal of "succeeding in having the militants of the movement themselves in settings like this, carrying out organizing functions, being educators... making the schools fresh; as well, not being held prisoner by the institutional format of the schools" (KOROL, 2004, p. 161), concepts which the Madres, through their experiences establishing permanent spaces for education, knew very well to be central to their own struggle. Establishing education in conjunction with remembrance movements post-war can be seen too in the following case of women who, thousands of miles away from the Madres in the Central American country of El Salvador, have succeeded in defining their own version of education as a form of resistance.

Central American feminism: the body – remembrance and self-care

The Salvadorian movement of the Co-Madres has connected remembrance with popular education programs since the 1990s. Their goals, many which overlap with those of the Madres de Plaza de Mayo, include:

[To] continue pursuing the end to impunity in El Salvador; continue the investigations into the Disappeared and detained; remain vigilant toward the human rights of the El Salvador, and the value of human life; increase literacy of adults and children; training of orphans and victims of the war in first aid, basic life skills, and human rights as well as sponsoring orphan formal

education and technical training; advocate for the children and youth of El Salvador: Continue the work on the Center for the development of children; continue community workshops and community development; help obtain reparations for the victims; Information dissemination through a web site, workshops, and presentations to visitors to El Salvador; have all projects serve the idea that we will never forget the past or let it happen again. (CO-MADRES, 2008).

Here we see the elements of both critique and utopia in the sense that the Co-Madres look to continue investigations into wartime crimes but at the same time focus on the literacy of adults and children. The demands that the Co-Madres have for victims' justice – seen here in their quest to obtain reparations for the victims – was also seen when they tried to establish a permanent location for remembrance. When the government did not act to build a memorial museum for them, they joined together with other NGOs to build it in 2003. In challenging government powers, the construction of these museum, exemplifies the power of national and international alliance in the negotiation of the shaping the public sphere. We also see a public health focus in the goals of the Co-Madres when they identify training orphans and victims of the war in first aid and basic life skills. In this next section, a similar focus on health education in a Nicaraguan women's health movement shows how women are renegotiating their autonomy in regards to their sexual and reproductive health and becoming “medically” literate.

In Nicaragua, popular education can be linked to women's health through the national network of women's clinics, Ixchen. As in many situations, larger, more existential problems of women's rights cannot be addressed in the Nicaraguan case unless basic health needs are being met. With over ten centers nationwide, women have access to an important triangle of care: medical, psychological, and legal. In the year 2000 alone, Ixchen provided care for 53,000 women. Formation programs that help create Promotoras, or community health educators, also illustrates rich possibilities for civil society and when organizations like Ixchen are recognized as important sources of popular education.¹¹ Ixchen's goals clearly articulate their focus on both critical awareness and action, which they identify in the following two categories:

A level of conscientization through direct work with women which includes different informational activities, education, and communication, using counseling, educational talks, theater presentations, and formation workshops.

A level of participation: Each woman participates actively in her care, receiving the necessary information to make decisions about her sexual and reproductive health. In the growth and development of the program the women's opinion has been a determining factor, as well in their participation in financing the services. In all of the educational activities the women's participation in decisions that affect her life is promoted. As an institution, Ixchen participates in different spaces of analysis of the situation of the women and develops different activities in the formulation of public policies. (IXCHEN, 2008).

11 Freire specified in his 1990 video with Torres (*Reading the World: Paulo Freire in Conversation with Carlos Alberto Torres*). Edmonton: ACCESS Network) that formation is not training. Because we believe that the word “training” often implies a top-down, dominating model, when translating the Spanish *formación* or the Portuguese *formação*, we have chosen to leave in “formation” throughout this article where appropriate.

Like the Madres, this process of conscientization and participation involves a communication strategy which uses radio messages, pamphlets and other brochures as mass communication. This popular education involves the women moving from being Objects to becoming Subjects in the care of their bodies a la Freire. The development of the program reflects the horizontal participation seen in other popular education programs. Moving from the women's homes to the courts, the institutional influence of Ixchen on national politics is an important aspect of their advocacy work and the way in which they re-claim space in civil society.

From San Diego to the subcomandante: the global solidarity movement of the Zapatistas

As mentioned, as in the case of the Madres, the Zapatistas have created an impressive global solidarity movement with the international community. There is not enough space in this article to provide an understanding into the long history of popular education of the Zapatistas – one of the best-known contemporary popular movements in Latin America; we would like to instead highlight one example of interventions of transnational organizations related to education and the Zapatistas which has evolved through mass communication into international movements of their own, expanding civil society participation beyond common notions of definitions of traditional NGOs. To illustrate this redefinition of international involvement, we will use the Schools for Chiapas' movement, whose mission statement notes:

After receiving a poetic letter of invitation (from the Sup himself!), a small group traveled to Chiapas as observers to the first magical meeting between Mexican civil society and the Zapatistas (The National Demographic Convention) which was held deep in the Lacondon Jungle in August 2004. Several years later in 1996 Schools for Chiapas itself was born during the first large meeting between the international community and the autonomous Mayan communities. Since that time Schools for Chiapas has grown and matured. We have been inspired and guided by the Mayan communities of Chiapas; nurtured by the creativity of a diverse collective of dedicated volunteers; and inspired by the growing awareness that a better world is possible. (SCHOOLS, 2008).

This idea, present in many popular groups, that another world is possible, is clear in the School for Chiapas mission statement; this utopistic vision is manifested through horizontal participation of the international and indigenous communities and in the variety of types of education in which the school works. Schools for Chiapas include projects of International Educational Solidarity, Schools for Hope, Education for Health, Ecological Agricultural Education, and Artisan Sales Education. Education is therefore linked to the international community as well as the local community, as well as to health education, environmental education, and business education. This model, which includes health promoters like Ixchen, is based on the fact that

The role of "curanderas" and other traditional healers is very much alive and well in indigenous Chiapas. These individuals typically have some knowledge of medicinal plants and herbs, are likely to function as midwife and may be imbued by their community with some magical power to do good or evil.

The Chiapas insurrection and the development of the Zapatista autonomous health care system have added a new and valuable element to the "continuum" of health care services available in

these remote indigenous villages. The Zapatista model of developing autonomous services relies on the training of promoters. (SCHOOLS, 2008).

The Chiapan *promotores*' program reflects this same focus on developing autonomous services, services that are rooted in "knowledge of the knowledge" of the indigenous communities, instead of a top-down government approach. Video projects, such as the Autonomous Education Video projects, designed to tell the story of Zapatista education, enhance the ability of these groups to make their presence known in the public sphere. Like with the Madres, international groups such as the Californian (U.S.) Radio Zapatista use mass media as a popular education tool to connect viewers and listeners to hundreds of other efforts in over 36 different countries (RADIO, 2008). These strategies can also be seen in the following example of the Landless Workers' Movement, the *Movimento Sem Terra*, in Brazil.

Popular education and agrarian reform: the MST

As in the case of the Zapatistas, the MST has opened its movement to share with other South American groups struggling in the space of various types of resistance movements. Additionally, the MST not only has a site in Portuguese, but it also maintains a site in English, bringing its message to a wider linguistic audience (MOVIMENTO, 2008). On the site, land issues are specifically linked to education:

Connected to production is education: about 160,000 children study from 1st to 4th grade in the 1800 public schools on MST settlements. About 3900 educators paid by the town are developing a pedagogy specifically for the rural MST schools. In conjunction with UNESCO and more than 50 universities, the MST is developing a literacy program for approximately 19,000 teenagers and adults in the settlements.

There are currently Education and Teaching courses at seven universities (Pará, Paraíba, Sergipe, Espírito Santo, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul and Rio Grande do Sul) to train new teachers. In addition, the Josué de Castro School in Veranópolis, Rio Grande do Sul is collaborating by providing training to students in the management of settlements and cooperatives, in order to train them with skills for the work being developed in settlements. Also in 2001, a Nursing course was started, and in 2002, a Communications course for MST participants was added. (MOVIMENTO, 2008).

In thinking of the methodology of the educational program described above, the leader of the MST, Bogo (2003, p. 177-180) outlines how to teach those who work in his movement: "Teach through practice; teach through experience; teach through science; teach through culture; teach through discipline; teach through example teacher through living together; teach productive work; teach through evaluation". Pedagogy is developed out of the lived experience of the people of the settlements, and members of the community are themselves becoming the teachers within the community. Literacy and teacher training remain central focuses of the movement. Likewise, the intervention of the MST through the Teacher and Training courses at seven universities reflects the possibilities of popular involvement in higher education. Finally, we see here that the experiences of living in the settlements and cooperatives becomes the root of and the purpose for education, as students who have come from the settlements learn to management these settlements and cooperatives. This focus on work culture can be connected back to the focus of the School for Chiapas and also to the following discussion of the Argentine collective of La Juanita.

Collectives: defining work culture

Cooperatives have been a major response to the lack of employment and the harshness of capitalist labor markets, and very often associated to the reformist character of the socialist parties in the region. After the crisis of 2001 in Argentina, that showed the failure of neoliberal economic policies implemented in the country by the Governments of Menem and De la Rúa which were advocated by international organizations as exemplary of the kind of progress that a country can achieve through neoliberalism, many cooperative experiences emerged.¹²

Like the School for Chiapas and the MST, the Argentine collective *La Cooperativa La Juanita* also focuses on work culture; in this case we will focus on its school bread workshop (COOPERATIVA, 2008). Last year in one month La Juanita sold 3,000 sweet breads and with the money raised, it “trained” young people that now working as bakers. Through this work, La Juanita:

Recuperate[s] the work culture, maintaining conditions of dignity that will allow it to reject assistential plans that the State offers and opt for its own initiatives. This dignity isn't found in returning to work for in any way and for any amount possible, rather by an understanding to provide the techniques and knowledge that are used in higher quality businesses. (PRENSA, 2008).

To examine the work of La Juanita, we call upon a reflection of popular education stemming from the across-town popular movements of the Madres:

[These programs] rise above merely assistential projects, to create popular power, combating, as a part of the cultural battle, some characteristics than come from the culture of survival like immediatism, pragmatism, short-termness, and vulnerability. These factors favor co-opting processes, like the identification of the oppressed with the oppressor. The processes of popular education carefully see to breaking with policies that degrade human beings, favoring dignity, self-esteem, the forging of values born from resistance, antagonistic to those that sustain and reproduce domination. (KOROL, 2004, p. 13).

Here we see that the work of La Juanita moves away from, in Korol's words, assistential projects, in order to create more sustainable work out of and for the community. Dignity and self-esteem are reflected in the work of the culinary students who return to bake the same bread that supported their programs. Linking vocational education to social justice is, we argue, an important instrument in moving towards truly being able to offer education for all. The case of the bakery of La Juanita offers yet another example of students gaining unique literacies, in this case culinary literacy,

12 From CAVALLLO, Domingo F.; MONDINO, Guillermo. Keynote Address: Argentina's Miracle? From Hyperinflation to Sustained Growth. In: BRUNO, Michael; PLESKOVIC, Boris (Ed.) *World Bank Conference on Development Economics*. Washington, D.C.: World Bank, 1995. “Argentina's total factor productivity growth of 6.5 percent a year during 1990-1994 is a remarkable feat. While the jury is still out on whether this rate of growth can be sustained over a much longer period, the growth in productivity is so remarkable that it deserves closer examination. This seemingly miraculous productivity growth inspired the title of this address. In 1991 Argentina embarked on a far-reaching program of economic reforms designed to bring inflation down to acceptable levels and to restore growth on a sustainable basis. The program rested on four pillars: opening of the economy, deregulation and reform of the tax code, privatization and elimination of other forms of government interference in resource allocation, and stabilization of inflation and the crucial relative prices.” (CAVALLLO; MONDINO, 1995, p. 11).

that allows them to transform the work culture of their community. In the next section, we will examine how Barrios de Pie, another Argentine movement, tackles hunger stemming from lack of employment using other important resistance strategies.

Todos sabemos todo; nadie sabe más que nadie (We all know everything; no one knows more than anyone): Barrios de Pie

The *Barrios de Pie Movement* in Argentina began in 2001 as a struggle against hunger and poverty and in opposition to the governments that have yielded to the demands of the International Monetary Fund:

Caring not to miss the principal aim – to create genuine work for every citizen in Argentina - we have demonstrated in public places to show the rest of the society the living conditions millions of Argentine people have to suffer, claiming immediate solutions for our most urgent problems - such as lack of education, health security and basic services which would make us live in dignity - and, above all, claiming our right to a proper nutrition, because Argentina is one of the most important producers of eatables world wide, so we will not let our children to starve to death. Having taken the decision of struggling for what is ours, we are determined to solve the critical problems ourselves. In the different neighborhoods where we are organized, Barrios de Pie has started community centers where thousands of adults and children receive their everyday meals. We also carry out community orchards and bakeries, juvenile work projects, scholastic support and alphabetization, popular education, popular libraries, health campaigns [...]. (BARRIOS, 2008).

We see here Barrios de Pie's blatant statement that "[...] we are determined to solve the critical problems ourselves [...]" as an important expression of autonomy manifested in the programs described later in the statement. Again we see many common elements that have run throughout the other movements: bakeries, redefinition of the work culture, literacy, popular libraries, and health campaigns. For Barrios de Pie, democratization of certain programs, such as the *comedores populares*, has been challenged by the fact that the people in the community were conditioned to "[...] identify with the oppressor, the impossibility of carrying out autonomous actions, the naturalness of poverty, the shame of their class condition... living in a constant present without projection as historical subjects; total and functional illiteracy [...]" (GÓNZALEZ VELASCO, 2004, p. 11). Considering praxis to be their path, they "intervene to denaturalize the oppressor discourse" (GÓNZALEZ VELASCO, 2004, p. 13), participating in, for example, the *World Social Forum*, and fighting for the reversal of neoliberal educational law from the 1990s (BARRIOS, 2008).

Gender also arises as a key theme in the work of Barrios de Pie. In *La Participación de la mujer en los movimientos sociales (Seminario de Educación Popular)* [Women's participation in social movements (Popular Education Seminar)], a reflection on work done between 2002-2004 in the popular education movement of Barrios de Pie, we see that this was a workshop specifically on women's participation, which, in the words of the leaders of the meeting, organized by the *Red de Mujeres Solidarias* (Women's Network of Solidarity), was a result of detecting the necessity to include an additional meeting to tackle the question of gender from the point of view of popular education. Three hundred women attended this meeting. We argue that reflections on specific workshops can give a young student of international

studies, development, or education in the United States or in Latin America a concrete example of the way in which these movements are moving from the defensive to the offensive. Reading about the way in which the workshop includes celebration of the neighborhood conferences and the enormous turnout (GÓNZALEZ VELASCO, 2004, p. 107), students can see the way in which critical can become normative in the practice of education, instead of an “alternative”.

Liberation, which we have seen through Freire and through each of these movements, surfaces as a focal point in the meetings of Barrios de Pie, such as in their formation of popular educators through a series of three conferences (GÓNZALEZ VELASCO, 2004, p. 109). While it can be said that the concept of liberation is a *passé* term from the 1970s, too closely associated revolutionary movements whose faces have since changed, the fact that in Barrio de Pie’s formations of popular educators, they clearly name “pedagogy of the oppressed and liberation pedagogy” as one of their topics – proof to us that this utopian quest has not been lost in successful social movements in Latin America today.

These Latin American movements serve as a strong examples to Northern movements struggling due to many of the same neoliberal conditions; they may be different versions of poverty, but the so-called Fourth World, pockets of poverty in the U.S., such as near our homes in Los Angeles, can benefit from learning about successful struggles against the same forces in other parts of the world. Additionally, the attempt by many U.S. internationally-oriented graduate programs to strip processes of humanization in favor of empiricism can be challenged by these documented struggles, clearly empirical in nature, that bring dimensions of humanization and liberation, the binary of oppressor/oppressed, and at, times, spirituality into the debate.

Ecumenical movements

When I defend unity within diversity, I am thinking of unity between those who live their liberating faith and those who do not have it, regardless of why. I cannot see how those who so live their faith could negate those who do not live it, and vice versa. If our utopia is the constant changing of the world and the overcoming of injustice, I cannot refuse the contribution of progressives who have no faith, nor can I be rejected for having it. (FREIRE, 1997, p. 102).

With the above epigraph by Freire as a reference point, we would like to highlight one other subcategory of popular education movements, those that take an ecumenical stance, working as a bridge between religious and secular groups in their community. We argue here for the importance of not just religious institutional analysis, but theological analysis, in non-formal education. For Boff (2002), theology is a form of faith, reflection, and criticism, elements that are arguably essential in sustaining the educational efforts of these movements.

A reflection on the Philippine discourse of “theology of struggle”, which is primarily concerned with the Philippine struggle, itself can be applied in the Latin American case.¹³ Cariño defined theology of struggle as how to participate

13 For a comparison of the inception of Freirean philosophies in Asian social movements, see: YOO, Sung Sang. *Popular Education in Asia: A comparative study of Freirean legacies in popular education of the*

in that struggle as Christian, making available the resources of the Christian life and tradition, and bringing Christian spirituality to life in that struggle (HARRIS, 2003). In seeking to understand the “theology of struggle” of Latin American social movement participants in the context of the movements’ pedagogies, we argue that it is important to explore how individual theologies come together in the space of the movement to develop liberating education a la Freire.

In contrast to other work on theology of struggle, it is important to analyze pedagogical development within faith-based social movements by examining the similarities and difference of the participants’ theologies that shape the movement’s pedagogy, arguing that interviewee’s perceptions of the role of theology on pedagogy will be interpreted through their personal theology, shaped by the frameworks of globalization, theology of liberation, pedagogy of liberation, and social movements.

Because theologies of liberation are often cultivated outside of organized religion, in sites such as social movements, it is important for theologians to continue to look at these sites’ influences on the public sphere. As well, theological analysis is an element often ignored in scholarly analysis of organized religion, as evidenced by the discourse of religion in Latin America. Practically, nurturing the space of social movements as an important site for the creation of pedagogy influenced by theology nurtures those involved in “globalization from below”, important resistors to trends unfavorable for social justice initiatives. The development of alternative educational philosophies is one resistance strategy. We argue that behind this resistance is “transcendent motivation”, a theory that legitimation for protest is rooted in the ultimate or sacred (SMITH, 1996, p. 9). Documenting the context that produces education that reaches those un-reached by formal education is, arguably, an important counter-hegemonic tool in an era of educational standardization and therefore it is important to analyze these practices and experiences as potentially new models of development and political struggle. After all, Paulo Freire took his pedagogy, often applied in informal settings, to the public schools of São Paulo, creating lasting networks of social movements (O’CADIZ; WONG; TORRES, 1998), showing that liberatory models can be models for transformation in other educational spaces, which is the ultimate goal of this research.

Exploring the beliefs that feed these movements will provide insight into their sustainability as well as models for other Third and First world social movements. There is an explicit militant Christianity in social movements that have adopted theologies of liberation in Latin America. The spirit of liberation exists in many other religious traditions in important ways that unite all people who struggle worldwide within the context of their own faith.

In a time when religious differences are at the heart of some of the world’s most complicated conflicts, an understanding of the individual agency of human beings to use their beliefs to develop educational practices within pre-established social structures is needed. Adapting the theory of a “cosmic experience of oppression” to the spiritual bonds that exist in the experiences in the study due to certain shared legacies of economic, political, and social oppression (GUERRERO, 1987, p. 21), we

Philippines and South Korea. 2006. Doctoral thesis. UCLA, Los Angeles, 2006.

argue for the importance of seeking to better connect socio-political change with the religious mystery behind it (SMITH; PROPKOPY, 1999, p. 13).

One space in which socio-political change has connected with religious mystery has been in Buenos Aires' Centro Nueva Tierra, an ecumenical organization. In 2004, at Nueva Tierra's Espacio Freire, a yearly gathering of over three hundred popular educators to reflect upon diverse themes, Paulo Afonso Barbosa de Brito, an educator from the Escola de Formação Quilombo dos Palmares (EQUIP), exemplifies the intricate weavings of national social movements in the global sphere. For example, Centro Nueva Tierra published the proceeding of Valéria Rezende's Training for Training of the Citizenship Schools in September 2004 in Puerto Iguazú, Misiones' (REZENDE, 2005) in conjunction with the Imprenta de Madres. Rezende worked on Brazil's national literacy campaign that was directed by Freire and eventually became a founder of EQUIP. To further show these interlinking, this type of citizenship school can also be seen through São Paulo's Osasco municipal program, Escola Cidadã.¹⁴

As well, the Centro Nueva Tierra has published various reflections on utopia, connecting it to the World Social Forum meetings, such as in *Lessons from the World Social Forum in 2001*, reflecting that during the conference "[...] they did not try to put forth resolutions about what should be done in the future, rather above all to make explicit what they were *already* doing [...]" This, it is stated, is done through networks that "[...] are making it possible to get beyond pyramidal structures, through horizontal and flexible expressions of actions and knowledge [...]" (SOUZA, 2004, p. 172-173).

Centro Nueva Tierra, in May 2007, issued a international "thank you" to the Madres de Plaza de Mayo (CIUDADANÍA, 2007, p. 45) as part of their magazine inviting all to "[...] sign the message and resend it to one's contacts and networks." The power of networking between Centro Nueva Tierra, EQUIP, and the Madres exemplifies this combination between inter-group solidarity and ecumenical movements, also an attribute in the following popular education program in the interior of Argentina.

Patricio Bolton, from the standpoint of his work in Malvinas Argentinas, Córdoba, Argentina, with the creation of the Héctor Valdivielso school, reflects on the history of the experience born out of a secular and religious (Salesian) cooperation for an impoverished group of people that did not have a school in their area:

In creating this school, we proposed creating a space of reflection, study, formation, and systematization of educational practices in impoverished sectors, in line with what we've named Popular Education. Since its birth, as a school we have wanted like this to accompany this neighborhood in its process of organization and overcoming, and in this experience we reflected as teachers, and together with the families, about the act of education. (BOLTON, 2006, p. 18).

Bolton, through his reflections on this experience, shows the contributions that both religious and secular communities can bring to popular education. We see horizontal action and reflection as key elements in the development of the school. Bolton and his team's work with the community in creating a new concept of citizenship

14 GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. *Paulo Freire: Education for Development*. The Hague: Blackwell Publishing, on behalf of the Institute of Social Studies. Paper for the series on Profiles of the Journal Development and Change. (in press).

in an impoverished area through education, brings us to an important macro-reconceptualization of globalization that is central to the work of popular educators.

A transformation of the model of hegemonic globalization to Pluristic Planetarization is highlighted by Centro Nueva Tierra and the Paulo Freire Institute in which a destiny is assumed and constructed through collective action (SOUZA, 2004, p. 191). Planetarization is defined by J. E. Romão, Moacir Gadotti and Peter Lownds in *Planetarization Manifesto* as an alternative to neoliberal globalization that opposes globalization “as an expression of capitalist hegemony”. In the manifesto, the term planetarization is adopted “in place of the hegemonic term ‘globalization’”. Planetarization is

[...] a struggle toward a universal equality that does not depersonify the different and that respects differences stopping short of homogeneity [...]; [it is a] struggle for the creation of a collective subject dedicated to the restoration of humanism in society as well as in the process of civilization.

The concept of planetarization was developed taking the following into consideration:

[...] that throughout history, the elite classes and hegemonic groups took advantage and still take from this ambiguity to mold and impose homogeneities that eclipse epistemological and political identities;
that globalization is an ambiguous word, whose meaning is a euphemism entrenched behind capitalist accumulation, that wishes to construct a world with a single center of decision;
that the historical phenomena of globalization such as the flow of capital, of communications and new technologies that are often confused with “globalism” which is doppelgänger of the same phenomena, that presume to legitimize world order at the same time that it intends to have a monocultural mandate with a clear commitment to inequality; and
that all resistance to globalization under other names such as “alternative globalization” and “counter-hegemonic globalization” ends up weakening the opposition to “globalism”. (ROMÃO; GADOTTI; LOWNDS, 2006).

For those reasons, Romão, Gadotti and Lownds developed the *Planetarization Manifesto* in which they declared, as Freireans, that it was necessary to create the concept of Planetarization.

Gadotti, in *Education, Globalization and Planetarization* (Notes for a debate), provides a comprehensive explanation of planetarization as it relates to other forms of globalization. He expresses that planetarization comes from the idea of “planetary citizenship” and is tied to the notion of the Earth Charter. Planetarization recognizes the terrestrial identity as an essential human condition. Interrelated to the concept of eco-pedagogy, planetarization includes the need for a consciousness in which we are all foreigners to all parts of the world. These conditions are foundations for the creation of a culture of sustainability and peace. Here the words of theologian Leonardo Boff resonate with particular force: “The category sustainability is central for the ecological cosmos vision and possibly constitutes one of the basis of a new civilized paradigm that searches to harmonize human being, development and Earth, understood as Gaia.”

Other movements have used the word planetarization to describe their vision of a better world. Facio, a Costan Rican lawyer connects “planetarization” to feminism in her article on the Women Human Rights Net:

[...] we should talk about “planetarization” when we speak about a genuine exchange

of knowledge, values, goods, practices and ideas. I also propose that we speak about “planetarization” when we refer to a movement that joins diverse international movements against the excesses of capitalism. We should also speak about “planetarization” when we refer to bringing feminist ideas and practices to all women and men of all cultures, ethnicities, ages, colors, genders and abilities. We should use the term “planetarization” of feminism to mean interpretations of our reality that are different from dominant globalization – including re-elaboration of values, languages and symbols, feminist science, art, cinema, music and literature. (FACIO, 2003).

From the upcoming World Education Forum in Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brazil to the 2009 World Social Forum in Belém, Brazil, planetarization is a lived experience through the way in which these social movements are redefining the concept of democratic citizenship.

Conclusion: towards a world beyond neoliberalism

One of the most lasting teachings of Freire is that he invited us to practice an epistemology of curiosity that is in no way naïve and that respects the popular knowledge and culture. Freire was always very clear about this when he affirms:

We cannot, to not be naïve, expect positive results of educational work that doesn't respect a particular vision of the world that the people have and whose program makes up a type of cultural invasion, even if it's done with the best intentions. It's still cultural invasion. It will begin from the present existential, concrete situation that reflects the combination of the people's aspirations through which we can work with the content of educational programming. What should be done is to consider with people their existential, concrete situation, as a problem that, itself challenges them, and, like this, as for a response. This response, in turn, should not be given at just an intellectual level, but at the level of action, as well. (FREIRE, 2005, p. 172).

This is the work that Freire began in the 1950s, a work still left unfinished. His image as an tireless fighter against the arrogance of power, the clearness of his thought, and the coherence of his ethics are converted into standards and sources to rethink the pedagogy and education of Latin America. Through these examples, moving south from Mexico through Central America, crossing from Cordoba to Buenos Aires and east to São Paulo are modern-day reinventions of this pedagogy to suit diverse situations.

We have tried to narrate experiences in progress, and of course we cannot predict their evolution nor we can in the limited space we had here analyze them in detail. Yet, we attempted to draw from the rich and growing mosaic of experiences in popular education in the region a fresco of the contours of a changing landscape of political struggle. There are few certainties in these uncertain times. First and foremost that there is theory in practice challenging the tenets of neoliberalism and attempting to go beyond the destruction that neoliberal globalization has created in the region. These experiences are not only reactive to the way the establishment operates but concrete proposals for social change. Many people have committed their lives to creating these new paths of transformation. Feminism and the women's movements are, without question, one of the backbones of this new path:

In this struggle for interpretative power and the creation of new cultural symbols and practices,

in the strengthening of democracy and citizenship, and in the continuing daily effort to transform dominant institutions and political parties from inside out... feminism remains central to struggles for a “world beyond neoliberalism” in Latin America today. (CHINCHILLA; HAAS, 2006, p. 275).

Another important highlight of the process is how solidarity in struggle goes beyond any theoretically conceived relational theory, showing the way for social transformation. The experience with human rights in Argentina and the Madres, is emblematic:

The ability of women in human rights groups such as the Mothers of the Plaza de Mayo in Argentina [...] to unite across class, age, and ideological lines to protest repression and military dictatorships served as an inspiration and model for the broader democratic opposition that followed. (CHINCHILLA; HAAS, 2006, p. 258).

Additionally, an important learning was perhaps clearly articulated by the distinguished Argentinean writer Ricardo Piglia opening the International Book Fair in Buenos Aires Argentina (PIGLIA, 2008). He was praising the need for poetry, and remembrance, so well articulated in the poetry of Juan Gelman, who received the Cervantes prize for his poetry, and his indefatigable struggle for human rights. The sadness of Gelman’s poetry, losing his daughter and searching for his grand-daughter “disappeared” under the Argentinean dictatorship, Piglia tell us, was not an individual but a collective expression in a poetics of struggle and remembrance. There is this option, always this option, that poetry will help express the most intimate feelings of the self, and Piglia, answering the famous dictum of Adorno that it is not possible to write poetry after Auschwitz, eloquently points to poetry as a collective endeavor, as another source of inspiration of these social movements. From this defense of poetry, we may go one more step and argue that still is possible to write poetry in the region because the sensibilities born in the struggle, the desires masticated in anger and hope, and the poetics of solidarity that emerge in the streets and multitude of practices. After all, this kind of solidarity is is one of the sources for a militant tolerance of which Freire was an exemplar practitioner.¹⁵

In many occasions Freire urged us to be impatiently patiently, and to think of education as the possible dream, inquiring if this dream was possible for today or for tomorrow.¹⁶ The social movements had read and heard Freire in all its intensity. An there is the fortunate phrase that provides the title of the book of Julio Barreiro, recipient of the Prize Siglo XXI in 1979, *Los Molinos de la Ira*, in which Barreiro suggest that the Mills of God, we are told by the New Testament, always grind slowly but surely. The poetics of remembrance, another important learning and lived experience of these social movements, provide us with new clues of how the hegemony of the established powers and the project of neoliberalism is contested daily, in the households, the schools, and particularly the streets of Latin America by those who still care for a new world, and believe that *sí se puede*.

15 One of us answered Adorno’s dictum in TORRES, C. A. *Poesía perdida al atardecer*. Valencia: Germania, 2006.

16 Conversation with Carlos A. Torres, video, Journal Aurora, 1990.

In this world beyond neoliberalism, to use the words of Chinchilla and Haas, we have argued that popular education movements represent a new perspective for radical democracy in the region. As well, we have attempted to present an audience of young practitioners and academics who will work in the region with examples of successful programs, regardless of their scope, arguing that these are presentations of pedagogical projects that can be reinvented and expanded in other contexts. As we have shown, all of these programs connect cultural memory and community knowledge to utopia through popular education. Using the metaphor of navigation in the opening epigraph, the individual victories of these groups is a victory for the composite of grassroots organizations; while each may be a small star whose light alone may seem insufficient – a small popular education movement ignored in the international debates of large donors, for example – the solidarity of these movements creates a guiding illumination for progressive educators in the Americas who have been left in the dark by neoliberal education. That these popular movements arrive at specific quantifiable goals is not as central to their struggle as the fact that they are beacons of something larger – that another world is possible and that, ultimately, there is a world beyond neoliberalism.

Referências

- ALVAREZ, S.; DAGNINO, E.; ESCOBAR, A. *Cultures of Politics, Politics of Culture: Re-visioning Latin American Social Movements*. Boulder: Westview Press, 1998.
- ANTUNES, Ângela. *Leitura do mundo no contexto da planetarização: por uma pedagogia da sustentabilidade*. 2002. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- ARNOVE, Robert. *Education and Revolution in Nicaragua*. Westport, CT: Praeger Publishers, 1986.
- ARNOVE, Robert; FRANZ, S; TORRES, Carlos A. Education in Latin America: Dependency, Underdevelopment, and Inequality. In: ARNOVE, Robert; TORRES, Carlos A. (Ed.) *Comparative Education: The Dialectic of the Global and The Local*. Lanham: Rowman and Littlefield, 2007.
- BARRIOS de Pie. Available at: <<http://www.barriosdepie.org.ar>>. Retrieved: 1 Apr. 2008.
- BIGNANI, Silvia; ZISMAN, P; D'ONOFRIO, L.; RODRÍGUEZ, D.; THEIS, D. Encuentro con el Movimiento sin Tierra del Brasil. In: KOROL, Claudia (Ed.) *Pedagogia de la resistencia: Cuadernos de Educación Popular*. Buenos Aires: Madres de Plaza de Mayo, 2004.
- BOFF, Leonardo. *Crise: Oportunidade de Crescimento*. Campinas: Verus, 2002.
- BOFF, Leonardo. *Nova era: a civilização planetária*. São Paulo: Ática, 1994.
- BOGO, Ademar. *Arquitetos de Sonhos*. São Paulo: Expressão Popular, 2003.
- BOLTON, Patricio et al. *Educación y vulnerabilidad: Experiencias y prácticas del aula en contextos desfavorables*. Buenos Aires: Stella/CELADEC/La Crujía, 2006.
- BRITO, Paulo Afonso Barbosa de. *Los movimientos populares y el nuevo contexto político nacional*. Buenos Aires: Centro Nueva Tierra, 2004. (Espacio Freire).
- BRITO, Paulo Afonso Barbosa de. *Movimientos populares y cambio social en el nordeste brasileño*. Buenos Aires: Centro Nueva Tierra, 2004. (Espacio Freire).
- CAUFIELD, C. *Masters of Illusion: The World Bank and the Poverty of Nations*. New York: Henry Holt, 1996.
- CAVANAGH, J.; WYSHAM, D.; ARRUDA, M. *Beyond Bretton Woods: Alternatives to the Global Economic Order*. London: Pluto Press, 1994.
- CHINCHILLA, Norma Stoltz. *Nuestras Utopias: Mujeres guatemaltecas del siglo xx*. Guatemala City: Agrupación de Mujeres Tierra Viva, 1998.
- CHINCHILLA, Norma Stoltz; HAAS, Liesl. De Protesta a Propuesta: The Contributions and Challenges of Latin American Feminism. In: HERSHBER, Eric; ROSEN, Fred (Ed.) *Latin America After Neoliberalism: Turning the Tide in the 21st Century?* New York: The New Press, 2006.

- CIUDADANÍA plena y vida en abundancia. *Centro Nueva Tierra*, v. 19, n. 64, 2007.
- CO-MADRES. Available at: <<http://www.co-madres.org>>. Retrieved: 1 Apr. 2008.
- COOPERATIVA La Juanita. Available at: <<http://www.helpargentina.org/en/node/1276>>. Retrieved: 1 Apr. 2008.
- CORAGGIO, J. L. *Política social y Economía del trabajo: Alternativas a la política neoliberal para la ciudad*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1999.
- CULPITT, Ian. *Welfare and Citizenship. Beyond the Crisis of the Welfare State?* London: Sage, 1992.
- EMEAGWALI, Gloria T. (Ed.). *Women Pay the Price: Structural Adjustment in Africa and the Caribbean*. Trenton: Africa World Press, 1995.
- ESCOBAR, Arturo; ALVAREZ, Sonia E. (Ed.). *The Making of Social Movements in Latin America: Identity, Strategy, and Democracy*. Boulder: Westview Press, 1992.
- ESPACIO Freire. Available at: <<http://www.nuevatierra.org.ar/espaciofreire.shtml>>. Retrieved: 1 Apr. 2008.
- FACIO, Alda. *Globalization and Feminism*. 2003. Available at: <<http://www.whrnet.org/docs/perspective-facio-0302.html>>. Retrieved: 2 Mar. 2007.
- FREIRE, Paulo. Investigación y metodología de la investigación del tema generador. In: TORRES, Carlos Alberto (Ed.). *La praxis educativa y la acción cultural liberadora de Paulo Freire*. Valencia: DENES/ Instituto Paulo Freire/Ediciones del CREC, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the Heart*. New York: Continuum, 1997.
- GADOTTI, Moacir. *Education, Globalization and Planetaryization*. 2003. Paper presented at the Globalization and Education Research Conference, Ucla, Los Angeles, 4-9 Aug. 2003.
- GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (Ed.). *Educación popular: crisis y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1993.
- GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. *Paulo Freire: Education for Development*. The Hague: Blackwell Publishing, on behalf of the Institute of Social Studies, [200?]. Paper for the series on Profiles of the Journal Development and Change. (in press).
- GÓNZALEZ VELASCO, Laura (Ed.). *Nuestra cabeza piensa donde nuestros pies caminan*. Área de Educación Popular Movimiento Barrios de Pie. Buenos Aires: La Fragua, 2004.
- GRAMSCI, Antonio. "History of the subaltern classes" and "The concept of 'ideology'". In: HOARE, Quintin; SMITH, Geoffrey Nowell (Ed. and Trans.). *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci*. New York: International Publishers, 1971. p. 52-53, 57-58, 375-377.
- GUERRERO, Andrés G. *A Chicano Theology*. Maryknoll, NY: Orbis Books, 1987.
- HARRIS, Anne. *Dare to Struggle: Be Not Afraid*. Quezon City, Philippines: Claretian Communications, 2003.
- IXCHEN. Available at: <<http://www.ibw.com.ni/~ixchen>>. Retrieved: 1 Apr. 2008.
- KOROL, Claudia (Ed.) *Pedagogía de la resistencia*. Buenos Aires: Madres de Plaza de Mayo, 2004. (Cuadernos de Educación Popular).
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Communication, Culture and Hegemony: From the Media to Mediations*. Newbury Park, CA: Sage, 1993.
- MORALES-GÓMEZ, Daniel; TORRES, Carlos A. Education for All: Prospects and Implications for Latin America in the 1990s. In: TORRES, C. A. (Ed.). *Education and Social Change in Latin America*. Melbourne: James Nicholas, 1994.
- MORAN, Michael; WRIGHT, Maurice (Ed.). *The Market and the State: Studies in Interdependence*. Oxford: Blackwell Publishing, 1991.
- MOVIMENTO Sem Terra. Available at: <<http://www.mstbrazil.org>>. Retrieved: 1 Apr. 2008.
- O'CADIZ, M. P.; WONG, P. L.; TORRES, C. A. *Education and Democracy: Paulo Freire, Social Movements, and Educational Reform in São Paulo*. Boulder, CO: Westview Press, 1998.
- PICABEA, María Luján. El Escritor Ricardo Piglia y los funcionarios valorizan el género: Fervor por la poesía en el acto inaugural de la Feria del Libro. *Diario Clarín*, 25 abr. 2008. Available at: <<http://www.clarin.com/diario/2008/04/25/sociedad/s-03801.htm>>. Retrieved: 25 Apr. 2008.
- PRENSA Cooperativa. Que Hacen Las Entidades? Síntesis de sus actividades. Available at: <<http://www.prensacooperativa.coop/entidades.htm>>. Retrieved: 1 Apr. 2008.
- PUIGGROS, A. *La Educación Popular en América Latina*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1993.
- RADIO Zapatista. Available at: <<http://www.radiozapatista.org>>. Retrieved: 1 Apr. 2008.

- RAMAMURTI, Ravi. Privatization and the Latin America Debt Problem. In: GROSSE, Robert (Ed.). *Private Sector Solutions to the Latin America Debt Problem*. New Brunswick: Transaction Publisher, 1991.
- REIMERS, Fernando. Education for All in Latin America in the XXI Century and the Challenges of External Indebtedness. In: TORRES, C. A. (Ed.). *Education and Social Change in Latin America*. Melbourne: James Nicholas Publisher, 1994.
- REZENDE, Valéria. *Los ritmos de la vida: la pedagogía y la política en la aventura de la educación popular*. Buenos Aires: Escuelas de Ciudadanía y Centro Nueva Tierra, 2005.
- ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M.; LOWNDS, P. *Planetary Manifesto*. 2006. Paper presented at the Instituto Paulo Freire's Seminario Binacional Luso-Brasileiro: Globalização e Educação, São Paulo, 26-27 mar. 2006.
- SCHOOLS for Chiapas. Available at: <<http://www.schoolsforchiapas.org/english/about-us/history.html>>. Retrieved: 1 Apr. 2008.
- SMITH, Christian. *Resisting Reagan: the U.S. Central America Peace Movement*. Chicago: University of Chicago Press, 1996.
- SMITH, Christian; PROPKOPY, Joshua (Ed.). *Latin American Religion in Motion*. New York: Routledge, 1999.
- SOUZA, Luiz Alberto Gómez de. *La Utopía Surgiendo entre Nosotros*. Prefacio: Leonardo Boff. Buenos Aires: Centro Nueva Tierra, 2004.
- TOLEDO, Enrique de la Garza. *Sindicatos y nuevos movimientos sociales en América Latina*. Buenos Aires: Clasco, 2005.
- TORRES, Carlos A. A Critical Review of Education for All (EFA) Background Documents. In: TORRES, Carlos A. *Perspectives in Education for All*. Ottawa: International Development Research Centre, 1991.
- TORRES, Carlos A. *A diez años de la muerte de Paulo Freire*. Los Angeles: [s.n., 2007]. Unpublished manuscript. Fragments from the introductions to the books by Carlos Alberto Torres, *La praxis educativa y la acción cultural de Paulo Freire* (Valencia: Instituto Paulo Freire, Denese Editorial, Ediciones del CREC, 2005), *Lectura Crítica de Paulo Freire* (Valencia: Instituto Paulo Freire, Denese Editorial, Ediciones del CREC, 2006).
- TORRES, Carlos A. *Estudios Freireanos*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho, 1995a. (Conquena Grupo).
- TORRES, Carlos A. *Globalization and Education*. Meeting of Fondazione Liberal, Milan, Italy, 15-17 May 2003.
- TORRES, Carlos A. *Las Secretas Aventuras del Orden. Estado y Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1996.
- TORRES, Carlos A. Participatory Action Research and Popular Education in Latin America. In: MCLAREN, P. L.; GIARELLI, J. M. (Ed.). *Critical Theory and Educational Research*. Albany: State University of New York Press, 1995b. p. 237-255.
- TORRES, Carlos A. *Paulo Freire y la Educación Popular: La antítesis de Neoliberalismo? Notas para mi bitácora*. Unpublished manuscript.
- VÁZQUEZ, Inés (Ed.). *Historia de las Madres de Plaza de Mayo: Luchar Siempre Las Marchas de la Resistencia 1981-2006*. Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo, 2007.

Mesa 2

Paradigmas freirianos e movimentos sociais

- *Uma pedagogia em movimento: os movimentos sociais na obra de Paulo Freire* – Danilo R. Streck
- *Movimientos sociales, construcción de lo común y educación* – Pep Aparicio Guadas
- *Pedagogias de Paulo Freire* – José Eustáquio Romão
- *Alfabetização educadora do Maranhão: forjando com Freire pistas de uma outra política* – Célia Linhares
- *Saber para si, saber com os outros* – Carlos Rodrigues Brandão, Alessandra Leal e Maristela Correa Borges

Apresentação

Coube-me facilitar e animar esta mesa, com o compromisso de militante e a responsabilidade de educadora. Aprofundar o diálogo sobre “Paradigmas freirianos e movimentos sociais”, na sexta edição do Fórum Paulo Freire, reafirmou, mais uma vez, o enorme compromisso de Paulo Freire com os movimentos sociais.

Contamos com a participação de educadores/pesquisadores que há vários anos têm demonstrado, cientificamente, a intrínseca relação entre a filosofia e a metodologia de Paulo Freire com as lutas dos movimentos sociais e suas práticas político-pedagógicas. Participaram deste diálogo Pep Aparício Guadas – membro do IPF-Espanha e professor da FPA (Valência, Espanha); José Eustáquio Romão – diretor fundador do IPF (São Paulo, Brasil) e professor da Uninove; Carlos Rodrigues Brandão – professor da UFU e da Unicamp, membro do Conselho Internacional de Assessores do IPF (São Paulo, Brasil); Danilo Streck – professor da Unisinos e membro do Conselho Internacional de Assessores do IPF (Rio Grande do Sul, Brasil); Célia Linhares – professora da UFF e membro do Conselho Internacional de Assessores do IPF (Rio de Janeiro, Brasil) e Evarina Deulofeu – do Centro Memorial Dr. Martin Luther King (Havana, Cuba).

A própria interação dos conferencistas com o público presente, bem como com os internautas que acompanharam a programação do Fórum, em tempo real, deixou claro, nesta mesa de diálogos, a conjunção entre a grande experiência teórica de cada um dos conferencistas em relação à obra de Paulo Freire e as suas vivências relacionadas à luta dos movimentos sociais.

Para dinamizar ainda mais os trabalhos, procurei, como coordenadora da mesa, criar uma clima acolhedor a cada palestrante, cantando com a platéia algumas canções que fazem referência aos diversos movimentos sociais e às suas lutas. Desta forma, as músicas serviram de fio condutor para o diálogo, que na fala de cada conferencista trouxe à tona a bandeira de diferentes movimentos sociais nacionais e internacionais.

Inúmeras são as causas que impulsionam os movimentos sociais na busca de mudanças e transformações. Muitos são os motivos que nos permitem conectar estes movimentos ao mundo. Um espaço surgido em 2001 foi o Fórum Social Mundial, que tem viabilizado o encontro, o fortalecimento e o surgimento de redes, campanhas,

grupos, movimentos sociais e populares de todas as partes deste Planeta, resultado das lutas travadas desde a década de 60 “por um outro mundo possível”. Com o Fórum Social Mundial temos aprendido e conhecido inúmeras alternativas para o sistema que assola nossa dignidade de vida. E este também é um dos objetivos dos Encontros Internacionais do Fórum Paulo Freire que, desde 1998, têm sido realizados a cada dois anos para dar continuidade ao legado de Paulo Freire, em defesa dos “esfarrapados do mundo”.

Encerramos a tarde com a certeza de que é preciso dizer sim à toda forma de vida no planeta e não à sua destruição. Dizer não à criminalização dos movimentos sociais em qualquer parte do mundo. Dizer que não é possível existir desenvolvimento sustentável sob a égide do capitalismo, pois nessa perspectiva o homem destrói o seu Planeta para ter cada vez mais poder. A humanidade precisa aprender a cuidar do meio ambiente e das suas crianças. Viver e cuidar é esperar a amorosidade, a solidariedade, o respeito aos diferentes e à diversidade.

Salete Valesan Camba

Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da USP, pedagoga e Diretora de Relações Institucionais do Instituto Paulo Freire.

Uma pedagogia em movimento: os movimentos sociais na obra de Paulo Freire

Danilo R. Streck¹

As marchas: a sociedade em movimento

Na segunda carta pedagógica, ao referir-se à marcha do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) em direção a Brasília, Freire (2000, p. 61) manifesta seu sonho de ver o país cheio de marchas:

A marcha dos desempregados, dos injustiçados, dos que protestam contra a impunidade, dos que clamam contra a violência, contra a mentira e o desrespeito à coisa pública. A marcha dos sem-teto dos sem-escola, dos sem-hospital, dos renegados. A marcha esperançosa dos que sabem que mudar é possível.²

Ana Maria Araújo Freire relata a emoção do marido diante da manifestação pública na qual culminou tal marcha, na Esplanada dos Ministérios, em Brasília, falando diante da televisão como se lá estivesse: “É isso minha gente, gente do povo, gente do povo, gente brasileira. Esse Brasil é de todos e de todas nós. [...] Esse país não pode continuar sendo de poucos... Lutemos pela democratização deste país. Marchem, gente de nosso país...” (FREIRE, 2000, p. 63). Com essas palavras e gestos, Paulo Freire reconhece os movimentos sociais como as forças por excelência capazes de alterar situações de injustiça construídas na história a partir de interesses que passaram a ser naturalizados.³

Neste trabalho, pretendo identificar alguns momentos na construção de sua obra, a partir da relação com os movimentos sociais, tendo presente que há neles uma grande diversidade, desde a perspectiva ideológica até as suas estratégias de luta. Argumento que, grosso modo, estes momentos constituintes podem ser agrupados em três categorias, que correspondem à emergência e construção do popular na América Latina, à

1 Doutor em Educação pela Rutgers University (Nova Jersey, EUA) e professor do Programa de Pós-Graduação da Unisinos.

2 Na entrevista à TV PUC, por Luciana Burlamaqui, poucos dias antes de morrer, ele expressou a mesma idéia, com uma enorme plasticidade. Eis a transcrição do trecho: “Eu estou absolutamente feliz por estar vivo ainda e ter, acompanhar essa marcha, que como outras marchas históricas revelam o ímpeto da vontade amorosa de mudar o mundo, dessa marcha dos chamados ‘sem terra’. Eu morreria feliz se visse o Brasil, cheio em seu tempo histórico, de marchas. Marchas dos que não têm escola, marcha dos reprovados, marcha dos que querem amar e não podem. Marcha dos que se recusam a uma obediência servil. Marcha dos que se rebelam, marcha dos que querem ser e são proibidos de ser. Eu acho que, afinal de contas, as marchas são andarilhagens históricas pelo mundo e os sem terra constituem para mim hoje uma das expressões mais fortes da vida política e da vida cívica desse país. [...] O que eles estão, mais uma vez, é provando certas afirmações teóricas de analistas políticos, de que é preciso mesmo brigar para que se obtenha um mínimo de transformação.” (Transcrito por Vítor Schütz)

3 Veja o verbete “Movimentos sociais/movimento popular” (MEDEIROS; ZITKOSKI; STRECK, 2008) no *Dicionário Paulo Freire*.

elaboração de uma perspectiva dentro de outros movimentos no mundo e ao engajamento na luta pela democratização e pelos direitos humanos em sua pátria.

Na segunda parte do trabalho analiso três marcas desta trajetória na pedagogia freireana. Uma delas é o desenvolvimento da ótica de leitura de mundo, na qual os movimentos sociais populares desempenham um papel central. São eles que propiciam os óculos para conhecer a realidade, mesmo que os patrocinadores de projetos e programas sejam órgãos de governo ou, mais tarde, organizações não governamentais. Uma segunda marca é a dinamicidade que os movimentos sociais imprimem na obra de Paulo Freire, constituindo uma pedagogia do movimento, conforme se expressa no desdobramento da pedagogia do oprimido em outras pedagogias contextuais. Por fim, e vinculada aos itens anteriores, a pedagogia de Freire se caracteriza pelo seu caráter inovador a partir da margem, onde se encontram as energias capazes e dispostas a produzir mudanças.

Momentos constituintes da obra freireana

A emergência do popular

As décadas de 1950 e 1960 são reconhecidas na educação popular como o momento quando se funda algo novo no panorama pedagógico latino-americano (BRANDÃO, 2001; PALUDO, 1984). A educação passa a ser vista como instrumento para as classes subalternas ocuparem um lugar na sociedade que lhes havia sido negado. Paradoxalmente, a sociedade que negava este espaço reconhecia que tanto o desenvolvimento econômico quanto a democracia moderna não poderiam conviver com este enorme contingente de população ignorante e analfabeta. As indústrias precisavam de operários minimamente qualificados e o aumento do número de cidadãos aptos a depositar o seu voto, então não permitido aos analfabetos, era importante para as disputas políticas regionais e nacionais.

A política populista então vigente consistia em adaptar as massas dentro da estrutura da sociedade sem alterar a sua essência. Francisco Weffort comenta que “[...] terá sido este o maior equívoco e, ao mesmo tempo, a maior virtude dos populistas [...]” (WEFFORT, 1980, p. 24). Por um lado, eles necessitavam do crescimento da pressão popular através da mobilização das massas para garantir os seus interesses de poder e de realizar as reformas. Por outro lado, para que isso ocorresse, criavam-se necessariamente espaços de participação que fugiam ao seu controle e que representavam uma tomada de consciência para além dos parâmetros previstos.

Por essa razão, Francisco Weffort refere-se à experiência pedagógica de Freire nestes seus primeiros anos como um “movimento de educação” integrado a um “movimento popular brasileiro” mais amplo. Na apresentação do livro⁴ em que Freire narra a sua experiência de Angicos, o sociólogo tece as seguintes considerações:

A apresentação deste livro parece-nos assim uma valiosa oportunidade para algumas considerações sobre o movimento popular brasileiro. Em verdade, seria difícil tratar de outro modo a um

4 A primeira edição do livro *Educação como prática da liberdade*, no qual se encontra este prefácio de Francisco Weffort, é de 1967.

pensamento engajado como o de Paulo Freire. Suas idéias nascem como uma das expressões da emergência política das classes populares e, ao mesmo tempo, conduzem a uma reflexão e a uma prática dirigida sobre o movimento popular. (FREIRE, 1980, p. 4).

Esta mesma mobilização tinha, na visão do sociólogo, uma “debilidade congênita” que consistia em estarem os movimentos direta ou indiretamente vinculados ao governo, não chegando a criar um nível de organização que lhes permitisse uma resistência mais efetiva por ocasião do golpe militar, na maioria dos casos ruindo como castelos de cartas. O próprio Freire foi vítima da reação das forças que se sentiram ameaçadas e restabeleceram a ordem à sua maneira.

É grande a história e longa a lista de todos os movimentos que compuseram um quadro que hoje é parte de uma memória viva que se traduz numa visão de história como possibilidade e na ação pedagógica como ação política. Os Círculos de Cultura Popular, as Ligas Camponesas, o Movimento de Educação de Base, entre muitos outros, escreveram uma página da história quando a prática educativa faz da sociedade em movimento a sua “sala de aula”, recriando os tradicionais papéis de educador e educando, a metodologia, os objetivos e o conteúdo.

Dentre os muitos movimentos⁵, merece destaque o Movimento de Cultura Popular criado na época em que Freire se envolvia com os seus projetos pedagógicos. Ele conta que o então governador Miguel Arraes convidou um grupo de intelectuais jovens da época, junto com alguns artistas e líderes sindicais para um encontro no qual teria dito mais ou menos o seguinte:

Bem, eu ganhei a eleição, sou prefeito, e gostaria enormemente de trabalhar tanto quanto eu pudesse nessa administração; ter um trabalho de educação e de cultura ligado ao povo, às classes trabalhadoras. Não disponho de dinheiro, mas tenho a infra-estrutura da Prefeitura que eu posso pôr à disposição. Conto com a colaboração de vocês, intelectuais, a quem não posso pagar. (FREIRE, 1992, p. 36).

Faziam parte desse grupo Ariano Suassuna e outras figuras de destaque que tiveram uma influência decisiva na obra de Freire. Esta passagem pelo Movimento de Cultura Popular abriu, conforme sua avaliação, “[...] uma larga possibilidade de aprendizado e gestação de uma teoria pedagógica [...]” (FREIRE, 1992, p. 37). Importante frisar que junto com o reconhecimento de teóricos como John Dewey e Jean Piaget, mencionados na mesma entrevista, há um destaque para o Movimento como o espaço onde se encontram as condições para aprender e para gestar uma teoria pedagógica.

A universalização

A obra de Freire alcançou um caráter universal, como testemunham as inúmeras traduções para idiomas em diferentes cantos do mundo que continuam sendo feitos de seus livros. Acredito que esta universalidade tem a ver não por último com a sua

5 Para uma análise deste período remeto ao livro *Educação Popular: do sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura* (SCOCUGLIA, 2000). Conforme este autor, “[...] entre os principais movimentos, implantados no Nordeste, entre 1960 e 1964, merecem destaque: o Movimento de Cultura Popular (MCP), criado em maio de 1960, na Prefeitura do Recife (gestão Arraes); a campanha ‘De Pé no Chão Também se Aprende a Ler’, sob os auspícios da Prefeitura de Natal (RN), instituída em fevereiro de 1961; o Movimento de Educação de Base (MEB), da CNBB em convênio com o governo federal, instituída em março de 1961 em vários estados.”

radicalidade, no sentido de produzir uma reflexão enraizada em práticas concretas, quer fossem no Nordeste brasileiro, no processo de reforma agrária no Chile, na luta pela libertação na Guiné-Bissau ou na Prefeitura de São Paulo.

Um fato decisivo para isso foi, paradoxalmente, o exílio ao qual foi condenado pelo Regime Militar instalado no Brasil em 1964. Nesse sentido, o que aconteceu com Freire é semelhante ao que encontramos na biografia de João Amós Comenius e Jean-Jacques Rousseau, dois dos maiores pedagogos modernos. Também eles foram perseguidos em suas pátrias e, em suas peregrinações, não alimentaram o ódio que divide, mas buscaram compreender os sentimentos, as razões e os processos sociais capazes de alicerçar uma educação que promova a convivência justa e pacífica entre as pessoas e os povos.

Paulo Freire fala de sua aprendizagem no exílio numa entrevista a *Teoria & Debate* (1992):

Eu sabia que o exílio significava uma ruptura. Era uma espécie de corte e implicava, necessariamente, um aprendizado difícil de, continuando vivo, lidar com um contexto novo. A realidade do exílio é sempre uma realidade que você toma de empréstimo; porque não está podendo experimentar-se na sua realidade original. [...] Você não pode transformar Brasil em Genebra. Eu procurei me ocupar no exílio para me preocupar com o Brasil. Aproveitei o tempo para aprender, nas minhas passagens pela África, Ásia, Austrália, Nova Zelândia, Pacífico Sul, América Central.

É nessa fase da vida de Freire que uma experiência do Nordeste brasileiro encontra eco em outras práticas e começa a se constituir numa teoria capaz de abrigar uma grande diversidade de experiências e de pontos de vista teóricos. Pouco sabemos da breve experiência de Freire na Bolívia, mas temos importante documentação do trabalho de Freire no Chile⁶, país que estava em plena fase de reformas que desaguariam na eleição do socialista Salvador Allende, deposto pelo golpe de 1973. Aqui a visão de Freire adquire um caráter explicitamente latino-americano. A cultura do silêncio não é mais um problema nordestino e brasileiro, mas é um problema derivado do passado colonial do sub-continente latino-americano. Mesmo que breve, a passagem pela Bolívia deixa nele as marcas da forte presença indígena neste país.⁷

Aos poucos entram outros atores. O fato de a primeira nota de rodapé de *Pedagogia do Oprimido* falar dos movimentos sociais ao redor do mundo parece especialmente reveladora no sentido de indicar a fonte de inspiração desta teoria pedagógica, mas também no sentido de sinalizar as conexões entre os diversos movimentos da sociedade naquela época. Vejamos a nota:

Os movimentos de rebeldia, sobretudo de jovens, no mundo atual, que necessariamente revelam peculiaridades dos espaços onde se dão, manifestam, em sua profundidade, esta preocupação em torno do homem e dos homens, como seres no mundo e com o mundo. Em torno do *que e*

6 Ver o livro *Freire e Fiori no exílio: um projeto pedagógico-político no Chile* (TRIVIÑOS; ANDREOLA, 2001).

7 Num seminário sobre “Educación Cristiana y Educación Popular” em Cochabamba (PREISWERK, 1987, p. 21) Freire expressa esta aprendizagem: “Pero só no podemos trabajar en educación cristiana o educación popular, que es lo mismo, desconociendo da religiosidad popular, menos desconociendo la religiosidad nativa, anterior a la cristiana e que está viva; porque los 2 millones de aymaras han sufrido dominación quechua dos siglos, han sufrido dominación española cuarto siglos, han sufrido dominación de la república criolla 150 años, pero el aymara tiene su religion.” Descreve então o ritual da “wilancha”, o sacrifício de uma lhama ou ovelha e o compara ao ritual sacrificial da tradição judaico-cristã.

do *como* estão sendo. Ao questionarem a “civilização do consumo”, ao denunciarem as “burocracias” de todos os matizes; ao exigirem a transformação das Universidades, de que resulte, de um lado – o desaparecimento da rigidez nas relações professor-aluno; de outro – a inserção delas na realidade; ao proporem a transformação da realidade mesma para que as Universidades possam renovar-se; ao rechaçarem velhas ordens e instituições estabelecidas, buscando a afirmação dos homens como sujeitos de decisão, todos estes movimentos refletem o sentido mais antropológico do que antropocêntrico de nossa época. (FREIRE, 1981, p. 29-30).

Há nesta citação cinco elementos que compõem a compreensão de Freire sobre os movimentos sociais:

- os movimentos são portadores de uma rebeldia que impulsiona as mudanças na sociedade. Vamos encontrar a palavra rebeldia em seus escritos posteriores, já incorporada à sua reflexão pedagógica no sentido da necessidade de uma educação da rebeldia e da indignação;
- os movimentos sociais são localizados, respondendo a desafios específicos de uma classe, de um grupo social, de uma questão social emergente, diferenciando-se, portanto, de uma instituição;
- os movimentos sociais são ao mesmo tempo portadores de uma preocupação essencial, de caráter universal, que no caso seria a busca de humanização;
- os movimentos sociais são lugares de constituição do homem e da mulher como sujeitos, como alguém que diz a sua palavra;
- os movimentos sociais da atualidade indicam, para Freire, a ultrapassagem de uma visão antropocêntrica em direção a uma visão antropológica. Com esta afirmação, Paulo Freire antecipa a discussão sobre a centralidade da cultura e a valorização das diferenças, o que parece ser possível apenas se houver uma descentração, deixando o homem (sic!) de ser o centro, mas a própria vida, conforme argumento feito adiante no mesmo livro onde, com base em Erich Fromm, refere-se à tensão entre o movimento biofílico e necrofílico como portadora das possibilidades para uma educação humanizadora.

A passagem pelo Conselho Mundial de Igrejas é sem dúvida um marco decisivo na carreira de Freire e foi uma opção consciente de sua parte. No fim da década de 1960, ele já era suficientemente conhecido para poder optar por uma carreira acadêmica relativamente confortável em instituição de renome internacional. O convite do Conselho Mundial de Igrejas, no entanto, dava a ele, naquele momento, o espaço de que necessitava para testar as suas idéias no confronto com outras realidades.⁸ Também a sua relação com o movimento da Teologia da Libertação se torna paradigmático para a vinculação destas duas áreas de conhecimento na América Latina.⁹ Tanto uma como a outra partem da realidade concreta do povo que crê, que aprende e que ensina.

A construção da democracia

Ao regressar ao Brasil em 1979, depois de 15 anos de exílio, Paulo Freire encontra uma realidade distinta no sentido de que os movimentos sociais populares haviam se dissociado da ação do Estado, contrapondo-se a este na luta por direitos trabalhistas através

8 Ver *O andarilho da esperança*: Paulo Freire no CMI (ANDREOLA; RIBEIRO, 2005).

9 Ver *Correntes pedagógicas*: uma abordagem interdisciplinar (STRECK, 2004).

dos sindicatos, pelos direitos humanos e pela democratização, pela escola pública, pela terra e por outros direitos de cidadania. Ao mesmo tempo, na medida em que se reconquista a democracia, passam a ter um papel propositivo e se tornam protagonistas na luta por políticas públicas. A Constituição de 1988 incorporou muitas dessas propostas através da ação do Fórum da Participação Popular na Constituinte.¹⁰

Giovanni Semeraro (2006) aponta que se trata da mudança do paradigma da libertação para o paradigma da hegemonia. Já não interessava mais o confronto direto com o Estado, mas a ocupação de espaços na sociedade civil que garantissem a construção de um projeto de cunho popular. Tornam-se comuns nas discussões político-pedagógicas conceitos do vocabulário gramsciano, como sociedade civil, Estado ampliado, escola unitária, intelectual orgânico, bloco histórico, entre outros. É também neste período (1980) que se cria o Partido dos Trabalhadores, do qual Paulo Freire é um dos membros fundadores, e que passa a representar as expectativas cultivadas ao longo de duas décadas de silenciamento dos movimentos, muitas vezes na clandestinidade.

Formam-se neste período importantes lideranças, tanto no âmbito dos sindicatos como no âmbito das Comunidades Eclesiais de Base. O atual presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva e o escritor Frei Betto são exemplos eloqüentes da força formadora dos movimentos sociais daquele período. Herbert de Souza, o Betinho, liderou uma campanha pioneira contra a miséria e a fome no país.

Nos anos anteriores, Paulo Freire havia insistido na idéia de que a ação pedagógica não é neutra, mas que ela é sempre também ação política. Neste período ganha força a idéia de que a ação política é também ação pedagógica¹¹. No momento em que o movimento se alia e em muitos casos se funde num partido, e quando este em não raras ocasiões se rege pela lógica política hegemônica, ganha proeminência a pergunta sobre o que fazer com o poder. É necessário, conforme ele, reinventá-lo:

Pois bem, se temos uma opção política de compromisso com a classe trabalhadora, temos um sonho, uma utopia. Meu sonho não é apenas a tomada do poder: mas a reinvenção do poder. A tomada de poder pode implicar na reprodução ideológica do velho poder autoritário. Mas é preciso, sim, reinventá-lo completamente de maneira democrática. (FREIRE, 1984, p. 6).

10 Veja-se a este respeito a análise de Pedro Pontual: “É importante situar que a intervenção dos movimentos sociais na perspectiva de construção das políticas públicas é uma dimensão recente das suas ações que emerge a partir da década de 80, incidindo sobre o processo de redemocratização do país. Foi na década de 80 que os movimentos sociais desenvolveram uma nova compreensão acerca do Estado e da sua autonomia em relação a ele. Evidencia-se uma relação de complementaridade necessária entre a organização autônoma na sociedade civil e a sua capacidade propositiva em relação às políticas públicas. A estratégia das suas ações passa a combinar sua organização autônoma com a disputa no espaço institucional em torno das políticas públicas, tanto no tocante à sua formulação como em relação ao seu controle e à sua gestão.” (2005, p. 46).

11 Sobre a relação entre movimentos sociais, partidos e educação em Freire, ver *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas* (SCOCUGLIA, 1997, p. 91-96).

As marcas do movimento na pedagogia

A ótica da leitura do mundo (quem educa o educador)

A leitura do mundo, como “[...] a possibilidade que mulheres e homens ao longo de sua história criaram de *inteligir* a concretude e de comunicar o *inteligido* [...]” (FREIRE, 2000, p. 42) faz parte do ser no mundo. Constituímo-nos como mulheres e homens a partir de compreensões da realidade que vamos formando desde que nascemos, através de um complexo conjunto de lentes que herdamos e que ao mesmo tempo reconstruímos de forma sempre original. Se não podemos negar o caráter formativo das experiências, precisamos também reconhecer que esta formação não ocorre de modo mecanicista e, muito menos, pré-determinada. Paulo Freire, por isso, parte do pressuposto de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e que o exercício da última não poderia estar dissociada da primeira.¹²

A questão que se coloca, então, não é se lemos a realidade ou não, mas sobre a ótica a partir da qual a mesma é feita. Chegamos assim a uma pergunta central na pedagogia e que passou a ser conhecida pela clássica frase de Marx de que “[...] a teoria materialista da mudança das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias fazem mudar os homens e que o educador necessita, por sua vez, ser educado [...]” (MARX; ENGELS, 1983, p. 27). Em outras palavras: Quem e o que forma e informa a ótica pela qual educadores e educadoras lêem e ensinam a ler o mundo?

No caso de nosso estudo, implica perguntar sobre os lugares nos quais Paulo Freire funda a sua práxis. Podemos tomar como ponto de partida a sua luta intransigente nos últimos anos de sua vida contra a aceitação fatalista do mercado como o único agente regulador da vida social e, por conseguinte, dos objetivos e dos conteúdos da educação. “E é uma imoralidade, para mim, que se sobreponha, como se vem fazendo, aos interesses radicalmente humanos, os do *mercado*.” (FREIRE, 1996, p. 112).

Da mesma forma, não temos em Freire uma crença de que o Estado ou algum partido, ao menos não da forma como existem, pudesse desempenhar esta função. Ele tem consciência de que na sociedade capitalista os interesses que controlam o Estado são prioritariamente os interesses do capital e não das pessoas e dos grupos que estão deixados à margem dos processos produtivos e de consumo ou neles integrados de forma subalterna. Igualmente, não adere a um fatalismo tecnológico no sentido de que a tecnologia proveria os impulsos e a própria direção da educação. “A necessária formação técnico-científica dos educandos por que se bate a pedagogia crítica não tem nada a ver com a estreiteza tecnicista e científicista que caracteriza o mero treinamento” (FREIRE, 2000, p. 44).

A ética universal do ser humano proposta por Freire tem como ponto de referência o Outro que, mesmo silenciado, faz ouvir o seu grito.¹³ Nesse sentido, os mo-

12 “Como educador preciso de ir ‘lendo’ cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. [...] E tudo isso vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo ‘leitura do mundo’ que precede sempre a ‘leitura da palavra’” (FREIRE, 1996, p. 90).

13 “A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do *tu*, que

vimentos sociais populares são considerados por ele como a grande escola da vida. Neles, a ação por melhorias concretas em seu bairro ou das condições de vida anda de mãos dadas com a reflexão sobre o seu entorno e sobre estratégias de luta. “É por esse caminho, diz Freire, que o Movimento Popular, vai inovando a educação.” (FREIRE; NOGUEIRA, 1989, p. 66). Eles são uma força instituinte nas práticas educativas.

O movimento / A andarilhagem

A pedagogia de Freire é uma pedagogia do movimento. Carlos Rodrigues Brandão expressou bem esta “vocação coerentemente errante e andarilha” da vida e do pensamento de Paulo Freire. Há, segundo ele, várias razões que nos fazem pendular entre o “estar aqui” e o “partir”, “ir para”.

Há os que se deslocam porque querem (os viajantes, os turistas), os que se deslocam porque crêem (os peregrinos, romeiros), os que se deslocam porque precisam (os migrantes da fome, os exilados), e há os que se deslocam porque devem (os engajados – para usar uma expressão cara aos anos 1960 –, os comprometidos com o outro, com uma causa). Paulo Freire teria pertencido às duas últimas categorias. (BRANDÃO, 2008, p. 40).

No diálogo com Myles Horton (FREIRE; HORTON, 2002, p. 182) Freire lembra que a idéia de movimento está presente na própria etimologia de educa o: trata-se de um movimento de fora para dentro, e vice-versa, que corresponde   tensão entre autoridade e liberdade. O lugar do oprimido, na sua provisoriade como momento de passagem, requer um constante reinventar-se. Surgem por isso os desdobramentos da *Pedagogia do Oprimido* em *Pedagogia da Pergunta*, *Pedagogia do Conflito*, *Pedagogia da Esperança*, *Pedagogia da Indign o*, *Pedagogia do Sonho Possível*, entre outras.

A cria o do Movimento de Alfabetiza o de Jovens e Adultos na gestão de Luíza Erundina, quando Paulo Freire era secretário de educa o do município de São Paulo exemplifica a importância, na prática, da idéia de movimento. Maria Alice de Paula Santos (2008, p. 274) narra como o nome foi cuidadosamente escolhido para dar “[...] o sentido de mobiliza o e engajamento dos setores organizados da sociedade, de apoio aos grupos que já desenvolviam trabalho de educa o de jovens e adultos [...]”. Tratava-se efetivamente de vir ao encontro das necessidades de grupos que já desenvolviam práticas educativas e que necessitavam de apoio.

Uma pedagogia da margem

Os movimentos sociais têm a sua origem na margem do instituido.¹⁴ Os movimentos que defendem os direitos humanos o fazem exatamente porque as institui es supostamente destinadas a cuidar da integridade do cidadão não cumprem a sua fun o. O MST surge nas margens da legalidade que continua garantindo o acesso desigual   possibilidade de cultivar a terra. O mesmo vale para a educa o, para a ecologia ou qualquer outra área na qual pessoas, grupos ou classes se vêem excluídas do acesso a

me faz assumir a radicalidade do meu eu.” (FREIRE, 1996, p. 46).

14 Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 59), ao defender a cria o de uma Epistemologia do Sul, comenta: “Das margens se vêem melhor as estruturas de poder. Devemos analisar as estruturas de poder da sociedade a partir das margens, e mostrar que o centro está nas margens, de uma maneira que  s vezes escapa a toda nossa análise.”

recursos ou constatam, como no caso da ecologia, que os recursos estão sendo indevidamente usados.

A *pedagogia do oprimido* é essencialmente uma pedagogia daquele outro que se encontra na margem. Por isso parece tão pouco pertinente perguntar se a pedagogia de Paulo Freire ainda tem validade ou se ela pode ser aplicada, por exemplo, em escolas da rede pública, em universidades ou em projetos de educação de jovens e adultos. O equívoco consiste em perder de vista que se trata de perceber o movimento pedagógico que se recria nestes espaços marginalizados da sociedade.

Paulo Freire teve o mérito de captar e de sistematizar como ninguém outro em seu tempo este movimento e dar-lhe forma e consistência. Ele não inventou a pedagogia do oprimido mesclando Marx, Fromm, Sartre e outros pensadores, mas ele viu e ouviu o movimento pedagógico do movimento nas margens da sociedade e, então, para compreendê-lo buscou os interlocutores. Ao mesmo tempo, fazendo isso, Freire pôs-se junto com o movimento e se tornou referência para ele.

Referências

- ANDREOLA, Balduino A.; RIBEIRO, Mario Bueno. *Andarilho da esperança: Paulo Freire no CMI*. São Paulo: ASTE, 2005.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Andarilhagem. In: STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime J. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Vozes, 2008.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *De Angicos a Ausentes: 40 anos de educação popular*. Porto Alegre: MOVA-RS/CORAG, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, Paulo. Entrevista. Entrevistadores: Mário Sérgio Cortella e Paulo de Tarso Venceslau. *Teoria & Debate*, ano 17, n., p. 28-40, 1. Trim. 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Utopia e poder*. São Paulo: PUC, 1984. Palestra proferida em 12 de maio de 1984 na PUCSP, por ocasião do curso de extensão cultural "Igreja e poder".
- FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- PALUDO, Conceição. *Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o Campo Democrático e Popular*. Porto Alegre: CAMP/Tomo, 1984.
- MARX, K.; ENGELS, F. *Textos sobre educação*. São Paulo: Moraes, 1983.
- MEDEIROS, Lucineide B.; ZITKOSKI, Jaime J.; STRECK, Danilo R.. Movimentos sociais/Movimento popular. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Vozes, 2008.
- PONTUAL, Pedro. Os movimentos sociais e a construção de políticas públicas nos espaços locais. In: BORGES, Liana; BRANDÃO, Sérgio Vieira (Org.). *Diálogos com Paulo Freire*. Tramandaí: Isis, 2005. p. 37-58.
- PREISWERK, Matthias. Paulo Freire em Cochabamba (Crônica). *Fé y Pueblo*, año IV, n. 16 y 17, p. 4-49, oct. 1987.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- SANTOS, Maria Alice de Paula. MOVA. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Vozes, 2008.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise dos paradigmas*. João Pessoa: Editora Universitária, 1997.

- SCOCUGLIA, Afonso Celso. *Educação Popular: do sistema Paulo Freire aos IPMs da Ditadura*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB; São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2000.
- SEMERARO, Giovanni. Libertação e hegemonia: chaves de filosofia política na educação brasileira. In: TORRES, Ártemis; SEMERARO, Giovanni; PASSOS, Luiz Augusto (Org.). *Educação: Fronteira política*. Cuiabá: EdUFMT, 2006. p. 19-36.
- STRECK, Danilo R. *Correntes Pedagógicas: uma abordagem interdisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva; ANDREOLA, Balduino Antonio. *Freire e Fiori no exílio: um projeto pedagógico-político no Chile*. Porto Alegre: Ritter dos Reis, 2001.
- WEFFORT, Francisco C. Educação e política: Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade. In: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

Movimientos sociales, construcción de lo común y educación

Pep Aparicio Guadas¹

Estamos viviendo un cambio de época, realmente un pasaje cardinal en el que lo viejo se niega a morir, lastrando de manera conservadora la vida y a los seres humanos, y lo nuevo no es lo suficientemente dinámico para emerger, asentarse y producir los cambios y transformaciones necesarios en la sociedad y en las instituciones que la conforman, o en las asociaciones diversas que configuran el polo instituyente. Y, aun – hoy en día a pesar del discurso y las prácticas del final de la historia que en cierta manera recuerdan a las del fin del mundo – podríamos preguntarnos, con Freire:

¿Quién mejor que los oprimidos se encontrará preparado para entender el significado terrible de una sociedad opresora? ¿Quién más que ellos, para ir comprendiendo la necesidad de liberación? Liberación a la que no accederán por casualidad, sino por la praxis de su búsqueda; por el conocimiento y reconocimiento de la necesidad de luchar por ella. Lucha que, por la finalidad que le darán los oprimidos, será un acto de amor, con el cual se opondrán al desamor contenido en la violencia de los opresores...²

Hace tiempo que sabemos, aunque algunas y algunos se nieguen a reconocerlo – y por tanto sus prácticas sigan estando prisioneras de las variables opresoras, conservadoras y individualizadoras – que la pasión alegre por la libertad y el amor, por la igualdad social, han de marchar unidos, al igual que la resistencia y la rebelión, a las situaciones y contextos de opresión y exclusión; ya hace 40 años, Freire nos señaló otra pequeña senda:

Los oprimidos, que interiorizando la sombra de los opresores siguen sus pautas, temen la libertad, en la medida en que esta, implicando la expulsión de la sombra, exigirá de ellos que “llenen” el “vacío” dejado por la expulsión, con contenido diferente: el de su autonomía. El de su responsabilidad sin la cual no serían libres.³

Y, claro, también sabemos que este proceso-proyecto-programa expresamente postsocialista necesita de una educación de la autonomía que se articule con una ética y una política de la autonomía del mismo modo⁴, si no el movimiento singular y social de construcción de lo común quedará truncado y, al mismo tiempo, emergerá con fuerza, otra vez, la sombra de los y las opresoras, y con ambas dinámicas – el truncamiento y la emergencia de la sombra – la heteronomía y la banal representación política como podemos observar y analizar por doquier y, sobre todo, la perseverancia de la falaz división entre ética y política, entre hombre y mujer interiores, privados, y hombres y mujeres públicas, exteriores, fruto también de una escasa o superficial laicización o,

1 Membro do conselho gestor do Instituto Paulo Freire (Espanha) e coordenador do Centro de Recursos e Educação (Valência, Espanha).

2 FREIRE, Paulo. *Pedagogia del oprimido*. Madrid: Siglo XXI, 1978.

3 Ibidem.

4 CASTORIADIS, Cornelius. *Ciudadanos sin brújula*. México: Coyoacán, 2000.

incluso, de una instrumental substitución teológica y/o psicoanalítica; y una educación que, realmente, sólo está anclada en la domesticación de los seres humanos y en su idiotización-entretenimiento, y finalmente, en la substracción y/o vampirización de las potencias creativas y capacidades novativas de las mujeres y de los hombres, sin libertad y sin autonomía, sólo dinámicas bancarias y nutricias.

Es este un proceso-proyecto que requiere un análisis riguroso para poder poner en entre dicho aquellas variables y cuestiones de antagonismo que nos anclan al pasado y todavía no nos permiten el pensar, y crear, nuevos imaginarios sociales, y con ellos, *nuevos prototipos mentales* de la acción educativa, ética y política, y que como señalan las gentes amigas de la Universidad Nómada:

Hablamos de prototipos mentales de la acción política. Esto es así por la relevancia que a nuestros ojos reviste el nexo huidizo, tantas veces fallido, entre diagramas cognitivos y procesos de subjetivación política, es decir, el vínculo entre aquellos saberes que facilitan una analítica de poderes y potencias, por un lado, y por otro las mutaciones semióticas, perceptivas y afectivas que producen una politización de nuestras vidas, que se encarnan en nuestros propios cuerpos, que dan forma a territorios existenciales finitos abocados o disponibles al antagonismo político.⁵

Y hoy en día, cuando nos planteamos las relaciones y mediaciones entre paradigmas freireanos – incardinando una pluralidad que no se refleja aquí y ahora – y movimientos sociales no deja de sorprendernos la escasa entidad y, quizás la nula valencia emancipadora, entre algunas manifestaciones e intervenciones supuestamente freireanas – en Brasil, en Venezuela, en California, en Italia, en Perú etc. por situarlas en ámbitos territoriales concretos – muy lejanas tanto a los procesos de subjetivación política emancipadores como a la exploración y/o profundización de nuevos prototipos mentales y actuantes, que si que se dan en otras iniciativas, locales y globales, por ejemplo: la extensa lista de los colectivos y movimientos *sem* en Brasil intensamente relacionados con la Vía Campesina y con otros movimientos globales; los colectivos y movimientos de ocupación de fábricas y de organización autónoma barrial en Argentina; los movimientos de resistencia cultural, lingüística... contra las nuevas colonizaciones – en Europa, en África, en América, en Asia –; el movimiento zapatista; los movimientos de mujeres contra la perspectiva y las dinámicas patriarcales, a lo largo y ancho del mundo: madres y abuelas de la plaza de mayo, creatividad feminista, *il taglio della differenza*, REPEM, etc.; los centros sociales en Italia, España...; las luchas comunitarias en Sudáfrica; las movilizaciones en Los Ángeles, California; etc.

Unas iniciativas que resisten con unas cualidades creativas y novativas, singulares y sociales, al capitalismo en la educación, en la política... en cada una de las acciones y organizaciones que generamos y producimos que, en cierta manera, componemos y recombinaamos como creación de nuevos valores, como socialización del hacer y como comunicación de las cooperaciones y asociaciones en el seno de la articulación múltiple de acciones y luchas diversas y plurales donde tienen lugar los dos momentos interrelacionados que señala Freire:

El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la

5 *Prototipos mentales e instituciones monstruo. Algunas notas a modo de introducción.* Universidad Nómada. Ver <http://www.transform.eipcp.net>.

realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación.⁶

Y entonces se materializa y verifica la construcción de lo común como proceso-proyecto-programa, una construcción ontológica y enactiva (que implica siempre: la codeterminación de sujeto y objeto; una relectura del valor de los contextos y del sentido común; y la creciente importancia del cuerpo y de la temporalidad), que *in loco* supone siempre una intervención educativa y política encaminada a guiar y orientar la conflictividad obrera, femenina, juvenil... a hacer emerger la composición de clase -técnica y política- que tiene poco que ver con la forma partido y, sobre todo, los procesos de autovalorización, que se dan en el seno de los movimientos sociales, a través de las luchas y la lectura de las mismas mediante operativos como la co-investigación:

[...] esto es, de inserción, también subjetiva, de los intelectuales-militantes que investigaban en el territorio-objeto de investigación [...] lo cual les convertía en sujetos-agentes adicionales de ese territorio, y de implicación activa de los sujetos que habitaban ese territorio (fundamentalmente, obreros, en alguna ocasión estudiantes y amas de casa) en el proceso de investigación, lo cual convertía estos últimos en sujetos-investigadores. Cuando este doble movimiento funcionaba de verdad, la producción de conocimiento de la investigación se mezclaba con el proceso de autovalorización y de producción de subjetividad rebelde en la fábrica y en los barrios.⁷

En estos momentos desde los institutos Paulo Freire, desde las cátedras y núcleos, desde otras instancias en las que participan, quizás solamente están haciendo investigación estratégica y mera interpretación cuando lo que se debiera de plantear, tanto desde las perspectivas freireanas como desde otras, es la intervención – esa sería la cuestión central – y por tanto plantear en cada momento y lugar el doble interrogante: ¿para qué y para quién?, o como planteaba Guattari: ¿Qué puede hacerse para cambiar esto?, y que, en definitiva, significa la asociación entre análisis y acción, la emergencia del conflicto y de la experiencia en el transcurso de la acción educativa, política etc. y la realización de investigaciones, de acciones etc. que imbriquen e impliquen procesos de autovalorización y liberación – que es, como sabemos liberar la libertad –, de participación y compromiso.

Y son las luchas en todo el tejido social e institucional las que han ido conformando lentamente o rauda el vasto horizonte de los movimientos sociales así como los paisajes y pasajes por los cuales transitamos en un ejercicio real y actual de construcción de lo común a través de dos tendencias y/o tensiones; por una parte la *asociación*: de hombres y mujeres, de colectivos y organizaciones...; por otra la *cooperación* de estos mismos sujetos en proceso que deriva en procesos en sujetos y, la educación y la formación, atravesando ligeras y complejas, profundas y singulares esos movimientos y, por ende, esa construcción de lo común, que deviene, a su vez, en resistencia y creatividad, singular y social, ética y política, transformadora, emancipadora y liberadora.

Unos movimientos sociales que no pueden ser considerados como meros *lobbys* “sociales” que presionan y/o conforman las políticas, los poderes y las instituciones por una parte y, por otra, sirven de baliza y muro de contención de la libre expresión de los deseos de la multitud: trabajadores, estudiantes, mujeres, “precariado”..., de, tal

6 FREIRE, op. cit.

7 Marta Malo, introducción al volumen colectivo *Nociones comunes: Experiencias y ensayos entre investigación y militancia*. Madrid: Traficantes de sueños, 2004.

y como nos indica Freire: “La marcha de los sin techo, sin escuela, los sin hospital, los renegados. La marcha esperanzadora de los que saben que es posible cambiar”⁸, las dos perspectivas buscan reconducir el proceso y evitar, de esta manera, una educación emancipadora que gira siempre en torno a una lectura y escritura del mundo a través de la asunción de la voz y la palabra propia; y por tanto conformando una educación bancaria que hace posible un proceso educativo y político como simple transmisión y depósito de contenidos y representaciones, siendo el educador, el dirigente, la vanguardia, etc. quien los deposita y el depositario la persona educanda y, de esta manera, se establece un proceso de reducción y/o domesticación del ser humano, pasiva y adaptativa, a través del archivo, la memorización banal, la mera repetición... que, entre otras consideraciones, supone una concepción mecánica, burocrática y vacía de conciencia y, además, potencia la anulación de la facultad de recreación y reproblematicización de la vida y del conocimiento por parte del ser humano.

Así como una democracia directa y sustantiva – viva y activa – que pueda poner en marcha “la autonomía práctica realizada y organizada”, que opera tanto desde una dinámica de denuncia negativa como de una dinámica anunciadora, creativa y propositiva conformando una praxis de antagonismo sociopolítico, real y actual, que construye y potencia así la presencia de lo representado y pone en primer lugar –situación y posición – el valor de la igualdad como punto de partida y la crítica concreta de la educación y la política poniendo fin a través de actos de la división entre dirigentes y dirigidos, de educadores y educandos, de la retención de los saberes y las informaciones, del poder exterior al grupo, al colectivo, al movimiento y que se ejerce sobre ellos. Haciendo posible y real la construcción de lo común a través de “[...]la experiencia de un hombre productivo que sólo puede vivir en la libertad y en la producción de verdad, de un conjunto de cuerpos que sólo se pueden ofrecer a la vida como asociación cooperativa.”⁹

Estos movimientos sociales locales y globales, compuestos por una pluralidad de sujetos en proceso y sus experiencias, ponen en marcha, practicándola en la materialidad de las acciones, una crítica real y actual de la representación política y de las formas de organización sin tratar de clasificar movimientos y luchas, de jerarquizar investigaciones e intervenciones etc. en torno a un plan abstracto de repulsa al capitalismo global sino que, como hemos expresado anteriormente, son los movimientos de la multitud – con una intensa capacidad y potencia educativa, formativa y cultural: productiva, de manera de vivir y, por tanto, también, de producción de subjetividad política antagonista y creativa y/o propositiva – que nos muestran, día a día, “[...] que hay clase, que hay potencia, que hay antagonismo y que hay transformación sin (a pesar de) el partido [...]”¹⁰ y, sobre todo, estas afirmaciones suponen la existencia real de resistencia y de motor utópico que implican tanto la actividad emancipadora, siempre educativa, como la creación singular y social que sentimos, pensamos, realizamos y verificamos, también a través de nuestro cuerpo, en cada una de las acciones que devienen en esa praxis constitutiva que va de la indignación a la resistencia, de la resistencia

8 FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata, 2001.

9 NEGRI, Antonio. *Movimientos en el imperio*. Barcelona: Paidós, 2006.

10 Ibidem.

al programa y, de ambos vectores, a la potencia amorosa que presupone la asociación y la cooperación antes señaladas, con una potente propensión a la autonomía respecto del Estado, del mercado y de los partidos; a la acción directa – y muchas veces unilateral –, la socialización autogestionada y horizontal... en definitiva, al querer vivir una vida activa, ética y política.

Unos movimientos sociales locales y globales que hoy ya podríamos definir como espacios de politización abiertos y complejos en el que los paradigmas freireanos han de tener un lugar, entre la posición y la situación, para impulsar los vectores de formación, experimentación y de cooperación social – circulación de las informaciones, construcción de relaciones y mutualismo: intercambio, reciprocidad; producción de bienes comunes inapropiables mediante cocreación y coefectuación etc. – y la construcción de lo común en un proceso de

[...] reinventar del mundo en una dirección ética y estética más allá de los patrones que están ahí¹¹, [puesto que partir de este punto de vista] significa, por consiguiente, partir de la categoría marxiana del trabajo vivo, cruzándola con la categoría del trabajo abstracto, que no es sino la puesta en red y la valorización capitalista de este trabajo vivo, que inerva, de forma ambivalente, tanto la cooperación social como el momento productivo en sentido estricto¹²,

y hacer que los sujetos que emergen tanto en el proceso teórico como político – atravesados por la dimensión educativa – sean sujetos vivos, cargados de subjetividad y que, también, por su viveza, atraviesan el par trabajo/capital en las prácticas que realizan y verifican, unas prácticas que, como nos recuerda Freire, tienen

[...] ciertos límites. La práctica que es social e histórica, aun cuando tenga una dimensión individual, se da en cierto contexto tempo-espacial y no en la intimidad de la cabeza de las personas [...] La comprensión de los límites de la práctica educativa requiere indiscutiblemente la claridad política de los educadores en relación con su proyecto [...] No puedo reconocer los límites de la práctica educativo-política en que tomo parte si no sé, si no tengo claro contra quién y a favor de quién practico [...] por qué practico, es decir el sueño mismo, el tipo de sociedad en cuya invención me gustaría participar.¹³

Unos sujetos que realizan un trabajo de acción y reflexión, de escritura y verificación, componiendo y recomblando los acontecimientos con las palabras, imbricando dinámicamente un proceso de invención y creación, de proposición-reivindicación y de unilateralización, más allá del capitalismo, a partir de las experiencias de las mujeres y los hombres, que participan en los movimientos sociales – que hace tiempo basculan entre dos planos a la vez: el impuesto por las instituciones establecidas, fuga discontinua y perenne, y el plano de la creación y efectuación de una multiplicidad de mundos posibles, constitutivamente – y que ponen juego y en lugar las acciones emancipadoras antagonistas, partiendo de sí (que es la única senda para construir un movimiento radical, analizando nuestras experiencias en nuestra vida personal – y política, pues no hay separación –, conocer – leer y escribir – sobre otras experiencias: salir de sí y realizar las conexiones entre los dos ámbitos), coproduciendo conocimiento crítico, generando cuerpos rebeldes, implicando espacios y territorios comunes, haciendo hablar a las

11 FREIRE, Paulo. *Política y educación*. Madrid: Siglo XXI, 1996.

12 Marta Malo, introducción al volumen colectivo *Nociones comunes. Experiencias y ensayos entre investigación y militancia*. Madrid: Traficantes de sueños, 2004.

13 FREIRE, Paulo. *Política y educación*. Madrid: Siglo XXI, 1996.

prácticas en las que participamos, teniendo en cuenta que, como nos indicó Foucault,

[...] son las prácticas entendidas como modo de actuar y a la vez de pensar –reflexionar las que dan la clave de la inteligibilidad para la constitución del sujeto y del objeto [...] si se entiende por experiencia la correlación, en una cultura, entre dominios de saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad.¹⁴

Y en este proceso-proyecto-programa, que supone siempre la imbricación de las reflexiones en prácticas reales, aparece la necesidad perentoria de la descolonización capitalista de cuerpos y mentes, la descosificación de las relaciones y de las mediaciones así como la desdinerarización de la vida y de las relaciones, la recuperación de la actividad y de la obra de las acciones humanas fuera de la lógica del trabajo – y también del capital –, etc. conformando un querer vivir plural como desafío, sin ningún miedo, *entre* una doble valencia: de héroe y, al mismo tiempo, de estrategia, recomponiéndolas, cruzándolas y recombiniéndolas,¹⁵ de manera virtuosa – como inventores y experimentadores en esa realidad que producimos mediante discontinuidades –, pues una de las actividades sin fin, una de las obras a realizar, ante las dispersiones sociales y las concentraciones educativas segmentadas, es la de imaginar y crear maneras y modos autónomos de querer vivir – cohesión, reapropiación de los recursos y equipamientos..., y de las relaciones de las mujeres y de los hombres, unilateralización y/o proposición-reivindicación; constelación de bienes comunes públicos a liberar... –, amando y pensando, en un proceso educativo y autoeducativo, encarnando la memoria en el movimiento, y el movimiento en nuestros cuerpos, encarnados estos por la palabra y los acontecimientos, en plena libertad, una libertad que siempre es fundamento material, antagonismo puro y simple y, como nos aporta Anna M. Piussi, este

[...] efecto educativo y autoeducativo [...] ha resultado de llevar a la conciencia y a la visibilidad social la posibilidad concreta de un círculo virtuoso entre libertad – el impulso de libertad subjetiva de emprender una acción según una relación de confianza con otros y otras – salida de la situación alienante: una especie de inversión del esquema clásico que pone la liberación de la alienación como condición previa de la libertad.¹⁶

Esa descolonización capitalista de la vida, la cual señalamos, requiere de un prerrequisito, el reconocimiento de que el conjunto de conocimientos que constituyen la parte básica de la producción social y singular es el *general intellect* – es decir el saber en cuanto principal fuerza productiva- que hoy aparece relacionado y/o asociado al trabajo vivo – no exclusivamente – y comprende conocimientos formales e informales, imaginación, lenguajes, afectos, relaciones e interacciones, que en si mismas superan tanto la acción instrumental-estratégica como la comunicativa, y que presuponen una vertiente más allá de la perspectiva dialógica que, nos lleva a establecer, por una parte el concepto de intelectualidad, que evidentemente trasciende la perspectiva tradicional-conservadora de orgánica, y que incluso, de manera unilateral quizás, esquiva la de intelectualidad específica, y se conforma como intelectualidad de masas que es, en

14 FOUCAULT, Michel. *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*. Madrid: Siglo XXI, 1985.

15 “El héroe es aquel que ama pero no piensa. El estratega es aquel que piensa pero no ama.” PETIT, Santiago López. *Amar y pensar*. Barcelona: Bellaterra, 2005.

16 PIUSSI, Anna M. *Formar y formarse en la creación social*. Xàtiva: Instituto Paulo Freire de España/ Edicions del CREC, 2006.

definitiva, la manera con la cual se presenta el *general intellect*, cargado de lenguaje, disposición al aprendizaje, la capacidad de abstracción y correlación, la autorreflexión, la memoria... no en relación al trabajo sino en el ámbito de la forma de vida y es siempre, en estos momentos donde la sociedad está subsumida en el capital, trabajo complejo que implica competencias lingüístico-cognoscitivas y supone la experiencia cotidiana de ser un cuerpo – en la fábrica, en el despacho, en la calle, en la iglesia... – y las maneras concretas y cotidianas – comer, tocar, respirar, etc. – en las que el viviente se relaciona con su cuerpo conformando el tipo de cognición que se practica, y como señala Varela: “El mundo no es algo que nos haya sido entregado: es algo que emerge a partir de cómo nos movemos, tocamos, respiramos y comemos. Esto es lo que denomino cognición como enacción”¹⁷, siendo en esas concreciones cotidianas donde el cuerpo se hace historia y experiencia.

Pero avanzar en la concreción de las relaciones entre los movimientos sociales, la educación-formación y la construcción de lo común significa también, entre otras cuestiones, poner en primera línea lo común, y su construcción, y esta disposición implica rechazar en primer lugar que la construcción y/o reconstrucción del *welfare* deba de asumirla y gestionarla el Estado sino que cada vez más los movimientos deben de crear las condiciones y asumir-gestionar, al igual que la reproducción de las condiciones y las organizaciones pertinentes, a la par de que ampliaran su ámbito de acción no sólo a los ámbitos locales sino que se abrirán a los globales y que esas acciones implicaran concepciones no lineales de objetivos definidos en torno a un punto central del poder, normalmente representado por el Estado y, sobre todo, que requiere de elaboración de bagaje teórico a través de la investigación que nos informe sobre los límites, cuestiones, problemas... que se suscitan y que enlacen trabajo político con el investigativo y este con el educativo-formativo y consideramos que de esta manera podríamos implementar los procesos-proyectos-programas, singulares y sociales, locales y globales, y toda esta perspectiva y dinámica requiere de

[...] nuevos procesos formativos en red – capaces de asumir la pluralidad como presupuesto y la riqueza del movimiento global – deben de ser experimentadas y organizadas. El reto es notable no se trata de producir cuadros políticos, sino de practicar experiencias formativas que cuestionen los modelos existentes. Construir aquí y ahora otra universidad, abrir espacios de formación de subjetividad crítica, sedimentar y enriquecer las múltiples expresiones de subjetivación sin privarles de la potencialidad inventiva y constituyente.¹⁸

Y en este ámbito, desde el IPF de España – y también desde otros lugares comunes próximos o tangenciales pero fronterizos con él – estamos intentando construir unos espacios de resistencia.

Estos lugares comunes que estamos co/creando, que van desde un *swarming* de editoriales – diálogos.red, l'ullal edicions, etc. – a una revista electrónica – rizoma freireano –, iniciativas de cooperación integral y social, real y actual; dispositivos y espacios comunes que puedan ser instrumentos y herramientas de especialización educativa-formativa y política de sujetos, colectivos... disgregados en los cuales estos se reconozcan, por una parte, y por otra se refuercen o inicien procesos de coinvestigación, entendida

17 VARELA, Francisco. *Ética y acción*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones, 1996.

18 Derive approdi. *Lugares comunes. Nuevos espacios de politización*. Madrid: Contrapoder 8, 2004.

esta como un proceso cognitivo abierto que produce transformaciones y, además, podría producir un nuevo tipo de movimiento instituyente, la forma archipiélago – prótesis creativa, híbrida y mestiza, al mismo tiempo – en torno a tres posibles puntos de asociación y/o cooperación:

- la creación-producción de una *constelación de iniciativas de educación-formación*, de geometría variable, que coinvestiguen de manera real y actual, sistemáticamente, los ámbitos de la vida, el trabajo etc. produciendo un *mapeo* tanto de la estructura sociocultural como económico-política y el conocimiento implícito – y pongan en marcha *cartografías* cognitivas, éticas y políticas que posibiliten las intervenciones en la esfera pública y guíen las prácticas antagonistas emancipadoras;
- la creación y producción de un *mapa político y ético de dispositivos organizativos: públicos, sociales, híbridos* que puedan devenir en núcleos de enlace comunicativo, implementación de coinvestigaciones impulsores de los enjambres editoriales etc;
- el fortalecimiento y la consolidación de la pluralidad de los *puntos de enjambre de iniciativas comunicativas y editoriales*, así como los enjambres múltiples, con la finalidad de visibilizar las prácticas, los movimientos, la producción de conocimiento y subjetivización, local y globalmente.

Finalmente me gustaría plantearme, y plantearos, unos interrogantes – “los reformistas responden los revolucionarios preguntan”, decía Ibáñez – que puedan abrir perspectivas y dinámicas, traer el mundo al mundo:

- En los lugares en los cuales habitamos, trabajamos, nos relacionamos... ¿estamos posibilitando prácticas de coinvestigación, es decir, actividades de transformación de lo existente, lugares de formación y de cooperación diferente, producción de unos conocimientos distintos, puesta en marcha de prácticas organizativas y espacios de resubjetivación?.

- ¿Qué investigaciones, para qué conocimientos, para qué sociedades... estamos realizando? ¿Qué subjetividades afloran, en el plano colectivo y singular, en el entrelazamiento entre procesos colectivos y singularidad? ¿Dónde trabajan, qué hacen y qué piensan las gentes que, desde hace ya un cierto tiempo –1995 – llenan las calles: desde Porto Alegre a Florencia, desde Seattle a Genova, desde Barcelona a Bombay, desde Québec a Johannesburgo...?

- ¿Participan, en sentido pleno y activo, los IPF, las cátedras, los núcleos, la Unifreire etc. en la configuración de este movimiento de movimientos? ¿Son los IPF, las cátedras, los núcleos, la Unifreire etc. espacios de politización abiertos y complejos o tan sólo estructuras viejas y caducas, con sus métodos obsoletos, con las dinámicas autoritarias y representativas... que sirven de límites y/o contención a las acciones emancipadoras?

Pedagogias de Paulo Freire

José Eustáquio Romão¹

Nos últimos anos de sua vida, sempre que podia, Paulo Freire recomendava aos amigos mais próximos, e particularmente aos membros do Instituto que leva seu nome, a criação, a escritura e a publicação de “pedagogias”. Ele, pessoalmente, cumpriu a orientação, escrevendo a *Pedagogia do oprimido* (1981) que, juntamente com a *Pedagogia da esperança* (1992b) e *Pedagogia da autonomia* (1997), constitui o cerne de sua obra.

Por que essa eleição e, em certo sentido, essa verdadeira idéia fixa? Estaria ele retomando um termo de sua obra-prima – *Pedagogia do oprimido* – porque queria dar continuidade a um trabalho reflexivo mais geral, porém, reafirmando a marca pontualmente educacional? Estaria ele indicando que o legado que deixava e que deveria ser continuado, não repetido, limitava-se ao setor específico da educação ou da reflexão sistemática sobre ela? Por que não recomendar a elaboração, e não elaborar ele próprio “antropologias”, “psicologias”, “filosofias”, enfim, outras ciências e/ou artes de mais prestígio e mais generalistas, já que, no final de sua existência, navegava no oceano da existência humana e não apenas nos meandros da educação e da pedagogia? Ou, então, por que não escreveu *Educação do oprimido*, *Educação da autonomia* e *Educação da esperança*, se educação é mais amplo que pedagogia?

Para tentar responder a essas questões, é necessário reconstituir o(s) significado(s) dos termos “educação” e “pedagogia”.

Ainda que de modo muito sumário, é importante resgatar a etimologia, os sentidos atribuídos aos vocábulos originalmente, bem como sua trajetória semântica, para se iluminar melhor sua acepção contemporânea.

Educação

A palavra “educação” induz a muitos conceitos, sendo, portanto, carregada de ambigüidades. Ela não é tão fácil de ser aceita sem discussão, porque admite uma polissêmica formulação, circulação e recepção, dando oportunidade a equívocos e mal-entendidos. A ambigüidade já se inicia na sua fonte etimológica, pois ela tanto pode ter derivado do verbo latino “educare”, como pode ter se originado de outro verbo do mesmo idioma, “educere”. “Educare” refere-se à ação do educador sobre o educando: criar, conduzir, orientar, ensinar, treinar, formar uma criança; desenvolvê-la e cultivá-la, mental e moralmente; discipliná-la e prepará-la, por meio de instrução sistemática, visando à sua integração em um projeto social. Neste sentido, o termo “educar” apresenta uma conotação exógena, na medida em que a iniciativa do processo cabe ao educador, que fornece ao educando os elementos necessários para que ele se desenvolva. O processo educativo acontece de fora para dentro e o educando se torna uma espécie de receptáculo das informações, orientações e instrumentos fornecidos pelo educador. Neste sentido,

1 Diretor-fundador do Instituto Paulo Freire, professor no Mestrado em Educação do Centro Universitário Nove de Julho (Uninove) e coordenador da Cátedra do Oprimido.

“educação” originada de “educare” se inscreve no universo que Paulo Freire qualificou como “bancária”. Já “educēre” significa extrair, tirar de, provocar a atualização de algo que estava latente, fazer nascer. É nesta linha que, segundo seu biógrafo Platão, atuava Sócrates, com sua “maieutica”, “arrancando” as idéias dos discípulos, por intermédio de questões logicamente encadeadas, fazendo a “parturição” das idéias, como gostava de dizer. Derivando-se daí, o verbo “educar” carrega-se de uma forte conotação puericêntrica, como queria Rousseau e como querem os defensores das pedagogias ativistas. Em outras palavras, neste caso, a iniciativa do processo cabe mais ao educando do que ao educador. O processo centra-se mais nos saberes construídos a partir do aprender, do que os acumulados a partir do ensinar. Enquanto no segundo vocábulo gerador temos a predominância do “auto”, do “endo”, do interno, no primeiro predomina o “hétero”, o “exo”, o externo, ou ainda o que vem de fora. Neste, a centralidade da relação pedagógica se constitui no ensinar; no outro, ela se configura e se consolida no aprender.

A língua inglesa apresenta duas palavras, respectivamente derivadas dos dois termos latinos, mantendo a diferença de significado: *to educate* (fornecer instrução e formação) e *to educe* (extrair conhecimentos, habilidades e posturas). É curioso observar que as duas tendências dicotômicas, predominantes nas teorias e propostas educacionais contemporâneas – métodos passivos e métodos ativos – ainda retratam essas duas semânticas fundacionais.

Na Língua Portuguesa, talvez não seja despropósito considerar necessária a distinção – certamente não muito adequada em outros idiomas – entre “educativo” com a conotação de *educare* e “educacional” com o sentido de *educēre*. De fato, quando usamos, por exemplo, qualificamos qualquer ato ou agente como “educativo”, damos a entender tratar-se de uma iniciativa exógena ao educando, algo que parte de fora dele em sua direção. Quando usamos, ao contrário, educacional, mesmo que o qualificativo não expresse claramente uma iniciativa do educando, ele é mais genérico e se aplica a qualquer fenômeno da pedagogia ativa ou passiva.

Pedagogia

O termo “pedagogia” também é um vocábulo carregado de ambigüidades e, por isso, não é compreendido univocamente nas diversas correntes do pensamento pedagógico.

Cabe lembrar, aqui também, que, quando uma palavra se apresenta com essas características, aconselha-se recorrer às origens etimológicas. O estudo da evolução dos significados atribuídos a um determinado termo ao longo da história acaba por lançar luzes sobre seu sentido atual. Examinemos, pois, ainda que de modo sumário, também, a etimologia da palavra “pedagogia”.

Os gregos, desde os mais remotos tempos de sua história, usavam o substantivo “pais-paidós” (παις-παιδοσ) para designar “criança”. Na medida em que suas formações sociais foram se estratificando em classes, surgiram os escravos, a quem os cidadãos atenienses abastados confiavam suas crianças, após alguns anos de cuidados dispensados pela ama. A palavra composta que os designava, “paidagogós” (παιδαγωγος), era uma nítida combinação do genitivo “paidós” (παιδοσ = da criança), com a forma “agogós” (αγωγος = que conduz, condutor). Este vocábulo derivava do verbo “agó” (αγω = conduzir). O “pedagogo” era, portanto, o “condutor de crianças”, ou o “acompanhante

de crianças”, enfim, uma espécie de guardião, de babá. Por ser uma ocupação de escravos e servos, o termo “pedagogo” acabou por ter uma conotação pejorativa que perdurou por muito tempo.

No século V a.C., auge da cultura grega, os atenienses formularam o vocábulo “Paidéia” (παιδεία-ασ). E se, inicialmente, apresentava, também, um sentido restritivo (criação ou formação da infância), com o passar do tempo, ganhou um significado mais amplo e profundo.

Werner Jaeger, no prólogo do monumental estudo que fez sobre a cultura helênica (1989, p. XXI), revelou toda a ambigüidade do termo:

Dou a público uma obra de investigação histórica acerca de um problema até agora inexplorado: *paidéia*, a formação do homem grego, como base para uma nova consideração de conjunto do fenômeno grego. Conquanto se tenha descrito freqüentemente o desenvolvimento do Estado e da sociedade, da literatura e da religião e filosofia dos Gregos, ninguém até hoje tentou evidenciar a ação recíproca entre o processo histórico pelo qual se chegou à formação do homem grego e o processo espiritual através do qual os Gregos lograram elaborar o seu *ideal de humanidade*. (grifos meus)

Intraduzível nas línguas modernas, pois todas as palavras que se aproximariam de seu sentido, como “educação”, “tradição”, “cultura” etc., são insuficientes para abranger o universo e a profundidade do conceito que ele exprimia na cultura clássica helênica, o vocábulo talvez encontre sua tradução mais adequada na expressão “processo civilizatório”. Nele interpenetram e interagem a necessidade histórica e a tentativa de domínio humano dessa necessidade, potencializando a transformação das mulheres e homens em sujeitos de seus próprios destinos. Em outras palavras, o termo “paidéia” exprime uma tal amplitude e uma tal profundidade que palavra nenhuma de nosso idioma conseguiria traduzir, com propriedade, o significado que ele “semantizava” no mundo helênico. Sua extensão esgota-se nos limites de toda e qualquer criação humana e sua profundidade se traduz na tensão dialética entre as determinações naturais e sociais e o esforço humano de, no contexto dessas determinações, dirigir o rumo dos acontecimentos para seus próprios objetivos de realização pessoal e coletiva.

Em suma, o termo e seu *denotatum* se referem à humanidade como um todo e à eterna discussão sobre a possibilidade da liberdade. É possível à humanidade ser livre se ela está sempre condicionada, ou até mesmo determinada, objetivamente, pelas circunstâncias? É possível elaborar um ideal de humanidade, independentemente da correlação de forças históricas objetivas e concretas? Tais questões remetem à interação entre a “formação de um povo” e a “formação para um povo”. No primeiro sentido, a palavra “formação” traduz gênese e evolução objetivas de um povo; ela nos remete ao processo de constituição desse povo. No segundo, a palavra “formação” conota o ideal perseguido por esse mesmo povo, no sentido de, no mínimo, construir uma cultura e, no máximo, uma civilização².

2 Não vamos nos alongar aqui sobre as aproximações e distanciamentos, convergências e divergências entre os conceitos de “cultura” e de “civilização”. Há uma extensa literatura sobre o tema, especialmente a produzida por historiadores. Também, dados os limites deste trabalho, não tem sentido discutir, neste momento, o etnocentrismo contido no significado de “civilização”, que tem sido contraposto, como estágio “mais desenvolvido e avançado”, a outras formações sociais menos complexas, qualificadas como “bárbaras” e “selvagens”. Mesmo que nas suas origens o termo carregasse um viés ideológico etnocêntrico, ele serve, ao revés, taticamente, para destacar as realizações das formações sociais excluídas por aquele etnocentrismo original.

E quando os objetivos coletivos se sobrepõem aos pessoais, a formação social em que isso acontece dá uma contribuição significativa ao processo civilizatório, ou seja, ao processo de elevação da humanidade inteira a um patamar histórico-cultural superior ao que se encontra. E, parece que foi isso que os gregos deixaram como legado. Portanto, de fato, a expressão que melhor traduz o termo “paidéia” é, por enquanto, “processo civilizatório”.

Já o vocábulo “pedagogia” (παιδαγωγία), certamente limitado, de início, pelo sentido original a ele conferido, acabou por significar a reflexão sistemática sobre a educação.

As formações sociais européias, herdeiras do legado grego, passaram a considerar pedagogia como “ciência da educação”. Não sabemos se os gregos, a partir do século V a.C., a teriam considerado como teoria ou ciência do processo civilizatório e, assim, a passaram a seus descendentes. Posteriormente, ela sofreu um empobrecimento que a reduziu de sua extensão mais totalizante e profunda para “teoria” ou “ciência do processo educativo”.

Ao aconselhar a organização da reflexão sobre o cosmos, o Planeta Terra e o homem, por meio de “pedagogias”, não estaria Paulo Freire resgatando o significado mais totalizante que os gregos conferiram ao termo? Considerando-o como processo civilizatório fica mais fácil entender o porquê da recomendação de Paulo Freire em se estabelecer a pedagogia como uma práxis (reflexão e ação) preferencial deste início de século. Em seu sentido “paidético”, ela deve ser mesmo o eixo norteador da reflexão crítica e de ação conseqüente na contemporaneidade. Neste caso, ela carrega consigo uma dimensão de totalidade, de historicidade, de dialeticidade e de dialogicidade. Em suma, justifica-se pensar, sentir e agir, hoje, por meio da pedagogia, se quisermos rechaçar a ameaça do retorno à barbárie e se desejarmos retomar a reconstrução do processo civilizatório. Enquanto prática e ciência – nesta ordem –, portanto, enquanto ação e organização da reflexão sistemática sobre esta ação, enquanto *práxis*, enfim, a pedagogia permite a atualização das potencialidades humanas. Além disso, a pedagogia tem como centralidade a dimensão de futuro, construído a partir da ação no presente.

Numa época dominada pela hegemonia de um discurso que se caracteriza pela negação do futuro e pela cristalização de um presente terminal e excludente, Paulo Freire escolheu a perspectiva pedagógica, certamente porque ela reafirma também, na sua substância, a denúncia de uma sociedade e o anúncio de outro projeto social. Em outras palavras, as realizações pessoais e coletivas se interpenetram e se complementam mutuamente no esforço de se construir formações sociais alternativas às vigentes. Uma não tem sentido sem a outra, porque a absolutização do individualismo anula, tanto quanto a absolutização do coletivo, a perspectiva humanista e, portanto, a possibilidade da civilização. Seria ingenuidade não se lembrar que, mesmo *en passant*, de um modo geral, a pedagogia tem prestado o serviço oposto, em benefício da reprodução dos sistemas injustos e das exclusões sociais, perpetradas ao longo dos séculos. Contudo, é no espaço mesmo da pedagogia “bancária” que tem surgido, dialeticamente, a pedagogia crítica.

A pedagogia crítica, além de constituir uma razão e oferecer quadros à ação transformadora, ela tem possibilitado momentos de felicidade pessoal e coletiva, porque é uma aventura do espírito. Em outros termos, a pedagogia carrega em si,

potencialmente, as dimensões epistemológicas, políticas, éticas e estéticas e, por isso mesmo, é um permanente convite à plenificação reclamada pela consciência da incompletude humana.

Paulo Freire não propunha, certamente, que se formulassem e se escrevessem quaisquer pedagogias, mas aquelas que refletissem, criticamente, sobre as determinações naturais e sociais e que carregassem consigo uma proposta de transformação, no sentido da libertação de todos os homens e mulheres do mundo. Assim, as “pedagogias” por ele propostas inscrevem-se no universo da pedagogia crítica.

Neste trabalho, consideramos “pedagogia” como a reflexão metódica e sistemática sobre a ciência e a arte da educação. E consideraremos educação como trabalho coletivo de criação histórico-cultural, ou seja, como ação conjunta humana de transformação do mundo; enfim, enquanto processo civilizatório.

As “pedagogias” de Paulo Freire

Se limitarmos-nos aos títulos dos livros de Paulo Freire, é possível detectar algumas “pedagogias”. Se estendermos a verificação às obras dos que tentaram e tentam dar continuidade a seu legado, “reinventando-o”, como era seu desejo, encontraremos um número mais significativo de títulos contendo esse termo, sugerindo outras “pedagogias”.

Vejam, então, as obras em cujos títulos Paulo Freire registrou, explicitamente, o termo “pedagogia”³: *Pedagogia do oprimido* (1970⁴) e *Pedagogia da esperança* (1992). Além desses, há um livro que ele escreveu com Moacir Gadotti e Sérgio Guimarães, intitulado *Pedagogia: diálogo e conflito* (1985).

Penso que a melhor explicação do título do primeiro, quer seja no que diz respeito a sua mera sintaxe, quer seja quanto à semântica que dele deve ser inferida, é a do autor do prefácio, Ernani Maria Fiori:

Em sociedades cuja dinâmica estrutural conduz à dominação de consciências, “a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes”. Os métodos da opressão não podem, contraditoriamente, servir à libertação do oprimido. Nessas sociedades, governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes, a “educação como prática da liberdade” postula, necessariamente, uma “pedagogia do oprimido”. Não pedagogia para ele, mas dele. (FREIRE, 1978, p. 3).

Como “Paulo Freire é um pensador comprometido com a vida: não pensa idéias, pensa a existência” e, por isso, na condição de educador, “existencia seu pensamento numa

3 Excetuando *Pedagogia da autonomia* (1997), em cuja organização o pessoal do Instituto Paulo Freire teve uma atuação importante, e *Pedagogia da indignação* (2000), organizado, postumamente, por Ana Maria de Araújo Freire, nos títulos das demais citadas, o próprio Paulo fez questão de apor o termo. Segundo as informações que Moacir Gadotti me passou, pessoalmente, em 14 de abril de 2002, *Pedagogia da autonomia* resultou de um trabalho que Paulo denominara “Saberes necessários à prática educativo-crítica”. O título definitivo do livro, o subtítulo, sua divisão em três capítulos e a subdivisão destes em nove tópicos cada um foi feita pela equipe do Instituto Paulo Freire, especialmente por Ângela Antunes. A estrutura para a versão definitiva da obra foi, evidentemente, aprovada pelo autor. Já *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos foi o título dado ao conjunto de três “cartas” escritas por Paulo (a última, sobre o atentado e a morte do índio Galdino, incompleta), dado pela organizadora da edição, Ana Maria de Araújo Freire, que juntou a elas outros escritos.

4 As datas aqui indicam a da primeira edição. Quando referentes às citações, correspondem às datas das respectivas edições de que foram extraídas.

pedagogia em que o esforço totalizador da *praxis* humana busca, na interioridade desta, retotalizar-se como ‘prática da liberdade’” (FREIRE, 1978, p. 3).

Quanto ao título e subtítulo de *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, é o próprio Paulo que faz questão de explicá-lo, justificando-se, aqui, a longa citação extraída das “Primeiras Palavras” da obra:

Quando muita gente faz discursos pragmáticos e defende nossa adaptação aos fatos, acusando o *sonho e utopia não apenas de inúteis, mas também de inoportunos* [...] pode parecer estranho que eu escreva um livro chamado *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*.

Para mim, pelo contrário, a prática educativa de educação progressista jamais deixará de ser uma aventura desveladora, uma experiência de desocultação da verdade.

[...]

Por outro lado, deve haver um sem-número de pessoas pensando como um professor universitário amigo meu que me indagou, espantado: “Mas como, Paulo, uma *Pedagogia da esperança* no bojo de uma tal sem-vergonhice como a que nos asfixia hoje, no Brasil”?

[...]

É que a “democratização” da sem-vergonhice que vem tomando conta do país, o desrespeito à coisa pública, a impunidade se aprofundaram e se generalizaram tanto que a nação começou a se pôr de pé, a protestar.

[...]

Por outro lado, sem sequer poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica.

[...]

Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico. (FREIRE, 1992b, p. 9-10).

Em suma, a “pedagogia da esperança” é uma retomada da *Pedagogia do oprimido*, porque, conforme aí demonstrara, somente por meio da ação do oprimido é possível a libertação e, portanto, a retomada da esperança, porque somente ele pode reiniciar a marcha para o humanismo e para a civilização.

Como se poderá compulsar na bibliografia ao final deste trabalho, há várias obras de seus “re-inventores” que trazem no título a palavra “pedagogia”. Infelizmente, dados seus limites, não temos como analisar e comentar cada uma delas, bem como as que, mesmo não contendo tal vocábulo em seus títulos, poderiam ser assim denominadas.

Contudo, a aparente proposição de várias “pedagogias” por Paulo Freire, parece traduzir, na verdade, as múltiplas faces ou dimensões de uma única e mesma Pedagogia – que ele fazia questão de escrever, muitas vezes, com letra maiúscula. Trata-se de uma única concepção de vida, de uma única e exclusiva visão de mundo, que ultrapassa as formulações pedagógicas específicas e o sentido restrito do termo. Porém, “lendo”, crítica e permanentemente, o mundo em que vivia, Paulo Freire re-escrevia, incansavelmente, esta concepção, atualizando-a, e, por isso, dava a impressão de que produzia várias pedagogias. As “pedagogias freirianas” constituem as resultantes da análise crítica, os componentes de uma consciência de classe oprimida em processo de atualização permanente. Essas pedagogias constituem o legado de um pensador que escolheu a educação não apenas como profissão, mas como opção de vida, porque viu nela um instrumento privilegiado de construção da “Paidéia” enquanto processo civilizatório.

Em *Pedagogia da autonomia*, assim se exprimiu Paulo Freire, também nas

“Primeiras Palavras” do livro:

A questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativa progressista em favor da autonomia do ser dos educandos é a temática central em torno de que gira este texto. Temática a que se incorpora a análise de saberes fundamentais àquela prática e aos quais espero que o leitor crítico acrescente alguns que me tenham escapado ou cuja importância não tenha percebido. (FREIRE, 2004, p. 14).

Foi nesta obra que Paulo Freire apresentou suas últimas reflexões sobre a prática docente e, por isto, é nela que deveria se concentrar quem quisesse examinar, sob a perspectiva freiriana, a pedagogia ou as pedagogias necessária(s) a este limiar de século XXI e de terceiro milênio. Contudo, o que pretendemos verificar, nesta reflexão, é como Paulo Freire, aparentemente refletindo de modo restrito sobre uma atividade humana específica – sobre a educação e, mais restritamente ainda, sobre a prática docente –, ao contrário, estava pensando cada vez mais amplo, cada vez mais totalizante. Sob a aparência de uma Pedagogia (em sentido restrito), desenvolvia, na verdade, uma ontologia e uma epistemologia. E por que devemos nos encaminhar nesta direção, quando o objeto de nossa reflexão são as “Pedagogias de Paulo Freire”? Retomando a conclusão da discussão inicial deste trabalho sobre o possível significado “paidético” conferido por Paulo Freire ao termo “pedagogia”, só tem sentido falar em pedagogia do último Paulo Freire se a considerarmos como eixo do processo civilizatório, portanto, se a considerarmos como reflexão ontológica, epistemológica e política.

Referências

- BARRETO, Vera. *Paulo Freire para educadores*. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e educação popular: A teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. São Paulo: Ática, 1989.
- BRANDÃO, Carlos R. (Org.). *A questão política da educação popular*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- CASTELLS, Manuel. *Fim de milênio*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- DELORS, Jacques (Coord.). *Educação: Um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco/MEC, 1998.
- DI ROCCO, Caetana Maria Jovino. *Educação de adultos: Uma contribuição para seu estudo no Brasil*. São Paulo: Loyola, 1979. (Realidade Educacional, V).
- FERNANDES, Calazans; TERRA, Antonia. *40 horas de esperança: O método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos*. São Paulo: Ática, 1994.
- FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. *A sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995a.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995b.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 26. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979a.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.
- FREIRE, Paulo. *Educadores de rua: uma abordagem crítica*. Bogotá: Unicef, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992a.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992b.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993 (Questões da nossa Época, 23).
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar*. 7. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1995c.
- FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. *Essa escola chamada vida*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1988.
- FREIRE, Paulo et al. *Vivendo e aprendendo: experiências do IDAC em educação popular*. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. *Literacy: reading the word and the world*. Mass.: Bergin Garvey, 1987.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- FREIRE-MAIA, Newton. *A ciência por dentro*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- GANDIN, Luís Armando. *Educação libertadora: avanços, limites e contradições*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GADOTTI, Moacir. *Diversidade cultural e educação para todos*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1993.
- GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: IPF/Cortez, 1996.
- GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire, su vida e su obra*. Colômbia: Codecal, s/d.
- GADOTTI, Moacir. *Reading Paulo Freire: His life and work*. New York: State University of NY, 1994.
- GOLDMANN, Lucien. *A criação cultural na sociedade moderna*. São Paulo: Difel, 1972a.
- GOLDMANN, Lucien. *Ciências humanas e filosofia*. 10. ed. São Paulo: Difel, 1986.
- GOLDMANN, Lucien. *Crítica e dogmatismo na cultura moderna*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1973a.
- GOLDMANN, Lucien. *Épistémologie et philosophie politique*. Paris: Denoël/Gonthier, 1978.
- GOLDMANN, Lucien. *Recherches dialectiques*. Paris: Gallimard, 1980.
- HÜHNE, Leda Miranda (Org.). *Razões*. Rio de Janeiro: Uapê, 1994.
- JANUZZI, Gilberta Martino. *Confronto pedagógico: Paulo Freire e o MOBRAL*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- MCLAREN, Peter; LEONARD, Peter; GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire: Poder, desejo e memórias da libertação*. Porto Alegre: Artmed 1998.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.
- NOGUEIRA, Adriano; GERALDI, João W. *Paulo Freire: Trabalho, comentário, reflexão*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- OLIVEIRA, Admarco Serafim de. *Educação: redes que capturam caminhos que abrem...* Vitória: EDUFES, 1996.
- PASSETTI, Edson. *Conversação libertária com Paulo Freire*. São Paulo: Imaginária, 1998.
- ROMÃO, José Eustáquio. *Dialética da diferença: O projeto da Escola Cidadã frente ao projeto político-pedagógico neoliberal*. São Paulo: Cortez/IPF, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Toward a new common sense: Law, science and politics in the Paradigmatic Transition*. New York: Routledge, 1995.
- SAUL, Ana Maria (Org.). *Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares*. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2000.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1997.
- STRECK, Danilo R. (Org.). *Paulo Freire: Ética, utopia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- TAMARIT, José. *Educar al soberano; crítica al iluminismo pedagógico de ayer y de hoy*. Buenos Aires: Miño y Dávila/IPF, 1994.
- TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. *Discurso pedagógico, mito e ideologia: O imaginário de Paulo Freire e de Anísio Teixeira*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

- TEODORO, António (Org.). *Educar, promover, emancipar: Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória*. Lisboa: Universitárias Lusófonas, 2001.
- TORRES, Carlos Alberto. *A ideologia de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1981.
- TORRES, Carlos Alberto. *A política da educação não-formal na América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- TORRES, Carlos Alberto. *Diálogo com Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1979.
- TORRES, Rosa Maria (Org.). *Educação popular: um encontro com Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1987.

Alfabetização educadora do Maranhão: forjando com Freire pistas de uma outra política

Célia Linhares¹

Paulo Freire estremece as tradições conformistas da política

Enfrentamos, hoje, os desafios de trabalharmos o político, ainda que reconhecendo os processos de descréditos que o corroem, ameaçando, como expressam tantos sociólogos políticos, a inviabilização da própria sociabilidade, da qual derivam a coesão e a coerção legitimadas, ou seja, a própria convivência social.

Mas, embora não possamos afirmar que a história da civilização nos tenha conduzido a uma catástrofe generalizada, posto que imensas pluralidades foram se afirmando de modo a ampliar o potencial de liberdade, também não podemos negar que estamos mergulhando numa situação de extrema gravidade, com conflitos e violências que elevam, sem cessar, o risco da própria sobrevivência planetária e que, portanto, exigem outras formas de organização e práticas políticas.

Nestas condições, somos provocados a tomar posições, que não podem se limitar a respostas pontuais, certas, demandando experiências instituintes de outras formas civilizatórias, só possíveis se formos alargando, *pari passu* com essa realidade material e imaterial que se expande, outras formas de pensar, ainda impensadas.

Se o pensamento impensado habita não só as margens do já pensado, mas se mistura e se embaralha com as centralidades do pensamento elaborado, forçando sua permanente desconstrução e re-construção, não podemos menosprezá-lo, quando nos defrontamos com urgências, cada vez tanto mais agudas, quanto mais desconcertantes e surpreendentes. Em outras palavras, não podemos prescindir de convivências com os inesperados, com as dimensões de opacidade dos devires.

Todas essas exposições aos inéditos, que escapam aos controles e às seguranças de modelos do passado, são irreconciliáveis com planos fechados, em que uma funcionalidade utilitária determina resultados de modo apriorístico e determinante.

Entendemos, desde algum tempo, ser esta uma das barreiras a ser enfrentada na política, posto que não se trata tão pouco de deixar as águas correrem no fluxo do *laissez-faire, laissez-passer*. Pelo contrário, as transformações não ocorrem espontaneamente, mas também não acontecem quando as decisões emanam de uns sobre outros.

Como se vão alimentando desejos imaginários e formas de pensar que potencializem as experimentações éticas e políticas da vida? Como, simultaneamente, ir

¹ Professora de Política Educacional da Universidade Federal Fluminense (RJ) e consultora do Instituto Paulo Freire.

promovendo organizações sociais que estimulem esses exercícios de sonhar e empenhar-se, desejanamente, na construção de uma outra política, de outras formas de convivência e de circulação de poderes?

Como livrar o político desse garroteamento de agendas, que mais parecem corridas de obstáculos, propaladas como promessas de garantias de sobrevivência, cada vez mais ameaçadas? Como enfrentar um calculismo utilitário, quando ele é fabricado pela busca de resultados, tidos como salvadores e que, por isso mesmo, vão engessando nosso tempo num presenteísmo sem esperanças e a todas e todos nós num clima de medo e desconfiança dos mais elevados entre as nações contemporâneas?

Não podemos esquecer que esse tipo de asfixia que nos rouba aragens de confiança, sem as quais fica muito difícil perspectivar nossas existências, tem endereços certos, na maioria das vezes impostos, como os únicos viáveis. Por isso mesmo, Paulo Freire tantas vezes nos alertou para vigiarmos uma questão fundamental: a favor de quem ou contra quem desenvolvemos as ações político-educacionais?

Afinal, bem sabemos que as fronteiras do mundo, da política e da educação também são delineadas pelos limites do nosso pensamento, ainda que este dependa das condições materiais e imateriais de nossa vida. Portanto, não há como dissimular uma conservação conformista de velhas heranças, que alimentam uma racionalidade pessimista, hierárquica, dicotômica, impregnada de práticas capitalistas, tantas vezes contraposta pela pedagogia de Paulo Freire.

Esta racionalidade arrogante e prepotente não é capaz de perceber as fendas, as contradições, por onde sempre brotam possibilidades instituintes de outra vida social, e, por isso mesmo, nem podem potenciar movimentos de criação que fazem interdependar subjetividades e objetividades, interligando a invenção do mundo com os partejamentos incessantes de nós mesmos.

É nestas brechas que é possível percebermos e atuarmos em direções inéditas, que Walter Benjamin tão bem aludiu como um exercício de pentear a história a contrapelo, valorizando outras formas de ação, mesmo aquelas consideradas hegemonicamente como sem importância.

É desse empenho em atentar, em articular fluxos, sempre em devires, sempre inquietos e mestiços, tendendo a liberar a vida, lá onde ela jaz ou esperneia oprimida, que Paulo Freire orientou seu trabalho, expandindo seus investimentos educacionais para muito além dos cálculos da previsibilidade instrumental.

Escrito em 1968, o livro *Pedagogia do Oprimido* guarda como pano de fundo uma inscrição que o anima nas entrelinhas, encorajando a agirmos politicamente, sem nos limitarmos às negociações realistas. A seu modo, Paulo Freire confluía com os grevistas franceses quando estes desestabilizavam Charles de Gaulle, repetindo em suas manifestações: “Sejamos realistas, peçamos o impossível”.

Se bem calcularmos o peso das tradições reprodutoras, que se movimentam e se metamorfoseiam num ativismo mimético, poderemos avaliar o perigo de sucumbirmos em exercícios de contabilidade que parecem ter objetivo de confirmar que os desafios que se apresentam *não tem mais jeito*. E como uma fresta para uma pseudo-saída, não

2 FREIRE, Paulo. *A Importância do ato de ler*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1987. (Polêmicas de Nosso Tempo, v. 4). p. 27.

falta quem sugira as espertezas e os êxitos do *salve-se quem puder*.

Mas, é na contramão desta lógica que Paulo Freire sempre atuou, potencializando movimentos em busca de liberdade, que habitam e, muitas vezes, são sufocados no corpo, no coração e no pensamento dos oprimidos, como um processo político e existencial.

Assim, Paulo Freire atentou para a imensidão das opressões seculares, e até milenares, sempre em atualização, mas não as absolutizou, como um mal sem perspectivas de encaminhamentos, com saídas criadoras. Pelo contrário, muitas vezes manifestou formas de entender as ambivalências para valorizar, para investir nas esperanças de libertação, nunca simples, mas que a cada passo abrem outros panoramas de ação.

Nesse sentido, ressaltou que aqueles que mais sofrem pela falta da liberdade estão mais premidos pela necessidade de buscá-la, de construí-la. A opressão não impede o pensamento, a vida e, de certa maneira, pressiona, também, para a busca de soluções, mesmo embatendo-se com os conformismos de plantão. Deste modo, Adorno se aproxima de Freire, quando assinala que a “[...] a trave no olho aumenta a visão”³.

Movido por essas concepções, Paulo Freire se contrapôs àqueles que pretendiam doar soluções para livrar os oprimidos de seus problemas, de suas dores, por reconhecer que esta é uma cilada perversa em que os oprimidos são piedosamente lançados em lugares simbólicos, socialmente construídos como sórdidos pela impotência com que estão contaminados. Finalmente, Freire nunca admitiu que a liberdade resplandecesse como um apanágio individualista e, por isso, recorrentemente afirmava: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão”⁴.

Paradigmas freireanos e o Plano de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos do Maranhão (Paema)

Diante de uma construção de desigualdades acumuladas no Maranhão, que vem alimentando vários tipos de fome e se expressando em indicadores sociais e educacionais de extrema gravidade, enquanto concentra formas de transbordamento de riquezas, o Governo Jackson Lago vem definindo, como uma meta prioritária, a elaboração e a implantação de um plano de alfabetização de jovens, adultos e idosos, durante o período de 2007 a 2011, com a mais viva participação popular.

Esta decisão política deriva do fato de que o índice de analfabetismo no Estado é da ordem de 23%, segundo dados da PNAD/2005, correspondendo a cerca de um milhão de maranhenses excluídos dos benefícios do mundo letrado, distribuídos em 217 municípios, numa área de 329.556 km².

Dentre os objetivos primordiais do Paema figuram o de alfabetizar, aproximadamente, 800 mil maranhenses, no período de 2008 a 2011. Mas sua maior relevância é não tratar essa meta com uma perspectiva pontual, isolando a alfabetização das implicações da formação educacional, por valorizar as relações sociais que se movem intersetorialmente para uma melhor sustentação da democracia e das construções de cidadania.

3 JAY, Martin. *As idéias de Adorno*. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1988.

4 FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987. p. 52.

Desta maneira, o Paema prevê articulações entre os processos de alfabetização e as instituições voltadas às outras formas de educação, de saúde, de atendimento social, bem como às diferentes organizações de trabalho, fazendo prevalecer os interesses educacionais. Por tudo isto também, o Paema prevê conjunções com processos de inclusão social, digital e de acesso aos bens culturais.

Assim, o Paema visa formar 38.494 educadores para alfabetizar os maranhenses, com cursos presenciais e virtuais ou com acompanhamentos processuais que se aproximem dos métodos da pesquisa-intervenção compartilhada, atentando a favor das diversidades, como uma forma de nos contrapormos às desigualdades sociais.

Importa, ainda, ressaltar que a expressão “educadores” inclui tanto professores alfabetizadores, coordenadores e formadores populares, quanto os diferentes auxiliares pedagógicos da alfabetização educadora.

Entre tantos outros objetivos visados, importa ressaltar o da promoção técnico-profissional das Secretarias Municipais de Educação e, sobretudo, o desenvolvimento e aprimoramento permanente do sistema público de educação.

Por considerarmos a importância do trabalho coletivo, expresso nas rotas de elaboração do Paema, bem como pela sua organização instituinte de uma outra política, mais horizontal e mais dialógica, nutrindo desejos e autonomias populares, mas também pelos objetivos empreendidos, com seus entrelaces com os movimentos de libertação históricos e sociais, resolvemos incorporar, como uma ilustração da potência dos paradigmas freireanos, quando conjugados com exercícios democráticos, trechos do Paema.

Desejamos que estes recortes do Paema sejam lidos como um convite de compartilhamento a todas e todos que participam dos sonhos freireanos de uma educação como um processo de enfrentamento ético e político dos desafios.

Plano de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos do Maranhão (2008–2011)

I. Paema, um percurso democrático com horizontes que se alargam

Este Plano de Alfabetização Educadora de Jovens, Adultos e Idosos do Maranhão, o Paema, apresentado na Conferência Estadual de Alfabetização do Maranhão, em 2008, traz as marcas de um empenho democrático que vem se concretizando, com múltiplas ações, desde o início do Governo Jackson Lago. Cabendo à Secretaria Adjunta de Projetos Especiais, órgão vinculado à Secretaria de Educação do Estado (SAPE-SEDUC), a responsabilidade da coordenação, tanto da elaboração do Paema quanto de sua implantação e desenvolvimento, foi assinado um Convênio entre este órgão da administração estadual e o Instituto Paulo Freire. É este Instituto que vem redigindo, dialogicamente, o Paema, que deverá constituir-se como uma política pública sob a responsabilidade de uma rede de instituições em movimento e expansão, participante-criadora, para uma alfabetização educadora do Estado do Maranhão.

Como os produtos sociais só se constituem como democráticos à medida que os processos que os vão produzindo também estejam impregnados de participação

social, de auto-expressão popular, com possibilidades de experimentações instituintes, o Paema vem sendo tecido e re-tecido com participações que progressivamente se ampliam. Sua apresentação para discussões e contribuições, nos 10 Fóruns Regionais de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos do Maranhão, realizados nos dias 16 e 18 de Junho de 2008, mostrou um desejo de educação impressionante.

Para esses eventos foram convidados todos os 217 municípios maranhenses, convite sustentado com o envio de cópias da Proposta do Plano de Alfabetização Educadora do Maranhão para leitura e debate em cada localidade e instituição educativa.

Atendendo à regionalização político-administrativa do Estado do Maranhão, que data de 2007, esses 10 Fóruns reuniram 130 municípios maranhenses, representados por prefeitos, secretários de educação, conselheiros, dirigentes escolares, estaduais e municipais, ao lado de educadores e educandos (com alguma prevalência dos que participam da EJA), bem como sindicalistas e militantes dos movimentos sociais, que juntos constituíram coletivos plurais, somando 1.122 participantes.

Se, quantitativamente, o número de municípios e participantes foi bastante expressivo, sobretudo considerando as condições assimétricas do desenvolvimento maranhense, as dimensões qualitativas desses Fóruns merecem um espaço maior para ser devidamente apreciadas, espaço que não poderá ser usurpado deste, reservado que é para a explicitação do Paema.

De toda maneira, se faz mister registrar as lições de alto teor democrático, que neles o Maranhão viveu, exercitando processos de diferir, confluir, dissentir e complementar, enriquecendo, sobremaneira, o Paema e as possibilidades políticas de concretizá-lo, atualizá-lo e recriá-lo continuamente. Assim, o que resumidamente podemos atestar, os que dele participamos, é que demos outros importantes passos na construção compartilhada de uma Política de Estado, comprometida em revigorar e coordenar as forças éticas da sociedade política e civil para a inclusão de cerca de 800 mil maranhenses na cultura letrada, da qual foram, historicamente, impedidos de compartilhar.

Portanto, os frutos desta Política de Alfabetização Educadora de Jovens, Adultos e Idosos presentes nesses Fóruns representam processos em si reveladores da maturidade, dos desejos e dos projetos democráticos maranhenses, testados em escutas e discussões em que prevaleceu o respeito, não só à posição do outro ou da outra, mas, sobretudo, às propostas com que o momento presente do Maranhão vai potencializando seus movimentos de auto-gestão. Os Fóruns, diversificados em suas posições, histórias e interesses, souberam confluir em atitudes de extrema sensibilidade com a grandeza do que o Paema propõe para todo o Estado e, por isso mesmo, se colocaram acima de quaisquer particularismos.

As contribuições que ampliaram, temática e metodologicamente, o Paema, com as sabedorias de quem experimenta os caminhos da alfabetização de jovens, adultos e idosos em suas múltiplas trevas e cintilações, constituíram um verdadeiro tesouro que, como já foi ressaltado, não cabe, na totalidade de suas minúcias, nesta redação do Paema, até por esta se constituir uma proposta de Política Pública, em que devem preponderar “teoriza-ções”, refletindo e orientando a realidade. Por isso, já estão coletadas para alicerçar o trabalho de elaboração dos Planos Estratégicos de Implantação e desenvolvimento do Paema, em início de sistematização.

Mas, importa ainda destacar a vivacidade permanente que transbordou dos Fóruns, manifestando-se não só na pertinência, sagacidade e argúcia das contribuições, mas também como um elã motivador da organização de acontecimentos, como um “Pré-Fórum”, em uma tarde de domingo, com a presença de representantes de 15 municípios, inclusive com a presença de uma recém mamãe, que havia deixado em casa seu bebê, em fase de aleitamento. Mas também, importa registrar tantas outras acolhidas municipais, com o oferecimento de pastas, com pernoites, *banners* e organizações de passeatas, com adesões populares, debates abertos em praça pública e mobilização da imprensa falada, escrita e televisiva.

Contudo, para quem acompanhou os Fóruns do Paema não vai ser fácil deixar escapar como um dos maiores signos desses eventos o sentimento cívico de participação e cuidado com a democracia que contagiava a todos, a par de um investimento afetivo e profissional para que o Paema se consolide como uma Política de Estado vigorosa e aberta às reinvenções e experimentações compartilhadas por interligações e trocas que possam ir subscrevendo uma outra cartografia geo-política-educacional do Maranhão.

Essas participações que vão reconstruindo uma democracia fortalecida pelo exercício popular e esses investimentos que afetam as dimensões da profissionalidade só são possíveis quando mergulhamos no cotidiano social e educativo com as tensões próprias de quem os deseja ampliar, superando travas e desafios que só se tornam inexoráveis, quando a eles nos resignamos, aceitando uma convivência passiva e reprodutora das desigualdades.

Por isso mesmo, os participantes dos Fóruns, recorrentemente, enfatizaram que precisamos criar redes e circuitos de apoio e avaliação do Paema, para realimentar de forma continuada essa dinâmica aprendente e ensinante que irá tornar o processo de múltiplas alfabetizações tão potente a ponto de não só realizarmos, mas quem sabe, superarmos metas, com as surpresas de um trabalho comunitário que se espalha pelo nosso Estado e que pode transbordá-lo de muitas maneiras.

Como tal, este Plano, agora ampliado, representa um conjunto de princípios e diretrizes de ações que visam a diferentes níveis de reparação das perdas acumuladas por esse segmento populacional, que teve restringidas muitas de suas oportunidades existenciais, políticas, culturais e econômicas, com ressonâncias terríveis no desenvolvimento social de nosso Estado.

Mas, o presente Plano não se limita a reparar injustiças e excludências, assumindo-se como uma Política Pública que, democraticamente, garante o direito crescente desses e dos outros maranhenses a uma educação escolar por toda a vida, interconectando-o com os demais direitos, como à saúde, ao trabalho (emprego e renda), à habitação, à terra, à alimentação, à cidadania nacional e planetária, com sustentabilidade ambiental, enfim, garantindo as expansões da vida em todas as suas dimensões éticas, estéticas, econômicas e políticas.

Importa reconhecer que o Maranhão, acolhendo tradições não conformistas, está realizando um processo instituinte de uma outra política, que ao invés de planejar, para que uma parcela da sociedade execute tarefas, se abre para interlocuções, as mais plurais, para elaborar o Plano, com que juntas e juntos vamos enfrentar as assombrosas desigualdades que, há tanto tempo, têm preponderado entre nós, sobretudo aquelas

relacionadas ao processo de alfabetização do Maranhão.

Para isto, o Governo do Maranhão, em nome de todos os movimentos democráticos deste Estado, vem convocando a Sociedade maranhense a aprender e a ensinar leituras mais solidárias e includentes das letras, mas também dos outros bens que coletivamente vimos produzindo, para fazer a vida de todas e todos mais digna de ser vivida.

Isto tem se traduzido, na elaboração do Paema, numa dialogia incessante, sem nenhuma discriminação partidária, étnica, religiosa, etária, daquelas pessoas com deficiência ou com preferências sexuais não hegemônicas. Assim, vão se acolhendo vozes, linguagens, pronunciamentos, gestos e pensamentos que como ações vão forjando outros canais de comunicações, para escaparmos dos tecnicismos, abrindo pontes com outras realidades maranhenses, até agora pouco visíveis, mas que alimentam expectativas e sonhos de melhorar de vida, melhorando a própria vida, como uma forma de resistência aos esvaziamentos da dignidade humana, político e social.

Entretanto, todo esse trabalho, que já floresceu como um encontro democrático nos Fóruns, tem uma longa história. Em primeiro lugar, importa mencionar algumas organizações, em âmbito estadual, que foram implementadas, para que os processos alfabetizadores pudessem e possam se aprimorar com o decisivo apoio intersetorial dos organismos do Estado e da Sociedade maranhense.

Mesmo sabendo que não caberia aqui elencar todas as iniciativas do atual Governo e nem tão pouco as ações específicas da SAPE/SEDUC e Secretaria de Estado de Planejamento – SEPLAN, endereçados a ampliar o processo de alfabetização e de revigorar o sistema de educação no Maranhão, aqui mencionamos algumas, pela sua relevância política. São elas:

- Planejamento, organização e implantação da Comissão Maranhense de Erradicação do Analfabetismo (COMEIA);
- Ciclo de Experiências de Alfabetização de Jovens e Adultos no Estado do Maranhão;
- Elaboração do Plano Plurianual do Programa Brasil Alfabetizado – Maranhão e sua imediata aprovação pelo Governo Federal;
- Formação Inicial e Continuada de Alfabetizadores do Programa Brasil Alfabetizado;
- Implantação em caráter experimental da metodologia do SIMEU POSSO em parceria com o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra – MST;
- Elaboração do Plano Plurianual 2008/2011, priorizando a educação.

Mesmo atentando para esses avanços, não podemos desconhecer os grandes desafios históricos que retomam velhos embates em que tradições conservadoras conflitam com aquelas outras inconformistas, em que os lampejos de liberdade mantêm a história sempre acesa, produzindo efeitos surpreendentes. Por tudo isto, vale questionarmos a realidade, introduzindo o Paema.

II. É possível girarmos, em um salto, no qual alfabetizamos o Maranhão e, com ele, também nos alfabetizamos?

Quantas vezes nas ruas, nos sinais de trânsito, presenciamos malabarismos infantis.

Mas, é, sobretudo, nos peitoris à beira-mar e à beira-rio, que nos assombremos com os saltos de nossas crianças que giram seus corpos ao arremessá-los nas águas, delas emergindo com intensas expressões de vida e potência.

Partindo desta metáfora “do girar em pleno salto”, o Governo Democrático do Maranhão vem convidando toda sociedade maranhense para participar deste Plano de Alfabetização Educadora (Paema), insistindo na urgência de reinventarmos, de forma criadora e prazerosa, outros tipos de processos de aprendizagem e ensino de leitura que superem muitas das negações educacionais, sempre entrelaçadas com os constrangimentos de hierarquias rígidas e dominações econômicas, sociais, culturais até agora vigentes, mantendo quase um milhão de maranhenses excluídos do mundo das letras.

Não há dúvidas de que este Plano, em ação desde o início de sua construção, processualmente aberta, precisa carregar consigo a alegria de um devir que vá concretizando “inéditos possíveis”⁵, para usarmos instrumentos conceituais socializados por Paulo Freire, significando a concretização de potências históricas, que ao se realizarem irradiam outras possibilidades de criação.

Também o Maranhão, neste amanhecer, que juntos estamos protagonizando, irá se alimentar de energias, de desejos, de ações, de necessidades que de há muito persistem entre nós, urgindo por saltos múltiplos, para os quais o Governo Jackson Lago convida e convoca todas as forças de dignificação do nosso Estado e de nossa Sociedade para realizarmos um Maranhão em que todos e todas possam ler e aprender, como forma de participação política.

Por tudo isso, importa ressaltar que o que sustenta e anima este Plano não são apenas objetivos de alfabetizar, mecanicamente, jovens, adultos e idosos para engrosarem estatísticas, debilitando esperanças, com as frustrações daqueles que, vivendo e produzindo no Maranhão, ainda não tiveram a oportunidade de participar de uma leitura e escrita do mundo, em que eles próprios se inscrevam, política e biograficamente⁶. Sabemos que não basta reproduzir métodos do tipo “bancário”⁷ que oprimem os alfabetizandos e alfabetizadores ao usá-los como esquemas de transmissão de competências e informações.

Não há como desconhecer a situação de desamparo civil em que são deixados tantos grupos indígenas e outros tantos negros, quilombolas, lavradores, quebradeiras de coco, pescadores, minorias discriminadas por opções e exercícios sexuais não padronizados, pessoas com deficiência, ou, mesmo desvalorizadas por situação de gênero e idade, homens e, ainda, mulheres em prisões, grupos populacionais deslocados de seu *habitat* cultural, pela expansão do agro-negócio ou de outras ordens de iniciativas, que acabam por desprovê-los de equipamentos culturais e sociais, os mais indispensáveis à sobrevivência e à convivência contemporânea.

Paradoxalmente, nunca tivemos, ao nosso dispor, instrumentos tão numerosos e potentes para rompermos com os abismos das desigualdades. Entre tantas ferramentas,

5 FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 107. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um encontro com a Pedagogia do Oprimido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

6 FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 09.

7 FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. p. 57-72.

destacamos não só as intensas polifonias e pluralidades que se expressam por força dos processos de complexificação civilizatória, potencializando avanços teórico-metodológicos e tecnológicos, que podem ser trabalhados com a alfabetização e suas interfaces culturais, econômicas e políticas, ampliando não só a realidade pelo autoconhecimento, mas também o autoconhecimento pela imersão criadora na realidade.

Nesta direção, ressaltamos as “teorizações” freireanas, que vêm sendo crescentemente recriadas, com um reconhecimento nacional e internacional que bem atestam à fertilidade dessa produção coletiva. Para ilustrar tudo isso, vale lembrar que na V Conferência Internacional de Educação de Adultos, que ocorreu em julho de 1997, na cidade de Hamburgo, Alemanha, foi instituída a “Década da Alfabetização Paulo Freire”.

Todas essas marcas históricas avivam a importância da autonomia individual e coletiva, para que não percamos de vista os fracassos engendrados por programas alfabetizadores que vão compondo uma faixa mais visível da ainda dispersa e insuficientemente estudada história da alfabetização internacional e, sobretudo, brasileira. Nesse sentido, urge superar tendências de recuos e estagnações, sempre prontas a se reeditarem, para que o Maranhão possa investir numa alfabetização educadora, promovendo trajetórias de alfabetização de mulheres e homens mais livres, mais participativos, mais criadores e produtivos, através de ações que incluam um permanente exercício de pensar, como enfrentamento dos desafios históricos, requerendo, por isso mesmo, diálogos com as circunstâncias, como textos impregnados de passados, encaminhando devires.

Assim, a primeira urgência do Paema é encararmos a realidade da exclusão de um milhão de maranhenses do mundo letrado, correspondendo a 23% da população do Estado. Mesmo que nos constanja, precisamos reconhecer que esta realidade representa uma espécie de genocídio e de aniquilamento existencial e político, cujas responsabilidades e conseqüências atingem a todas e todos nós. Não podemos esquecer que um percentual de 23% de analfabetos, obtido pela “Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar” (PNAD/2005), significa, numa tradução aproximada, que em cada 100 maranhenses, quase 25 ainda não sabem ler e escrever.

Como não perceber as graves repercussões dessa ausência de alfabetização educadora, que vai mutilando infinitas possibilidades para aqueles que estão interditados da comunicação letrada, mas também incessantemente atinge e perverte toda a sociedade, atrofiando o pensamento que, como uma criação permanente e coletiva, fica estrangido na expansão de seus fluxos mais plurais, pela ausência de uma participação de toda a sociedade?

Mas, esses problemas que, juntas e juntos, estamos procurando enfrentar, não podem ser lidos nem como um signo de naturalização, já acimentado em nosso jeito desigual de habitarmos e construirmos, cotidianamente, o Maranhão, nem tão pouco como um sinal de nossa impotência político-pedagógica.

Neste sentido, vamos fazer alguns destaques, visando acender alertas, que fazem este Plano não se circunscrever em ímpetos voluntaristas, nem se reduzir a tabelas burocráticas ou a contabilidades quantitativas, mas prever ações continuamente inventivas e criadoras, grandes e pequenas, com acompanhamentos que impliquem em interligações e realinhamentos possíveis para assegurar a mais ampla participação e aproveitamento de todas e todos nestes movimentos diversificados, com que vamos

aprendendo a saltar conjuntamente, ao irmos realizando esta alfabetização educadora no Maranhão.

[...]

IX. Acompanhamento Social e Avaliação Político-Pedagógica, vitalizando o Paema

A Filosofia e a própria Sabedoria popular, antecipando as pesquisas sociais contemporâneas, afirmam que o grande perigo que ronda a escrita é ser ela sufocada pelo desuso ou banalizada por uma utilização mecânica, comprometendo sua vitalidade, o que a faz decair do mundo das letras para as palavras mortas.

E esse perigo também ameaça o Paema. Daí a importância de um processo de avaliação sistemático, criterioso, formativo e dialógico que deverá acompanhar o Paema, se ramificando para penetrar nas inúmeras salas de alfabetização, acompanhando os processos e facilitando a construção de mecanismos de frequência e aprendizagem, avaliando problemas e procurando criar contornos e superações para os impasses.

Portanto, o verdadeiro sentido do Paema será construído nos múltiplos processos com que vamos prosseguir, acompanhando e avaliando este Plano, para aprimorá-lo, retificá-lo e redirecioná-lo, tornando-o mais apto a nos aproximar de um futuro de dignidade para os maranhenses, que não podem dispensar a aprendizagem de uma leitura e de uma escrita, que interligue o como lemos o mundo ao como nele nos lemos e nos inscrevemos, como um exercício de liberdade e de criação ética.

Por isso, as palavras finais do Paema enfatizam a importância de nos organizarmos para mantê-lo em ação, em expansão, em comunicação, em avaliação, com interligações plurais, com o concurso de organismos, os mais diversos, mas que primem pela alta participação das forças sociais.

Neste sentido, um especial convite aos sindicatos, mormente os de professoras e professores, aos movimentos organizados de mulheres, de negros, de índios, de gays, lésbicas e todos os que lutam por direitos às suas escolhas sexuais, aos que se empenham por diferentes formas de inclusão, considerando suas necessidades especiais, suas características étnico-raciais e tantas outras.

Saber para si, saber com os outros

Carlos Rodrigues Brandão¹, Alessandra Leal²
e Maristela Correa Borges³

Aprender a integrar o saber

Em duas ruas muito próximas, na cidade de Campinas, dois “outdoors”, um de uma faculdade e outro de um colégio fazem a sua propaganda em “época de matrículas” com duas frases. A da faculdade é: “você aprende, o mercado reconhece”. A do colégio: “a vida ensina, o coração educa”. A segunda frase na verdade trabalha com um inteligente jogo de palavras, pois o colégio é o “Sagrado Coração de Jesus”. Caminhando pela cidade, quem prestar atenção verá vários outros anúncios semelhantes. Apenas os que apelam para uma *formação integral* da criança, do adolescente, do jovem estudante, são a imensa minoria. Apelos que substituem palavras como “pessoa”, “formação”, “sociedade”, por “sucesso”, “emprego” e “mercado” são muito mais frequentes.

Embora uma certa tendência funcional e utilitária na educação seja crescente e seja um bom espelho dos tempos que vivemos, o “esquecimento” de um sentido bastante mais humanista e integral da educação pode representar um enorme empobrecimento no presente e uma real ameaça para o futuro. O que esperar de um mundo em que o patrão substitui o pai, a empresa substitui a família, o mercado substitui a comunidade, o sucesso substitui a felicidade e a competição do indivíduo centrado em si-mesmo substitui a cooperação da pessoa voltada aos outros?

Tomada no seu todo e em sua compreensão mais ampla e mais humana, sabemos já que o *aprender* e a *aprendizagem* não são processos gradativos de aquisição e de *acumulação de conhecimento*. Não são, também, desde um ponto de vista neuropsicológico, um processo de *reforço de memória*, de capacidade operatória especialmente dirigida a um plano ou outro do saber. A cada momento da vida o aprender-a-saber tem a ver com importantes transformações qualitativas de todo o sistema que constitui um organismo vivo. Assim, quase se pode dizer que, ao aprender, não se “sabe mais”, mas se sabe “de uma outra maneira”. Quando uma criança aprende algo significativo que não conhecia antes, ela não aprendeu apenas “aquilo”. Através “daquilo” ela alterou de algum modo todo o seu *sistema cognitivo*. Isto pode significar que ela modificou qualitativamente toda a sua *vivência vital*.

Do ponto de vista de uma teoria de inteligências múltiplas, como a de Howard Gardner, por exemplo, *aprender* significa *integrar* graus mais complexos de experiência-conhecimento-e-sensibilidade. Significa modificar a qualidade de todo um plano ou uma dimensão específica do que existe de *cognitivo* em nós.

1 Educador e Antropólogo, docente na Unicamp, assessor do Instituto Paulo Freire e pesquisador visitante da Universidade Estadual de Montes Claros.

2 Licenciada em Letras pela Unimontes e bolsista em Gestão em Ciência e Tecnologia pela Fapemig.

3 Mestranda em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia.

Porque é que uma criança pequenina, na medida em que cresce-e-aprende..., muda? Tanto assim que, quando não vemos por um ano uma criança pequena, tendemos a exclamar: “como ela mudou?”. Ela mudou não apenas porque aprendeu coisas novas, ou porque seu aparato biopsicológico “evoluiu”, “maturou”. Ela mudou – sendo a mesma – porque, a cada momento de seu crescimento-aprendizagem, ela integrou de formas cada vez mais complexas e mais flexíveis todo o conjunto de sensações, saberes, significados, sensibilidades e sociabilidades que passo a passo a fazem transitar de um indivíduo biopsíquico a uma pessoa social. O que a torna diferente de um pequenino macaco de mesma idade é o fato de que ela não apenas aprende mais e sabe mais, mas ela integra a totalidade do que aprende de formas muito mais interligadas, abertas, flexíveis e complexas.

Em nós, seres humanos, cada um dos diferentes planos de interações-integrações altera-se qualitativamente através de cada ato pedagógico de aprendizagem. Isto é o mesmo que dizer que a cada novo conhecimento tudo o que somos e sabemos, de algum modo e em medidas variáveis, desequilibra-se e de novo se re-equilibra em um novo plano de *integração*, de *interação* e até mesmo de *indeterminação*. Sim, *indeterminação* mesmo, porque não somos animais treinados e previsíveis, e nem somos robôs. Em nós, tudo o que muda e se transforma pode tomar caminhos diversos e mesmo inesperados.

Assim, sempre que algo novo é aprendido, não é só este “algo novo” que é acrescentado ou acumulado a complexos subjetivos de conhecimento já-adquirido. O que ocorre é uma configuração de todo o *sistema pessoal pensante* como algo complexo, interligado, interdependente e dinâmico.

Uma boa metáfora do aprender e do pensar como fluxos, como processos constantes, seria a imagem de uma bela sinfonia. Quando ouvimos uma sinfonia de Beethoven, a menos que sejamos um especialista no assunto – a quem interessa a análise acurada de cada parte, de cada fração da música – o que desejamos escutar é o movimento do fio melódico. Por bela que seja, por evocativa que seja para nós uma de suas passagens, não devemos reter a música para repetir a passagem bela, já ouvida. Ela só faz algum sentido de beleza musical no interior do todo de toda a sinfonia, em seus três movimentos. Beethoven tem algumas sinfonias com quatro e até com cinco movimentos.

Retida em uma passagem (como quando o disco “enguiça” e segue adiante), a melodia da sinfonia se perde, fica “sem graça”, fica irritante, fica inteligível como uma frase musical dentro do todo. O “sentido e o sentimento de harmonia e beleza” da sinfonia não estão isolados em nenhum de seus momentos em si mesmo. Embora possamos reter alguns “momentos musicais” da sinfonia de especial beleza para nós. “Ouvir uma sinfonia” significa deixar-se levar pela intercomunicação seqüencial de cada um de seus “momentos” e seus “movimentos”. Depois de ouvir a sinfonia completa ou, pelo menos, um dos seus movimentos inteiros, podemos nos dispor a ouvir tudo de novo. Mas será então a mesma sinfonia? Acaso ouvimos, vemos ou pensamos o mesmo, exatamente da mesma maneira, duas vezes? Ao buscar uma metáfora para o transitório de tudo, Heráclito, o filósofo grego pré-socrático, lembra que nunca nos banhamos duas vezes no mesmo rio. O mesmo acontece com o rio das imagens, com o rio das idéias.

Nós realizamos “isto” toda vez que ouvimos música. Quando ouvimos “boa música” e quando a “ouvimos bem”. Nós não nos apoderamos de um determinado acorde

ou frase e pedimos para a orquestra continuar tocando-o o resto da noite. Pelo contrário, por mais que possamos gostar daquele momento musical em especial, sabemos que sua perpetuação interromperia e mataria a continuidade da melodia.

Estas idéias nos devem levar a pensar que a maneira como tradicionalmente constituímos os nossos *conhecimentos* e pensamos o que pensamos está algo equivocada. Tendemos a imaginar que é através de sucessões de imagens que imaginamos. Tendemos a pensar que é com representações de *pensamento* que pensamos a partir do que sabemos. No entanto, o conhecimento acontece em nós e entre nós por meio de um fluxo processual e contínuo.

Todo o saber é um dom, todo aprender é uma troca

O *conhecimento* é, portanto, o próprio processo de sua aquisição.

O *aprender-a-saber* não envolve um acúmulo ou uma estocagem de representações manipuláveis em seus conjuntos, na medida em que pensamos ou quando memorizamos alguma coisa. Isto pode acontecer quando aprendemos um novo “programa de computador”. Mas, mesmo neste caso, bem sabemos que à medida que aprendemos mais e “dominamos o programa” de uma maneira mais pessoal, transformamos um aprendizado mecânico e funcional em um saber criativo e até mesmo cheio de arte. O *saber* não é uma matéria do pensar que possa ser acumulada, ou que possa ser passada em unidades de um plano para o outro.

Conclusão: em seus planos mais humanos e mais densos e profundos, o *saber* pode ser *ensinado* – e por isso existem *educadoras e educadores* – mas ele não pode ser *transmitido*. Uma pessoa não “passa”, não “dá”, não “transmite” conhecimento para uma outra. Nem mesmo o melhor professor. Ou melhor, principalmente um bom professor.

O que ocorre é que em um momento de um processo de ensinar-e-aprender, uma e outras pessoas estão situadas no interior e nos limites de situações e de contextos interativos de *trocas*. Estão em pontos equivalentes, mas diferentes de relações interativas de intercâmbio de e entre saberes, sentidos e significados situados. Algo que está a todo o momento presente e em movimento: a) no mundo interior de cada pessoa envolvida em uma relação de ensino-aprendizagem; b) no interior do sistema interativo realizado naquele momento entre elas; c) no interior de um sistema igualmente presente e interativo, entre elas e o entorno natural e social do lugar social e do momento que compartilham.

Podemos figurar duas imagens muito simplificadas, mas que ajudam bastante a compreender posições pedagógicas opostas a respeito do que seja *saber e aprender*. Em uma delas a criança é a imagem de uma lousa vazia, sem coisa alguma escrita. E da mãe à professora, quem ensina e educa, escreve e preenche de saberes a mente-lousa da criança que “aprende” o que lhe é transmitido. Um “saber outro”, de outras pessoas, que passa a ser também seu, sem ser, no entanto, uma construção própria.

Na outra a criança é a imagem de uma semente jogada na terra de um jardim. O educador, um “jardineiro-do-saber”, cuida do contexto e procura os meios para que a criança-semente cresça e se desenvolva por si mesma. Ela depende “dela própria”, mas

“ela própria” depende da qualidade da terra em que está, da água que recebe, das podas oportunas em seus galhos, dos cuidados para que seja nutrida e as pragas não a contaminem. Sem os cuidados do jardineiro com a terra, a água, os nutrientes e os pesticidas (naturais, se possível), a planta não cresce, ou cresce muito aquém de como deveria ser. Mas, “bem cuidada”, é ela quem cresce e se desenvolve... de dentro para fora.

Cada *pessoa aprendente* é um arquiteto de seu próprio saber. Este princípio da educação humanista não é novo. Ao contrário, suas raízes podem ser encontradas pelo menos em Sócrates, e o vigor de sua seiva percorre idéias que fluem de Rousseau a Comenius e chegam a nós, ainda que em nosso tempo pareçam aos olhos dos gestores da educação-competência como algo entre romântico e improdutivo. O “alguém” que aprende na medida em que participa da construção de seu próprio saber é sempre uma pessoa em relação. Um alguém envolvido em uma experiência ao mesmo tempo profundamente individual (pessoalizada) e interativa (compartilhada). É sobre a base de interações, e de uma história compartilhada de trocas, de reciprocidades, de criações fruto de diferentes situações de diálogos, que cada estudante cria-com-outros uma experiência de conhecimento-em-comum, a partir do qual ele se apropria daquilo a que damos o nome de “o seu próprio saber”. Assim, através de sua participação ativa e criativa num acontecer que torna a “turma de alunos” uma “comunidade aprendente”, cada educando, orientado ou mesmo coordenado por uma professora, cria e partilha com os outros um momento de construção de saberes a partir do qual ele internaliza “o seu próprio saber”. Assim, a aquisição pessoal de novos conhecimentos, mesmo quando parece algo simples ou “virtualmente” simplificado, é algo sempre criativo, mais livre e mais indeterminado do que supomos quando “ensinamos”. Se em todo o processo de aprender há uma lógica, em toda a lógica do aprender existe uma história de partilhas.

Não se podem passar os conhecimentos de um lado para o outro. O conhecimento se constrói sempre sobre a base de um novelo de ações, e é sobre a lógica desse entremeadado de ações que é preciso agir para poder, justamente, abri-lo para a flexibilidade e a transformação.

Só ensina como um educador, como uma educadora, quem “convida ao saber”. Quem abre portas e janelas em múltiplas direções. Quem aponta os caminhos e deixa ao outro a liberdade da escolha. Quem, ao invés de dizer aos seus alunos que já chegou a um lugar definitivo (do saber, do conhecer, do “dominar os seus assuntos”), declara que também se sente incompleto, inacabado. Que também está estudando enquanto ensina e, portanto, aprendendo com os outros e não apenas ensinando a eles.

Esta oportuna idéia que funda o diálogo, não apenas como um método de trabalho, mas como a origem e o destino da própria educação, foi retomada na reinvenção do que-fazer pedagógico entre os movimentos de cultura popular do Brasil nos anos 60 e foi sintetizada em vários escritos de Paulo Freire. Sua melhor fórmula é uma bem conhecida frase já tornada entre nós um portal do ofício de ensinar-aprender: “Ninguém se educa sozinho, mas também ninguém educa a ninguém. As pessoas se educam umas às outras mediatizadas pelo mundo.” (FREIRE, 1992)

Veremos adiante que o fundamento do diálogo colocado sobre a idéia de que cada ser aprendente é uma fonte única e original de saber, estende-se a limites antes muito pouco imaginados, mesmo entre os educadores com um perfil mais humanista. Pois este fundamento não estabelece apenas uma relação de “concite ao saber” entre

pessoas, em sua individualidade, mas estende-se também a culturas. Há modos de vida próprios e originalmente peculiares que, tal como o que acontece com cada pessoa-aprendente, são também experiências, agora coletivas, únicas e nunca desiguais umas frente às outras, mas sempre diferentes umas em relação com as outras. “Em relação” significará aqui: em possibilidade aberta de diálogo com outros justamente por causa do intervalo de diferença entre uma e outras.

No *diálogo*, a sala-de-aula deve estar sempre criando e recriando. Não existe saber algum que possa vir a fazer-parte-de-mim se não for o despertar de algo novo “dentro de mim”. E, na minha relação docente com os meus alunos: “dentro de nós”. Este é um outro modo de dizer que todo o *ato de conhecimento* é um *gesto de criação* através de uma *multi-aprendizagem* – um aprender partilhado por várias pessoas que vivem aquilo-que-se-está-aprendendo desde o seu ponto pessoal de vista. De acordo com o seu ritmo de aprender e apreender. E, finalmente, dentro de processos pessoais de integração do que eu estou aprendendo agora com os meus saberes e as minhas aprendizagens anteriores.

Pois tudo pode ser comparado com um almoço de domingo. Um grande almoço festivo e solidário, em que cada qual trouxe de casa a sua contribuição; em que cada um aporta o seu quinhão de ajuda na copa e na cozinha; em que cada um procura dar o seu toque pessoal. E, depois, um almoço em que cada um olha “o que fizemos juntos”, faz o prato que escolhe, come no seu ritmo e de acordo com a sua fome, e digere segundo a alquimia de seu corpo.

Uma outra imagem poderia dar uma idéia melhor.

A sala-de-aulas da *comunidade aprendente* não é como um grande barco em que alguns trabalham para levantar a âncora, para inflar as velas e para dirigir o leme, enquanto outros apenas são levados. São conduzidos sem saber bem para onde e por quê. Ela se parece mais com veleiro dentro do qual todos são a tripulação e fazem, juntos, o que dá ao barco o seu rumo e às velas o seu sentido. Um barco em que o próprio comandante reconhece que é um entre todos. E sabe que a viagem somente avança com o trabalho comum, de que todos participam. Um trabalho em equipe e, portanto, diferenciado, em que cada um faz, “cada alguns” fazem a sua parte e vivem a viagem desde o seu ponto de vista. Pode-se pensar até numa viagem mais ousada. O barco só navega porque, além do “trabalho de todos”, ele leva em conta o mar, as correntes marítimas, o vento, o sol, o rumo das estrelas, e até mesmo a ordenação cósmica do universo, tal como ela está e se processa “ali”, em cada momento e lugar do trajeto da viagem.

Humildade: autopoiesis e alterpoética

Uma das conseqüências mais importantes do caminho que percorremos até aqui é o podermos trazer para aqui uma idéia tão fecunda quão propriamente poética. A idéia científica de *autopoiesis*. Ela pode ser inicialmente pensada como algo que responde por reger qualquer sistema em equilíbrio. E, com mais propriedade ainda, qualquer organismo da Vida e, mais ainda, aqueles situados na esfera em que a Vida se torna consciente de si-mesma, através de nós: você e eu.

Somos, como tudo o que é vivo, seres capazes de gerar as condições de manutenção endógena de nossa própria equilibração. Mas, à diferença dos outros seres da vida,

possuímos um tipo de consciência que transforma esta propriedade essencial da vida.

Somos seres dotados de formas geradoras de *autoconsciência*, de trocas misteriosamente interiores entre o corpo e a mente, entre a bioquímica dos nervos e o etéreo do espírito. Em nossas fronteiras com os outros e o nosso mundo, entre a nossa própria individualidade – a partir das dimensões complexas de nossa própria interioridade – e as redes interligadas de símbolos e de significados de cujo mundo social e cultural fazemos parte.

Ao mesmo tempo em que estamos em uma contínua interação criadora e também auto e alter-equilibradora de nós mesmos e de nosso entorno natural, estamos também em uma complexa, múltipla, diferenciada e contínua interação com as “teias e ramas” (lembra-se?) e com as redes e intercomunicações dos mundos culturais que envolvem e permeiam cada um e todos os planos de nossa vida social.

Um fator bastante esquecido entre educadores é a extraordinária capacidade humana de criar mundos próprios. De internalizar sentidos e sentimentos. De antecipar criativamente situações. Enfim, de realizar todo um riquíssimo e muito complexo trabalho intenso e profundo, dirigido à nossa *auto-equilibração*.

Ora, sabemos que *aprender é integrar* novos dados, novos fatos, novas sensibilidades, novos saberes. E integrá-los não a regiões ou lugares específicos em nosso cérebro, ou onde quer que seja – inteligência corporal, inteligência emocional, inteligências múltiplas etc. – mas em uma *totalidade interior* que se enriquece a cada novo saber, na mesma medida em que se reintegra e se re-equilibra em uma dimensão mais densa e complexa a cada conhecimento significativo.

Se esta ilimitabilidade do aprender e do saber vale para o pensamento que pensa racionalmente o real, como o da geometria, valerá bem mais ainda, quando ousarmos considerar a imaginação humana como uma forma fértil e criativamente imprevisível e confiável de pensamento.

Pois a *imaginação* (aquilo que antes até se proibia, e ainda hoje mal se tolera em algumas escolas) quer sempre ir além dela mesma. Se o saber da ciência empírica e o conhecimento racional não desejam conhecer limites, a imaginação em absoluto não os tolera. Ela é como um vôo de pássaro, que uma vez iniciado desde um ponto único num galho de árvore, pode tomar qualquer direção, mesmo que não possa ir a todos de uma vez. Ela é, em cada um de nós, a criança ainda não saída da “idade dos porquês”. Ao lado do pensamento crítico que busca a precisão e a verdade, a imaginação abre mão de ser justamente precisa. E, por ser “precisa”, limitada.

Não sendo um aparelho interior de pesquisa objetiva destinado a criar idéias “reais” sobre a realidade, ela em nada serve para dizer como as coisas são. Serve para sugerir como elas poderiam ser, como seriam ou serão, se vistas, sonhadas e “imaginadas” de outras maneiras, de múltiplas maneiras, de maneiras não-convencionais. Sendo o “outro lado” da inteligência que pensa, o racionalmente objetivo, a imaginação que não serve a contar as coisas. Ele é um convite a cantar a vida interior de cada coisa e a interioridade das relações imagináveis realizadas entre elas.

Se o *raciocínio lógico* deve ser mais ou menos como uma boa fotografia, a *imaginação criativa* é um desenho a mão livre.

Esta faculdade mais amorosamente humana, e que as modernas teorias da psicologia e da pedagogia descobrem e colocam no centro do *ensinar-e-aprender*, talvez não

seja nem sequer uma “faculdade humana”. Ela seria o limite da combinação interior de todas as capacidades de uma pessoa que *aprende-e-sabe*. E ela seria, então, a alternativa limite, em cada um de nós e nas comunidades de idéias e de imaginários em que nós estamos envolvidos, de se estender o pensamento humano aos seus máximos limites. Ao que por ser justamente mais imprevisível e menos subordinado a regras é o que há de mais fecundo e imprevisivelmente humano em nós.

Pois estamos continuamente nos auto-produzindo, nos auto-re-equilibrando, como pessoas. Estamos sempre criando algo. E nossas crianças, mais ainda. Este processo é dinâmico. É incessante e é ininterrupto. Mesmo à noite, dormindo, um sonho é um novo saber. Assim como a vida orgânica do ser vivo se esgota quando ele deixa de realizar trocas neo-equilibradoras com o seu meio-ambiente, da mesma maneira a vida interior não pode sequer se manter “viva” sem estar a todo o instante aprendendo. Sem estar, ininterruptamente, *internalizando*, *interiorizando* e *reintegrando* novos saberes.

Este é também o sentido em que quando um sábio como Sócrates dizia: “só sei que nada sei”, nada havia nesta confissão de falsa-sabedoria. Ao contrário, o aprender nos deveria abrir a um forte e sincero sentimento e sentido de humildade. Quando aprendemos a passar da idéia de que “possuímos saberes” e, portanto, sabemos mais do que os outros – mas sempre haverá outros que saberão “mais do que nós” – para a idéia de que o saber é um dom, algo que existe *entre nós* e que passa por mim e em mim está por algum tempo como algo que partilho com os meus outros, compreendemos que tudo o que aprendemos-e-sabemos é apenas um momento do imenso que nos falta ainda saber-e-aprender.

Este é também o sentido em que devemos pensar que não se “adquire conhecimento”, da mesma maneira como não se “dá” ou não se “transmite o saber”. O que devemos estar é procurando criar sempre novas situações em que cada um, a cada momento, à sua maneira, no seu ritmo e segundo os seus modos próprios de interiorização de experiência inter-significativas, integre em si o seu conhecimento.

Como não “se dá” conhecimento, todo o conhecimento “adquirido” é, na realidade, uma criação pessoal vivida em uma relação inter-pessoal (mesmo que o outro-que-me-ensina esteja escrito em um livro). Aprender e criar são sinônimos absolutos. E mesmo em uma situação pequenina, criar é como pronunciar pela primeira vez a fórmula mágica que torna real a própria magia. Hannah Arendt, pensadora alemã, escreveu certa feita esta idéia verdadeira e bela: todo o nascimento é um espécie de milagre. De uma maneira semelhante, podemos ousar pensar que todo o ato de criação contido no gesto de aprender é também uma espécie de milagre.

Aprender ao redor da mesa do saber

Vivemos dentro de um, alguns ou vários “campos” de palavras, de frases, de idéias, de teorias, de crenças, de imaginários, enfim, de tudo aquilo que começamos a aprender “em casa”, continuamos “na escola” e vivenciamos em outras múltiplas situações de outros vários lugares e momentos onde pessoas se encontram e trocam palavras, idéias, sentimentos e sentidos.

Ao longo da vida, de uma maneira inevitável, nós nos envolvemos literalmente com um belo, sinuoso e multi-complexo tecido cultural que, através da *socIALIZAÇÃO*

primária e da *socialização secundária*, nos transforma no *autor cultural* e no *ator social* de nossas próprias vidas. Este “mundo cultural” de que somos parte é algo cuja história, cujo futuro, cuja lógica, cuja estrutura e cuja dinâmica nos transcendem. Nunca abarcamos tudo o que está contido nele. Nunca compreenderemos as razões de tudo o que ele contém e, no entanto, somos quem somos porque vivemos dentro dele. Terra metafórica onde nascemos, casa de partilhas onde vivemos, nave que nos leva para um rumo que humildemente podemos antever, sem nunca ter certezas de quando vamos chegar e de onde iremos aportar.

Mesmo aquilo que consideramos como sendo as nossas idéias e os nossos pensamentos, as nossas crenças e as nossas convicções “próprias”, constitui de um modo ou de outro algumas variações de palavras já ditas, de idéias já esboçadas, de sistemas de sentido já elaborados algum dia, em algum lugar. Assim, tanto em seu âmbito mais afetivamente interativo, como na relação entre uma professora e um único aluno, até a sua dimensão mais aberta e estendida, como quando leio o livro de um pensador do século XVII sabendo que, ao mesmo tempo, em outros vários lugares do planeta e nas mais diferentes línguas outras diversas pessoas o estarão também lendo, toda a experiência do aprender-e-ensinar é sempre dialógica.

Um dos documentos mais importantes de nossos dias é o “Manifesto da transdisciplinaridade”⁴. Já quase ao final, em seu artigo décimo primeiro, ele declara o seguinte, a respeito de um par de aparentes opostos em relação à educação: a sua concretude, o seu enraizamento em um tempo e um lugar, e a abertura do aprender para a intuição, a imaginação e a sensibilidade. Algo que apenas se vive quando em relação com o outro.

Uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração do conhecimento. Ela deve ensinar a contextualizar, concretizar, e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, da imaginação, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos. (NICOLESCU, 1999).

Em um capítulo de livro escrito há alguns anos, acrescentamos estas palavras, como um comentário⁵.

Todo aquele que ensina aprende com quem aprende.

Todo o que aprende ensina ao que ensina.

Toda a educação é uma vocação do diálogo.

O diálogo de cada pessoa com todas as instâncias de seu próprio eu, no corpo, na mente e no espírito. O diálogo com o outro, com os seus outros, os que ensinam, os que aprendem. O diálogo concreto e vivenciado com a Vida de seu mundo cultural e com a natureza de seus ambientes de vida.

Saber é algo que transforma quem aprende a cada momento do gesto de aprender. Saber nunca é o resultado de uma acumulação de conhecimentos e de habilidades transmitidos por um outro, fora de um diálogo.

Saber é criar conhecimentos e aprender e participar de situações e de processos ativos de criação do saber.

4 O Manifesto da Transdisciplinaridade é o documento final de um Congresso Internacional, realizado no Convento da Arrábida, em Portugal, entre 2 e 6 de novembro de 1994. Assinam a Carta de Transdisciplinaridade, depois tornada um “manifesto”, as seguintes pessoas: Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu.

5 É o capítulo intitulado: *Um outro pensar para um outro viver*, do livro *A canção das sete cores: educando para a paz*. Foi publicado pela Editora Contexto, de São Paulo, em 2005.

Aprendemos o tempo todo com o todo de nós mesmos e é o todo da pessoa que somos quem se transforma a cada momento significativo do ato de aprender.

Uma educação humanista deve estar atenta a realizar-se como uma permanente oficina de experiências interativas de criação partilhada de saberes. Uma oficina de criação, reflexão e atividade postas em diálogo, ali onde o valor dos sentimentos, das intuições e da inteireza interativa de cada pessoa e de cada grupo da comunidade aprendente devem ser substantivamente levados em conta. (BRANDÃO, 2005).

Cada pessoa, quem quer que seja, qualquer que seja o seu “grau escolar” e o seu “nível cultural”, é uma fonte única, irrepetível e original de saberes, de sentimentos, de sentidos de vida. No entanto, todo o saber é uma experiência de partilha. Algo semelhante acontece com a morfologia e a dinâmica de nosso próprio corpo. De uma forma muito pessoal, íntima mesmo, ele aprende a adaptar-se ao seu *meio-ambiente natural*. Aprendemos tudo. Aprendemos a saber pouco a pouco como deitar e sentar, como andar e parar, como manter-se em equilíbrio, como reagir ao frio, ao calor, ao perigo e à fome. Assim também outras esferas de nossa mente aprendem a lidar com a cultura de que são “elas” e nós somos parte. Aprendem a adaptar-se; aprendem a conviver e, mais do que tudo, aprendem criativamente a equilibrar-se no/com os seus *sócio-ambientes culturais*. E eles não são nunca uma “coisa” pronta, acabada e consagrada. Eles são, antes, como vimos já, fluxos, eixos e feixes dinâmicos e até mesmo imprevisíveis de símbolos e de significados com que entretecemos a cada instante, ao mesmo tempo, os *mundos de que somos pessoas e as pessoas que somos nestes mundos*.

E este ponto deve ser “insistido” bastante, porque cada vez mais vemos programas e projetos curriculares tratando “aquilo que se aprende na escola” como se fossem “coisas”, e não “fluxos”. Como se fossem “matérias”, e não “energias” de saber e sentido. Como se fossem “posses” de que quem aprende se apropria, e não “bens” e “dons” que se trocam reciprocamente.

Somos nós, seres inteligentes, receptivos ao novo, eternamente abertos a inovar, a tentar outra vez e sempre, a “zerar” (quando isso é possível) o feito e fazer o novo, a aprender sem parar, aquelas pessoas que criam o mundo dos tecidos sociais e simbólicos que nos cria... nunca de uma vez para sempre, mas sempre um pouco mais... adiante.

Aprender é, também, *saber* como lidar de maneira inteligente e progressivamente *autônoma* (o oposto de *autômata*) com esses vários fios entrelaçados, esses vários padrões de cores, de tons e de efeitos de toques metafóricos do tecido cultural de quem somos. Mas *aprender* é, também, saber como participar dos processos através dos quais este tecido se re-tece, essas cores se re-tingem, esse tons se recriam.

Pois o que nos torna humanos é o fato de que entre nós é impossível *aprender e re-equilibrar* interiormente a vida e a inteligência através de cada saber adquirido, sem, com isto, não participar, de alguma maneira, do fluxo de sentidos e de ações que reequilibram nossos contextos de vida e de pensamento.

Sabemos que, de um lado, a cultura em que vivemos “apaga” ou torna opaca à consciência uma boa gama do que nós aprendemos e seguimos, ao vivê-la. Assim, saber viver bem em uma comunidade é não precisar estar a todo o momento perguntando aos outros como é que se faz “isto ou aquilo”. Mas, de outro lado, podemos imaginar que na história social de uma cultura nada se apaga de tudo o que foi vivido e pensado. De tudo aquilo que, uma vez pensado e vivido, viveu o seu momento de

diálogo entre duas vidas: entre pai-e-filho, entre professor-e-aluno, entre companheiros de uma equipe, enfim, entre pessoas de uma qualquer comunidade de destino.

O que alguém pensou um dia e colocou em *diálogo* pode até mesmo ser esquecido, mas nunca mais se apaga. De todo o bom pensamento – aquele que cria algo ao ser criado como um gesto de aprender – sempre algo subsiste, mesmo quando nada deles tenha sido escrito ou registrado de alguma outra maneira. Porque todo o bom pensamento salta do seu breve momento para uma duração universal. Não seria uma metáfora fantástica imaginar que um pensamento carregado de sentido voa de seu aqui-e-agora, de seu lugar de origem, de seu momento de gesto nascido, para a imensidão dos espaços culturais de partilha de sentido onde haverão de estar os pensamentos que o acolhem.

Voltemos por um momento a algumas linhas acima. De algum modo, tudo o que eu penso a cada instante, ou tudo que eu acabo de pensar possui quase nada de uma criação minha, absolutamente original. Não é algo de minha exclusiva autoria e, portanto, sequer pode ser minha posse. Eu bem sei que penso os meus pensamentos, mas com que cuidados devo dizer: “este pensamento é meu!”. Pois cada um dos pensamentos “meus”, faz parte de um fluxo cultural de saberes e sentidos de mundos que vão de minha família até uma comunidade universal de pensamento.

Dentro de *mundos de cultura*, o que se cria, assim como aquele que cria algo à sua volta, faz parte de, e constitui uma comunidade de imaginários de que cada um de nós é mais um companheiro de sentido do que um hospedeiro, do que um proprietário de idéias; mais um convidado do que um proprietário. E mais uma reticência do que um ponto final.

Tudo o que aconteceu e segue acontecendo ao longo da história da humanidade, ao longo da história de um povo, ao longo da história de uma cidade, ao longo da história de uma família, ao longo da história de uma pessoa, pode ser visto e pensado, também, como algo que ocorre como uma *aprendizagem*. Como formas comuns à vida e como maneiras especiais de lidar com a *aprendizagem*. Com o *aprender*. Pois a adaptação ao mundo e às suas mudanças, do mesmo modo como a capacidade de transformar-se para seguir “dentro da vida”, tudo isto significa um trabalho de *aprender-saber-reaprender*.

E mesmo quando este múltiplo processo de *aprendizagem-transformação-adaptação-reaprendizagem-retransformação* pareça ser um trabalho individual, ele é sempre a individualização de algo sempre coletivo, partilhado. Em uma escala ainda mais generosamente aberta pedagógica – dando a esta palavra o seu sentido mais amplo, mais envolvente – podemos imaginar que viver significa estar continuamente participando de *situações de reciprocidades de saberes e de aprendizagens*. Viver e conviver é partilhar e contribuir para um contínuo trabalho de intercâmbios de algo-bom-para-saber. E, algo que, uma vez sabido e compreendido, possui o dom de nos transformar em um alguém sempre algo melhor.

Somos *seres aprendentes*, é preciso relembra. E isto nos define muito mais como seres humanos do que o sermos *seres racionais*. A própria racionalidade é uma operação contínua do *aprendizado*. É muito importante distanciar a inteligência da pura racionalidade e opô-la à emoção e à vida. Ao contrário, nosso corpo e nossa mente, nosso cérebro e nosso espírito aprendem em todos os planos para serem, em

todas as dimensões, a pessoa que realizamos em nós a cada momento.

Tudo o que está em nós: o corpo, o cérebro no corpo, a mente no cérebro, o espírito humano na mente, as diferentes modalidades de inteligências (palavra que não deve ser dita no singular), inclusive a inteligência emocional, acontece em nós como o resultado de um imenso e complexo trabalho de multi-aprendizagem da espécie de que somos uma realização pessoal. De outro lado, cada um de nós está constantemente se transformando em parte e no todo de si-mesmo, ao vivenciar de maneira pessoal e interativa cada *situação significativa de aprendizagem*.

Em cada ser vivo e, de maneira peculiar, em cada ser humano, o cérebro é um órgão a todo instante evolutivo. Ele está integrado ao corpo por infinitas teias de sentido e sentimento, e está interligado também ao seu entorno, ao mundo com o qual continuamente está interagindo através da aprendizagem e através do que faz com o que se aprenda.

Tudo o que acontece com ele em termos de aprender-reaprender não acrescenta apenas mais saber, não desenvolve mais habilidades, não acumula mais discernimento. Sobre o fazer com que isto continuamente aconteça, o cérebro, o todo da pessoa que o abriga e, de maneira convergente e solidária, todo o entorno de vida e de energia irradiante de seu ambiente, estão sendo capazes de processar re-equilíbrios em níveis e sob formas mais complexas, mais diferenciadas, mais aperfeiçoadas, portanto, em uma direção francamente ascendente.

A natureza própria do cérebro humano é a instabilidade. Ele não se estabiliza a partir do momento em que atinge um ponto de equilíbrio e de adaptação provavelmente ideal para o exercício de seu trabalho, de suas funções interativas. Ele não é como o dente ou o nariz. Ao contrário, sendo operativamente instável, aberto ao novo e capaz de integrar sempre novos conhecimentos, e de integrar-se em novas esferas de *equilíbrio autopoietico*, o seu cérebro e a sua mente tendem a ser instâncias aprendentes de você sempre capazes de ir além de si mesmos. No entanto, a medida do valor de todo o saber é a sua *dialogicidade*. Saber algo para si-mesmo pode ser um ato de humildade ou de desejo puro e simples de conhecer-para-mim-mesmo. Mas a vocação humana do *saber* é a partilha do *sentido*. Saber e aprender a saber, para tornar o meu *diálogo*, a minha conversa, a minha aula, até mesmo a minha “prosa”, algo mais pessoalmente bom, belo e verdadeiro.

Uma realidade do senso comum e das culturas populares tem sido difundida hoje em dia pela própria psicologia. E ela deveria ser um excelente ponto de partida do trabalho pedagógico. Desde que sempre trabalhada e adequada e motivadamente exercida, a mente humana envelhece muito tarde. Muito depois do próprio corpo que a abriga. Ela amadurece muito lentamente, e este é um fator que deveria ser levado bastante mais em conta na *educação*. Um estudante pode sair de um curso universitário razoavelmente “preparado para o exercício de uma profissão” aos vinte anos. Ele terá adquirido um *quantum* de conhecimentos que poderão torná-lo um “profissional competente” em pouco tempo.

No entanto, uma coisa é o *saber* que se adquire, outra é a *sabedoria*, fruto de um lento amadurecer não apenas de saberes, mas de experiências que integrem saber-e-vida, teoria-e-prática. De acordo com pesquisas bem recentes, realizadas com profissionais de várias regiões do mundo, a idade madura do maior proveito de saber

e docência de um professor, de uma professora, vem após os cinquenta anos. O momento áureo da vida de um médico está por volta dos sessenta anos. Os doutores Zerbini e Pitangui que o digam. Um artista genial pode gerar suas melhores obras na aurora da “velhice” e Oscar Niemeyer acaba de dizer, aos cem anos de idade, que não pensa em se aposentar.

E, num mundo mutável e que acrescenta novos conhecimentos em todos os campos do saber a cada mês, a cada semana, mais do que nunca estamos convocados a dois desafios. O primeiro: abrimo-nos a um persistente e perene esforço de seguirmos aprendendo na mesma medida em que prosseguimos educando. O segundo: procurarmos viver de maneira cada vez menos solitária e cada vez mais solidária a experiência do *trabalho de aprender*. Grupos de estudo, equipes de trabalho que fazem do “também estudo” um momento constante de encontros, comunidades virtuais podem ser caminhos bastante viáveis.

Podemos agora encerrar estas reflexões, lembrando que o pensamento humano não é nunca uma estação a que se chega e desembarca. Ele é a própria viagem que se faz e acontece em cada momento do percurso. E mesmo que a viagem do conhecimento possa ter muitas “paradas”, ela é, para quem quiser, uma viagem sem-fim. Uma viagem que pode ter tido um ponto de partida previsível, mas uma viagem sem um ponto previsto de chegada, ainda que ela deva e possa e talvez deva possuir um “plano de viagem”.

O pensamento é a aventura de si-mesmo.

É uma pergunta em busca de respostas. É um eixo, um feixe, um emaranhado que faz e refaz o bordado dos tecidos da mente, sem fim. Um pano-do-saber a que sempre podem ser acrescentados novos fios, e para o qual sempre podem ser imaginadas novas formas e novas urdiduras.

Pensar, como acontece quando um filósofo pensa as suas questões, é estar aberto a estar sempre reaprendendo a ver-o-mundo. O exercício de pensar começa no reconhecimento da própria imperfeição, assim como a ciência avança quando erra e, então, se corrige e avança um passo mais. Ela para e pode estagnar quando pensa que chegou a descobertas e a teorias definitivas. Todas as teorias do fenômeno humano e da história que viraram “dinossauros do saber” foram e seguem sendo maneiras de pensar que se imaginam exclusivas (todas as outras estão erradas) e perenes (todas as outras passam para que “esta” se eternize).

Quanto mais uma pessoa aprende, mais é capaz de pensar por conta própria. Mas aí é quando mais ela descobre que precisa dos outros para existir, e que só avança através do *diálogo* e para realizar-se como *diálogo*.

Se todas estas idéias são pertinentes, então o trabalho do educador deveria ser bastante repensado. A começar pela redescoberta de que, ao contrário do que poderia parecer, justamente agora quando se fala tanto em “crise da escola” e até mesmo em “fim da escola”, a *educação* e a *escola* recobram em todo o mundo um valor redobrado.

Vimos o tempo todo, aqui, que o *aprender* não é uma acumulação provisória e utilitária de conhecimentos dirigidos com prioridade ao exercício de habilidades parceladas, restritas e perigosamente “mecanizáveis”, quando elas não são colocadas a serviço e sob os cuidados de uma mente pensante, crítica, ativa, participante e criativa. O *aprender* é, como vimos, uma atividade inerente a tudo o que é vivo e que responde pela

totalização do ser de cada pessoa e pela realização de cada cultura. E o trabalho da pessoa que educa ganha a dimensão de um verdadeiro agente do processo mais importante de toda a vida: *aprender a saber*, e saber para seguir sempre aprendendo e partilhando com os outros o saber, o sentido e a sabedoria.

Referências

- ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A canção das sete cores: educando para a paz*. São Paulo: Contexto, 2005.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 35. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.
- GARDNER, Howard. *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.
- GARDNER, Howard. *O verdadeiro, o belo e o bom: os princípios básicos para uma nova educação*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.
- IZQUIERDO, Ivan. *A arte de esquecer*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2004.
- LARROSA, Jorge. *Estudar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LEÃO, Emmanuel Carneiro. *Aprendendo a pensar*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- LELOUP, Jean-Yves. *A arte da atenção: para viver cada instante em sua plenitude*. Campinas: Verus, 2001.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes da educação do futuro*. Brasília: Cortez/Unesco, 2002.
- NICOLESCU, Basarab. *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.
- OSTROWER, Fayga. *A sensibilidade do intelecto*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.



Mesa 3

Pedagogia do Oprimido: 40 anos depois

- *Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos: pedagogia crítica e globalização contra-hegemônica* – Afonso Celso Scocuglia
- *A Pedagogia do Oprimido: de clandestina a universal* – Alípio Casali
- *Das 40 horas de Angicos aos 40 anos da Pedagogia do Oprimido* – Celso de Rui Beisiegel
- *Contribuições freirianas para a organização dos movimentos sindical e popular no Brasil* – Sílvia Maria Manfredi
- *La sombra introyectada del opresor: Freire y el psicoanálisis social* – Miguel Escobar

Apresentação

A terceira conferência abordou a temática “Pedagogia do Oprimido: 40 anos depois”. Participaram dessa mesa, freirianos históricos, como o professor Celso Beisiegel, que escreveu o primeiro trabalho de impacto nacional sobre a teoria e a prática educacional de Paulo Freire, e Miguel Escobar, que trabalhou com o educador brasileiro na década de 70. Afonso Scocuglia (UFPB), Alípio Casali (PUC-SP), Sílvia Manfredi (IPF-Itália e Unicamp) e Piergiorgio Reggio (IPF-Itália e Universidade Católica de Milão). Intelectuais acadêmicos, reconhecidos igualmente por suas conexões com Freire, também compuseram esse rico espaço. A abertura da conferência coube ao professor Celso Beisiegel, que abordou, fundamentalmente, o contexto político, cultural e educacional em que a *Pedagogia do Oprimido* foi gestada e suas principais contribuições à educação no contexto atual. Alípio Casali tratou da “regionalidade versus universalidade”, discutindo como um texto com fortes marcas de subjetividade, demarcado num contexto histórico, cultural e social, apresenta características que ultrapassam fronteiras locais, nacionais e internacionais, criando identidade com educadores de diferentes tempos e lugares. Miguel Escobar trouxe alguns resultados de uma pesquisa cujo objetivo buscou compreender melhor, a partir da obra freiriana, as relações de opressão com o contexto fratricida global de guerra. Sílvia Manfredi e Piergiorgio apresentaram a repercussão da *Pedagogia do Oprimido* entre educadores italianos que se envolveram em projetos com propósitos emancipatórios e como, ainda hoje na Europa, esta obra é referência para todos aqueles que combatem a exclusão social, subordinação e opressão das minorias, identificando o significado, a importância e qual o tipo de contribuição que ela traz aos educadores e educadoras que enfrentam os desafios dos tempos de globalização e neoliberalismo. Afonso Celso Scocuglia questionou a tese da inexorabilidade da globalização hegemônica, corroborando as teses de Boaventura de Sousa Santos sobre as múltiplas possibilidades de globalizações, principalmente as contra-hegemônicas, marcadas pelo cosmopolitismo e pelo patrimônio comum da humanidade.

Ângela Antunes

Mestre e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo e Diretora Pedagógica do Instituto Paulo Freire

Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos: pedagogia crítica e globalização contra-hegemônica

*Afonso Celso Scocuglia*¹

Introdução

Iniciar um debate sobre o contexto da “globalização” sem identificar algumas falsas idéias é correr o risco de vê-las perpetuadas como verdades.

A primeira dessas idéias é a de que “a globalização” é um processo histórico recente e que não encontra paralelo na história. Para isso argumenta-se, inclusive, que seria produto das novas tecnologias da informação. Ora, o mundo começou a se tornar global, no sentido que o conhecemos, a partir dos séculos XV e XVI, com as grandes navegações que invadiram as Américas. No Manifesto do Partido Comunista (1848), Marx e Engels já denunciavam a invasão burguesa em todo o mundo, inerente à necessidade do mercado capitalista em expansão. Certamente, o processo de desenvolvimento do capitalismo mundial mostra-se como uma continuidade histórica, como consequência dos tempos e contratempos históricos do mundo liderado pelas forças majoritárias do Ocidente. A globalização, assim, não é recente, não é novidade histórica, parecendo muito mais uma nova tentativa de sobrevida do capitalismo, fundada na exacerbação da sua expansibilidade econômico-financeira facilitada pelas redes informacionais maximizadas. Vários autores colocam que tal processo é resultado da atual crise econômica que, motivada pela superprodução, acelera a centralização e a globalização do capital. Neste sentido, a globalização econômica e o neoliberalismo comercial seriam respostas à crise do capitalismo e produtores da concentração de riquezas e da exclusão social. No entanto, isso não nos faz pensar que a história se repete ou que o processo atual apresenta as mesmas características dos anteriores.

A segunda é a idéia de que “a globalização” é irrevogável, irreversível e inexorável, ou seja, é a única saída do pós-guerra fria cuja bipolaridade marcou o mundo no século XX. Assenta-se na premissa de que o capitalismo é a única via mundial, que o leste (Rússia etc.) e a Ásia (China etc.) aderiram, que não há outras opções, que “a história acabou” e o neoliberalismo é a solução.

A terceira e, talvez, a mais perniciosa das idéias é de que, diante da avalanche globalizante alicerçada pelas duas idéias anteriores, não há nada a fazer senão aderirmos “aos vencedores”, líderes de um mundo único, no qual o individualismo, as guerras militares e civis (das grandes cidades e do campo), entre outras, são práticas e idéias que convergem e deságuam na globalização hegemônica, definitiva e fatal.

1 Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, pesquisador do CNPq e pós-doutorando em Ciências da Educação pela Universidade de Lyon (França).

Globalização contra-hegemônica

Um dos autores que tem analisado os fenômenos das globalizações com mais intensidade e acuidade tem sido Boaventura de Sousa Santos. Vários dos seus escritos compõem um cenário no qual o destaque é dado a uma vertiginosa mudança analítica nas ciências humanas e sociais em função dos acontecimentos das últimas décadas e, mais propriamente, da segunda metade da década de oitenta até os nossos dias. Dentro de uma profusão de reflexões, destacamos neste texto quatro olhares do autor: um livro sobre os impactos da globalização nas ciências sociais (2002a), um artigo sobre as tensões da modernidade (2002b), uma entrevista para um grande jornal brasileiro (2004) e um livro sobre o Fórum Social Mundial (2005).

Nas reflexões sobre os vários prismas da temática, a complexidade das globalizações é caracterizada por Santos, especialmente no livro *A globalização e as ciências sociais*:

Uma revisão dos estudos sobre os processos de globalização mostra-nos que estamos perante um fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo. A globalização nas últimas três décadas parece combinar a universalização e a eliminação das fronteiras nacionais, por um lado, o particularismo, a diversidade local, a identidade étnica e o regresso ao comunitarismo, por outro, interage de modo muito diversificado com outras transformações no sistema mundial [...] como o aumento dramático das desigualdades entre países ricos e países pobres e, no interior de cada país, entre ricos e pobres, a sobrepopulação, a catástrofe ambiental, os conflitos étnicos, a migração internacional massiva, a emergência de novos Estados e a falência ou implosão de outros, a proliferação de guerras civis, o crime globalmente organizado, a democracia formal como uma condição política para a assistência internacional. (2002a, p. 26).

Diante dessa complexidade, defende a idéia fundante das diversas possibilidades históricas das globalizações e, neste contexto, afirma a globalização, atualmente hegemônica, como contingência, indicando caminhos alternativos.

A globalização contra-hegemônica, cujos movimentos e organizações congregadas no Fórum Social Mundial são um eloqüente exemplo, é feita de uma enorme diversidade de ações de resistência contra a injustiça social em suas múltiplas dimensões. Contra a banalização e a instrumentalização da indignação moral procuram manter viva a idéia de que o capitalismo global (agora chamado de globalização neoliberal) é injusto, é hoje mais injusto do que há vinte anos e que, se nada fizermos, será ainda mais insuportavelmente injusto daqui a vinte anos. [...] O que será a globalização contra-hegemônica depende do que será a globalização hegemônica e vice-versa. (SANTOS, 2004, p. 1-2).

Neste sentido, torna-se importante destacar, ainda com Santos, que

[...] o objetivo da globalização alternativa é tornar o mundo cada vez menos confortável para o capitalismo. Este só pode ser declarado irreversível depois de esgotadas todas as alternativas, o que provavelmente nunca ocorrerá. Ou seja, o capitalismo global não é menos contingente e indeterminado do que as lutas contra ele. (2004, p. 2).

Os desenvolvimentos interdependentes das globalizações antagônicas evidenciam um campo de luta que rechaça a idéia de fatalidade histórica. Por seu turno, os argumentos da contingência e da indeterminação alicerçam e tornam ainda mais incisivas as críticas sobre as falsas idéias do “fim da história” e da inexorabilidade da globalização como fenômeno único contra o qual não há nada a fazer. Ao contrário, diante das tensões da modernidade, Santos (2002b, p. 6) coloca que a globalização é um “[...] conjunto

de arenas de lutas transfronteiriças [...]”. As globalizações “de-cima-para-baixo” (hegemônicas) e “de-baixo-para-cima” (contra-hegêmônicas) comportam quatro formas de globalização: o *localismo globalizado* e o *globalismo localizado* seriam partes das hegemônicas e o *cosmopolitismo* e o *patrimônio comum da humanidade*, das contra-hegêmônicas.

O *localismo globalizado* é o “[...] processo pelo qual determinado fenômeno local é globalizado com sucesso [...]” (SANTOS, 2002b, p. 5). Cita como exemplos, entre outros, os casos das ações das multinacionais, a expansão mundial da língua inglesa e a globalização do *fast food* e da música popular norte-americana. O *globalismo localizado* é mostrado pelo “[...] impacto específico de práticas e imperativos transnacionais nas condições locais, as quais são, por essa via, desestruturadas e reestruturadas de modo a responder a esses imperativos transnacionais [...]” (SANTOS, 2002b, p. 5). Fazem parte dele os nossos conhecidos fenômenos como as zonas francas de comércio, “[...] uso turístico de tesouros históricos, lugares ou cerimônias religiosas, artesanato e vida selvagem [...] conversão da agricultura de subsistência em agricultura para exportação [agrobusiness] [...]” (SANTOS, 2002b, p. 5). Essas formas de globalizações hegemônicas teriam duas vias na divisão internacional da produção: “[...] os países centrais especializam-se em localismos globalizados, enquanto aos países periféricos cabe tão-somente a escolha dos globalismos localizados [...]” (SANTOS, 2002b, p. 5).

No entanto, o *cosmopolitismo* e o *patrimônio comum da humanidade* não se caracterizam nem como globalismo localizado, nem como localismo globalizado. São formas antagônicas identificadas pelo autor como globalizações de-baixo-para-cima, ou seja, globalizações contra-hegêmônicas. O cosmopolitismo constitui uma antítese das formas predominantes de hegemonia enquanto oportunidades de organizações transnacionais de Estados-nação, de regiões, de classes ou grupos sociais que explorariam as contradições do sistema mundial imposto, interagindo na defesa de seus interesses comuns. Incluem desde as redes feministas às ecológicas, das ONGs às organizações Sul-Sul, das organizações de trabalhadores aos Fóruns Mundiais, passando pelos movimentos literários, científicos e artísticos. O patrimônio comum da humanidade, por sua vez, inclui temas de sentido global como o desenvolvimento sustentável da Terra, a proteção da camada de ozônio, a preservação da floresta amazônica, dos oceanos e da Antártida (SANTOS, 2002b, p. 5-6).

Importante destacar os espaços e as redes mundiais que se constituem como cenários de reflexão e intervenção alternativas, a exemplo do Fórum Social Mundial (FSM). Para Santos,

A organização que melhor representa a globalização contra-hegemônica emergente é a expressão das exigências, das dimensões e da novidade do desafio de confrontar um modelo que subordina praticamente todos os aspectos da vida social à lei do valor. O novo desafio enfrentado pelo FSM ocorre em termos de organização e ação, mas também em termos de escala e dos tipos de ação coletiva e de estratégia política e ainda em termos das formas dos processos de conhecimento que devem orientar as práticas emancipatórias. O FSM é a expressão das exigências, das dimensões e da novidade desse desafio. (2005, p. 10).

Santos observa, ainda, que

O FSM contrapõe a idéia de que a totalidade do controle (como saber ou como poder) é uma ilusão e de que há razões credíveis para defender a possibilidade de alternativas. Daí a natureza aberta, ou, se se preferir, vaga, das alternativas propostas. Num contexto em que a utopia conservadora

prevalece em absoluto, é mais importante afirmar a possibilidade de alternativas do que defini-las. A dimensão utópica do FSM consiste em afirmar a possibilidade de uma globalização contra-hegemônica. (2005, p. 16).

É precisamente no sentido do conflito e da formação de espaços e redes dialógicas de intervenção, em oposição às idéias de linearidade, de fatalidade e de determinismo (SCOCUGLIA, 2006b, 2007) que Paulo Freire defendeu em vários dos seus escritos a “história como possibilidade do novo”, da “alternância”, da “utopia” (da denúncia e do anúncio), do “inédito viável”, ou melhor, como disse Gramsci (1982), da “contra-hegemonia”².

Contrapontos freirianos à globalização hegemônica na educação

Nosso intuito agora é pensar os possíveis contrapontos aos determinismos da globalização hegemônica no campo da educação por meio dos principais conceitos do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire.

Parece-nos que o primeiro passo a considerar é a influência da pedagogia freiriana no mundo. Sabemos que a obra de Paulo Freire é traduzida, utilizada e debatida em vários idiomas e em muitos países. Em um sentido completamente diverso da globalização hegemônica do capitalismo, podemos dizer que Freire é um dos pensadores da educação e da pedagogia mais *globalizados*. Os numerosos eventos, as publicações, as constantes referências à sua obra e ao seu legado prático-teórico demonstram a possibilidade concreta da sua pedagogia vir a ser um contraponto vigoroso à influência da globalização hegemônica na educação mundial.

Por que isso ocorre? A meu ver, porque suas categorias de análise, seus principais conceitos e a força da sua prática e das práticas educativas que utilizam seu legado em todo o mundo têm oferecido *denúncias, respostas e propostas* convincentes aos principais problemas que as políticas educacionais enfrentam nos últimos quarenta anos, entre os quais se destacam: bilhões de analfabetos absolutos, funcionais, digitais, políticos; precária escolarização das camadas sociais subalternas; privilégio da educação das elites; educação bancária; reprodução dos processos opressivos nas salas de aula; necessidade de reeducação dos educadores e de oferta de condições de trabalho adequadas e qualitativas; importância das ações dialógicas na educação; impossibilidade da educação neutra e a ênfase da politicidade da educação; necessidade da conquista da educação crítica pelas vias/estágios da consciência; aparato educacional voltado para os interesses, valores e necessidades das camadas oprimidas; combate aos determinismos práticos e teóricos; busca da consciência da realidade nacional; a educação e a cultura como exercícios da liberdade; os direitos dos oprimidos ao conhecimento; o trabalho como uma das matrizes do conhecimento político; a esperança e a ousadia que combatem o fatalismo e o medo; a construção da pedagogia da autonomia; as construções

2 As aproximações de Freire ao pensamento de Gramsci são verificadas especialmente a partir do que chamamos escritos africanos em *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas* (SCOCUGLIA, 2006a).

dos inéditos viáveis e da utopia da denúncia e do anúncio; enfim, a educação na história como possibilidade da mudança.

Talvez a mais grave das denúncias do fracasso das políticas educacionais lastreadas na globalização atualmente hegemônica seja a verificação de que o analfabetismo de bilhões de pessoas no mundo todo continua a nos desafiar e nos envergonhar. Tal fato já era desastroso havia quatro ou cinco décadas, quanto mais hoje na chamada *sociedade do conhecimento* e da comunicação letrada. Os fracassos aos combates ao analfabetismo continuam, tanto em nível local como mundial. E o problema continua a ser tratado como sempre denunciou Freire: os encaminhamentos não conseguem descer às raízes sócio-políticas do problema, ficando, no máximo, em seu nível cognitivo, agora em discussões circulares sobre *letramento* etc. Certamente que as discussões sobre cognição, sobre as metodologias e outras questões do gênero são importantes. No entanto, não há discussão mais urgente do que as necessidades e as determinações sociais e políticas a serem enfrentadas neste campo. No Brasil, o ensaio desse encaminhamento no início do atual governo quando, mais uma vez, a alfabetização parecia ser encarada como problema número um, foi relegado a um plano inferior. A velha questão do desenvolvimento nacional, levantada desde os anos 1930, permanece atual com agravantes: como desenvolver um país que tem mais de 100 milhões de analfabetos³ absolutos, funcionais, digitais, políticos etc.? E como não priorizar essa questão se ela tem reflexo direto no baixíssimo nível qualitativo da escolarização das camadas populares? Como decantar a importância da *cidadania* e da *inserção no novo mundo do trabalho* (competitivo e de competência) nos nossos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), sem resolver essa problemática?

Por outro lado, se a expansão quantitativa dos acessos aos vários níveis de escolaridade revelou-se uma positividade no período 1995-2002, como trabalhar com salas de aula repletas de dezenas de alunos, sem investir no magistério e na docência? Se é verdade que o tempo médio de permanência na escola tem aumentado em todas as camadas da população, o que dizer sobre a qualidade das nossas escolas? Mesmo sem analisar a capacidade de exclusão que a globalização hegemônica tem proporcionado – com seu crescente desemprego, com a brutal informalidade do mercado de trabalho e de outro lado, com as exigências de competência polivalente e tecnológica dos trabalhadores –, como fazer para que uma escolarização cada vez mais desqualificada seja parâmetro de inserção nesta mesma globalização? Em outras palavras, mesmo se aceitássemos (por mais absurdo que fosse) essa globalização, como faríamos para “adaptar e inserir” novos trabalhadores neste reinado mercadológico quando a qualidade da escolarização pública das camadas oprimidas desvanece? Se é notório que o âmbito correto da discussão passa pelo cognitivo, pelo “aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser” (DELORS, 2000), nem de longe neste campo se esgota. As grandes questões matriciais são eminentemente sociais e políticas, como advoga Paulo Freire. A ênfase dada por ele à denúncia da pseudo-neutralidade educacional e a necessidade de compreender a

3 Se somarmos os analfabetos absolutos e os funcionais (segundo a UNESCO aqueles que não completaram a 4ª série) já teremos, no Brasil, entre 60 e 70 milhões! Faltam os analfabetos digitais, políticos e outros. O que dizer da constatação do SAEB/INEP de 74% dos alunos da 8ª série não dominam corretamente as quatro operações elementares da matemática? Ou a grande porcentagem que não consegue interpretar textos simples?

inseparabilidade educação/política (SCOCUGLIA, 2006), bem como suas respectivas especificidades, não pode ser emudecida ou desprezada, ao contrário.

Em contrapartida, uma vez mais, a globalização hegemônica, de forma paradoxal para os seus próprios interesses do consumo e do lucro, parece mirar apenas a educação excludente. A disponibilidade dos meios da tecnologia da informação, por exemplo, ainda se dá em círculos mínimos. A Internet continua a ser acessada como instrumento de qualificação escolar e de trabalho por uma pequena parcela da sociedade. A velocidade de propagação do estilo consumista é intrinsecamente contraditória com os baixíssimos níveis de escolaridade, já que, dentro da lógica perversa do sistema, os não escolarizados ou desqualificados na escolarização têm menos renda pessoal e familiar. A própria expansão do sistema privado de educação superior tem demonstrado, via de regra, a desqualificação do próprio sistema.

Podemos pensar que uma das evidências dessa desqualificação reside na continuidade da “educação bancária”, pois os depósitos de saber são incompatíveis com o crescimento intelectual e da consciência crítica, especialmente dos jovens e dos adultos. Em outras palavras, um sistema cognitivo que não serve nem para os propósitos de adaptação aos desígnios da globalização, quanto mais à reversão deste quadro. Deste prisma, a criatividade, a consciência crítica, a reflexão... passam ao largo, produzindo realmente o cidadão “mudo, útil, solitário...” antes comentado. Ademais, nossas salas de aula continuam a fabricar apatia, desinteresse e desigualdade e uma das suas reações tem sido a violência na escola, ou seja, a opressão combatida/respondida pela força bruta. Continua válida a observação da *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1984b, p. 32): “[...] o grande problema está em como poderão os oprimidos, que hospedam o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia da sua libertação [...]” E sabemos todos que parte significativa da opressão acenta-se, hoje, no binômio globalização econômica e neoliberalismo comercial.

Ademais, nossa busca de respostas e propostas inspiradas nos escritos de Freire deve estar alerta sobre a parte da cultura educacional que sofre completa redefinição e, por isso mesmo, o ataque mais incisivo por parte da globalização e do neoliberalismo: a construção do conhecimento e o currículo. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2001, p. 8), “[...] redefinir a educação como capitalista implica redefinir as próprias noções do que constitui conhecimento. O conhecimento deixa de ser um campo sujeito à interpretação e à controvérsia para ser simplesmente um campo de transmissão de habilidades e técnicas que sejam relevantes para o funcionamento do capital [...]”. Ainda segundo esse autor, “[...] se a educação é o campo da batalha preferencial da luta social mais ampla em torno do significado, o currículo é, então, o ponto focal dessa luta [...]” (SILVA, 2001, p. 9).

Freire reconhece, desde os seus primeiros escritos das décadas de 1950 e 1960, o campo do currículo como área de disputa ferrenha de interesses políticos em torno dos processos educativos e, como núcleo central dessas disputas, as questões relativas ao conhecimento. Sua ênfase política recai principalmente sobre os direitos dos oprimidos ao conhecimento: a) o direito de conhecerem melhor o que já conhecem da “experiência feita”; b) o direito de conhecerem o que foi apropriado pelos opressores e lhes foi negado; c) e o direito de produzirem o seu próprio conhecimento (inerente aos seus próprios valores, interesses e necessidades sociais, culturais e políticas). Todos

sabemos da sua forte defesa da educação problematizadora precisamente porque no seu contexto os oprimidos teriam vez e voz para discutirem seus problemas e as saídas organizadas para eles. Por isso mesmo é que a noção política da ação dialógica é decisiva. Para Freire, o diálogo deve ser uma arma dos oprimidos para se organizarem contra seus opressores. Podemos dizer que a educação e o currículo, ao contrário da unicidade e do determinismo que a hegemonia tenta impor, são arenas políticas nas quais os conhecimentos convergentes, divergentes e antagônicos combatem e, nesse combate, os oprimidos só podem mostrar sua fortaleza na ação coletiva dialógica de enfrentamento de quem os oprime.

Devemos ressaltar, também, a importância da reeducação dos educadores e o papel igualmente decisivo que jogam nessa disputa. Tem completa pertinência a crítica de Dale (2004) à teoria da disseminação avassaladora de uma “cultura educacional mundial comum” quando indagava: “a quem é ensinado, o quê, como, por quem e em que circunstâncias?” Poderíamos, com Freire, completar: a favor de quê e de quem e, portanto, contra o quê e contra quem se educa? A favor de quê e de quem e, portanto, contra o quê e contra quem se constrói o currículo? Ao contrário do que propaga o determinismo hegemônico, o conhecimento e o currículo não são neutros, nunca. Representam, sempre, uma opção política, mesmo que esta seja francamente favorável à despolitização da sua discussão. E, por isso mesmo, continuam fundamentais as compreensões dos “estágios transitivos da consciência” mediados pela educação enquanto ação cultural da conquista do conhecimento crítico (FREIRE, 1984a).

Neste caminho, os debates sobre as globalizações hegemônicas e contra-hegemônicas precisam ser “tecidos em conjunto” (*complexus*) e compostos pelos campos pedagógico, gnosiológico, cultural, político, dialógico, social, antropológico... além do campo econômico, como propõe Freire ao longo da sua obra. Sabemos que a priorização e a nuclearização em torno da economia já faz parte da hegemonia, enquanto construção ideológica. Importante alertar com Reginaldo Moraes que

[...] a narrativa neoliberal – produção de idéias, imagens, valores – descreve e pretende explicar os supostos despautérios do mundo social “regulado politicamente” [...]. Não significa apenas nem principalmente definir respostas certas aos problemas, mas definir quais são os problemas certos e os termos em que devem ser equacionados. Seu alvo é modificar drasticamente os temas e os valores compartilhados, de modo que se enquadrem as eventuais alternativas no terreno pejorativo do impensável e se alterem em profundidade os espaços e os processos em que se fazem as escolhas sociais relevantes. (2002, p. 13).

Por isso, uma educação contribuinte para a globalização contra-hegemônica precisa se nutrir, necessariamente, de uma pedagogia da esperança e da ousadia para combater a pedagogia do fatalismo e do medo. Precisa estar apta a garimpar e a escalar a autonomia para que seus protagonistas persigam a utopia, o inédito que é viável, enfim, a história como possibilidade do novo, da mudança. Para Freire,

A importância do papel interferente da subjetividade na história coloca, de modo especial, a importância do papel da educação. A prática política que se funda na compreensão mecanicista da história, redutora do futuro a algo inexorável, castra as mulheres e os homens na sua capacidade de decidir, de optar, mas não tem força suficiente para mudar a natureza mesma da história. Cedo ou tarde, por isso mesmo, prevalece a compreensão da história como possibilidade, em que não há lugar para explicações mecanicistas dos fatos nem tampouco para projetos políticos de esquerda que não apostam na capacidade crítica das classes populares. Como processo de conhecimento, formação política, capacitação científica e técnica, a educação é prática indispensável

aos seres humanos e deles específica na História como movimento, como luta. A história como possibilidade não prescinde da controvérsia, dos conflitos que, em si mesmos, já engendrariam a necessidade da educação. (1993, p. 14).

Com efeito, como já escrevemos em outro trabalho, criticando o oportunismo “de direita” e, também, algumas raízes das teorias “de esquerda” que sustentam uma visão de mundo única e absoluta, Freire é incisivo ao rechaçar a “pós-modernidade neoliberal” e defender a “pós-modernidade progressista e crítica” (SCOCUGLIA, 2006b, 2007). Para isso, aposta na possibilidade de concretização do que foi negado pela modernidade às camadas populares (aos oprimidos, aos subalternos, aos *esfarrapados do mundo*) e no rechaço do absolutismo da razão técnica-econômica-instrumental que atrofiou as possibilidades concretas da “hominização”. Mas aposta, também, nas tendências pós-modernas que investem no respeito às diferenças, à diversidade, às questões de gênero e de etnia, dos direitos responsáveis por uma cidadania plena, planetária e multicultural para os que não tiveram (ou tiveram pouca) voz e vez e que continuam a se espalhar pelo mundo como sem-terra, sem-pão, sem-teto, sem-escola nenhuma ou sem-escola-de-qualidade, sem-emprego, sem-paz e, principalmente, sem-esperança (SCOCUGLIA, 2006a).

E, deste prisma, podemos encampar as reflexões de Peter McLaren (2001), segundo as quais

[...] a pedagogia crítica serve, num sentido mais amplo, como uma hermenêutica política que orienta a articulação do significado vivido no interior das contingências da história, de acordo com um *compromisso ético de justiça social*. A pedagogia crítica tem se constituído como uma forma de navegar através das tecnologias de poder, criadas no interior dos terrenos contestados das culturas pós-modernas. A força da pedagogia crítica reside na sua capacidade para fortalecer o princípio da *justiça social* e para levar esse princípio ao domínio da *esperança*. [Assim] [...] a pedagogia crítica deve avançar [...] como um meio de *libertar* os indivíduos das suas vidas socialmente isoladas, de forma que eles possam se tornar disponíveis para a sua imaginação coletiva. Entretanto, a política da imaginação também exige que imprimamos nossa vontade coletiva no funcionamento da história. Isto acontecerá quando, nos termos de Pierre Bourdieu, nós formos capazes de dar à *utopia* uma possibilidade razoável de concretização. (p. 97, grifos do autor).

Nossos destaques às proposições de McLaren pretendem, além de ratificar a importância da pedagogia crítica – que tem em Paulo Freire um dos seus principais construtores e um dos seus principais referenciais prático-teóricos –, enfatizar a utilização do legado freiriano como um alicerce político-pedagógico das possibilidades das globalizações contra-hegemônicas. Afinal, a ação dialógica, a conquista da consciência crítica, a problematização, a pedagogia da autonomia, da ética e da justiça social podem vir a ser antíteses da educação que hoje ajuda a sustentar a globalização hegemônica e o neoliberalismo.

Freire, Boaventura e companhia: breve nota final

Podemos pensar em três dimensões quando procuramos convergências nos escritos de Freire e Boaventura. Algumas convergências gerais, fundantes, são notórias, mesmo diante de autores voltados para campos epistemológicos diferentes como o político-pedagógico e o campo sociológico. Outras convergências são mais específicas, como

é o caso, entre outros exemplos, do *diálogo* e do apelo à *consciência crítica*, presentes nas duas obras e que podem ser pensadas como idéias complementares. Outros ainda são campos não explorados por um ou por outro e, por isso, espaços de pensamentos diferentes.

Certamente são autores que têm partes das suas obras convergentes e complementares que merecem estudos específicos, o que não é o nosso caso neste texto. O que chama atenção, no entanto, logo de início, é que ambos são militantes das causas que Freire chama de *hominização* (humanização permanente dos humanos) desde *Educação como prática da liberdade* (publicado no exílio em 1965), e, também, ambos são partidários radicais da mudança social e da história como possibilidade e como alternativa ao que está posto. As convergências e os complementos de um lado e de outro a respeito das alternativas à dominação exercida pelos mecanismos sociais, políticos, culturais e educativos da globalização hegemônica nos remetem aos campos comuns da hominização, do combate à fatalidade histórica, da afirmação de contrapontos necessários à “construção possível de um mundo melhor” e dos possíveis mecanismos a serem buscados e/ou implementados. As propostas colocadas antes, no primeiro e segundo segmento deste texto, são eloquentes o suficiente para não necessitarem de repetição.

Em suma, penso que, quando Boaventura coloca as alternativas possíveis aos globalismos localizados e aos localismos globalizados e investe no cosmopolitismo e no patrimônio comum da humanidade e para isso mostra a importância, por exemplo, das redes formadas no FSM, seu *corpus* de argumentação pode ter em Freire seu “[...] braço político-pedagógico [...]” no sentido do combate e do convencimento tão próprios do jogo pela hegemonia. De outro lado, quando Freire propõe o “[...] diálogo como arma dos oprimidos para lutarem contra seus opressores [...]” e a busca da consciência crítica como política do conhecimento, oferece aos militantes da globalização contra-hegemônica, como é o caso de Boaventura, alguns caminhos concretos de luta pela mudança social.

Mais ainda, quando a *Pedagogia do oprimido*, obra-prima de Paulo Freire escrita no emblemático 1968, completa quatro décadas de convencimento mundial em torno das denúncias da opressão (inclusive pela via educacional) e dos anúncios das possibilidades de um homem e de uma mulher renovados pela esperança de se reconstruírem e reinventarem o mundo, encontra na pujança dos escritos de Boaventura de Sousa Santos alguns complementos necessários para continuar viva e prospectiva.

Aliás, a possibilidade concreta de ser complementado e reinventado é uma das características mais atuais do pensamento “pós-moderno progressista” de Freire (1992) e de toda carga político-pedagógica do legado freiriano (SCOCUGLIA, 2006a, 2006b, 2007). A impossibilidade de um só modelo ou de um só autor abarcar a pluralidade e a complexidade das práticas educativas e das reflexões pedagógicas sempre esteve intrínseca às proposições de Freire. Por isso mesmo construiu seu pensamento inspirado em Anísio Teixeira, Vieira Pinto, Hegel, Marx, Gramsci, Goldmann, Lukács, Cabral, Dewey, entre outros. Por isso, também, dedicou parte da sua obra aos livros-dialógicos escritos com Frei Betto, Gadotti e Sérgio Guimarães, Ira Shor, Antonio Faúndez, Adriano Nogueira, com os integrantes do IDAC (Rosiska de Oliveira, Claudius Ceccon, Miguel de Oliveira e outros) etc. No mesmo sentido, muitos dos seus escritos tinham a

marca da oralidade à espera da interlocução e do diálogo. Ademais, suas idéias já foram estudadas em conexão com Gramsci, Freinet, Habermas, Piaget, Morin e tantos outros. Essa possibilidade aberta aos complementos e às convergências (no passado criticada, equivocadamente, justamente por essa característica) demonstra a atualidade e a visão prospectiva do seu pensamento-ação e nos ajuda a repensar a *Pedagogia do oprimido*, quarenta anos depois, não como um livro isolado e, sim, enquanto parte de uma grande obra sequiosa de dialogicidade e reinvenções.

Referências

- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior In: CATANI, A.; NOGUEIRA, D. (Org.). *Pierre Bourdieu – Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 217-227.
- DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez/Unesco, 2000.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984a.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984b.
- FREIRE, P. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- MCLAREN, P. Traumas do capital: pedagogia, política e práxis no mercado global. In: SILVA, L. H. da (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 81-98.
- MORAES, R. C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 13-24, 2002.
- MORIN, E. *O Método – As idéias*. Porto Alegre: Sulina, 1998.
- SANTOS, B. de S. *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2002a.
- SANTOS, B. de S. *As tensões da modernidade*. 2002b. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura4.html>>. Acesso em: 13 nov. 2006.
- SANTOS, B. de S. Entrevista. 2004. Disponível em: <<http://www.ces.fe.uc.pt/BSS/documentos/JornalOGLOBONov2004.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2006.
- SANTOS, B. de S. *O Fórum Social Mundial: manual de uso*. São Paulo: Cortez, 2005.
- SCOCUGLIA, A. C. *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. 5. ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2006a.
- SCOCUGLIA, A. C. (Org.). *Paulo Freire en el tiempo presente*. Valência: IPF/CREC/DENES, 2007.
- SCOCUGLIA, A. C. (Org.). *Paulo Freire na história da educação do tempo presente*. Porto: Afrontamento, 2006b.
- SILVA, T.T. A escola cidadã no contexto da globalização. In: SILVA, L. H. da (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 7-10.

A Pedagogia do Oprimido: de clandestina a universal

Alípio Casali¹

Qualquer comentário que possa ser feito acerca dos 40 anos de produção da *Pedagogia do Oprimido* deve passar obrigatoriamente pelo autorizado e clássico comentário a propósito de seu 30º aniversário, redigido por seu próprio autor, Paulo Freire, e publicado sob o título de *Pedagogia da Esperança*. Ou seja, não faz sentido buscar outro mote para a celebração atual desses 40 anos que não seja, novamente, o da esperança. Porque, como disse Freire em suas *Primeiras Palavras*, 30 anos após a *Pedagogia do Oprimido*, justificando o título de seu livro-celebração:

[...] a esperança [crítica] é uma necessidade ontológica, [...] é um imperativo existencial e histórico, [e não é possível] entender a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho, [o que torna indispensável] uma certa educação da esperança [...] (1999, p. 10-11).

A ironia, ao mesmo tempo que brutal contradição, que pretendo explorar neste curto ensaio, é esse traço da *Pedagogia do Oprimido*: uma obra triplamente exilada e clandestina, que alcançou um reconhecimento universal como poucas. Refiro-me aos três movimentos: o exílio da pessoa de Freire no Chile; a hostilidade que nos últimos anos lá recebeu para publicação desse seu livro; a clandestinidade com que o livro circulou no Brasil, em versões castelhana e inglesa, até que finalmente veio a ser publicado no Brasil em 1975. Todas essas circunstâncias realçam o gesto ousado e histórico de Fernando Gasparian (Editora Paz e Terra) que, com essa publicação em 1975, afrontou o governo militar brasileiro e se expôs a riscos.

Os dicionários nos dizem que “clandestino” é aquilo que é feito às escondidas, fora da legalidade, que infringe normas. Etimologicamente, a palavra deriva do verbo latino *celare*, que significa esconder, ocultar numa cela. Já o conceito de “universal” não é suficientemente esclarecido pelos dicionários, uma vez que a ele se aplica uma tal variedade de referências que seu significado torna-se diluído. Talvez isso seja um sintoma da crise de universalidade de nossa cultura contemporânea, crise essa que se manifesta principalmente nos reducionismos a que a idéia de universalidade tem esta-do submetida.

Sabemos dos fatos: depois de um curto período como exilado na Bolívia, Paulo Freire mudou-se para Santiago do Chile, onde permaneceu de novembro de 1964 a abril de 1969. A densidade existencial de Freire (CASALI, 1998) permitiu-lhe uma superação rápida do abatimento a que todo exilado é submetido. Nos primeiros anos, de 1964-1967, dedicou-se intensamente aos projetos político-pedagógicos junto ao *Instituto de Desarrollo Agropecuario – INDAP*; no segundo período (1967-1969), trabalhando na condição de consultor da Unesco no *Instituto de Capacitación y Investigación*

1 Professor titular da Pós-Graduação em Educação da PUC-SP.

de la Reforma Agrária - ICIRA (FREIRE, 2006, p. 213). Junto ao ICIRA, Paulo prosseguiu seu empenho em práticas políticas e educativas, mas viveu ali um tempo de mais interioridade, de reflexão e de elaboração teórica sobre sua prática (FREIRE, 1999, p. 43).

O exílio no Chile foi um período fértil, em que Paulo escreveu quatro importantes obras:

- *Educação como prática da liberdade* (1967), que historiciza, fundamenta e expõe seu método de alfabetização desenvolvido no Brasil;
- *Extensão ou comunicação?* (1968), em que sustenta o valor dos saberes cotidianos dos camponeses e cobra dos agrônomos que não operem uma *invasão cultural* e sim uma *comunicação* cultural educativa;
- *Ação cultural para a liberdade* (1968), na mesma linha;
- e *Pedagogia do Oprimido* (escrita a partir de julho de 1967 e concluída em Santiago, no outono de 1968), sua mais conhecida obra.

Nada disso que Freire escreveu poderia ter vindo à luz e a público nesse mesmo período, no Brasil. No Chile, embora Paulo tivesse se sentido bem acolhido inicialmente pelo governo da Democracia Cristã de Eduardo Frey (1964-1970), aos poucos as rupturas ideológicas dentro da Democracia Cristã deram motivos a sérias desconfianças também do governo chileno sobre suas atividades e seus escritos (FREIRE, 1999, p. 52). A consequência foi a decisão de Paulo de não publicar a *Pedagogia do Oprimido* no Chile, como pretendia (FREIRE, 2006, p. 214).

Esse fato configura a estranha sobreposição do triplo exílio e clandestinidade da *Pedagogia do Oprimido*. Ela só viria a ser publicada nos Estados Unidos, dois anos depois, em 1970 (FREIRE, 1999, p. 63), e no Brasil em 1975.

Um lugar clandestino é um lugar numa ordem de ilegalidade; entra na clandestinidade política quem, além de ter convicções conflitivas com as idéias dominantes num regime antidemocrático, supostamente tem algum poder de influência social, cultural, política, influência essa que de algum modo soa como ameaçadora para o poder estabelecido. Tudo isso se opera sujeito à avaliação política do mesmo poder estabelecido, que usa indicadores mais ou menos arbitrários e persecutórios para concluir tal avaliação. Entrar em clandestinidade nessas circunstâncias, entretanto, é fazer uma afirmação radical do direito, tão radical que implica em não se admitir a possibilidade do próprio aprisionamento. Mas a clandestinidade no próprio país implica uma limitação extrema da ação; por isso, quando não há um projeto positivo de tomada do poder, a solução inevitável é a saída (também clandestina) para o exílio auto-imposto. O exílio de Freire, alternativa inevitável à prisão (confinamento) de sua consciência política, tornou-se um tempo e um lugar de afirmação radical do direito, da ética, da universalidade. Principalmente porque, no seu caso, como observamos, o exílio não se reduziu a um tempo de mera sobrevivência; ao contrário, alargou-se e aprofundou-se como um tempo de práxis intensa. Em consequência, Freire começa a tornar-se mais conhecido mundialmente. Contribuiu para isso sua condição de vítima de um regime político autoritário e obscurantista: potencializou seu poder simbólico de figura e ícone mundial de educador e defensor dos oprimidos, com um reconhecimento que, caso contrário, talvez não tivesse alcançado.

Logo após o Golpe Militar de 1º de abril de 1964, Paulo Freire permaneceu escondido na residência do Deputado Federal Luiz Bronzeado, em Brasília. Dali, em 22 de maio, entrou com um pedido de obtenção de passaporte. Em 12 de junho, já no Recife, foi informado pelo órgão que nada constava contra ele nos arquivos; entretanto, apenas em 11 de dezembro de 1964 foi emitida uma resposta formal a seu pedido sob a forma de “Certidão Negativa para Visar Passaporte”, sob alegação de ser “[...] homem notoriamente ligado à política esquerdista [...]” (FREIRE, 2006, p. 168). Em 16 de junho foi levado de sua casa por dois policiais, ficando preso por dezessete dias; e mais tarde voltou a ser detido por cinquenta dias (FREIRE, 2006, p. 169). O General Antonio Carlos Murici, em depoimento ao CPDOC/FGV, confirma que Paulo “[...] era de esquerda, meio comuna, [...] que utilizava as palavras num sentido de formação da consciência para a luta de classes. [...] Foi para o Chile quando sentiu que iria ser preso [...]” (FREIRE, 2006, p. 165-166). Com efeito, estava no Rio de Janeiro quando, em 29 de setembro, foi decretada sua prisão preventiva. Atendendo à insistência de seu amigo Tristão de Athayde, exilou-se na Embaixada da Bolívia, onde permaneceu por quarenta dias, até obter salvo-conduto e deixar o País rumo a La Paz. De lá seguiu para o Chile em 20 de novembro de 1964 (FREIRE, 2006, p. 210).

O que Freire fazia no exílio? Nada mais do que, precisamente, seguir lutando para fazer valer o direito, o Estado de Direito pleno: afirmando positivamente a liberdade; afirmando a cultura oprimida como valiosa (sendo oprimida precisamente por ser valiosa e, nisso, potencialmente ameaçadora aos poderes estabelecidos); afirmando a justiça; afirmando o diálogo como meio da educação, que é antes de tudo um compartilhamento do mundo; afirmando a legitimidade ética e política da luta dos oprimidos pela superação da opressão.

O exílio é uma clandestinidade protegida. O fundamento dessa proteção é o princípio da soberania dos povos e nações. Esta, entretanto, é uma frágil ordem, do ponto de vista dos cidadãos que o sofrem, pois, a depender dos poderes antidemocráticos estabelecidos, ela poderá voltar-se rapidamente contra esses cidadãos. Isso ocorreu com frequência na América Latina. A soberania de vários países foi consentidamente violada durante o ciclo militar, com incursões em territórios alheios para a “captura” de foragidos políticos, sem se falar de assassinatos e outras barbaridades.

Ao mesmo tempo, o exílio de Freire, e de tantos outros companheiros, alimentava de algum modo a semi-clandestinidade nossa, dos que permanecemos no País.

Lembro-me com clareza como foi o primeiro contato que tive com um texto de Freire exilado. Era precisamente o capítulo II da *Pedagogia do Oprimido*, sob a forma de uma apostila rodada em mimeógrafo. Ainda hoje me vem o cheiro forte do “stencil” e da tinta preta, a folha meio borrada, em cujo centro aparecia impresso em espanhol, com destaque de margem à esquerda, a célebre frase: “Ahora *nadie educa a nadie*, así como tampoco *nadie se educa* a sí mismo; los *hombres se educan* en comunión, mediatizados por el *mundo*”. Em espanhol, sim, como a maioria dos textos políticos clandestinos, naqueles anos de chumbo, provenientes do Chile, Peru, México, Cuba...

Só algum tempo depois li *Educação como prática da liberdade*. Era o ano de 1973. Eu era um professor universitário iniciante e, no Ciclo Básico da PUC-SP, trazíamos textos de Freire para estudos com os alunos. Mas para multiplicar e distribuir esses textos, precisávamos reproduzi-los em mimeógrafo, sem identificação do autor, e estudá-los

como se fossem textos anônimos... Eu costumava revelar o nome do autor dos textos – Freire – apenas depois que o tínhamos lido e discutido por inteiro. Para circular com livros, era conveniente desencapá-los. Até que ponto chegava nossa prudência... ou nossa paranóia. Os censores militares já estavam instalados dentro de nós. Ademais, não raro, seus olheiros estavam fisicamente ali, sentados nas carteiras universitárias observando e anotando, e em alguns casos nós sabíamos quem era quem; como no meu caso, um de meus alunos era filho do temível Delegado Fleury, um dos homens-chave do aparelho repressivo militar do País.

Na *Pedagogia da Esperança*, Paulo se refere a expedientes parecidos, de iniciativas de outras pessoas, como o caso da jovem freira norte-americana que teria “[...] entrado algumas vezes no Brasil, no regresso de suas viagens aos Estados Unidos, com alguns exemplares da *Pedagogia do Oprimido*, sobre cuja capa original ela punha capas de livros religiosos [...]” (FREIRE, 1999, p. 63). Enquanto não saiu sua primeira edição, no Brasil, em 1975, reconhece o próprio Paulo, “[...] um sem-número de brasileiras e brasileiros a liam em edições estrangeiras que chegavam aqui por golpes de astúcia e de coragem [...]” (FREIRE, 1999, p. 63), ou seja, clandestinamente.

Não era apenas no Brasil que a *Pedagogia do Oprimido* era recebida com ávido interesse. Ela entrou rapidamente na rede de pensamento crítico em muitos países. Hoje é desnecessário demonstrar o alcance mundial (uma das expressões de sua universalidade) que a *Pedagogia do Oprimido* logrou, à vista de sua tradução em cerca de 17 idiomas e das milhares de referências em livros e artigos escritos sobre ela. Sua mundialidade, cabe observar, ocorreu pela força inerente da obra, como bem observou Freire quando comentava sobre “[...] a andarilhagem pelos quatro cantos do mundo a que fui levado pela *Pedagogia do Oprimido* [...]” (FREIRE, 1999, p. 13).

Mas não convém deixar esse conceito de universalidade, que faz contraponto ao de clandestinidade, sem uma criteriosa demarcação. Ele já foi demasiadamente mal usado e abusado. Convém, porém, antes, demarcar o que a universalidade *não é*. Em tempos de intensificação das informações e comunicações, tempos de exacerbação das aparências em prejuízo das essências, tempos de esvaziamento da linguagem, de sua banalização e da irresponsabilidade no seu uso, é obrigatório o esforço de sermos criteriosos. A universalidade tem sido muito freqüentemente confundida com conceitos que lhes são vizinhos de significado. Refiro-me aos conceitos de planetário, mundial, global, internacional, intercultural. Cada um desses termos deve ser reconhecido como parte de uma trama de significados específicos, de áreas específicas. A distinção entre eles é arbitrária e convencional, mas indispensável e preliminar. Assim, podemos dizer:

- o desequilíbrio ambiental é *planetário* (refere-se ao Planeta Terra como um ecossistema integrado);
- a Copa de Futebol é *mundial* (ela implica povos, nações, culturas, indistintamente; mais ainda: permite encontros internacionais e inter-culturais aparentemente impossíveis, como o dos EUA e Irã, inimigos políticos históricos, que se enfrentaram na Copa da França em 2002. Antes do jogo, trocaram flores. O clima do jogo foi amistoso, e o Irã venceu por 2 a 1. Há mais países filiados à FIFA do que à ONU!);
- a ONU é um organismo *internacional* (os entes que a compõem são *nações* e seu objetivo é promover a integração de todas as nações do *mundo*);

- a economia é *global* (não cabe mais a idéia de que cada economia nacional se desenvolva à parte da rede *global* de economias do mundo, do planeta ou globo terrestre; mas cabe enfatizar que a globalização é um fenômeno particular, cujo âmbito de interesses exclui o direito da maioria de ter acesso à manutenção minimamente digna da própria vida).

De todos os equívocos terminológicos no campo das generalidades, o mais perigoso é o de se confundir o universal com o global: reducionismo que, ademais da inversão conceitual, fetichiza a força que oprime. Pois a economia globalizada tem sido um jogo no qual a vida dos poucos investidores satura-se de bens (privilégio) às custas da carência de muitos, e de sua exclusão (opressão) do direito.

Outro equívoco conceitual, bastante comum, ainda, é o de identificar-se universalidade com a “unanimidade”. Nada mais impreciso e impalpável que a tal unanimidade. Em plena sociedade das informações, das comunicações, das aparências e espetáculos, nada mais perigoso, igualmente. Pois sabemos que raramente a unanimidade passa por fora dos artificios de produção da rede poderosa e interesseira da mídia. Não é esse, tampouco, o valor universal da *Pedagogia do Oprimido*.

Em contraste, o *universal* refere-se, por princípio, ao que é próprio de todo e qualquer ser humano em qualquer tempo e lugar. Por isso pode-se afirmar que a ciência tem uma pretensão de universalidade; que o direito e a ética buscam seu fundamento na universalidade.

Quando dizemos “Todos os seres humanos são mortais”, estamos pronunciando uma sentença com um peso de verdade singular e único. Não há qualquer dúvida acerca do significado do que se afirma: estamos nos referindo à morte física, e essa afirmação é, certamente, dentre todas as sentenças de alcance universal, a que contém menos dúvida e imprecisão. A clareza do significado dessa sentença não é absolutamente abalada se se acrescentam comentários e exemplificações acerca dos diversos sentidos que a morte tem para as diversas culturas, religiões e sujeitos. Estamos, pois, sem dúvida, diante de uma sentença de significado claramente universal. Adjetivamos essa universalidade como sendo *unívoca*.

Por outro lado, podemos afirmar também: “Todos os seres humanos amam”. Os biólogos, e certamente também os psicólogos, concordarão em reconhecer que sim; o ser humano demonstra uma capacidade, comum a toda a sua espécie, de estabelecer vínculos afetivos duráveis com suas crias, com seus genitores e com seus parceiros (relacionados ou não à procriação). Tais vínculos não se restringem a dispositivos de proximidade física, a manifestações de disposição à proteção etc., mas prolongam-se numa complexa e inesgotável rede de símbolos. O verbo “amar” tem sido reconhecido como a expressão mais comum (mais “universal”) dessa capacidade e dessa conduta.

Mas pode-se perguntar, sempre, sem que isso seja tomado como sinal de tolice: “O que é realmente amar? Como se ama? Qual a linguagem própria do amor? Qual o sentido do amor?” Pois, perguntas como essas vêm sendo feitas por sábios, cientistas e poetas, de todos os tempos e todos os lugares. Elas são expressão do fato de que uma parte do que chamamos “amor” permanece sempre obscura, ainda quando estejamos falando de uma experiência íntima e pessoal. A universalidade de significado dessa sentença (“todos os seres humanos amam”) não é, certamente, unívoca, pois não pode ser compreendida de imediato e da mesma forma por todos os interlocutores, como

nossa sentença anterior (“todos os seres humanos são mortais”). A universalidade dessa sentença, pois, é *ambígua*. Mas todo e qualquer ser humano, de alguma forma, poderá reconhecer alguma *validade* nessa sentença desde que possa construir uma representação de seu significado relacionando-o com as formas culturais concretas com que seu grupo cultural realiza os vínculos afetivos e sua complexa constelação de símbolos. Cada grupo cultural, cada sujeito, configurará em sua imaginação uma constelação particular de significados e sentidos para esse verbo. A isso chamamos “universalidade análoga”: todos vivem e experimentam a coisa, mas cada qual à sua maneira.

Estamos nesse mesmo plano de *universalidade análoga* quando nos referimos à educação dizendo: “todos os seres humanos se educam”. A variedade de formas e significados com que essa ação se passa entre as diversas culturas do mundo não permite qualquer possibilidade de se dizer previamente o que é, como é, qual o sentido da educação na vida humana. Não obstante, são infinitas as definições e descrições de como isso se passa e, não menos, de como a coisa deveria acontecer.

Mas devemos acrescentar mais uma sentença a nossa seqüência argumentativa. Poderíamos afirmar o seguinte: “Todos os seres humanos oprimidos têm direito à educação e devem poder educar-se de modo apropriado à sua condição; e isso significa: de modo a poderem superar sua condição de opressão”.

Não é outra coisa que a *Pedagogia do Oprimido* veio dizer. E disse: o que é isso, o educar; como se educa; qual a linguagem própria da educação; qual o significado e o sentido da educação libertadora da opressão. Mas esse significado e sentido não existem fora de uma práxis empreendida por sujeitos singulares.

O núcleo central da argumentação da *Pedagogia do Oprimido* reside precisamente na afirmação de um movimento recíproco, dialético, entre essa condição de máxima individualidade subjetiva e a de máxima universalidade. O tema já estava inteiramente prenunciado no célebre mote “leitura do mundo e leitura da palavra”. Na *Pedagogia da Esperança*, Paulo retoma essa enunciação nos seguintes termos: “É a leitura do mundo exatamente que vai possibilitando a decifração cada vez mais crítica da ou das situações-limites, mais além das quais se acha o inédito viável.” (FREIRE, 1999, p. 106). Ou seja, trata-se da inseparabilidade entre o singular, o particular e o universal (CASALI, 2001, p. 109).

Mas a afirmação da positividade do singular e do particular não os isenta de riscos também reducionistas. As *Primeiras Palavras* da *Pedagogia do Oprimido* já demarcavam essa questão, na antinomia que Freire ali postula entre o *sectarismo* e o *radicalismo*. Ele apresenta, de partida, sua obra como sendo um ensaio e um trabalho “para homens radicais” (FREIRE, 1977, p. 21). Sejam eles cristãos ou marxistas, se não forem *sectários*, com posições *fechadas* e *irracionais*, poderão aceitar o *diálogo* proposto pelo livro. A antinomia é clara:

- o sectarismo é castrador, alienante, mítico, irracional, um obstáculo à emancipação dos homens, incapaz de perceber a dinâmica da realidade (ou a percebe equivocadamente), domesticador do tempo e dos homens; o sectarismo, seja de direita ou de esquerda, é sempre reacionário (FREIRE, 1977, p. 21-24);
- a radicalização é criadora e libertadora, pela criticidade que a alimenta; realiza a unidade dialética entre subjetividade e objetividade; inscreve-se na realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la; enfrenta, ouve, desvela

o mundo, encontra o povo, dialoga, compromete-se; a radicalização é própria do revolucionário.

Em conseqüência, conclui, a *Pedagogia do Oprimido* implica numa “tarefa radical” (FREIRE, 1977, p. 21-25).

O sectário é aquele que, estando imerso e comprometido com uma ação e causa particular, encontra-se aprisionado nela, sendo incapaz de transitar entre esse seu âmbito particular e outros particulares e, menos ainda, o universal. Não raro, tal aprisionamento, ainda que de conteúdo político, é de natureza psíquica, o que torna sua dissolução muito mais difícil.

A radicalidade, por outro lado, assim descrita por Freire, mostra-se pertencente à família da consciência, da coragem, do compromisso, da práxis, do enraizamento histórico e da totalidade da condição humana. Na *Pedagogia da Esperança*, Freire (1999, p. 87-88) retoma este mesmo início da *Pedagogia do Oprimido* e conduz seu argumento até o núcleo tenso da relação dialética entre o local e o universal, onde afirma: “Para mim vem sendo difícil, impossível mesmo, entender a interpretação do meu respeito ao *local* como negação do *universal*.” O fundamental, prossegue ele, é “[...] deixar claro essa coisa óbvia: o regional emerge do local, tal qual o nacional surge do regional e o continental do nacional, como o mundial emerge do continental [...]”. E conclui: “Assim, é errado ficar aderido ao local, perdendo-se a visão do todo, errado é também pairar sobre o todo sem referência ao local de onde se veio.” E se compara com Ariano Suassuna, para exemplificar: “Ariano Suassuna se tornou um escritor universal não a partir do universo, mas a partir de Taperuá.”

O que é extraordinário em Paulo Freire, e particularmente nessa obra, é a imediaticidade com que suas palavras foram reconhecidas como de elevado valor, não apenas por brasileiros e chilenos, mas por muitos e diversos outros: latino-americanos, africanos, asiáticos, comunidades indígenas do Canadá, sindicatos de trabalhadores na Suécia, mulheres na Guatemala, pequenos agricultores na Guiné-Bissau, educadores na China, estudantes na Índia etc. O vínculo que se estabeleceu entre todos esses grupos e sujeitos e o que Paulo escreveu foi o de uma singela e fundamental identificação: a de verem-se de alguma forma descritos e revelados pelo texto de Paulo. Um vínculo de reconhecimento. Isso é o que chamamos de *a universalidade (análoga) da obra de Freire*, particularmente de sua *Pedagogia do Oprimido*.

Essa identificação e reconhecimento são, sem dúvida, sinais de que há (pode haver) algo em comum na Humanidade. Algo, porém, que nunca pode ser dito *a priori*; que só pode ser reconhecido *a posteriori*. Isso assim é, certamente porque não exista mesmo uma essência humana prévia que cada sujeito trataria de materializar; ao contrário, assim é, certamente, porque cada sujeito, em seu grupo cultural, realiza a sua essência humana, e o faz na medida em que produz a sua própria vida, materialmente, existencialmente, espiritualmente. Assim é, certamente, também porque o reconhecimento do valor de um pensamento e ação em uma outra cultura depende sempre da mediação de *sistemas simbólicos correspondentes* (análogos!) entre as culturas. Serão arquetípicos, esses sistemas? A questão merece estudo; porém, em outra ocasião.

Pois foi exatamente esse o ponto que a *Pedagogia do Oprimido* tocou. Ela revelou, e revela instantaneamente, para leitores de não importa qual cultura e qual tempo histórico, a representação daquilo em que todos se reconhecem: o desejo de liberdade,

de autodeterminação, de ampliação da consciência, o sentido da dignidade da vida, o desejo de realizar todas as suas potencialidades, de desenvolver-se interminavelmente, a disposição generosa e solidária dos seres humanos de lutarem pela justiça.

Um aluno meu, numa ocasião, comentou comigo não entender como é que a um livro de valor tão universal pudessem ter sido impostos o silêncio e a sombra da clandestinidade. Respondi-lhe, na ocasião, que a meu ver, na pergunta dele já estava a resposta. Faltava apenas um elemento: o fato brutal de que na história ocorrem regimes políticos inteiramente avessos aos valores universais da democracia e da educação crítica e era apenas por isso que nesses países livros como a *Pedagogia do Oprimido* não passavam à luz e ao público.

A *Pedagogia do Oprimido*, portanto, realiza um paradoxo histórico: ser um texto fortemente conjuntural que se tornou universal. Textos produzidos em contextos de forte efervescência política local/nacional costumam ser inevitavelmente tão identificados com seu ambiente político que costumam cair facilmente em desuso e perdem o vigor tão logo se altere tal conjuntura ou se anule sua clandestinidade. Este livro de Paulo Freire, entretanto, realiza essa proeza histórica: permanece um livro histórico, não apenas por seu vigor de época, mas também e principalmente por seu vigor que ultrapassa fronteiras culturais locais, nacionais e regionais. Ele alcançou uma universalidade que, afinal, é o que dá sentido a toda educação, mormente à educação do oprimido quando se lhe permite acesso democrático aos bens universais. Com toda a sua igualdade de direito e com todas as suas diferenças culturais.

Freire sempre teve essa qualidade incomum de saber captar em cada situação histórica e cultural particular o essencial de nosso processo histórico e cultural contemporâneo, brasileiro e mundial, e nisto também está a revelação de sua qualidade universal e da sua contemporaneidade:

[...] afirmou positivamente a dignidade da vida dos milhões de excluídos do mundo: e nunca a humanidade produziu sistematicamente tantas vítimas de seu próprio sistema; afirmou o valor e a importância estratégica da ação pedagógico-cultural-política desses excluídos como sujeitos em comunidade, para superarem eles próprios sua exclusão e assim transformarem o que os desumaniza em novas condições de vida humanizadoras: e nunca tal ação mostrou-se tão urgente e decisiva para a superação da exclusão e para a construção de uma nova ordem humana; afirmou o diálogo e a ética como as qualidades centrais nessa ação: e nunca houve tão massivamente tanto desentendimento, autoritarismo dissimulado e tanta submissão da liberdade, assim como nunca o padrão de conduta ética para o convívio humano esteve tão ameaçado de dissolução coletiva; implicou as pessoas como subjetividades ancoradas por vínculos afetivos, pessoais e culturais: e nunca as pessoas foram tão reduzidas a individualidades medidas como unidades quantitativas de produção e consumo. (CASALI, 2008, p. 8-9).

Essa intrínseca relação entre a individualidade de cada sujeito, cada grupo cultural e a universalidade, postulada e vivida intensamente por Paulo Freire, particularmente na *Pedagogia do Oprimido*, remete-nos, finalmente, à sábia sentença dos judeus alemães salvos por Schindler que, na versão cinematográfica de Spielberg – *A lista de Schindler* –, o presentearam com uma aliança de ouro contendo uma inscrição. Poderíamos parodiar essa história e afirmar, dentro do espírito de Freire: “quem oprime um ser humano oprime a humanidade; assim como quem salva uma vida humana salva a humanidade”.

Por tudo isso, também nesses 40 anos de celebração da escrita da *Pedagogia do Oprimido* cabe reafirmarmos, com Paulo Freire, que seu outro nome é *Pedagogia da Esperança*.

Referências

- CASALI, Alípio. Paulo Freire: o educador na história. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, Lisboa, n. 10, p. 95-109, 1998.
- CASALI, Alípio. Saberes e procederes escolares: o singular, o parcial, o universal. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. *Conhecimento, Pesquisa e Educação*. Campinas: Papyrus, 2001. p. 109.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire: uma história de vida*. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. *O Legado de Paulo Freire para a Pesquisa (Auto)Biográfica*. 2008. Trabalho apresentado no III Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal (RN), 16 set. 2008.

Das 40 horas de Angicos aos 40 anos da Pedagogia do Oprimido

*Celso de Rui Beisiegel*¹

As quarenta horas de Angicos

A criação e a prática do método Paulo Freire de alfabetização de adultos estiveram permanentemente envolvidas em disputas políticas. Já em suas origens, nos círculos de cultura instituídos pelo educador em suas primeiras atividades no Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, os diálogos entre os adultos participantes tinham como referência temas de forte conteúdo político:

[...] nacionalismo, remessa de lucros para o estrangeiro, evolução política do Brasil, desenvolvimento, uma política para o desenvolvimento, analfabetismo, voto do analfabeto, socialismo, comunismo, “direitismo”, SUDENE, democracia, ligas camponesas, entre outros, eram temas que se repetiam de grupo a grupo. (FREIRE, 1963, p. 12).

Esta orientação das discussões para as dimensões políticas da vida social continuou presente nas atividades quando os círculos de cultura foram encaminhados para os trabalhos de alfabetização.

Depois, as disputas entre os partidários da continuidade do uso da “cartilha do MCP” (GODOY, 1962) e os defensores da utilização do método de Paulo Freire também envolviam julgamentos de natureza política. A posição contrária ao emprego de cartilhas na alfabetização era justificada, pelo educador, como recusa radical às imposições ou, em outras palavras, às diferentes modalidades de doação do conhecimento produzido por quem sabe para aqueles que nada sabem. As cartilhas seriam sempre entendidas por Paulo Freire como expressão de uma pedagogia de gabinete, impositiva, avessa à educação comprometida com a emancipação do homem. Certamente é a essa disputa política que Carlos Lyra (1996) se refere quando menciona que, “[...] sem espaço político-educativo em sua terra [...]”, Paulo Freire aceitou as ponderações do deputado Odilon Ribeiro Coutinho e do Secretário de Educação Calazans Fernandes para testar suas idéias, em larga escala, no Rio Grande do Norte, onde “[...] teria os recursos e o apoio que lhe eram negados em Pernambuco [...]”.

No quadro político da região nordestina, dois fortes competidores de Aluísio Alves, os prefeitos Miguel Arraes, em Pernambuco, e Djalma Maranhão, no Rio Grande do Norte, atuavam intensivamente no campo da educação popular, com o Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife e a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, em Natal. O governo Aluísio Alves buscava, pois, contrapor a esses movimentos a sua campanha de alfabetização de adultos, a ser iniciada com o emprego do método de Paulo Freire na experiência-piloto programada para a cidade de Angicos. O governo

1 Doutor em Sociologia pela USP, onde exerceu o ofício de professor, foi Chefe de Departamento e Pró-Reitor.

do Estado articulou em torno dessa experiência uma eficiente ação de propaganda de sua política educacional. As quarenta horas de Angicos davam o mote central da campanha então empreendida. Ainda nas palavras de Carlos Lyra (1996, p. 15): “Angicos quarenta graus, quarenta horas, estava criado o marketing”. Nos termos dessa campanha, um método inovador, capaz de alfabetizar o adulto em quarenta horas, iniciava, no Rio Grande do Norte, a redenção dos brasileiros pela via da educação. Um filme, *40 horas de Angicos*, produção da Secretaria de Educação e Cultura (SECERN) do Estado do Rio Grande do Norte, com roteiro de Luiz Lobo; reportagens, como *A quadragésima hora*, de Ewaldo Dantas Ferreira, e *A hora e a vez de Angicos*, também de Luiz Lobo; e livros, como *As Quarenta Horas de Angicos*, de Carlos Lyra, e *40 Horas de Esperança*, de Calazans Fernandes e Antonia Terra, entre outras produções, documentam bem a relevância então atribuída às quarenta horas nesse processo de alfabetização de adultos. Na apresentação de meus livros *Estado e Educação Popular* e *Política e Educação Popular*, relatei que nos meados de 1963 ficara sabendo, pela imprensa, que um método, recém-elaborado, alfabetizava adultos em cerca de quarenta horas e que esta eficiência possibilitava verdadeira revolução na velha batalha nacional contra o analfabetismo. Afirmo ainda que dei pouca atenção às informações, por entendê-las como anúncio de mais um “milagre”, destinado à vala comum das panacéias vez por outra anunciadas para os problemas da educação popular. Mas, “[...] logo percebi que estava enganado. O método de Paulo Freire era coisa realmente séria.” (BEISIEGEL, 2008). Obviamente, não por causa das quarenta horas.

A ênfase colocada nas quarenta horas da primeira fase da alfabetização do adulto era a marca da campanha do Governo do Estado do Rio Grande do Norte e atendia às suas necessidades políticas. As preocupações de Paulo Freire e dos jovens que atuaram na experiência eram diferentes e bem mais amplas. A exposição em âmbito nacional das propostas do educador a partir da experiência de Angicos, ao mesmo tempo em que divulgava a campanha de alfabetização das quarenta horas do Governo do Estado, contribuía também para esclarecer largos setores da opinião pública sobre as características das propostas do educador. Em pouco tempo, a insistente atenção à rapidez da apropriação das técnicas de leitura pelos analfabetos cedeu lugar a outros aspectos mais relevantes do método de alfabetização.

Desde as primeiras apresentações do método, Paulo Freire (1963) já afirmava que “[...] na alfabetização de adultos, o que temos de fazer é levá-los a conscientizarem-se para que se alfabetizem [...]”. Esta posição da conscientização no processo de alfabetização do adulto respondia fundo às aspirações mais generosas da juventude politicamente sensibilizada, sobretudo na militância católica. Outros movimentos de alfabetização, tais como a Ceplar, na Paraíba, o projeto-piloto de alfabetização da UEE de São Paulo, a Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler, em Natal, e até mesmo o programa de alfabetização da União Nacional de Estudantes já adotavam ou discutiam a conveniência da adoção do método de Paulo Freire quando as possibilidades de aproveitamento das propostas do educador começam a sensibilizar o Ministério da Educação. No segundo semestre de 1963, Paulo Freire foi decididamente nacionalizado e a apropriação de suas propostas pedagógicas pela campanha de alfabetização das quarenta horas já era coisa do passado.

Quarenta anos da Pedagogia do Oprimido

Já afirmei em outros estudos que, no curto período que transcorreu entre a criação do método de Paulo Freire e o golpe institucional de março de 1964, processos que vinham decantando há algum tempo, de repente passam a somar-se para, numa ação de conjunto, produzir algo como uma aceleração da história. Os últimos anos da “república populista” foram marcados por intensas agitações sociais nas cidades e até mesmo nas áreas rurais, agora alcançadas por diferentes ensaios de organização sindical. A atuação política do governo Goulart, articulada a partir da afirmação da necessidade das denominadas reformas de base, atemorizava os defensores da “ordem social” vigente. A revolução cubana e a vinculação do país ao bloco socialista despertavam temores de possível gestação de uma “segunda Cuba” no nordeste brasileiro. A educação popular não poderia ficar à margem das tensões políticas do período. Os relatos disponíveis sobre as ações empreendidas pelos diversos movimentos e, sobretudo, a análise dos materiais didáticos então elaborados demonstra que os trabalhos estavam orientados sob um projeto de busca da mudança social pelo voto. O voto era a arma do povo. Um povo conscientizado, com seu voto poderia mudar a correlação das forças políticas e avançar na construção de uma nova ordem social menos injusta. Mas, estas orientações inegavelmente comprometidas com uma ação transformadora não revolucionária foram ignoradas. Visto pelos defensores da “ordem” como um perigoso agente do processo subversivo e pesadamente alcançado pela repressão instaurada após março de 1964, Paulo Freire refugiou-se na embaixada da Bolívia, em setembro de 1964, e, logo depois, acompanhou a leva de refugiados políticos que então se abrigava no Chile. Permaneceu no país até abril de 1969.

O livro *Educação como prática da liberdade* (1982) foi concluído no Chile, em 1965. Reúne análises em boa parte já apresentadas pelo educador no Brasil, sobre a sociedade brasileira em transição, a sociedade fechada, a inexperiência democrática, a educação versus a massificação, a educação e a conscientização. Apresenta as principais características do método de alfabetização e realiza uma avaliação crítica das experiências vividas no Brasil. Pelos seus conteúdos, ainda é uma extensão das atividades de Paulo Freire no Brasil.

A *Pedagogia do Oprimido* (1987), em geral considerada como sua obra mais relevante, foi concluída em Santiago do Chile, no segundo semestre de 1968. Sistematiza e aprofunda reflexões sobre a libertação dos homens e a situação de opressão; as concepções bancária e problematizadora da educação; a dialogicidade e o diálogo. Este livro era, ao mesmo tempo, continuidade e anúncio de renovação. Continuidade na reflexão e na análise das questões centrais em suas investigações. Mas, também, renovação, especialmente nas perspectivas sob as quais passava a analisá-las.

Toda a parte final de meu livro *Política e Educação Popular*, ora reeditado pelo caro amigo e companheiro de pesquisas Walter Garcia, foi dedicada à reflexão sobre a densa relação entre a teoria e a prática de Paulo Freire ao longo de suas atividades. Assinei que os trabalhos de Paulo Freire – tanto o método quanto as reflexões sobre a alfabetização, o adulto analfabeto e a educação em geral – foram reconhecidos como coisa séria, importante e inovadora por intelectuais de formação e interesses diversos (cientistas sociais, filósofos, educadores etc.) e não raramente cada um deles procurou

examinar a natureza e as implicações das atividades do educador sob os próprios pontos de vista.

Mesmo em muitas das entrevistas que concedeu a propósito de suas experiências e das orientações de suas atividades, as perguntas se apresentavam como interpretações sob perspectivas diversas daquelas que informavam as interpretações do entrevistado. Mais do que uma seqüência de perguntas e respostas, algumas de tais entrevistas constituíam-se em verdadeiros confrontos entre diferentes visões do homem e do mundo. (BEISIEGEL, 2008, p. 266).

Sob o impacto do confronto de idéias e do persistente diálogo a propósito de seus trabalhos, as posições de Paulo Freire mudaram em muitos aspectos. Uma expressão das mudanças aparece na bibliografia mobilizada em *Pedagogia do Oprimido*. Enquanto em seus trabalhos anteriores encontram-se repetidas citações de Dewey, Anísio Teixeira, Karl Mannheim, Zevedei Barbu, Ortega Y Gasset, Jaspers, Huxley, Marcel, Amoroso Lima, Helder Câmara, Vieira Pinto, Guerreiro Ramos, Corbusier, Jaguaribe..., agora, neste livro, encontram-se Hegel, Marx, Lênin, Fromm, Sartre, Freyer, Marcuse, Lukács, Kosik, Goldman, Althusser, Debray, Fanon, Memmi, Fidel Castro, Guevara, Mao Tse-Tung, Camilo Torres etc. Paulo Freire começava a movimentar-se em campos teóricos diversos daqueles que freqüentava nos primeiros tempos de suas práticas na educação.

Agora, sob estes novos pontos de vista, a educação (ou a conscientização) dificilmente poderia continuar a ser entendida como o instrumento privilegiado de transformação dos modos de coexistência. Acima dela, condicionando-a e determinando os limites de sua possibilidade de interferência na organização do social estava a própria organização social que a envolvia. (BEISIEGEL, 2008, p. 270).

A conscientização continuava presente em suas análises sobre a educação problematizadora. Mas, era examinada, agora, sob a perspectiva da luta transformadora dos oprimidos.

Examinadas no âmbito da “situação de opressão” e da interação entre “opressores” e “oprimidos” identificavam-se, agora, no mesmo processo, a “educação libertadora” e a “política libertadora”. Aquele processo de aquisição e aprofundamento da capacidade de reflexão crítica sobre os condicionamentos da vida individual e coletiva, aquela aquisição da consciência de poder vir a ser sujeito de seu acontecer individual e coletivo, ou, em outras palavras, a “conscientização”, que antes era examinada enquanto a “conscientização” do adulto analfabeto, apresentava-se agora ao analista como a “conscientização” do “homem oprimido” e nesta qualidade, fazia-se parte – uma parte imprescindível, é verdade – de um de um processo bem mais amplo de “práxis” dos homens oprimidos. Sob este novo enquadramento teórico, esta “conscientização” e esta “práxis” realmente podiam ser entendidas até certo ponto como uma tentativa de compromisso com algumas definições marxistas da “consciência de classe” e da “prática de classe”. (BEISIEGEL, 2008, p. 277).

“Sua relativa aproximação aos quadros de referência do pensamento marxista era inegável [...]”, mas cautelosa, “[...] em nenhum momento chegava a colocá-lo em contradição com as anteriores afirmações a propósito do homem e do processo de humanização. Permaneciam inalteradas as linhas básicas de sua concepção de homem [...]”. As mudanças ocorreram, sobretudo como produto de um demorado processo de amadurecimento das reflexões sobre as próprias experiências, “[...] a partir da reflexão sobre as vicissitudes de sua própria prática”. (BEISIEGEL, 2008, p. 279-280).

Resumindo uma análise longamente trabalhada em *Política e Educação Popular*, sugeri que esta aproximação aos quadros do pensamento marxista, ou em outras palavras, que entre as possíveis explicações para as mudanças observadas no todo solidário

constituído pela teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil, e ainda nos primeiros tempos no Chile, a mais sugestiva poderia encontrar uma primeira formulação nos seguintes termos:

Se em alguma etapa de sua evolução a prática pedagógica de Paulo Freire se fez “dialética”, isto é, neste caso, se em algum momento esta prática passou a encontrar no “homem oprimido” o conceito que este homem continha em si de si mesmo, seguramente esta compreensão do homem, nos primeiros tempos, ainda não existia nem nas concepções e nem nos procedimentos iniciais do educador. Esta perspectiva “dialética” veio de fora, sobretudo das situações de existência dos sujeitos do método de alfabetização, os adultos analfabetos. No âmbito de seu comprometimento cristão com as populações desfavorecidas do Nordeste brasileiro, Paulo Freire criou e pôs em prática procedimentos que de certo modo forçaram esta singular invasão de sua criatura. (BEISIEGEL, 2008, p. 284).

Enquanto procurava criar as condições para que os analfabetos se “conscientizassem”, Paulo Freire foi levado a aprender, junto com os educandos, na ação educativa desenvolvida mediante o emprego de seu método, que a sociedade de classes era diferente daquela “atualidade brasileira” que ele havia construído idealmente, a partir das teorias que então enformavam seu pensamento. Já pelas suas características, e também em virtude da conjuntura em que foi elaborado e empregado na educação de adultos no Brasil, o método de alfabetização, esta criação de Paulo Freire, numa ação de retorno revelou ao próprio criador que a situação existencial do homem e a organização da sociedade eram bem diferentes. Em outras palavras, nesta procura de explicitação dos fundamentos da situação existencial dos analfabetos, o método de alfabetização revelou ao educador um homem submetido às duras realidades a que davam forma as oposições de interesses da sociedade de classes e, por essa mesma razão, uma estrutura social de dominação que resistia violentamente a quaisquer veleidades de participação popular na reordenação da vida coletiva. E, se a situação existencial do homem e a organização da sociedade eram assim tão diferentes, o próprio método de alfabetização necessariamente teria um significado diverso daquele que o educador lhe atribuíra. Ao contrário do que imaginara nos primeiros tempos, Paulo Freire foi levado a perceber que o método não era um instrumento de capacitação dos homens para a conquista pacífica de uma sociedade democrática, desenvolvida, independente e mais justa. Ignorando as orientações do próprio criador, o método de alfabetização, ao ser utilizado no âmbito dos movimentos de arregimentação política das populações desfavorecidas, enquanto contribuía para a explicitação dos interesses de classe dos “oprimidos”, contribuía também para provocar a crescente explicitação dos interesses e a arregimentação de forças das classes ameaçadas. O educador demoraria bastante para exprimir em seus trabalhos estas novas percepções da situação existencial dos homens, da organização da sociedade de classes e das implicações da educação “conscientizadora”. (BEISIEGEL, 2008, p. 291-292).

Evidentes já na *Pedagogia do Oprimido*, estas percepções seriam radicalizadas em trabalhos publicados na década de 1970, especialmente nos estudos sobre o *Papel educativo das Igrejas na América Latina* e nas *Cartas à Guiné-Bissau*, e reafirmadas nas publicações editadas após o retorno ao Brasil.

Em *Pedagogia da Esperança* (1992), Paulo Freire examina as conseqüências da publicação da *Pedagogia do Oprimido* em suas atividades posteriores:

[...] aparecida em Nova York, em setembro de 1970, a *Pedagogia* começou imediatamente a ser traduzida a várias línguas, gerando curiosidades e críticas favoráveis, umas; desfavoráveis, outras. Até 1974, o livro tinha sido traduzido ao espanhol, ao italiano, ao alemão, ao holandês e ao sueco e tinha uma publicação em Londres, pela Penguin Books. Esta edição estendeu a *Pedagogia* à África, à Ásia e à Oceania. O livro apareceu numa fase histórica cheia de intensa inquietação.

Acontecimentos marcantes, tais como os movimentos sociais e as reações à guerra do Vietnã nos Estados Unidos, movimentos sociais na Europa, novas ditaduras, movimentos de libertação, guerrilhas, agitações estudantis, seriam estas, entre outras,

[...] com um sem número de implicações e de desdobramentos, algumas das tramas históricas sociais, culturais, políticas, ideológicas que tinham a ver, de um lado, com a curiosidade que o livro despertava, de outro com a leitura que dele se faria também, de sua aceitação. De sua recusa. De críticas a ele feitas. [...] Em seguida às cartas e às vezes com elas, iam chegando convites para discutir, debater pontos teórico-práticos do livro. Não raro, recebia em Genebra, por um dia ou mais, ora grupo de estudantes universitários, acompanhados do professor que coordenava um curso ou seminário sobre a Pedagogia [...]. (FREIRE, 1992, p. 121-122).

As reações à leitura do livro explicavam a ampliação dos contatos entre Paulo Freire e lideranças e participantes de movimentos sociais de estudantes, de trabalhadores imigrantes, de mulheres, de negros, e seu crescente envolvimento com as questões dos movimentos de libertação nacional dos países colonizados, sobretudo na África.

Creio que estas observações apontam para as conclusões sugeridas no tema da mesa-redonda: os quarenta anos da *Pedagogia do Oprimido*. O livro, expressão de reflexões longamente amadurecidas sobre as experiências teóricas e práticas do passado, alongava-se agora em suas conseqüências, imprimindo energia e orientações para a atividade do educador, em Genebra, na Europa, na África, no Brasil. De certo modo, estas orientações e o incentivo à reflexão e à prática continuam presentes no legado de Paulo Freire à educação e aos educadores.

Referências

- BEISIEGEL, C. R. *Estado e Educação Popular*. 2. ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2004.
- BEISIEGEL, C. R. *Política e Educação Popular*. 2. ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2008.
- FERNANDES, C.; TERRA, A. *40 Horas de Esperança*. São Paulo: Ática, 1994.
- FERREIRA, E. D. A quadragésima hora. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 16 abr. 1963.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- FREIRE, P. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, P. Conscientização e Alfabetização - uma nova visão do processo. *Estudos Universitários*, p. 12, abr./jun. 1963.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GODOY, J. M. L.; COELHO, N. P. C. *Livro de Leitura para Adultos*. Recife: MCP, 1962.
- LOBO, Luiz. A hora e a vez de Angicos. *Tribuna do Norte*, Natal, 17 fev. 1963.
- LYRA, C. *As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira em educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

Contribuições freirianas para a organização dos movimentos sindical e popular no Brasil

Silvia Maria Manfredi¹

Já se passaram 40 anos, desde que Paulo Freire escreveu a *Pedagogia do oprimido*. De todas as suas obras, essa foi a que teve e tem maior repercussão nos países europeus, particularmente na Itália. Para os educadores de minha geração (fossem eles simpaticizantes e/ou críticos), independentemente da nacionalidade, mas que se envolveram em projetos com propósitos emancipatórios, constituiu uma referência. Ainda hoje, na Europa, apesar da distância no tempo, é alinhada entre as pedagogias que servem de inspiração para todos aqueles que querem trilhar os caminhos da conscientização, coadunando-se com os anseios de combate à exclusão social, subordinação e opressão das minorias. Enfim, uma pedagogia oriunda do terceiro mundo que serve de referência para os movimentos de libertação e emancipação social. Em diversos ambientes e espaços sócio-educativos, muitos se perguntam qual o significado e a importância que possui nos dias atuais – tempos de globalização e neoliberalismo –, e qual o tipo de contribuição que pode trazer aos(às) educadores(as) que enfrentam os desafios da modernidade. Com o propósito de conhecê-la e compreender qual possa ser sua contribuição diante dos desafios da atualidade, está sendo redescoberta, retomada por educadores e profissionais, empenhados em repensar suas práticas sócio-educativas.

Mas, antes de falar da atualidade, gostaria de voltar aos anos 60 e 70, tempos em que era proibido mencionar o nome “Paulo Freire”. Gostaria de recuperar, de nossa memória coletiva, como, quando, em que a pedagogia freiriana se tornou uma referência para os movimentos educativos das classes trabalhadoras brasileiras.

Tempos de ditadura militar. Tempos de censura, prisões, imposições e retaliações... Como bem expressou Chico Buarque através de suas músicas: *Cálice, Vai passar, Que será que será, Apesar de você*. A poética da resistência foi cantada por Chico e muitos outros compositores brasileiros daquela época.

No final dos anos 60 e início dos anos 70, na memória coletiva de muitos educadores populares e profissionais da educação, a proposta de Freire estava associada apenas a alfabetização (ao método de alfabetização e conscientização). Não se configurava ainda como uma proposta educativa e pedagógica passível de ser usada em outros contextos e situações educativas. Por conta disso, durante o período de resistência muitos se reapropriaram do “método de alfabetização”, da proposta dos círculos de cultura para discutir e organizar em diferentes espaços populares – associações de bairro, núcleos

1 Professora livre-docente da Unicamp, diretora do Instituto Paulo Freire da Itália.

e associações religiosas e culturais – atividades educativas de alfabetização, pós-alfabetização, cursos de ensino supletivo de 1º Grau (ensino fundamental). Aqui e ali, em diferentes espaços populares, pipocavam iniciativas de educação popular propostas e desenvolvidas por militantes pertencentes a diferentes organizações de esquerda e ex-participantes dos movimentos de alfabetização e cultura popular (dos anos 60), com o objetivo de contestar a “ideologia do regime” e tecer as tramas da resistência político-ideológica, na contramão dos projetos educativos oficiais: o Mobral, o projeto Minerva, Rondon e muitas outras iniciativas dos governos militares. Foram também incontáveis as tentativas de subversão dos propositivos e perspectivas oficiais, criadas, individual e/ou coletivamente, por educadores populares que ocuparam os “espaços oficiais” para subverter a orientação dominante, modificando-lhes os conteúdos e introduzindo versões críticas.

Naqueles tempos, multiplicaram-se as iniciativas promovidas pelos “centros de assessoria e de educação popular”, cujos integrantes provinham, ora das experiências dos movimentos de educação de base e/ou de alfabetização de adultos, dos anos 60, ora como ex-militantes das organizações de esquerda.

Os espaços públicos em que se produziram e recriaram tais atividades de contestação à educação dominante foram: durante a década de 1970, as comunidades eclesiais de base (grupos de jovens, grupos de noivos ou de casais, clubes de mães) e os núcleos de trabalhadores vinculados às pastorais (operária, da terra etc.)²; no final dos anos de 1970 e primeira metade da década de 1980, nos grupos de oposição sindical, sindicatos e associações educacionais e culturais, organicamente vinculadas aos movimentos sindical e popular.

Vale à pena lembrar que se tratava de uma conjuntura de repressão e vigilância em que só eram permitidas atividades educativas e associativas sem conotação política explícita. Os agentes da censura eram onipresentes.

O desafio consistia em fazer do trabalho educativo uma atividade aonde se tecessem simultaneamente as tramas de um saber e um agir de resistência e contestação da ordem institucional vigente, sem que o discurso político explícito aflorasse. O importante naquele momento é que se mantivesse latente, como que fazendo parte de um pacto secreto e conspiratório.

Referindo-se aos protagonistas que atuaram no movimento sindical na segunda metade da década de 1970, Sader (1988, p. 168) comenta:

O fato é que, nessa “ida ao povo”, buscando ajudar num processo de fazer despertar a “consciência crítica”, o método de Paulo Freire esteve mais presente que os escritos de Gramsci, “Que fazer?”, de Lenin, os livrinhos de Mao ou a “Revolução na revolução” de Debray, em sua meteórica carreira. De um lado, porque um meio dominante de “ligar-se ao povo” foi através dos processos educativos, a começar pela alfabetização. A demanda era grande e a atividade – legal e aparentemente inocente – poderia ser desempenhada por estudantes avulsos ou militantes organizados. Os novos educadores se debruçaram sobre os livros de Paulo Freire – torceram o nariz para seu idealismo

2 Vários trabalhos sobre as práticas educativas levadas a efeito nas CEBs, grupos JOC e ACO, retratam e analisam com muita propriedade a recriação da educação popular nesse período. Entre muitos, indicamos alguns: NÓBREGA, Lígia de Moura. *CEBs e a Educação Popular*. Petrópolis: Vozes, 1988; WANDERLEY, Luiz Eduardo. *Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e a Educação Popular*. *Revista Proposta*, Rio de Janeiro, n. 17, 1981; PETRINI, J. Carlos. *CEBs: um novo sujeito popular*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

filosófico e seu humanismo cristão – e procuraram absorver suas orientações metodológicas para a alfabetização popular. De outro, porque através do método Paulo Freire abria-se um lugar para a elaboração crítica e coletiva das experiências de vida individual e social dos educandos. Afinal, deixando-se de lado as polêmicas filosóficas, os militantes encontravam orientações educacionais que não estavam muito distantes das formulações de Gramsci.³

As obras de Paulo Freire (em particular a *Pedagogia do oprimido*) possuem um caráter explicitamente político, o que possibilitava aos protagonistas movidos por intenções e projetos político-ideológicos distintos incorporarem alguns aspectos específicos de sua proposta pedagógica em suas práticas educativas.

O método dialógico de autoria de Paulo Freire e seus contrerráneos da Universidade do Recife (1961) servia como uma luva para tais propósitos e acabou propiciando a ocorrência de verdadeiros “momentos de catarse coletiva”. O “círculo de cultura”, ao propiciar a democratização da palavra e das opiniões, acabou por se tornar um “ritual”⁴ nas organizações populares e sindicais, do final dos anos 1970 em diante. Houve quem o adotasse de forma mecânica, o que acabou por criar o estereótipo de que a proposta metodológica freiriana resumia-se num longo e interessante bate-papo que, na maioria das vezes, não ultrapassava o nível do “bom senso”. Por outro lado, houve também aqueles que, inspirando-se em seus princípios e adotando a sua pedagogia como matriz teórico-epistemológica, recriaram-na e reinventaram projetos e percursos inovadores de educação nos movimentos popular e sindical. Os lugares públicos onde se reelaboraram essas novas sínteses, por injeção do regime de exceção, não foram nem os sindicatos, nem os partidos, mas sim “os centros de assessoria à educação popular”.

Assim as falas, discursos e práticas das ONGs que se dedicavam prioritariamente à educação e cultura diferenciavam-se daquelas vinculadas às organizações e partidos de esquerda. Eram mais ecléticas e reuniam discursos os mais diversos em que se mesclavam desde ex-militantes da Ação Católica, portanto influenciados pelas falas e práticas da Juventude Operária Católica (JOC), ex-participantes das grandes campanhas e movimentos de alfabetização de adultos, ex-militantes dos partidos de esquerda que passavam por crises de paradigmas e queriam repensar o papel e a relação dos intelectuais com os trabalhadores e suas organizações. Predominavam debates candentes sobre a função dos sindicatos, sua relação com os partidos políticos, a revisão crítica do papel e da função dos intelectuais vinculados a partidos operários de esquerda. Enfim, os discursos eram os mais variados, contemplando diferentes concepções de sociedade, transformação social e do papel da educação e dos educadores populares (intelectuais orgânicos ou não). Os educadores provenientes dos movimentos de educação e cultura popular, por sua vez, refletiam sobre as experiências passadas, vislumbrando-lhes limites e possibilidades. Esses intelectuais constituíram o núcleo dinâmico e renovador das práticas e formulações da educação dos trabalhadores, nas décadas de 1970 e 1980. Dentre eles, alguns haviam participado das experiências com o método de alfabetização e procuravam novos caminhos político-pedagógicos para

3 SADER, Eder. *Quando novos personagens entram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo (1970-1980)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 167-168. Sader caracteriza com muita propriedade os lugares de onde eram emitidas as falas marxistas que contribuíram para as elaborações das práticas sociais e educativas dos anos 70.

4 MCLAREN, Peter. *Rituais na Escola*. Petrópolis: Vozes, 1991.

atuar junto aos diferentes grupos de trabalhadores, nos bairros e/ou sindicatos. Como experiência histórica, o movimento de renovação da educação popular possibilitou a superação da condição elitista, autoritária e discriminatória das práticas educativas institucionalizadas daqueles tempos, abrindo novos espaços para repensar e propor uma educação com um perfil mais democrático, emancipatório. A educação popular foi um poderoso instrumento auxiliar na construção da identidade coletiva dos trabalhadores, como sujeitos coletivos.

As práticas e discursos elaborados nos novos movimentos sociais incluíam a *matriz freiriana*, reformulando-a, ampliando-a, recriando-a; agregaram-lhe outros elementos, conjugando-a com outras matrizes, ora extraídos da teologia da libertação, ora dos marxistas contemporâneos. Enfim, a *pedagogia de Freire*, para além de sua orientação político-ideológica, afirmou-se porque permitia a elaboração de propostas e vivências metodológicas dialógicas, criativas e críticas em situações concretas de ensino-aprendizagem. Palavras-chave dos discursos desse período – consciência da opressão e exploração, democracia, participação social e política, gestão e produção coletiva – podiam ganhar concretude e vivência efetiva, quando mediadas por educadores que adotam a concepção freiriana de educação e metodologia. A adesão à proposta freiriana ocorria em virtude da possibilidade de conciliar discurso e prática, para além das diferenças ideológico-partidárias, no campo da esquerda.

Várias entidades sindicais e associações de trabalhadores nele se inspiraram para desenvolver atividades educativas, tais como: seminários, congressos, cursos para trabalhadores e dirigentes (sindicais e políticos).

Particularmente, aproximei-me dos grupos populares e das associações de trabalhadores aglutinadas em torno do movimento de “oposição sindical” com o intuito de reutilizar e fazer vivificar a proposta metodológica que aprendi durante as experiências de alfabetização de adultos, em outros espaços educativos de trabalhadores, em São Paulo. Desta feita, fomos ajudando a recriar a proposta, atuando na formação de círculos de debate (organizados como círculos de cultura). Neles utilizávamos a perspectiva dialógica para problematizar temas, questões e problemas relacionados com os contextos de trabalho, organização e participação dos trabalhadores nos locais de trabalho e moradia. Junto com outros companheiros, criamos o Grupo de Educação Popular do Urplan (GEP-URPLAN-PUC/SP)⁵, com o objetivo de criar novas estratégias metodológicas para o registro das falas, saberes e experiências de resistência que estavam sendo gestados nos movimentos popular e sindical daquele período. O envolvimento e a aproximação com os “saberes e práticas de resistência” nos colocou diante da necessidade de divulgá-lo e restituí-lo aos seus protagonistas. Daí o desafio de repensar, partindo das matrizes pedagógicas de Freire, estratégias metodológicas para atuar em práticas educativas, reconstruindo e refazendo os elos entre o conhecimento popular e o conhecimento sistematizado. Atentos e desafiados pelas necessidades de educação popular do

5 O GEP-URPLAN-PUC/SP (1978-1983), do qual participaram Benedito Carvalho, Hamilton Faria, Leila Maria Blass, Silvio Caccia Bava e Sonia Barros, criou uma metodologia de registro de experiências populares, produzindo uma série de cadernos, denominada *Cadernos do Trabalhador*, e a Revista *Que História é essa?*. Construídos a partir de depoimentos feitos “in loco”, muitos desses registros transformaram-se em matéria-prima para a construção de numerosas teses e trabalhos acadêmicos sobre os novos movimentos sociais.

momento em que vivíamos, reaprendemos e recriamos a proposta metodológica para utilizá-la com os grupos de trabalhadores, testando-a em sindicatos, grupos de oposição sindical e, mais tarde, em programas de formação de formadores para a educação sindical, junto ao Dieese, escolas e departamentos de formação de entidades sindicais.

A exemplo de nossa iniciativa, outros educadores tomaram emprestado da matriz freiriana alguns de seus elementos estruturantes. Desta feita, ao longo da década de 1980, tornaram-se o *modus operandi* das práticas político-pedagógicas de formação sindical, que se espalharam de Norte a Sul, em todo o país. Tais práticas fazem parte da história do chamado *novo sindicalismo*. Essas novas formulações iriam servir de parâmetro para a construção de políticas de educação e formação sindical em sindicatos rurais e urbanos, após a redemocratização. A pedagogia freiriana foi uma das matrizes das políticas de formação sindical desenvolvidas em muitos dos sindicatos que impulsionaram a criação da primeira central de trabalhadores do período pós-ditadura.

A Central Única dos Trabalhadores (CUT, 1983), quando da constituição do Departamento Nacional de Formação, adota a pedagogia freiriana como uma de suas matrizes fundantes, assim como o fez o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST, 1984). Referimo-nos em especial modo a essas duas experiências pelo fato de terem assumido oficialmente a influência da pedagogia freiriana na construção de seus projetos educativos. Contudo, muitas outras poderiam ser aqui mencionadas, pois as obras de Freire irradiaram-se e ganharam adeptos entre muitos formadores, educadores e dirigentes de entidades sindicais e movimentos que, durante os anos de 1980 e 1990, tiveram como tarefa planejar e desenvolver propostas e políticas de formação/educação sindical.

Paulo Freire e o projeto cutista de educação sindical

A pedagogia freiriana e as práticas vivenciadas nas experiências de educação popular, durante o período de resistência, serviram de referência para a construção das propostas educativas desenvolvidas em muitos sindicatos que irão se organizar para fundar a CUT e edificar a sua Política Nacional de Formação.

Da vasta documentação que pode ser recuperada dos documentos e experiências realizadas, durante os anos 1980 e 1990, quer seja através dos Anais de seus Congressos Nacionais, ou nos documentos internos da Secretaria Nacional de Formação e de sua publicação oficial – Revista *Forma e Conteúdo* –, podem-se extrair formulações claramente identificadas com a adesão dessa Central às idéias-força da pedagogia freiriana. Nos documentos que retratam seus princípios educativos, afirmam a opção por uma visão de “educação transformadora”, como alternativa à educação dominante, autoritária, elitista, excludente, e que contribua para o desenvolvimento de uma nova prática educacional, gestada e assumida pelos trabalhadores. “Uma educação sindical que tenha por meta um projeto de construção de uma sociedade mais igualitária e democrática... construção conceitual que se identifica com a noção transformadora de educação” (expressa na *Pedagogia do oprimido*). Essa noção é caracterizada como sendo de conotação dialética, tal como é expressa em outros autores do marxismo contemporâneo.

A partir dessa escolha político-epistemológica, tentaram desenvolver, em suas

atividades de educação, estratégias metodológicas que propiciassem processos de aprendizagens críticos e reflexivos que, partindo da realidade vivida pelos educandos/trabalhadores, propiciassem o avanço de entendimento cada vez profundo e histórico, articulando o saber dos trabalhadores ao saber sistematizado. Segundo afirmam seus praxistas, trata-se de enfrentar o desafio de:

[...] partindo do conhecimento já acumulado pelos trabalhadores fazê-los interagir com o saber já sistematizado, sem que um se subordine previamente ao outro, nem que este ou aquele seja desqualificado pela sua origem empírica ou acadêmica, antes levando-os a se vivificar mutuamente.

O processo de desvelamento da realidade vivida (conhecida ou imaginada) era orientado por um processo individual/coletivo de análise e reconstrução, para finalizar projetando-se ações para transformar a realidade pensada, de modo que o processo de reflexão sobre os problemas da realidade motivasse e habilitasse os educandos a atuarem sobre a realidade, transformando-a. Processo de reflexão que se transforma em práxis. A construção e o exercício dessa proposta metodológica, designada por alguns de “metodologias da práxis”, têm consistido:

[...] no envolvimento dos educandos nas discussões, problematizando a realidade em que estão imersos e priorizando a pesquisa e o estudo coletivo (educandos e educadores) em todas as fases de criação do conhecimento. Nas relações entre educadores e educandos, mediatizadas pelo objeto a ser desvelado, o importante é o exercício do pensar e da atitude crítica, curiosa e criativa em face do objeto e não o do discurso do educador, em torno do objeto de estudo e do conhecimento do educando.

Ora, Paulo Freire afirma e reitera, em muitos de seus textos, que a sua proposta se pauta no desafio de transformar o espaço da sala de aula (que é espaço datado e situado) num lugar social, onde interlocutores heteróclitos (do ponto de vista de comportamentos, valores, interesses, papéis e posições sociais etc.) buscam a construção conjunta de uma trajetória de investigação-ação.

O diálogo e a investigação (aprofundamento e reflexão sobre os temas conjunturais e estruturais de interesse dos trabalhadores) são desenvolvidos e produzidos em situações de grupo, daí a valorização da grupalidade e da produção coletiva. Momentos em que educador e educandos (trabalhadores) enfrentam a tarefa de “conhecer”, através de trabalhos realizados em grupos... “Não se trata, portanto, de entregar ou transmitir aos trabalhadores a explicação mais rigorosa dos fatos como algo acabado, estático”. Trata-se de reproduzir, no processo educativo, diversas habilidades, capacidades e formas de ler e interpretar a realidade para dela extrair novos conhecimentos para atuar nos diferentes espaços de vida e trabalho.

Creio que a opção e o desenvolvimento da “metodologia da práxis” na CUT se aproxime da perspectiva freiriana de uma educação problematizante e conscientizadora, operacionalizada em atividades concretas de formação sindical. Em outras palavras, o parentesco é notável.

Por fim, creio que a escolha e valorização da grupalidade – outro pilar básico da proposta pedagógica cutista – também tenham sido influenciadas pela pedagogia freiriana. O trabalho em grupo, pela sua própria natureza, favorece a democratização da palavra, do saber, e fornece a estrutura básica para o desenvolvimento do trabalho intelectual, enquanto produção coletiva, uma vez que facilita e promove o confronto; permite a integração de recursos individuais em projetos coletivos; privilegia e propicia

o desenvolvimento de relações simétricas (entre os educandos e educadores), portanto exercita e desenvolve a democracia; favorece o desenvolvimento das habilidades psicossociais necessárias ao exercício das capacidades de coordenar grupos, tomar decisões coletivas, argumentar e defender posições divergentes, ou seja, cria as condições nos trabalhadores para serem formadores e dirigentes.

A *Pedagogia do oprimido* e o projeto educativo do MST

Se no projeto da CUT se nota a influência da matriz pedagógica freiriana, no MST ela é explicitamente assumida. São inúmeros, nesse caso também, expressões e conceitos que se assemelham e se afinam, que podem ser extraídos de seus documentos, publicações e práticas educativas.

O MST, ao longo de sua trajetória de lutas e conquistas, foi construindo uma pedagogia própria, ancorando-se nas propostas de educação transformadora e emancipatória. Além da pedagogia freiriana, que foi tomada como um dos eixos estruturantes, espelham-se em outras matrizes discursivas oriundas do pensamento socialista e marxiano. Essa construção é explicitada por Caldart (2000, p. 168), quando afirma que a elaboração teórica da educação no MST, desde a sua gênese, foi norteadada por duas vertentes: a *Pedagogia do oprimido* e as propostas pedagógicas de cunho socialista (a importância do trabalho – o trabalho como princípio educativo –, a organização, a gestão coletiva e democrática dos processos de trabalho e da tomada de decisões). Autores como Krupskaja, Jose Martí, Makarenko e Pistrak também foram escolhidos como referência.

A breve síntese que elaboramos de seu projeto político-pedagógico, com base na tese de doutorado de Araujo⁶ (uma das dirigentes do coletivo de educação do MST), constitui um claro exemplo dos círculos de influência e congruência com muitas das idéias expressas por Freire em suas obras, particularmente na *Pedagogia do oprimido*. Entre elas podemos destacar:

- *A noção de educação compromissada com a transformação* da sociedade atual, para a construção de uma nova ordem social baseada nos pilares da justiça social, da radicalidade democrática e nos valores humanistas e socialistas. Uma educação que não esconda o seu compromisso em desenvolver a consciência de classe e a consciência revolucionária, tanto dos educandos quanto dos educadores. Reafirmam a tese de Freire de que “[...] todo projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia.” Através de seus documentos, defendem o vínculo entre educação e política, o que significa fazer com que a dimensão política atravessasse os processos pedagógicos que acontecem nas escolas, nos cursos, encontros, jornadas, seminários. “Não se trata apenas de discursar e discutir sobre questões políticas, mas educar através da participação nas lutas concretas dos trabalhadores, estimulando a solidariedade de classe.” Outra conotação incluída no binômio *educação e política* é a defesa da tese de seu vínculo de organicidade com o

6 ARAUJO, Maria Valva R. de. *As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST*. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

movimento social, isto é, “[...] uma educação que contribua para sedimentar a identidade do MST, reproduzindo sua história de lutas, objetivos e projetos [...]”.

- *Educação que valorize a cultura e a história dos trabalhadores do campo.* Na concepção do MST,

[...] cultura significa tudo aquilo que as pessoas, os grupos e as sociedades produzem para representar ou expressar o seu jeito de viver, de entender e de sonhar o mundo. Expressa-se por meio de linguagem, sistemas simbólicos, costumes, arte, tradições, comportamentos e normas, religiosidade, relacionamentos, valores, sabedoria popular etc. (MST, 1999). Questões de gênero, idade, estética/beleza, meio ambiente, tipos de festas, meios de comunicação, músicas, cultivo das sementes, modo de vida camponesa, são objetos de estudo nas escolas dos assentamentos e acampamentos do MST. Além disso, são reservados espaços para vivência e produções culturais, e não apenas de resgate das culturas tradicionais. Mais recentemente, o MST tem implementado debates culturais nas escolas e em outros espaços acerca da questão dos organismos geneticamente modificados e a alteração na cultura camponesa.

Postula-se que a educação tem por função colaborar para o processo de construção e reconstrução da identidade cultural dos trabalhadores pertencentes ao movimento.

Essa identidade tem a marca do acampamento, da luta, da angústia, da tensão, do agir coletivo, do enfrentamento, da possibilidade dos excluídos se tornarem sujeitos sociais, construindo no processo uma identidade própria. Essa construção tem a finalidade de desenvolver, ao invés da submissão, a cultura da rebeldia, da mudança, da possibilidade, da insubmissão e independência mediante um processo de ruptura com a exploração do passado.

- *Educação voltada para a ação coletiva transformadora,* capaz de preparar os trabalhadores do campo para intervenção na realidade: ir além da consciência crítica (denúncia e discussão de problemas), passar à consciência organizativa (da crítica à ação organizada de intervenção na realidade).

- *Uma educação humanizadora,* baseada na crença na pessoa humana e na sua capacidade de formação e transformação contínua e permanente. Entendem que

[...] esse processo não se dá de forma espontânea, não bastam apenas discursos, palavras e teorias; é preciso que seja acrescido das vivências concretas do novo. Nesse sentido, o movimento vai intencionalmente potencializando, desafiando, refletindo cada processo acontecido nesse grande espaço social que é o MST.

- *Uma educação voltada para o novo e para o mundo,*

[...] não circunscrita aos limites da sua realidade, mas aberta, voltada para contextos mais abrangentes, transbordando os limites sócio-geográficos do próprio movimento, para compreender que é preciso projetar o futuro e continuar rompendo cercas. Uma educação que incentive a construção de novos valores e relações sociais, a partir dos paradigmas da exploração capitalista do trabalho, superação da exclusão e das injustiças sociais.

A breve síntese dos princípios e práticas acima apresentada espelha a identidade de seu projeto educativo, com muitas das idéias expressas por Freire na *Pedagogia do oprimido*. Além disso, a dimensão da construção coletiva, a importância do trabalho em grupos, materializada nos círculos de cultura constituem outras referências do pensamento freiriano em que se apóiam os princípios pedagógicos e as práticas do MST. O sentido de grupalidade existente no MST, vivenciado através dos núcleos de base, propicia, como defendido na proposta freiriana: a democratização da palavra, das argumentações nos debates coletivos, da socialização das propostas e informações e

participação nas tomadas de decisões coletivas no interior das várias instâncias coletivas dos assentamentos.

As formulações de Freire, expressas na *Pedagogia da autonomia*, estão também presentes nas estratégias didático-pedagógicas adotadas nas diversas práticas educativas dirigidas a crianças, jovens e adultos (em situações formais e não formais de aprendizagem). Através dessas estratégias, procuram: estabelecer a relação teoria/prática; fazer da problematização uma ferramenta para refletir e aprofundar o conhecimento da realidade; sistematizar e construir conhecimentos a partir das práticas sociais vivenciadas e conhecidas, tomando-as como ponto de partida; promover a pesquisa, análise e investigação da realidade, chegando a uma compreensão profunda da realidade atual, de sua história e da projeção de novos horizontes; selecionar conteúdos formativos socialmente úteis e alinhados com as finalidades políticas de transformação social; utilizar e desenvolver procedimentos e técnicas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento das dimensões individuais e coletivas dos sujeitos da aprendizagem. No âmbito da discussão metodológica, não se ignora o acompanhamento personalizado, conhecendo cada educando(a) e analisando suas características peculiares, seus limites, seus destaques. O desafio tem sido criar formas de avaliação que contemplem a dupla atuação: pessoal e coletiva.

Como já assinalamos, o projeto educativo do MST adota também outros princípios extraídos de autores do pensamento marxista e socialista. Portanto, aos eixos acima mencionados somam-se também os que se seguem:

- *Educação para e pelo trabalho*. Na proposta de educação do MST, o trabalho tem um valor fundamental e central. O trabalho humano, além de propiciar a construção de riqueza, tem uma centralidade na construção das identidades individuais e coletivas.

Quando organizado de forma alternativa e na contramão das relações capitalistas de produção, permite a edificação de novas relações sociais entre produtores e produtores e gestores. É o espaço privilegiado para a construção de novas formas de produção, gestão e controle da produção, associadas a novas formas de consciência e cultura. Assim, os temas e as práticas de trabalho não podem estar separadas dos “conteúdos e atividades educativas”; não pode ser uma espécie de parêntese na escola, pelo contrário, deve permear o conjunto das atividades que ali se desenvolvem. Nas escolas e nos assentamentos, os(as) educandos(as) se organizam em grupos e cada grupo desenvolve algum tipo de trabalho previamente planejado, que varia desde arrumação de biblioteca, cultivo de hortas e jardins, irrigação de canteiros, criação de pequenos animais, até limpeza e embelezamento da escola e de seus arredores. Vale ressaltar que todo esse tipo de atividade ainda permite o exercício de planejamento, responsabilidade, prática de coordenação de atividades, cooperação e avaliação do processo, além da convivência e crescimento coletivo.

- *Educação orientada para a construção da cooperação social*, baseada na produção e gestão coletiva da terra.

Partindo da constatação que a maior parte dos trabalhadores rurais que o integram são portadores de representações culturais individualistas, conservadoras, voltadas para o uso e posse da terra numa perspectiva individual e privatista, procura-se através da educação desenvolver uma cultura voltada para as incorporações criativas das lições históricas da organização coletiva, do trabalho cooperativo. No interior das escolas, estimula-se a vivência da prática cooperativa, desde as ações mais simples até as mais complexas. Procura-se construir novas mentalidades e relações sociais a partir da vivência de práticas cooperativas no cotidiano do trabalho, das escolas, nas práticas sociais e políticas.

- *Gestão democrática: direção coletiva, auto-organização e autogestão.* A democracia, nos documentos do MST, é considerada um princípio pedagógico. Isto significa dizer que

[...] não basta os educandos e educadores estudarem ou discutirem conceitos e princípios de democracia; é necessário vivenciá-la no cotidiano nos diferentes espaços sociais existentes. Com essa perspectiva o MST se inspira nos princípios de orientação socialista de gestão democrática envolvendo todos os sujeitos do processo educativo: educadores, educandos e demais sujeitos das comunidades assentadas e acampadas. Incentiva a criação dos coletivos pedagógicos, a direção coletiva e a auto-organização dos educandos e educadores. Os coletivos pedagógicos têm por objetivo estimular a gestão e o controle do processo educativo. Esses coletivos são formalmente organizados com a finalidade de pensar, planejar formas de implementação das mudanças no currículo, refletir sobre o processo pedagógico e, inclusive, recriar a própria proposta. É nos coletivos pedagógicos que os educadores e educadoras se reúnem para discutir e pôr em ação os princípios pedagógicos e filosóficos da organização coletiva do trabalho e do processo de tomada de decisões.

Os coletivos de educação fazem parte da estrutura organizativa do MST e vão desde as escolas de assentamentos até o coletivo nacional de educação do MST. Estes coletivos são os espaços de formação permanente dos educadores. A auto-organização dos educandos é outra dimensão da participação e gestão democráticas consideradas essenciais e incentivadas. Assim, nas escolas e nos cursos formais do MST, a autogestão faz parte do currículo escolar, com o objetivo de desenvolver a consciência organizativa.

- *Educação voltada às várias dimensões da pessoa humana.* Defendem a perspectiva de “[...] uma educação omnilateral que procure desenvolver as várias dimensões do ser humano: intelectual, manual, política, estética, moral, ética, religiosa, cultural, afetiva.” (MST, 1999).

- *Educação ética e politicamente voltada para a construção de perspectivas humanistas e socialistas.* Como movimento contra-hegemônico, procura, através da educação, romper “[...] com os valores da sociedade capitalista (lucros, individualismo, competição, consumismo) objetivando a construção de homens e mulheres novas.” Intencionalmente, nas escolas dos assentamentos vinculados ao MST são cultivados os valores que se contrapõem aos da ética capitalista, fomentando valores éticos socialistas, tais como: sentimento de indignação diante das injustiças e da perda da dignidade humana; o companheirismo e a solidariedade entre as pessoas; a coerência ética; a busca da igualdade e o respeito às diferenças; o afeto entre as pessoas; a capacidade permanente de sonhar e de partilhar o sonho e as ações para realizá-lo.

A singularidade da proposta do MST reside no fato de que os sujeitos do campo, como classe trabalhadora, vêm tentando construir sua educação a partir de um projeto histórico próprio, consciente e organizado.

A possibilidade deste projeto requer educar as próximas gerações para que ele se concretize. Como movimento que se contrapõe à ordem social vigente, se propõe a superar a concepção hegemônica de educação e de escola, construindo uma pedagogia a serviço da classe trabalhadora do campo. Como todo movimento que questiona as relações dominantes, enfrenta a tensão entre o velho que se refuta e o novo que se pretende instituir.

Em vista dessa singularidade, Caldart (2000) tende a assinalar a existência de uma terceira vertente conceitual que ela incorpora às duas primeiras: a existência do que ela

denominou a Pedagogia do Movimento, como sujeito coletivo. A autora defende a hipótese de que o MST produziu uma pedagogia própria como sujeito coletivo. Como coletividade em movimento, possui um potencial pedagógico-educativo, pois atua intencionalmente no processo de formação das pessoas que a constituem. Referindo-se à formação no MST, Caldart (2000, p. 205) afirma:

[...] o movimento em si é o principal sujeito educativo, propiciando a formação dos sem-terra através das diferentes vivências educativas nas ações coletivas que empreende: seja em uma ocupação, um acampamento, um assentamento, uma marcha, uma escola. Os sem-terra se educam como Sem Terra (sujeito social, pessoa humana, nome próprio) ao pertencer ao MST, o que quer dizer construindo um movimento que produz e reproduz sua própria identidade ou conformação humana e histórica.

Para Caldart (2000, p. 208-232), a materialização da Pedagogia do MST se dá através de múltiplos processos formativos que caracterizam a dinâmica e as práticas sociais existentes no seio do próprio movimento, que a autora nomeia de:

Pedagogia da Luta Social, Pedagogia do Trabalho, Pedagogia da Organização Coletiva, Pedagogia da Terra, Pedagogia da Cultura e Pedagogia da História. Existe, pois, uma Pedagogia do Movimento, isto é, uma pedagogia da organização coletiva, de um movimento social, que é também um sujeito pedagógico, que integra numa totalidade formadora à luta com o trabalho e a cultura.

Estudiosa da educação no MST, Caldart renova e recria o quadro conceitual inicial, incorporando novas categorias e dimensões de análise. Essa ampliação das formulações iniciais, a meu ver, não se distanciam e cancelam as influências derivadas do pensamento freiriano. Ao incorporar novas dimensões e categorias, a autora enriquece o referencial teórico para a análise histórico-social da educação nos movimentos sociais. Enfim, abre novas possibilidades de leitura.

Aliás, a exemplo de Caldart, muitos outros pesquisadores e educadores têm feito o mesmo em relação a muitos escritos de Freire. Da vasta gama de trabalhos escritos sobre as obras do autor, ao longo destes quarenta anos, nota-se que a matriz freiriana foi sendo combinada a outras matrizes teórico-práticas, também de cunho emancipatório e libertador. Esse mix de matrizes, outrora consideradas inadmissíveis e espúrias do ponto de vista acadêmico, ou incoerentes do ponto de vista ético-político, nos tempos atuais parecem ser não só aceitáveis, mas também desejáveis. Desejável, sempre, que essas composições ou associações se efetivem entre vertentes teóricas, para além da nomenclatura que se lhes atribua, que se mantém num campo ético-político em prol da negação da exclusão econômico-social e política dos oprimidos, e que “vivem do trabalho”.

Para finalizar, um último aspecto que gostaria de ressaltar em relação à obra de Freire é sua polissêmica e abertura, o que tem possibilitado construir associações com outras matrizes e âncoras teóricas. Tal possibilidade epistemológica, a meu ver, pode ser indicativo de sua sobrevivência no tempo e no espaço. Uma obra que deixou marcas que lhe são peculiares e próprias, mas ao mesmo tempo pode ser combinada com outras referências que a recriam e renovam. Estas minhas ponderações são as justificativas que encontro para explicar a sobrevivência, a curiosidade e o interesse histórico existentes ainda hoje, em vários países do mundo, inclusive na Itália, não só pela *Pedagogia do Oprimido*, mas pela obra de Freire, em seu conjunto.

Penso que a *Pedagogia do oprimido*, ao longo destes 40 anos, tornou-se o símbolo de uma pedagogia da libertação e emancipação. Uma pedagogia que inspirou e continua inspirando movimentos, práticas e projetos emancipatórios, de luta e transformação social.

Por tudo isso, creio que constitui uma herança e um patrimônio de todos aqueles, indivíduos e sujeitos coletivos, que ainda não perderam a esperança de construir um mundo melhor.

Enfim, reafirmo que a pedagogia freiriana constituiu não só a pedagogia que ajudou a fazer a resistência, a reconstruir e redefinir a democracia em nosso país, em muitas entidades, organizações e movimentos de trabalhadores do campo e das cidades, mas uma pedagogia que possui “a marca” de ser uma pedagogia para todos aqueles optam por “um mundo gentificado” e que continuam lutando pelo “sonho possível”. (FREIRE, 1996). Um patrimônio e um legado latino-americano para ser conservado e enriquecido, em todos os espaços do planeta onde houver esperança.

Referências

- ARAUJO, M. N. R. *As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST*. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.
- CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI/Tierra Nueva, 1973.
- MANFREDI, S. M. *Formação Sindical no Brasil: História de uma prática cultural*. São Paulo: Escrituras, 1996.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA. *Documentos internos*. São Paulo, 1999. Mimeografado.
- SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo (1970-1980)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

La sombra introyectada del opresor: Freire y el psicoanálisis social

Miguel Escobar¹

Desde que descubrí *La pedagogía del oprimido* comencé a entender que leer la práctica educativa freirianamente es, entre otras cosas, quitar el velo que impide conocer el mundo de la miseria, de la sombra introyectada del opresor, de la exclusión, de la cultura del silencio y del rompimiento de la dignidad. Fui haciendo mía la propuesta de Paulo de aprender enseñando a leer el mundo, de pensar la práctica para transformarla.

En el proceso de comprensión de la práctica educativa, en un capitalismo de guerra, filicida y fratricida, tuve la necesidad de recurrir al psicoanálisis aplicado a *lo social* para entender, junto con otras perspectivas disciplinarias, la forma como quienes ostentan el poder político, financiero, ideológico, religioso y militar, tergiversan la percepción de la realidad, confundiendo e inmovilizando a la sociedad, para tratar de imponer una sola percepción del mundo; una sola hegemonía. El estudio aplicado del psicoanálisis social² lo he realizado siguiendo, en especial, dos movimientos sociales: la huelga de la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, 1999-2000 y la lucha del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, EZLN, de 1994 a la fecha³. Así, a partir de una lectura freiriana, he construido varios conceptos para leer mi práctica educativa, que son los que explicaré en este escrito.

En este contexto, el trabajo que he estado realizando desde hace treinta años en el salón de clases me permitió gestar una metodología alternativa, *La Metodología para el Rescate del Cotidiano y la Teoría*, MRCYT⁴. Esta propuesta metodológica permite pensar críticamente la práctica, leyendo la cotidianidad del aula y ligándola al contexto social en donde se inserta. La propuesta tiene su origen en planteamientos centrales de Paulo Freire, tales como:

¿Qué es lo que se quiere conocer? Es la primera pregunta que debemos hacernos al comenzar cualquier proceso educativo.

La educación es un acto de conocimiento y un acto político, de ahí la necesidad de hacer explícito a favor de qué y de quién conocer y, por lo tanto, en contra de qué y de quién. La propuesta freiriana es a favor y con los desarrapados del mundo, es un desafío a recuperar *con* ellos – y no

1 Professor na Faculdade de Literatura e Filosofia da Universidade Nacional Autónoma do México (UNAM).

2 Fernando Martínez S. y el psicoanálisis aplicado a lo social. Puede consultarse en www.lrealidad.filos.unam.mx. Entrar a la página, en descarga de textos el rubro psicoanálisis político y luego psicoanálisis aplicado.

3 “Poder y filicidio” y “Epílogo” en www.lrealidad.filos.unam.mx. En descargar escritos, Estudiantes y sobre el EZLN.

4 Ídem. Al entrar en la página, pasar a descarga de títulos, luego estudiantes y pensar la práctica para transformarla.

para ellos – nuestra humanidad perdida, luchando por una sociedad que se reinvente de abajo hacia arriba.

El conocimiento es lucha, es conocer la sombra del opresor y la opresora introyectada; es construcción de sueños y utopías.

El proceso educativo es un camino de concientización – de *pronunciamento* –, donde la metodología siempre tiene características distintas en cada práctica educativa.

La mejor manera de pensar acertadamente, es pensar la práctica.

La propuesta metodológica freiriana para la alfabetización, como una introducción a la pedagogía total, tenía tres ejes principales: la palabra generadora, la codificación y la descodificación. En el trabajo que realizo actualmente en el aula universitaria, la MRCYT consta de dos ejes: *el rescate del cotidiano* y *el rescate de la teoría*.

El rescate del cotidiano: se parte de la Representación Actuada de la Problemática que se va a estudiar, RAP⁵. La problemática a estudiar se elige al comenzar cada proceso educativo; actualmente estudiamos el silencio de la lucha. La representación se organiza en dos o cuatro equipos, dependiendo de las condiciones de cada grupo. Cada equipo representa y edita su RAP (lo codifica) y para su estudio (descodificación) se proyecta en un aparato de TV o con una computadora. Para el análisis de cada RAP, sus integrantes intervienen al final, dejando primero que el grupo en general, exprese la percepción que tuvieron de su trabajo.

El rescate de la teoría: comienza con el análisis general del rescate del cotidiano. Cada equipo elabora una síntesis del trabajo realizado – de preferencia en esquemas. Se presentan igualmente los conceptos que se han ido construyendo para leer la práctica: conceptos de Freire, del EZLN, de nuestra práctica y del psicoanálisis social, que son los que a continuación explicaremos: *percepción de la realidad y mediación; filicidio y parricidio; Eros y Tánatos en el aula*.

En los últimos años he logrado elaborar trabajos conjuntos con estudiantes y presentarlos en distintos eventos nacionales e internacionales (en Facultad de Filosofía y Letras, FFyL de la UNAM, México; Universidad de Colima, México; en V Encuentro Internacional do Foro Paulo Freire, de Valencia, España y en el VI do Foro Paulo Freire de São Paulo, Brasil).

Percepción de la realidad y mediación

Promoviendo la percepción de la percepción anterior y el conocimiento del conocimiento anterior, la descodificación promueve, de este modo, el surgimiento de una nueva percepción y el desarrollo de un nuevo conocimiento.⁶

Freire nos alertaba desde la *Pedagogía del oprimido* de la necesidad de desocultar lo que la ideología dominante esconde. Actualmente observamos la forma como nuestra percepción de la realidad está siendo atacada. En los medios de difusión, por ejemplo, se nos presenta una realidad tergiversada, con mentiras y/o verdades a medias, con la intención de confundir e inmovilizar a la sociedad, criminalizando las luchas sociales. Dichos medios, coludidos con el sistema político, manifiestan una conducta psicopática.

5 Ídem. Al entrar en la página ir a RAPS, videos y se podrán bajar varios de los que hemos trabajado.

6 FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. 14. ed. Buenos Aires: Siglo XXI, 1975. p. 145.

Esta se define por su actuar agresivo. Su intención es dañar individual o socialmente; quien la manifiesta no tiene capacidad de soportar la frustración que le produce el no poder adueñarse y controlar lo que desea. Siempre dejará víctimas despojadas y dañadas con su actitud. La ley del psicópata es la ley del embudo: lo coloca con su boca grande para ver los errores de las otras. Para ver los propios, si acaso, invierte el embudo.

Hemos observado que la conducta psicopática se manifiesta, no sólo en quienes son gobierno, sino también dentro de los movimientos sociales y en los procesos educativos, en la familia y en todo tipo de instituciones. Uno de los principales efectos de la conducta psicopática es el ataque a la percepción de la realidad, de ahí que tanto en los discursos políticos como en el manejo de los noticieros podemos observar, en general, con honrosas excepciones, la forma como cotidianamente estos ataques esconden la realidad real y tratan de imponer una realidad inventada que sea afín con sus intereses, sin importar para nada, ni lo que realmente sucede, ni el daño que ocasionan.

El núcleo de la investigación del psicoanálisis social estuvo coordinado por el Dr. Fernando Martínez S.⁷, médico, psiquiatra y psicoanalista. Con él estudiábamos primero el concepto clínico, para después reconstruirlo y aplicarlo en *lo social*. Así se utilizó, por ejemplo, el concepto de percepción, estudiando que los seres humanos no nacemos con la capacidad de percibir la realidad y que en los primeros años de vida lo poco que se logra percibir de ella no es agradable y, por el contrario, sí es muy amenazante. La primera angustia del recién nacido es la angustia de muerte. De ahí, la importancia de la mediación. La madre es la primera y principal mediadora entre el recién nacido y el mundo exterior. La madre muestra a la recién nacida que el mundo no es tan amenazante como él lo percibe, yugulando su angustia y ayudándola a conectarse con la realidad. Una madre que no puede cumplir con esas funciones de contención de la angustia de muerte y que no posibilita una buena mediación, entre la realidad externa y la realidad interna del recién nacido, es una madre esquizofrenisante y esquizofrenia quiere decir desconexión de la realidad. Ahora bien, en la evolución del ser humano existen otras mediaciones: el padre y algunas figuras importantes de la familia, posteriormente la escuela y, hoy en especial, los medios de difusión.

Observando y estudiando la conducta de los medios de difusión pudimos desocultar su papel falso y mentiroso. Los medios no tienen ética distinta a la del lucro y el daño social. Estos medios en general han asumido, y les hemos otorgado, una responsabilidad de mediación que no deben tener debido a sus intereses políticos, económicos, culturales. Por ello, lejos de ejercer una adecuada mediación para conectar a la sociedad con la realidad, ejercen una perversa mediación, manifestando una clara conducta psicopática al estimular, además, que el ser humano se desconecte de su realidad, imponiendo como decía Freire, una ideología anestesiadora e inmovilizadora.

El papel de la mediación es esencial en los procesos educativos y sociales. Es necesario prepararse, cada vez mejor, para impedir que se tergiverse la percepción de

7 Esta investigación duró nueve años y Fernando Martínez y yo publicamos varios trabajos. Entre los más importantes de Fernando Martínez S. están, *Freud, algunas de sus contribuciones a lo social y lo político; El subcomandante Marcos y la percepción de la realidad*. Otro psicoanalista en el que me he apoyado es DADOUN, Roger. *La psychoanalyse politique*. Paris: PUF, 1995. Algunos textos citados pueden consultarse en www.lrealidad.filos.unam.mx.

la realidad real y que el ser humano, con sus fantasías concientes e inconcientes, quede atrapado en esa realidad que en sus primeros pasos por el mundo vivió como amenazante y que en la actualidad, con la violencia y criminización de las luchas sociales, por ejemplo, parecería que tales angustias de muerte cobran realidad: los medios de difusión presentan “hechos” tergiversados, cargados de imágenes violentas, especialmente cuando se habla de los luchadores sociales, con la perversa intención de descalificarlas. El verdadero mensaje es: *si te decides a rebelarte ya sabes lo que te espera.*

Filicidio y parricidio

José Saramago narra, en una de sus novelas, *El evangelio según Jesucristo*, un acto filicida. Jesús, el hijo, dialogaba con Dios, su padre, sabedores los dos de que el padre es presente, pasado y futuro y, por lo tanto, él sabe que su hijo tiene que ser sacrificado injustamente. Jesús le dice al Padre: “Padre, aparta de mí ese cáliz, El que tú lo bebas es condición de mi poder y de tu gloria. No quiero esa gloria, Pero yo quiero ese poder.”⁸

El acto filicida no solamente se expresa con la muerte física del hijo o la hija, existe también el filicidio simbólico que tiene que ver con todas las formas de actitud parental, ocasional o constantes que impriman heridas en el yo, con consecuencias inmediatas o remotas. En el acto filicida se aumenta el sentimiento de culpa en las oprimidas, estimula la sombra del opresor introyectada en ellas. Como lo señala Rascovsky:

A pesar de la presentación obvia y constante del filicidio en infinitas circunstancias, su concepción permanece semi ignorada en tanto se exagera el significado del proceso antagónico, el parricidio. Con esta acentuación antagónica se logra aumentar las culpas persecutorias que recaen sobre los hijos pues se les añade una connotación melancólica que intensifica la sumisión buscada.⁹

Para luchar contra el filicidio de todo tipo de autoridad, y del poder político en particular, en México el 1 de enero de 1994, de entre el dolor y la miseria, entre la muerte cotidiana y la esperanza que se hace lucha, surgió del sótano de la historia el grito de las condenadas de la tierra, de las oprimidas, del EZLN. Los zapatistas se armaron de fuego para que su palabra fuera escuchada, se armaron con el ejército de la ética guerrera, llena de dignidad para decir y hacer: *Para todos todo para nosotros nada*. En un principio su lucha fue parricida, derrocar por las armas al mal gobierno pero, en el contacto con la sociedad, con las hermanas que hicieron suyo su *¡Ya Basta!*, decidieron invitar a la organización de la sociedad civil para derrocar al mal gobierno, por la vía pacífica. Así, su lucha se fue enraizando en un principio ético no negociable, no a la eliminación de la hermana – no al fratricidio: no al racismo –, e invitaron a la sociedad a organizarse para que sus gobernantes manden obedeciendo. El SubMarcos, el *delegado cero*, recorrió casi todo el país con *la otra campaña*. Actualmente se busca la consolidación de una estructura que de nacimiento a un movimiento anticapitalista de izquierda que posibilite el levantamiento de la sociedad.¹⁰

8 SARAMAGO, José. *El evangelio según Jesucristo*. México: Alfaguara, 1998. p. 449.

9 RASCOVSKY, Arnoldo. El filicidio y su trascendencia en la motivación inconsciente de guerra. In: FREUD, S. et al. *El psicoanálisis frente a la guerra*. Buenos Aires: Rodolfo Alonso, 1970. p. 162.

10 La lucha zapatista tiene diferentes etapas, está llena de vida, de contradicciones, de desinformación pero, en especial, de lucha en la construcción de los *Caracoles* zapatistas. Sin embargo, el contacto con la

La falsa dialéctica entre filicidio – parricidio – fratricidio, tiene que ser superada. Si bien es cierto que existen estas fantasías y deseos muy primitivos, el ser humano tiene la capacidad de controlarlas e impedir que se realicen. Aquí la ética tiene un papel fundamental, pero es un tema que no puedo abordar en este escrito.¹¹

Fratricidio

En la MRCYT, además de la observación y lectura de los movimientos sociales, la presentación del RAP es de gran utilidad para conocer tanto el concepto de fratricidio, además de los que venimos trabajando. Este concepto es de gran importancia para entender, tanto los procesos educativos y familiares como los procesos sociales. El concepto de fratricidio es inherente el origen de la justicia.

El ser humano puede renunciar a la eliminación de la hermana, pero no a su deseo de hacerlo, por ello, basta cualquier pretexto para que se reavive ese deseo. Existe una parte en la naturaleza del ser humano que es partidaria de la xenofobia o es xenofóbica. La llegada de su hermana representa una amenaza, siente que perderá el amor de sus padres y teme que ese amor lo reciba quien recién llega, quedándose sin nada. Estos fenómenos muy primitivos, hacen parte del desarrollo emocional y, con gran facilidad, se pueden proyectar en acontecimientos que posean algún parecido con sus experiencias anteriores vividas con el hermano, la hermana. De esta forma, puede reactivarse el contenido emocional de antaño, puesto en acontecimientos del presente. Esta reactivación no es nada difícil ya que el modelo de globalización actual es esencialmente fratricida; con gran facilidad e irresponsabilidad se estimula y hasta se premia la eliminación de la hermana.

Es muy fácil estimular los deseos primitivos del ser humano para que manifieste su agresividad en su máxima expresión, como se puede constatar en las guerras, en los conflictos sociales y grupales. Lo más aterrador de este asunto es que el acto filicida precede, casi siempre al acto fratricida. La agresión fratricida se nutre del filicidio. Esta violencia la podemos constatar en el manejo que los gobiernos hacen de las revueltas sociales, pero también en el salón de clases. Cuando la autoridad del docente aplasta la libertad de los estudiantes es fácil – dependiendo de las patologías grupales e individuales – que se viva este acto como un acto filicida y su respuesta sea el parricidio y el fratricidio. En este escrito hablamos del fratricidio simbólico aunque en E.U., por ejemplo, constantemente tenemos noticia de actos fratricidas que terminan en la muerte de la hermana. De ahí, la importancia y responsabilidad que actualmente tienen los educadores y educadoras de saber observar, detectar y manejar estos conflictos.

El psicoanálisis social nos ayuda a entender cómo la sombra del opresor se proyecta con la violencia filicida, ataca el inconciente y silencia la palabra como acción

sociedad está roto y paralizada *la otra campaña*. Acaba de salir un libro que da cuenta de todo este proceso. *Corte de caja*. Entrevista al subcomandante Marcos. Entrevista de Laura Castellanos. México: Bunker, 2008. www.cortedecaja.org

11 ESCOBAR, Miguel et al. El silencio de la ética. In: MONFERRER, Dolors et al. *Sendas de Freire. Opresiones, resistencias y emancipaciones en un nuevo paradigma de vida*. Xativa, España: Denes y Red Diálogos, 2006. Este trabajo fue escrito en colaboración con Merary Vieyra, Magnolia Torres y Holkan Perez (estudiantes del Colegio de Pedagogía).

transformadora, estimulando actos fratricidas y, en ocasiones, suicidas. En la actualidad, es fácil observar la crueldad, el gozo por la agresión y la astucia con que de muchos gobiernos esconden sus actos filicidas, alentado el enfrentamiento fratricida.

Ahora bien, vayamos nuevamente a la *Pedagogía del oprimido* y tomemos el concepto de la sombra del opresor introyectada.

El gran problema radica en cómo podrán los oprimidos como seres duales, inauténticos, que “alojan” al opresor en sí, participar de la elaboración de la pedagogía para su liberación. Solo en la medida en que se descubran “alojando” al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora.¹²

Con los conceptos analizados hasta ahora podemos entender la sombra del opresor, por otros caminos, complementarios a los planteados por Paulo. La deshumanización se entrelaza con deseos de eliminación parricida, fratricida y suicida, haciendo que la sombra del opresor se enganche con la vida emocional del ser humano y se exprese como sentimiento de culpa. Freire, en su último libro, señalaba la necesidad de un psicoanálisis histórico-político-social.¹³ Es necesario analizar la culpa indebida, aquella que siente el oprimida y lo engancha a sus opresores, condicionándolo para introyectar la violencia ejercida sobre él, impidiéndole defenderse¹⁴.

La *Pedagogía del oprimido* fue ayer y sigue siendo en la actualidad, una propuesta práctica/teórica, bellamente dialéctica, para entender las relaciones de opresión, para construir caminos que permitan romper el silencio y luchar por la conquista de la dignidad perdida, para impedir cualquier forma de colonialismo/neocolonialismo y de acciones que cobijen la deshumanización de los seres humanos. Pero en la actualidad, cada vez es más sofisticada y cínicamente perversa la conducta de los opresores que sin ningún remordimiento – la conducta psicopática también se caracteriza por el hecho de que quien la manifiesta no tiene sentimiento de culpa – agrede y goza con las heridas emocionales y físicas sobre quienes intentan rebelarse contra su poder de control, muerte y exclusión. En ocasiones ya ni siquiera es necesario quitar el velo que oculta tal manifestación, se ha vuelto transparente, con la intención de *escarmentar* a la sociedad y dejar escrito con sangre el mensaje de que el hijo y la hija rebelde será eliminada. No es por azar que el asesinato, en el pasado mes de marzo de 2008, de cuatro estudiantes mexicanos que se encontraban en un campamento de las FARC en Ecuador, más las graves heridas ocasionadas a otra estudiante, haya sido celebrado por la derecha no sólo de México y Colombia, sino de muchos otros países, con la complicidad de los medios de difusión. El hijo rebelde, la hija rebelde no tiene espacio en una sociedad gerontocrática y filicida: quien no acepta la utopía capitalista, filicida y fratricida, debe

12 FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. p. 41.

13 FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI, 1997. p. 81.

14 El sentimiento de culpa fue trabajado por Freud en el *Malestar en la cultura*. Es un concepto esencial para entender, en la vida emocional, la relación entre la conciencia moral que, instalada en el superior, impide al ser humano dejar libremente la expresión y consolidación de sus deseos filicidas, parricidas o fratricidas emanados del inconciente. La culpa indebida a la que se refiere Freire probablemente tiene que ver con un mal manejo de un sentimiento de culpa que hace que la víctima acepte su condición de víctima como castigo a su deseo parricida, consecuencia muchas veces de la agresión filicida de que es objeto. FREUD, Sigmund. *El malestar en la cultura (1929-1930)*. Amorrurto Editores. p. 124-129.

desaparecer. De ahí las cotidianas investidas a la sociedad a través de los medios de difusión¹⁵:

El aparato de pensar de la sociedad es atacado por los mensajes de algunos medios de difusión que actúan en contra de la sociedad para controlarla, manipularla y desinformarla. Los medios de difusión buscan que la sociedad se vuelva “fiel creyente” de los mensajes que el aparato gubernamental emite, buscando que la sociedad se convierta en una especie de rehén y practique una nueva religiosidad. Este es un verdadero ataque a la sociedad que es necesario estudiar y desocultar para tratar de impedir que siga triunfando la confusión que se ha logrado generar con la información que esconde la información.

En el capitalismo, la ética que conduce su desmedido deseo de poder y de riqueza, exacerba la conducta psicopática, instaurada con las leyes del mercado que expresamente buscan la eliminación del otro, constituyéndose además como verdaderos ataques filicidas, al condenar a la miseria a las desarrapadas del mundo. Ese tipo de ética desprecia la educación, impone el pensamiento único y castiga al ser humano con el sentimiento de culpa. Por ello, Paulo Freire propuso la *Pedagogía de la esperanza* como un acto educativo y acto político, que permita soñar y crear utopías.

Eros y Tánatos en el aula

En el año de 2005, el libro *Eros en el aula...*¹⁶, narra el nacimiento de una propuesta educativa, la *Pedagogía erótica*, fruto de un largo proceso de pensar la práctica para transformarla y transformarnos a nosotras misas. Esta propuesta pedagógica emergió cuando se estaba estudiando la desdialéctización entre texto y contexto en el aula – su castración como decía Paulo Freire –, o sea, dejar fuera del texto que se estudia en el aula a las luchas sociales. En eso se estaba cuando mataron a un estudiante de la FFyL, Pavel González, un joven militante a favor del EZLN y quien participó en la huelga de la UNAM de 1999-2000; nunca se supo la verdadera causa de su muerte. Ante la crueldad y el gozo que se percibía en quienes alentaban la agresión y la muerte, nació el poema de la *Pedagogía erótica*¹⁷.

Muerte del acto pedagógico
como refugio de Tánatos
deshojando la vida en el aula,
como negación del acto de amor,
como silencio de la palabra
y germen para la apatía.

No a Tánatos como camino,
soborno del conocimiento.

No a seguir lapidando
sueños y
encarcelando la utopía.

15 ESCOBAR, Miguel. *Poder y filicidio*. Puede consultarse también en www.lrealidad.filos.unam.mx.

16 ESCOBAR, Miguel. *Eros en el aula. Diálogos con YMAR*. Valencia: La Burbuja, 2007.

17 Ídem., p. 119.

Traigamos la seducción de Eros
al acto pedagógico,
el deseo de engendrar vida,
la dialéctica que reinventa el acto de amor.

[...]

La prosa y la poesía permitió pensar y proponer, de otra forma el acto educativo, no se podía ni antes ni ahora, quedar atrapado por Tánatos hecho poder, por la conducta psicopática que es la ley del mercado y del embudo. Era urgente dejar que sueños y utopías estimularan la fantasía, dieran forma a los deseos eróticos castigados por ese erotismo amarrado a la sombra de Tánatos, en la sombra del opresor. Esta propuesta educativa busca que las palabras tengan otro sentido: se enganchen a nuestros deseos de Eros y broten de la vida, vayan al otro, la otra, aquellos interlocutores que evocan la posibilidad de diálogo con ellas y con nosotras mismas.

Sin erotismo no creo que sea posible la utopía. Para que Eros imponga sus condiciones, es necesario conocer y desactivar la conducta humana de agresión, que lejos de permitir una ética de solidaridad, una ética erótica¹⁸, impone una ética tanática, la fuerza de las armas como brutal apoyo para que los menos sean más ricos y los más estén condenados a recibir migajas, muerte y agresión. La brutalidad de ejércitos y policías, estimulada como premio al *goce* de su crueldad, es el símbolo de la ética perversa del mercado. Los freirianos, en especial, tenemos la responsabilidad ética de denunciar tal perversión, nuestra capacidad de construir sueños y utopías sólo será posible si aprendemos a leer nuestra parte tanática, la que también habita, por supuesto, en nuestras relaciones freirianas, por lo que es necesario estar atentos a denunciar el filicidio, fratricidio y las conductas psicopáticas, que no sólo quieren borrar, por ejemplo, la memoria humanista, política y ética de Paulo Freire, sino que buscan un control mercantil de su obra, aunque esto implique, como parece que está pasando, intentar borrar la memoria de Elza Freire, primera esposa de Paulo y la gran compañera de su vida y de sus luchas durante muchos años. No es posible entender las primeras etapas de Paulo sin Elza Freire.

Quiero terminar este escrito con las siguientes preguntas: ¿De qué forma prepararnos para conocer las manifestaciones de las conductas psicopáticas?, ¿cómo manejar nuestros deseos filicidas, parricidas y fratricidas?, ¿por qué es esencial el papel de mediación?, ¿cómo construir sueños y utopías?

Es necesario observar y conocer las conductas psicopáticas que se manifiestan no sólo en el poder político, sino también en toda organización social. El RAP es un buen instrumento para ello, ya que el verdadero RAP no es el de los videos, el verdadero RAP es el RAP cotidiano, ese es el que es necesario observar y estudiar.

El conocimiento del lenguaje emocional en ocasiones es doloroso, pero puede ser, por el contrario, motivo de grandes placeres y satisfacciones si el ser humano logra entender su comportamiento y hacerse dueño de él. Freud antes de morir comprendió que la verdadera revolución del psicoanálisis estaría en su aplicación en el social y no

18 ESCOBAR, Miguel et al. *El silencio de la ética*. Puede consultarse también en www.lrealidad.filos.unam.mx.

en *el clínico*, ¿de qué valdría la cura de unos cuantos neuróticos, la parte clínica, si es la sociedad la que produce la neurosis y la psicosis?

El manejo de los conceptos del psicoanálisis social tiene la gran ventaja de no entrar en la parte clínica, terapéutica, dejando que cada ser humano decida lo que quiera hacer con su vida emocional, pero identificando aquellas conductas que dañan a la sociedad. Después de varios años de investigación aplicada y teórica, observando la práctica y definiendo conceptos para analizarla, creo que tenemos en esos conceptos un gran apoyo para profundizar en la lectura de la realidad. Es necesario observar nuestra conducta y la conducta educativa y social con otros conceptos que permitan identificar esas conductas filicidas y fraticidas estimuladas por un modelo de desarrollo que rompió el sentido de la ética. Ante tal situación, es necesario recrear una ética solidaria, una ética erótica que le permita al ser humano *pronunciar* su mundo, como nos lo propuso Paulo, un mundo en donde amar sea más fácil y en donde nuestros sueños y utopías, como expresión de nuestra rebeldía, hagan posible la autonomía de nuestro erotismo, en un compromiso con los y las desarrapadas del mundo que impida que las conductas psicopáticas consoliden un poder, cualquiera que sea, que infrinja un daño social e individual.



Mesa 4

Paulo Freire: legado e reinvenção

- ✦ *Ensinando e pesquisando a partir dos referenciais freirianos* – Ana Maria Saul
- ✦ *Desconstruir o autoritarismo: descolonizar o saber e o poder* – Reinaldo Matias Fleuri
- ✦ *O legado de Paulo Freire e a sua contribuição para a formação político-pedagógica em Cabo Verde* – Florenço Mendes Varela

Apresentação

É com muita alegria que compartilhamos esse encontro, para juntos discutirmos, relembrarmos e comemorarmos o pensamento e a obra de Paulo Freire, cujo convite investigativo e instigante se traduz no tema *legado e reinvenção*.

Legado, em seu sentido etimológico, significa *dádiva* deixada em testamento, aquilo que alguém transmite a outrem, ou valor previamente determinado que se deixa para outras gerações. Invenção, ato de *inventar*, coisa inventada, invento, coisa imaginada, inventiva, descoberta, criatividade.

Palavras-sentidos e significados que se entrecruzam num movimento dialético, nos mostrando a necessidade permanente do pensamento e da filosofia freiriana serem cotidianamente refeitos, reescritos, iluminados pelos seus ensinamentos, não como verdade pronta, ou então como endeusamento, mas para serem recriados nas práticas sociais dentro do contexto histórico, político e social que nos circunda e que nos desafia diante das questões contemporâneas postas pela sociedade globalizada, mundializada, ou ainda, como alguns autores concebem-na, como formas diversificadas de imperialismo.

Ao comemorarmos 40 anos da Pedagogia do Oprimido – obra nuclear de Paulo Freire, que solidifica sua concepção da educação como prática de libertação, qual seja, educação como problematização do real, como relação crítico-dialógica e como ação emancipatória –, é tempo e lugar de revermos seus ensinamentos, retomarmos seus temas e analisá-los criticamente.

Tal obra se tornou um paradigma epistemológico, social, ético e estético, que tem servido de referência, na ótica dos oprimidos (todos aqueles que sofrem qualquer tipo de discriminação, exclusão e manipulação de consciências), para organizar suas lutas e conquistas na proposição de alternativas possíveis, a fim de se contrapor às estruturas desumanizantes presentes em nosso tempo.

- *Epistemológico* – Ao romper com o conhecimento abstrato, situa-nos como forma de vida e nos ensina que o homem aprende pela tríade razão, afetividade e sensibilidade, ancorado numa racionalidade comunicativa, isto é, dialógica.
- *Social* – O ato de conhecer é sempre um processo relacional e de contexto.

Relações entre as pessoas, projetos e processos que se produzem mutuamente, contraditoriamente, embasados em uma visão de homem, mundo e sociedade. As pessoas não nascem educadoras. Tornam-se educadoras quando se educam com o outro, quando produzem a sua existência relacionada com a existência do outro, num processo permanente de aproximação, mediação e transformação do conhecimento num projeto coletivo de construção humana.

- *Ético* – Porque a liberdade – libertação do ser humano – se torna categoria central de sua obra.
- *Estético* – Quando nos ensina que o ato de ensinar e de aprender não pode se dar fora do lugar do belo, da boniteza, da alegria.

O legado que Freire nos deixou é o legado da utopia, do inédito-viável, da dialeticidade entre luta e esperança, não como sinônimo de espera, mas como ato de esperar, ou seja, ir atrás, agregar, não desistir. É por isso que os seus ensinamentos frutificaram e enraizaram inúmeros planos, programas, projetos, reformas de sistemas escolares na América Latina, África, Europa, Ásia, sobretudo nos lugares em que mais se organizam as lutas dos oprimidos e oprimidas de nosso planeta.

Marina Graziela Feldmann

Mestre e doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e professora titular e Pró-Reitora de Graduação nessa mesma universidade

Ensinando e pesquisando a partir dos referenciais freirianos

Ana Maria Saul¹

Primeiras palavras

As minhas primeiras palavras são de agradecimento pelo convite que me foi feito, pelos organizadores deste evento, para participar desta mesa, no VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire.

É com responsabilidade e grande emoção que me proponho a refletir e a partilhar, com os participantes deste Fórum, sobre o tema desta mesa: *Paulo Freire: legado e reinvenção*.

A responsabilidade a que aludo deve-se ao fato de estarmos nos reportando a um dos pensadores mais importantes da história da Pedagogia no século XX, autor de uma pedagogia crítica, que tem compromissos com a libertação dos oprimidos. Embora seja conhecido como o criador de um método de alfabetização de adultos, a sua obra tem contribuições que se estendem para todo o campo da educação e para além dele.

A minha emoção é muito grande, neste momento, considerando o lugar onde nos encontramos: o Teatro da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – o TUCA. Nesta Universidade, Paulo Freire foi recebido quando de sua volta do exílio (1979). A PUC de São Paulo foi, também, a instituição acadêmica, por ele escolhida, para desenvolver o seu trabalho durante os últimos quase vinte anos de sua vida. Neste espaço acadêmico se registram, pois, fatos singulares e significativos, que evocam lembranças e inspiram saudade.

Refletir sobre o legado de Paulo Freire não é tarefa simples, dada a relevância, a riqueza e a complexidade do seu pensamento.

O meu olhar é o de quem muito aprendeu com Paulo Freire, tendo partilhado com ele o espaço da sala de aula, pelo período de quase duas décadas, e o de quem tem, hoje, a responsabilidade e o prazer de assumir a docência e a pesquisa na Cátedra Paulo Freire da PUC de São Paulo.

Repercussões do pensamento de Paulo Freire

A atualidade do pensamento de Paulo Freire vem sendo atestada pela multiplicidade de experiências que se desenvolvem tomando o seu pensamento como referência, em diferentes áreas do conhecimento, ao redor do mundo. A crescente publicação das obras de Paulo Freire², em dezenas de idiomas, a ampliação de fóruns, cátedras e centros de

1 Doutora em Educação. Trabalhou com Paulo Freire na PUC-SP e na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Coordena a Cátedra Paulo Freire na PUC-SP.

2 As obras de Paulo Freire, incluindo mais de 20 livros, dos quais ele é o único autor, acrescidas de livros

pesquisa, criados para pesquisar e debater o legado freiriano, são indicações da grande vitalidade do seu pensamento. Tal projeção confere ao conjunto de suas produções o caráter de uma obra universal.

Depoimentos de importantes autores, registrados na literatura de diferentes países, poderiam ser aqui referidos, para ilustrar a relevância da obra de Paulo Freire. No espaço deste texto, serão destacados três deles, na área da educação, considerando a profundidade e abrangência dos mesmos.

Ira Shor³, ao se referir ao significado da *Pedagogia do Oprimido*, escreve:

[...] quando Paulo publicou *Pedagogia do Oprimido* fez mais do que apenas oferecer um livro perturbador a respeito da educação, pois nele podemos encontrar uma epistemologia, uma pedagogia e uma sociologia da educação vinculadas a um chamamento em favor da democratização da sociedade e da escola; um programa ambicioso que estabelece a ligação entre a sala de aula e a política de poder na sociedade; que tem instigado os educadores e estudantes a que mudem a si

mesmos na história e o modo como ensinam, dando origem a um movimento internacional de educadores que querem transformar as sociedades dentro das quais ensinam... [...]

Michael W. Apple⁴ assim se manifesta:

As numerosas obras de Freire serviram de referência a várias gerações de trabalhadores educacionais críticos. Ele é importante para toda essa imensidão de pessoas, em tantos países, que reconhecem que a nossa tarefa é dar nome ao mundo e construir coletivamente uma educação anti-hegemônica; reconhecem, ainda, que a alfabetização crítica (que ele denominou conscientização) está ligada a lutas reais, é realizada por pessoas reais, em comunidades reais.

De acordo com Antônio Nóvoa⁵,

A vida e a obra de Freire estão inscritas no imaginário pedagógico do século XX, constituindo referência obrigatória para várias gerações de educadores. As suas propostas foram sendo apropriadas por grupos distintos, que as relocizaram em vários contextos sociais e políticos. A partir de uma concepção educativa própria, que cruza a teoria social, o compromisso moral e a participação política, Paulo Freire é, ele próprio, um patrimônio incontestável da reflexão pedagógica atual. A sua obra funciona como uma espécie de consciência crítica, que nos põe em guarda contra a despolitização do pensamento educativo e da reflexão pedagógica.

É importante destacar que a produção bibliográfica, sobre/e a partir da obra de Paulo Freire, no mundo acadêmico, tem crescido consideravelmente, nos últimos 20 anos. Tal fato denota o interesse crescente da academia em pesquisar o pensamento de Paulo Freire, quer para compreendê-lo, quer para investigar as múltiplas possibilidades de seu legado para a construção/reconstrução da práxis, na perspectiva crítico-emancipatória.

escritos em co-autoria, já ultrapassam a marca de um milhão de publicações. O seu livro mais importante, *Pedagogia do Oprimido*, já foi traduzido em mais de vinte idiomas. Somente em inglês, já foram publicados mais de quinhentos mil exemplares da *Pedagogia do Oprimido*.

3 Ira Shor é professor na City University of New York. Em colaboração com Paulo Freire, ele tem sido um dos principais expoentes da Pedagogia Crítica.

4 Professor da Universidade de Wisconsin – Madison, um dos mais conhecidos especialistas internacionais nas áreas do currículo e na análise das políticas educacionais, e um dos principais difusores da obra de Freire nos Estados Unidos.

5 Professor da Universidade de Lisboa, Portugal, autor de diversas obras científicas no domínio da Educação.

O banco de dados da Capes⁶ registra as pesquisas realizadas na Pós-Graduação brasileira, no período de 1987 a 2007. O conjunto das dissertações e teses que trabalharam com o referencial freiriano reúne um total de 804 trabalhos (668 dissertações e 136 teses). Essas pesquisas estão distribuídas nas seguintes grandes áreas do conhecimento: 667 produções (83%) estão na área de Humanas; nas Exatas encontram-se nove trabalhos (1%) e na área das Ciências Biológicas, localizam-se 128 pesquisas, equivalendo a 16% da produção. Na área de Ciências Humanas, as pesquisas estão nas subáreas de Educação, com destaque para os campos do Currículo, Psicologia, Recursos Humanos e Serviço Social. Nas Ciências Biológicas foram desenvolvidos trabalhos localizados nos campos da Promoção da Saúde, Enfermagem, Medicina, Nutrição e Fisioterapia. Na área de Exatas, as pesquisas estão nos campos de Engenharia e Economia.

A Cátedra Paulo Freire da PUC/SP: um espaço acadêmico para estudar, pesquisar e reinventar o legado freiriano

Paulo Freire foi professor da PUC/SP, no Programa de Educação: Currículo, desde sua volta do exílio, pelo período de 17 anos (1980-1997). Após o seu falecimento, em sua homenagem, a PUC/SP criou, no 2º semestre de 1998, a Cátedra Paulo Freire, sob a direção do Programa de Educação: Currículo. A Cátedra vem sendo compreendida como um espaço especial para o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre/e a partir da obra de Paulo Freire, focalizando suas repercussões na educação e sua potencialidade de fecundar novos pensamentos e novas práticas. Em outras palavras, homenageamos Paulo Freire do jeito que entendemos que ele gostaria de ser homenageado: estudando com rigor o seu pensamento, para compreendê-lo e recriá-lo.

Nas palavras de Freire (2001): “Estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria”.

Reinventar o legado freiriano significa, na Cátedra Paulo Freire, fazer uma releitura crítica da obra do autor, cuidando, pois, de não descaracterizar as suas propostas principais, tendo em vista discuti-las frente aos novos desafios do mundo atual. E, sobretudo, construir e sistematizar uma práxis coerente com os princípios fundamentais da obra freiriana. Rejeitamos, pois, qualquer compreensão de reinvenção que possa significar rompimento com o pensamento do autor para que se “faça tudo de novo”. Também repudiamos movimentos e práticas que, em nome da reinvenção, aproximam ou reduzem a filosofia e a pedagogia de Freire a métodos e técnicas, muitas delas canceladas por modismos e pela “grife” das chamadas inovações pedagógicas.

Nessa perspectiva, a Cátedra Paulo Freire da PUC/SP vem trabalhando com os referenciais freirianos como subsídios para a docência, para a pesquisa e para a análise de políticas públicas em educação, na formação do educador/pesquisador, no nível de pós-graduação.

6 A Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) é o órgão do Ministério da Educação que avalia o Sistema de Pós-Graduação no Brasil, desde 1975.

A metodologia de trabalho na Cátedra Paulo Freire

Trabalha-se, na Cátedra⁷, com a inspiração dos referenciais e da prática de Paulo Freire, construindo-se uma metodologia de ensino-aprendizado crítico-transformadora que pode subsidiar a educação superior. O trabalho que vem sendo construído nesse espaço acadêmico tem o compromisso de não dicotomizar ensino e pesquisa, teoria e prática. Nessa perspectiva, dialogamos com a prática em dois contextos: o do ensino e o da pesquisa.

Como nos lembra Freire (1997) na *Pedagogia da autonomia*,

Conceber a prática de ensino como um processo de permanente investigação significa assumir o posicionamento epistemológico em que o educando é o sujeito de seu conhecimento, estando sua aprendizagem associada a um processo constante de pesquisa sobre sua realidade. Em outras palavras, significa não distanciar a prática educativa do exercício da curiosidade epistemológica dos educandos.

No contexto do ensino-aprendizagem, a prática é trazida para a sala de aula por meio das intencionalidades de pesquisa, representações da realidade e *saber de experiência feita dos educandos/pesquisadores*. Dessa forma, ensino e pesquisa se interpenetram, mediados pela teoria e prática.

Nos momentos presenciais coletivos das aulas, o ponto de partida é o levantamento do discurso dos participantes. Esse trabalho inicial consiste em identificar os diferentes interesses de investigação de mestrandos e doutorandos, bem como suas práticas de pesquisa, para problematizar os limites de suas concepções e aqueles dos temas de investigação. São delineados, na seqüência do trabalho, “múltiplos itinerários” para a compreensão crítica da realidade que está sendo/será investigada, com a mediação feita, centralmente, pela obra de Paulo Freire. A intenção de propor “múltiplos itinerários” como integrante desse processo de ensino-aprendizagem que se desenvolve na sala de aula permite que diferentes focos de trabalho sejam desenvolvidos simultaneamente, de acordo com os interesses e demandas dos objetos de investigação dos alunos, referenciados pela pedagogia freiriana.

A pesquisa na Cátedra Paulo Freire

A Cátedra vem desenvolvendo uma pesquisa cumulativa para analisar a influência do pensamento de Paulo Freire nos sistemas públicos de ensino no Brasil, a partir dos anos 90. Busca-se, em especial, analisar a criação/recriação de políticas e práticas de currículo, na perspectiva crítico-emancipadora, tendo como referência o trabalho desenvolvido na gestão Paulo Freire, na cidade de São Paulo.

Paulo Freire assumiu a Secretaria da Educação da cidade de São Paulo em 1989. Preocupou-se, em sua gestão, em implementar uma política curricular que invertesse a ordem de uma “educação bancária”, buscando a construção de uma escola pública, popular e democrática, de boa qualidade.

7 A Cátedra Paulo Freire desenvolve suas atividades em 17 semanas presenciais, em cada semestre letivo, com a duração de três horas/aula semanais. Confere aos participantes três créditos acadêmicos, de acordo com o regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo.

A construção e vivência de um novo paradigma curricular implicaram em pensar currículo, ler, fazer e sentir currículo de acordo com a racionalidade emancipatória.

A partir de 1992, vários estados e municípios do Brasil, comprometidos com a administração popular, optaram por construir políticas curriculares com os pressupostos freirianos do Movimento de Reorientação Curricular ocorrido em São Paulo, no período de 1989 a 1992.

Silva (2004), em pesquisa apresentada em sua tese de doutoramento⁸, acompanhou e analisou 14 sistemas públicos municipais e estaduais no Brasil⁹, comprometidos com a administração popular, que se inspiraram na gestão Paulo Freire para reorientar as suas políticas e práticas de currículo.¹⁰

A característica comum mais marcante presente na construção das políticas dessas administrações foi a participação efetiva da comunidade, concretizada pelo diálogo constante entre os protagonistas da prática educativa.

Em relação à qualidade social do ensino, os movimentos de reorientação curricular e de implementação da gestão democrática caracterizaram-se pela valorização das práticas pedagógicas emancipatórias nas redes municipais, pela construção/conquista de autonomia das unidades escolares, pela introdução do trabalho coletivo nas escolas e pela formação permanente dos educadores. A opção dessas secretarias de educação sinaliza a construção de políticas curriculares de resistência que partem da contradição vigente na sociedade contemporânea para a transformação dialógica das realidades vivenciadas.

Na análise das práticas educacionais dessas redes de ensino e, em especial, do movimento de reorientação curricular, foram encontrados vários aspectos comuns. Dentre eles, vale destacar a concepção de ensino-aprendizagem, fundamentada na dialogicidade, e a gestão pedagógica democrática do tempo-espço escolar.

Procurou-se organizar esse movimento de reorientação curricular nos diferentes sistemas de ensino, partindo-se, sempre, da problematização das necessidades imanentes das práticas, explicitando conflitos socioculturais que, tomados como tensões epistemológicas, revelavam contradições passíveis de superação a partir da conscientização da comunidade e de planos de ação coletivos que implementariam transformações.

Tal prática tem seu fundamento já apontado por Paulo Freire, na *Pedagogia do Oprimido* (1987), quando ele se refere à metodologia de investigação dos temas geradores:

É importante reenfatizar que o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações

8 Tese de doutoramento defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC/SP, orientada pela professora Ana Maria Saul.

9 As redes públicas de ensino acompanhadas pelo autor foram: Angra dos Reis-RJ (1994-2000), Porto Alegre-RS (1995-2000), Chapecó-SC (1998-2003), Caxias do Sul-RS (1998-2003), Gravataí-RS (1997-1999), Vitória da Conquista-BA (1998-2000), São Paulo-SP (2001-2003), Belém-PA (2000-2002), Maceió-AL (2000-2003), Dourados-MS (2001-2003), Goiânia-GO (2001-2003), Criciúma-SC (2001-2003), Estado do Rio Grande do Sul (1998-2001) e Alagoas (2001-2003).

10 A análise que se segue sobre os sistemas de ensino acompanhados na tese de Silva (2004) contém trechos que constam do texto de Saul e Silva (2008) apresentado no IV Colóquio Internacional luso-brasileiro sobre questões curriculares, em Florianópolis, SC.

homem-mundo. [E prossegue] Investigar o tema gerador é investigar, repetamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis.

Ao se trabalhar nessa perspectiva é importante ressaltar que a prática curricular crítica, contra-hegemônica, demanda rigor metodológico e que o conhecimento, historicamente sistematizado pelas comunidades científicas, não pode ser concebido como uma racionalidade instrumental e fundadora, uma técnica que legitima relações de poder enredadas nas práticas escolares convencionais. A racionalidade emancipatória inverte essa situação, colocando o acervo científico acumulado pela humanidade a serviço do esclarecimento crítico necessário à emancipação dos sujeitos. Para tanto, além do compromisso com a transformação da realidade injusta, são princípios metodológicos indispensáveis: a dialogicidade político-epistemológica, “[...] a autenticidade, o anti-dogmatismo e uma prática científica modesta [...]”¹¹, que rompem e sejam capazes de superar a arrogância do currículo tradicional, calcado em relações autoritárias de poder e na dicotomia teoria e prática.

Cabe destacar, também, que a estrutura curricular em ciclos, modalidade de organização inspirada no modelo instaurado na gestão Paulo Freire, foi prevalente, quer nas intenções, quer na prática das políticas de currículo dessas “administrações populares”, que foram acompanhadas. Observou-se, também, que algumas redes de ensino, partindo de pressupostos comuns àqueles adotados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, recriaram a proposta de ciclos e desencadearam movimentos de reorientação curricular nos quais o currículo estruturado sob o regime da seriação foi substituído, gradualmente, por modalidades de organização denominadas *ciclos de formação* ou *ciclos de desenvolvimento humano*. Podem-se constatar, inequivocamente, importantes avanços pedagógicos nas diferentes secretarias de educação que assumiram a organização em ciclos, embora, em muitos casos, tenha havido dificuldades em alterar as práticas de construção do currículo numa perspectiva crítica.

Os princípios e pressupostos ético-críticos¹² e político-epistemológicos, por mais dificuldades que apresentem como eixos organizadores da prática pedagógica das escolas organizadas por ciclos, precisam ser os balizadores de uma educação dialógica e popular, compromissada com a transformação da realidade injusta. Daí a relevância de uma política de formação permanente dos educadores para superar os limites na implementação dessa proposta curricular.

Cumprir destacar, ainda, que as administrações populares, inspiradas na prática de Paulo Freire, estiveram atentas à necessidade de articular processos reflexivos de formação permanente de educadores às ações dos movimentos de reorientação curricular, com a perspectiva de promover influências recíprocas, tanto na criação e construção coletiva do novo fazer escolar – revelando-se este como prática de conscientização – quanto no espaço escolar, entendido como instância reflexiva, política e filosófica, *locus* prioritário de formação de educandos e educadores para a prática democrática.

A pesquisa sobre a influência de Paulo Freire nos sistemas de ensino no Brasil vem se desenvolvendo, na Cátedra, nos últimos cinco anos, de modo a tomar, cada vez mais, o rumo de uma investigação coletiva e integrada, em relação ao seu objeto de

11 Consultar Orlando Fals Borda (1990, p. 49-56).

12 Consultar Dussel (2000).

estudo. Em cada ano tem sido possível observar avanços no sentido da sistematização e organicidade em seus processos de investigação e resultados.

Nos diferentes sistemas de ensino, campos de investigação dessa pesquisa, são realizados estudos de casos que incluem os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica sobre os temas investigados, análise documental de produções das secretarias de educação, análise de dissertações e teses sobre as políticas curriculares estudadas, registros fotográficos e videográficos, entrevistas e observações que chegam até às salas de aula.

Atualmente¹³, estão sendo desenvolvidas, na Cátedra, oito pesquisas com focos de investigação que se articulam e se complementam, no Município de Diadema¹⁴.

Os temas-títulos das dissertações e teses¹⁵ e respectivos autores-pesquisadores, que integram o projeto de pesquisa *A presença de Paulo Freire em sistemas de ensino da realidade brasileira*, a partir da década de 90, são apresentados a seguir:

- *Perspectivas freirianas para a formação de educadores*: a experiência de formação em Diadema/SP. Pesquisadora: Sonia Regina Vieira;
- *Em busca da escola democrática*: meios e modos de participação na escola São Vicente – Diadema/SP. Pesquisadora: Simone Fabrini Paulino;
- *A educação de jovens e adultos na perspectiva freiriana*: um olhar sobre a experiência Municipal de Diadema/SP. Pesquisadora: Fátima Maria Fonseca;
- *Referenciais freirianos para o ensino da leitura: um estudo de caso no Município de Diadema/SP*. Pesquisadora: Elenir Aparecida Fantini;
- *Referenciais freirianos para o ensino da matemática*: um estudo de caso em Diadema/SP. Pesquisador: João Cavallaro Júnior;
- *Formação para a participação*: perspectivas freirianas para a educação infantil no Município de Diadema/SP. Pesquisadora: Solange Aparecida de Lima Oliveira;
- *A força do coletivo na construção curricular*: um estudo de caso em Diadema/SP, na perspectiva freiriana. Pesquisadora: Patrícia Lima Dubeux;
- *A contribuição da pedagogia freiriana na implantação dos ciclos da infância numa escola do município de Diadema/SP*. Pesquisadora: Denise Regina da Costa Aguiar.

Preende-se que essa pesquisa se amplie, assumindo abrangência nacional¹⁶, por meio da criação de uma rede freiriana de pesquisadores, coordenada pela Cátedra Paulo Freire da PUC/SP. O objetivo é pesquisar, em várias regiões do país, o legado de Paulo Freire e sua reconstrução nos sistemas de educação do Brasil. Os resultados parciais dessa pesquisa estão sendo sistematizados de modo a demonstrar como os referenciais freirianos vêm sendo utilizados e recriados, na área do currículo, seus efeitos e condições necessárias para o trabalho com os mesmos.

13 2º semestre de 2008.

14 O município de Diadema foi selecionado para essa pesquisa, por fazer opção por referenciais freirianos, como orientadores da política pública de educação, nesta gestão municipal (2004-2008).

15 São dissertações e teses orientadas pela professora Ana Maria Saul.

16 Projeto de pesquisa nessa perspectiva foi enviado ao Observatório da Educação/Capes.

Já se encontra disponível um instrumento virtual¹⁷ para o registro dessas pesquisas integradas, alocado no site da Cátedra Paulo Freire – www.pucsp.br/paulofreire –, para a divulgação desse trabalho que tem a intenção de oferecer subsídios para gestores de políticas públicas e demais pesquisadores comprometidos com o currículo, na perspectiva crítico-emancipatória.

Ao finalizar, relembro aqui, a propósito do tema desta mesa, um verso simples, mas muito significativo da grande poetisa Cecília Meireles: “A vida só é possível reinventada”. Paulo Freire nos convoca para a reinvenção da vida, de modo que essa, reinventada, possa ser melhor para todos.

Referências

- BORDA, Orlando Fals. Aspectos teóricos da pesquisa participante. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisa Participante*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- CARRARA, M. *A criação de um ambiente virtual: o registro da pesquisa na Cátedra Paulo Freire da PUC/SP*. 2007. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.
- DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação na idade da globalização e exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1995a.
- FREIRE, P. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D'Água, 1995b.
- FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa participante. In: BRANDÃO, C. R. *Pesquisa Participante*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. *Que fazer? Teoria e prática em educação popular*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- MACEDO, D. A pedagogia antimétodo: uma perspectiva freireana. In: FREIRE, Ana Maria Araújo. *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Editora da Unesp, 2001.
- MEIRELES, C. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- SAUL, Ana Maria. A cátedra Paulo Freire da PUC/SP. *Revista E-curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 2, jun. 2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 29 abr. 2006.
- SAUL, Ana Maria. A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire. In: APPLE, M.; NÓVOA, A. (Org.). *Paulo Freire política e pedagogia*. Porto: Porto, 1998.
- SILVA, A. F. G. da. *A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas*. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

17 Esse instrumento foi elaborado no contexto da Dissertação de Mestrado de Maurício Carrara, defendida no Programa de Educação: Currículo da PUC/SP, sob orientação da professora Ana Maria Saul.

Desconstruir o autoritarismo: descolonizar o saber e o poder

Reinaldo Matias Fleuri¹

Paulo Freire vive! Seu pensamento está vivo em nossas lutas e utopias. Sua memória se mantém em seus escritos e a vitalidade de suas propostas se refaz nas críticas e reinvenções que estudiosos, profissionais e militantes vêm elaborando sob diferentes pontos de vista e em variados contextos.

Neste artigo retomo a série de *reportagens* relativas ao Ciclo de Debates sobre Educação Popular realizados na Universidade Metodista de Piracicaba, no segundo semestre de 1983. Estas reportagens configuram textos de minha autoria que relatam os debates desenvolvidos por Paulo Freire com estudantes, profissionais e militantes em movimentos sociais do interior do Estado de São Paulo, Brasil.

A tessitura destes textos traduz a dialogicidade de seu processo de elaboração e de redação. A formulação dos temas e das argumentações foi conduzida na relação dialógica entre os participantes de debates e entrevistas. O pensamento de Paulo Freire é o protagonista desta trama discursiva, mas seus significados são constituídos na interação com seus interlocutores, com suas questões e seus respectivos contextos.

É admirável a atualidade de questões debatidas há 25 anos atrás! Paulo Freire costumava dizer a seus amigos: “Deixe-me ser um homem de minha época!” E sua vida não ultrapassou o limiar do século XX. Mas seu pensamento mantém vitalidade neste início de século XXI, ao apontar com vigor questões que se encontram no centro do debate atual no campo da educação e dos movimentos sociais.

O *autoritarismo* foi um tema considerado relevante nos debates realizados na Unimep. Paulo Freire debate este tema aliando a compreensão de suas raízes econômico-políticas às lutas no campo da cultura e da linguagem. “O silêncio [diz Paulo Freire] só se rompe falando. E se fala autenticamente agindo! O discurso não vem antes da prática. É preciso partir das necessidades mais urgentes do povo e, junto com ele, buscar caminhos para superar os problemas.”

Repensar estas idéias que foram importantes no final do milênio passado é fundamental para se reinventar o presente e o futuro, uma vez que *o amanhã* (para o qual o início de milênio nos aponta) *só se faz na transformação do hoje!*

1 Doutor em Educação pela PUC-SP, professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e presidente da Association pour la Recherche Interculturelle.

O autoritarismo em questão²

“Uma prática autoritária acontece quando a decisão final sai de uma pessoa e os demais têm que aceitá-la”. Esta foi uma das afirmações que deram início ao debate com Paulo Freire no dia 18 de agosto de 1983, na Universidade Metodista de Piracicaba. O tema “autoritarismo” foi considerado um dos mais relevantes entre os que foram levantados pelos vários grupos que participavam do Ciclo de Estudos sobre Educação Popular.

Segundo os participantes, a nossa prática tende a se estruturar de forma autoritária porque as pessoas e os grupos incorporaram a expectativa de que o chefe deve determinar o que os subalternos devem executar. E quando alguém disposto a mandar encontra outro disposto a se submeter, surge uma relação autoritária, em que o primeiro acaba decidindo arbitrariamente, ou seja, segundo suas perspectivas e interesses, deixando de lado os interesses do outro.

As estruturas sociais, a própria organização dos ambientes condicionam o estabelecimento de relações em que um decide e outros se submetem, um fala e outros escutam passivamente. Os estudantes, por exemplo, que entram numa sala de aula, onde as carteiras estão enfileiradas na direção do quadro negro, tendem a ouvir e acatar passivamente o que o professor fala e decide. Ou então, a televisão que estimula no telespectador uma atitude de passividade, despejando informações parciais, acaba se impondo arbitrariamente na vida das pessoas e das famílias.

Entretanto, “mandar ou ser mandado não é destino, nem para as pessoas, nem para sociedades”, diz Paulo Freire. A sociedade é autoritária porque assim se tornou historicamente, por fatores econômicos, políticos e culturais. Por isso mesmo, a sociedade pode mudar e o autoritarismo pode ser superado, a partir de nossa prática, de nossa luta por transformar a sociedade.

A busca por transformar radicalmente a sociedade, a luta por criar e ampliar espaços de liberdade exige coerência. Não é possível lutar contra o autoritarismo, sendo autoritário, isto é, com arrogância, sectarismo, intolerância. Ao contrário, “a tolerância – diz Paulo Freire – é necessária para quem luta pela transformação social. E tolerância é a capacidade de conviver e discutir com os companheiros que têm opiniões diferentes, para poder lutar contra o antagonico”. Para combater as estruturas autoritárias, é preciso desenvolver relações de diálogo.

O diálogo – em que as pessoas procuram conhecer e transformar juntos o mundo – promove uma relação não-autoritária: ao mesmo tempo em que as posições arrogantes são questionadas, cria-se uma dinâmica em que todos participam das decisões importantes. Surge, assim, um novo tipo de poder, a forma autêntica de autoridade, em que o saber e o poder são compartilhados efetivamente por todos. Neste contexto, a liderança autêntica é a que consegue expressar com clareza as expectativas e a vontade de todos, contribuindo para o coletivo enfrentar e superar seus conflitos, de modo a tomar as decisões em função de suas necessidades fundamentais.

Mas como um grupo pode atender às próprias necessidades quando os meios para atendê-las estão nas mãos de apenas alguns? Pois, controlando os meios para

2 O texto deste tópico foi publicado originalmente como artigo de jornal: FLEURI, Reinaldo Matias. O autoritarismo em questão. *Opção: Jornal da Unimep*, Piracicaba, ano 7, n. 97, p. 02, 05/11 set. 1983.

satisfazer às necessidades de uma coletividade, um indivíduo ou uma minoria pode controlar autoritariamente a maioria. Para que isso não aconteça, parece preciso criar formas de controle coletivo dos meios de produção, de informação, consumo etc. e aqui se levanta um desafio para nós: como fazer para que, no setor, no programa, na instituição em que trabalhamos, haja condições estruturais para todos participarem de todas as decisões significativas para a comunidade? Em outras palavras, como criar formas não-autoritárias de ação?

Saber e poder³

Um jovem biólogo fez uma pesquisa e levantou o que os pescadores de uma determinada região sabem a respeito da pesca de camarões. Comparou este saber popular com os estudos científicos feitos a respeito. Chegou à conclusão de que estes dois tipos de saber convergem em quase tudo. Somente em dois pontos os pescadores tinham opinião errada.

No entanto – apesar de percebermos que o saber popular traz muitas vezes uma ciência, uma teoria verdadeira – nós intelectuais temos a tendência a considerar que nosso conhecimento é superior. O advogado, o médico, o professor, o “técnico”, é considerado como aquele que sabe e que tem “competência” para dar solução a problemas e para dizer o que os outros devem fazer. O saber do intelectual se torna, assim, poder. Poder legitimado pelo estatuto de ciência e pela submissão do povo.

“Saber é poder”, diz o ditado. De fato, se o saber é concentrado nas mãos de poucos, o poder tende a ser também concentrado e utilizado em função dos interesses desses poucos. Mas se se reconhece que o saber das classes populares tem valor, será preciso reconhecer que os favelados, os bóias-frias, os trabalhadores braçais também têm poder. Poder que pode ser usado segundo interesses contrários aos da classe dominante. Daí que esta se esforce por demonstrar que o saber popular é “acientífico”. Pois negar o saber popular implica negar o poder popular. Daí que a classe dominante procure demonstrar também que seu saber é “neutro”. Pois, assim, esconde os interesses particulares que defende com a “Ciência”.

E o intelectual comprometido com os interesses objetivos do povo, como é que ele pode contribuir para a organização das classes populares? Esta foi uma das questões largamente debatidas nos encontros com Paulo Freire, principalmente no dia 25 de agosto de 1983.

A prática profissional [diz Paulo Freire] que não levar em consideração as dúvidas, os sonhos, as prioridades, a compreensão de mundo do grupo, evita que as decisões sejam coletivas. É o caso do médico que chega num bairro e pensa: “eu sei o que é um posto de saúde, quais as carências da população; sei como solucioná-las e não preciso perguntar o que o povo quer”. Com isso corta a participação. A prática não-autoritária, porém, seria a do técnico que está aberto às aspirações, às dúvidas, aos sonhos da comunidade, para que as decisões sejam de todos.

Mas esta atitude de abertura não significa uma atitude de espera indefinida. Não se trata de cruzar os braços em nome do respeito às expectativas populares.

3 O texto deste tópico foi publicado originalmente como artigo de jornal: FLEURI, Reinaldo Matias. Saber e poder. *Opção*: Jornal da Unimep, Piracicaba, ano 7, n. 99, p. 02, 19/25 set. 1983.

Trata-se de uma participação ativa nos grupos, dando a própria contribuição para que o grupo se mobilize em torno de seus interesses e assuma com clareza suas decisões.

Pois, se é verdade que os grupos dificilmente se mobilizam sem o estímulo de uma liderança autêntica, é também verdade que pode tomar ingenuamente decisões contrárias a seus interesses. Como foi o caso de favelados da periferia de Piracicaba que se mobilizaram e lutaram para aprovar um projeto que – perceberam depois – era para desalojar os favelados.

O intelectual pode dar uma contribuição significativa para o desenvolvimento das lutas populares. Mas será possível colocar seu saber *a serviço* da luta e dos interesses das classes populares, sem passar pelo crivo do saber e da prática popular, toda a teoria que aprendeu na escola?

Romper o silêncio⁴

Silêncio... Um incômodo silêncio tomou conta do grupo, quando se abriu a palavra aos quarenta participantes do ciclo de estudos sobre educação popular para se discutir problemas da própria prática. Era o quarto encontro com Paulo Freire, no dia 1º de setembro de 1983. O gelo se rompeu quando alguém propôs que se discutisse o significado daquele silêncio...

Nem todos se conheciam naquele grupo. E muitos poderiam ter pensado: “Não estou muito por dentro do assunto. Os outros sabem mais do que eu. É melhor esperar...” Assim, ninguém tomava a iniciativa, talvez devido a certa insegurança ou timidez.

Mas essa timidez, em geral, não é uma atitude de caráter meramente individual. Ela decorre certamente da vivência num contexto social autoritário, em que aqueles que “pensam que não sabem” intimidam-se diante daqueles que “pensam que sabem”. A arrogância destes condiciona a timidez daqueles e vice-versa. “Você sabe com quem está falando?” – é o recurso freqüentemente usado por quem deseja se impor. E consegue se impor na exata medida em que o outro se intimida.

Em nosso contexto, somos sistematicamente formados para assumir este esquema de imposição-submissão em todos os relacionamentos do dia-a-dia. A começar – ou a continuar! – pela escola. Há como uma estratégia institucionalizada para se impor às pessoas o “silêncio do corpo”: em escolas de nossa região – conforme ouvimos dizer em conversas de corredores – se propõem prêmios para as crianças que não se mexem de seu lugar ou se castiga as irrequietas.

Ao silêncio do corpo se acrescenta a imposição do “silêncio da palavra”. Profibese, por exemplo, que os estudantes conversem entre si e se institucionaliza a obrigação de repetirem quase mecanicamente apenas o que o professor ensina. E há professores que se esmeram em descobrir métodos para manter seus pupilos calados. É o caso daquela professora que, no início da aula, oferece a cada criança um gole de água, que deve ser mantida na boca até o final da aula e... ai de quem engolir! Medidas como essas são legitimadas e até mesmo incentivadas por aqueles que são encarregados de manter

4 Texto publicado originalmente como artigo de jornal: FLEURI, Reinaldo Matias. Romper o silêncio. *Opção*: Jornal da Unimep, Piracicaba, ano 7, n. 100, p. 04, 26 set./02 out. 1983.

a ordem: quantas vezes não ouvimos elogios a professores ou diretores que “sabem manter a disciplina e se fazerem respeitar”?.

Além destas formas evidentes de repressão, há outras mais sutis que condicionam ao “silêncio da mente”. À custa, por exemplo, de ser forçado na escola a repetir sempre o que o professor diz, o estudante acaba sendo tolhido em sua capacidade de pensar com a própria cabeça. E, pior, tenta-se convencê-lo de que o saber “de quem tem competência” é absolutamente verdadeiro e incontestável.

Esta ideologia conduz os que “pensam que não sabem” a uma atitude de inércia, de passividade. Esta é um outro tipo de silêncio, o “silêncio da Vontade”. A pessoa – subalterna, evidentemente – não tem a permissão de decidir, pois quem decide é sempre o superior. Na melhor das hipóteses, sua proposta só adquire validade após ter passado pelo aval do chefe.

Essa dinâmica autoritária cerceia a autonomia das pessoas. Mas a consequência mais terrível é que impede a articulação de grupos e de processos democráticos na decisão em qualquer nível de poder, gerando, então, o “silêncio da comunidade”. Este silêncio se manifesta quando alguém assume uma atitude autoritária frente ao grupo. E se manifesta, paradoxalmente, também quando um grupo condicionado à passividade se encontra numa situação em que tem que assumir sua palavra e sua decisão.

Como ajudar a romper este silêncio de grupo, síntese de todas as formas de silêncio?

Cometeria um erro alguém que, na esperança de incitar a iniciativa do grupo, agredisse os companheiros dizendo num tom de superioridade: “Vocês são uns alienados. Deste jeito o país não muda mesmo! É preciso acabar com essa passividade”. Esta seria uma forma de se contrapor à realidade de maneira acrítica. Por outro lado, seria também um erro aceitar a passividade sem desafiá-la, acomodando-se a esta situação.

O modo mais adequado de romper criticamente com o silêncio – tal como ocorreu na experiência que Paulo Freire nos contou (veja o tópico seguinte) – seria partir da vivência do próprio grupo e ir questionando o modo como seus participantes compreendem essa vivência. Deste modo, o grupo vai tomando consciência dos fatores que condicionam sua situação e, pouco a pouco, vai descobrindo e assumindo modos de transformá-la radicalmente.

Pai, afasta de mim este “cale-se”...

No tópico anterior “Romper o silêncio”, publicado em artigo na semana anterior⁵, fizemos algumas considerações a partir do quarto encontro do ciclo de estudos sobre educação popular, do dia 1º de setembro de 1983. Entre outras coisas, falamos de uma experiência que Paulo Freire nos contou. Trata-se de uma reunião de camponeses, da qual ele participou. Interessante foi o modo como a conversa levou o grupo a romper seu silêncio (o “cale-se” imposto pela opressão) e avançar na compreensão da realidade. Esse diálogo pode nos ajudar a refletir sobre a pedagogia da educação popular. Para isso, tentaremos escrever, de modo resumido, o que ouvimos de Paulo Freire.

5 Texto publicado originalmente como artigo de jornal: FLEURI, Reinaldo Matias. Pai, afasta de mim este “cale-se”. *Opção*: Jornal da Unimep, Piracicaba, ano 7, n. 101, p. 02, 03/09 out. 1983.

Quando eu era muito jovem – começou Paulo Freire – fui participar de uma reunião de camponeses perto de Recife. Começamos a conversar, dialogando. De repente, o grupo ficou absolutamente calado, como se tivesse havido uma espécie de acordo. Também fiquei calado. O silêncio começou a ser “ouvido” e incomodar. Meu silêncio era fundamental para romper aquele silêncio, pois eu – o meu “saber” – era uma das causas do silêncio.

Em certo momento alguém começou a falar:

— Doutor, o senhor desculpa a gente, porque a gente estava falando. A gente não devia estar falando. Quem deve falar é o senhor! Porque o senhor é quem sabe.

Quando aquele camponês falava, ficava evidente o quanto ele exprimia o pensamento de todos.

— Está certo – disse eu – mas por que é que eu sei e vocês não sabem?

— O senhor sabe porque foi à escola. Nós não fomos.

— Por que é, então, que eu fui à escola e vocês não foram?

— O senhor foi à escola porque seu pai pôde e nosso pai não pôde nos dar estudo.

— E por que aconteceu assim?

— Seu pai tinha emprego e dinheiro. Nossos pais eram camponeses.

— E o que é ser camponês?

— É não ter o que comer, é não poder ir à escola... É ter que trabalhar duro!

— Mas por que o camponês trabalha duro e, mesmo assim, não tem condições de viver bem?

— Isso acontece porque Deus quer! Sempre foi assim!

— E quem é Deus, este Ser com tanto poder sobre a vida da gente?

— Ele é o nosso pai, que fez o mundo, que fez a gente!

— Pois bem. Quem, aqui, é pai de família? Quem tem muitos filhos, mais de cinco?

Um homem levantou a mão, dizendo que tinha seis filhos. Me dirigi a ele:

— Tu também és pai. E tens menos poder que o outro Pai, Deus. Com certeza, também és menos justo e menos bom do que Ele. Mesmo assim, tu que tens seis filhos, serias capaz de deixar cinco aqui na fome, no sofrimento, na doença e juntar todo o esforço destes cinco para mandar só um filho estudar em Recife, para se tornar um doutor e depois gozar a vida sozinho?

— Não. Porque quero bem a todos os seis, de forma igual!

— Pois é! Será, então, que Deus, um pai capaz de amar muito mais do que nós, daria toda a riqueza e conforto apenas para alguns, deixando a grande maioria do povo morrendo de fome?

— É claro que não!

— Então, quem é que faz o camponês viver na miséria?

Um novo silêncio tomou conta do grupo. Depois um murmúrio. Por fim, alguém exclama, como que exprimindo a idéia que passou pela cabeça de todos:

— É o patrão!

O grupo percebeu que não era Deus quem definia aquelas condições de vida do camponês. Era o patrão! E citavam fulano ou cicrano, capatazes do grande proprietário de terras da região.

Aquele grupo de camponeses tinha feito um grande salto de consciência. Mas, naquela ocasião, não tinha mais elementos para perceber todo o sistema econômico e

político que está por trás do autoritarismo de fulano e cicrano. Perceber isso era necessário. Mas esta percepção só iria ganhando corpo e profundidade na medida em que avançasse, pouco a pouco, o processo de conscientização e mobilização popular! E era preciso respeitar, estimulando, este processo...

Medo⁶

Por que pessoas ou grupos populares reagem, às vezes, com desconfiança e medo em relação aos que se dispõem a desenvolver com eles um trabalho de conscientização? Como promover o diálogo com pessoas ou grupos que têm medo de se expor? Este foi um dos problemas levantados no ciclo de estudos sobre educação popular, dia 29 de setembro de 1983.

Em grande parte este medo é explicável pela nossa experiência de vinte anos de repressão sob regime militar. Toda uma geração cresceu nesse clima de medo e de forte doutrinação ideológica, que tenta justificar o sistema imposto e segrega como “subversivo” todo aquele que faça qualquer menção de discordância. A mobilização popular forçou o regime autoritário a conceder certa abertura. Mas muita gente não acredita e, na crise atual, chega a temer uma nova “fechadura”.

Por isso, é preciso respeitar esse medo que as pessoas têm de, logo de cara, se expor a um diálogo franco. É preciso compreender as razões deste silêncio. E, em certas situações, o silêncio é a única forma de resistência, o recuo é a única forma de luta possível. Um líder do movimento dos favelados disse que uma vez teve uma audiência com uma autoridade. Ao final de uma longa conversa em que tentou dissuadir os moradores de certas atividades, o prefeito conclui: “Sabe que tenho autoridade para mandar prendê-lo? Duvida?”. “Não duvido, não, seu doutor!” – respondeu o favelado, intimidado. Frente à arrogância de quem detinha o poder, as possibilidades de diálogo tinham se esgotado.

Mas, não são apenas atitudes como estas que intimidam o povo. Atitudes sectárias de pessoas que – movidas, às vezes, pela maior boa vontade – geram e reforçam a desconfiança. Um alfabetizador conta que, num bairro de periferia, de início, as pessoas demonstravam muitas reservas em relação a ele. Após alguns meses de convivência, num esforço de ser receptivo e de compreender as pessoas, alguém lhe disse: “É, seu grupo parece legal! Mas antes de você, havia outros que só queriam que a gente entrasse para o partido deles”.

É claro! Se alguém chega num bairro, ou numa associação, fazendo um discurso exaltado, que não tem nada a ver com a situação histórica daquele povo, com certeza só vai reforçar o medo e o silêncio.

O silêncio – diz Paulo Freire – só se rompe falando. E se fala autenticamente agindo! O discurso não vem antes da prática. É preciso partir das necessidades mais urgentes do povo e, junto com ele, buscar caminhos para superar os problemas. Se numa determinada comunidade a necessidade prioritária é a instalação do serviço de água, a educação popular passa pelo processo de reivindicação da água. Porque, quando a

6 Texto publicado originalmente como artigo de jornal: FLEURI, Reinaldo Matias. Medo. *Opção: Jornal da Unimep*, Piracicaba, ano 7, n. 103, p. 02, 17/23 out. 1983.

comunidade, em certos momentos, pára e avalia seu trabalho de mobilização, então aprende a se organizar politicamente. E este aprendizado servirá de base para novas reivindicações, após ter conseguido água. A água é um objeto de uso. A reivindicação da água é um processo político.

Nesse processo político, o papel da liderança é importante, porque ajuda a catalisar o saber e as iniciativas populares na organização de sua luta e na consecução de seus objetivos. Mas a liderança é autêntica quando está *com* a comunidade e não *sobre* ela. Por isso, quando a liderança surge fora da comunidade, ela só se autentica quando supera seus limites iniciais ou se dispõe a ceder lugar para as lideranças que surgem da própria comunidade.

Não se trata, portanto, de alguém de fora querer dirigir uma comunidade, ou levar-lhe um conhecimento pronto. Trata-se, antes de tudo, de reconhecer que o povo tem um saber próprio – mesmo que não absoluto – e se dispor a aprender com ele. Só assim se pode dar uma contribuição válida para os grupos populares explicitarem e sistematizarem seu saber durante seu processo de mobilização.

Nós e eles⁷

Quando falamos de grupos das classes populares, como os bóias-frias, os favelados, os trabalhadores da fábrica e da roça, referimos-nos a “eles”, como se fossem diferentes e distantes de “nós”, classe média. Que distância é esta que existe entre “nós” e “eles”, mesmo quando queremos nos dar as mãos?

Não posso dizer que sou favelado – explicou Paulo Freire, no encontro do dia 29 de setembro de 1983. Sou um trabalhador intelectual, professor universitário. Como tal, em nosso contexto, tenho certas condições e possibilidades objetivas que um operário não tem: uma certa segurança de emprego, mais alternativas de sobrevivência e de conforto...

Além disso, o significado e as conseqüências da luta política para um professor universitário não são iguais aos do trabalhador braçal. Se os professores fazem greve, o governo e a classe dominante não se incomodam tanto quanto com uma greve de metalúrgicos. Isto porque uma greve de operários desestabiliza o alicerce da vida social, a produção, enquanto que a paralisação de atividades culturais não traz prejuízos imediatos para o sistema. Por isso, é que a mobilização de operários é mais duramente reprimida do que a dos professores ou estudantes. Diante disso, um operário pensa duas vezes antes de aderir a uma greve, pois sua adesão coloca em risco a própria segurança e sobrevivência.

Entre classe média e classes populares há diferenças. Não há que se iludir. A questão, porém, que a gente tem que se colocar é esta: será que, mesmo tendo no momento condições melhores de vida, sou capaz de me solidarizar real e coerentemente com a luta dos trabalhadores pela transformação radical da estrutura social injusta?

Trata-se de uma opção vital, a partir da qual a gente coloca as próprias forças e capacidades a serviço dos movimentos sociais que lutam pela justiça. É esta opção que faz a gente se identificar com os injustiçados e se tornar companheiros de jornada. Ir

7 Texto publicado originalmente como artigo de jornal: FLEURI, Reinaldo Matias. Nós e eles. *Opção*: Jornal da Unimep, Piracicaba, ano 7, n. 104, p. 02, 24/30 out. 1983.

morar ou trabalhar numa favela, vestir roupas simples, ou falar linguagem chã podem não significar atitudes com sentido libertador. Solidarizar-se com as lutas das classes populares implica uma conversão mais profunda, que vai amadurecendo através de um caminho pessoal e coletivo por vezes longo e dramático.

Implica, por exemplo, uma mudança de mentalidade. Em nosso contexto, quem estudou muitos anos tende a se julgar portador de um saber mais válido do que o do “povão”. Quando se encontra num grupo popular, acha que tem muito a ensinar e pouco a aprender. Na realidade, porém, as classes populares têm um saber próprio, uma cultura forjada a partir do trabalho duro e da luta pela sobrevivência. É um saber diferente, mas nem por isso menos válido do que o saber conceitual e abstrato. Por isso, o intelectual de classe média tem muito a aprender com o saber do povo. Por outro lado, só conseguirá, com seu saber abstrato, ajudar os grupos populares a tornar o saber deles mais rigoroso se levar em conta o valor e os limites do saber popular.

A mudança de mentalidade vai de mãos dadas com a mudança de jeito de atuar. A gente acredita normalmente que a ação seja sempre resultado de decisões individuais e que um grupo só consegue agir com eficiência quando se submete às ordens de um chefe. Este modo elitista de agir não se adequa à forma de atuar dos movimentos populares. É a partir do diálogo franco e fraterno que o caminho a ser seguido pelo grupo vai se aclarando. A decisão é tomada e assumida com a participação de todos. A liderança autêntica é a que consegue exprimir essa decisão coletiva e ajudar todos a realizá-la. Se alguém se julga “dono da verdade” e se esforça por impor sua visão ao grupo, acaba dificultando o processo de conscientização e organização do grupo.

Colocar-se a serviço do movimento popular implica, enfim, trabalhar contra a mentalidade e os interesses elitistas das classes dominantes. Para nós, de classe média, implica morrer como classe. Mas é justamente esta “morte” que nos possibilita ir resuscitando como “homem novo” e nos permite contribuir para que sejam superadas as relações que garantem os privilégios de alguns às custas da exploração e opressão de muitos. E ao contribuir para este processo de libertação social, a gente estará desenvolvendo o próprio processo de libertação pessoal.

Encontros com Paulo Freire: refletindo o autoritarismo⁸

No dia três de novembro de 1983, encerraram-se os “Encontros com Paulo Freire”, série de reuniões do educador com professores, funcionários e estudantes da Universidade, além de lideranças da própria comunidade regional e representantes de outros segmentos. Realizaram-se dez encontros semanais a partir de 11 de agosto de 1983. Após a volta do exílio, esta foi uma das poucas vezes em que o autor da *Pedagogia do Oprimido* concedeu sair do seu eixo de aulas entre Campinas e São Paulo, para animar – ou agitar – um seminário noutra Universidade. Tendo como meta discutir a Educação Popular, os debates acabavam girando sobre a questão do autoritarismo, que se manifesta em vários níveis.

Paulo Freire faz uma avaliação positiva sobre estes encontros, especialmente por

8 Texto publicado originalmente como artigo de jornal: Encontros com Paulo Freire: refletindo o autoritarismo. *Opção*: Jornal da Unimep, Piracicaba, ano 7, n. 105, p. 05, 31 out./06 nov. 1983.

despertar a discussão sobre questões essenciais para a prática pedagógica e política. Neste sentido, alerta para o perigo de se efetuar o que chama de “comparação ingênua”, ou seja, entender-se que, após essa série de debates, já teríamos equipes formidáveis, altamente capacitadas por causa dos encontros, dispostas a um engajamento no processo político-educacional a favor da superação das injustiças. “Se assim pensássemos, hoje estaríamos frustrados”.

O educador assinala que toma esse tipo de encontro como momentos de reflexão crítica sobre a prática dos diferentes participantes, quanto a uma melhoria da compreensão dessa prática e, *a posteriori*, melhoria da própria práxis.

Se entendemos os encontros assim, não há porque se frustrar. Apesar da dificuldade de permanência dos mesmos participantes do início ao fim, surgiram durante a reflexão temas que expressavam dúvidas e inquietações dos participantes, umas discutidas mais, outras menos detidamente, e nem era a intenção aprofundar a discussão sobre esses temas.

Paulo Freire observa, então, que as conversas giraram basicamente sobre o seu tema preferido: a manifestação do autoritarismo em suas dimensões mais distintas. O autoritarismo em casa, do pai, da mãe, a chantagem sentimental para se obter alguma coisa. O autoritarismo na escola primária, secundária e, depois, na Universidade. A arrogância do educador. A dimensão desse autoritarismo na esquerda e na direita. A petulância do intelectual em se considerar proprietário de um saber imutável. A linguagem que perpassa todas as classes sociais com o discurso da classe dominante. Falar para as classes populares sem compreender nada a respeito do que se está dizendo. A relação lideranças-massas. O papel da Universidade.

Enfim, Paulo Freire não aceita fazer uma análise “psicologista” do acompanhamento pelos diferentes níveis de participantes. “Quando uma pessoa fica o tempo todo sem dizer nada, não implica necessariamente que ela prestou menos atenção ao debate”, observa, assinalando que via nos olhos e no corpo o interesse pelos temas. Uma contribuição fundamental para o enriquecimento da discussão, em seu entender, foi a participação das lideranças populares, “provocando em nós, intelectuais, a reflexão sobre a necessidade de mudar nossa linguagem”.

De qualquer ângulo, portanto, considerou os encontros como momento importante de reflexão, “se entendermos que eles não funcionariam como alavanca de transformação imediata”. Só uma advertência: para que toda essa gama de dúvidas despertadas tenha solução de continuidade, o educador acha que o trabalho deve prosseguir de um modo que não implique necessariamente na sua permanência em acompanhar ao esforço empreendido pelos co-autores desse processo.

O processo de debate desencadeado na Unimep com a presença de Paulo Freire naquele segundo semestre de 1983 teve múltiplos desdobramentos seja no âmbito de diferentes setores desta universidade, seja na articulação com outras instituições, como ocorreu no desenvolvimento do Fórum Nacional de Educação Popular (Fonep), que realizou em seguida quatro seminários anuais⁹.

9 Confira o relatório do primeiro FONEP em *Educação Popular: experiências e reflexões*. Caderno 2. Piracicaba: Unimep, 1985.

Considerações atuais: descolonizar o saber e o poder

Nesta série de encontros com Paulo Freire, o tema do autoritarismo é focalizado como a marca dominante nas relações que se estabelecem em nosso contexto, onde o saber científico aparece como superior ao saber popular para legitimar a ordem sujeitadora e impor o silêncio e a submissão às classes subalternas. Na tentativa de romper esse silêncio, articulando universidade e povo, intelectuais e movimento popular, defrontam-se com o medo e a desconfiança inicial que os grupos populares têm em relação aos agentes de classe média, medo gerado pela situação histórica de opressão de uma classe pela outra. Portanto, a superação dessas “diferenças de classe” só pode se dar na medida em que os intelectuais se colocam a serviço dos interesses objetivos das classes trabalhadoras, na construção de um novo projeto de sociedade.

Desvelar e desconstruir o autoritarismo nas relações sociais e educativas implica em denunciar a colonialidade inerentes ao saber e ao poder em nosso contexto. Na medida em que um discurso é disseminado e os corpos são disciplinados, constituindo regimes de verdade, os sujeitos se submetem e se inferiorizam, porque acabam por assimilar esse discurso e assumir a perspectiva do colonizador. Esta questão, que Paulo Freire traz à tona, é retomada com ênfase por algumas perspectivas “pós-colonialistas” ou “pós-ocidentalistas”¹⁰, de autores e autoras da Índia, da África ou da América Latina, que entendem que essa é a condição das pessoas e sociedades de *países do Sul*, que tiveram suas histórias contadas a partir da perspectiva do colonizador, e assim foram acostumadas a se olhar e a se constituir segundo a perspectiva alienada. Nesta perspectiva, coloca-se o desafio pedagógico-político, ético-epistemológico de se constituir sujeitos críticos e criativos, que desenvolvem suas formas de resistência, que negociam, entram nos jogos de poder, elaborando os caminhos de suas próprias vidas, que tramam seu dia-a-dia. Desconstruir as estruturas de relação autoritária, ou descolonizar os dispositivos de saber e de poder, pode significar, então, aumentar a capacidade de percepção desses jogos, entendendo as ambigüidades e ambivalências vividas no cotidiano, ao mesmo tempo em que conseguindo deslindar as tramas da macro-política, que tecem seu contexto social mais amplo.

10 De acordo com pensadores críticos latino-americanos, enquanto o pós-moderno teria sido definido nos países centrais, o pós-colonialismo e o pós-ocidentalismo são referências das margens. O primeiro diz respeito mais especificamente às ex-colônias britânicas e o segundo, sugerido por Mignolo, se refere às antigas colônias ibéricas (Cf. Walter D. Mignolo, Catherine Walsh, Freya Schiwy, Santiago Castro-Gómez).

O legado de Paulo Freire e a sua contribuição para a formação político-pedagógica em Cabo Verde

Florenço Mendes Varela¹

Coordenador de alfabetização

Paulo Freire deu um grande contributo na formação político-pedagógica dos formadores de adultos em Cabo Verde. Durante o seminário de formação de coordenadores regionais de alfabetização realizado em Mindelo de 4 a 12 de setembro de 1979, fez uma exposição sobre as tarefas dos coordenadores. Hoje, 29 anos depois, essa exposição continua actual.

Para Paulo Freire, coordenador, em primeiro lugar, faz-nos lembrar o verbo coordenar. E, coordenar leva-nos a um verbo mais simples: ordenar. Coordenar, na medida em que é ordenar, é dar ordem, ordenar alguma coisa, é planificar, é possibilitar criar e recriar no esforço do ordenamento, é ordenar algo com alguém.

Coordenar é ordenar algo com alguém. Ordenar envolve autoridade e liberdade, e coordenar sugere que a relação entre autoridade e liberdade se dê em termos harmoniosos e respeitosos. Uma autoridade respeitando as liberdades e a liberdade reconhecendo o papel da autoridade. Coordenador relaciona-se com o alfabetizador enquanto autoridade e o alfabetizador com o coordenador enquanto liberdade. Da mesma forma, o Departamento de Educação se relaciona com o coordenador enquanto autoridade e o coordenador com o Departamento de Educação enquanto liberdade.

Convém analisar esses dois níveis de relação, abstracção do real. A origem da palavra releva a preposição *com*, preposição de companhia. Assim, coordenar implica ordenar algo com alguém e não para alguém, não a despeito de alguém, não contra alguém. É claro que toda coordenação implica um trabalho contra um outro tipo de interesse. A coordenação sugere harmonia entre a autoridade e a liberdade.

Autoridade e liberdade

A harmonia entre a autoridade do coordenador e a liberdade do alfabetizador (liberdade de falar, dizer, participar, criticar, sugerir...) rompe se essas liberdades do alfabetizador são abafadas pela autoridade do coordenador que passa a exercer só a sua liberdade (de criar, falar, contribuir, criticar, sugerir). O mesmo acontece se o alfabetizador nega essas liberdades aos alfabetizandos e se o Departamento de Educação também as nega ao coordenador; e se o Ministério as nega ao Departamento; e se o Primeiro-ministro

1 Diretor-geral de Alfabetização e Educação de Adultos, mestre em Ciências da Educação pela Universidade de Caen (França).

nega essas liberdades aos ministros, rompe-se a harmonia entre a autoridade e a liberdade, sem a qual não há nem democracia nem desenvolvimento.

Tarefas do coordenador

Um coordenador que fica em casa e depois inventa um relatório e manda ao Departamento não assume a responsabilidade. O seu trabalho está precisamente nessa convivência com alfabetizadores e com seus alfabetizandos. Daí a necessidade de visitas ao círculo de cultura. Mas essas são visitas de coordenação de acção e não coordenação do alfabetizador. O coordenador que coordena os alfabetizadores tem uma assumpção autoritária da coordenação. A tarefa do coordenador não é coordenar os alfabetizadores, é coordenar a própria acção dos alfabetizadores e, mais ainda, é coordenar a própria educação de adultos, acção que envolve os alfabetizadores, os alfabetizandos e a comunidade em que se insere. Então, o coordenador deve ser muito mais um artista na tarefa de retirar as espinhas, de limar as arestas do problema, de superar as dificuldades, de antecipar a solução de certos problemas, sem abafar a criatividade do alfabetizador. As visitas aos círculos de cultura são visitas de camarada, são visitas de quem chega para aprender sendo que não é possível ensinar aos alfabetizandos. São visitas de quem chega para ajudar e não para tomar nota exclusivamente das deficiências do alfabetizador; o que é preciso é que o coordenador veja muito mais os aspectos positivos do trabalho do camarada alfabetizador do que os negativos. Não quero com isso dizer que esqueça os negativos, mas deve debruçar-se sobre os aspectos positivos e não só sobre os negativos.

A outra tarefa que decorre de si mesma é a de realizar encontros normais, regulares, sistemáticos entre diferentes alfabetizadores para a avaliação das actividades de todos. Sugeriria que em certos momentos, inclusive, equipas de alfabetizandos fossem convidados a fazer parte desses seminários de avaliação. Os alfabetizandos são a razão de ser dos círculos de cultura.

Contribuição da equipe do IDAC

Em Cabo Verde, a proposta político-pedagógica de Paulo Freire teve um impacto notável. A partir de Genebra, o Instituto de Acção Cultural (IDAC) influenciou o financiamento do programa de alfabetização e educação de adultos em Cabo Verde através do Conselho Mundial das Igrejas e, seguramente, terá estimulado o Governo Federal Suíço a financiar o programa de alfabetização de 1979/80 a 1999/2000.

De Paulo Freire, Elsa e Miguel Darcy, passando pelas irmãs Marilena e Kimiko Nakano recomendadas pelo IDAC, com quem experimentei e cimentei a vivência de um “educador profeta”, segundo Freire, aquele que “analisa o caos e projecta a utopia”, o legado de Paulo Freire é eminente na formação e acompanhamento pedagógico dos coordenadores e alfabetizadores e na elaboração dos manuais de educação e formação de adultos, absorvendo sempre as recomendações do mestre em como o manual é uma proposta, portanto, não pronto e acabado.

Com a colaboração prestimosa da equipa do IDAC apreendemos a rigorosidade da construção do manual de alfabetização: o estudo do meio, o levantamento do tema gerador... “O livro, por melhor que seja, nasce com o pecado original”.

Depois da actuação do IDAC dos finais dos anos 70 até meados dos anos 80, procuramos perpetuar o legado freiriano em Cabo Verde. Assim, nos anos 90, foi celebrado um convénio entre a Direcção Geral de Alfabetização e Educação de Adultos e o Núcleo de Trabalhos Comunitários da PUC-SP, na altura ligada umbilicalmente ao Instituto Paulo Freire, tendo vários educadores de ambas as instituições realizado intercâmbios, tanto em Cabo Verde quanto no Brasil, com realce para o desenvolvimento do Programa de Educação Interdisciplinar. Foi uma cooperação autêntica que promoveu a troca de experiências de modo horizontal, formando uma rede que supera a visão tradicional de cooperação, baseada em políticas assistencialistas. Neste particular, convém destacar o papel eminente da Prof. Maria Stela Graciani, coordenadora do NTC e do glorioso José Lito Martins, educador profeta do Instituto Paulo Freire, hoje, por ironia do destino, falecido.

Escritos sobre Paulo Freire

Em Cabo Verde, a referência a Paulo Freire é marcante, das escolas de formação de professores às universidades, passando pelos seminários e encontros de capacitação dos agentes educativos.

A partir de meados dos anos 90, o *Jornal Alfa* da Direcção Geral de Alfabetização e Educação de Adultos vem consagrando edições especiais a Paulo Freire. Um dos números retrata uma entrevista de Paulo Freire sobre a sua primeira visita a Cabo Verde.

Conheci Cabo Verde em seguida à independência. Foi momento importante e significativo. Conheci a história da luta. Sentia solidário com a luta desse povo. Conhecia parte da obra de Amílcar Cabral. Meu primeiro encontro com África foi um reencontro. Estava proibido de ir ao Brasil. Eu me sentia imensamente africano. Gostaria de voltar às ilhas. Sinto saudades da paisagem lunar da ilha do Sal.

Paulo Freire é o apóstolo que lançou as bases para uma educação libertadora que contribuiu para formar a consciência crítica e estimular a participação responsável do indivíduo nos processos culturais, sociais, políticos e económicos.

Hoje, o combate ao analfabetismo, rumo à educação para a formação da cidadania planetária, é uma realidade, graças aos ideais do pedagogo Paulo Freire. Nós, os educadores cabo-verdianos, bebemos e continuamos a beber na sua fonte. Sendo assim, só nos resta prestar-lhe justa homenagem, reinventando o legado de Paulo Freire.

Eternizando Paulo Freire

Paulo Freire, juntamente com Amílcar Cabral e tantos outros intelectuais, encontra-se gravado na memória colectiva dos cabo-verdianos, um povo marcado de lutas pela sobrevivência e independência. Não resta dúvidas!

Em setembro de 2000, sob a proposta da Direcção de Alfabetização e Educação de Adultos, o Presidente da Câmara Municipal da Praia e o Embaixador do Brasil em Cabo Verde inauguraram a rua Pedagogo Paulo Freire, eternizando o nome do mestre numa das principais zonas de concentração de infra-estruturas socioeducativas do país.

Evocando Paulo Freire, no acto central das comemorações da Jornada Internacional da Alfabetização – 2008, o Primeiro-ministro, que na sua juventude

foi alfabetizador voluntário, fez uma exposição entusiasta sobre o papel da alfabetização. “Efectivamente, Alfabetizar é libertar! Só quem é alfabetizado pode dizer convictamente que é uma pessoa livre”, começou por afirmar o Primeiro-ministro. Livre, porque, do ponto de vista político está “melhor preparada” para decodificar as mensagens dos vários actores políticos e poder fazer escolhas mais conscientes, explica. Como resultado, com uma sociedade mais alfabetizada, estará a se contribuir para uma melhor Democracia. Livre do ponto de vista económico e financeiro porque a pessoa alfabetizada está em melhores condições de poder conseguir um emprego digno ou ainda produzir o seu próprio emprego/empresa e de conseguir maiores rendimentos para si e sua família. “Só tendo mais pessoas formadas e capacitadas poderemos ter mais acesso a emprego e rendimento.”



Mesa 5

Paulo Freire, arte e cultura

- *É uma questão de amor* – Thiago de Mello
- *In memoriam: João Francisco de Souza (1944-2008)* – Peter Michael Lownds
- *Hace poco más de un año (Para Paulo Freire)* – Carlos Alberto Torres
- *A vocação de educar: um poema pedagógico sobre o exercício do trabalho da educação* – Carlos Rodrigues Brandão

Apresentação

Eita! encontro bom! Com gente boa, gente de verdade, de coração aberto à arte de viver. Gente que veio de todo lado, do Brasil e de outros países, para se encontrar com outras gentes. Pessoas que cultivam e praticam a paz, que gostam de liberdade e que, por isso mesmo, homenageiam Paulo Freire e lembram a sua relação com a cultura... cultura que vem de cultivo, de cuidado, de querer bem a terra, as pessoas e todas as formas de vida do planeta.

Foi a primeira vez que tivemos a ousadia coletiva de incluir num Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire um espaço-tempo especialmente dedicado à arte e à cultura. Como não poderia deixar de ser, foi um encontro mágico, um dos momentos de maior emoção deste Fórum. A arte nos emociona e, emocionados, aprendemos mais e melhor. É por isso que não devemos dissociar arte/cultura e ciência, emoção e razão. E também porque arte e ciência compõem a totalidade da nossa vida.

Iniciamos o encontro cantando “Eu sei que vou te amar”, de Tom Jobim e Vinícius de Moraes, procurando criar um clima afetivo e acolhedor, relacionado à amorosidade presente na obra de Paulo Freire, que foi um homem que queria ser lembrado como alguém que amou a vida e a natureza.

Provocando a nossa emoção, Lutgardes Costa Freire, o filho mais jovem do *andarilho da utopia*, recordou algumas lembranças de menino quando, no exílio, seu pai e sua mãe Elza recebiam em casa o poeta Thiago de Mello... Há mais de 40 anos... justamente no tempo em que o livro *Pedagogia do oprimido* foi escrito. Lute, como o chamamos carinhosamente, leu uma carta-poesia escrita por Paulo para Thiago no dia 13 de janeiro de 1974, em Genebra: “[...] Precisamos do menino que você guarda em você e que ajuda a ser mais homem o homem que você é. Agüente o barco, querido amigo! Muitas madrugadas, cheias de orvalho macio, esperam por você...”

Ali, diante de nós, acontecia um encontro histórico no histórico palco do Teatro TUCA, em São Paulo: abraçando-se e chorando, Lute e Thiago recordaram uma época difícil, mas marcante em suas vidas. Lutgardes, dizendo: “Eu não sabia muito bem o que vocês falavam... mas eu sabia que era coisa boa... quando você vinha à nossa casa eu sabia que era coisa boa porque meus pais ficavam sempre muito felizes...” E Thiago, com olhos marejados de profunda emoção, brindou-nos com sua presença-poesia.

Abraçando o homem que, no exílio, conhecera criança, falou-nos da sua saudade de Freire, dizendo que, com 82 anos, ele estava mesmo “agüentando o barco”, como o amigo lhe pedira, buscando inspiração na natureza, nas pessoas, nos amigos.

Ao declamar seus versos transbordantes de lirismo e de sensibilidade humana, Thiago de Mello nos ofereceu o melhor de si: sua poesia, sua calma, sua alegria de viver e sua palavra criadora e educadora. Trouxe-nos, do coração do Amazonas, seu poema intitulado “É uma questão de amor”, dedicado a Marina Silva, mostrando que o meio ambiente é simplesmente uma casa do tamanho do universo, onde cabe o mundo, o sonho do azul profundo e o amor.

Antes de partir, o autor de “Os Estatutos do homem” recomendou aos poetas, artistas, cientistas, educadores e educadoras presentes que procurassem ser mais simples nos seus escritos, na sua linguagem, no seu jeito de “fazer ciência”, de dialogar e de se comunicar com o nosso povo.

Em seguida, Peter Lownds, educador popular e artista que vive em Los Angeles, estudioso da obra de Freire há vários anos, homenageou outro grande freiriano: João Francisco de Souza, ex-diretor do Centro de Educação da UFPE e diretor do NUPEP, que faleceu em março de 2008, vítima de homicídio. Peter falou de João Francisco como um “freiriano autêntico”, um dos mais importantes proponentes da educação de jovens e adultos do Nordeste brasileiro, por ele considerado “uma fonte geradora de inspiração teórica e prática”. Foi também um momento marcante do nosso encontro.

Carlos Rodrigues Brandão, poeta, antropólogo, psicólogo, “ex-escoteiro e ex-montanhista”, como gosta de ser chamado... amigo-irmão de tantos anos, chegou e foi imensamente aplaudido, num claro reconhecimento de seu trabalho como educador-popular-emancipatório e poeta. Compôs esta inesquecível mesa falando de flores, de borboletas, de paisagens naturais e humanas. Recordou e homenageou Paulo Freire, autor do “método” de alfabetização de adultos sobre o qual ele, Brandão, foi o primeiro a escrever. Mas lembrou também da filosofia e da poesia freiriana, que sempre o inspirou. A presença de Carlos Rodrigues Brandão foi como uma música que alcançou subitamente a nossa alma e nos fez sentir, com seus versos, o desejo de socializar com quem amamos – na verdade, com o mundo todo – o prazer daquele momento. Como poeta dos oprimidos, declamou: “educadores, somos todos os que ainda temos o olhar dirigido ao infinito, ao horizonte distante e possível de um mundo fraterno de homens livres [...] companheiros de um mesmo longo caminhar”.

Carlos Alberto Torres, outro querido amigo-irmão, fundador do Instituto Paulo Freire, um dos mais destacados pesquisadores da obra e do pensamento de Paulo Freire, que o assessorou durante a sua gestão como secretário de educação do Município de São Paulo (1989-1991), veio da Universidade da Califórnia e do IPF-Los Angeles para nos mostrar a sua alma poética, o seu ser aprendiz de carpintaria, somada à sua experiência no campo da Sociologia. Carlos é assim: sempre profundo e intenso, sofisticado e simples, erudito e popular, cientista e artista, pesquisador e brincante, cuja característica maior, em tudo que faz, é a paixão. Argentino de nascimento, é um homem planetário que, neste Fórum, estava pensativo, libertário e deliberadamente estético. Trouxe-nos sua poesia intercontinental, intertranscultural na linguagem, na postura, na rítmica e na métrica, falando das presenças de Paulo Freire, de João Francisco e de Carlos Nuñez, com quem defendeu, por tantos anos, em todo o mundo, a cidadania planetária, mas

com atenção permanente à educação e ao povo latino-americano.

Para finalizar este inesquecível encontro de arte, cultura e educação, contamos com a presença marcante de Elisa Larkin Nascimento, doutora em psicologia pela USP, co-fundadora e atual diretora-presidente do Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (Ipeafro). Falou-nos de sua experiência mais atual como curadora do projeto Tradição, Identidade e Resistência, com o qual o Ipeafro está organizando o acervo de Abdias Nascimento para exposição e consulta bibliotecária. Impressionou a todos com o seu trabalho vinculado à luta do movimento negro. Elisa destacou a solidariedade inovadora de Paulo Freire com este movimento, dizendo que ele “compreendeu o valor revolucionário da negritude quando a maioria de seus companheiros de esquerda costumava rotulá-la de elemento perturbador da unidade da classe operária”. Apresentou para o deleite e reflexão dos presentes a “Linha do Tempo dos Povos Africanos”, que é parte de uma exposição que tem contribuído para discutir, construir, informar e difundir ações culturais para o exercício do direito do povo afro-descendente ao seu patrimônio cultural, de acordo com o trabalho desenvolvido pelo Ipeafro.

Concluímos o nosso encontro com a certeza de que ampliaremos os nossos diálogos, reafirmando a importância de mantermos viva a memória e o legado de Paulo Freire e dos demais homenageados, para potencializarmos o nosso trabalho, que visa a superação de todas as formas de injustiça, de discriminação, de preconceito e de violência. Para tanto, que possamos preencher as nossas casas, escolas, comunidades, universidades e ambientes de trabalho... a nossa vida, de muita música, de poesia e de todas as formas de expressões artísticas, revigorando com elas a nossa práxis educacional, humanizando o nosso jeito de “fazer ciência” e tornando mais alegre a nossa convivência. Desta forma, contribuiremos para um mundo “menos feio e menos malvado”, mais pacífico, justo e esperançoso. É que nossa utopia é uma existência mais feliz para todas as pessoas e uma vida sustentável para todo o planeta. Por isso, criamos espaços e tempos como este, aproximando pessoas para o estabelecimento de novas relações intertransculturais, que reconheçam e valorizem as diversas diferenças e as múltiplas semelhanças entre os povos.

Convido-a e convido-o, leitora e leitor, a experimentar, nas páginas que seguem, um pouco da emoção, das aprendizagens e das homenagens que acabei de relatar.

Paulo Roberto Padilha

Mestre e doutor em Educação pela FE-USP, pedagogo e músico. É Diretor de Desenvolvimento Institucional do Instituto Paulo Freire.

É uma questão de amor

Thiago de Mello¹

*Para Marina Silva,
exemplo estrelado*

O que é o meio ambiente?
É simplesmente uma casa,
só que grande já demais.
Do tamanho do universo.

Dentro dela cabe o mundo,
mundo, mundo, vasto mundo,
cabe o sonho azul profundo
e, mais do que tudo, cabe
o amor que essa casa tem.

Amor: dar e receber.
A casa gosta é de doar,
sabe que é sempre a melhor
maneira de receber.

O seu nome é Terra,
céu e chão da Natureza,
mãe da sombra e do esplendor,
do orvalho e do temporal.
É a Gaia do mito grego.
Já não é mais um segredo
que ela é um ser vivo também.

E vive de inventar vida.
Cada coisa que ela cria,
pássaro, nuvem, lajedo,
oceanos, constelações,
a luz do dia e a da noite,
é pra dar contentamento
a quem mora nela e dela.

Sua invenção mais poderosa?
O manancial que não cessa.
Sua glória e sua festa
é ter plantado a floresta:
pátria de todas as águas,

¹ Poeta.

verde de todas as cores.
Mãos de mágicos poderes
prontas sempre a bem servir.
Vôo sereno de garças
ensinando paz aos homens.

Mas da multidão de seres
que ela gerou, cuidadosa,
de todos, seu predileto,
o Humano, feito e perfeito
das virtudes dos seus verdes,
o único a quem deu o dom
de se indagar e escolher,
mal nascido, a malquerença
da cobiça o converteu
em maldoso Desumano:
animal ímpio, feroz,
que lhe vem varando o ventre
com lâmina envenenada
de gás, fogo e ingratidão.

A Terra sabe ser mãe.
Queimada e compadecida,
persiste fiel à bondade,
que é seu destino e seu dom.

Ela te ama e estende a mão
a ti, filho da Floresta.

Dos seus âmagos em brasa,
das flores desarvoradas,
das asas enlouquecidas,
quando anoitece
– ouve bem –
se ergue um pungente clamor.
Não é grito de guariba,
não é esturro de onça
nem silvo do Curupira.

É a mata pedindo ajuda.

A Floresta é a tua casa,
cuida dela com amor.

*Rio Andirá, Barreirinha,
No coração do Amazonas,
2008*

In memoriam: João Francisco de Souza (1944-2008)

Peter Michael Lownds¹

João Francisco de Souza², professor e ex-diretor do *Centro de Educação* da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e diretor do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular (NUPEP), era um *Freiriano* autêntico que, até o seu homicídio em março passado, foi o mais importante propoente da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Nordeste do Brasil. Como voluntário, ainda adolescente, envolvido no *Movimento de Cultura Popular* (MCP), João Francisco ajudou a criar as *Praças de Cultura*, onde a televisão era uma atração popular quando poucas pessoas tinham este aparelho em casa. As pessoas assistiam aos programas nas praças e depois faziam debates que eram dirigidos por artistas e intelectuais locais e, em pouco tempo, espetáculos teatrais e musicais foram agregadas ao movimento levando à criação dos *Círculos de Cultura* que inspiraram, há meio século, as primeiras experiências de alfabetização de Paulo Freire.

João Francisco de Souza: Havia cinco praças no Recife... porque o MCP inicialmente ocorreu apenas no Recife. Seus líderes eram Germano Coelho, Chico Weber, Anita Paes Barreto, Abelardo da Hora, Paulo Freire, Paulo Rosas. Naquela época, Freire estava começando a experienciar os processos de alfabetização. Antes, ele havia conduzido os Ciclos de Cultura sem uma sistemática de alfabetização, apenas com debates. Estava trabalhando nesse processo desde que fora diretor do Serviço Social da Indústria (SESI). Realizava um debate com os trabalhadores e operadores de máquinas, por exemplo, e estes selecionavam, por voto, uma série de questões que gostariam de explorar.

Peter Lownds: *Os educandos escolhiam seus próprios conteúdos?*

JFS: Sim, apesar de não haver uma educação formal ainda, nem uma metodologia de alfabetização, Freire estava impressionado pela forma com que os trabalhadores se envolviam e participavam destes debates.

PL: *Eles queriam saber.*

JFS: Eles queriam saber, e foi como começou. Freire se perguntava: seria possível fazer algo parecido com um *input* pedagógico? Porque o problema era que a maioria deles não sabia ler. Então, partindo dos Ciclos de Cultura, Freire começou a introduzir os temas com palavras-chave, porque já havia bastante debate em torno

1 Doutor em Educação pela Universidade da Califórnia. É ator, escritor, tradutor e educador.

2 João Francisco de Souza era uma fonte geradora de inspiração, teoria e prática, até a sua morte num assalto em março de 2008. Esta homenagem, destacando duas entrevistas que fizemos em 2002 e 2004, traça seu desenvolvimento desde o MCP de 1962 até dois projetos mais recentes que dirigiu e analisa em retrospecto. Também se discute uma série de livros didáticos que ele fez pela CUT e a sua perspectiva da situação atual européia após as estadas em Inglaterra, Espanha e Portugal, em 2003.

dos chamados “temas geradores”, bem como das palavras geradoras, de forma que estas passaram a fazer parte do trabalho de alfabetização e da apropriação gradual da escrita e da leitura. As primeiras dez sessões eram dedicadas às “codificações”, o que ele chamou de “dez situações”, sem palavras escritas. Na décima primeira sessão, Freire introduziu a leitura e o domínio do código alfabético.

PL: *Ele já tinha tido a experiência em Angicos?*

JFS: Não, não. Isto foi antes de Angicos. A experiência em Angicos não aconteceu antes de 1963, quando ele era coordenador do Serviço de Ciência Cultural da Universidade do Recife. Antes disto, ele estava fazendo experiências no Poço da Panela, próximo de sua casa em Casa Forte, com algumas empregadas domésticas que moravam nos arredores.

PL: *E você fazia parte desse grupo?*

JFS: Desse não, eu fazia parte do grupo da Praça da Torre, mais próximo do centro da cidade. No nosso trabalho, inicialmente, não havia nada de alfabetização, era apenas o trabalho em torno dos programas da televisão, da música, do teatro, das leituras e da biblioteca ambulante, ok? Mas, todos os sábados tínhamos encontro com os coordenadores, Paulo Freire e Paulo Rosas, quando colocávamos qualquer problema que tivéssemos e eles os discutiam conosco, analisando como poderíamos continuar trabalhando com as questões que as pessoas levantavam.

PL: *E você era professor do ensino fundamental?*

JFS: Não, eu era estudante, era um garoto, dezesseis ou dezessete anos. *Yo era un niño!* Havia um grupo de nós, estudantes, um grupo lá do Colégio de Pernambuco e desenvolvemos tudo isso... todo esse trabalho. Era um grupo de trinta jovens e estávamos envolvidos em todas essas atividades com eles.

PL: *Você já era politizado?*

JFS: Sim, nessa época, isso já era, eminentemente, um trabalho político. Era um momento de muita efervescência política aqui em Pernambuco e havia muitos estudantes universitários e do ensino médio envolvidos e que estavam respondendo ao apelo do Movimento de Cultura Popular. Em seguida, quando a experiência pedagógica de fato começou, envolveram-se com as comunidades trabalhando como professores de alfabetização, você entende? Então todos nós nos envolvemos nesta mobilização.

PL: *Era semelhante com o que aconteceu em Cuba em 1961?*

JFS: Sim, mais ou menos, mas não houve aquele... o processo revolucionário não foi o mesmo de Cuba, mas existem coisas semelhantes em termos de mobilização e de envolvimento da juventude. O MCP foi criado em 1960, e no final de três ou quatro meses já havia mais de quatrocentos jovens envolvidos em todas estas comunidades trabalhando em projetos de diferentes formas e naturezas.

PL: *E quanto tempo durou?*

JFS: Infelizmente, o MCP não durou muito. Começou em 1960 e no golpe de 1964, em julho, estava tudo... não em julho, não, que julho! (rindo)

PL: *Em abril.*

JFS: No mês de abril eles invadiram o quartel general do Movimento, queimaram a biblioteca inteira, os documentos, tudo... não restou absolutamente nada... queimaram tudo. Havia uma biblioteca chamada “A Brasileira” que era uma das mais

completas no país inteiro e tocaram fogo em todos os livros, nos documentos pessoais, tudo! Foi uma fogueira... tudo, tudo... um dia inteiro de fogo.³

Influenciado na sua adolescência pela oportunidade de trabalhar com educadores progressistas no rico fermento sócio-político do MCP, não surpreende que João Francisco tenha devotado a maior parte de sua carreira pedagógica à *Educação de Jovens e Adultos* (EJA). Seu livro *Atualidade de Paulo Freire* (Recife, Edições Bagaço, 2001) é uma

[...] análise da questão política no Brasil, especialmente as chamadas políticas sociais, a partir das diversas situações geradas pelas relações de produção e configurações culturais (diversidade cultural), nas suas possibilidades de convivência (intermulticulturalidade) capazes de nos encaminhar na direção de uma superação das desigualdades econômico-sociais exasperantes e as exclusões desqualificadoras numa transculturação democrática (multiculturalidade).⁴

Quando mencionei meu interesse pelas questões da cultura popular em uma perspectiva mais íntima e biográfica, e que estava pensando em investigar uma comunidade em Olinda que tinha questões parecidas com as que ele encontrou, como o investigador principal do projeto PETI com os trabalhadores dos campos de sisal e suas famílias, João Francisco falou da importância da etnografia social:

Quando você documenta uma situação como esta, milhares de reflexões são feitas a partir deste ponto, tanto da perspectiva da compreensão das relações que são tecidas no interior destas famílias, quanto das implicações de um programa social e de um educacional. De que forma podemos juntar um programa educacional se não compreendemos a cultura da população, qual é o seu valor, que tipo de expectativas existem ou não existem, quais são as frustrações. Então, seguimos trabalhando, brincando com coisas, quem é capaz de escolher, quem foi escolhido, quem não foi. Porque não se tem uma abordagem documentada mais séria na maioria destes casos. É o que gostaria de ter feito com a juventude do subúrbio e no interior do estado de Pernambuco. Descobrir o que está se passando em suas cabeças: quais são seus mecanismos de sobrevivência? Porque existem, sem dúvida, coisas muito interessantes sobre as quais não temos a mínima idéia. Então, inicia-se um programa educacional sem saber com o que se está jogando, apenas para manter o povo ocupado. Só para passar o tempo e termina sendo algo menos sério. Sem uma base científica, sabe? Oitenta por cento da população deste país acima dos quinze anos não concluiu sua educação primária dentro dos oito anos. Está tudo baseado em opiniões e impressões, vê?⁵

Eu passei uma semana no Recife em novembro de 1999 para participar numa reunião do *Grupo de Trabalho Educação e Sociedade* do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO)⁶. Durante esta breve visita, fui levado por uma amiga educadora para o Centro Educacional para Jovens e Adultos (CEJA) – antigo CAIC – no reduto das classes trabalhadoras no centro de Peixinhos em Olinda. Quando voltei três anos depois para fazer um estudo, a escola, antes vibrante, havia desaparecido. Em conversa com os professores e administradores, comecei a juntar a história do fracasso do CEJA. A escola, administrada pelo Município de Olinda, fora implantada durante o segundo mandato do governo de Germano Coelho por João Francisco, que era na época

3 Trecho de uma entrevista conduzida na UFPE, no dia 31 de julho de 2002.

4 Esta e algumas citações seguintes são de três trabalhos sob o título *Ethics, Politics and Pedagogy in the Perspective of Paulo Freire* que ajudei João Francisco a preparar para a série de seminários que deu na Universidade de Manchester (GB) em 2003.

5 Trecho da entrevista concedida por João Francisco na UFPE, 31 de julho de 2002.

6 O meu trabalho, *Notas de um educador popular em Los Angeles*, faz parte do livro *Paulo Freire e a agenda da educação latino-americana no século XXI* (Buenos Aires: CLACSO, 2001).

Secretário Municipal de Educação. Na eleição municipal de 1996, os conservadores voltaram ao poder, e a nova prefeita, Jacilda, forçou o CEJA a mudar-se para um pequeno e sub-equipado clube social da vizinhança, e muitos dos professores, graduados pela universidade e selecionados por João Francisco se dispersaram. O governo da prefeita atual, Luciana Santos, transformou o CAIC em uma escola do ensino fundamental e conseguiu restaurar ali as aulas da EJA no horário noturno.

Como Secretário de Educação de Olinda, João Francisco conseguiu do governo e de várias ONGs verba e apoio material para tornar seu sonho possível. Ele transformou seus alunos pós-graduados da Universidade Federal de Pernambuco em um corpo de pesquisadores-colaboradores disciplinado e entusiasta. Além de estudarem a pedagogia de seus antecessores, eles faziam de suas salas de aula laboratórios, pesquisando novas formas de ensinar dialogicamente, e submetiam seus experimentos às análises detalhadas no final de dois anos do curso em Educação de Jovens e Adultos do Centro de Educação da UFPE. Em 1999, não mais encarregado das operações diárias do CEJA, João Francisco publicou uma importante série de livros didáticos, baseados na ideologia freiriana e na prática diária dos professores. Os livros são produzidos pelo NUPEP – “criado em novembro de 1988, junto com professores dos Departamentos de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação, em uma proposta de Pesquisa-Ação Participativa para estudar o fenômeno da educação de jovens e adultos e da organização popular partindo da perspectiva da Educação Popular”. A série está dividida em dois módulos: 1) *A História do Ser Humano* e 2) *A Socialização do Ser Humano*. Atualmente abrange seis áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sociais, Arte & Cultura e Inglês. A coleção é usada em escolas municipais para jovens e adultos do Estado de Pernambuco.

Recebi cópias deste material, em três diferentes ocasiões em que visitei as escolas locais. No Módulo I – do livro texto de Língua Portuguesa, há músicas de renomados compositores brasileiros: Chico Buarque (*Minha Infância*) e Pixinguinha (*Carinhoso*), versos de Jorge Luis Borges (*Instantes*) e de Bertolt Brecht (*Elogio ao Aprendizado*), e um pequeno artigo de Paulo Freire (*O Ato de Estudar*) no qual dois homens, transportando uma caminhonete cheia de sementes de cacau para o sítio onde deviam secar, resolvem o problema de como atravessar um atoleiro. Em outro livro de ensino que NUPEP produziu pela CUT do Nordeste, João Francisco faz algo ainda mais sofisticado com fotografias e gráficos do mundo das artes e da propaganda e imagens de personagens conhecidos de desenhos animados. Os leitores são convidados a se engajarem em vários exercícios interativos baseados nesses textos: fazendo colagens de imagens, descrevendo suas reações a uma música ou estória, adicionando fatos de suas próprias vidas para completar lacunas em exercícios, dividindo palavras em sílabas. Enquanto são lidas pelo professor ou cantadas, entoadas, repetidas, examinadas e interpretadas pelos membros da sala, esses textos representam o que Freire chamou de “codificações: objetos reconhecíveis, desafios diante dos quais deve ser direcionada a reflexão crítica dos decodificantes”. Educadores norte-americanos olhando para essa coleção eclética, poderiam duvidar de seu valor como primeiro instrumento de alfabetização para pessoas que passaram sua adolescência e maturidade sem a habilidade de ler. Numa página introdutória para o módulo de Ciências Sociais, João Francisco sugere a existência de

[...] três tradições na construção das diferentes identidades nordestinas [cada uma das quais

com] diferentes versões ou visões: a visão dos escritores/intelectuais, a visão dos políticos e dos empresários (grandes proprietários de terras, industriais e negociantes) e a visão dos artistas. Suspeitamos que o que somos e como vivemos hoje é um resultado da mistura dessas diferentes versões e visões. (SOUZA, 2000, p. 64).

Nas palavras que poderiam ter sido escritas por Freire, João Francisco concorda sobre a supremacia da visão dos “artistas” por ser um desenvolvimento natural da

[...] organização popular e da luta pela transformação da sociedade nordestina em concordância com os interesses da maioria das pessoas: homens e mulheres que trabalham no campo e nas ruas e nas fábricas das cidades, assalariados e desempregados, bem como nativos brasileiros, intelectuais, políticos e artistas que têm em comum a esperança de uma vida melhor. [Seguem-se as perguntas e as instruções:] 1) Qual [das três tradições] parece mais correta?; 2) Que podemos fazer para aumentar a disseminação “da compreensão do que parece mais correto” em nosso ambiente? Por quê?; 3) Sintetize, em uma palavra, um poema, em uma parte de música, em um desenho, uma pintura ou em uma composição escrita a melhor idéia! (SOUZA, 2000, p. 64).

Os leitores-estudantes são alertados para preservarem suas respostas iniciais a estas perguntas a fim de que possam compará-las com as que surgem no final do curso. Três versos de canções de compositores de cor, Ataulfo Alves, Dorival Caymmi e Gilberto Gil, são oferecidos como base de comparação para os textos de Gilberto Freyre e José Lins do Rego, mudando o foco da palavra escrita para o reino da música e das reminiscências literárias dos brancos descendentes de usineiros aos músicos netos e bisnetos de escravos africanos cantando ao ritmo de samba letras de ternura e malícia feitas da consciência crítica.⁷

João Francisco de Souza era simplesmente “João” para a maioria de seus alunos, amigos, colegas e co-conspiradores do Centro de Educação e do NUPEP – um homem forte e calvo que tinha um grande bigode quando o encontrei pela primeira vez em 2002, e cuja combinação particular de brilho e bom humor davam-lhe acesso aos mundos divergentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA): universitários, Ministério da Educação, ONGs, publicadores, acadêmicos, salas de aula rural e urbana. Havia também conferências, congressos e programas de professor-visitante: oportunidades para levantar a tocha da EJA fora do país. João Francisco recebeu uma bolsa pela CAPES, do MEC, que lhe possibilitou passar a maior parte dos anos de 2003-2004 como professor visitante em ambas *La Universidad de Barcelona* e *A Universidade do Minho* em Braga, Portugal, onde coordenou e liderou um seminário de quinze semanas em *sociologia de educação não-acadêmica dos adultos* para candidatos ao Mestrado. Desta experiência surgiu o livro *E a Educação: Quê?* com um subtítulo provocativo – *Educação na sociedade e/ou a sociedade na educação* –, no qual o autor “[...] procura entender os novos papéis da educação no contexto do mundo pós-moderno a partir de um foco sociológico, pedagogicamente implícito [...]” (SOUZA, 2004, p. 11).

O estilo, para João Francisco, era uma preocupação secundária. Se a proeminência literária tivesse sido seu objetivo, ele não teria sido capaz de publicar tão próximo de casa. Edições Bagaço está enraizada nas tradições anárquicas pernambucanas, como seu nome implica. Ele era um pesquisador e um polemista que sabia quando deixar os

7 As canções citadas são *Mulata Assanhada*, *Sinhôzinho* e *Mão Negra* na qual Gil escreveu “*Na verdade a mão escrava passava a vida limpando/O que o branco sujava/Mesmo depois de abolida a escravidão/Negra é a mão de quem faz a limpeza/Lavando a roupa encardida, esfregando o chão/Negra é a mão da limpeza.*” (SOUZA, 2000, p. 66).

fatos falarem por si só:

Apenas para dar um exemplo de nossa desumanização, cito alguns dados estatísticos do IBGE sobre os 11 milhões de crianças e adolescentes que moram nos 11 estados brasileiros que formam a Região do Semi Árido (RSA) do Brasil. 390 mil desses adolescentes são analfabetos; cerca de 75% dos meninos e meninas vivem em famílias com uma renda per capita de menos de meio salário mínimo por mês; mais de 317 mil crianças e adolescentes trabalham ao invés de ir para a escola. Em 95% das cidades da região, a mortalidade infantil é mais alta do que a média nacional a qual, em 1996, era de 37.5 mortes para 1.000 crianças nascidas vivas. No nordeste, a mortalidade infantil era de 60.4 para 1.000. Certamente, não iremos superar estes desafios com incentivos financeiros para a frequência na escola (“*bolsas-escola*”) ou outro tipo de relação econômica. Nada vai emergir dessas pequenas “generosidades”. No caso da RSA, apenas os projetos de reforma agrária, incluindo crédito e comercialização [...] amplas melhorias educacionais, serão capazes de ajustar e reorientar o processo de humanização do Brasil. (SOUZA, 2003).

Quando o entrevistei pela última vez, em 9 de setembro de 2004, João Francisco parecia cansado de lutar contra as diversas agências federais, estaduais e municipais envolvidas com o projeto PROMATA⁸

JFS: Não tenho muitas ilusões sobre os resultados de tudo isso. Primeiro, é uma ação complicada. Para a população [cortadores de cana e suas famílias] não está claro que a escola é importante. Todos dizem que é importante, mas eles não vêem como a escola serve aos trabalhadores. Ninguém é claro a este respeito. Não há resposta para a pergunta “qual é a utilidade da escola para a classe trabalhadora?” A escola é útil para quem vai para a universidade; ela nos profissionaliza, dá-nos certo status, a possibilidade de entrar para o mercado de trabalho de alguma forma. Mas a escola fundamental, se você frequenta os primeiros oito anos ou não, em termos de mundo do trabalho e dar-se bem na sociedade, não faz uma grande diferença. A escola só faz diferença na vida das pessoas no nível universitário. E, em certo grau, no ensino médio, em nível profissionalizante.

PL: *Então por que você faz isso?*

JFS: No momento atual, não estou bem certo.

PL: *Interessante, porque quando li o relatório que você escreveu sobre a experiência na região de plantação de agave no interior da Bahia, fiquei deprimido.*

JFS: Cinco anos investidos... para criar uma nova doença na região a que chamo de “síndrome de perda da *bolsa-escola*” porque as famílias estavam apavoradas, quando seus filhos completassem quinze anos, elas perderiam a *bolsa* e seriam incapazes de sobreviver. Uma criança vale R\$50,00, duas crianças na escola trazem para o orçamento familiar R\$100,00 e este é o limite do PETI. E toda esta doença é irreversível porque as crianças avançam cronologicamente! Quando completarem 15 anos, perdem a *bolsa* e as famílias que não têm nada como resultado, não têm terra e não têm perspectivas. Então voltam para a “estaca zero”.

PL: *E você colocou seu corpo e alma neste programa?*

JFS: Estamos sempre sob a ilusão de que vale a pena colocar tais questões como problemas para que as pessoas, nos grupos com os quais estamos trabalhando, comecem a discuti-las em um nível mais profundo. É o que o velho Freire chamava de

8 Incluindo o governo estadual de Pernambuco, o BID, o NUPEP, o IPAD e 27 secretarias municipais de educação.

“problematização” – perguntando “o que é isso? Poderia ter sido feito diferentemente? Há uma forma melhor?” Acho que este é o maior papel do intelectual.

PL: *Não é uma questão de ganhar, tendo vitórias ou realizando sonhos, então?*

JFS: Apenas discutindo, discutindo, discutindo, discutindo.

PL: *Abrindo a questão.*

JFS: Abrindo a questão... até que, um belo dia, a população começa a se organizar e sentar à mesa com as cartas nas mãos. Não podemos fazer isto por eles, nós intelectuais de classe média! O máximo que podemos fazer é perguntar “por que está acontecendo?” Suprir algumas informações para que eles entendam o que está se passando. “Agora que temos esta nova maneira de pensar, isso poderia ter sido feito de outra maneira?” Acho que esta é a nossa contribuição mais importante. Quantas pessoas irão ler meu relatório sobre o PETI? Uma meia dúzia talvez. UNICEF, que patrocinou o programa, ficou extremamente decepcionado porque acharam que não vi nada que valeu a pena no programa, no sentido positivo.

PL: *Eles mesmos não acompanharam as experiências? Não enviaram ninguém?*

JFS: Vieram, mas ficavam contentes com os aspectos episódicos. Eles não arriscavam um aprofundamento analítico das implicações do programa. Se as crianças estavam se divertindo, se estavam na escola ao invés de trabalhar, eles estavam satisfeitos. “Não é magnífico que as crianças não estejam trabalhando?” É maravilhoso! Mas, o que estamos lhes oferecendo no que diz respeito ao futuro? Não é suficiente que elas estejam contentes, que tenham alguma coisa para comer hoje. Temos que assegurar que amanhã ainda haverá comida. O que estamos oferecendo que irá criar condições para que elas sejam capazes de cuidar de sua própria sobrevivência e que não tenham outra crise de existência? Isto se torna um “ciclo vicioso”. A criança entra no programa entre a idade de 6 anos com a bolsa alimentação. Dos 7-15, ele/ela tem a bolsa escola, e o governo inventou recentemente a bolsa gente jovem que vai dos 15-18 anos. Então, quando chegam aos 18, eles casam e têm filhos, o que os qualifica para o ciclo, e assim podem continuar a viver das bolsas.

PL: *Mas, pode-se realmente “viver” com o valor dessas bolsas?*

JFS: Viver não! Mas...

PL: *Sustentar-se.*

JFS: Comer feijão com farinha e água. Não é na verdade uma vida, mas, como eles dizem, “não temos nada”. Quando aparece trabalho, eles trabalham um dia por um dólar! Cortando agave ou nas pedreiras quebrando pedras! Três reais...

PL: *E aqui no corte da cana?*

JFS: No corte da cana eles podem ter um pouco mais porque os engenhos pagam por toneladas. Então eles trazem suas esposas, filhos, primos, sobrinhas, sobrinhos. Dez pessoas trabalhando juntas podem apurar 10, 12 ou 15 reais por dia. Mas dez pessoas trabalhando é igual a R\$1,50 cada! Então, que podemos fazer neste contexto? “Problematizá-lo”, discuti-lo. Não apenas com o povo, mas com as autoridades. Todo lugar que vou, conto esta história. Algumas pessoas ficam furiosas. Com outras eu digo: “vamos parar de ser cínicos – vamos falar sério. Se não queremos mudar a situação sócio-econômica dos trabalhadores deixemo-los morrer! É melhor que morram agora, menos cruel do que ter toda esta conversa

e prolongar a morte por uma semana ou duas!”

PL: *Qual é a contribuição da sua visão para a União Européia? Quando você fala do Brasil, isso atinge as autoridades?*

JFS: Seria maravilhoso se eu o fizesse. Teria feito meu trabalho! Apenas fazê-los discutir estes problemas. Porque eles têm problemas sérios também, do jeito que vocês têm nos Estados Unidos. Hoje, metade da população da Europa é subsidiada. Dos 100 ou 300 euros, dependendo do tipo e do grupo social. É o suficiente para viver relativamente bem – você tem comida suficiente, pode comprar roupas de marca, circular pela cidade, mas os jovens [gesticula colocando uma agulha em seu braço], tomar um café, olhar o mundo, ir às praças. Não há trabalho! Como um deles me disse: “Professor, sabe o que é, quando o dia nasce, não ter nada para fazer? Para aonde estamos indo? O que vamos fazer?” É um fenômeno que está crescendo. Porque a tecnologia acabou com o trabalhador. Para cada avanço tecnológico menos e menos pessoas são necessárias. Então, profissões interessantes estão aparecendo: ler para as pessoas idosas, acompanhar idosos.

PL: *Estas também são as profissões de muitos imigrantes em Los Angeles. Dar banhos nos idosos. Há muito do que chamamos de “lares de aposentadoria”.*

JFS: Existem pessoas [na Europa] dando banhos em idosos para pagar seus doutorados. Conheço pessoas que pagaram a graduação passando seus finais de semana cuidando de idosos, fazendo 100 ou 200 euros por dia – o suficiente para pagar a alimentação e transporte!

PL: *Então a situação é preta?*

JFS: É preta, mas, claro, não se pode compará-la com as coisas aqui no Brasil. Os pobres na Europa têm comida suficiente para comer, têm seguro social, tratamento de saúde. Se quiserem ir para a escola, eles podem. Não que eles aprendam alguma coisa, mas pelo menos há escolas. Todos os imigrantes têm os chamados “benefícios sociais” a partir do momento que chegam, mas é extremamente incômodo para o Estado. Então, há propostas sendo encaminhadas que irão limitar estes benefícios para aqueles com pelo menos cinco anos de residência. Há um poderoso protesto, uma xenofobia crescente, na França, Alemanha e até em Portugal – “Estamos sendo invadidos pelos estrangeiros!”

PL: *Vi muitos africanos quando estava em Lisboa.*

JFS: Não apenas africanos. Eles estão vindo dos países do leste também – ucranianos, eslavos, húngaros, turcos. Então, por um lado, é bom para a comunidade européia porque o nível da cultura é acelerado, uma vez que muitos destes imigrantes – doutores, engenheiros, pessoas graduadas – estão trabalhando na construção civil. Muitos habitantes acham que isto está elevando o nível de cultura das cidades. Por outro lado, há uma rejeição crescente. Coisas calamitosas são atribuídas aos imigrantes. Barulhos à noite, brigas, qualquer tipo de manifestação pública – “deve ser os africanos ou as pessoas do leste”.

PL: *Não são apenas os descontentes do que você chama de “pluriculturalismo”? Você e o sociólogo francês Alain Touraine estão escrevendo sobre pluriculturas tornando-se multiculturas, certo?*

JFS: É muito Paulo Freire. Ele disse que o que o mundo vai atravessar não é o multiculturalismo, mas a fase da diversidade cultural. Existem muitos grupos diversos,

mas isto não quer dizer que exista colaboração ou solidariedade entre eles. Eles estão nos opostos da cidade, nos guetos. Esta é a atual situação da diversidade cultural. Para Freire, o “multiculturalismo” só ocorre quando estes grupos começam a cooperar, começam a realizar projetos comuns que tem interesse comum. Se todos estão preocupados sobre seu próprio individualismo, não seremos capazes de cooperar. Esta é a visão que desafia a maioria dos sociólogos europeus que pensam que já estamos em uma situação de multiculturalismo. Touraine é mais discreto. E ele acha que é uma “construção possível”, mas não alega que ainda estamos em uma sociedade multicultural. Ele vê alguns sinais que possa haver um diálogo intra-cultural, mas não o vê como uma situação predominante. O que predomina atualmente é assimilacionismo, guetos, discriminação. Não colaboração e construção conjunta que respeita as individualidades e as diferenças.

A questão que João Francisco continuou fazendo – “somos global ou não?” – depende de revivificar a “idéia democrática” de uma sociedade multicultural. Mas, como isso era definido dependia de qual “lente analítica” se olha. Qual é a diferença entre a “cultura popular” que Anita Paes Barreto, Chico Weber, Paulo Freire, Paulo Rosas e Abelardo da Hora encontraram em 1962 e a mediatizada cultura de massa disponível atualmente? Europeus como Touraine e Morin chamam o atual fenômeno de “interculturalismo” e reconhecem que a educação oferece um solo fértil para a discussão e análise da nova sociedade global. João Francisco viu o atual estado de “fragmentação” como indicativo de uma oportunidade de mudar o modelo de “educação como uma oferta” para uma “educação sobre a demanda”. De acordo com ele, o presente conceito de escola é um “lugar de passagem onde algumas pessoas reforçam suas identidades, negando a identidade dos outros”.

Quando Touraine (2003, p. 216) chama para a “recomposição do mundo” baseada na habilidade do “sujeito” de lembrar, distanciando-se do que pode estar acontecendo no palco global a cada momento, e “agir instrumentalmente”, baseado em seu sofrimento histórico e trágico, ele está proclamando a necessidade das pessoas prestarem atenção e responderem às situações limítrofes que sempre surgem da *realpolitik* dos opressores, sejam indivíduos ou corporações.

César Vallejo, educador e poeta peruano que, em *España, aparta de mí este cáliz* (1937), se declarou inimigo do fascismo espanhol, costumava assinar suas cartas “¡Salud y sufre!” Seu poema, *Los Heraldos Negros*, de 1919, reconhece as consequências brutais da nossa inserção na história:

Hay golpes en la vida tan fuertes... ¡Yo no sé!
Golpes como del odio de Dios; como si ante ellos;
la resaca de todo lo sufrido se empozara en el alma
¡Yo no sé!
Son pocos; pero son... abren zanjas [oscuras
en el rostro mas fiero y en el lomo mas fuerte,
Serán talvez los potros de bárbaros atilas;
o los heraldos negros que nos manda la Muerte.
Son las caídas hondas de los Cristos del alma,
de alguna adorable que el Destino Blasfema.

Esos golpes sangrientos son las crepitaciones
de algún pan que en la puerta del horno se nos quema
Y el hombre... pobre... ¡pobre!
Vuelve los ojos
como cuando por sobre el hombro
nos llama una [palmada;
vuelve los ojos locos,
y todo lo vivido
se empoza, como charco de culpa
en la mirada.
Hay golpes en la vida, tan fuertes... ¡Yo no sé!

A morte precoce e violenta do saudoso João nas mãos de alguém que podia ter sido um beneficiário de um dos seus projetos pode provocar um “*¡yo no sé!*” amargo. Porém, a pedagogia crítica brota dos irracionalismos e do nosso desejo de examiná-los como germes da conscientização. João Francisco de Souza, cuja práxis incluía formular e conduzir laboriosas e politicamente traiçoeiras campanhas de alfabetização com as pessoas mais socialmente oprimidas do hemisfério ocidental, escreveu em um capítulo intitulado *Educação como chave para a humanização dos seres humanos*:

Os seres humanos nascemos *inconclusos, inacabados*, como nos lembra Paulo Freire (1987). Ele faz dessa idéia a base de sua proposta pedagógica. E afirma que a nossa vocação é *ser cada vez mais humanos*. Vamos nos tornando *humanos* ou nos desumanizando no decorrer de nossa vida, de acordo com as experiências que tivermos, com a condição que construirmos para nossa vida pessoal e a vida da coletividade. Por isso, devemos nos *educar ao longo da vida*. A visão de Paulo Freire sobre essa educação ao longo da vida se justifica pela inconclusão humana e pela busca contínua que fazemos com vistas à construção de um projeto humano para o conjunto da sociedade e para cada um de nós e dos grupos culturais aos quais pertencemos. Essa *humanização* só pode ser construída coletivamente. O *eu* (identidade) de cada ser humano se constrói na coletividade (*nós*). A humanização implica, então, idéias, pensamentos, reflexões, ciências, artes (*pensar*), afetos, vontades, paixões, experiências (*emocionar-se*), bem como atividades, ações, práticas (*fazer*), no interior de determinadas relações sociais (*meio cultural*) e de relações com a natureza (*meio natural*). Essas relações sociais e com a natureza estão em permanentes mudanças, transformações, para o bem ou para o mal. Matutar sobre a *humanização* do ser humano é pensar sobre um dos mais difíceis problemas da vida, é pensar sobre a própria existência do ser humano, suas possibilidades e impossibilidades, facilidades e dificuldades... Então, trabalhar com a hipótese de que a *educação* diz respeito à *construção da humanidade do ser humano e do planeta* é uma tremenda complicação. “É uma tarefa para os destemidos, uma missão que aos fracos abate, e que aos fortes, aos bravos, só pode exaltar.”⁹. (SOUZA, 2004, p. 223-225, grifos nossos).

Referências

- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed [Pedagogia dos Oprimidos]*. New York: Continuum, 2000.
LOWNDS, Peter. *In the Shadow of Freire: Popular Educators and Literacy in Northeast Brazil [Na Sombra de Freire: Educação Popular e Alfabetização no Nordeste do Brasil]*. Los Angeles: Ucla, 2006.
SOUZA, João Francisco de. *Atualidade de Paulo Freire*. Recife: Bagaço, 2001.

9 Citação do poema “Canção do Tamoio” por Gonçalves Dias (1849-1923).

SOUZA, João Francisco de. *E a Educação: Quê? Educação na sociedade e/ou a sociedade na educação*. Recife: Bagaço, 2004.

SOUZA, João Francisco de. *Ética, Política e Pedagogia na Perspectiva Freiriana*. [S.l.: s.n.], 2003. Textos de seminários conduzidos pelo Professor de Souza em 2003 para o Departamento de Drama da Universidade de Manchester (GB).

SOUZA, João Francisco de (Coord.). *“Já sei ler, vou ler mais...”*: Livro II de Leituras & Livro II de Atividades para Educandos. Escola de Formação da CUT no Nordeste, Programa Trabalhadores Rurais. Recife: NUPEP/Bagaço, 2000.

TOURAINÉ, Alain. *Poderemos Viver Juntos? Iguais e Diferentes*. [*Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents* (1997)]. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

Hace poco más de un año (Para Paulo Freire)

*Carlos Alberto Torres*¹

Todavía, hace poco más de un año, tu magia deambulaba por las calles.

Como titiritero
cantabas canciones a la libertad.

Rostros de niños, jóvenes, adultos y ancianos
practicaban un ba-be-bi-bo-bu de tijolo
con marcas existenciales
la curiosidad se volvía epistemología
y tu generosidad desafiaba al poder.

Todavía, hace poco más de un año,
la esperanza y la sabiduría tenían tu nombre, y la utopía también
entre gritos de rencor, de bronca y de conocimiento popular
mojados por la opresión
pero atemperados
por encuentros amorosos de intensidades desconocidas.

Todavía, hace poco más de un año
tus palabras formaban himnos,
destruían palacios,
desmoronaban templos
invitaban a la revolución desmedida,
a una lucha pacientemente impaciente.

Todavía, hace poco más de un año
América Latina vivía preñada
de un optimismo contagioso.

Cercos, alambradas y bayonetas se desdibujaban
como caricaturas borrosas de un pasado en extinción
mientras
circos, carnavales y procesiones movilizaban,
en su esplendor,
el legado de la tradición y la ruptura.

1 Diretor-fundador do Instituto Paulo Freire de São Paulo, da Argentina e da Universidade da Califórnia em Los Angeles (Ucla). É professor da Faculdade de Educação da Ucla.

Hombres y mujeres buscaban
en la política
verdad, justicia y libertad.

Todavía, hace poco más de un año, te teníamos aquí, entre nosotros.

Hoy, en tu muerte infinitamente sofocante, todavía vives en nosotros.

Hace poco más de un año que te elevaste en sonoro coro vocal
de palabras repetidas pero también reinventadas
de enseñanzas tradicionales pero no vetustas
de profecías
donde el amor es la justa medida de todas las cosas,
y donde la ética y la sonrisa son banderas
blasones de una lucha ancestral,
como tus enseñanzas,
maestro, amigo que sigues entre nosotros.

Escrito en el Instituto Paulo Freire, São Paulo, Brasil, 2 de Mayo de 1998.

A vocação de educar: um poema pedagógico sobre o exercício do trabalho da educação

*Carlos Rodrigues Brandão*¹

0. Por toda a parte estavam os sinais

Os sinais de vida estavam por toda a parte.

Semeados entre a vida e a morte e de novo a vida, eles estariam por toda a parte.

Existiriam já então as flores. Ásperas, duras flores de um tempo anterior ao nosso.

Já então, muitos milênios antes, a forma multiforme da vida teria trazido das águas moventes para o chão de terras as sementes desses ancestrais. Seres da vida entre o azul e o lilás, o vermelho e o amarelo.

Os grandes sáurios teriam desaparecido e, então, entre outros animais de grande porte o pequenino beija-flor corria entre cores e odores fecundando a vida.

Então, os seres de que nós viemos baixaram das árvores e, aos poucos, à custa de um enorme esforço, ergueram-se sobre as partes de trás e olharam de frente o horizonte. Como os bichos que caçam, eles tinham os seus olhos na face do rosto. Mas, de uma maneira diferente, só eles aprenderam a ver uma mesma fiel imagem com os dois olhos. Perderam os instintos da onça, mas aprenderam a prestar mais atenção do que os anjos.

Ao cabo de outros muitos milênios terão reservado as mãos para ofícios até então desconhecidos, e terão aprendido, seres de quatro patas, de pé sobre apenas duas, uma rara, nova e única postura do corpo.

E entre os dedos o polegar veio a opor-se aos outros dedos. E pela primeira vez a vida gerou uma mão tão sábia quanto a mente que haveria de criar através dela. Uma mão esquecida de andar carregando o corpo, como entre os macacos. Uma mão sutil e interrogativa, para que houvesse os toques do amor, da ciência e da arte.

E a arquitetura da boca perdeu aos poucos a ferocidade carnívora e se preparou para o milagre da fala.

Em um ser que anda de pé, que olha com curiosidade, atenção e sabedoria, que conquistou a liberdade dos gestos, primeiro das mãos e, depois, os da fala através dos sinais sonoros dos símbolos, estava aberto o caminho para a atenção concentrada, o olhar inteligente e o gesto sem igual do pensamento.

Um pequeno cérebro, no começo igual ao dos seres seus primos: os gorilas, os orangotangos, os gibões e os chipanzés, cresceu, aumentou muito e se tornou complexo e diferenciado. E foram precisos outros milhões de anos para que este lugar do

¹ Educador e Antropólogo, docente na Unicamp, assessor do Instituto Paulo Freire e pesquisador visitante da Universidade Estadual de Montes Claros.

pensamento e da imaginação aprendesse a pensar, a saber e a se pensar, a se saber pensando e a se pensar sabendo. E a se sentir sabendo e a se pensar sentindo. Pois ali foram nascendo, como flores de vida eterna: a memória, o sentimento do futuro, o desejo de troca com o outro, o temor antecipado de morte, a devoção, o afeto temperado pelo pensamento e o ato de pensar tornado reflexão. Um dia, Gaston Bachelard diria: *estou só, logo somos quatro*. E somos mais, pois cada um pode vir a ser a fronteira do infinito.

A vida, consciente de si em qualquer ser-da-vida, torna-se enfim conhecedora de sua própria consciência. Ela passa de uma consciência reflexa a uma consciência reflexiva. Ela salta do sinal ao signo e do signo ao símbolo. Ela cria a cultura, esse modo natural de ser humano. À Criatura que finalmente emerge do som ao sentido, e do sentido ao significado. E cria a palavra e estabelece o primado da comunicação de sentimentos através de símbolos culturais do viver e do sentir.

Daí viemos, e disto somos. Nós, os seres que desceram das árvores puseram-se de pé, aprenderam a olhar o horizonte e as estrelas. E se tornaram *seres humanos*.

1. avós e netos no meio da noite

Como teria sido a noite talvez esquecida de todas as memórias?
Uma noite primitiva e ancestral na aurora da história,
quando um pequeno ser vivo, um milhão de anos depois chamado “homem”,
chamou para um lugar mais perto da fogueira acesa o seu neto
e então, apontando com dois dedos da mão direita uma estrela,
entre as muitas do céu de julho, pronunciou pela primeira vez
o seu primeiro nome. Como terá sido aquela noite?
Com que gestos de um afeto rude, no entanto, cheios de uma estranha luz,
mais do que a fogueira, mais do que a das estrelas do inverno
teria acontecido aquilo um dia... no meio da noite?

Como teria sido, anterior de mil milênios,
uma outra noite, mais esquecida ainda no silêncio do tempo,
quando um ancestral mais antigo ainda daqueles primeiros homens
descansou sobre os ombros de um menino o peso do braço
e entre movimentos das mãos apenas, e do olhar,
ensinou a ele pela primeira vez um pequeno segredo,
num tempo em que debaixo das árvores e das estrelas não existiam ainda
nem mesmo as palavras, nem mesmo os nomes do mundo?
Como teria sido o desenho daqueles gestos sem voz
e tão humanamente simples que, sob a proteção dos astros,
o homem e o menino adormeceram sem de longe imaginar
que haviam feito ali o milagre de aprender-e-ensinar
para que o saber não morra, e nem as pessoas, e nem as estrelas?

Que pássaros acordados na noite e que outros seres dos céus
e que flores noturnas, dessas onde só o perfume
já torna tão cheio de mistérios o mundo e a vida,

terão assistido, uma vez e outra, separadas de um milhão de anos aqueles instantes fulgazes da história, quando, primeiro o gesto e, depois, a palavra, teriam criado a façanha de inventar a troca entre os símbolos, entre os sentidos e entre os sentimentos do mundo através dos gestos da vida em consciência e em saber?

Transformados naquilo a que outros, tanto tempo, deram o nome de *educação*, entre os homens e os filhos dos homens.

2. quando um gesto ensina, o que se faz?

Entre gestos de poder e amor: movimentos com as mãos, balanços do olhar, alguns murmúrios de palavras e as primeiras frases curtas do pensamento, viajando entre infinitas manhãs e noites e multiplicando muitas vezes por mil a variação dos inventários das maneiras de passar de uma geração para a outra os segredos da tribo, entre avós e netas, de aldeia a aldeia, de uma casa à outra a *educação* invadiu o planeta e fez dos seres que nós fomos: mulheres e homens. Porque de então em diante, entre guerra e paz, os seres que somos descobriram que valem muito pouco o saber e a consciência se não existir entre as pessoas que à noite se reúnem à volta do fogo o sentimento coletivo de tornar tudo partilha e repartir, como o peixe e o pão, os gestos das mãos e da voz com que aprende do outro os seus nomes e os segredos de amassar a farinha e assar a massa no forno que alguém fez quando aprendeu a fazer... E com as mulheres e os homens das noites não lembradas da história, por toda a parte a *educação*, a sua viagem cheia de luzes e de sonhos, mas também de horas escuras, horas cheias de tormento.

Ao longo do caminho sinuoso dos montes e vales da vida repartida como história, que outros tantos dias e outras noites primitivas terão sido testemunhas das infinitas tramas dos mistérios onde, aprendendo com a vida e a alma a experimentar o fio da natureza, os homens do mundo aos poucos tudo transformaram tocando a água e a pedra com as ferramentas das mãos e do espírito? Eles... nós, frágeis senhores de tudo, irmãos do universo, seres por onde a vida alcançou a consciência: filhos do barro, da chama e da carne, ferreiros dos signos, escrivões dos símbolos, criadores do tempo, da cultura, com que a tudo deram o rosto e o nome, e em todas as coisas assinaram com o sinal de seu poder: marcas de alma e sangue dos sonhos dos homens.

E entre tudo – pessoas, palavras, signos, símbolos e sentimentos –, à volta das fogueiras, dentro das choças nas noites das grandes chuvas, tocando uns com as mãos os corpos dos outros: aprendiam-e-ensinavam e de novo, muitas vezes, ensinavam-e-aprendiam.

E assim como fizeram as pessoas depois das primeiras com os bens que o trabalho caçava, colhia, criava e fiava, eis que entre todos alguns faziam circular os rituais do saber. E revelavam segredos e apalavravam o conhecimento e davam, como a carne ou o pão, aos outros, para que a morte não viesse tão logo e os filhos fossem mais sábios do que os pais e os netos mais sábios do que os avós. Assim foi. “— quando eu nasci já então os grandes peixes haviam passado... — E quando foi que você nasceu? — Depois que os grandes peixes haviam passado!” Vivendo juntos sempre alguma forma de comunidade, experimentando o mundo e tocando com os mesmos gestos o que viram antes tocarem com outras mãos, os homens do mundo antes de nós aprenderam mais do que as lições que o mundo dá. Ao ser roçado com amor e fúria entre o corpo e o pensamento, aprenderam mais do que as lições que a vida abre aos olhos e oferece – de todos, a melhor mestra – porque, além da vida individual, mas através dela, descobriram as lições vividas entre uns e outros ao redor do calor dos corpos, olhando com fome os dedos do artesão e as mãos do sábio e murmurando baixinho dentro do espírito as palavras que ouviam... Isso, através do que a vida se multiplica e transforma a sua qualidade ao olhar a vida de si mesma com o pensamento consciente como a filha que aprendeu da mãe e ensina a mãe. Isso, que realizado vezes sem conta passa do gesto ao ensino, do ensino ao saber e, partilhado, do saber à cultura.

3. tão grande como tudo o que é humano é a educação

Como o chão de terra do clã tribal, no mapa vivo dos sinais da aldeia, dentro das canoas, no tabuleiro das primeiras roças de inhame ou trigo seguindo atrás os passos dos adultos nas trilhas dos matos, olhando em silêncio a mãe fazer uma esteira de palha, vendo, cúmplice de um instante feliz, o pai pescando o peixe. Como terá sido que as meninas e os meninos das primeiras tribos das nações dos homens sabiam cantar as canções e dizer as preces às flores e aos deuses de seus mundos? Como aprendiam todos com o tempo a desfiar a tela infundável dos nomes e de tudo e decifrar a equação complicada das categorias sociais de pessoas com quem era dado a cada um conviver: em seu tempo, a seu modo? Como aprendiam as crianças desde cedo quem era quem entre os outros: para conviver, para evitar, para brincar, para respeitar, para caçar, para casar, para temer, para parir, para esperar, para ajudar a morrer?

E como é que os mistérios da tribo eram desigualmente guardados antes da escrita, na efêmera flor da memória do grupo e de uma geração à outra, entre muitas, atravessavam o sono dos séculos? Como se aprende a cantar com a mãe uma primeira canção de crianças e com os velhos a pronunciar entre balbucios da prece o nome amado e terrível dos seres sagrados? Raros nomes de amor e medo que os mitos imemoriais da aldeia inventaram entre verões e invernos, e os seus ritos dançados entre palmas à volta do fogo faziam tudo ser tão cheio de vida e de realidade? Como será que do adulto ao menino passou muitas vezes, em tantas eras e lugares, o poder de invocar o artifício da magia, mãe da ciência e sua irmã? Como foi que um outro ensinou a um outro os outros nomes das mesmas coisas e os dos espíritos da vida com que a imaginação de alunos e de mestres povoou por toda a parte um alfabeto sem fim de significados: o fundo das águas e a escuridão das matas, o espaço azul e sem formas, o sol e a lua, o mapa interior das árvores, a alma dos bichos, o caminho dos ventos errantes e a mensagem do deserto? Como um dia alguém fez uma arapuca e ensinou a alguém o que havia nela, e pela primeira vez a maldade do homem prendeu ali uma ave amarela? E, multiplicado entre o bem e o mal o domínio do homem sobre o mundo transformou-se em poder e em sabedoria. E nos ritos que tornam a mata um deserto e depois frutificam o deserto e depois o destroem, e depois... Pois como quem de todas as coisas conhecidas sonha ser o senhor, mas tal como a criança, precisa a cada dia aprender de novo cada passo do caminho do conhecimento que habita ao mesmo tempo a sua alma e o universo, eis que o homem leu e releu pelo fio do tempo afora as lições de conviver com o outro e o mundo; com os outros de seu mundo e de outros; com os mundos de seus outros; com os outros de si mesmo; com os mundos de si, outro. E para então transformar ao mesmo tempo o mundo e a si mesmo (pois já então Prometeu havia dado o fogo aos homens...) segundo as imagens dos sonhos que todas as noites tinham os magos, entre momentos irmãos e opostos de ódio e amor fraterno. As pessoas da cultura aprenderam a criar e construir, a saber e repartir como o sábio-operário os objetos de seu dia: o arco e o cesto, a prece e a rede, o arado e o fio da sementeira, os desenhos passados no rosto do morto, os colares e os braceletes das festas dos corpos de seus filhos. E assim, de muitos modos, cada um de acordo com a sua gramática dos ofícios entre todos, desiguais igualados, a tribo aprendeu a fazer circular em casa em casa os bens do fruto do trabalho as pessoas e os símbolos dos nomes. E de uma porta à outra entre todos deveriam passar os seres das trocas:

peixes, pessoas e parábolas...

E, em cada cultura, tudo ia até onde alcançava ir a *educação* em meio a pessoas e saberes diferentes e iguais...

Pois houve um tempo em que,

em nada diversa de uma brincadeira entre primos

ou de um momento de assistir juntos ao rápido passeio de uma estrela cadente

ou ao trabalho rotineiro que três meses depois multiplica por cem uma semente, eis que a *educação* corria de mão em mão no bailar de qualquer gesto.

E foi quando ela não tinha ainda sequer esse nome e os seus donos,

porque então livre, solta da amarra de possuir senhores do saber e do sentido como as flores que todos colhem e carregam para a casa,

uma *educação* solidária amadurecia o fruto que o saber semeava.

4. foi quando então...

Aqui e ali, por toda a parte, quando cresceram os bens e os poderes

dos homens de antes de nós, e os frutos do trabalho de todos

multiplicou para alguns muitas vezes as cestas dos grãos de cereais

eis que houve a sobra não gasta na festa à volta do fogo,

e o poder de guardar o que não era mais de todos

transformou o uso e a troca solidária na posse e no intercâmbio interessado.

Então, entre os homens da aldeia-cidade surgiram muros e soldados.

Surgiu a moeda – o que se acumula nos porões dos palácios e não se come –,

e as pessoas do mundo começaram a ensinar-e-aprender a pior lição.

Foi quando uns foram donos do gado e coube a outros o dever de vigiá-lo,

e empilharam uns os montes de trigo que faltava na mesa de outros,

e muitos teciam em teares de lágrimas a roupa de poucos,

e sobre o chão dos primeiros mundos divididos entre os homens

tornaram-se uns os donos da terra, das beiras dos rios e dos riachos,

e foram donos das cidades e senhores das praças e do poder de dizer:

“isto é meu, é o meu domínio!”

E cada vez mais, onde havia trilhas sem portas, fizeram grandes portas fechadas

e, onde todos eram livres e diferentemente iguais,

começou a reinar a desigualdade

e a maldição que torna uniforme a diferença e servo quem era livre...

E então o saber, que dava nome às imagens e fazia mitos dos sonhos

e era o fruto do trabalho sobre a terra e filho do espanto e da maravilha,

dividiu-se também entre os filhos dos homens, como a terra e os seus frutos.

E o que fora repartido entre todos – nomes, segredos, lembranças –

aos poucos saiu da volta das fogueiras e do olhar dos primeiros magos

e escondeu-se também entre paredes protegidas por muros e guardas.

E foi quando, como o grão roubado da mesa dos outros para o celeiro dos ricos,

uma parte poderosa do ofício do vôo de ensinar-e-aprender

dividiu-se também sob as mãos alvas de senhores de sedas

esquecidos, como os mestres de quem eram donos, como eles,

de segurar com o peso bom dos braços os dois varais do arado...

De quem são as estrelas?

De quem são as figuras que a alma dos homens faz dela?

De quem são os seus nomes: “Antares”, “Capela”, “Rigel”, “Betelguese”?

De quem é o saber que das estrelas e seus nomes fez deuses e lendas, heróis do destino e caminhos sobre os mares nas viagens a outras terras?

Em nome de quem? Do quê? Os homens dividiram então o saber em saberes e deram, a cada um, um caminho e um destino.

E deram a alguns o segredo de um poder

diverso do que houvera antes entre diferentes, tornados agora desiguais?

Como é que foram separados por muros os próprios nomes das coisas da vida e dado a uns o poder de dizê-los e aos outros não, e, em silêncio,

tornarem-se servos onde houve senhores, e colonizados onde há colonizadores?

E aqueles-que-não-sabem onde agora existem os senhores-do-saber e os donos do trabalho e dos ofícios dos que conhecem e ensinam?

5. acaso esquecemos...

Acaso esquecemos, professoras, educadoras, essas lições da história?

Terão elas sido um mau momento do passado

ou estão à nossa volta, agora, aqui?

Olhamos em nós e ao redor de nós e vemos claros os seus despojos,

ou fizemos delas os mitos e os contos de fadas de nossas lições?

Por que então tudo foi como se uma canção fácil – uma dessas cantigas um dia surgidas no largo do centro da aldeia,

sem que se saiba de quem ou quando,

e que as pessoas, juntas, soubessem entoar

com vozes doces e flautas de madeira,

e dançando lembranças cantassem as estórias de sua própria estória –

fosse posta, escondida e guardada em templos e em palácios

onde apenas sete iniciados vestidos de roupas brancas de linho,

onde antes houvera setenta pastores com flautas nos montes e vestes de peles,

e esses poucos, separados, soubessem tocá-la em flautas de ouro

e cantá-la em voz baixa para sete senhores, entre setecentos mil outros,

deixados do lado de fora, separados por muros e silêncios de pedra.

Sete senhores de Tebas – e quantas houve! E quantas há! – que fazem a festa

e pagam aos músicos depois de haverem separado o trigo da palha

e o saber do poder do saber do trabalho

e os hinos dos reis dos cantos dos escravos

e os instrumentos de ouro dos de madeira e couro

e aqueles que trajam as vestes brancas e livram a mão do arado

dos que rasgam nas ferragens do arado as roupas de trapos.

Depois de haverem na trilha dos tempos colocado longe a multidão dos muitos do segredo bom das letras de músicas que ficaram difíceis

sem nunca terem sido sábias, e das fórmulas tornadas as ciências

daqueles que puderam de então em diante seguir aprendendo os nomes que nomeiam os segredos do mundo e o coração da vida.

6. desigual, dividida, ela persiste

Tão grande quanto tudo o que é humano é a *educação*.
E também tão corriqueira, tão estranha e tão terrível.
Depois de tantos anos, ela está viva, como os homens, a história e as culturas.
E não existe somente na escola e no sistema, mas na vida.
E depois de tanto, todas as teorias sobre ela, e os métodos e os artifícios não a tornaram, e à sua pequena infinita trama de trocas entre as pessoas, muito diferentes do que, múltipla, diversa, ela tem sido vida afora entre professores-e-alunos, mas de maneira igual, entre avós-e-netos.
Nada existe nela de eterno ou de absoluto, e tudo muda e permanece, e nada nela foi a criação dos deuses que criaram flores e pintassilgos.
Nós, criaturas e criadores de Prometeu, acendemos um dia o seu fogo,
Pois, como tudo o que o homem precisou aprender para ser e criar, a *educação* é filha do trabalho e é, ela mesma, um trabalho dos homens.
Um trabalho em apenas alguma coisa mais difícil do que outros, porque ele é feito entre sons e sentidos sobre a matéria de seu próprio espírito, e lavra, semeia, cuida e colhe na terra de seu próprio corpo.
Ela existe apenas onde as mulheres e os homens se reúnem e compartilham: livres e iguais, à volta da fogueira, ou separados entre muros.
Por isso mesmo, quando por seu meio as pessoas transformam as regras das trocas do trabalho e as leis da repartição de seus frutos, do mesmo modo a *educação* muda os seus nomes e troca de roupas e varia de um sistema a outro o próprio trabalho de que é feita.

Apenas aqueles que pretenderam obrigar o educador a ser menos humano do que os avós de um tempo antes, e não estar, como todos, entre todos, contaram a ele, fechadas as portas, acesas as luzes que não são de fogo, que o seu trabalho é um ofício separado dos outros e ele, sendo um sacerdote de vestes brancas, não pode ser um profeta.
Porque os que dizem que o seu ofício instrui o que se sabe, esquecido de ensinar o que se cria com o outro e se aprende dele, esqueceram de contar que a mesma luz que clareia salas escurecidas é um fogo vivo que, às vezes, incendeia no meio da noite o coração e o mundo.
Pois, entre ensinar-e-aprender, as palavras trocadas geram as idéias.
As idéias trocadas não transformam o mundo. As idéias transformam as pessoas e as pessoas transformam o mundo. As pessoas transformam o mundo!

Emissário da palavra, buscador do diálogo, criador de mundos novos, o educador não é um artesão parado num tempo.
Por causa de um ou sete sonhos que tem todos os dias – e como ser um professor sem sonhar isto? –, ele não pode esquecer todos os dias as tarefas de seu tempo,

e nada do que é humano, nele, em cada dia, lhe é indiferente...
Podemos parecer sermos hoje menos do que fomos ontem,
pois o salário injusto nos diz isto e há tantas máquinas à volta... tantas.
Mas eles sabem e nós que somos hoje mais indispensáveis do que nunca,
porque mais do que antes trata-se de salvar o homem de si mesmo,
e por isso somos como pontes, mensageiros do que foi lembrado: os educadores.
Se não somos senhores de nossa própria fala
e não reaprendemos de novo a inverter com a vida as lições da sala de aulas,
sabemos que é possível recriar com o outro as palavras perdidas
dos que perderam a voz, mas não a memória da fala...
Entre todos e não apenas entre os escolhidos,
o trabalho do educador serve ao reencontro do homem com a sua origem,
e não somente por dever de ofício é urgente não esquecermos
que se não tomarmos com eles entre as mãos o leme do navio da *educação*,
outros o farão por nós e contra nós, e contra o horizonte
da aurora dos tempos que hão de vir, porque, juntos, nós o faremos chegar.

Pensar a rotina e o mistério de nosso trabalho como um ofício entre muitos.
Ousar recriá-lo sempre e transformar com outros todas as suas esferas:
a da sala de aulas, da escola, do sistema e do lugar do sistema.
Imaginar que a *educação* existe menor e maior do que a escola
e que, educadores, somos todos os que ainda temos o olhar dirigido ao infinito,
ao horizonte distante e possível de um mundo fraterno de homens livres
onde todos possam ser, desarmados, irmanados, alunos e sábios.
Entre as pessoas do mundo, os homens do povo
de quem, professores, somos mais e menos do que mestres,
e muito mais do que meros mediadores de algum poder supremo
situado fora dele e de nós mesmos.
Ao lado dos que não esqueceram de ser portadores do futuro,
seus irmãos e companheiros de um mesmo longo caminhar.



A caminho de Cabo Verde

No ano de 2008, completaram-se 40 anos da *Pedagogia do oprimido*, obra-prima de Paulo Freire que se constitui, seguramente, no livro de pensamento educacional mais lido em todo o mundo entre os segmentos sociais que compartilham a prática da educação libertadora. Concluídos os manuscritos em 1968, no Chile, teve sua primeira publicação em inglês, depois em espanhol, italiano, francês e alemão, antes da versão portuguesa. Hoje, em mais de 40 línguas, *Pedagogia do oprimido* continua a ser estudado (e, por sua vez, também criticado) em todo o planeta. Assim, não bastasse o seu imenso valor literário, tornou-se paradigma de lutas que romperam as fronteiras da educação e penetraram em inúmeras formas e espaços de militância e transformação em variados contextos culturais em todo o planeta.

Recuperar e avaliar criticamente as quatro décadas dessa revolucionária filosofia educacional é imperativo, não apenas em função da riqueza de uma memória histórica, mas, sobretudo, pela necessidade de retomar suas raízes como um dos lugares de possíveis respostas aos novos e antigos problemas educacionais e sociais que nos desafiam ainda hoje. Trata-se de, mais uma vez, refletir sobre uma das importantes lições deixadas por Paulo, que, coerente com sua proposta, alertou aos que se identificam com sua práxis a respeito do perigo da mitificação e da necessidade de atualização de suas idéias.

Ao tratar de “Globalização, educação e movimentos sociais”, o VI Encontro Internacional foi, ao mesmo tempo, um reencontro com a *Pedagogia do oprimido* para, lendo criticamente o mundo de ontem e de hoje, alimentar a pedagogia da esperança sem a qual não se transforma e nem se constroem caminhos na História.

Ao comemorar, em 2008, a primeira década do *Fórum Paulo Freire*, este encontro teve também o propósito de reafirmar os elementos que caracterizaram sua gênese e sua história: *criticidade* (porque não mitifica personalidades nem teorias); *organicidade* (porque tanto a preparação quanto a realização do Fórum não se restringem ao evento, mas desdobram-se em redes conectivas de pessoas, ações e projetos); *cientificidade* (que recupera os núcleos substanciais dos saberes de experiência, feitos em diálogo com os paradigmas da ciência); *politicidade* (porque afirmar a *pedagogia do oprimido* requer negar a neutralidade e assumir posições de intervenção social) e *formação* (uma vez que o fórum se constitui num espaço de produção e diálogos de saberes).

O sucesso desse evento, realizado entre 16 e 20 de setembro, não seria possível sem a parceria do Instituto Paulo Freire com a Pontifícia Universidade Católica de São

Paulo que, constituindo diferentes grupos de trabalho articulados entre si, contou com a dedicação incondicional de dezenas de educadores e educadoras.

Desde 2007, IPF e PUC-SP abraçaram juntos esse projeto desafiador que, em sua fase preparatória, demandou inúmeras reuniões e encontros, sempre marcados pelo profundo diálogo e generosidade de ambas as partes, o que estreitou mais ainda os laços entre as duas instituições.

Dentre outras razões, essa união refletiu uma dimensão simbólica no que diz respeito à presença de Paulo Freire. É que esses espaços foram as suas duas grandes casas de trabalho em seus últimos anos. Paralelamente ao seu intenso itinerário pedagógico em freqüentes cursos que ministrava nas diversas regiões do Brasil e do exterior, ele exerceu o ofício de professor universitário na PUC-SP, entre 1981 e 1997. Na última década do século XX, como inspirador do IPF, desenvolveu atividades nessa instituição até a ocasião de seu falecimento. Em ambos os espaços, o legado freiriano se mantém vivo e em constante reinvenção. Isso não ocorre apenas porque nesses lugares encontram-se companheiros e companheiras que trabalharam e aprenderam com Paulo Freire, mas, sobretudo, porque em seus projetos educacionais incorporam-se os princípios mais substanciais da práxis freiriana, que se fundamentam, sobretudo, na “educação como prática da liberdade”. Graças às conexões produzidas nessa parceria, Cabo Verde, que há anos desenvolve projetos com a PUC-SP, foi eleito para sediar a sétima edição do Fórum Paulo Freire, em 2010.

Nessa atmosfera de continuidade do Fórum Paulo Freire – que, prosseguindo virtualmente, será acolhido daqui a dois anos em África –, gostaríamos de reconhecer a riqueza humana e pedagógica de todos os educadores e educadoras que neste encontro (e, claro, em tantos eventos congêneres no mundo todo) e, sobretudo, em suas práticas cotidianas, dedicam suas vidas a favor de uma outra educação utópica, viável e melhor.

Moacir Gadotti, Maria Stela Graciani e Jason Mafra



Globalização, Educação e Movimentos Sociais

40 anos da Pedagogia do Oprimido

Jason Mafra, José Eustáquio Romão, Afonso Celso Scocuglia
e Moacir Gadotti (Orgs.)

EXPEDIENTE

Instituto Paulo Freire

Moacir Gadotti Presidente do Conselho Deliberativo
Alexandre Munck Diretor Administrativo-Financeiro
Ângela Antunes Diretora Pedagógica
Paulo Roberto Padilha Diretor de Desenvolvimento Institucional
Saete Valesan Camba Diretora de Relações Institucionais

Jason Mafra,
José Eustáquio Romão
Afonso Celso Scocuglia,
e Moacir Gadotti Organizadores

Janaina Abreu
e Mauricio Barreto Coordenadores Editoriais

Carlos Coelho Revisor
Kollontai Diniz Capa, projeto gráfico, diagramação e arte-final
Márcia Leite Identidade Visual do Fórum Paulo Freire
Impressão

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Globalização, Educação e Movimentos Sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido / Jason Mafra... [et al.] (org.). — São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: Editora Esfera, 2009.

Outros autores: José Eustáquio Romão, Afonso Celso Scocuglia, Moacir Gadotti.
ISBN: 978-85-61910-27-3

1. Educação – Filosofia 2. Freire, Paulo, 1921-1997. 3. Pedagogia do oprimido
4. Globalização 5. Movimentos Sociais 6. Sociologia educacional I. Mafra, Jason.
II. Romão, José Eustáquio. III. Scocuglia, Afonso Celso. IV. Gadotti, Moacir.

09-00277

CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Educadores brasileiros: Apreciação crítica 370.1

Copyright 2009 © Editora e Livraria Instituto Paulo Freire e Editora Esfera

Editora e Livraria Instituto Paulo Freire

Rua Cerro Corá, 550 | Lj. 01 | 05061-100

São Paulo | SP | Brasil | T: 11 3021-1168

editora@paulofreire.org | livraria@paulofreire.org | www.paulofreire.org

Editora Esfera Ltda

Rua Monsenhor Passaláqua, 142 | Bela Vista | 01323-010

São Paulo | SP | Brasil | T: 11 3253-5627

editoraesfera@editoraesfera.com.br | www.editoraesfera.com.br

Globalização, Educação e Movimentos Sociais

40 anos da Pedagogia do Oprimido

Jason Mafra, José Eustáquio Romão, Afonso Celso Scocuglia
e Moacir Gadotti (Orgs.)

São Paulo, 2009

UniFreire Universitas
Paulo Freire

Ed,L | Editores e Livraria
Instituto
Paulo Freire


EDITORIA ESFERA

[Dente de leão]

Após longo processo de pesquisa sobre elementos que pudessem traduzir graficamente os muitos significados e sentidos do Fórum Paulo Freire, deparamo-nos com uma imagem curiosa: a flor Dente-de-leão. Encontramos um sem-número de representações dela: fotos, desenhos, criações diversas, muitas delas, com rico teor poético. Paralelamente à pesquisa de imagens, descobríamos informações a respeito da fenologia, origem, formato, analogias e os usos diversos dessa planta que possui enorme variedade de espécies. A partir de leituras textuais e imagéticas, percebíamos muitas aproximações gráficas e simbólicas com a vida e o legado de Paulo Freire e com o espírito do Fórum que leva o seu nome. Assim, em razão de sua riqueza simbólica, de suas características naturais e de seus significados culturais, decidimos adotá-la como referência para a elaboração da identidade visual do VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire. Vejamos, a seguir, algumas informações gerais e analogias dessa flor conhecida em quase todas as culturas de nosso planeta.

Alegorias da flor com a pedagogia freiriana

Assim como a educação libertadora, a flor Dente-de-leão não estimula a posse, o apego. Simboliza a liberdade. Ao assoprá-la, as pessoas desejam ver suas pétalas se desprendendo e voando livremente. Quando entramos em contato com ela, queremos compartilhar, interagir uns com os outros, experienciá-la. Tal como o ser humano descrito por Freire, a Dente-de-leão nos remete às idéias de inconclusão, incompletude e inacabamento. Suas pétalas são sempre irregulares, desfazendo-se com um simples assopro. A exemplo da pedagogia freiriana, cujas sementes se espalham com extrema facilidade, levada pelo vento, germina e adapta-se a inúmeras realidades geográficas no mundo, o que a torna extremamente popular. Em algumas tradições culturais, significa união, tolerância, esperança.



[Sumário]

Apresentação..... 7

Globalização e os desafios da educação libertadora [p. 11]

mesa 1

Apresentação – Jason Mafra	11
<i>Crítica e utopística: contributos para uma agenda política educacional cosmopolita</i> – António Teodoro	13
<i>Educação e desenvolvimento local</i> – Ladislau Dowbor	22
<i>The struggle for memory and social justice education: popular education and social movements reclaiming latin american civil society</i> – Carlos Alberto Torres e Lauren Jones	37

Paradigmas freirianos e movimentos sociais [p. 61]

mesa 2

Apresentação – Salette Valesan Camba	61
<i>Uma pedagogia em movimento: os movimentos sociais na obra de Paulo Freire</i> – Danilo R. Streck	63
<i>Movimientos sociales, construcción de lo común y educación</i> – Pep Aparicio Guadas	73
<i>Pedagogias de Paulo Freire</i> – José Eustáquio Romão	81
<i>Alfabetização educadora do Maranhão: forjando com Freire pistas de uma outra política</i> – Célia Linhares	90
<i>Saber para si, saber com os outros</i> – Carlos Rodrigues Brandão, Alessandra Leal e Maristela Correa Borges	100

Pedagogia do Oprimido: 40 anos depois [p. 113]

mesa 3

Apresentação – Ângela Antunes	113
<i>Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos: pedagogia crítica e globalização contra-hegemônica</i> – Afonso Celso Scocuglia.....	114
<i>A Pedagogia do Oprimido: de clandestina a universal</i> – Alípio Casali	124
<i>Das 40 horas de Angicos aos 40 anos da Pedagogia do Oprimido</i> – Celso de Rui Beisiegel	133
<i>Contribuições freirianas para a organização dos movimentos sindical e popular no Brasil</i> – Sílvia Maria Manfredi	139
<i>La sombra introyectada del opresor: Freire y el psicoanálisis social</i> – Miguel Escobar	151

Paulo Freire: legado e reinvenção [p. 161]

mesa 4

Apresentação – Marina Graziela Feldmann	161
<i>Ensinando e pesquisando a partir dos referenciais freirianos</i> – Ana Maria Saul	163
<i>Desconstruir o autoritarismo: descolonizar o saber e o poder</i> – Reinaldo Matias Fleuri	171
<i>O legado de Paulo Freire e a sua contribuição para a formação político-pedagógica em Cabo Verde</i> – Florenço Mendes Varela	182

Paulo Freire, arte e cultura [p. 187]

mesa 5

Apresentação – Paulo Roberto Padilha	187
<i>É uma questão de amor</i> – Thiago de Mello	192
<i>In memoriam: João Francisco de Souza (1944-2008)</i> – Peter Michael Lownds	192
<i>Hace poco más de un año (Para Paulo Freire)</i> – Carlos Alberto Torres	203
<i>A vocação de educar: um poema pedagógico sobre o exercício do trabalho da educação</i> – Carlos Rodrigues Brandão	205

Posfácio..... 215





[Apresentação]

Um ano após a morte de Paulo Freire, em 1998, educadores brasileiros e de outros países realizaram, no Instituto Pio XI, em São Paulo, o I Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire. Iniciava-se aí um ciclo de encontros que, em 2008, completou uma década. O elemento motivador da criação desse fórum não foi, simplesmente, naquele momento, homenagear o educador brasileiro, recentemente falecido, mas, sobretudo, dar continuidade, em âmbito internacional e de forma sistemática, às discussões em torno do legado freiriano que há décadas já era objeto de debates em muitos lugares no mundo. Daí, então, a seqüência bienal dos encontros e sua ocorrência em diferentes países que os sediaram.

O Fórum Paulo Freire tornou-se importante espaço de congregação da comunidade freiriana, reunindo, nos seis encontros realizados até o momento, educadores e pesquisadores de mais de cinquenta nacionalidades. Socializar trabalhos e dialogar sobre práticas e pesquisas educacionais, bem como promover a articulação entre pessoas e instituições cujas ações se inspiram na práxis freiriana, constituem objetivos centrais desses eventos.

Desde o primeiro encontro do Fórum, tem-se enfatizado que tais espaços devem constituir-se em promotores de mudanças, novas idéias e novas práticas pedagógicas. Em outras palavras, jamais tomar o legado de Freire como doutrina, mas, ao contrário, concebê-lo dialeticamente, isto é, em permanente recriação. Isto não apenas por atender ao desejo de Paulo Freire (que dizia não gostar de ser imitado e sim “reinventado”), mas, especialmente, pela necessária coerência com a filosofia freiriana que exige o estudo permanente da realidade (leitura do mundo). Por tal razão, além das atividades de estudo e debates recorrentes em cada um dos encontros, foram proclamados documentos que, em seus contextos específicos, e para além deles, contribuam para práticas emancipatórias.

Nessa direção, o primeiro encontro do Fórum, realizado em abril de 1998, elegeu como tema geral “O legado de Paulo Freire”. Naquele encontro, foi promulgada a *Carta de São Paulo*, na qual se estabeleceram doze eixos de princípios, teses e encaminhamentos, sobre os quais os presentes firmaram um conjunto de compromissos. Nesse documento, fica nítida a preocupação em reafirmar as dimensões ética e prática dos ensinamentos de Freire. Não por outro motivo, os parágrafos desse documento iniciam-se sempre com ações: “Colocar-nos à disposição das lutas das vítimas de todas as formas de opressão [...]”, “Potencializar a crítica a toda forma de mitificação [...]”, “Reconhecer e respeitar a alteridade, as identidades específicas, a diversidade cultural [...]”, “Defender junto aos governos políticas prioritárias de Educação de Jovens e Adultos [...]”, “Mapear movimentos sociais populares que apresentam identidades com os princípios freirianos [...]” etc.

Na edição seguinte do Fórum, realizado na Universidade de Bolonha, entre 29 de março e 01 de abril de 2000, o foco dos trabalhos foi o “Método Paulo Freire e as novas tecnologias”. Recuperando o espírito que deu origem à universidade como um centro autônomo de estudos e culturas (*universitas studiorum*), o grupo de educadores então presente lançou o movimento pela Unifreire, cujos princípios e diretrizes iniciais estão na *Carta de Bolonha*, que selou o encontro. Esse documento, além de ratificar a *Carta*

de São Paulo, avançou na perspectiva de mobilizar educadores a refletirem sobre o ensino superior, pensando-o a partir dos paradigmas freirianos sobre os quais a universidade constituía um espaço de cultura e saberes em que todos podem, efetivamente, “dizer a sua palavra”. Desde então, ampliou-se significativamente a rede freiriana, sobretudo pelo surgimento de inúmeras instituições, entre as quais se destacam cátedras, centros de estudos e formação e institutos Paulo Freire.

Em 2002, Los Angeles tornou-se o centro do Fórum. Recém-inaugurado na Faculdade de Educação da Universidade da Califórnia (Ucla), o Instituto Paulo Freire dos Estados Unidos sediou o III Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire. Exatamente um ano após o “11 de setembro”, que impulsionou ainda mais a política belicista americana em âmbito global, os trabalhos desse encontro giraram em torno da temática “Educação: o sonho possível”. Na ocasião, os presentes aprovaram o manifesto das “Eleições planetárias”. Num contexto de reação ao terrorismo e revivescimento das forças intervencionistas e de extrema direita, essa “carta aberta ao povo brasileiro”, de caráter apartidário, rechaçava quaisquer tentativas de interferência na soberania nacional e defendia a lisura do processo eleitoral brasileiro, manifestando sua “solidariedade para com a decisão soberana do povo brasileiro quanto a quem se deve entregar os destinos de seu país”.

O encontro seguinte foi promovido pelo Instituto Paulo Freire na Universidade do Porto (Portugal), em 2004. “Caminhando para uma cidadania multicultural” constituiu o mote central dos trabalhos. Ali, procurou-se “consolidar novas propostas de cidadania multicultural planetária, dando continuidade às propostas do Fórum Paulo Freire”. No encontro do Porto, em que estiveram presentes representantes de países dos quatro continentes, sublinhou-se “a importância de construirmos relações humanas fundadas na convivência emancipatória, amorosa, sensível, criativa”, reconhecendo que “cumprir este objetivo impõe a substituição da ordem capitalista por uma nova ordem mundial, em que as comunidades e os povos sejam sujeitos de suas próprias histórias”. Para promover a afirmação da cidadania multicultural, foram delineadas cinco grandes ações, em favor da não-violência, da inclusão social e da resistência às transgressões éticas, opondo-se, radicalmente, a todas as formas imperialistas e sociais de dominação e opressão.

Dois anos depois, em setembro de 2006, a quinta edição do Fórum foi realizada na Universidade de Valência, onde se situa também o IPF-Espanha. As discussões desse encontro se deram em torno da temática geral “Sendas de Freire: Opressões, Resistências e Emancipações em um Novo Paradigma de Vida”. A *Carta de Valência*, texto proclamado nesse evento, marcou a constituição do Conselho Mundial dos Institutos Paulo Freire, levando-se em conta a expansão dos mesmos, a necessária articulação entre eles, a criação da *Universitas Paulo Freire* (Unifreire), ampliando a inserção dos IPFs nos movimentos sociais contemporâneos.

Em 2008, o Brasil acolheu, novamente, a realização do Fórum Paulo Freire. Isso se deveu, entre outros fatores, à comemoração de sua primeira década de encontros. Intitulando-se “Globalização, educação e movimentos sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido”, esta edição do Fórum teve o propósito de “reafirmar os elementos que caracterizaram sua gênese e sua história”. Realizado em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que sediou o encontro, o evento reuniu cerca de

1.200 pessoas. Com representantes de mais de vinte países, esse público foi composto por educadores populares, professores de escolas públicas e particulares, docentes do ensino superior, universitários, gestores escolares, representantes de movimentos sociais e populares, entre outros. No total, foram proferidas 26 conferências ao grande público, que se reuniu no Teatro da Universidade Católica (Tuca) e no Tucarena. Foram apresentados e discutidos, nos “círculos de cultura”, aproximadamente, 180 trabalhos, entre ensaios, análises, artigos científicos, relatos de experiências e comunicações.

Nesses quatro dias, foram também realizadas atividades artístico-culturais com abordagens relativas à temática do encontro, dentre as quais, apresentações de peças de teatro, vídeos-documentários, cantos, danças e grupos musicais. Somadas a essas programações abertas, ocorreram reuniões de grupos de pesquisas internacionais, como os projetos Rede Ibero-americana de Investigação em Educação e “Educação para a cidadania planetária”. No último dia do encontro, 20 de setembro, foi realizada a reunião de avaliação e encerramento do Conselho Mundial dos Institutos Paulo Freire, na qual se aprovou a *Carta de São Paulo 2008*, que, entre outras questões, trata da organização atual e futura da Unifreire. Paralelamente às atividades mencionadas, foram realizadas entrevistas e coletas de depoimentos e testemunhos, em estúdio, com quinze educadores e pesquisadores internacionais que possuem lastros biográficos relacionados à vida e à obra de Paulo Freire.

Esse evento foi marcado também pela dimensão virtual. As conferências tiveram transmissão audiovisual pela Internet, e os cerca de 180 trabalhos dos círculos de cultura foram reproduzidos em áudio pela mesma rede. Todos esses materiais foram gravados e estão sendo editados para publicação em vídeos, livros e arquivos digitais e serão disponibilizados, integralmente ou de forma parcial, no site do Fórum para que sejam acessados e reproduzidos, dentro dos padrões normativos para acesso ao conhecimento livre (*creative common, copyleft etc.*).

Este livro, que ora apresentamos, é um dos espaços de publicização dos resultados da sexta edição do Fórum. É composto pelos textos de referência – alguns em co-autorias – das palestras proferidas nas cinco conferências do encontro. As partes desta obra foram organizadas de acordo com a temática de cada conferência: “Globalização e os desafios da educação libertadora”; “Paradigmas freirianos e movimentos sociais”; “Pedagogia do oprimido: 40 anos depois”; “Paulo Freire: legado e reinvenção”; “Paulo Freire, arte e cultura”.

Por opção dos organizadores da obra, os trabalhos em língua estrangeira foram mantidos em seu idioma original. Especificidades gramaticais e ortográficas da língua portuguesa no Brasil, Portugal e Cabo Verde, bem como aquelas dos países de língua espanhola, também foram preservadas. Outra distinção diz respeito ao uso de duas formas de terminações para se fazer menção a Freire ou a sua obra: “freiriano” e “freireano”. Embora esta questão já tenha sido pauta de discussões entre especialistas, por razões distintas, ambas as formas continuam a ser universalmente empregadas. Por essa razão, decidimos mantê-las de acordo com a preferência de cada autor.

A riqueza dos textos apresentados aqui, além dos objetos que abordam e suas confluências com a temática geral do encontro, consiste, em grande medida, em expressar o lastro antropológico que seus autores possuem com o legado freiriano. Esses estudiosos, em sua maioria, não apenas tomaram contato com a *Pedagogia do oprimido*

desde que ela se materializou na obra clássica de Freire, mas, sobretudo, contribuíram para fazer avançar a reflexão e a práxis freirianas. Entre eles, estão educadores que estiveram com Freire no exílio, debatendo suas idéias no Chile, na Suíça, no México, na Argentina, no continente africano e em muitos outros lugares. Constam também aqueles que, no Brasil e no exterior, produziram os primeiros estudos de interpretação crítica do *método* e da filosofia freiriana. Além desses, há, nesta obra, intelectuais que trabalharam com Freire em universidades e outros espaços acadêmicos e em sua gestão como Secretário de Educação do Município de São Paulo.

Por fim, gostaríamos de sublinhar às leitoras e aos leitores deste livro que ele não foi organizado para ser um conjunto de tratados ou ensaios acadêmicos sobre Freire, tarefa, aliás, impossível de se realizar em um trabalho desta natureza. Este esforço consiste, sobretudo, em apresentar algumas reflexões sobre a trajetória da *Pedagogia do oprimido* e suas contribuições atuais na caminhada de sonhar e realizar uma nova sociedade mais solidária, planetária, justa e de paz.

**Afonso Celso Scocuglia, Jason Mafra,
José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti**



Mesa 1

Globalização e os desafios da educação libertadora

- *Crítica e utopística: contributos para uma agenda política educacional cosmopolita* – António Teodoro
- *Educação e desenvolvimento local* – Ladislau Dowbor
- *The struggle for memory and social justice education: popular education and social movements reclaiming latin american civil society* – Carlos Alberto Torres e Lauren Jones

Apresentação

Essa primeira conferência, inaugurando os trabalhos do Fórum Paulo Freire, foi coordenada por Benno Sander, atualmente presidente da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), que nos brindou com a memória sobre sua convivência com Freire nos Estados Unidos. Numa pequena reflexão a respeito de sua “Passagem por Harvard”, descrita num texto coletivo intitulado “40 olhares sobre os 40 anos da Pedagogia do oprimido”, Benno, que como Freire, em 1970, lecionava na Faculdade de Educação daquela Universidade, recordou o contexto das discussões sobre os primeiros impactos de Pedagogia do oprimido, por ocasião de sua tradução para a língua inglesa. Hoje, como poderemos observar nos trabalhos dos autores que compõem este livro, a obra magna de Freire prossegue com o mesmo vigor no Brasil e fora dele.

Nessa mesa, que retomou temáticas relativas à globalização e, em seu contexto, ao papel da educação libertadora, Carlos Alberto Torres (Ucla/IPF-EUA), Lauren Jones (Ucla/IPF-EUA), António Teodoro (Universidade Lusófona/IPF-Portugal) e Ladislau Dowbor (PUC-SP) nos trouxeram reflexões sobre o sentido e as contribuições da Pedagogia do oprimido como teoria e prática contra-hegemônica.

Estiveram presentes, também nesse espaço, Mario Sérgio Cortella (PUC-SP) e Luiza Cortesão (Universidade do Porto-IPF Portugal). Ao refletir sobre a obra de Freire, Cortella analisou a “vida maiúscula” do educador brasileiro que, segundo afirmou, “mergulhara com tamanha intensidade e honestidade na vida dos oprimidos que se tornara capaz de expressar-se como tal, no lugar de mera representação”. Luiza, por sua vez, nos trouxe elementos importantes para pensarmos os desafios da Educação no contexto globalizador e sua função no fortalecimento dos movimentos de transformação que emergem das contradições do sistema capitalista.

Os trabalhos expostos nessa conferência, para além de suas especificidades temáticas, expressam o espírito geral desse Encontro que, de uma forma geral, foi marcado pela presença de denúncias e anúncios como constructos necessários à leitura crítica do mundo e às alternativas concretas de mudança, que se dialetizam nos âmbitos local e global.

Tais reflexões, ao reafirmarem as dimensões utópicas e cotidianas dos processos

humanos, contribuem para a desconstrução do discurso da inexorabilidade histórica e, do mesmo modo, afirmam a história como possibilidade, isto é, como destino a ser feito e refeito pelas forças sociais. Em termos bem simples, adotando as conhecidas e precisas palavras de Freire, para mostrar que, como o próprio ser humano, “o mundo não é, o mundo está sendo”.

Jason Mafra

Graduado em História pela Unisal, mestre e doutor em Educação pela USP. É coordenador da Unifreire, no Instituto Paulo Freire.

Crítica e utopística: contributos para uma agenda política educacional cosmopolita

António Teodoro¹

Nascendo da confluência do projecto iluminista com o da afirmação e construção do Estado-nação, e destes com o capitalismo enquanto modo de organização da produção, os sistemas escolares representaram um dos lugares centrais da construção da modernidade. Apesar de múltiplas dificuldades práticas e diferentes ritmos de expansão, a escola assumiu-se muito cedo como um *localismo globalizado*, utilizando o conceito de Santos (2001), que se desenvolveu, em larga escala e em múltiplos aspectos, por isomorfismo no mundo moderno.

Ao longo dos séculos XIX e XX, primeiro na Europa, depois nos outros espaços mundiais, a escola transformou-se numa instituição fundamental para a homogeneização linguística e cultural, a invenção da cidadania nacional e a afirmação do Estado-nação. Como não se cansam de sublinhar os autores que perfilham a perspectiva do sistema mundial moderno, a expansão da escola encontra-se intimamente ligada à construção dessa nova comunidade imprescindível ao novo estádio da economia do mundo capitalista, o Estado-nação: “A escola de massas torna-se o conjunto central de actividades através das quais os laços recíprocos entre os indivíduos e as nações-Estados são forjados.” (RAMIREZ; VENTRESCA, 1992, p. 49-50).

Esse longo processo implicou a progressiva expansão a todas as camadas e grupos sociais, fruto tanto da necessidade histórica desse novo estádio da economia do mundo capitalista como de poderosas lutas sociais pelo acesso à escola, enquanto um direito de cidadania a que todos os membros de uma comunidade devem ter acesso em condições de igualdade.

O desenvolvimento da escola para todos, sobretudo depois da Segunda Guerra Mundial, assentou na concretização, mesmo que limitada, do ideal social-democrático (ou liberal-democrático, na tradição norte-americana) de igualdade de oportunidades. Assumiu-se como prioridade das políticas públicas a construção de uma escola que acolhesse todos, independentemente da condição social e económica, do grupo étnico ou diferença cultural, e a todos permitisse oportunidades de promoção social, profissional e cultural.

Nesta perspectiva, a escola era entendida, para além da sua dimensão modernizadora e de pilar do *desenvolvimento*, como uma instância de integração e de ascensão social, mesmo que, como o mostraram muitos trabalhos de sociologia da educação, os seus efeitos não fossem precisamente esses. Utilizando as categorias de Habermas, essas políticas combinavam um princípio regulador com a afirmação de um princípio

1 Doutor e Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Nova de Lisboa, professor da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, em Lisboa.

emancipador, herdeiro do projecto iluminista de construção de um *homem novo* e do ideal igualitário da Revolução Francesa. O conceito de *democratização do ensino* e as políticas públicas a ele associados representaram bem esse consenso, que foi dominante no discurso público e político até final da década de 1970.

Contudo, nas últimas duas décadas do século XX, assistiu-se à afirmação de um novo senso comum no discurso e nas políticas públicas de educação, assente numa redução dos conceitos de democracia às práticas de consumo, de cidadania a um individualismo possessivo e de igualdade ao ressentimento e medo do outro. Michael W. Apple, que tem dedicado o principal dos seus trabalhos ao combate contra este modo de *educar à direita*, defende que o centro da construção desse discurso está na transferência para o *mercado* – e não, como antes, nas políticas democráticas – “[...] a verdadeira esfera da liberdade [...]” (APPLE, 2000, p. XIII). O que, ainda para Apple, “[...] não é nada menos do que o recorrente conflito entre os *direitos de propriedade* e os *direitos da pessoa*, que tem sido a tensão central na nossa economia [...]” (2000, p. 17).

As consequências dessa transferência de centro do discurso político estão bem presentes na agenda hegemónica das políticas públicas de educação contemporâneas. Em primeiro lugar, numa clara associação entre um menor investimento público, de um lado, e, de outro, a privatização de importantes áreas dos serviços públicos, uma forte regulação estatal. “Uma estranha combinação de uma ênfase nos mercados e na ‘escolha’ (Estado fraco), de um lado, e um incremento intervencionista dos instrumentos regulatórios (Estado forte) centrados em currículos nacionais, em *standards* nacionais, e em testes nacionais, do outro [...]”, como diz Apple (2000, p. XXV-XVII). Em segundo lugar, consequência primeira do *medo do outro* – aqui entendido tanto na dimensão social como na cultural –, na materialização de novas formas de exclusão, bem presentes na sistemática preocupação em transformar todos os processos avaliativos em *rankings*, ou no retorno a concepções meritocráticas que fazem tábua rasa dos contributos que a ciência social, em particular a sociologia da educação, deu nas últimas décadas para a compreensão dos processos de reprodução social e cultural.

Partindo de uma rigorosa análise do contexto norte-americano, Michael Apple defende que esse novo bloco social hegemónico é constituído por uma aliança de quatro grupos principais (APPLE, 2000, 2001). No primeiro, os *neoliberais* representam as elites políticas e económicas que tentam “modernizar” a economia e as instituições que estão directamente ao seu serviço. Para este grupo, que em geral assume a liderança desta aliança, o “mercado” é a única solução para os problemas sociais, assumindo como afirmação de referência que o que é privado é bom e funciona bem e o que é público funciona mal e é “despesista”.

No segundo grupo, os *neoconservadores* defendem, na base de um visão nostálgica e algo romantizada do passado, o retorno aos (altos) “níveis de qualidade”, à disciplina, à preocupação com o “conhecimento” e à selecção dos melhores que marcavam a escola antes da sua massificação. Este grupo tem uma particular preocupação com o currículo e os métodos pedagógicos, responsabilizando os “filhos de Rousseau” (e as ciências da educação em geral) pela fraca “qualidade” da escola actual, em resultado de uma pedagogia centrada no interesse do aluno e não no “conhecimento” das disciplinas científicas. As suas principais batalhas situam-se na definição de um currículo central e básico e de um reforço do “poder disciplinar” dos professores.

No terceiro grupo, os *populistas autoritários* dirigem as suas preocupações principais para a questão de valores como segurança, família, sexualidade, ou moral religiosa, que consideram afastados (ou pervertidos) na escola pública. Este grupo, particularmente representativo nos EUA, mas com fraca representação em Portugal, tem uma forte desconfiança face ao Estado, um sentido comunitário apurado e uma ampla participação política, normalmente através de grupos evangélicos. Em geral, apoiam os neoliberais e os neoconservadores nas suas batalhas por “menos Estado” e contra o “humanismo secular” que, na sua óptica, invade a escola pública.

O quarto, e último grupo, é composto por uma fracção importante da *nova classe média profissional*. Embora nem sempre concordando com as agendas dos outros grupos, em particular no plano ideológico, pois, em geral, assumem posições mais moderadas e liberais, por razões de interesse, de ideologia profissional e de mobilidade social, este grupo está profundamente associado às soluções técnicas e gestionárias dos dilemas educacionais desta agenda hegemónica. *Accountability, performance, management, school choice* constituem palavras-chave que integram o seu próprio capital cultural, que põem ao serviço desta aliança, que Apple (2000, 2001), nas velhas mas sempre presentes distinções, designa de *right wing*.

São inquestionáveis os meios que esta “aliança de direita” possui e utilizou para construir a sua hegemonia ideológica e política, para mais fazendo parte desse processo global do que se designa de *globalização neoliberal*. Mas, longe de se pretender relativizar a força desse processo, pode-se também concordar que ele foi facilitado “à esquerda”. Luc Boltanski e Ève Chiapello (1999, p. 36-37) assinalam que o *enfraquecimento da crítica*, num momento em que “[...] o capitalismo conhece uma forte reestruturação cuja incidência social não podia, portanto, passar despercebida [...]”, contribuiu para a construção dessa hegemonia ideológica, significativamente num momento em que as “fontes de indignação” não faltam. Por seu lado, Boaventura de Sousa Santos prefere sublinhar, a propósito da consagração da *governança* como modo de regulação dominante, a “[...] derrota da teoria crítica tanto no plano social como no plano político [...]” (SANTOS, 2006, p. 377). Com forte sentido (auto)crítico para os intelectuais e educadores críticos, Michael Apple enfatiza:

Eu penso que muito do discurso em que participámos foi verdadeiramente um criticismo negativo. O trabalho negativo é seguramente importante como uma forma de “comportamento vigilante” contra a opressão, mas muitas vezes não dá às pessoas o sentido da possibilidade. (2000, p. 166).

Mas, a questão central que desejo formular e para a qual procurarei dar um (provisório) contributo é a seguinte: é possível, nos tempos de hoje, construir as bases de um novo senso comum, capaz de ajudar a formular uma *agenda* educacional de um novo bloco social interessado em impulsionar (e realizar) políticas progressivas de paz, justiça social, felicidade e liberdade?

Provisoriamente, podem ser três os pontos de partida para essa construção de uma agenda educacional, capaz de gerar novos sentidos comuns mobilizadores de esperança e de acção humana transformadora.

O primeiro, particularmente importante na formação dos *incluídos* das sociedades do Primeiro Mundo e dos *privilegiados* do Terceiro Mundo, pode expressar-se na convicção de que *todos somos cidadãos do mesmo mundo* e que a luta pelo bem-estar,

felicidade e segurança de uns está intimamente ligada ao combate à fome e à pobreza, às causas da injustiça e da exclusão social, tanto no plano das sociedades nacionais como no das relações internacionais. Tal implica procurar soluções e propostas não num estrito quadro nacional mas antes no que se pode designar de *globalização cosmopolita*, no sentido que Boaventura de Sousa Santos (2001) lhe atribui, ou de *regime cosmopolita*, como Ulrich Beck (2005) prefere designar.

O segundo ponto de partida pode representar o antídoto ao *medo do outro*, que fundamenta muitas das políticas da actual agenda hegemónica. Trata-se, na esteira ainda de Boaventura de Sousa Santos (2003), de materializar políticas inter/multiculturais em que o princípio da igualdade seja colocado de par com o princípio do reconhecimento da diferença: *temos direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza*. Materializar este princípio em políticas e na prática pedagógica significa, provavelmente, a procura de uma feliz síntese entre o princípio da “igualdade de oportunidades”, dominante nas políticas educacionais de cariz social-democrático do pós-Segunda Guerra Mundial, e o do diálogo intercultural, ou seja, um diálogo não apenas entre diferentes saberes mas entre universos de sentidos diferentes, em certa medida incomensuráveis.

O terceiro ponto de partida pode ser expresso na tentativa de materialização da consigna *uma escola de excelência para todos*, entendida como uma resposta (e uma alternativa) à crítica que os neoconservadores fazem ao abaixamento da qualidade do ensino e às pedagogias da escola actual. António Magalhães e Stephen R. Stoer (2002, 2003) pensam encontrar essa alternativa construindo um *continuum* heurístico entre pedagogia e performance, lembrando que se a pedagogia sem performance não é “nada”, como defendem os neo-meritocratas mais radicais, também não há performance sem pedagogia, pois, por mais mecânico que seja o conhecimento, ele é sempre “veiculado”, ou seja, mediado por um processo pedagógico.

A modernização conservadora procurou (e conseguiu, em grande parte) remodelar radicalmente o senso comum da sociedade quanto à agenda educativa, sintetizada no tríptico reformista que a OCDE – principal *think tank* mundial e privilegiado agente da globalização hegemónica – assume como fortemente consensual: a descentralização, a diferenciação dos ensinos no seio da escola obrigatória (mas também nos ensinos secundário e superior) e a livre escolha da escola pelas famílias (MONS, 2007), políticas essas assentes num modo renovado de regulação, fundado numa avaliação dos resultados e na sua permanente comparação através de grandes inquéritos estatísticos internacionais (TIMSS, PISA, PIRLS).

A direita obteve essa hegemonia porque conseguiu criar uma unidade descentralizada, em que cada grupo sacrificou parte do seu projecto particular para entrar nas áreas que os ligam entre si (APPLE, 2001). Pode-se, simetricamente, construir uma *aliança tensa* que, através de esforços sistemáticos e persistentes, reconstrua um outro senso comum hegemónico, que traga para primeiro plano as dimensões emancipatórias do processo educativo?

Determinar os possíveis pontos de partida para a elaboração de uma agenda educacional alternativa à da direita tem uma inequívoca importância e significado. Mas, simultaneamente, importará igualmente para a acção política proceder a um esforço de sinalização dos grupos sociais e profissionais capazes de se interessarem (e construir)

essa outra agenda, que venha a tornar-se o centro de uma governação *à esquerda*.

Um primeiro grupo social capaz de integrar essa aliança tensa pode ser designada – talvez de modo pouco rigoroso no plano sociológico – por *baixa classe média*, ou seja, por aqueles estratos sociais emergentes na vida pública que (ainda) valorizam a educação como processo de ascensão social, de acesso a um emprego qualificado e a um *status* social superior para os seus filhos. Estes estratos sociais apresentam, em geral, preocupações com o acesso à educação e à qualidade das formações recebidas pelos seus filhos, e da articulação destas com o mercado de emprego. A escola para todos deve responder às mesmas exigências de qualidade de quando era apenas para alguns.

Um segundo grupo pode ser representado pelos movimentos sociais que representam os trabalhadores e lutam contra os novos (e velhos) modos de exclusão social. Situam-se aqui desde os mais antigos movimentos sociais, de que o mais relevante e influente é, seguramente, o movimento sindical, mas também os movimentos camponeses, até aos novos movimentos sociais constituídos por organizações nacionais e internacionais de direitos humanos, de defesa do meio ambiente e do equilíbrio ecológico, de solidariedade com povos oprimidos, de representação e afirmação dos direitos culturais de minorias étnicas, dos cidadãos portadores de deficiência física ou mental, de movimentos feministas e dos direitos de opção sexual, de associações de desenvolvimento local, de movimentos literários, artísticos e culturais alternativos, que lutam contra o *pensamento único* e as formas hegemónicas da chamada cultura global. Neste heterogéneo e plural grupo, existe, todavia, uma preocupação comum na esfera educativa: realçar o possível (e desejável) papel *conscientizador* da escola (e da vida) – utilizando o conceito de Paulo Freire, um dos autores de referência da generalidade das organizações e movimentos que integram este grupo –, o que valoriza os processos e os modos de agir, a *pedagogia*.

O terceiro grupo pode ser constituído pelos profissionais da educação e da ciência, em particular os professores, educadores e investigadores, que constituem hoje o mais numeroso grupo de trabalhadores intelectuais do nosso azul planeta Terra e que, em muitos países, gozam de elevado prestígio social e têm uma forte e organizada intervenção nos planos social e político. Em geral, pela sua própria missão social, os professores e educadores têm desempenhado historicamente um papel impulsionador da democratização do acesso à educação e das relações de poder no interior da escola, das universidades e dos sistemas educativos. A questão política central na mobilização social deste grupo profissional estará, possivelmente, na arte de saber integrar a luta por melhores condições de vida, de trabalho e de formação, fortemente degradadas em grande parte do planeta, num projecto político que assuma a educação e a ciência como dos mais importantes factores de *empowerment* dos indivíduos e das comunidades.

O quarto grupo, particularmente decisivo nas sociedades democráticas dos países centrais e mesmo da semiperiferia do sistema mundial, pelo seu peso eleitoral e junto dos *media*, pode-se designar por *nova classe média*. Este grupo, caracterizado pelo sociólogo Basil Bernstein como a classe social que vai buscar as suas fontes de rendimento e o seu poder social ao capital cultural e escolar que possui (ver o artigo de síntese de POWER; WHITTY, 2002), tem vindo a assumir uma influência determinante na agenda pública da educação desde o último terço do século XX e que, pelo menos uma importante fracção, como mostra Apple (2001), tem participado na aliança

conservadora. Ganhar este grupo social para uma política à esquerda implica uma séria preocupação em articular escola para todos com excelência académica, ou seja, em saber (ou poder) desenvolver, em paralelo, políticas em duas decisivas frentes: a da resolução do acesso e do sucesso escolar dos grupos sociais e culturais mais desfavorecidos e a da qualidade e relevância dos percursos escolares, nomeadamente nos níveis secundário e superior, particularmente sensíveis para este grupo.

A construção de uma *aliança tensa*, nos planos social e político, que permita à esquerda valorizar mais o que a identifica do que a divide, condição para a afirmação de novos sentidos comuns alternativos ao que a direita conseguiu tornar hegemónicos, implica a superação do que designo por *traumas* profundos que marcam as relações de desconfiança mútua entre algumas das suas principais componentes. O primeiro trauma é o da forte tentação neoliberal que marca os programas e, sobretudo, as práticas governativas dos partidos socialistas e social-democratas, bem como de partidos de base popular como o Partido dos Trabalhadores (PT), do Brasil. O segundo implica a superação pelos (pós)comunistas e radicais de esquerda do conceito jacobinista de Estado, considerado em geral nas suas análises (neste caso, pouco marxistas) como quase única fonte de distribuição e igualdade.

Possivelmente, essa *aliança tensa* passará pelo exercício de construir um programa que seja capaz de estabelecer uma síntese dinâmica entre o reforço da *autonomia e da responsabilidade individual*, propósito ainda incompleto da modernidade, da afirmação da *comunidade* como um espaço central não apenas na construção de identidades mas igualmente da gestão da coisa pública, e da *reforma do Estado*, aproximando-o dos cidadãos e tornando transparente a acção política, através do incentivo à participação popular e da democratização do espaço público.

As sociedades contemporâneas atravessam um período de mudanças profundas, onde o *espaço-tempo nacional* tem vindo a perder, paulatinamente desde os anos 1970, a primazia em relação à crescente importância dos *espaços-tempos global e local*, conduzindo à crise do *contrato social* nacional, que esteve na base do moderno desenvolvimento dos Estados centrais, enquanto paradigma de legitimidade de governação, de bem-estar económico e social, de segurança e de identidade colectiva.

Importa, então, repensar o projecto que esteve no centro da construção da (primeira) modernidade. O primeiro contributo é de natureza metodológica, na esteira de Ulrich Beck (1999, 2005): a um *nacionalismo metodológico*, que tem como *container* o espaço do Estado-nação (1999) e onde se persiste “[...] na idêia que o meta-jogo político mundial é e continua um jogo de damas nacional [...]” (2005, p. 31), há que contrapor um *cosmopolitismo metodológico*. “Quem, no meta-jogo mundial, jogue somente a carta nacional, perde [...]”, acrescenta Beck (2005, p. 38-39), que propõe uma inversão de perspectiva: “[...] o contra-poder dos Estados desenvolve-se pela transnacionalização e a cosmopolitização desses mesmos Estados.” (BECK, 2005, p. 39). E, acrescentamos, não apenas dos Estados, mas igualmente dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada.

A *perspectiva cosmopolítica* revela espaços e estratégias de acção que a perspectiva nacional oculta. Esta é, em síntese, a tese de Beck (2005, p. 82-83) para uma teoria crítica que interroga as “[...] contradições, os dilemas e os efeitos secundários não desejados e não percebidos de uma modernidade em vias de cosmopolitização [...]”, tirando

daí o seu poder de definição crítica “[...] da tensão entre a autodescrição política e a observação sociológica desta [...]”.

Não existe legitimidade democrática sem justiça social, ela própria transformada no princípio conservador daquela, lembra-nos Habermas (1999, 2001). E, como sublinha Beck (2005, p. 68-71), as desigualdades sociais são legitimadas pelo menos por dois princípios: o da *performance* e o do Estado nacional. Se o princípio da *performance* permite uma legitimação *positiva* das “pequenas” desigualdades (nacionais), o princípio do Estado nacional conduz a uma legitimação *negativa* das grandes desigualdades (mundiais).

“A redistribuição social é o problema mais sério com que nos deparamos neste início do século XXI [...]”, defende Boaventura de Sousa Santos (2006, p. 382), que acrescenta: “Não é o único. Desde a década de 80 que ao problema da redistribuição veio juntar-se o problema do reconhecimento da diferença.” A resposta que Beck dá a estes dois desafios maiores deste início de século, bem como à globalização e à sua vertente hegemónica, o neoliberalismo, é a do *Estado cosmopolítico*, fundado sob o regime dos direitos humanos, por ele considerado o *dogma* da modernidade cosmopolítica (BECK, 2005, p. 536).

Assumindo-se como uma resposta política tanto à globalização neoliberal quanto ao desafio da luta contra as desigualdades e pelo reconhecimento das diferenças, o *Estado cosmopolítico* de Beck (2005) assenta no princípio da *indiferença nacional* do Estado, de modo a permitir a coabitação das identidades nacionais graças ao princípio da tolerância constitucional.

Assim como a paz de Westphalia pôs termo às guerras civis religiosas do século XVI graças à separação do Estado e da religião, poder-se-á – tal é a minha tese – pensar que uma separação do Estado e da nação possa responder às guerras (civis) mundiais de natureza nacional que o século XX conheceu. Do mesmo modo que somente com o Estado a-religioso a prática de diferentes religiões se torna possível, o Estado cosmopolítico deverá garantir a coabitação das identidades nacionais graças ao *princípio da tolerância constitucional*. (BECK, 2005, p. 189).

A dinâmica dos vários processos de globalização, por mais ambíguos e contraditórios que sejam, anunciou o fim do domínio global do Estado-nação como modelo de organização política (HABERMAS, 2001). Por isso, o Estado-nação – mas também o mercado – não está em condições de responder à ambígua situação de legitimidade em que vivemos. Essa legitimidade deve ser procurada, segundo Habermas (2001), numa *solidariedade cosmopolita* construída a partir de uma efectiva soberania popular, assente em redes transnacionais de comunicação, na proliferação de esferas públicas interconectadas, na cooperação de organizações não-governamentais, ou em movimentos políticos populares com visão global, às quais se pode acrescentar Estados subalternos (ou da semiperiferia) que lutam por relações internacionais (e sociais) mais justas e equilibradas, ou mesmo o Estado na sua transformação enquanto *novíssimo movimento social* (SANTOS, 1998)².

E essa é também a nossa *utopística*, no sentido que Wallerstein (1998, p. 1-2) lhe

2 Boaventura de Sousa Santos apresenta a seguinte definição: “O Estado como novíssimo movimento social é um estado articulador que, não tendo o monopólio da governação, retém contudo o monopólio da meta-governação, ou seja, o monopólio da articulação no interior da nova organização política” (SANTOS, 1998, p. 67-68).

atribui:

[...] uma séria avaliação das alternativas históricas, o exercício do nosso julgamento face a uma racionalidade substantiva de uma alternativa possível de sistemas históricos. É a sóbria, racional e realística evolução dos sistemas sociais humanos, com os constrangimentos do seu contexto e as zonas abertas à criatividade humana. Não a face do perfeito (e inevitável) futuro. É antes um exercício, simultaneamente, nos campos da ciência, da política e da moral.

No campo específico da Educação (e das Ciências Sociais) fica uma agenda de investigação extremamente rica. A título de exemplo, refiram-se alguns tópicos dessa agenda:

- a construção de indicadores que privilegiem a equidade e a inclusão e que possam ser usados na Educação Comparada (temos como pressuposto que o nível de “civilização” dos povos se mede pelo modo como trata os mais fracos) e na avaliação das políticas públicas;
- a necessidade de aprofundar os impactos da(s) globalização(ões) no trabalho dos professores;
- a construção de uma agenda da educação que corresponda à construção de uma *nova cultura política* (SANTOS, 2006), capaz de dar sentido de possibilidade a conceitos como os de *solidariedade cosmopolita* (HABERMAS, 1999) ou de *regime cosmopolítico* (BECK, 2005);
- a elaboração de contributos firmes e consequentes para se poder responder a esta pergunta que perpassa toda a prática educativa: pode a escola ser outra coisa, pode ser generalizável um outro modelo escolar, uma outra gramática da escola, que responda simultaneamente à luta pela igualdade e pelo reconhecimento da diferença?

Vivemos um tempo de transição e de luta, de *bifurcação*, na expressão de Wallerstein, que aparenta ser, em muitos aspectos, caótica, mas de onde, muito provavelmente, sairá uma “nova ordem”. Mas, como sublinha o autor, referindo-se especificamente às estruturas do conhecimento, mas generalizável para o conjunto da acção humana, *essa ordem não é determinada, mas determinável*: “[...] só poderemos ter a *fortuna* se a agarrarmos.” (2003, p. 123).

Referências

- APPLE, M. *Official Knowledge. Democratic Education in a Conservative Age*. 2. ed. New York & London: Routledge, 2000.
- APPLE, M. *Educating the “Right” Way. Markets, Standards, God, and Inequality*. New York & London: Routledge, 2001.
- BECK, U. *O que é Globalização. Equívocos do Globalismo, respostas à Globalização*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- BECK, U. *Pouvoir et contre-pouvoir à l’heure de la mondialisation*. Paris: Flammarion/ Champs, 2005.
- BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, È. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard, 1999.
- DALE, R. Construir a Europa através de um Espaço Europeu de Educação. *Revista Lusófona de Educação*, n. 11, 2008.
- HABERMAS, J. *Droit et démocratie. Entre faits et norms*. Paris: Gallimard, 1999.
- HABERMAS, J. *The Postnational Constellation. Political Essays*. Cambridge, MA: The MIT Press, 2001.
- MAGALHÃES, A.; STOER, S. R. A nova classe média e a reconfiguração do mandato endereçado ao sistema educativo. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 18, p. 25-40, 2002.
- MAGALHÃES, A.; STOER, S. R. Performance, Citizenship and the Knowledge Society: a new mandate for

- European education policy. *Globalisation, Societies and Education*, ano 1, n. 1, p. 41-66, 2003.
- MONS, N. *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix?* Paris: PUF, 2007.
- POWER, S.; WHITTY, G. Bernstein and the Middle Class. *British Journal of Sociology of Education*, ano 4, n. 23, p. 595-606, 2002.
- RAMIREZ, F. O.; VENTRESCA, M. J. Building the Institution of Mass Schooling: Isomorphism in the Modern World. In: FULLER, B.; RUBINSON, R. (Ed.). *The Political Construction of Education. The State, School Expansion, and Economic Change*. New York: Praeger, 1992. p. 47-59.
- SANTOS, B. de S. *A Gramática do Tempo*. Por uma nova cultura política. Porto: Afrontamento, 2006.
- SANTOS, B. de S. Os processos da globalização. In: SANTOS, B. de S. (Dir.). *Globalização. Fatalidade ou Utopia?*. Porto: Afrontamento, 2001. p. 31-106.
- SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. de S. (Org.). *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente*. “Um Discurso sobre as Ciências” revisitado. Porto: Afrontamento, 2003. p. 735-775.
- SANTOS, B. de S. *Reinventar a Democracia*. Lisboa: Gradiva, 1998.
- WALLERSTEIN, I. As estruturas do conhecimento ou quantas formas temos nós de conhecer? In: SANTOS, B. de S. (Org.). *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente*. “Um Discurso sobre as Ciências” revisitado. Porto: Afrontamento, 2003. p. 117-123.
- WALLERSTEIN, I. *Utopistics or Historical Choices of the Twenty-First Century*. New York: The New Press, 1998.

Educação e desenvolvimento local

*Ladislau Dowbor*¹

A região de São Joaquim, no sul do Estado de Santa Catarina, era uma região pobre, de pequenos produtores sem perspectiva, e com os indicadores de desenvolvimento humano mais baixo do Estado. Como outras regiões do país, São Joaquim e os municípios vizinhos esperavam que o desenvolvimento “chegasse” de fora, sob forma do investimento de uma grande empresa ou de um projeto do governo. Há poucos anos, vários residentes da região decidiram que não iriam mais esperar, e optaram por uma outra visão de solução dos seus problemas: enfrentá-los eles mesmos. Identificaram características diferenciadas do clima local, constataram que era excepcionalmente favorável à fruticultura. Organizaram-se, e com os meios de que dispunham fizeram parcerias com instituições de pesquisa, formaram cooperativas, abriram canais conjuntos de comercialização para não depender de atravessadores, e hoje constituem uma das regiões que mais rapidamente se desenvolve no país. E não estão dependendo de uma grande corporação que de um dia para outro pode mudar de região: dependem de si mesmos.

Esta visão de que podemos ser donos da nossa própria transformação econômica e social, de que o desenvolvimento não se espera, mas se faz, constitui uma das mudanças mais profundas que está ocorrendo no país. Tira-nos da atitude de espectadores críticos de um governo sempre insuficiente, ou do pessimismo passivo. Devolve ao cidadão a compreensão de que pode tomar o seu destino em suas mãos, conquanto haja uma dinâmica social local que facilite o processo, gerando sinergia entre diversos esforços.

A idéia da educação para o desenvolvimento local está diretamente vinculada a esta compreensão e à necessidade de se formar pessoas que amanhã possam participar de forma ativa das iniciativas capazes de transformar o seu entorno, de gerar dinâmicas construtivas. Hoje, quando se tenta promover iniciativas deste tipo, constata-se que não só os jovens, mas inclusive os adultos desconhecem desde a origem do nome da sua própria rua até os potenciais do subsolo da região onde se criaram. Para termos cidadania ativa, temos de ter uma cidadania informada, e isto começa cedo. A educação não deve servir apenas como trampolim para uma pessoa escapar da sua região: deve dar-lhe os conhecimentos necessários para ajudar a transformá-la.

Numa região da Itália, visitamos uma cidade onde o chão da praça central era um gigantesco baixo-relevo da própria cidade e regiões vizinhas, permitindo às pessoas visualizar os prédios, as grandes vias de comunicação, o desenho da bacia hidrográfica e assim por diante. Entre outros usos, a praça é utilizada pelos professores para discutir com os alunos a distribuição territorial das principais áreas econômicas, mostrar-lhes como a poluição num ponto se espalha para o conjunto da cidade e assim por diante. Há cidades que elaboram um atlas local para que as crianças possam entender o seu espaço, outras estão dinamizando a produção de indicadores para que os problemas

1 Economista, professor titular da PUC-SP.

locais se tornem mais compreensíveis e mais fáceis de serem incorporados ao currículo escolar. Os meios são numerosos e variados, e os detalharemos no presente texto, mas o essencial é esta atitude de considerar que as crianças podem e devem se apropriar, através de conhecimento organizado, do território onde são chamadas a viver, e que a educação tem um papel central a desempenhar neste plano.

Há uma dimensão pedagógica importante neste enfoque. Ao estudarem de forma científica e organizada a realidade que conhecem por vivência, mas de forma fragmentada, as crianças tendem a assimilar melhor os próprios conceitos científicos, pois é a realidade delas que passa a adquirir sentido. Ao estudar, por exemplo, as dinâmicas migratórias que constituíram a própria cidade onde vivem, as crianças tendem a encontrar cada uma a sua origem, segmentos de sua identidade, e passam a ver a ciência como instrumento de compreensão da sua própria vida, da vida da sua família. A ciência passa a ser apropriada e não mais apenas uma obrigação escolar.

Globalização e desenvolvimento local

Quando lemos a imprensa, ou até revistas técnicas, parece-nos que tudo está globalizado. Só se fala em globalização no cassino financeiro mundial, nas corporações transnacionais. A globalização é um fato indiscutível, diretamente ligado a transformações tecnológicas da atualidade e à concentração mundial do poder econômico. Mas nem tudo foi globalizado. Quando olhamos dinâmicas simples, mas essenciais para a nossa vida, encontramos o espaço local. Assim, a qualidade de vida no nosso bairro é um problema local, envolvendo o asfaltamento, o sistema de drenagem, as infra-estruturas do bairro.

Este raciocínio pode ser estendido a inúmeras iniciativas, como a de São Joaquim, citada acima, mas também a soluções práticas, como, por exemplo, a decisão de Belo Horizonte de tirar os contratos da merenda escolar da mão de grandes intermediários, contratando grupos locais de agricultura familiar para abastecer as escolas, o que dinamizou o emprego e o fluxo econômico da cidade, além de melhorar sensivelmente a qualidade da comida – foram incluídas cláusulas sobre agrotóxicos – e de promover a construção da capital social. Dependem essencialmente da iniciativa local a qualidade da água, da saúde, do transporte coletivo, bem como a riqueza ou pobreza da vida cultural. Enfim, grande parte do que constitui o que hoje chamamos de qualidade de vida não depende muito – ainda que possa sofrer os seus impactos – da globalização, depende da iniciativa local.

A importância crescente do desenvolvimento local encontra-se hoje em inúmeros estudos do Banco Mundial, das Nações Unidas, de pesquisadores universitários. Iniciativas como as que mencionamos acima vêm sendo estudadas regularmente. O Programa Gestão Pública e Cidadania, por exemplo, desenvolvido pela Fundação Getúlio Vargas de São Paulo, tem cerca de 7.500 experiências deste tipo cadastradas e estudadas. O Centro de Estudos e Pesquisas de Administração Municipal (Cepam), que estuda a administração local no Estado de São Paulo, acompanha centenas de experiências. O Instituto Brasileiro de Administração Municipal (Ibam) do Rio de Janeiro acompanha experiências no Brasil inteiro, como é o caso de Instituto Pólis e da Fundação Banco do Brasil, que promoveu a Rede de Tecnologias Sociais, e assim por diante.

É interessante constatar que quanto mais se desenvolve a globalização, mais as pessoas estão resgatando o espaço local e buscando melhorar as condições de vida no seu entorno imediato. Naisbitt, um pesquisador americano, chegou a chamar este processo de duas vias, de globalização e de localização, de “paradoxo global”. Na realidade, a nossa cidadania se exerce em diversos níveis, mas é no plano local que a participação pode se expressar de forma mais concreta.

A grande diferença, para municípios que tomaram as rédeas do próprio desenvolvimento, é que, em vez de serem objetos passivos do processo de globalização, passaram a direcionar a sua inserção segundo os seus interesses. Promover o desenvolvimento local não significa voltar as costas para os processos mais amplos, inclusive planetários: significa utilizar as diversas dimensões territoriais segundo os interesses da comunidade.

Há municípios turísticos, por exemplo, onde um gigante do turismo industrial ocupa uma gigantesca área da orla marítima, joga a população ribeirinha para o interior e obtém lucros a partir da beleza natural da região, na mesma proporção em que dela priva os seus habitantes. Outros municípios desenvolveram o turismo sustentável e aproveitam a tendência crescente da busca de lugares mais sossegados, com pousadas simples, mas em ambiente agradável, ajudando, e não desarticulando, as atividades pre-existentes, como a pesca artesanal, que inclusive se torna um atrativo. Tanto o turismo de “resorts” quanto o turismo sustentável participam do processo de globalização, mas na segunda opção há um enriquecimento da comunidade, que continua a ser dona do seu desenvolvimento.

Com o peso crescente das iniciativas locais, é natural que da educação se espere não só conhecimentos gerais, mas também a compreensão de como os conhecimentos gerais se materializam em possibilidades de ação no plano local.

Urbanização e iniciativas sociais

Boa parte da atitude passiva de “espera” do desenvolvimento se deve ao fato da nossa urbanização ainda ser muito recente. Nos anos 1950, éramos, como ordem de grandeza, dois terços de população rural; hoje somos 82% de população urbana. A urbanização muda profundamente a forma de organização da sociedade em torno às suas necessidades. Uma família no campo resolve individualmente os seus próprios problemas de abastecimento de água, de lixo, de produção de hortifrutigranjeiros, de transporte.

Na cidade, não é viável cada um ter o seu poço, inclusive porque o adensamento da população provoca a poluição dos lençóis freáticos pelas águas negras. O transporte é, em grande parte, coletivo; o abastecimento depende de uma rua comercial; as casas têm de estar interligadas com redes de água, esgotos, telefonia, eletricidade, frequentemente com cabos de fibras óticas, sem falar da rede de ruas e calçadas, de serviços coletivos de limpeza pública e de remoção de lixo e assim por diante. A cidade é um espaço onde predomina o sistema de consumo coletivo em rede.

No espaço adensado urbano, as dinâmicas de colaboração passam a predominar. Não adianta uma residência combater o mosquito da dengue se o vizinho não colabora. A poluição de um córrego vai afetar toda a população que vive rio abaixo. Assim, enquanto a qualidade de vida da área rural dependia em grande parte da iniciativa

individual, na cidade passa a ser essencial a iniciativa social, que envolve muitas pessoas e a participação informada de todos.

O próprio entorno rural passa cada vez mais a se articular com a área urbana, tanto através do movimento de chácaras e lazer rural da população urbana quanto através das atividades rurais que se complementam com a cidade, como é o caso do abastecimento alimentar, das famílias rurais que complementam a renda com trabalho urbano, ou da necessidade de serviços descentralizados de educação e saúde. Gera-se assim um espaço articulado de complementaridades entre o campo e a cidade. Onde antes havia a divisão nítida entre o “rural” e o “urbano”, aparece o que tem sido chamado de “rurbano”.

No território assim constituído, as pessoas passam a se identificar como comunidade, a administrar conjuntamente problemas que são comuns. Este “aprender a colaborar” se tornou suficientemente importante para ser classificado como um capital, uma riqueza de cada comunidade, sob forma de capital social. Em outros termos, se antigamente o enriquecimento e a qualidade de vida dependiam diretamente, por exemplo numa propriedade rural, do esforço da família, na cidade a qualidade de vida e o desenvolvimento vão depender cada vez mais da capacidade inteligente de organização das complementaridades, das sinergias no interesse comum.

É neste plano que desponta a imensa riqueza da iniciativa local: como cada localidade é diferenciada, segundo o seu grau de desenvolvimento, a região onde se situa, a cultura herdada, as atividades predominantes na região, a disponibilidade de determinados recursos naturais. As soluções terão de ser diferentes para cada uma. E só as pessoas que vivem na localidade, que a conhecem efetivamente, é que sabem realmente quais são as necessidades mais prementes, os principais recursos subutilizados e assim por diante. Se elas não tomarem iniciativas, dificilmente alguém o fará para elas.

O Brasil tem quase 5600 municípios. Não é viável o Governo Federal, ou mesmo o Governo Estadual, conhecer todos os problemas de tantos lugares diferentes. E tampouco está na mão de algumas grandes corporações resolver tantos assuntos, ainda que tivessem interesse. De certa forma, os municípios formam os “blocos” com os quais se constrói o país, e cada bloco ou componente tem de se organizar de forma adequada segundo as suas necessidades, para que o conjunto – o país – funcione.

Assim, passamos de uma visão tradicional dicotômica, onde ficava de um lado a iniciativa individual e de outro a grande organização, estatal ou privada, para uma visão de iniciativas colaborativas no território. As inúmeras organizações da sociedade civil organizada, as ONGs, as organizações comunitárias, os grupos de interesse, fazem parte desta construção de uma sociedade que gradualmente aprende a articular interesses que são diferenciados mas nem por isso deixam de ter dimensões complementares.

A educação não pode se limitar a constituir para cada aluno um tipo de estoque básico de conhecimentos. As pessoas que convivem num território têm de passar a conhecer os problemas comuns, as alternativas, os potenciais. A escola passa assim a ser uma articuladora entre as necessidades do desenvolvimento local e os conhecimentos correspondentes. Não se trata de uma diferenciação discriminadora, do tipo “escola pobre para pobres”; trata-se de uma educação mais emancipadora na medida em que assegura ao jovem os instrumentos de intervenção sobre a realidade que é a sua.

Informação, educação e cidadania

A pesquisadora americana Hazel Henderson traz uma imagem interessante. Imaginemos um trânsito atravancado numa região da cidade. Uma das soluções é deixar cada um se virar como pode: um tipo de liberalismo exacerbado. O resultado será provavelmente que todos buscarão maximizar as suas vantagens individuais, gerando um engarrafamento monstro, pois a tendência é ocupar todos os espaços vazios, e a maioria vai ter um comportamento semelhante. Outra solução é colocar guardas que irão direcionar todo o fluxo de trânsito, de forma imperativa, a fim de desobstruir a região. A solução pode ser mais interessante, mas não respeita as diferenças de opção ou mesmo de destino dos diversos motoristas. Uma terceira alternativa é deixar a opção ao cidadão, mas assegurar, através de rádio ou de painéis, ampla informação sobre onde está o engarrafamento, os tempos previstos de demora e as alternativas. Este tipo de decisão, democrática, mas informada, permite o comportamento inteligente de cada indivíduo, segundo os seus interesses e situação particular e ao mesmo tempo o interesse comum.

Sempre haverá, naturalmente, um pouco de cada opção nas diversas formas de organizar o desenvolvimento, mas o que nos interessa particularmente é a terceira opção, pois mostra que, para além do vale-tudo individual ou da disciplina da “ordem”, pode haver formas organizadas e inteligentes de ação sem precisar mandar nas pessoas, respeitando a sua liberdade. Em outros termos, um bom conhecimento da realidade, sólidos sistemas de informação, transparência na sua divulgação, podem permitir iniciativas inteligentes por parte de todos.

Há algum tempo, a cidade de Porto Alegre colocou em mapas digitalizados todas as informações sobre unidades econômicas da cidade, que estão registradas na Secretaria da Fazenda para obter o alvará de funcionamento. Quando, por exemplo, um comerciante quer abrir uma farmácia, mostram-lhe o mapa de distribuição das farmácias na cidade. Com isso, o comerciante localiza as áreas onde já há várias farmácias e onde há falta. Assim, com boa informação, o comerciante irá localizar a sua farmácia onde há clientela que está precisando, servindo melhor os seus próprios interesses e prestando um serviço socialmente mais útil.

Em outros termos, a coerência sistêmica de numerosas iniciativas de uma cidade, de um território, depende fortemente de uma cidadania informada. A tendência que temos hoje é que só alguns políticos ou chefes econômicos locais dispõem da informação e ditam o seu programa à cidade. Assim, a democratização do conhecimento do território, das suas dinâmicas mais variadas, é uma condição central do desenvolvimento. E onde o cidadão vai colher conhecimento sobre a sua região, se discussões sobre a cidade só aparecem uma vez a cada quatro anos nos discursos eleitorais?

Um relatório recente do INES, uma ONG que trabalha sobre o controle do dinheiro público, é neste sentido interessante:

O fato de termos uma sociedade com baixo nível de escolaridade constitui um desafio a mais, não só para melhorar a escolaridade, mas para educar para a cidadania, para que os cidadãos saibam suas responsabilidades e saibam cobrar dos seus legisladores e do poder público em geral, a transparência, a decomposição dos números que não entendem. Apesar disso, e embora não haja uma cultura disseminada do controle social na população, muitos cidadãos exercem o controle

social com extrema eficácia porque têm noção de prioridade e fazem comparações, em termos de resultados das políticas, mesmo sem saber ler, e mesmo quando o próprio poder público tenta desqualificá-los, principalmente quando se apontam irregularidades nos Conselhos. Quanto mais as informações são monopólio, ou herméticas e confusas, menor é a capacidade de a sociedade participar e de influenciar o Estado, o que acaba enfraquecendo a noção de democracia, que pode ser medida pelo fluxo, pela qualidade e quantidade das informações que circulam na sociedade. O grande desafio é a transparência no sentido do empoderamento, que significa encontrar instrumentos para que a população entenda o orçamento e fiscalize o poder público.²

O objetivo da educação não é desenvolver conceitos tradicionais de “educação cívica” com moralismos que cheiram a mofo, mas permitir aos jovens que tenham acesso aos dados básicos do contexto que regerá as suas vidas. Entender o que acontece com o dinheiro público, quais são os indicadores de mortalidade infantil, quem são os maiores poluidores da sua região, quais são os maiores potenciais de desenvolvimento – tudo isto é uma questão de elementar transparência social. Não se trata de privilegiar o “prático” relativamente ao teórico; trata-se de dar um embasamento concreto à própria teoria.

Os parceiros do desenvolvimento local

Uma educação que insira nas suas formas de educar uma maior compreensão da realidade local terá de organizar parcerias com os diversos atores sociais que constroem a dinâmica local. Em particular, as escolas, ou o sistema educacional local de forma geral, terão de articular-se com universidades locais ou regionais para elaborar o material correspondente, organizar parcerias com ONGs que trabalham com dados locais, conhecer as diferentes organizações comunitárias, interagir com diversos setores de atividades públicas, buscar o apoio de instituições do Sistema S, como Sebrae ou Senac, e assim por diante.

O processo é de duplo sentido, pois por um lado leva a escola a formar pessoas com maior compreensão das dinâmicas realmente existentes para os futuros profissionais, e por outro leva a que estas dinâmicas penetrem o próprio sistema educacional, enriquecendo-o. Assim, os professores terão maior contato com as diversas esferas de atividades, tornar-se-ão de certa maneira mediadores científicos e pedagógicos de um território, de uma comunidade. A requalificação dos professores que isto implica poderá ser muito rica, pois serão naturalmente levados a confrontar o que ensinam com as realidades vividas, sendo de certa maneira colocados na mesma situação que os alunos, que escutam as aulas e enfrentam a dificuldade em fazer a ponte entre o que é ensinado e a realidade concreta do seu cotidiano.

O impacto em termos de motivação, para uns e outros, poderá ser grande, sobretudo para os alunos a quem sempre se explica que “um dia” entenderão porque o que estudam é importante. O aluno que tiver aprendido em termos históricos e geográficos como se desenvolveu a sua cidade, o seu bairro, terá maior capacidade e interesse em contrastar este desenvolvimento com o processo de urbanização de outras regiões, de outros países, e compreenderá melhor os conceitos teóricos das dinâmicas demográficas em geral.

2 INESC. Transparência e controle social. 2006.

Envolve ainda mudanças dos procedimentos pedagógicos, pois é diferente fazer os alunos anotarem o que o professor diz sobre Dona Carlota Joaquina e organizar de maneira científica o conhecimento prático, mas fragmentado, que existe na cabeça dos alunos. Em particular, seria natural organizar de forma regular e não esporádicas discussões que envolvam alunos, professores e profissionais de diversas áreas de atividades, de líderes comunitários a gerentes de banco, de sindicalistas a empresários, de profissionais liberais a desempregados, apoiando esses contatos sistemáticos com material científico de apoio.

Na sociedade do conhecimento para a qual evoluímos rapidamente, todos – e não só as instituições de ensino – se defrontam com as dificuldades de se lidar com muito mais conhecimento e informação. As empresas realizam regularmente programas de requalificação dos trabalhadores e hoje trabalham com o conceito de *knowledge organization*, ou de *learning organization*, na linha da aprendizagem permanente.

Acabou o tempo em que as pessoas primeiro estudam, depois trabalham e depois se aposentam. A relação com a informação e o conhecimento acompanha cada vez mais as pessoas durante toda a sua vida. É um deslocamento profundo entre a cronologia da educação formal e a cronologia da vida profissional.

Neste sentido, todas as organizações, e não só as escolas, se tornaram instituições onde se aprende, se reconsidera os dados da realidade. A escola precisa estar articulada com estes diversos espaços de aprendizagem para ser uma parceira das transformações necessárias.

Um exemplo interessante nos vem de Jacksonville, nos Estados Unidos. A cidade produz anualmente um balanço da evolução da sua qualidade de vida, avaliando a saúde, a educação, a segurança, o emprego, as atividades econômicas e assim por diante. Este relatório anual é produzido com a participação dos mais variados parceiros e permite inserir o conhecimento científico da realidade no cotidiano dos cidadãos. O mundo da educação tem por vocação ensinar a trabalhar de forma organizada o conhecimento. Pode ficar fora de esforços deste tipo?³

Experiência semelhante vive São Paulo, onde uma rede de organizações da sociedade civil, com universidades e gestores municipais, organizou um movimento chamado *Nossa São Paulo* e elaborou um sistema de informação para o cidadão, com 130 indicadores básicos sobre como andam os principais fatores de qualidade de vida na cidade.⁴

Aparecem como parceiros necessários as universidades regionais, as empresas, o Sistema S, diversos órgãos da Prefeitura, as ONGs ambientais, as organizações comunitárias, a mídia local, as representações locais do IBGE, Embrapa e outros organismos de pesquisa e desenvolvimento. Enfim, há um mundo de conhecimentos dispersos e subutilizados, que pode se tornar matéria-prima de um ensino diferenciado.

O que visamos é uma escola um pouco menos lecionadora e um pouco mais articuladora dos diversos espaços do conhecimento que existem em cada localidade, em cada região. E educar os alunos de forma a que se sintam familiarizados e inseridos nessa realidade.

3 *Jacksonville – Quality of life progress report: a guideline for building a better community* (Relatório de progresso da qualidade de vida: um guia para construir uma comunidade melhor). Disponível em: www.jcci.org.

4 Ver em www.nossasaopaulo.org.br. O movimento está se espalhando por numerosas cidades do país. É a evolução para a educação-cidadã.

O impacto das tecnologias⁵

É impressionante a solidão do professor frente à sua turma, com os seus cinquenta minutos e uma fatia de conhecimento predefinida a transmitir. Alguns serão melhores, outros piores, para enfrentar este processo, mas no conjunto este universo fatiado corresponde pouco à motivação dos alunos e tornou-se muito difícil para o professor, individualmente, modificar os procedimentos. Isto levou a uma situação interessante, de um grande número de pessoas na área educacional querendo introduzir modificações, ao mesmo tempo que pouco muda. É um tipo de impotência institucional, onde uma engrenagem tem dificuldade de alterar algo, na medida em que depende de outras engrenagens. A mudança sistêmica é sempre difícil. E, sobretudo, as soluções individuais não bastam.

Um dos paradoxos que enfrentamos é o contraste entre a profundidade das mudanças das tecnologias do conhecimento e o pouco que mudaram os procedimentos pedagógicos. A maleabilidade dos conhecimentos foi e está sendo profundamente revolucionada. Pondo de lado os diversos tipos de exageros sobre a “inteligência artificial” ou as desconfianças naturais dos desinformados, a realidade é que a informática, associada às telecomunicações, permite:

- estocar de forma prática, em disquetes, em discos rígidos e em discos laser, ou simplesmente em algum endereço da *rede*, gigantescos volumes de informação. Estamos falando de centenas de milhões de unidades de informação que cabem no bolso, e do acesso universal a qualquer informação digitalizada;
- trabalhar esta informação de forma inteligente, permitindo a formação de bancos de dados sociais e individuais de uso simples e prático, eliminando as rotinas burocráticas que tanto paralisam o trabalho científico. Pesquisar dezenas de obras para saber quem disse o que sobre um assunto particular, “navegando” entre as mais diversas opiniões, torna-se uma tarefa extremamente simples;
- transmitir de forma muito flexível a informação através da internet, de forma barata e precisa, inaugurando uma nova era de comunicação de conhecimentos. Isto implica que, de qualquer sala de aula ou residência, podem ser acessados dados de qualquer biblioteca do mundo, ou ainda que um conjunto de escolas pode transmitir informações científicas de uma para outra, ou de um conjunto de instituições regionais em redes educacionais articuladas;
- integrar a imagem fixa ou animada, o som e o texto de maneira muito simples, ultrapassando a tradicional divisão entre a mensagem lida no livro, ouvida no rádio ou vista numa tela, envolvendo inclusive a possibilidade hoje de qualquer escola ter uma rádio comunitária, tornando-se um articulador local poderoso no plano do conhecimento;
- manejar os sistemas sem ser especialista: acabou-se o tempo em que o usuário tinha de aprender uma “linguagem”, ou simplesmente tinha que parar de pensar no problema do seu interesse científico para pensar no como manejar o computador. A geração dos programas “*user-friendly*”, ou seja, “amigos” do usuário, torna o

5 Desenvolvemos este tema no livro *Tecnologias do Conhecimento: os desafios da educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. Ver <http://www.dowbor.org>.

processo pouco mais complicado que o da aprendizagem do uso da máquina de escrever, mas exige também uma mudança de atitudes frente ao conhecimento de forma geral, mudança cultural que, esta sim, é frequentemente complexa.

Trata-se aqui de dados muito conhecidos, e o que queremos notar, ao lembrá-los brevemente, é que estamos perante um universo que se descortina com rapidez vertiginosa, e que será o universo do cotidiano das pessoas que hoje formamos.

Por outro lado, as pessoas só agora começam a se dar conta de que o custo total de um equipamento de primeira linha, com enorme capacidade de estocagem de dados, impressora, modem, scanner para transporte direto de textos ou imagens do papel para a forma magnética, continua caindo regularmente.⁶

Há um potencial de democratização radical do apoio aos professores e de nivelamento por cima do conjunto do mundo educacional no país que as tecnologias hoje permitem, e a luta por esta democratização tornou-se essencial na mudança sistêmica, que ultrapassa o nível de iniciativa do educador individual ou da escola isoladamente. Não há dúvida que o educador frequentemente ainda se debate com os problemas mais dramáticos e elementares. Mas a implicação prática que vemos, frente à existência paralela deste atraso e da modernização, é que temos que trabalhar em “dois tempos”, fazendo o melhor possível no universo preterido que constitui a nossa educação, mas criando rapidamente as condições para uma utilização “nossa” dos novos potenciais que surgem.

No plano da implantação local de tecnologias a serviço da educação, o exemplo de Pirai, pequena cidade do Estado do Rio, é importante. O projeto, de iniciativa municipal, envolveu convênios com as empresas que administram torres de retransmissão de sinal de TV e de telefonia celular, para instalação de equipamento de retransmissão de sinal internet por rádio. Assim se assegura a cobertura de todo o território municipal. A partir de alguns pontos de recepção, fez-se uma distribuição do sinal banda larga por cabo, dando acesso a todas as escolas, instituições públicas, empresas. Como a gestão do sistema é pública, utilizou-se a diferenciação de tarifas para que o lucro maior das empresas cobrisse uma subvenção ao acesso domiciliar, e hoje qualquer família humilde pode ter acesso banda larga em casa por 35 reais por mês. Convênios de crédito com bancos oficiais permitem a compra de equipamentos particulares com juros baixos. O resultado prático é que o conjunto do município “banha” no espaço internet, gerando uma produtividade sistêmica maior do esforço de todos, além de mudança de atitudes de jovens, de maior facilidade de trabalho dos professores que têm possibilidade de acesso em casa e assim por diante.

O que temos hoje é uma rápida penetração das tecnologias e uma lenta assimilação das implicações que estas tecnologias trazem para a educação. Convivem assim dois sistemas pouco articulados, e frequentemente vemos escolas que trancam computadores numa sala, o “laboratório”, em vez de inserir o seu uso em dinâmicas pedagógicas repensadas.

6 A disponibilização de um computador básico na faixa de 100 dólares, meta de uma série de organizações internacionais, está em fase de materialização rápida; soluções de disponibilização generalizada de acesso banda larga como em Pirai (projeto Pirai-digital) mostram que colocar as escolas no mesmo patamar tecnológico básico tornou-se rigorosamente viável em prazo bastante curto. Em Pirai, todos os alunos de escola pública já têm lap-top.

Educação e gestão do conhecimento

Com o risco de dizer o óbvio, mas visando à sistematização, podemos considerar que, em termos de gestão do conhecimento, os novos pontos de referência, ou transformações mais significativas, seriam os seguintes:

- é necessário repensar de forma mais dinâmica e com novos enfoques a questão do universo de conhecimentos a trabalhar: ninguém mais pode aprender tudo, mesmo de uma área especializada; a opção entre “cabeça bem cheia” ou “cabeça bem feita” nos deixa poucas alternativas; o estoque de conhecimentos de todo o planeta está acessível em bancos de dados e não precisa (nem pode) estar na cabeça do aluno;
- neste universo de conhecimentos, assumem maior importância relativa as metodologias, o aprender a “navegar” na rede planetária de conhecimentos, reduzindo-se ainda mais a concepção de “estoque” de conhecimentos a transmitir;
- torna-se cada vez mais fluída a noção de área especializada de conhecimentos, ou de “carreira”, quando do engenheiro exige-se cada vez mais uma compreensão da administração, quando qualquer cientista social precisa de uma visão dos problemas econômicos e assim por diante, devendo-se inclusive colocar em questão os corporativismos científicos;
- aprofunda-se a transformação da cronologia do conhecimento: a visão do homem que primeiro estuda, depois trabalha e depois se aposenta torna-se cada vez mais anacrônica, e a complexidade das diversas cronologias aumenta;
- modifica-se profundamente a função do educando, em particular do adulto, que deve se tornar sujeito da própria formação, frente à diferenciação e riqueza dos espaços de conhecimento nos quais deverá participar;
- a luta pelo acesso aos espaços de conhecimento vincula-se ainda mais profundamente ao resgate da cidadania, em particular para a maioria pobre da população, como parte integrante das condições de vida e de trabalho;
- finalmente, longe de tentar ignorar as transformações, ou de atuar de forma defensiva frente às novas tecnologias, precisamos penetrar as dinâmicas para entender sob que forma os seus efeitos podem ser invertidos, levando a um processo reequilibrador da sociedade, quando hoje tendem a reforçar as polarizações e a desigualdade.

De forma geral, todas estas transformações tendem a nos atropelar, gerando frequentemente resistências fortes, sentimentos de impotência, reações pouco articuladas. No conjunto, no entanto, há o fato essencial das novas tecnologias representarem uma oportunidade radical de democratização do acesso ao conhecimento.

A palavra-chave é *conectividade*. Uma vez feito o investimento inicial de acesso banda larga de uma escola, ou de uma família, é a totalidade do conhecimento digitalizado do planeta que se torna acessível, representando uma mudança radical, particularmente para pequenos municípios, para regiões isoladas, e, na realidade, para qualquer segmento relativamente pouco equipado, inclusive das metrópoles.⁷ Quando se olha o

7 Há uma batalha planetária na área da propriedade intelectual, com diversas corporações mundiais

que existe em geral nas bibliotecas escolares e a pobreza das livrarias – centradas em livros de auto-ajuda, volumes traduzidos sobre como ganhar dinheiro e fazer amigos, além de algumas bobagens mais –, compreende-se a que ponto o aproveitamento adequado da conectividade pode tornar-se uma forma radical de democratização do acesso ao conhecimento mais significativo.

Ao mesmo tempo, esta conectividade permite que mesmo pequenas organizações comunitárias, ONGs, pequenas empresas, núcleos de pesquisa relativamente isolados, podem articular-se em rede. O problema de “ser grande” já está deixando de ser essencial, quando se é bem conectado, quando se pertence a uma rede interativa.

Em outros termos, a era do conhecimento exige muito mais conhecimento atualizado e inserido nos significados locais e regionais e, ao mesmo tempo, as tecnologias da informação e comunicação tornam o acesso a este conhecimento muito mais viável. A educação precisa, de certa forma, organizar esta transição.

O desafio educacional local e os conselhos municipais

Um diretor de escola anda em geral assoberbado por problemas do cotidiano, com muita visão do imediato e pouco tempo para a visão mais ampla. O professor enfrenta a gestão da sala de aula e frequentemente está muito centrado na disciplina que ministra. Neste sentido, o Conselho Municipal de Educação, reunindo pessoas que, ao mesmo tempo, conhecem o seu município, o seu bairro e os problemas mais amplos do desenvolvimento local e a rede escolar da região, pode se tornar o núcleo irradiador da construção do enriquecimento científico mais amplo do local e da região.

Estas visões implicam sem dúvida uma atitude criativa por parte dos conselheiros de educação. Um documento endereçado ao Pró-Conselho ressalta o respaldo formal que estas iniciativas podem encontrar:

Importa dizer que o Conselho desempenha importante papel na busca de uma inovação pedagógica que valorize a profissão docente e incentive a criatividade. Por outro lado, ele pode ser um pólo de audiências, análises e estudos de políticas educacionais do seu sistema de ensino. Finalmente, importa não se esquecer da fundamentação ética, legal de suas atribuições para se ganhar em legitimidade perante a sociedade e os poderes públicos [...] Sob esses aspectos, o conselheiro será visto como um gestor cuja natureza remete ao verbo gerar, e gerar é produzir o novo: um novo desenho para a educação municipal consoante os mais lúdicos princípios democráticos e republicanos.

Outro documento, de Eliete Santiago, insiste no papel dos Conselhos Municipais de Educação como

[...] forma de participação da sociedade no controle social do Estado. Configura-se como um espaço para a discussão efetiva da política educacional e conseqüentemente seu controle e avaliação propositiva. Nesse caso, espera-se a afirmação do seu caráter deliberativo de modo a avançar

tentando tornar o conhecimento em geral pouco acessível, através de diversos tipos de protecionismos. Há uma forte contra-corrente na linha da liberdade de acesso ao conhecimento, na linha do *Creative Commons* e do *Copyleft*. Ver a este respeito os trabalhos de Lawrence Lessig e o livro de RIFKIN, Jeremy. *A Era do Acesso*. São Paulo: Makron Books, 2001. A pretexto de proteger a propriedade intelectual, estamos cada vez mais protegendo intermediários do processo e não os intelectuais.

cada vez mais em relação à sua função consultiva. [Isto envolve] [...] a organização do espaço e do tempo escolar e do tempo curricular com ênfase na sua distribuição, organização e uso, e os resultados de aprendizagens com ênfase no conhecimento de experiências inovadoras.⁸

Esboços desta orientação podem ser encontrados em diversas iniciativas no país. Em Santa Catarina, gerou-se o projeto *Minha Escola – Meu Lugar*, por meio do qual o estudo dos problemas locais está sendo inserido nos currículos escolares. Paralelamente, as universidades regionais – como Lajes, Blumenau e outras – estão contribuindo com a elaboração de visões da situação e necessidades regionais, o que por sua vez está gerando material para o ensino fundamental, mas também para as escolas médias, as instituições de formação profissional e as próprias universidades. Gera-se assim a problematização e organização científica do conhecimento aplicado. São passos iniciais, mas a abertura de caminho é muito importante.

No quadro do Ministério do Meio Ambiente, junto com o Ministério das Cidades, gerou-se o programa *Municípios Educadores Sustentáveis*, que também permite inserir nas escolas uma nova visão tanto do estudo da problemática local quanto da responsabilização e protagonismo infantil e juvenil relativamente ao seu meio. Assim, por exemplo, as escolas podem contribuir para elaborar indicadores regionais e sistemas de avaliação para o monitoramento e avaliação da situação ambiental.

O Programa Municípios Educadores Sustentáveis propõe promover o diálogo entre os diversos setores organizados, colegiados, com os projetos e ações desenvolvidos nos municípios, bacias hidrográficas e regiões administrativas. Ao mesmo tempo, propõe dar-lhes um enfoque educativo, no qual cidadãos e cidadãs passam a ser editores/educadores de conhecimento socio-ambiental, formando outros editores/educadores e multiplicando-se sucessivamente, de modo que o município se transforme em educador para a sustentabilidade.⁹

A responsabilidade escolar neste processo é essencial, pois precisamos construir uma geração de pessoas que entendam efetivamente o meio onde estão inseridas. O mesmo documento ressalta que

[...] todos somos responsáveis pela construção de sociedades sustentáveis. Isso significa promover a valorização do território e dos recursos locais (naturais, econômicos, humanos, institucionais e culturais), que constituem o potencial local de melhoria da qualidade de vida para todos. É preciso conhecer melhor este potencial, para chegar à modalidade de desenvolvimento sustentável adequada à situação local, regional e planetária.

No município de Vicência, em Pernambuco, encontramos o seguinte relato:

Educação é a principal condição para o desenvolvimento local sustentável. Nessa dimensão, a Secretaria de Educação do Município implantou o projeto “Escolas rurais, construindo o desenvolvimento local”, com a perspectiva de melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade de vida das comunidades rurais. [O projeto permitiu] [...] uma metodologia diferenciada que leva a uma contribuição para uma melhor compreensão de um verdadeiro exercício de cidadania. O projeto tem como objetivo tornar a escola o centro de produção de conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento local.¹⁰

8 SANTIAGO, Eliete. *Direito à aprendizagem: o desafio do direito à educação* (texto preliminar).

9 BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. *Programa Municípios Educadores sustentáveis*. 2. ed. Brasília, DF, 2005. 24 p.

10 Relato comunicado pelo prof. Peter Spink do Programa Gestão Pública e Cidadania, FGV-SP, São Paulo; o programa tem acompanhado experiências similares em Araraquara (SP); São Gabriel da Cachoeira (AM); Turmalina (MG); Sento Sé (BA); Três Passos (RS); Mauá (BA) e outros. Acesso: inovando@fgvsp.br

Na cidade de Pintadas, na Bahia, pequeno município distante da modernidade do asfalto, todo ano quase a metade dos homens viajava para o sudeste para o corte de cana. A parceria de uma prefeita dinâmica, de alguns produtores e de pessoas com visão das necessidades locais permitiu que os que buscavam emprego em lugares distantes se voltassem para a construção do próprio município. Começaram com uma parceria da Secretaria da Educação local com uma universidade de Salvador, para elaborar um plano de saneamento básico da cidade, o que reduziu os custos de saúde, liberou terras e verbas para a produção e assim por diante. A geração de conhecimentos sobre a realidade local e a promoção de uma atitude pró-ativa para o desenvolvimento fazem parte evidente de uma educação que pode se tornar o instrumento científico e pedagógico da transformação local. Pintadas inseriu o estudo do semi-árido no currículo, pois afinal a região está no semi-árido, e o objetivo, conforme vimos, não é dar um diploma para uma pessoa poder escapar da sua realidade e sim formar uma geração de pessoas capazes de transformá-la.

São visões que vão se concretizando gradualmente, com experiências que buscam de forma diferenciada, segundo as realidades locais e regionais, caminhos práticos que permitam dar à educação um papel mais amplo de irradiador de conhecimentos para o desenvolvimento local, formando uma nova geração de pessoas conhecedoras dos desafios que terão de enfrentar.

Não há “cartilha” para este tipo de procedimentos. Em alguns municípios, o problema central é de água, em outros é de infra-estruturas, em outros ainda é de segurança ou de desemprego. Alguns podem se apoiar numa empresa de visão aberta, outras se ligarão com universidades regionais. Há cidades com prefeitos dispostos a ajudar no desenvolvimento integrado e sustentável. Há outras onde a compreensão do valor do conhecimento ainda é incipiente e onde as autoridades acham que desenvolver um município consiste em inaugurar obras. Cada realidade é diferente e não há como escapar ao trabalho criativo que cada conselho municipal deverá desenvolver.

De toda forma, o denominador comum do processo é que temos de evoluir para uma escola um pouco menos “lecionadora” e bastante mais articuladora dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento da sua região. A educação pode tornar-se um vetor essencial do processo de gestão integrada do conhecimento necessário para cada comunidade.

Isto dito, apresentamos a seguir algumas sugestões, para servir de pontos de referência, baseadas que estão no conhecimento de coisas que deram certo e de outras que deram errado, visando não servir de cartilha, mas de inspiração. Em termos bem práticos, a sugestão é que um Conselho Municipal de Educação organize estas atividades em quatro linhas:

- montar um núcleo de apoio e desenvolvimento da iniciativa de inserção da realidade local nas atividades escolares;
- organizar parcerias com os diversos atores locais passíveis de contribuir com o processo;
- organizar ou desenvolver o conhecimento da realidade local, aproveitando a contribuição dos atores sociais do local e da região;
- organizar a inserção deste conhecimento no currículo e nas diversas atividades da escola e da comunidade.

Montar um *núcleo de apoio* é essencial, pois sem um grupo de pessoas dispostas a assegurar que a iniciativa chegue aos resultados práticos, dificilmente haverá progresso. O Conselho poderá nomear um grupo de conselheiros mais interessados, traçar uma primeira proposta, ou visão, e associar à iniciativa alguns professores ou diretores de escola que queiram colocá-la em prática. É importante que haja um coordenador e um cronograma mínimo.

Quanto aos *atores locais*, a visão a se trabalhar é de uma rede permanente de apoio. Muitas instituições hoje têm na produção de conhecimento uma dimensão importante das suas atividades. Trata-se evidentemente das faculdades ou universidades locais ou regionais, das empresas, das repartições regionais do IBGE, de instituições como Embrapa, Emater e outras, de ONGs que trabalham com dimensões particulares da realidade, de organizações comunitárias.

O objetivo da rede não é de simplesmente recolher informação, na visão de um grande banco de dados, mas de assegurar que seja disponibilizada, que circule entre os diversos atores sociais da região e sobretudo que permeie o ambiente escolar. Na cidade de Santos, por exemplo, foi criado um centro de documentação da cidade, com dotação da Prefeitura, mas dirigido por um colegiado que envolveu quatro reitores, quatro representantes de organizações da sociedade civil e quatro representantes da Prefeitura. O objetivo era evitar que as informações sobre o município fossem “apropriadas” e transformadas em informação “chapa branca”, e garantir acesso e circulação.

A diversidade de soluções aqui é imensa, pois temos desde poderosos centros metropolitanos até pequenos municípios rurais. O essencial é ter em conta que todos os atores sociais locais produzem informação de alguma forma, e que essa informação organizada e disponibilizada torna-se valiosa para todos. E para o sistema educacional local, em particular, torna-se fonte de estudo e aprendizagem.¹¹

Os municípios particularmente desprovidos de infra-estruturas adequadas poderão fazer parcerias com instituições científicas regionais e apresentar projetos de apoio a instâncias de nível mais elevado. Há municípios que recorrem também a articulações intermunicipais, como é o caso dos consórcios, podendo assim racionalizar os seus esforços.

Organizar o *conhecimento local* normalmente não envolve produzir informações novas. As diversas secretarias produzem informação, bem como as empresas e outras entidades mencionadas. Temos hoje também informação básica organizada por municípios no IBGE, no projeto correspondente do IPEA/PNUD e outras instituições, com diversas metodologias, e pouco articuladas, mas que podem servir de base. Estas informações, hoje dispersas e fragmentadas, deverão ser organizadas e servir de ponto de partida para uma série de estudos do município ou da região.

Há igualmente, mesmo para as regiões pouco estudadas, relatórios antigos de consultoria, monografias nas universidades da região, relatos de viagem, estudos

11 Há uma antiga e estéril discussão sobre a superioridade da teoria ou da prática. Na realidade não há nenhuma superioridade pedagógica no ensino de visões conceituais mais abstratas relativamente ao conhecimento concreto local: é uma falsa dualidade, pois é na interação que se gera a capacidade de aprender e de lidar com os próprios conceitos abstratos. Esta falsa dualidade tem dado lugar a simplificações absurdas como “na prática a teoria não funciona”, prejudicando justamente a apreensão teórica dos problemas.

antropológicos e outros documentos acumulados, hoje subaproveitados, mas que podem se tornar preciosos na visão de se gerar uma compreensão, por parte da nova geração, da realidade em que vivem.

Sem recorrer a consultorias caras, é hoje bastante viável contratar o apoio metodológico para a organização e sistematização dessas informações e a elaboração de material de ensino, de textos de apoio para leitura e assim por diante.

A inserção do *conhecimento local no currículo* e nas *atividades escolares* implica numa inflexão significativa relativamente à rotina escolar, mais afeita a cartilhas gerais rodadas no tempo. A dificuldade central é de se inserir na escola um conhecimento local que os professores ainda não têm. Neste sentido, parece razoável, enquanto se organiza a produção de material de apoio para os professores e alunos – as diversas informações e estudos sobre a realidade local e regional –, ir gradualmente inserindo o estudo da realidade local através de um contato maior com a comunidade profissional local.

Há escolas hoje que realizam “trabalhos de campo” em que alunos de prancheta vão visitar uma cidade, ou um bairro. São atividades úteis, mas formais e pouco produtivas quando não são acompanhadas da construção sistemática do conhecimento da realidade regional. Qualquer cidade tem hoje líderes comunitários que podem trazer a história oral do seu bairro ou da sua região de origem, empresários ou técnicos de diversas áreas, gerentes de saúde ou mesmo de escolas que podem explicitar como se dão na realidade as dificuldades de administrar as áreas sociais, agricultores ou agrônomos que conhecem muito do solo local e das suas potencialidades, artesãos que podem até atrair os jovens para a aprendizagem e assim por diante.

Uma dimensão importante da proposta é a possibilidade de mobilizar os alunos e professores nas pesquisas do local e da região. Este tipo de atividade assegura tanto a assimilação de conceitos, quanto o cruzamento de conhecimentos entre as diversas áreas, rearticulando informações que nas escolas são segmentadas em disciplinas.

Em outros termos, é preciso “redescobrir” o manancial de conhecimentos que existe em cada região, valorizá-lo e transmiti-lo de forma organizada para as gerações futuras. Conhecimentos técnicos são importantes, mas têm de ser ancorados na realidade em que as pessoas vivem, de maneira a serem apreendidos na sua dimensão mais ampla.

The struggle for memory and social justice education: popular education and social movements reclaiming latin american civil society

Carlos Alberto Torres¹ e Lauren Jones²

Introduction³

This paper develops a dialectical perspective on popular education in Latin America. We begin with a description of popular education as a new paradigm, a contribution of Latin America to the world, and we do so from our own analytical, political, and existential position. This is an essay written, we hope, from the spirit of the Theory of the South, and about the experiences of the South, not from the framework of Northern Theories.⁴ After we present the model of popular education, we claim that this will be one of the perfect antidotes to neoliberalism and constitutes a seminal perspective to develop theory, research and praxis in the politics of education and culture. The struggle against neoliberalism is the struggle for the soul of Latin America. This essay talks about memory and how popular educators of diverse political orientations practice a new sociological imagination of struggle.

Freire recognizes that “[...] even theoretical discourse itself, necessary as it is to critical reflection, must be concrete enough to be clearly identifiable with practice [...]” (FREIRE, 1998, p. 44). He is very specific when he speaks of different forms of practice, or “intervention,” through education:

When I speak of education as intervention, I refer both to the aspiration for radical changes in society in such areas as economics, human relations, property, the right to employment, to land,

-
- 1 Diretor-fundador do Instituto Paulo Freire de São Paulo, da Argentina e da Universidade da Califórnia em Los Angeles (Ucla). É professor da Faculdade de Educação da Ucla.
 - 2 Doutoranda em Educação pela Universidade da Califórnia em Los Angeles (Ucla).
 - 3 Essay In Memoriam of Francisco de Souza and Carlos Nuñez Hurtado. When we were finishing the last draft of this article, in less than a month the movement of popular education lost two of their most important representatives; the Brazilian sociology professor at the University of Recife and popular militant, Francisco de Souza, to whom Paulo Freire dedicated his last book, *Pedagogy of Autonomy*, was assassinated in a house invasion in the State of Bahia perhaps by one of those that he struggled throughout his life to defend and educate. Two weeks later the Mexican educator Carlos Nuñez Hurtado lost his battle with cancer, and he also left us. We write this essay In Memoriam.
 - 4 In this particular regard we make ours the claim of Australian Feminist Raewyn Connel in her new and incisive book: CONNELL, Rewyn. *Southern Theory. The Global Dynamics of Knowledge in Social Science*. Cambridge: Polity Press, 2007.

to education, and to health, and to the reactionary position whose aim is to immobilize history and maintain an unjust socio-economic and cultural order. (FREIRE, 1998, p. 99).

Therefore, we do not disassociate praxis from theory, and to that extent we have summarized, if sometimes briefly, a number of interventions through education in the region including Zapatista-inspired international projects, the Madres de la Plaza de Mayo, the Movimento Sem Terra, and feminist, workers, alternative schooling, and ecumenical movements. Because the subject of this paper is very personal to us and our concept of utopia in education, we first must state our own positions.

As Freirean educators, our own positionality within our research undoubtedly defines the work that we do, and we cannot enter into this discussion without first situating ourselves and our intentions for this article. We approach this particular subject constantly bearing in mind the lives of the people who have been dedicated to popular education; it is not our intention to speak on their behalf, nor do we believe that we could. We are not experts on the daily interworkings of each movement, but, as sociologists of education, we recognize the overarching value of these programs and their ability to transform the educational sphere. We acknowledge the privileged position of the English language in academic journals such as *Development in Practice* and the ability this gives us, speakers of Portuguese, Spanish, and English, to occupy spaces that the same people whom we wish to acknowledge in our work may not be able to occupy. We represent two different generations of educational researchers both of whose lives have been intertwined in Latin America and the United States. From Appalachia to Argentina, we come from regions that have confronted both rural and urban poverty. So it is natural that we believe in teaching to change the world and that social justice education is the only option. As critical theorists we understand that the normative and analytical aspects of research are distinguishable but interlocked and intertwined.

In essence, what we have tried to do in this article is to let the voices and experiences of the social movements, the communities, NGOs and progressive intellectuals of the region to speak loud and clear. Yet we do not want to appropriate or reinterpret these voices as “data”. In the perspective of Critical Theory, we believe that the analytical and the normative dimensions of research cannot be easily dissociated. Moreover, in emphatic agreement with the tradition of popular education, and echoing the message of Karl Marx in the 12th thesis on Feurbach, we believe that we teach and research not simply to interpret but to change the world. This is exactly the experience of the social movements that we want to share with the reader, in appreciation to them and to the large number of anonymous heroes who have contributed, risking and very often losing their lives, to the causes for peace and justice in the region. Their message continues to resonate, not only in the walls of academia or the schooling system, but in the experiences of nonformal and informal education. Their example has been enlightening to us to understand better our personal and political commitments trying to honor theirs.

Popular education programs initiated within Latin American social movements are reshaping the public sphere both nationally and internationally.⁵ In their work

5 Numerous authors have focused on the development of social movements in Latin America: ALVAREZ,

with those often ignored in systems of formal education, these movements provide resistance – a demonstration of “globalization from below” (TORRES, 2003, p. 1-35) – to educational standardization, a characteristic of neo-liberal globalization. The ability of these movements to pressure and at the same time to negotiate with their national governments increases their ability to participate in the process of reshaping long-standing inequitable public spheres. One of the novelties of this process is the growing interaction across borders of the social movements in their process of struggle. We argue that as these movements move from being on the defensive to being on the offensive economically and, therefore, educationally, they are supported and challenged by the political ideology of national governing powers and international alliances. Ultimately, these social movements are re-making the road map of the public sphere in Latin America today by working for equal access to education for all.

In this article, we also address the need for reflection to U.S. higher education institutions, arguing for the importance of U.S. international development and international education graduate programs to rethink EFA curriculum. In incorporating valuable alternative models of education and the potential contributions they can make to civil society alongside other larger efforts, these programs can look to implement graduate level courses that reflect a more heterogeneous conception of Education for All. In order to do that, we must unload the word, and consider the possibilities for the lower-case “education for all”. Because the interventions of the World Bank and other larger donor agencies are not going to disappear from the sphere of Latin American politics, a transformation of the education of the young practitioners and researchers that will work for these agencies across the continent is an essential accompaniment to the work that is being done on the ground in Latin America. We begin with a discussion of the legacy of Freire in popular education and the challenges popular education faces in the face of neoliberal educational policies.

S.; DAGNINO, E.; ESCOBAR, A. *Cultures of Politics, Politics of Culture: Re-visioning Latin American Social Movements*. Boulder: Westview Press, 1998; TOLEDO, Enrique de la Garza. *Sindicatos y nuevos movimientos sociales en América Latina*. Buenos Aires: CLASCO, 2005; ESCOBAR, Arturo; ALVAREZ, Sonia E. (Ed.). *The Making of Social Movements in Latin America: Identity, Strategy, and Democracy*. Boulder: Westview Press, 1992.

Paulo Freire⁶ and popular education⁷

Popular education was born from radical models of education, many of them linked to Paulo Freire's experiences in Brazil in the 1970s. The common characteristics of popular education have been discussed by various analysts and synthesized in other places (GADOTTI; TORRES, 1993; TORRES, 1995a; 1995b). Popular education arose from a political and social analysis of the conditions of the lives of the poor and their most visible problems (malnutrition, unemployment, illness), and intends to shed light on these conditions at both the individual and collective levels of consciousness. Basing its educative practices in individual and collective experiences, popular education takes the previously acquired knowledge of population very seriously and works in groups more than on an individual basis. The concept of education that these projects offer is intimately related to the concrete abilities to be taught to the poor (for example reading, writing, and arithmetic).

Popular education seeks to inspire a sense of pride, dignity, and confidence in the participants so that they may become autonomous politically and socially. Finally, these projects can be initiated by governments in relationship to projects of integrated rural development, as in Colombia and the Dominican Republic (TORRES, 1995b); as in the experience of Freire himself as the Secretary of Education of the Municipality of São Paulo from 1989-1991 during the administration of the Workers' Party (PT) demonstrated (O'CADIZ; WONG; TORRES, 1998); as in Nicaraguan with popular education collectives (ARNOVE, 1986). Additionally, these popular education programs can be directed towards adults or children.

For Freire, the main educational problems are not methodological or pedagogical, but instead they are political. Educational programs that are designed inspired by this model, with a strong historical presence in the field of adult and literacy education, try to constitute themselves in politico-pedagogical mechanisms of collaboration with socially subordinated sectors. It is a pedagogy for social change, and because of this it defines its educational activity as a "cultural action" whose central objective can be summed up in the term *conscientization*. In its most radical version, the specificity of conscientization resides in the development of critical consciousness as knowledge and the practice of class oriented social transformation, that is, it appears as part of the "subjective conditions" of the process of social. Not

6 As it is known, Freire was born in Recife, the capital of the state of Pernambuco and the cultural capital of northeastern Brazil, on September 19, 1921. He studied law and after his graduation he abandons the practice of this profession in order to dedicate himself to education. After working as a Portuguese teacher in secondary and private schools, he worked from 1947-1954 as the Literacy Director and then until 1957 as the Superintendent of SESI, a labor training service financed by Pernambucan industry. His research in adult education, especially those based on the cultural circles of Angicos, catapulted him to becoming President Goulart's Director of the Popular Culture Commission, and he had to go into exile from Brazil after the coupe of 1964, initiating a pilgrimage throughout the world until he was able to return to Brazil in 1980 as a university professor and founder of the Worker's Party (PT). Shortly afterward, from 1989-1992, he served as Secretary of Education of the Municipality of São Paulo, in the first government that the PT won in an important urban area (TORRES, 2007).

7 The following section is derived from TORRES, Carlos A. *Paulo Freire y la Educación Popular: La antítesis de Neoliberalismo? Notas para mi bitácora*. Unpublished manuscript.

surprisingly some authors have spoken of the revolutionary orientation of popular education (PUIGGROS, 1993). In strictly educational terms, its intention is to be a non-authoritarian pedagogy. Teachers and students are, at the same time, students and teachers with a similar status, and they are linked through pedagogical dialogue characterized by a horizontal relationship. The educational program can be realized as much in the classroom as in a “cultural circle”, and the transmission of ideas and knowledge follows the sharing of “the knowledge of previous knowledge” of those being educated.

It is important to realize that the contribution of Paulo Freire in the second part of the century solidify the theoretical bases of popular education.⁸ For Freire, domination, aggression and violence are an intrinsic part of human and social life. Paulo argued that few human encounters are exempt from oppression of one kind or another, because by virtue of race, class or gender, people tend to be victims and/or perpetrators of oppression. He stressed that racism, sexism or class exploitation are the most salient forms of dominance and oppression, but he also recognized that oppression exists on the grounds of religious beliefs, political affiliation, national origin, age, size, and physical and intellectual handicaps. Paulo Freire, starting from a psychology of oppression influenced by the works of psychotherapists such as Freud, Jung, Adler, Fanon and Fromm, developed a *Pedagogy of the Oppressed*. He believed education could improve the human condition, counteracting the effects of a psychology of oppression, and ultimately contributing to what he considered the ontological vocation of humankind: humanization. In the introduction to his widely-acclaimed *Pedagogy of the Oppressed*, he argued that: “From these pages I hope at least the following will endure: my trust in the people, and my faith in men and women and in the creation of a world in which it will be easier to love”. *Pedagogy of the Oppressed*, which has been influenced by a myriad of philosophical currents including phenomenology, existentialism, Christian personalism, Marxism and Hegelianism, calls for dialogue and ultimately conscientization as a way to overcome domination and oppression among and between human beings. Interestingly enough, one of the last books that Paulo wrote, *Pedagogy of Hope*, offers an appraisal of the conditions of implementation of his *Pedagogy of the Oppressed* in our days.⁹

Historical resistance can be found as one of the main characteristics of this focus, adjusted occasionally to link to the state capitalist apparatus and the bureaucratic organization of the educational practice. To the extent that the state and the school represent places where dominant relationships take place, this pedagogy advocates for the creation of non-academic alternatives and of non-state alternatives inserted in the heart of civil society. Consequently, many representatives of popular education work politically and professionally close to political parties, universities and research center, as well as in church-based grassroots organizations. Many have

8 GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. *Paulo Freire: Education for Development*. The Hague: Blackwell Publishing, on behalf of the Institute of Social Studies. Paper for the series on Profiles of the Journal Development and Change. (in press).

9 TORRES, C. A. Education and the Archeology of Consciousness: Hegel and Freire. *Educational Theory*, ano 44, n. 4, 1994. GADOTTI, Moacir. *Reading Paulo Freire. His Life and Work*. New York: SUNY Press, 1994.

chosen to work outside governments and state organizations.

This pedagogy, personalized by Freire, was initially developed in Brazil and in Chile, spreading vigorously through the Southern Cone and arriving in Mexico, the U.S., and Canada, but influencing innumerable education programs worldwide, including, among other efforts, literacy campaigns in Guinea-Bissau, São Tomé e Príncipe, Granada, Nicaragua, and Mexico or the adult education programs in Tanzania and South Africa. Clearly, this pedagogical ideology, linked to the notion of cultural revolution in the 1970s, is a model diametrically opposed to the predominant neoliberal agenda in Latin American education, which paradoxically constitutes the accumulation of the most conservative and capitalistic positions in the whole world, and a flagrant contradiction to the liberal tradition and the spirit of public, obligatory, and free education that predominated on the continent this century.

It is worth noting, as a precaution, that neoliberalism is indeed an agenda intimately linked to the neoclassical economic principles that prevail in diverse regulatory capitalistic institutions like the World Bank, the IMF, and different foundations of the advanced industrial capitalistic world, including bilateral efforts, than it has an “elective affinity” – to use Weberian language – with the positions of neoliberal governments in the region, the majority of which adopt features of this agenda, or as in the case of the distinguished liberal tradition like that of post-revolutionary Mexico, the neoliberalism of the Carlos Menem or Salinas de Gortari governments, to name just two prominent experiences in the region, strongly set the limits and possibilities of educational transformation in the country.

The neoliberal agenda: the rationale of privatization

The analytical premises of the hegemonic neoliberal agenda, well represented in distinct international organizations like the World Bank, can be categorized under the label of *supply-side economics*. Two political premises guide this agenda: the notion of privatization of public education and the reduction of public cost. Obviously these political orientations aren't incompatible, and privatization can be considered an important strategy for the reduction of private sector costs. The notion of privatization requires an additional explanation. These policies are crucial elements in the reforms that promote the liberalization of the market. On the one hand, privatizing public sector business reduces the pressure of public cost. On the other hand, privatization is a powerful tool to depoliticize the regulatory practices of the state. Privatization plays a central role in the political arsenal of neoliberalism because

[...] the contracting of external services is on the one hand an administrative mechanism to solve some questions of social legitimacy of the state linked in the implementation of direct social services, and on the other hand an intent to borrow the business ethos and the conceptualization of private business (and the notion of business development, cost-benefit system analysis, and *management by objectives*). (CULPITT, 1992, p. 94).

Neoliberals and neoconservatives argue that the state and the market are two diametrically opposed social systems and that both of them are real options for the provision of specific services (MORAN; WRIGHT, 1991). Why is there a preference

of the market over the state? Neoliberals consider markets more versatile and efficient than the bureaucratic structures of the state, for a countless number of reasons (TORRES, 1996). The markets respond more rapidly to technological changes and to the social demand of the state. The markets are seen as more efficient and effective in terms of costs than the public sector in the provision of services. Finally, market competition will produce higher *accountability* for the social investment than bureaucratic policies. Together with these preferences is the question of neoliberals linking the privatization of public businesses with the solution of the problem of external debt. After all, in a certain version of the neoliberal ideology, the state's businesses "[...] were responsible for the creation of the external debt of Latin America and even more important it's privatization can help to resolve the problem [...]" (RAMAMURTI, 1991, p. 153).

One final commentary about this generic philosophy of privatization: many of its proponents opt for a more anti-state perspective than a real perspective of privatization with amplification of market competition. In other words, the question is to understand if these policies generate real competition in diverse markets or if they constitute a strategy to replace the monopoly that state businesses have in specific areas of the economy with a similar monopoly, this time through select private businesses. In terms of specific educational policies, the neoliberal agenda opts for a mixture of guidelines, all of them represented in the World Bank.

For example: opting for school democratization, increasing the participation of women and girls in education, is a credible objective rooted in the heart of liberal policies for equality, but this example will show that what is given by one hand is taken with the other, that is to say that there is a rhetoric of equality via educational policies that support women's education, but on the other hand, these are the women that have paid the highest cost of structural adjustment (CAVANAGH; WYSHAM; ARRUDA, 1994; EMEAGWALI, 1995; CAUFIELD, 1996). Two specific policies, the prioritizing of basic education and an emphasis on the quality of education, also characterize the educational agenda of the World Bank. As José Luis Coraggio (1999) shows, however, to the extent that the World Bank is composed primarily of economists and not of educators, the final objective of the educational policy is economic efficiency, the liberalization of markets and the globalization of capital, in all of which there is an overemphasis on quantitative methods to measure the success of an educational policy. Using strict economic criteria (for example, rate of return based on personal income) it is suggested that an additional year of private education in the lowest levels of the system produces a higher increment of income at the higher levels of the educational system. Therefore it is quickly concluded that the investment in basic or primary education will better lead to an incrementation of the gross national product than investment in any of the other levels (without bearing in mind, of course, the obsession of World Bank specialists with investment in higher education in Latin America – in particular, in subsidies for the elite). A similar problem has been expressed through other analyses, considering the premises of the preparatory documents for the Jomtien Conference almost a decade ago and the series implications for higher education in the region (TORRES, 1991; MORALES-GÓMEZ; TORRES, 1994; REIMERS, 1994).

Understanding these connections between neoliberal globalization and education, we now look to highlight the interplay of various Latin American movements whose educative praxis is their resistance to the trends described above. Our methodology consists of a combination of first reflections on experiences and texts that we acquired working with, visiting, and/or learning from personally working with certain groups. Secondly, in other cases, we have attempted to analyze these groups' published literature and descriptions of their own work. From groups focused on remembrance, to those connected to indigenous people, women's, and worker's lives, negotiation of these movements role in education redefining the public sphere, challenging top-down implementation of programs with bottom-up programs that truly are working to provide education for all.

Popular education experiences

In the following section, we discuss how popular education programs initiated within Latin American social movements are reshaping the public sphere both nationally and internationally. In their work with those often ignored in systems of formal education, these movements provide resistance – a demonstration of “globalization from below” (TORRES, 2003, p. 1-35) – to educational standardization, a characteristic of neo-liberal globalization. The ability of these movements to negotiate with their national governments increases their ability to participate in the process of reshaping long-standing inequitable public spheres. We argue that as these movements move from being on the defensive to being on the offensive economically and, therefore, educationally, they are supported and challenged by the political ideology of national governing powers and international alliances. Ultimately, these social movements are re-making the road map of the public sphere in Latin America today by working for equal access to education for all.

Remembering the world through writing the word: the Madres' collaborations – adult literacy and beyond

Connections between remembrance and popular education can be explored within the spaces of women's movements in the region. Culture and resistance join together through the current efforts of a social movement that has become a global symbol of the power of human agency against dictatorship: the Madres de la Plaza de Mayo. The Madres recognize their unique role in Argentine civil society, a role that has evolved from their first steps on April 30, 1977 as mothers of some of the 30,000 “disappeared” students, activists, intellectuals, etc. at the hands of the country's repressive military government (supported clandestinely by the U.S. in its regional fight against communism). “Disappearance” (*Desaparición*) a manifestation of the Gramscian concept of *liquidation*, or subjugation, as Gramsci suggests, can be done by armed force, as in the case of Argentina (GRAMSCI, 1971, p. 52-53).¹⁰

¹⁰ See UNITED NATIONS. International Convention for the Protection of all Persons from Enforced Disappearance, 1992, 18 december. Available at: <http://untreaty.un.org/English/notpubl/IV_16_english.pdf>. Retrieved: 1 Apr. 2008.

Walking down Hipolito Yrygoyen street, the Madres' famous white kerchief emblem makes it easy to locate the building that houses various modern day spaces of resistance, including the Universidad Popular de las Madres de Plaza de Mayo, the publishing house Ediciones Madres de Plaza de Mayo, the bookstore and coffee shop designed to be a space for "[...] culture and politics [which make up] a combined liberatory action [...]", a radio station, a library, and a video library. Inside the University, courses on documentary cinema and journalism connect students to a social justice-minded Argentine version of cultural studies. Literacy and housing programs based in satellite locations have, in the last few years, expanded the Madres' vision of resistance.

The Madres importantly exemplify the way in which a subaltern group has turned tragedy into many different victories now recognized by mainstream media, victories that the Madres share with other popular groups worldwide. With a message that has been amplified by various forms of mass communication and a presence that have also benefited other "Mothers' Groups" such as the Co-Madres in El Salvador or the Mothers of the Disappeared in Ciudad Juarez, México, the Madres offer an important example of critique and utopia. Gramsci argued for the importance of critique and the development of alternatives, carried out, he believed, by a critique of institutions and the ideologies that legitimate them, along with the development of counterinstitutions and ideas that would produce alternatives to the existing system (GRAMSCI, 1971, p. 53). Challenging the existing educational system, the Madres have provided important support for popular education programs – both nationally and internationally – through diverse interventions that have occurred as a result of this aspect of their resistance.

Reclaiming space in education in the public sphere has been a challenge that the Madres have tackled through various strategies; for their work, they have been recognized internationally. On June 20, 1997, the Madres participated in an important mobilization of teachers; this example is one of many in the long history of connections between the Madres and education; this history was honored when the Madres received, for example, the 1999 Unesco Education for Peace award (VÁZQUEZ, 2007, p. 72). In the late nineties, for example, the Madres were awarded a Regents Lectureship in California. A few years after they received this award, as we will see in the following paragraph, multiple events in 2000 show the connections the Madres have to the future of their own country as well as of other international struggles.

Motherhood as a powerful source of strength resonates throughout both domestic and international popular struggles through which the Madres are involved. Writing about their experience in Spain during International Women's Day, they note one of their conference sessions was titled, "Madres mujeres, Madres maestras, Madres coraje" (Madres women, Madres teachers, Madres courage). Through this title alone, we see a reflection of the discourse of connecting the core role of mother with feminism, education, and the courage of popular struggle. As well, when participating in an activity with Rigoberta Menchú, the prominent Central American activist alludes to them as "her teachers" (VÁZQUEZ, 2007, p. 75), illustrating transnational connections in struggle – from Buenos Aires to Guatemala City:

The ability of women in human rights groups such as the Mothers of the Plaza de Mayo in Argentina...to unite across class, age, and ideological lines to protest repression and military dictatorships served as an inspiration and model for the broader democratic opposition that followed. (CHINCHILLA; HAAS, 2006, p. 258).

Both the Madres and Menchú embrace their role as women, but, as this quote highlights, they take this role into larger debates about civil society as a whole.

Creating a permanent space for higher education which reflected the principles of their movement was, for the Madres, an ongoing process. Even before the university opened, courses such as *Critical Analysis of the Argentine Reality* were taught by the Madres in the space of their bookstore. Finally, on April 6, 2000, their dream was realized when the Universidad Popular was inaugurated. Connecting this new establishment to their long presence in Argentine civil society, in May 2000, the Universidad Popular began the seminar entitled *The History of the Madres de Plaza del Mayo*, the first of its kind (VÁZQUEZ, 2007, p. 77). Along with their own experience, it is important to note that the Madres have been instrumental in documenting other experiences of popular education (KOROL, 2004).

The Madres' paths have crossed with the Zapatistas and the MST, as in meetings the groups had from July 27-August 3, 1996 and August 4-9, 1996, respectively. The Madres attended the *Primer Encuentro por la Humanidad y contra el Neoliberalismo* in Chiapas (The First Meeting for Humanity and Against Neoliberalism) in which they participated in a panel and spoke about various parts of their proposal to construct their own universities and free schools (VÁZQUEZ, 2007, p. 49).

With the MST, in Mato Grosso, Brazil, the Madres visited one of the movement's camps and dialogued with MST participants. In January 2004, the Popular Education team of the Universidad Popular and students from the Popular Education program met with the MST, a meeting which they documented in *Encuentro con el Movimiento Sin Tierra de Brasil* (BIGNANI et al., 2004). Those who had come from the MST spoke of the goal of "succeeding in having the militants of the movement themselves in settings like this, carrying out organizing functions, being educators... making the schools fresh; as well, not being held prisoner by the institutional format of the schools" (KOROL, 2004, p. 161), concepts which the Madres, through their experiences establishing permanent spaces for education, knew very well to be central to their own struggle. Establishing education in conjunction with remembrance movements post-war can be seen too in the following case of women who, thousands of miles away from the Madres in the Central American country of El Salvador, have succeeded in defining their own version of education as a form of resistance.

Central American feminism: the body – remembrance and self-care

The Salvadorian movement of the Co-Madres has connected remembrance with popular education programs since the 1990s. Their goals, many which overlap with those of the Madres de Plaza de Mayo, include:

[To] continue pursuing the end to impunity in El Salvador; continue the investigations into the Disappeared and detained; remain vigilant toward the human rights of the El Salvador, and the value of human life; increase literacy of adults and children; training of orphans and victims of the war in first aid, basic life skills, and human rights as well as sponsoring orphan formal

education and technical training; advocate for the children and youth of El Salvador: Continue the work on the Center for the development of children; continue community workshops and community development; help obtain reparations for the victims; Information dissemination through a web site, workshops, and presentations to visitors to El Salvador; have all projects serve the idea that we will never forget the past or let it happen again. (CO-MADRES, 2008).

Here we see the elements of both critique and utopia in the sense that the Co-Madres look to continue investigations into wartime crimes but at the same time focus on the literacy of adults and children. The demands that the Co-Madres have for victims' justice – seen here in their quest to obtain reparations for the victims – was also seen when they tried to establish a permanent location for remembrance. When the government did not act to build a memorial museum for them, they joined together with other NGOs to build it in 2003. In challenging government powers, the construction of these museum, exemplifies the power of national and international alliance in the negotiation of the shaping the public sphere. We also see a public health focus in the goals of the Co-Madres when they identify training orphans and victims of the war in first aid and basic life skills. In this next section, a similar focus on health education in a Nicaraguan women's health movement shows how women are renegotiating their autonomy in regards to their sexual and reproductive health and becoming “medically” literate.

In Nicaragua, popular education can be linked to women's health through the national network of women's clinics, Ixchen. As in many situations, larger, more existential problems of women's rights cannot be addressed in the Nicaraguan case unless basic health needs are being met. With over ten centers nationwide, women have access to an important triangle of care: medical, psychological, and legal. In the year 2000 alone, Ixchen provided care for 53,000 women. Formation programs that help create Promotoras, or community health educators, also illustrates rich possibilities for civil society and when organizations like Ixchen are recognized as important sources of popular education.¹¹ Ixchen's goals clearly articulate their focus on both critical awareness and action, which they identify in the following two categories:

A level of conscientization through direct work with women which includes different informational activities, education, and communication, using counseling, educational talks, theater presentations, and formation workshops.

A level of participation: Each woman participates actively in her care, receiving the necessary information to make decisions about her sexual and reproductive health. In the growth and development of the program the women's opinion has been a determining factor, as well in their participation in financing the services. In all of the educational activities the women's participation in decisions that affect her life is promoted. As an institution, Ixchen participates in different spaces of analysis of the situation of the women and develops different activities in the formulation of public policies. (IXCHEN, 2008).

11 Freire specified in his 1990 video with Torres (*Reading the World: Paulo Freire in Conversation with Carlos Alberto Torres*). Edmonton: ACCESS Network) that formation is not training. Because we believe that the word “training” often implies a top-down, dominating model, when translating the Spanish *formación* or the Portuguese *formação*, we have chosen to leave in “formation” throughout this article where appropriate.

Like the Madres, this process of conscientization and participation involves a communication strategy which uses radio messages, pamphlets and other brochures as mass communication. This popular education involves the women moving from being Objects to becoming Subjects in the care of their bodies a la Freire. The development of the program reflects the horizontal participation seen in other popular education programs. Moving from the women's homes to the courts, the institutional influence of Ixchen on national politics is an important aspect of their advocacy work and the way in which they re-claim space in civil society.

From San Diego to the subcomandante: the global solidarity movement of the Zapatistas

As mentioned, as in the case of the Madres, the Zapatistas have created an impressive global solidarity movement with the international community. There is not enough space in this article to provide an understanding into the long history of popular education of the Zapatistas – one of the best-known contemporary popular movements in Latin America; we would like to instead highlight one example of interventions of transnational organizations related to education and the Zapatistas which has evolved through mass communication into international movements of their own, expanding civil society participation beyond common notions of definitions of traditional NGOs. To illustrate this redefinition of international involvement, we will use the Schools for Chiapas' movement, whose mission statement notes:

After receiving a poetic letter of invitation (from the Sup himself!), a small group traveled to Chiapas as observers to the first magical meeting between Mexican civil society and the Zapatistas (The National Demographic Convention) which was held deep in the Lacondon Jungle in August 2004. Several years later in 1996 Schools for Chiapas itself was born during the first large meeting between the international community and the autonomous Mayan communities. Since that time Schools for Chiapas has grown and matured. We have been inspired and guided by the Mayan communities of Chiapas; nurtured by the creativity of a diverse collective of dedicated volunteers; and inspired by the growing awareness that a better world is possible. (SCHOOLS, 2008).

This idea, present in many popular groups, that another world is possible, is clear in the School for Chiapas mission statement; this utopistic vision is manifested through horizontal participation of the international and indigenous communities and in the variety of types of education in which the school works. Schools for Chiapas include projects of International Educational Solidarity, Schools for Hope, Education for Health, Ecological Agricultural Education, and Artisan Sales Education. Education is therefore linked to the international community as well as the local community, as well as to health education, environmental education, and business education. This model, which includes health promoters like Ixchen, is based on the fact that

The role of "curanderas" and other traditional healers is very much alive and well in indigenous Chiapas. These individuals typically have some knowledge of medicinal plants and herbs, are likely to function as midwife and may be imbued by their community with some magical power to do good or evil.

The Chiapas insurrection and the development of the Zapatista autonomous health care system have added a new and valuable element to the "continuum" of health care services available in

these remote indigenous villages. The Zapatista model of developing autonomous services relies on the training of promoters. (SCHOOLS, 2008).

The Chiapan *promotores*' program reflects this same focus on developing autonomous services, services that are rooted in "knowledge of the knowledge" of the indigenous communities, instead of a top-down government approach. Video projects, such as the Autonomous Education Video projects, designed to tell the story of Zapatista education, enhance the ability of these groups to make their presence known in the public sphere. Like with the Madres, international groups such as the Californian (U.S.) Radio Zapatista use mass media as a popular education tool to connect viewers and listeners to hundreds of other efforts in over 36 different countries (RADIO, 2008). These strategies can also be seen in the following example of the Landless Workers' Movement, the *Movimento Sem Terra*, in Brazil.

Popular education and agrarian reform: the MST

As in the case of the Zapatistas, the MST has opened its movement to share with other South American groups struggling in the space of various types of resistance movements. Additionally, the MST not only has a site in Portuguese, but it also maintains a site in English, bringing its message to a wider linguistic audience (MOVIMENTO, 2008). On the site, land issues are specifically linked to education:

Connected to production is education: about 160,000 children study from 1st to 4th grade in the 1800 public schools on MST settlements. About 3900 educators paid by the town are developing a pedagogy specifically for the rural MST schools. In conjunction with UNESCO and more than 50 universities, the MST is developing a literacy program for approximately 19,000 teenagers and adults in the settlements.

There are currently Education and Teaching courses at seven universities (Pará, Paraíba, Sergipe, Espírito Santo, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul and Rio Grande do Sul) to train new teachers. In addition, the Josué de Castro School in Veranópolis, Rio Grande do Sul is collaborating by providing training to students in the management of settlements and cooperatives, in order to train them with skills for the work being developed in settlements. Also in 2001, a Nursing course was started, and in 2002, a Communications course for MST participants was added. (MOVIMENTO, 2008).

In thinking of the methodology of the educational program described above, the leader of the MST, Bogo (2003, p. 177-180) outlines how to teach those who work in his movement: "Teach through practice; teach through experience; teach through science; teach through culture; teach through discipline; teach through example teacher through living together; teach productive work; teach through evaluation". Pedagogy is developed out of the lived experience of the people of the settlements, and members of the community are themselves becoming the teachers within the community. Literacy and teacher training remain central focuses of the movement. Likewise, the intervention of the MST through the Teacher and Training courses at seven universities reflects the possibilities of popular involvement in higher education. Finally, we see here that the experiences of living in the settlements and cooperatives becomes the root of and the purpose for education, as students who have come from the settlements learn to management these settlements and cooperatives. This focus on work culture can be connected back to the focus of the School for Chiapas and also to the following discussion of the Argentine collective of La Juanita.

Collectives: defining work culture

Cooperatives have been a major response to the lack of employment and the harshness of capitalist labor markets, and very often associated to the reformist character of the socialist parties in the region. After the crisis of 2001 in Argentina, that showed the failure of neoliberal economic policies implemented in the country by the Governments of Menem and De la Rúa which were advocated by international organizations as exemplary of the kind of progress that a country can achieve through neoliberalism, many cooperative experiences emerged.¹²

Like the School for Chiapas and the MST, the Argentine collective *La Cooperativa La Juanita* also focuses on work culture; in this case we will focus on its school bread workshop (COOPERATIVA, 2008). Last year in one month La Juanita sold 3,000 sweet breads and with the money raised, it “trained” young people that now working as bakers. Through this work, La Juanita:

Recuperate[s] the work culture, maintaining conditions of dignity that will allow it to reject assistential plans that the State offers and opt for its own initiatives. This dignity isn't found in returning to work for in any way and for any amount possible, rather by an understanding to provide the techniques and knowledge that are used in higher quality businesses. (PRENSA, 2008).

To examine the work of La Juanita, we call upon a reflection of popular education stemming from the across-town popular movements of the Madres:

[These programs] rise above merely assistential projects, to create popular power, combating, as a part of the cultural battle, some characteristics than come from the culture of survival like immediatism, pragmatism, short-termness, and vulnerability. These factors favor co-opting processes, like the identification of the oppressed with the oppressor. The processes of popular education carefully see to breaking with policies that degrade human beings, favoring dignity, self-esteem, the forging of values born from resistance, antagonistic to those that sustain and reproduce domination. (KOROL, 2004, p. 13).

Here we see that the work of La Juanita moves away from, in Korol's words, assistential projects, in order to create more sustainable work out of and for the community. Dignity and self-esteem are reflected in the work of the culinary students who return to bake the same bread that supported their programs. Linking vocational education to social justice is, we argue, an important instrument in moving towards truly being able to offer education for all. The case of the bakery of La Juanita offers yet another example of students gaining unique literacies, in this case culinary literacy,

12 From CAVALLO, Domingo F.; MONDINO, Guillermo. Keynote Address: Argentina's Miracle? From Hyperinflation to Sustained Growth. In: BRUNO, Michael; PLESKOVIC, Boris (Ed.) *World Bank Conference on Development Economics*. Washington, D.C.: World Bank, 1995. “Argentina's total factor productivity growth of 6.5 percent a year during 1990-1994 is a remarkable feat. While the jury is still out on whether this rate of growth can be sustained over a much longer period, the growth in productivity is so remarkable that it deserves closer examination. This seemingly miraculous productivity growth inspired the title of this address. In 1991 Argentina embarked on a far-reaching program of economic reforms designed to bring inflation down to acceptable levels and to restore growth on a sustainable basis. The program rested on four pillars: opening of the economy, deregulation and reform of the tax code, privatization and elimination of other forms of government interference in resource allocation, and stabilization of inflation and the crucial relative prices.” (CAVALLO; MONDINO, 1995, p. 11).

that allows them to transform the work culture of their community. In the next section, we will examine how Barrios de Pie, another Argentine movement, tackles hunger stemming from lack of employment using other important resistance strategies.

Todos sabemos todo; nadie sabe más que nadie (We all know everything; no one knows more than anyone): Barrios de Pie

The *Barrios de Pie Movement* in Argentina began in 2001 as a struggle against hunger and poverty and in opposition to the governments that have yielded to the demands of the International Monetary Fund:

Caring not to miss the principal aim – to create genuine work for every citizen in Argentina - we have demonstrated in public places to show the rest of the society the living conditions millions of Argentine people have to suffer, claiming immediate solutions for our most urgent problems - such as lack of education, health security and basic services which would make us live in dignity - and, above all, claiming our right to a proper nutrition, because Argentina is one of the most important producers of eatables world wide, so we will not let our children to starve to death. Having taken the decision of struggling for what is ours, we are determined to solve the critical problems ourselves. In the different neighborhoods where we are organized, Barrios de Pie has started community centers where thousands of adults and children receive their everyday meals. We also carry out community orchards and bakeries, juvenile work projects, scholastic support and alphabetization, popular education, popular libraries, health campaigns [...]. (BARRIOS, 2008).

We see here Barrios de Pie's blatant statement that "[...] we are determined to solve the critical problems ourselves [...]" as an important expression of autonomy manifested in the programs described later in the statement. Again we see many common elements that have run throughout the other movements: bakeries, redefinition of the work culture, literacy, popular libraries, and health campaigns. For Barrios de Pie, democratization of certain programs, such as the *comedores populares*, has been challenged by the fact that the people in the community were conditioned to "[...] identify with the oppressor, the impossibility of carrying out autonomous actions, the naturalness of poverty, the shame of their class condition... living in a constant present without projection as historical subjects; total and functional illiteracy [...]" (GÓNZALEZ VELASCO, 2004, p. 11). Considering praxis to be their path, they "intervene to denaturalize the oppressor discourse" (GÓNZALEZ VELASCO, 2004, p. 13), participating in, for example, the *World Social Forum*, and fighting for the reversal of neoliberal educational law from the 1990s (BARRIOS, 2008).

Gender also arises as a key theme in the work of Barrios de Pie. In *La Participación de la mujer en los movimientos sociales (Seminario de Educación Popular)* [Women's participation in social movements (Popular Education Seminar)], a reflection on work done between 2002-2004 in the popular education movement of Barrios de Pie, we see that this was a workshop specifically on women's participation, which, in the words of the leaders of the meeting, organized by the *Red de Mujeres Solidarias* (Women's Network of Solidarity), was a result of detecting the necessity to include an additional meeting to tackle the question of gender from the point of view of popular education. Three hundred women attended this meeting. We argue that reflections on specific workshops can give a young student of international

studies, development, or education in the United States or in Latin America a concrete example of the way in which these movements are moving from the defensive to the offensive. Reading about the way in which the workshop includes celebration of the neighborhood conferences and the enormous turnout (GÓNZALEZ VELASCO, 2004, p. 107), students can see the way in which critical can become normative in the practice of education, instead of an “alternative”.

Liberation, which we have seen through Freire and through each of these movements, surfaces as a focal point in the meetings of Barrios de Pie, such as in their formation of popular educators through a series of three conferences (GÓNZALEZ VELASCO, 2004, p. 109). While it can be said that the concept of liberation is a *passé* term from the 1970s, too closely associated revolutionary movements whose faces have since changed, the fact that in Barrio de Pie’s formations of popular educators, they clearly name “pedagogy of the oppressed and liberation pedagogy” as one of their topics – proof to us that this utopian quest has not been lost in successful social movements in Latin America today.

These Latin American movements serve as a strong examples to Northern movements struggling due to many of the same neoliberal conditions; they may be different versions of poverty, but the so-called Fourth World, pockets of poverty in the U.S., such as near our homes in Los Angeles, can benefit from learning about successful struggles against the same forces in other parts of the world. Additionally, the attempt by many U.S. internationally-oriented graduate programs to strip processes of humanization in favor of empiricism can be challenged by these documented struggles, clearly empirical in nature, that bring dimensions of humanization and liberation, the binary of oppressor/oppressed, and at, times, spirituality into the debate.

Ecumenical movements

When I defend unity within diversity, I am thinking of unity between those who live their liberating faith and those who do not have it, regardless of why. I cannot see how those who so live their faith could negate those who do not live it, and vice versa. If our utopia is the constant changing of the world and the overcoming of injustice, I cannot refuse the contribution of progressives who have no faith, nor can I be rejected for having it. (FREIRE, 1997, p. 102).

With the above epigraph by Freire as a reference point, we would like to highlight one other subcategory of popular education movements, those that take an ecumenical stance, working as a bridge between religious and secular groups in their community. We argue here for the importance of not just religious institutional analysis, but theological analysis, in non-formal education. For Boff (2002), theology is a form of faith, reflection, and criticism, elements that are arguably essential in sustaining the educational efforts of these movements.

A reflection on the Philippine discourse of “theology of struggle”, which is primarily concerned with the Philippine struggle, itself can be applied in the Latin American case.¹³ Cariño defined theology of struggle as how to participate

13 For a comparison of the inception of Freirean philosophies in Asian social movements, see: YOO, Sung Sang. *Popular Education in Asia: A comparative study of Freirean legacies in popular education of the*

in that struggle as Christian, making available the resources of the Christian life and tradition, and bringing Christian spirituality to life in that struggle (HARRIS, 2003). In seeking to understand the “theology of struggle” of Latin American social movement participants in the context of the movements’ pedagogies, we argue that it is important to explore how individual theologies come together in the space of the movement to develop liberating education a la Freire.

In contrast to other work on theology of struggle, it is important to analyze pedagogical development within faith-based social movements by examining the similarities and difference of the participants’ theologies that shape the movement’s pedagogy, arguing that interviewee’s perceptions of the role of theology on pedagogy will be interpreted through their personal theology, shaped by the frameworks of globalization, theology of liberation, pedagogy of liberation, and social movements.

Because theologies of liberation are often cultivated outside of organized religion, in sites such as social movements, it is important for theologians to continue to look at these sites’ influences on the public sphere. As well, theological analysis is an element often ignored in scholarly analysis of organized religion, as evidenced by the discourse of religion in Latin America. Practically, nurturing the space of social movements as an important site for the creation of pedagogy influenced by theology nurtures those involved in “globalization from below”, important resistors to trends unfavorable for social justice initiatives. The development of alternative educational philosophies is one resistance strategy. We argue that behind this resistance is “transcendent motivation”, a theory that legitimation for protest is rooted in the ultimate or sacred (SMITH, 1996, p. 9). Documenting the context that produces education that reaches those un-reached by formal education is, arguably, an important counter-hegemonic tool in an era of educational standardization and therefore it is important to analyze these practices and experiences as potentially new models of development and political struggle. After all, Paulo Freire took his pedagogy, often applied in informal settings, to the public schools of São Paulo, creating lasting networks of social movements (O’CADIZ; WONG; TORRES, 1998), showing that liberatory models can be models for transformation in other educational spaces, which is the ultimate goal of this research.

Exploring the beliefs that feed these movements will provide insight into their sustainability as well as models for other Third and First world social movements. There is an explicit militant Christianity in social movements that have adopted theologies of liberation in Latin America. The spirit of liberation exists in many other religious traditions in important ways that unite all people who struggle worldwide within the context of their own faith.

In a time when religious differences are at the heart of some of the world’s most complicated conflicts, an understanding of the individual agency of human beings to use their beliefs to develop educational practices within pre-established social structures is needed. Adapting the theory of a “cosmic experience of oppression” to the spiritual bonds that exist in the experiences in the study due to certain shared legacies of economic, political, and social oppression (GUERRERO, 1987, p. 21), we

Philippines and South Korea. 2006. Doctoral thesis. UCLA, Los Angeles, 2006.

argue for the importance of seeking to better connect socio-political change with the religious mystery behind it (SMITH; PROPKOPY, 1999, p. 13).

One space in which socio-political change has connected with religious mystery has been in Buenos Aires' Centro Nueva Tierra, an ecumenical organization. In 2004, at Nueva Tierra's Espacio Freire, a yearly gathering of over three hundred popular educators to reflect upon diverse themes, Paulo Afonso Barbosa de Brito, an educator from the Escola de Formação Quilombo dos Palmares (EQUIP), exemplifies the intricate weavings of national social movements in the global sphere. For example, Centro Nueva Tierra published the proceeding of Valéria Rezende's Training for Training of the Citizenship Schools in September 2004 in Puerto Iguazú, Misiones' (REZENDE, 2005) in conjunction with the Imprenta de Madres. Rezende worked on Brazil's national literacy campaign that was directed by Freire and eventually became a founder of EQUIP. To further show these interlinking, this type of citizenship school can also be seen through São Paulo's Osasco municipal program, Escola Cidadã.¹⁴

As well, the Centro Nueva Tierra has published various reflections on utopia, connecting it to the World Social Forum meetings, such as in *Lessons from the World Social Forum in 2001*, reflecting that during the conference "[...] they did not try to put forth resolutions about what should be done in the future, rather above all to make explicit what they were *already* doing [...]" This, it is stated, is done through networks that "[...] are making it possible to get beyond pyramidal structures, through horizontal and flexible expressions of actions and knowledge [...]" (SOUZA, 2004, p. 172-173).

Centro Nueva Tierra, in May 2007, issued a international "thank you" to the Madres de Plaza de Mayo (CIUDADANÍA, 2007, p. 45) as part of their magazine inviting all to "[...] sign the message and resend it to one's contacts and networks." The power of networking between Centro Nueva Tierra, EQUIP, and the Madres exemplifies this combination between inter-group solidarity and ecumenical movements, also an attribute in the following popular education program in the interior of Argentina.

Patricio Bolton, from the standpoint of his work in Malvinas Argentinas, Córdoba, Argentina, with the creation of the Héctor Valdivielso school, reflects on the history of the experience born out of a secular and religious (Salesian) cooperation for an impoverished group of people that did not have a school in their area:

In creating this school, we proposed creating a space of reflection, study, formation, and systematization of educational practices in impoverished sectors, in line with what we've named Popular Education. Since its birth, as a school we have wanted like this to accompany this neighborhood in its process of organization and overcoming, and in this experience we reflected as teachers, and together with the families, about the act of education. (BOLTON, 2006, p. 18).

Bolton, through his reflections on this experience, shows the contributions that both religious and secular communities can bring to popular education. We see horizontal action and reflection as key elements in the development of the school. Bolton and his team's work with the community in creating a new concept of citizenship

14 GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. *Paulo Freire: Education for Development*. The Hague: Blackwell Publishing, on behalf of the Institute of Social Studies. Paper for the series on Profiles of the Journal Development and Change. (in press).

in an impoverished area through education, brings us to an important macro-reconceptualization of globalization that is central to the work of popular educators.

A transformation of the model of hegemonic globalization to Pluristic Planetarization is highlighted by Centro Nueva Tierra and the Paulo Freire Institute in which a destiny is assumed and constructed through collective action (SOUZA, 2004, p. 191). Planetarization is defined by J. E. Romão, Moacir Gadotti and Peter Lownds in *Planetarization Manifesto* as an alternative to neoliberal globalization that opposes globalization “as an expression of capitalist hegemony”. In the manifesto, the term planetarization is adopted “in place of the hegemonic term ‘globalization’”. Planetarization is

[...] a struggle toward a universal equality that does not depersonify the different and that respects differences stopping short of homogeneity [...]; [it is a] struggle for the creation of a collective subject dedicated to the restoration of humanism in society as well as in the process of civilization.

The concept of planetarization was developed taking the following into consideration:

[...] that throughout history, the elite classes and hegemonic groups took advantage and still take from this ambiguity to mold and impose homogeneities that eclipse epistemological and political identities;
that globalization is an ambiguous word, whose meaning is a euphemism entrenched behind capitalist accumulation, that wishes to construct a world with a single center of decision;
that the historical phenomena of globalization such as the flow of capital, of communications and new technologies that are often confused with “globalism” which is doppelgänger of the same phenomena, that presume to legitimize world order at the same time that it intends to have a monocultural mandate with a clear commitment to inequality; and
that all resistance to globalization under other names such as “alternative globalization” and “counter-hegemonic globalization” ends up weakening the opposition to “globalism”. (ROMÃO; GADOTTI; LOWNDS, 2006).

For those reasons, Romão, Gadotti and Lownds developed the *Planetarization Manifesto* in which they declared, as Freireans, that it was necessary to create the concept of Planetarization.

Gadotti, in *Education, Globalization and Planetarization* (Notes for a debate), provides a comprehensive explanation of planetarization as it relates to other forms of globalization. He expresses that planetarization comes from the idea of “planetary citizenship” and is tied to the notion of the Earth Charter. Planetarization recognizes the terrestrial identity as an essential human condition. Interrelated to the concept of eco-pedagogy, planetarization includes the need for a consciousness in which we are all foreigners to all parts of the world. These conditions are foundations for the creation of a culture of sustainability and peace. Here the words of theologian Leonardo Boff resonate with particular force: “The category sustainability is central for the ecological cosmos vision and possibly constitutes one of the basis of a new civilized paradigm that searches to harmonize human being, development and Earth, understood as Gaia.”

Other movements have used the word planetarization to describe their vision of a better world. Facio, a Costan Rican lawyer connects “planetarization” to feminism in her article on the Women Human Rights Net:

[...] we should talk about “planetarization” when we speak about a genuine exchange

of knowledge, values, goods, practices and ideas. I also propose that we speak about “planetarization” when we refer to a movement that joins diverse international movements against the excesses of capitalism. We should also speak about “planetarization” when we refer to bringing feminist ideas and practices to all women and men of all cultures, ethnicities, ages, colors, genders and abilities. We should use the term “planetarization” of feminism to mean interpretations of our reality that are different from dominant globalization – including re-elaboration of values, languages and symbols, feminist science, art, cinema, music and literature. (FACIO, 2003).

From the upcoming World Education Forum in Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brazil to the 2009 World Social Forum in Belém, Brazil, planetarization is a lived experience through the way in which these social movements are redefining the concept of democratic citizenship.

Conclusion: towards a world beyond neoliberalism

One of the most lasting teachings of Freire is that he invited us to practice an epistemology of curiosity that is in no way naïve and that respects the popular knowledge and culture. Freire was always very clear about this when he affirms:

We cannot, to not be naïve, expect positive results of educational work that doesn't respect a particular vision of the world that the people have and whose program makes up a type of cultural invasion, even if it's done with the best intentions. It's still cultural invasion. It will begin from the present existential, concrete situation that reflects the combination of the people's aspirations through which we can work with the content of educational programming. What should be done is to consider with people their existential, concrete situation, as a problem that, itself challenges them, and, like this, as for a response. This response, in turn, should not be given at just an intellectual level, but at the level of action, as well. (FREIRE, 2005, p. 172).

This is the work that Freire began in the 1950s, a work still left unfinished. His image as an tireless fighter against the arrogance of power, the clearness of his thought, and the coherence of his ethics are converted into standards and sources to rethink the pedagogy and education of Latin America. Through these examples, moving south from Mexico through Central America, crossing from Cordoba to Buenos Aires and east to São Paulo are modern-day reinventions of this pedagogy to suit diverse situations.

We have tried to narrate experiences in progress, and of course we cannot predict their evolution nor we can in the limited space we had here analyze them in detail. Yet, we attempted to draw from the rich and growing mosaic of experiences in popular education in the region a fresco of the contours of a changing landscape of political struggle. There are few certainties in these uncertain times. First and foremost that there is theory in practice challenging the tenets of neoliberalism and attempting to go beyond the destruction that neoliberal globalization has created in the region. These experiences are not only reactive to the way the establishment operates but concrete proposals for social change. Many people have committed their lives to creating these new paths of transformation. Feminism and the women's movements are, without question, one of the backbones of this new path:

In this struggle for interpretative power and the creation of new cultural symbols and practices,

in the strengthening of democracy and citizenship, and in the continuing daily effort to transform dominant institutions and political parties from inside out... feminism remains central to struggles for a “world beyond neoliberalism” in Latin America today. (CHINCHILLA; HAAS, 2006, p. 275).

Another important highlight of the process is how solidarity in struggle goes beyond any theoretically conceived relational theory, showing the way for social transformation. The experience with human rights in Argentina and the Madres, is emblematic:

The ability of women in human rights groups such as the Mothers of the Plaza de Mayo in Argentina [...] to unite across class, age, and ideological lines to protest repression and military dictatorships served as an inspiration and model for the broader democratic opposition that followed. (CHINCHILLA; HAAS, 2006, p. 258).

Additionally, an important learning was perhaps clearly articulated by the distinguished Argentinean writer Ricardo Piglia opening the International Book Fair in Buenos Aires Argentina (PIGLIA, 2008). He was praising the need for poetry, and remembrance, so well articulated in the poetry of Juan Gelman, who received the Cervantes prize for his poetry, and his indefatigable struggle for human rights. The sadness of Gelman’s poetry, losing his daughter and searching for his grand-daughter “disappeared” under the Argentinean dictatorship, Piglia tell us, was not an individual but a collective expression in a poetics of struggle and remembrance. There is this option, always this option, that poetry will help express the most intimate feelings of the self, and Piglia, answering the famous dictum of Adorno that it is not possible to write poetry after Auschwitz, eloquently points to poetry as a collective endeavor, as another source of inspiration of these social movements. From this defense of poetry, we may go one more step and argue that still is possible to write poetry in the region because the sensibilities born in the struggle, the desires masticated in anger and hope, and the poetics of solidarity that emerge in the streets and multitude of practices. After all, this kind of solidarity is is one of the sources for a militant tolerance of which Freire was an exemplar practitioner.¹⁵

In many occasions Freire urged us to be impatiently patiently, and to think of education as the possible dream, inquiring if this dream was possible for today or for tomorrow.¹⁶ The social movements had read and heard Freire in all its intensity. An there is the fortunate phrase that provides the title of the book of Julio Barreiro, recipient of the Prize Siglo XXI in 1979, *Los Molinos de la Ira*, in which Barreiro suggest that the Mills of God, we are told by the New Testament, always grind slowly but surely. The poetics of remembrance, another important learning and lived experience of these social movements, provide us with new clues of how the hegemony of the established powers and the project of neoliberalism is contested daily, in the households, the schools, and particularly the streets of Latin America by those who still care for a new world, and believe that *sí se puede*.

15 One of us answered Adorno’s dictum in TORRES, C. A. *Poesía perdida al atardecer*. Valencia: Germania, 2006.

16 Conversation with Carlos A. Torres, video, Journal Aurora, 1990.

In this world beyond neoliberalism, to use the words of Chinchilla and Haas, we have argued that popular education movements represent a new perspective for radical democracy in the region. As well, we have attempted to present an audience of young practitioners and academics who will work in the region with examples of successful programs, regardless of their scope, arguing that these are presentations of pedagogical projects that can be reinvented and expanded in other contexts. As we have shown, all of these programs connect cultural memory and community knowledge to utopia through popular education. Using the metaphor of navigation in the opening epigraph, the individual victories of these groups is a victory for the composite of grassroots organizations; while each may be a small star whose light alone may seem insufficient – a small popular education movement ignored in the international debates of large donors, for example – the solidarity of these movements creates a guiding illumination for progressive educators in the Americas who have been left in the dark by neoliberal education. That these popular movements arrive at specific quantifiable goals is not as central to their struggle as the fact that they are beacons of something larger – that another world is possible and that, ultimately, there is a world beyond neoliberalism.

Referências

- ALVAREZ, S.; DAGNINO, E.; ESCOBAR, A. *Cultures of Politics, Politics of Culture: Re-visioning Latin American Social Movements*. Boulder: Westview Press, 1998.
- ANTUNES, Ângela. *Leitura do mundo no contexto da planetarização: por uma pedagogia da sustentabilidade*. 2002. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- ARNOVE, Robert. *Education and Revolution in Nicaragua*. Westport, CT: Praeger Publishers, 1986.
- ARNOVE, Robert; FRANZ, S; TORRES, Carlos A. Education in Latin America: Dependency, Underdevelopment, and Inequality. In: ARNOVE, Robert; TORRES, Carlos A. (Ed.) *Comparative Education: The Dialectic of the Global and The Local*. Lanham: Rowman and Littlefield, 2007.
- BARRIOS de Pie. Available at: <<http://www.barriosdepie.org.ar>>. Retrieved: 1 Apr. 2008.
- BIGNANI, Silvia; ZISMAN, P; D'ONOFRIO, L.; RODRÍGUEZ, D.; THEIS, D. Encuentro con el Movimiento sin Tierra del Brasil. In: KOROL, Claudia (Ed.) *Pedagogia de la resistencia: Cuadernos de Educación Popular*. Buenos Aires: Madres de Plaza de Mayo, 2004.
- BOFF, Leonardo. *Crise: Oportunidade de Crescimento*. Campinas: Verus, 2002.
- BOFF, Leonardo. *Nova era: a civilização planetária*. São Paulo: Ática, 1994.
- BOGO, Ademar. *Arquitetos de Sonhos*. São Paulo: Expressão Popular, 2003.
- BOLTON, Patricio et al. *Educación y vulnerabilidad: Experiencias y prácticas del aula en contextos desfavorables*. Buenos Aires: Stella/CELADEC/La Crujía, 2006.
- BRITO, Paulo Afonso Barbosa de. *Los movimientos populares y el nuevo contexto político nacional*. Buenos Aires: Centro Nueva Tierra, 2004. (Espacio Freire).
- BRITO, Paulo Afonso Barbosa de. *Movimientos populares y cambio social en el nordeste brasileño*. Buenos Aires: Centro Nueva Tierra, 2004. (Espacio Freire).
- CAUFIELD, C. *Masters of Illusion: The World Bank and the Poverty of Nations*. New York: Henry Holt, 1996.
- CAVANAGH, J.; WYSHAM, D.; ARRUDA, M. *Beyond Bretton Woods: Alternatives to the Global Economic Order*. London: Pluto Press, 1994.
- CHINCHILLA, Norma Stoltz. *Nuestras Utopias: Mujeres guatemaltecas del siglo xx*. Guatemala City: Agrupación de Mujeres Tierra Viva, 1998.
- CHINCHILLA, Norma Stoltz; HAAS, Liesl. De Protesta a Propuesta: The Contributions and Challenges of Latin American Feminism. In: HERSHBER, Eric; ROSEN, Fred (Ed.) *Latin America After Neoliberalism: Turning the Tide in the 21st Century?* New York: The New Press, 2006.

- CIUDADANÍA plena y vida en abundancia. *Centro Nueva Tierra*, v. 19, n. 64, 2007.
- CO-MADRES. Available at: <<http://www.co-madres.org>>. Retrieved: 1 Apr. 2008.
- COOPERATIVA La Juanita. Available at: <<http://www.helpargentina.org/en/node/1276>>. Retrieved: 1 Apr. 2008.
- CORAGGIO, J. L. *Política social y Economía del trabajo: Alternativas a la política neoliberal para la ciudad*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1999.
- CULPITT, Ian. *Welfare and Citizenship. Beyond the Crisis of the Welfare State?* London: Sage, 1992.
- EMEAGWALI, Gloria T. (Ed.). *Women Pay the Price: Structural Adjustment in Africa and the Caribbean*. Trenton: Africa World Press, 1995.
- ESCOBAR, Arturo; ALVAREZ, Sonia E. (Ed.). *The Making of Social Movements in Latin America: Identity, Strategy, and Democracy*. Boulder: Westview Press, 1992.
- ESPACIO Freire. Available at: <<http://www.nuevatierra.org.ar/espaciofreire.shtml>>. Retrieved: 1 Apr. 2008.
- FACIO, Alda. *Globalization and Feminism*. 2003. Available at: <<http://www.whrnet.org/docs/perspective-facio-0302.html>>. Retrieved: 2 Mar. 2007.
- FREIRE, Paulo. Investigación y metodología de la investigación del tema generador. In: TORRES, Carlos Alberto (Ed.). *La praxis educativa y la acción cultural liberadora de Paulo Freire*. Valencia: DENES/ Instituto Paulo Freire/Ediciones del CREC, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the Heart*. New York: Continuum, 1997.
- GADOTTI, Moacir. *Education, Globalization and Planerization*. 2003. Paper presented at the Globalization and Education Research Conference, Ucla, Los Angeles, 4-9 Aug. 2003.
- GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (Ed.). *Educación popular: crisis y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1993.
- GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. *Paulo Freire: Education for Development*. The Hague: Blackwell Publishing, on behalf of the Institute of Social Studies, [200?]. Paper for the series on Profiles of the Journal Development and Change. (in press).
- GÓNZALEZ VELASCO, Laura (Ed.). *Nuestra cabeza piensa donde nuestros pies caminan*. Área de Educación Popular Movimiento Barrios de Pie. Buenos Aires: La Fragua, 2004.
- GRAMSCI, Antonio. "History of the subaltern classes" and "The concept of 'ideology'". In: HOARE, Quintin; SMITH, Geoffrey Nowell (Ed. and Trans.). *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci*. New York: International Publishers, 1971. p. 52-53, 57-58, 375-377.
- GUERRERO, Andrés G. *A Chicano Theology*. Maryknoll, NY: Orbis Books, 1987.
- HARRIS, Anne. *Dare to Struggle: Be Not Afraid*. Quezon City, Philippines: Claretian Communications, 2003.
- IXCHEN. Available at: <<http://www.ibw.com.ni/~ixchen>>. Retrieved: 1 Apr. 2008.
- KOROL, Claudia (Ed.) *Pedagogía de la resistencia*. Buenos Aires: Madres de Plaza de Mayo, 2004. (Cuadernos de Educación Popular).
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Communication, Culture and Hegemony: From the Media to Mediations*. Newbury Park, CA: Sage, 1993.
- MORALES-GÓMEZ, Daniel; TORRES, Carlos A. Education for All: Prospects and Implications for Latin America in the 1990s. In: TORRES, C. A. (Ed.). *Education and Social Change in Latin America*. Melbourne: James Nicholas, 1994.
- MORAN, Michael; WRIGHT, Maurice (Ed.). *The Market and the State: Studies in Interdependence*. Oxford: Blackwell Publishing, 1991.
- MOVIMENTO Sem Terra. Available at: <<http://www.mstbrazil.org>>. Retrieved: 1 Apr. 2008.
- O'CADIZ, M. P.; WONG, P. L.; TORRES, C. A. *Education and Democracy: Paulo Freire, Social Movements, and Educational Reform in São Paulo*. Boulder, CO: Westview Press, 1998.
- PICABEA, María Luján. El Escritor Ricardo Piglia y los funcionarios valorizan el género: Fervor por la poesía en el acto inaugural de la Feria del Libro. *Diario Clarín*, 25 abr. 2008. Available at: <<http://www.clarin.com/diario/2008/04/25/sociedad/s-03801.htm>>. Retrieved: 25 Apr. 2008.
- PRENSA Cooperativa. Que Hacen Las Entidades? Síntesis de sus actividades. Available at: <<http://www.prensacooperativa.coop/entidades.htm>>. Retrieved: 1 Apr. 2008.
- PUIGGROS, A. *La Educación Popular en América Latina*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1993.
- RADIO Zapatista. Available at: <<http://www.radiozapatista.org>>. Retrieved: 1 Apr. 2008.

- RAMAMURTI, Ravi. Privatization and the Latin America Debt Problem. In: GROSSE, Robert (Ed.). *Private Sector Solutions to the Latin America Debt Problem*. New Brunswick: Transaction Publisher, 1991.
- REIMERS, Fernando. Education for All in Latin America in the XXI Century and the Challenges of External Indebtedness. In: TORRES, C. A. (Ed.). *Education and Social Change in Latin America*. Melbourne: James Nicholas Publisher, 1994.
- REZENDE, Valéria. *Los ritmos de la vida: la pedagogía y la política en la aventura de la educación popular*. Buenos Aires: Escuelas de Ciudadanía y Centro Nueva Tierra, 2005.
- ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M.; LOWNDS, P. *Planetary Manifesto*. 2006. Paper presented at the Instituto Paulo Freire's Seminario Binacional Luso-Brasileiro: Globalização e Educação, São Paulo, 26-27 mar. 2006.
- SCHOOLS for Chiapas. Available at: <<http://www.schoolsforchiapas.org/english/about-us/history.html>>. Retrieved: 1 Apr. 2008.
- SMITH, Christian. *Resisting Reagan: the U.S. Central America Peace Movement*. Chicago: University of Chicago Press, 1996.
- SMITH, Christian; PROPKOPY, Joshua (Ed.). *Latin American Religion in Motion*. New York: Routledge, 1999.
- SOUZA, Luiz Alberto Gómez de. *La Utopía Surgiendo entre Nosotros*. Prefacio: Leonardo Boff. Buenos Aires: Centro Nueva Tierra, 2004.
- TOLEDO, Enrique de la Garza. *Sindicatos y nuevos movimientos sociales en América Latina*. Buenos Aires: Clasco, 2005.
- TORRES, Carlos A. A Critical Review of Education for All (EFA) Background Documents. In: TORRES, Carlos A. *Perspectives in Education for All*. Ottawa: International Development Research Centre, 1991.
- TORRES, Carlos A. *A diez años de la muerte de Paulo Freire*. Los Angeles: [s.n., 2007]. Unpublished manuscript. Fragments from the introductions to the books by Carlos Alberto Torres, *La praxis educativa y la acción cultural de Paulo Freire* (Valencia: Instituto Paulo Freire, Denese Editorial, Ediciones del CREC, 2005), *Lectura Crítica de Paulo Freire* (Valencia: Instituto Paulo Freire, Denese Editorial, Ediciones del CREC, 2006).
- TORRES, Carlos A. *Estudios Freireanos*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho, 1995a. (Conquena Grupo).
- TORRES, Carlos A. *Globalization and Education*. Meeting of Fondazione Liberal, Milan, Italy, 15-17 May 2003.
- TORRES, Carlos A. *Las Secretas Aventuras del Orden. Estado y Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1996.
- TORRES, Carlos A. Participatory Action Research and Popular Education in Latin America. In: MCLAREN, P. L.; GIARELLI, J. M. (Ed.). *Critical Theory and Educational Research*. Albany: State University of New York Press, 1995b. p. 237-255.
- TORRES, Carlos A. *Paulo Freire y la Educación Popular: La antítesis de Neoliberalismo? Notas para mi bitácora*. Unpublished manuscript.
- VÁZQUEZ, Inés (Ed.). *Historia de las Madres de Plaza de Mayo: Luchar Siempre Las Marchas de la Resistencia 1981-2006*. Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo, 2007.

Mesa 2

Paradigmas freirianos e movimentos sociais

- ✔ *Uma pedagogia em movimento: os movimentos sociais na obra de Paulo Freire* – Danilo R. Streck
- ✔ *Movimientos sociales, construcción de lo común y educación* – Pep Aparicio Guadas
- ✔ *Pedagogias de Paulo Freire* – José Eustáquio Romão
- ✔ *Alfabetização educadora do Maranhão: forjando com Freire pistas de uma outra política* – Célia Linhares
- ✔ *Saber para si, saber com os outros* – Carlos Rodrigues Brandão, Alessandra Leal e Maristela Correa Borges

Apresentação

Coube-me facilitar e animar esta mesa, com o compromisso de militante e a responsabilidade de educadora. Aprofundar o diálogo sobre “Paradigmas freirianos e movimentos sociais”, na sexta edição do Fórum Paulo Freire, reafirmou, mais uma vez, o enorme compromisso de Paulo Freire com os movimentos sociais.

Contamos com a participação de educadores/pesquisadores que há vários anos têm demonstrado, cientificamente, a intrínseca relação entre a filosofia e a metodologia de Paulo Freire com as lutas dos movimentos sociais e suas práticas político-pedagógicas. Participaram deste diálogo Pep Aparício Guadas – membro do IPF-Espanha e professor da FPA (Valência, Espanha); José Eustáquio Romão – diretor fundador do IPF (São Paulo, Brasil) e professor da Uninove; Carlos Rodrigues Brandão – professor da UFU e da Unicamp, membro do Conselho Internacional de Assessores do IPF (São Paulo, Brasil); Danilo Streck – professor da Unisinos e membro do Conselho Internacional de Assessores do IPF (Rio Grande do Sul, Brasil); Célia Linhares – professora da UFF e membro do Conselho Internacional de Assessores do IPF (Rio de Janeiro, Brasil) e Evarina Deulofeu – do Centro Memorial Dr. Martin Luther King (Havana, Cuba).

A própria interação dos conferencistas com o público presente, bem como com os internautas que acompanharam a programação do Fórum, em tempo real, deixou claro, nesta mesa de diálogos, a conjunção entre a grande experiência teórica de cada um dos conferencistas em relação à obra de Paulo Freire e as suas vivências relacionadas à luta dos movimentos sociais.

Para dinamizar ainda mais os trabalhos, procurei, como coordenadora da mesa, criar uma clima acolhedor a cada palestrante, cantando com a platéia algumas canções que fazem referência aos diversos movimentos sociais e às suas lutas. Desta forma, as músicas serviram de fio condutor para o diálogo, que na fala de cada conferencista trouxe à tona a bandeira de diferentes movimentos sociais nacionais e internacionais.

Inúmeras são as causas que impulsionam os movimentos sociais na busca de mudanças e transformações. Muitos são os motivos que nos permitem conectar estes movimentos ao mundo. Um espaço surgido em 2001 foi o Fórum Social Mundial, que tem viabilizado o encontro, o fortalecimento e o surgimento de redes, campanhas,

grupos, movimentos sociais e populares de todas as partes deste Planeta, resultado das lutas travadas desde a década de 60 “por um outro mundo possível”. Com o Fórum Social Mundial temos aprendido e conhecido inúmeras alternativas para o sistema que assola nossa dignidade de vida. E este também é um dos objetivos dos Encontros Internacionais do Fórum Paulo Freire que, desde 1998, têm sido realizados a cada dois anos para dar continuidade ao legado de Paulo Freire, em defesa dos “esfarrapados do mundo”.

Encerramos a tarde com a certeza de que é preciso dizer sim à toda forma de vida no planeta e não à sua destruição. Dizer não à criminalização dos movimentos sociais em qualquer parte do mundo. Dizer que não é possível existir desenvolvimento sustentável sob a égide do capitalismo, pois nessa perspectiva o homem destrói o seu Planeta para ter cada vez mais poder. A humanidade precisa aprender a cuidar do meio ambiente e das suas crianças. Viver e cuidar é esperar a amorosidade, a solidariedade, o respeito aos diferentes e à diversidade.

Salete Valesan Camba

Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da USP, pedagoga e Diretora de Relações Institucionais do Instituto Paulo Freire.

Uma pedagogia em movimento: os movimentos sociais na obra de Paulo Freire

Danilo R. Streck¹

As marchas: a sociedade em movimento

Na segunda carta pedagógica, ao referir-se à marcha do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) em direção a Brasília, Freire (2000, p. 61) manifesta seu sonho de ver o país cheio de marchas:

A marcha dos desempregados, dos injustiçados, dos que protestam contra a impunidade, dos que clamam contra a violência, contra a mentira e o desrespeito à coisa pública. A marcha dos sem-teto dos sem-escola, dos sem-hospital, dos renegados. A marcha esperançosa dos que sabem que mudar é possível.²

Ana Maria Araújo Freire relata a emoção do marido diante da manifestação pública na qual culminou tal marcha, na Esplanada dos Ministérios, em Brasília, falando diante da televisão como se lá estivesse: “É isso minha gente, gente do povo, gente do povo, gente brasileira. Esse Brasil é de todos e de todas nós. [...] Esse país não pode continuar sendo de poucos... Lutemos pela democratização deste país. Marchem, gente de nosso país...” (FREIRE, 2000, p. 63). Com essas palavras e gestos, Paulo Freire reconhece os movimentos sociais como as forças por excelência capazes de alterar situações de injustiça construídas na história a partir de interesses que passaram a ser naturalizados.³

Neste trabalho, pretendo identificar alguns momentos na construção de sua obra, a partir da relação com os movimentos sociais, tendo presente que há neles uma grande diversidade, desde a perspectiva ideológica até as suas estratégias de luta. Argumento que, grosso modo, estes momentos constituintes podem ser agrupados em três categorias, que correspondem à emergência e construção do popular na América Latina, à

1 Doutor em Educação pela Rutgers University (Nova Jersey, EUA) e professor do Programa de Pós-Graduação da Unisinos.

2 Na entrevista à TV PUC, por Luciana Burlamaqui, poucos dias antes de morrer, ele expressou a mesma idéia, com uma enorme plasticidade. Eis a transcrição do trecho: “Eu estou absolutamente feliz por estar vivo ainda e ter, acompanhar essa marcha, que como outras marchas históricas revelam o ímpeto da vontade amorosa de mudar o mundo, dessa marcha dos chamados ‘sem terra’. Eu morreria feliz se visse o Brasil, cheio em seu tempo histórico, de marchas. Marchas dos que não têm escola, marcha dos reprovados, marcha dos que querem amar e não podem. Marcha dos que se recusam a uma obediência servil. Marcha dos que se rebelam, marcha dos que querem ser e são proibidos de ser. Eu acho que, afinal de contas, as marchas são andarilhagens históricas pelo mundo e os sem terra constituem para mim hoje uma das expressões mais fortes da vida política e da vida cívica desse país. [...] O que eles estão, mais uma vez, é provando certas afirmações teóricas de analistas políticos, de que é preciso mesmo brigar para que se obtenha um mínimo de transformação.” (Transcrito por Vítor Schütz)

3 Veja o verbete “Movimentos sociais/movimento popular” (MEDEIROS; ZITKOSKI; STRECK, 2008) no *Dicionário Paulo Freire*.

elaboração de uma perspectiva dentro de outros movimentos no mundo e ao engajamento na luta pela democratização e pelos direitos humanos em sua pátria.

Na segunda parte do trabalho analiso três marcas desta trajetória na pedagogia freireana. Uma delas é o desenvolvimento da ótica de leitura de mundo, na qual os movimentos sociais populares desempenham um papel central. São eles que propiciam os óculos para conhecer a realidade, mesmo que os patrocinadores de projetos e programas sejam órgãos de governo ou, mais tarde, organizações não governamentais. Uma segunda marca é a dinamicidade que os movimentos sociais imprimem na obra de Paulo Freire, constituindo uma pedagogia do movimento, conforme se expressa no desdobramento da pedagogia do oprimido em outras pedagogias contextuais. Por fim, e vinculada aos itens anteriores, a pedagogia de Freire se caracteriza pelo seu caráter inovador a partir da margem, onde se encontram as energias capazes e dispostas a produzir mudanças.

Momentos constituintes da obra freireana

A emergência do popular

As décadas de 1950 e 1960 são reconhecidas na educação popular como o momento quando se funda algo novo no panorama pedagógico latino-americano (BRANDÃO, 2001; PALUDO, 1984). A educação passa a ser vista como instrumento para as classes subalternas ocuparem um lugar na sociedade que lhes havia sido negado. Paradoxalmente, a sociedade que negava este espaço reconhecia que tanto o desenvolvimento econômico quanto a democracia moderna não poderiam conviver com este enorme contingente de população ignorante e analfabeta. As indústrias precisavam de operários minimamente qualificados e o aumento do número de cidadãos aptos a depositar o seu voto, então não permitido aos analfabetos, era importante para as disputas políticas regionais e nacionais.

A política populista então vigente consistia em adaptar as massas dentro da estrutura da sociedade sem alterar a sua essência. Francisco Weffort comenta que “[...] terá sido este o maior equívoco e, ao mesmo tempo, a maior virtude dos populistas [...]” (WEFFORT, 1980, p. 24). Por um lado, eles necessitavam do crescimento da pressão popular através da mobilização das massas para garantir os seus interesses de poder e de realizar as reformas. Por outro lado, para que isso ocorresse, criavam-se necessariamente espaços de participação que fugiam ao seu controle e que representavam uma tomada de consciência para além dos parâmetros previstos.

Por essa razão, Francisco Weffort refere-se à experiência pedagógica de Freire nestes seus primeiros anos como um “movimento de educação” integrado a um “movimento popular brasileiro” mais amplo. Na apresentação do livro⁴ em que Freire narra a sua experiência de Angicos, o sociólogo tece as seguintes considerações:

A apresentação deste livro parece-nos assim uma valiosa oportunidade para algumas considerações sobre o movimento popular brasileiro. Em verdade, seria difícil tratar de outro modo a um

4 A primeira edição do livro *Educação como prática da liberdade*, no qual se encontra este prefácio de Francisco Weffort, é de 1967.

pensamento engajado como o de Paulo Freire. Suas idéias nascem como uma das expressões da emergência política das classes populares e, ao mesmo tempo, conduzem a uma reflexão e a uma prática dirigida sobre o movimento popular. (FREIRE, 1980, p. 4).

Esta mesma mobilização tinha, na visão do sociólogo, uma “debilidade congênita” que consistia em estarem os movimentos direta ou indiretamente vinculados ao governo, não chegando a criar um nível de organização que lhes permitisse uma resistência mais efetiva por ocasião do golpe militar, na maioria dos casos ruindo como castelos de cartas. O próprio Freire foi vítima da reação das forças que se sentiram ameaçadas e restabeleceram a ordem à sua maneira.

É grande a história e longa a lista de todos os movimentos que compuseram um quadro que hoje é parte de uma memória viva que se traduz numa visão de história como possibilidade e na ação pedagógica como ação política. Os Círculos de Cultura Popular, as Ligas Camponesas, o Movimento de Educação de Base, entre muitos outros, escreveram uma página da história quando a prática educativa faz da sociedade em movimento a sua “sala de aula”, recriando os tradicionais papéis de educador e educando, a metodologia, os objetivos e o conteúdo.

Dentre os muitos movimentos⁵, merece destaque o Movimento de Cultura Popular criado na época em que Freire se envolvia com os seus projetos pedagógicos. Ele conta que o então governador Miguel Arraes convidou um grupo de intelectuais jovens da época, junto com alguns artistas e líderes sindicais para um encontro no qual teria dito mais ou menos o seguinte:

Bem, eu ganhei a eleição, sou prefeito, e gostaria enormemente de trabalhar tanto quanto eu pudesse nessa administração; ter um trabalho de educação e de cultura ligado ao povo, às classes trabalhadoras. Não disponho de dinheiro, mas tenho a infra-estrutura da Prefeitura que eu posso pôr à disposição. Conto com a colaboração de vocês, intelectuais, a quem não posso pagar. (FREIRE, 1992, p. 36).

Faziam parte desse grupo Ariano Suassuna e outras figuras de destaque que tiveram uma influência decisiva na obra de Freire. Esta passagem pelo Movimento de Cultura Popular abriu, conforme sua avaliação, “[...] uma larga possibilidade de aprendizado e gestação de uma teoria pedagógica [...]” (FREIRE, 1992, p. 37). Importante frisar que junto com o reconhecimento de teóricos como John Dewey e Jean Piaget, mencionados na mesma entrevista, há um destaque para o Movimento como o espaço onde se encontram as condições para aprender e para gestar uma teoria pedagógica.

A universalização

A obra de Freire alcançou um caráter universal, como testemunham as inúmeras traduções para idiomas em diferentes cantos do mundo que continuam sendo feitos de seus livros. Acredito que esta universalidade tem a ver não por último com a sua

5 Para uma análise deste período remeto ao livro *Educação Popular: do sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura* (SCOCUGLIA, 2000). Conforme este autor, “[...] entre os principais movimentos, implantados no Nordeste, entre 1960 e 1964, merecem destaque: o Movimento de Cultura Popular (MCP), criado em maio de 1960, na Prefeitura do Recife (gestão Arraes); a campanha ‘De Pé no Chão Também se Aprende a Ler’, sob os auspícios da Prefeitura de Natal (RN), instituída em fevereiro de 1961; o Movimento de Educação de Base (MEB), da CNBB em convênio com o governo federal, instituída em março de 1961 em vários estados.”

radicalidade, no sentido de produzir uma reflexão enraizada em práticas concretas, quer fossem no Nordeste brasileiro, no processo de reforma agrária no Chile, na luta pela libertação na Guiné-Bissau ou na Prefeitura de São Paulo.

Um fato decisivo para isso foi, paradoxalmente, o exílio ao qual foi condenado pelo Regime Militar instalado no Brasil em 1964. Nesse sentido, o que aconteceu com Freire é semelhante ao que encontramos na biografia de João Amós Comenius e Jean-Jacques Rousseau, dois dos maiores pedagogos modernos. Também eles foram perseguidos em suas pátrias e, em suas peregrinações, não alimentaram o ódio que divide, mas buscaram compreender os sentimentos, as razões e os processos sociais capazes de alicerçar uma educação que promova a convivência justa e pacífica entre as pessoas e os povos.

Paulo Freire fala de sua aprendizagem no exílio numa entrevista a *Teoria & Debate* (1992):

Eu sabia que o exílio significava uma ruptura. Era uma espécie de corte e implicava, necessariamente, um aprendizado difícil de, continuando vivo, lidar com um contexto novo. A realidade do exílio é sempre uma realidade que você toma de empréstimo; porque não está podendo experimentar-se na sua realidade original. [...] Você não pode transformar Brasil em Genebra. Eu procurei me ocupar no exílio para me preocupar com o Brasil. Aproveitei o tempo para aprender, nas minhas passagens pela África, Ásia, Austrália, Nova Zelândia, Pacífico Sul, América Central.

É nessa fase da vida de Freire que uma experiência do Nordeste brasileiro encontra eco em outras práticas e começa a se constituir numa teoria capaz de abrigar uma grande diversidade de experiências e de pontos de vista teóricos. Pouco sabemos da breve experiência de Freire na Bolívia, mas temos importante documentação do trabalho de Freire no Chile⁶, país que estava em plena fase de reformas que desaguariam na eleição do socialista Salvador Allende, deposto pelo golpe de 1973. Aqui a visão de Freire adquire um caráter explicitamente latino-americano. A cultura do silêncio não é mais um problema nordestino e brasileiro, mas é um problema derivado do passado colonial do sub-continente latino-americano. Mesmo que breve, a passagem pela Bolívia deixa nele as marcas da forte presença indígena neste país.⁷

Aos poucos entram outros atores. O fato de a primeira nota de rodapé de *Pedagogia do Oprimido* falar dos movimentos sociais ao redor do mundo parece especialmente reveladora no sentido de indicar a fonte de inspiração desta teoria pedagógica, mas também no sentido de sinalizar as conexões entre os diversos movimentos da sociedade naquela época. Vejamos a nota:

Os movimentos de rebeldia, sobretudo de jovens, no mundo atual, que necessariamente revelam peculiaridades dos espaços onde se dão, manifestam, em sua profundidade, esta preocupação em torno do homem e dos homens, como seres no mundo e com o mundo. Em torno do *que e*

6 Ver o livro *Freire e Fiori no exílio: um projeto pedagógico-político no Chile* (TRIVIÑOS; ANDREOLA, 2001).

7 Num seminário sobre “Educación Cristiana y Educación Popular” em Cochabamba (PREISWERK, 1987, p. 21) Freire expressa esta aprendizagem: “Pero só no podemos trabajar en educación cristiana o educación popular, que es lo mismo, desconociendo da religiosidad popular, menos desconociendo la religiosidad nativa, anterior a la cristiana e que está viva; porque los 2 millones de aymaras han sufrido dominación quechua dos siglos, han sufrido dominación española cuarto siglos, han sufrido dominación de la república criolla 150 años, pero el aymara tiene su religion.” Descreve então o ritual da “wilancha”, o sacrifício de uma lhama ou ovelha e o compara ao ritual sacrificial da tradição judaico-cristã.

do *como* estão sendo. Ao questionarem a “civilização do consumo”, ao denunciarem as “burocracias” de todos os matizes; ao exigirem a transformação das Universidades, de que resulte, de um lado – o desaparecimento da rigidez nas relações professor-aluno; de outro – a inserção delas na realidade; ao proporem a transformação da realidade mesma para que as Universidades possam renovar-se; ao rechaçarem velhas ordens e instituições estabelecidas, buscando a afirmação dos homens como sujeitos de decisão, todos estes movimentos refletem o sentido mais antropológico do que antropocêntrico de nossa época. (FREIRE, 1981, p. 29-30).

Há nesta citação cinco elementos que compõem a compreensão de Freire sobre os movimentos sociais:

- os movimentos são portadores de uma rebeldia que impulsiona as mudanças na sociedade. Vamos encontrar a palavra rebeldia em seus escritos posteriores, já incorporada à sua reflexão pedagógica no sentido da necessidade de uma educação da rebeldia e da indignação;
- os movimentos sociais são localizados, respondendo a desafios específicos de uma classe, de um grupo social, de uma questão social emergente, diferenciando-se, portanto, de uma instituição;
- os movimentos sociais são ao mesmo tempo portadores de uma preocupação essencial, de caráter universal, que no caso seria a busca de humanização;
- os movimentos sociais são lugares de constituição do homem e da mulher como sujeitos, como alguém que diz a sua palavra;
- os movimentos sociais da atualidade indicam, para Freire, a ultrapassagem de uma visão antropocêntrica em direção a uma visão antropológica. Com esta afirmação, Paulo Freire antecipa a discussão sobre a centralidade da cultura e a valorização das diferenças, o que parece ser possível apenas se houver uma descentração, deixando o homem (sic!) de ser o centro, mas a própria vida, conforme argumento feito adiante no mesmo livro onde, com base em Erich Fromm, refere-se à tensão entre o movimento biofílico e necrofílico como portadora das possibilidades para uma educação humanizadora.

A passagem pelo Conselho Mundial de Igrejas é sem dúvida um marco decisivo na carreira de Freire e foi uma opção consciente de sua parte. No fim da década de 1960, ele já era suficientemente conhecido para poder optar por uma carreira acadêmica relativamente confortável em instituição de renome internacional. O convite do Conselho Mundial de Igrejas, no entanto, dava a ele, naquele momento, o espaço de que necessitava para testar as suas idéias no confronto com outras realidades.⁸ Também a sua relação com o movimento da Teologia da Libertação se torna paradigmático para a vinculação destas duas áreas de conhecimento na América Latina.⁹ Tanto uma como a outra partem da realidade concreta do povo que crê, que aprende e que ensina.

A construção da democracia

Ao regressar ao Brasil em 1979, depois de 15 anos de exílio, Paulo Freire encontra uma realidade distinta no sentido de que os movimentos sociais populares haviam se dissociado da ação do Estado, contrapondo-se a este na luta por direitos trabalhistas através

8 Ver *O andarilho da esperança*: Paulo Freire no CMI (ANDREOLA; RIBEIRO, 2005).

9 Ver *Correntes pedagógicas*: uma abordagem interdisciplinar (STRECK, 2004).

dos sindicatos, pelos direitos humanos e pela democratização, pela escola pública, pela terra e por outros direitos de cidadania. Ao mesmo tempo, na medida em que se reconquista a democracia, passam a ter um papel propositivo e se tornam protagonistas na luta por políticas públicas. A Constituição de 1988 incorporou muitas dessas propostas através da ação do Fórum da Participação Popular na Constituinte.¹⁰

Giovanni Semeraro (2006) aponta que se trata da mudança do paradigma da libertação para o paradigma da hegemonia. Já não interessava mais o confronto direto com o Estado, mas a ocupação de espaços na sociedade civil que garantissem a construção de um projeto de cunho popular. Tornam-se comuns nas discussões político-pedagógicas conceitos do vocabulário gramsciano, como sociedade civil, Estado ampliado, escola unitária, intelectual orgânico, bloco histórico, entre outros. É também neste período (1980) que se cria o Partido dos Trabalhadores, do qual Paulo Freire é um dos membros fundadores, e que passa a representar as expectativas cultivadas ao longo de duas décadas de silenciamento dos movimentos, muitas vezes na clandestinidade.

Formam-se neste período importantes lideranças, tanto no âmbito dos sindicatos como no âmbito das Comunidades Eclesiais de Base. O atual presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva e o escritor Frei Betto são exemplos eloqüentes da força formadora dos movimentos sociais daquele período. Herbert de Souza, o Betinho, liderou uma campanha pioneira contra a miséria e a fome no país.

Nos anos anteriores, Paulo Freire havia insistido na idéia de que a ação pedagógica não é neutra, mas que ela é sempre também ação política. Neste período ganha força a idéia de que a ação política é também ação pedagógica¹¹. No momento em que o movimento se alia e em muitos casos se funde num partido, e quando este em não raras ocasiões se rege pela lógica política hegemônica, ganha proeminência a pergunta sobre o que fazer com o poder. É necessário, conforme ele, reinventá-lo:

Pois bem, se temos uma opção política de compromisso com a classe trabalhadora, temos um sonho, uma utopia. Meu sonho não é apenas a tomada do poder: mas a reinvenção do poder. A tomada de poder pode implicar na reprodução ideológica do velho poder autoritário. Mas é preciso, sim, reinventá-lo completamente de maneira democrática. (FREIRE, 1984, p. 6).

10 Veja-se a este respeito a análise de Pedro Pontual: “É importante situar que a intervenção dos movimentos sociais na perspectiva de construção das políticas públicas é uma dimensão recente das suas ações que emerge a partir da década de 80, incidindo sobre o processo de redemocratização do país. Foi na década de 80 que os movimentos sociais desenvolveram uma nova compreensão acerca do Estado e da sua autonomia em relação a ele. Evidencia-se uma relação de complementaridade necessária entre a organização autônoma na sociedade civil e a sua capacidade propositiva em relação às políticas públicas. A estratégia das suas ações passa a combinar sua organização autônoma com a disputa no espaço institucional em torno das políticas públicas, tanto no tocante à sua formulação como em relação ao seu controle e à sua gestão.” (2005, p. 46).

11 Sobre a relação entre movimentos sociais, partidos e educação em Freire, ver *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas* (SCOCUGLIA, 1997, p. 91-96).

As marcas do movimento na pedagogia

A ótica da leitura do mundo (quem educa o educador)

A leitura do mundo, como “[...] a possibilidade que mulheres e homens ao longo de sua história criaram de *inteligir* a concretude e de comunicar o *inteligido* [...]” (FREIRE, 2000, p. 42) faz parte do ser no mundo. Constituímo-nos como mulheres e homens a partir de compreensões da realidade que vamos formando desde que nascemos, através de um complexo conjunto de lentes que herdamos e que ao mesmo tempo reconstruímos de forma sempre original. Se não podemos negar o caráter formativo das experiências, precisamos também reconhecer que esta formação não ocorre de modo mecanicista e, muito menos, pré-determinada. Paulo Freire, por isso, parte do pressuposto de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e que o exercício da última não poderia estar dissociada da primeira.¹²

A questão que se coloca, então, não é se lemos a realidade ou não, mas sobre a ótica a partir da qual a mesma é feita. Chegamos assim a uma pergunta central na pedagogia e que passou a ser conhecida pela clássica frase de Marx de que “[...] a teoria materialista da mudança das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias fazem mudar os homens e que o educador necessita, por sua vez, ser educado [...]” (MARX; ENGELS, 1983, p. 27). Em outras palavras: Quem e o que forma e informa a ótica pela qual educadores e educadoras lêem e ensinam a ler o mundo?

No caso de nosso estudo, implica perguntar sobre os lugares nos quais Paulo Freire funda a sua práxis. Podemos tomar como ponto de partida a sua luta intransigente nos últimos anos de sua vida contra a aceitação fatalista do mercado como o único agente regulador da vida social e, por conseguinte, dos objetivos e dos conteúdos da educação. “E é uma imoralidade, para mim, que se sobreponha, como se vem fazendo, aos interesses radicalmente humanos, os do *mercado*.” (FREIRE, 1996, p. 112).

Da mesma forma, não temos em Freire uma crença de que o Estado ou algum partido, ao menos não da forma como existem, pudesse desempenhar esta função. Ele tem consciência de que na sociedade capitalista os interesses que controlam o Estado são prioritariamente os interesses do capital e não das pessoas e dos grupos que estão deixados à margem dos processos produtivos e de consumo ou neles integrados de forma subalterna. Igualmente, não adere a um fatalismo tecnológico no sentido de que a tecnologia proveria os impulsos e a própria direção da educação. “A necessária formação técnico-científica dos educandos por que se bate a pedagogia crítica não tem nada a ver com a estreiteza tecnicista e científicista que caracteriza o mero treinamento” (FREIRE, 2000, p. 44).

A ética universal do ser humano proposta por Freire tem como ponto de referência o Outro que, mesmo silenciado, faz ouvir o seu grito.¹³ Nesse sentido, os mo-

12 “Como educador preciso de ir ‘lendo’ cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. [...] E tudo isso vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo ‘leitura do mundo’ que precede sempre a ‘leitura da palavra’” (FREIRE, 1996, p. 90).

13 “A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do *tu*, que

vimentos sociais populares são considerados por ele como a grande escola da vida. Neles, a ação por melhorias concretas em seu bairro ou das condições de vida anda de mãos dadas com a reflexão sobre o seu entorno e sobre estratégias de luta. “É por esse caminho, diz Freire, que o Movimento Popular, vai inovando a educação.” (FREIRE; NOGUEIRA, 1989, p. 66). Eles são uma força instituinte nas práticas educativas.

O movimento / A andarilhagem

A pedagogia de Freire é uma pedagogia do movimento. Carlos Rodrigues Brandão expressou bem esta “vocação coerentemente errante e andarilha” da vida e do pensamento de Paulo Freire. Há, segundo ele, várias razões que nos fazem pendular entre o “estar aqui” e o “partir”, “ir para”.

Há os que se deslocam porque querem (os viajantes, os turistas), os que se deslocam porque crêem (os peregrinos, romeiros), os que se deslocam porque precisam (os migrantes da fome, os exilados), e há os que se deslocam porque devem (os engajados – para usar uma expressão cara aos anos 1960 –, os comprometidos com o outro, com uma causa). Paulo Freire teria pertencido às duas últimas categorias. (BRANDÃO, 2008, p. 40).

No diálogo com Myles Horton (FREIRE; HORTON, 2002, p. 182) Freire lembra que a idéia de movimento está presente na própria etimologia de educa o: trata-se de um movimento de fora para dentro, e vice-versa, que corresponde à tensão entre autoridade e liberdade. O lugar do oprimido, na sua provisoriade como momento de passagem, requer um constante reinventar-se. Surgem por isso os desdobramentos da *Pedagogia do Oprimido* em *Pedagogia da Pergunta*, *Pedagogia do Conflito*, *Pedagogia da Esperança*, *Pedagogia da Indignação*, *Pedagogia do Sonho Possível*, entre outras.

A cria o do Movimento de Alfabetiza o de Jovens e Adultos na gestão de Luíza Erundina, quando Paulo Freire era secretário de educa o do município de São Paulo exemplifica a importância, na prática, da idéia de movimento. Maria Alice de Paula Santos (2008, p. 274) narra como o nome foi cuidadosamente escolhido para dar “[...] o sentido de mobiliza o e engajamento dos setores organizados da sociedade, de apoio aos grupos que já desenvolviam trabalho de educa o de jovens e adultos [...]”. Tratava-se efetivamente de vir ao encontro das necessidades de grupos que já desenvolviam práticas educativas e que necessitavam de apoio.

Uma pedagogia da margem

Os movimentos sociais têm a sua origem na margem do instituido.¹⁴ Os movimentos que defendem os direitos humanos o fazem exatamente porque as institui es supostamente destinadas a cuidar da integridade do cidadão não cumprem a sua fun o. O MST surge nas margens da legalidade que continua garantindo o acesso desigual à possibilidade de cultivar a terra. O mesmo vale para a educa o, para a ecologia ou qualquer outra área na qual pessoas, grupos ou classes se vêem excluídas do acesso a

me faz assumir a radicalidade do meu eu.” (FREIRE, 1996, p. 46).

14 Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 59), ao defender a cria o de uma Epistemologia do Sul, comenta: “Das margens se vêem melhor as estruturas de poder. Devemos analisar as estruturas de poder da sociedade a partir das margens, e mostrar que o centro está nas margens, de uma maneira que s vezes escapa a toda nossa análise.”

recursos ou constatam, como no caso da ecologia, que os recursos estão sendo indevidamente usados.

A *pedagogia do oprimido* é essencialmente uma pedagogia daquele outro que se encontra na margem. Por isso parece tão pouco pertinente perguntar se a pedagogia de Paulo Freire ainda tem validade ou se ela pode ser aplicada, por exemplo, em escolas da rede pública, em universidades ou em projetos de educação de jovens e adultos. O equívoco consiste em perder de vista que se trata de perceber o movimento pedagógico que se recria nestes espaços marginalizados da sociedade.

Paulo Freire teve o mérito de captar e de sistematizar como ninguém outro em seu tempo este movimento e dar-lhe forma e consistência. Ele não inventou a pedagogia do oprimido mesclando Marx, Fromm, Sartre e outros pensadores, mas ele viu e ouviu o movimento pedagógico do movimento nas margens da sociedade e, então, para compreendê-lo buscou os interlocutores. Ao mesmo tempo, fazendo isso, Freire pôs-se junto com o movimento e se tornou referência para ele.

Referências

- ANDREOLA, Balduino A.; RIBEIRO, Mario Bueno. *Andarilho da esperança: Paulo Freire no CMI*. São Paulo: ASTE, 2005.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Andarilhagem. In: STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime J. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Vozes, 2008.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *De Angicos a Ausentes: 40 anos de educação popular*. Porto Alegre: MOVA-RS/CORAG, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, Paulo. Entrevista. Entrevistadores: Mário Sérgio Cortella e Paulo de Tarso Venceslau. *Teoria & Debate*, ano 17, n., p. 28-40, 1. Trim. 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Utopia e poder*. São Paulo: PUC, 1984. Palestra proferida em 12 de maio de 1984 na PUCSP, por ocasião do curso de extensão cultural "Igreja e poder".
- FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- PALUDO, Conceição. *Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o Campo Democrático e Popular*. Porto Alegre: CAMP/Tomo, 1984.
- MARX, K.; ENGELS, F. *Textos sobre educação*. São Paulo: Moraes, 1983.
- MEDEIROS, Lucineide B.; ZITKOSKI, Jaime J.; STRECK, Danilo R.. Movimentos sociais/Movimento popular. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Vozes, 2008.
- PONTUAL, Pedro. Os movimentos sociais e a construção de políticas públicas nos espaços locais. In: BORGES, Liana; BRANDÃO, Sérgio Vieira (Org.). *Diálogos com Paulo Freire*. Tramandaí: Isis, 2005. p. 37-58.
- PREISWERK, Matthias. Paulo Freire em Cochabamba (Crônica). *Fé y Pueblo*, año IV, n. 16 y 17, p. 4-49, oct. 1987.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- SANTOS, Maria Alice de Paula. MOVA. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Vozes, 2008.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise dos paradigmas*. João Pessoa: Editora Universitária, 1997.

- SCOCUGLIA, Afonso Celso. *Educação Popular: do sistema Paulo Freire aos IPMs da Ditadura*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB; São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2000.
- SEMERARO, Giovanni. Libertação e hegemonia: chaves de filosofia política na educação brasileira. In: TORRES, Ártemis; SEMERARO, Giovanni; PASSOS, Luiz Augusto (Org.). *Educação: Fronteira política*. Cuiabá: EdUFMT, 2006. p. 19-36.
- STRECK, Danilo R. *Correntes Pedagógicas: uma abordagem interdisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva; ANDREOLA, Balduino Antonio. *Freire e Fiori no exílio: um projeto pedagógico-político no Chile*. Porto Alegre: Ritter dos Reis, 2001.
- WEFFORT, Francisco C. Educação e política: Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade. In: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

Movimientos sociales, construcción de lo común y educación

Pep Aparicio Guadas¹

Estamos viviendo un cambio de época, realmente un pasaje cardinal en el que lo viejo se niega a morir, lastrando de manera conservadora la vida y a los seres humanos, y lo nuevo no es lo suficientemente dinámico para emerger, asentarse y producir los cambios y transformaciones necesarios en la sociedad y en las instituciones que la conforman, o en las asociaciones diversas que configuran el polo instituyente. Y, aun – hoy en día a pesar del discurso y las prácticas del final de la historia que en cierta manera recuerdan a las del fin del mundo – podríamos preguntarnos, con Freire:

¿Quién mejor que los oprimidos se encontrará preparado para entender el significado terrible de una sociedad opresora? ¿Quién más que ellos, para ir comprendiendo la necesidad de liberación? Liberación a la que no accederán por casualidad, sino por la praxis de su búsqueda; por el conocimiento y reconocimiento de la necesidad de luchar por ella. Lucha que, por la finalidad que le darán los oprimidos, será un acto de amor, con el cual se opondrán al desamor contenido en la violencia de los opresores...²

Hace tiempo que sabemos, aunque algunas y algunos se nieguen a reconocerlo – y por tanto sus prácticas sigan estando prisioneras de las variables opresoras, conservadoras y individualizadoras – que la pasión alegre por la libertad y el amor, por la igualdad social, han de marchar unidos, al igual que la resistencia y la rebelión, a las situaciones y contextos de opresión y exclusión; ya hace 40 años, Freire nos señaló otra pequeña senda:

Los oprimidos, que interiorizando la sombra de los opresores siguen sus pautas, temen la libertad, en la medida en que esta, implicando la expulsión de la sombra, exigirá de ellos que “llenen” el “vacío” dejado por la expulsión, con contenido diferente: el de su autonomía. El de su responsabilidad sin la cual no serían libres.³

Y, claro, también sabemos que este proceso-proyecto-programa expresamente postsocialista necesita de una educación de la autonomía que se articule con una ética y una política de la autonomía del mismo modo⁴, si no el movimiento singular y social de construcción de lo común quedará truncado y, al mismo tiempo, emergerá con fuerza, otra vez, la sombra de los y las opresoras, y con ambas dinámicas – el truncamiento y la emergencia de la sombra – la heteronomía y la banal representación política como podemos observar y analizar por doquier y, sobre todo, la perseverancia de la falaz división entre ética y política, entre hombre y mujer interiores, privados, y hombres y mujeres públicas, exteriores, fruto también de una escasa o superficial laicización o,

1 Membro do conselho gestor do Instituto Paulo Freire (Espanha) e coordenador do Centro de Recursos e Educação (Valência, Espanha).

2 FREIRE, Paulo. *Pedagogia del oprimido*. Madrid: Siglo XXI, 1978.

3 Ibidem.

4 CASTORIADIS, Cornelius. *Ciudadanos sin brújula*. México: Coyoacán, 2000.

incluso, de una instrumental substitución teológica y/o psicoanalítica; y una educación que, realmente, sólo está anclada en la domesticación de los seres humanos y en su idiotización-entretenimiento, y finalmente, en la substracción y/o vampirización de las potencias creativas y capacidades novativas de las mujeres y de los hombres, sin libertad y sin autonomía, sólo dinámicas bancarias y nutricias.

Es este un proceso-proyecto que requiere un análisis riguroso para poder poner en entre dicho aquellas variables y cuestiones de antagonismo que nos anclan al pasado y todavía no nos permiten el pensar, y crear, nuevos imaginarios sociales, y con ellos, *nuevos prototipos mentales* de la acción educativa, ética y política, y que como señalan las gentes amigas de la Universidad Nómada:

Hablamos de prototipos mentales de la acción política. Esto es así por la relevancia que a nuestros ojos reviste el nexo huidizo, tantas veces fallido, entre diagramas cognitivos y procesos de subjetivación política, es decir, el vínculo entre aquellos saberes que facilitan una analítica de poderes y potencias, por un lado, y por otro las mutaciones semióticas, perceptivas y afectivas que producen una politización de nuestras vidas, que se encarnan en nuestros propios cuerpos, que dan forma a territorios existenciales finitos abocados o disponibles al antagonismo político.⁵

Y hoy en día, cuando nos planteamos las relaciones y mediaciones entre paradigmas freireanos – incardinando una pluralidad que no se refleja aquí y ahora – y movimientos sociales no deja de sorprendernos la escasa entidad y, quizás la nula valencia emancipadora, entre algunas manifestaciones e intervenciones supuestamente freireanas – en Brasil, en Venezuela, en California, en Italia, en Perú etc. por situarlas en ámbitos territoriales concretos – muy lejanas tanto a los procesos de subjetivación política emancipadores como a la exploración y/o profundización de nuevos prototipos mentales y actuantes, que si que se dan en otras iniciativas, locales y globales, por ejemplo: la extensa lista de los colectivos y movimientos *sem* en Brasil intensamente relacionados con la Vía Campesina y con otros movimientos globales; los colectivos y movimientos de ocupación de fábricas y de organización autónoma barrial en Argentina; los movimientos de resistencia cultural, lingüística... contra las nuevas colonizaciones – en Europa, en África, en América, en Asia –; el movimiento zapatista; los movimientos de mujeres contra la perspectiva y las dinámicas patriarcales, a lo largo y ancho del mundo: madres y abuelas de la plaza de mayo, creatividad feminista, *il taglio della differenza*, REPEM, etc.; los centros sociales en Italia, España...; las luchas comunitarias en Sudáfrica; las movilizaciones en Los Ángeles, California; etc.

Unas iniciativas que resisten con unas cualidades creativas y novativas, singulares y sociales, al capitalismo en la educación, en la política... en cada una de las acciones y organizaciones que generamos y producimos que, en cierta manera, componemos y recombinaemos como creación de nuevos valores, como socialización del hacer y como comunicación de las cooperaciones y asociaciones en el seno de la articulación múltiple de acciones y luchas diversas y plurales donde tienen lugar los dos momentos interrelacionados que señala Freire:

El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la

5 *Prototipos mentales e instituciones monstruo. Algunas notas a modo de introducción.* Universidad Nómada. Ver <http://www.transform.eipcp.net>.

realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación.⁶

Y entonces se materializa y verifica la construcción de lo común como proceso-proyecto-programa, una construcción ontológica y enactiva (que implica siempre: la codeterminación de sujeto y objeto; una relectura del valor de los contextos y del sentido común; y la creciente importancia del cuerpo y de la temporalidad), que *in loco* supone siempre una intervención educativa y política encaminada a guiar y orientar la conflictividad obrera, femenina, juvenil... a hacer emerger la composición de clase -técnica y política- que tiene poco que ver con la forma partido y, sobre todo, los procesos de autovalorización, que se dan en el seno de los movimientos sociales, a través de las luchas y la lectura de las mismas mediante operativos como la co-investigación:

[...] esto es, de inserción, también subjetiva, de los intelectuales-militantes que investigaban en el territorio-objeto de investigación [...] lo cual les convertía en sujetos-agentes adicionales de ese territorio, y de implicación activa de los sujetos que habitaban ese territorio (fundamentalmente, obreros, en alguna ocasión estudiantes y amas de casa) en el proceso de investigación, lo cual convertía estos últimos en sujetos-investigadores. Cuando este doble movimiento funcionaba de verdad, la producción de conocimiento de la investigación se mezclaba con el proceso de autovalorización y de producción de subjetividad rebelde en la fábrica y en los barrios.⁷

En estos momentos desde los institutos Paulo Freire, desde las cátedras y núcleos, desde otras instancias en las que participan, quizás solamente están haciendo investigación estratégica y mera interpretación cuando lo que se debiera de plantear, tanto desde las perspectivas freireanas como desde otras, es la intervención – esa sería la cuestión central – y por tanto plantear en cada momento y lugar el doble interrogante: ¿para qué y para quién?, o como planteaba Guattari: ¿Qué puede hacerse para cambiar esto?, y que, en definitiva, significa la asociación entre análisis y acción, la emergencia del conflicto y de la experiencia en el transcurso de la acción educativa, política etc. y la realización de investigaciones, de acciones etc. que imbriquen e impliquen procesos de autovalorización y liberación – que es, como sabemos liberar la libertad –, de participación y compromiso.

Y son las luchas en todo el tejido social e institucional las que han ido conformando lentamente o rauda el vasto horizonte de los movimientos sociales así como los paisajes y pasajes por los cuales transitamos en un ejercicio real y actual de construcción de lo común a través de dos tendencias y/o tensiones; por una parte la *asociación*: de hombres y mujeres, de colectivos y organizaciones...; por otra la *cooperación* de estos mismos sujetos en proceso que deriva en procesos en sujetos y, la educación y la formación, atravesando ligeras y complejas, profundas y singulares esos movimientos y, por ende, esa construcción de lo común, que deviene, a su vez, en resistencia y creatividad, singular y social, ética y política, transformadora, emancipadora y liberadora.

Unos movimientos sociales que no pueden ser considerados como meros *lobbys* “sociales” que presionan y/o conforman las políticas, los poderes y las instituciones por una parte y, por otra, sirven de baliza y muro de contención de la libre expresión de los deseos de la multitud: trabajadores, estudiantes, mujeres, “precariado”..., de, tal

6 FREIRE, op. cit.

7 Marta Malo, introducción al volumen colectivo *Nociones comunes: Experiencias y ensayos entre investigación y militancia*. Madrid: Traficantes de sueños, 2004.

y como nos indica Freire: “La marcha de los sin techo, sin escuela, los sin hospital, los renegados. La marcha esperanzadora de los que saben que es posible cambiar”⁸, las dos perspectivas buscan reconducir el proceso y evitar, de esta manera, una educación emancipadora que gira siempre en torno a una lectura y escritura del mundo a través de la asunción de la voz y la palabra propia; y por tanto conformando una educación bancaria que hace posible un proceso educativo y político como simple transmisión y depósito de contenidos y representaciones, siendo el educador, el dirigente, la vanguardia, etc. quien los deposita y el depositario la persona educanda y, de esta manera, se establece un proceso de reducción y/o domesticación del ser humano, pasiva y adaptativa, a través del archivo, la memorización banal, la mera repetición... que, entre otras consideraciones, supone una concepción mecánica, burocrática y vacía de conciencia y, además, potencia la anulación de la facultad de recreación y reproblematicización de la vida y del conocimiento por parte del ser humano.

Así como una democracia directa y sustantiva – viva y activa – que pueda poner en marcha “la autonomía práctica realizada y organizada”, que opera tanto desde una dinámica de denuncia negativa como de una dinámica anunciadora, creativa y propositiva conformando una praxis de antagonismo sociopolítico, real y actual, que construye y potencia así la presencia de lo representado y pone en primer lugar –situación y posición – el valor de la igualdad como punto de partida y la crítica concreta de la educación y la política poniendo fin a través de actos de la división entre dirigentes y dirigidos, de educadores y educandos, de la retención de los saberes y las informaciones, del poder exterior al grupo, al colectivo, al movimiento y que se ejerce sobre ellos. Haciendo posible y real la construcción de lo común a través de “[...]la experiencia de un hombre productivo que sólo puede vivir en la libertad y en la producción de verdad, de un conjunto de cuerpos que sólo se pueden ofrecer a la vida como asociación cooperativa.”⁹

Estos movimientos sociales locales y globales, compuestos por una pluralidad de sujetos en proceso y sus experiencias, ponen en marcha, practicándola en la materialidad de las acciones, una crítica real y actual de la representación política y de las formas de organización sin tratar de clasificar movimientos y luchas, de jerarquizar investigaciones e intervenciones etc. en torno a un plan abstracto de repulsa al capitalismo global sino que, como hemos expresado anteriormente, son los movimientos de la multitud – con una intensa capacidad y potencia educativa, formativa y cultural: productiva, de manera de vivir y, por tanto, también, de producción de subjetividad política antagonista y creativa y/o propositiva – que nos muestran, día a día, “[...] que hay clase, que hay potencia, que hay antagonismo y que hay transformación sin (a pesar de) el partido [...]”¹⁰ y, sobre todo, estas afirmaciones suponen la existencia real de resistencia y de motor utópico que implican tanto la actividad emancipadora, siempre educativa, como la creación singular y social que sentimos, pensamos, realizamos y verificamos, también a través de nuestro cuerpo, en cada una de las acciones que devienen en esa praxis constitutiva que va de la indignación a la resistencia, de la resistencia

8 FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata, 2001.

9 NEGRI, Antonio. *Movimientos en el imperio*. Barcelona: Paidós, 2006.

10 Ibidem.

al programa y, de ambos vectores, a la potencia amorosa que presupone la asociación y la cooperación antes señaladas, con una potente propensión a la autonomía respecto del Estado, del mercado y de los partidos; a la acción directa – y muchas veces unilateral –, la socialización autogestionada y horizontal... en definitiva, al querer vivir una vida activa, ética y política.

Unos movimientos sociales locales y globales que hoy ya podríamos definir como espacios de politización abiertos y complejos en el que los paradigmas freireanos han de tener un lugar, entre la posición y la situación, para impulsar los vectores de formación, experimentación y de cooperación social – circulación de las informaciones, construcción de relaciones y mutualismo: intercambio, reciprocidad; producción de bienes comunes inapropiables mediante cocreación y coefectuación etc. – y la construcción de lo común en un proceso de

[...] reinventar del mundo en una dirección ética y estética más allá de los patrones que están ahí¹¹, [puesto que partir de este punto de vista] significa, por consiguiente, partir de la categoría marxiana del trabajo vivo, cruzándola con la categoría del trabajo abstracto, que no es sino la puesta en red y la valorización capitalista de este trabajo vivo, que inerva, de forma ambivalente, tanto la cooperación social como el momento productivo en sentido estricto¹²,

y hacer que los sujetos que emergen tanto en el proceso teórico como político – atravesados por la dimensión educativa – sean sujetos vivos, cargados de subjetividad y que, también, por su viveza, atraviesan el par trabajo/capital en las prácticas que realizan y verifican, unas prácticas que, como nos recuerda Freire, tienen

[...] ciertos límites. La práctica que es social e histórica, aun cuando tenga una dimensión individual, se da en cierto contexto tempo-espacial y no en la intimidad de la cabeza de las personas [...] La comprensión de los límites de la práctica educativa requiere indiscutiblemente la claridad política de los educadores en relación con su proyecto [...] No puedo reconocer los límites de la práctica educativo-política en que tomo parte si no sé, si no tengo claro contra quién y a favor de quién practico [...] por qué practico, es decir el sueño mismo, el tipo de sociedad en cuya invención me gustaría participar.¹³

Unos sujetos que realizan un trabajo de acción y reflexión, de escritura y verificación, componiendo y recomblando los acontecimientos con las palabras, imbricando dinámicamente un proceso de invención y creación, de proposición-reivindicación y de unilateralización, más allá del capitalismo, a partir de las experiencias de las mujeres y los hombres, que participan en los movimientos sociales – que hace tiempo basculan entre dos planos a la vez: el impuesto por las instituciones establecidas, fuga discontinua y perenne, y el plano de la creación y efectuación de una multiplicidad de mundos posibles, constitutivamente – y que ponen juego y en lugar las acciones emancipadoras antagonistas, partiendo de sí (que es la única senda para construir un movimiento radical, analizando nuestras experiencias en nuestra vida personal – y política, pues no hay separación –, conocer – leer y escribir – sobre otras experiencias: salir de sí y realizar las conexiones entre los dos ámbitos), coproduciendo conocimiento crítico, generando cuerpos rebeldes, implicando espacios y territorios comunes, haciendo hablar a las

11 FREIRE, Paulo. *Política y educación*. Madrid: Siglo XXI, 1996.

12 Marta Malo, introducción al volumen colectivo *Nociones comunes. Experiencias y ensayos entre investigación y militancia*. Madrid: Traficantes de sueños, 2004.

13 FREIRE, Paulo. *Política y educación*. Madrid: Siglo XXI, 1996.

prácticas en las que participamos, teniendo en cuenta que, como nos indicó Foucault,

[...] son las prácticas entendidas como modo de actuar y a la vez de pensar –reflexionar las que dan la clave de la inteligibilidad para la constitución del sujeto y del objeto [...] si se entiende por experiencia la correlación, en una cultura, entre dominios de saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad.¹⁴

Y en este proceso-proyecto-programa, que supone siempre la imbricación de las reflexiones en prácticas reales, aparece la necesidad perentoria de la descolonización capitalista de cuerpos y mentes, la descosificación de las relaciones y de las mediaciones así como la desdinerarización de la vida y de las relaciones, la recuperación de la actividad y de la obra de las acciones humanas fuera de la lógica del trabajo – y también del capital –, etc. conformando un querer vivir plural como desafío, sin ningún miedo, *entre* una doble valencia: de héroe y, al mismo tiempo, de estrategia, recomponiéndolas, cruzándolas y recombiniéndolas,¹⁵ de manera virtuosa – como inventores y experimentadores en esa realidad que producimos mediante discontinuidades –, pues una de las actividades sin fin, una de las obras a realizar, ante las dispersiones sociales y las concentraciones educativas segmentadas, es la de imaginar y crear maneras y modos autónomos de querer vivir – cohesión, reapropiación de los recursos y equipamientos..., y de las relaciones de las mujeres y de los hombres, unilateralización y/o proposición-reivindicación; constelación de bienes comunes públicos a liberar... –, amando y pensando, en un proceso educativo y autoeducativo, encarnando la memoria en el movimiento, y el movimiento en nuestros cuerpos, encarnados estos por la palabra y los acontecimientos, en plena libertad, una libertad que siempre es fundamento material, antagonismo puro y simple y, como nos aporta Anna M. Piussi, este

[...] efecto educativo y autoeducativo [...] ha resultado de llevar a la conciencia y a la visibilidad social la posibilidad concreta de un círculo virtuoso entre libertad – el impulso de libertad subjetiva de emprender una acción según una relación de confianza con otros y otras – salida de la situación alienante: una especie de inversión del esquema clásico que pone la liberación de la alienación como condición previa de la libertad.¹⁶

Esa descolonización capitalista de la vida, la cual señalamos, requiere de un prerrequisito, el reconocimiento de que el conjunto de conocimientos que constituyen la parte básica de la producción social y singular es el *general intellect* – es decir el saber en cuanto principal fuerza productiva- que hoy aparece relacionado y/o asociado al trabajo vivo – no exclusivamente – y comprende conocimientos formales e informales, imaginación, lenguajes, afectos, relaciones e interacciones, que en si mismas superan tanto la acción instrumental-estratégica como la comunicativa, y que presuponen una vertiente más allá de la perspectiva dialógica que, nos lleva a establecer, por una parte el concepto de intelectualidad, que evidentemente trasciende la perspectiva tradicional-conservadora de orgánica, y que incluso, de manera unilateral quizás, esquiva la de intelectualidad específica, y se conforma como intelectualidad de masas que es, en

14 FOUCAULT, Michel. *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*. Madrid: Siglo XXI, 1985.

15 “El héroe es aquel que ama pero no piensa. El estratega es aquel que piensa pero no ama.” PETIT, Santiago López. *Amar y pensar*. Barcelona: Bellaterra, 2005.

16 PIUSSI, Anna M. *Formar y formarse en la creación social*. Xàtiva: Instituto Paulo Freire de España/ Edicions del CREC, 2006.

definitiva, la manera con la cual se presenta el *general intellect*, cargado de lenguaje, disposición al aprendizaje, la capacidad de abstracción y correlación, la autorreflexión, la memoria... no en relación al trabajo sino en el ámbito de la forma de vida y es siempre, en estos momentos donde la sociedad está subsumida en el capital, trabajo complejo que implica competencias lingüístico-cognoscitivas y supone la experiencia cotidiana de ser un cuerpo – en la fábrica, en el despacho, en la calle, en la iglesia... – y las maneras concretas y cotidianas – comer, tocar, respirar, etc. – en las que el viviente se relaciona con su cuerpo conformando el tipo de cognición que se practica, y como señala Varela: “El mundo no es algo que nos haya sido entregado: es algo que emerge a partir de cómo nos movemos, tocamos, respiramos y comemos. Esto es lo que denomino cognición como enacción”¹⁷, siendo en esas concreciones cotidianas donde el cuerpo se hace historia y experiencia.

Pero avanzar en la concreción de las relaciones entre los movimientos sociales, la educación-formación y la construcción de lo común significa también, entre otras cuestiones, poner en primera línea lo común, y su construcción, y esta disposición implica rechazar en primer lugar que la construcción y/o reconstrucción del *welfare* deba de asumirla y gestionarla el Estado sino que cada vez más los movimientos deben de crear las condiciones y asumir-gestionar, al igual que la reproducción de las condiciones y las organizaciones pertinentes, a la par de que ampliaran su ámbito de acción no sólo a los ámbitos locales sino que se abrirán a los globales y que esas acciones implicaran concepciones no lineales de objetivos definidos en torno a un punto central del poder, normalmente representado por el Estado y, sobre todo, que requiere de elaboración de bagaje teórico a través de la investigación que nos informe sobre los límites, cuestiones, problemas... que se suscitan y que enlacen trabajo político con el investigativo y este con el educativo-formativo y consideramos que de esta manera podríamos implementar los procesos-proyectos-programas, singulares y sociales, locales y globales, y toda esta perspectiva y dinámica requiere de

[...] nuevos procesos formativos en red – capaces de asumir la pluralidad como presupuesto y la riqueza del movimiento global – deben de ser experimentadas y organizadas. El reto es notable no se trata de producir cuadros políticos, sino de practicar experiencias formativas que cuestionen los modelos existentes. Construir aquí y ahora otra universidad, abrir espacios de formación de subjetividad crítica, sedimentar y enriquecer las múltiples expresiones de subjetivación sin privarles de la potencialidad inventiva y constituyente.¹⁸

Y en este ámbito, desde el IPF de España – y también desde otros lugares comunes próximos o tangenciales pero fronterizos con él – estamos intentando construir unos espacios de resistencia.

Estos lugares comunes que estamos co/creando, que van desde un *swarming* de editoriales – diálogos.red, l'ullal edicions, etc. – a una revista electrónica – rizoma freireano –, iniciativas de cooperación integral y social, real y actual; dispositivos y espacios comunes que puedan ser instrumentos y herramientas de especialización educativa-formativa y política de sujetos, colectivos... disgregados en los cuales estos se reconozcan, por una parte, y por otra se refuercen o inicien procesos de coinvestigación, entendida

17 VARELA, Francisco. *Ética y acción*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones, 1996.

18 Derive approdi. *Lugares comunes. Nuevos espacios de politización*. Madrid: Contrapoder 8, 2004.

esta como un proceso cognitivo abierto que produce transformaciones y, además, podría producir un nuevo tipo de movimiento instituyente, la forma archipiélago – prótesis creativa, híbrida y mestiza, al mismo tiempo – en torno a tres posibles puntos de asociación y/o cooperación:

- la creación-producción de una *constelación de iniciativas de educación-formación*, de geometría variable, que coinvestiguen de manera real y actual, sistemáticamente, los ámbitos de la vida, el trabajo etc. produciendo un *mapeo* tanto de la estructura sociocultural como económico-política y el conocimiento implícito – y pongan en marcha *cartografías* cognitivas, éticas y políticas que posibiliten las intervenciones en la esfera pública y guíen las prácticas antagonistas emancipadoras;
- la creación y producción de un *mapa político y ético de dispositivos organizativos: públicos, sociales, híbridos* que puedan devenir en núcleos de enlace comunicativo, implementación de coinvestigaciones impulsores de los enjambres editoriales etc;
- el fortalecimiento y la consolidación de la pluralidad de los *puntos de enjambre de iniciativas comunicativas y editoriales*, así como los enjambres múltiples, con la finalidad de visibilizar las prácticas, los movimientos, la producción de conocimiento y subjetivización, local y globalmente.

Finalmente me gustaría plantearme, y plantearos, unos interrogantes – “los reformistas responden los revolucionarios preguntan”, decía Ibáñez – que puedan abrir perspectivas y dinámicas, traer el mundo al mundo:

- En los lugares en los cuales habitamos, trabajamos, nos relacionamos... ¿estamos posibilitando prácticas de coinvestigación, es decir, actividades de transformación de lo existente, lugares de formación y de cooperación diferente, producción de unos conocimientos distintos, puesta en marcha de prácticas organizativas y espacios de resubjetivación?.

- ¿Qué investigaciones, para qué conocimientos, para qué sociedades... estamos realizando? ¿Qué subjetividades afloran, en el plano colectivo y singular, en el entrelazamiento entre procesos colectivos y singularidad? ¿Dónde trabajan, qué hacen y qué piensan las gentes que, desde hace ya un cierto tiempo –1995 – llenan las calles: desde Porto Alegre a Florencia, desde Seattle a Genova, desde Barcelona a Bombay, desde Québec a Johannesburgo...?

- ¿Participan, en sentido pleno y activo, los IPF, las cátedras, los núcleos, la Unifreire etc. en la configuración de este movimiento de movimientos? ¿Son los IPF, las cátedras, los núcleos, la Unifreire etc. espacios de politización abiertos y complejos o tan sólo estructuras viejas y caducas, con sus métodos obsoletos, con las dinámicas autoritarias y representativas... que sirven de límites y/o contención a las acciones emancipadoras?

Pedagogias de Paulo Freire

José Eustáquio Romão¹

Nos últimos anos de sua vida, sempre que podia, Paulo Freire recomendava aos amigos mais próximos, e particularmente aos membros do Instituto que leva seu nome, a criação, a escritura e a publicação de “pedagogias”. Ele, pessoalmente, cumpriu a orientação, escrevendo a *Pedagogia do oprimido* (1981) que, juntamente com a *Pedagogia da esperança* (1992b) e *Pedagogia da autonomia* (1997), constitui o cerne de sua obra.

Por que essa eleição e, em certo sentido, essa verdadeira idéia fixa? Estaria ele retomando um termo de sua obra-prima – *Pedagogia do oprimido* – porque queria dar continuidade a um trabalho reflexivo mais geral, porém, reafirmando a marca pontualmente educacional? Estaria ele indicando que o legado que deixava e que deveria ser continuado, não repetido, limitava-se ao setor específico da educação ou da reflexão sistemática sobre ela? Por que não recomendar a elaboração, e não elaborar ele próprio “antropologias”, “psicologias”, “filosofias”, enfim, outras ciências e/ou artes de mais prestígio e mais generalistas, já que, no final de sua existência, navegava no oceano da existência humana e não apenas nos meandros da educação e da pedagogia? Ou, então, por que não escreveu *Educação do oprimido*, *Educação da autonomia* e *Educação da esperança*, se educação é mais amplo que pedagogia?

Para tentar responder a essas questões, é necessário reconstituir o(s) significado(s) dos termos “educação” e “pedagogia”.

Ainda que de modo muito sumário, é importante resgatar a etimologia, os sentidos atribuídos aos vocábulos originalmente, bem como sua trajetória semântica, para se iluminar melhor sua acepção contemporânea.

Educação

A palavra “educação” induz a muitos conceitos, sendo, portanto, carregada de ambigüidades. Ela não é tão fácil de ser aceita sem discussão, porque admite uma polissêmica formulação, circulação e recepção, dando oportunidade a equívocos e mal-entendidos. A ambigüidade já se inicia na sua fonte etimológica, pois ela tanto pode ter derivado do verbo latino “educare”, como pode ter se originado de outro verbo do mesmo idioma, “educere”. “Educare” refere-se à ação do educador sobre o educando: criar, conduzir, orientar, ensinar, treinar, formar uma criança; desenvolvê-la e cultivá-la, mental e moralmente; discipliná-la e prepará-la, por meio de instrução sistemática, visando à sua integração em um projeto social. Neste sentido, o termo “educar” apresenta uma conotação exógena, na medida em que a iniciativa do processo cabe ao educador, que fornece ao educando os elementos necessários para que ele se desenvolva. O processo educativo acontece de fora para dentro e o educando se torna uma espécie de receptáculo das informações, orientações e instrumentos fornecidos pelo educador. Neste sentido,

1 Diretor-fundador do Instituto Paulo Freire, professor no Mestrado em Educação do Centro Universitário Nove de Julho (Uninove) e coordenador da Cátedra do Oprimido.

“educação” originada de “educare” se inscreve no universo que Paulo Freire qualificou como “bancária”. Já “educēre” significa extrair, tirar de, provocar a atualização de algo que estava latente, fazer nascer. É nesta linha que, segundo seu biógrafo Platão, atuava Sócrates, com sua “maieutica”, “arrancando” as idéias dos discípulos, por intermédio de questões logicamente encadeadas, fazendo a “parturição” das idéias, como gostava de dizer. Derivando-se daí, o verbo “educar” carrega-se de uma forte conotação puericêntrica, como queria Rousseau e como querem os defensores das pedagogias ativistas. Em outras palavras, neste caso, a iniciativa do processo cabe mais ao educando do que ao educador. O processo centra-se mais nos saberes construídos a partir do aprender, do que os acumulados a partir do ensinar. Enquanto no segundo vocábulo gerador temos a predominância do “auto”, do “endo”, do interno, no primeiro predomina o “hétero”, o “exo”, o externo, ou ainda o que vem de fora. Neste, a centralidade da relação pedagógica se constitui no ensinar; no outro, ela se configura e se consolida no aprender.

A língua inglesa apresenta duas palavras, respectivamente derivadas dos dois termos latinos, mantendo a diferença de significado: *to educate* (fornecer instrução e formação) e *to educe* (extrair conhecimentos, habilidades e posturas). É curioso observar que as duas tendências dicotômicas, predominantes nas teorias e propostas educacionais contemporâneas – métodos passivos e métodos ativos – ainda retratam essas duas semânticas fundacionais.

Na Língua Portuguesa, talvez não seja despropósito considerar necessária a distinção – certamente não muito adequada em outros idiomas – entre “educativo” com a conotação de *educare* e “educacional” com o sentido de *educēre*. De fato, quando usamos, por exemplo, qualificamos qualquer ato ou agente como “educativo”, damos a entender tratar-se de uma iniciativa exógena ao educando, algo que parte de fora dele em sua direção. Quando usamos, ao contrário, educacional, mesmo que o qualificativo não expresse claramente uma iniciativa do educando, ele é mais genérico e se aplica a qualquer fenômeno da pedagogia ativa ou passiva.

Pedagogia

O termo “pedagogia” também é um vocábulo carregado de ambigüidades e, por isso, não é compreendido univocamente nas diversas correntes do pensamento pedagógico.

Cabe lembrar, aqui também, que, quando uma palavra se apresenta com essas características, aconselha-se recorrer às origens etimológicas. O estudo da evolução dos significados atribuídos a um determinado termo ao longo da história acaba por lançar luzes sobre seu sentido atual. Examinemos, pois, ainda que de modo sumário, também, a etimologia da palavra “pedagogia”.

Os gregos, desde os mais remotos tempos de sua história, usavam o substantivo “pais-paidós” (παις-παιδοσ) para designar “criança”. Na medida em que suas formações sociais foram se estratificando em classes, surgiram os escravos, a quem os cidadãos atenienses abastados confiavam suas crianças, após alguns anos de cuidados dispensados pela ama. A palavra composta que os designava, “paidagogós” (παιδαγωγος), era uma nítida combinação do genitivo “paidós” (παιδοσ = da criança), com a forma “agogós” (αγωγος = que conduz, condutor). Este vocábulo derivava do verbo “agó” (αγω = conduzir). O “pedagogo” era, portanto, o “condutor de crianças”, ou o “acompanhante

de crianças”, enfim, uma espécie de guardião, de babá. Por ser uma ocupação de escravos e servos, o termo “pedagogo” acabou por ter uma conotação pejorativa que perdurou por muito tempo.

No século V a.C., auge da cultura grega, os atenienses formularam o vocábulo “Paidéia” (παιδεία-ασ). E se, inicialmente, apresentava, também, um sentido restritivo (criação ou formação da infância), com o passar do tempo, ganhou um significado mais amplo e profundo.

Werner Jaeger, no prólogo do monumental estudo que fez sobre a cultura helênica (1989, p. XXI), revelou toda a ambigüidade do termo:

Dou a público uma obra de investigação histórica acerca de um problema até agora inexplorado: *paidéia*, a formação do homem grego, como base para uma nova consideração de conjunto do fenômeno grego. Conquanto se tenha descrito freqüentemente o desenvolvimento do Estado e da sociedade, da literatura e da religião e filosofia dos Gregos, ninguém até hoje tentou evidenciar a ação recíproca entre o processo histórico pelo qual se chegou à formação do homem grego e o processo espiritual através do qual os Gregos lograram elaborar o seu *ideal de humanidade*. (grifos meus)

Intraduzível nas línguas modernas, pois todas as palavras que se aproximariam de seu sentido, como “educação”, “tradição”, “cultura” etc., são insuficientes para abranger o universo e a profundidade do conceito que ele exprimia na cultura clássica helênica, o vocábulo talvez encontre sua tradução mais adequada na expressão “processo civilizatório”. Nele interpenetram e interagem a necessidade histórica e a tentativa de domínio humano dessa necessidade, potencializando a transformação das mulheres e homens em sujeitos de seus próprios destinos. Em outras palavras, o termo “paidéia” exprime uma tal amplitude e uma tal profundidade que palavra nenhuma de nosso idioma conseguiria traduzir, com propriedade, o significado que ele “semantizava” no mundo helênico. Sua extensão esgota-se nos limites de toda e qualquer criação humana e sua profundidade se traduz na tensão dialética entre as determinações naturais e sociais e o esforço humano de, no contexto dessas determinações, dirigir o rumo dos acontecimentos para seus próprios objetivos de realização pessoal e coletiva.

Em suma, o termo e seu *denotatum* se referem à humanidade como um todo e à eterna discussão sobre a possibilidade da liberdade. É possível à humanidade ser livre se ela está sempre condicionada, ou até mesmo determinada, objetivamente, pelas circunstâncias? É possível elaborar um ideal de humanidade, independentemente da correlação de forças históricas objetivas e concretas? Tais questões remetem à interação entre a “formação de um povo” e a “formação para um povo”. No primeiro sentido, a palavra “formação” traduz gênese e evolução objetivas de um povo; ela nos remete ao processo de constituição desse povo. No segundo, a palavra “formação” conota o ideal perseguido por esse mesmo povo, no sentido de, no mínimo, construir uma cultura e, no máximo, uma civilização².

2 Não vamos nos alongar aqui sobre as aproximações e distanciamentos, convergências e divergências entre os conceitos de “cultura” e de “civilização”. Há uma extensa literatura sobre o tema, especialmente a produzida por historiadores. Também, dados os limites deste trabalho, não tem sentido discutir, neste momento, o etnocentrismo contido no significado de “civilização”, que tem sido contraposto, como estágio “mais desenvolvido e avançado”, a outras formações sociais menos complexas, qualificadas como “bárbaras” e “selvagens”. Mesmo que nas suas origens o termo carregasse um viés ideológico etnocêntrico, ele serve, ao revés, taticamente, para destacar as realizações das formações sociais excluídas por aquele etnocentrismo original.

E quando os objetivos coletivos se sobrepõem aos pessoais, a formação social em que isso acontece dá uma contribuição significativa ao processo civilizatório, ou seja, ao processo de elevação da humanidade inteira a um patamar histórico-cultural superior ao que se encontra. E, parece que foi isso que os gregos deixaram como legado. Portanto, de fato, a expressão que melhor traduz o termo “paidéia” é, por enquanto, “processo civilizatório”.

Já o vocábulo “pedagogia” (παιδαγωγία), certamente limitado, de início, pelo sentido original a ele conferido, acabou por significar a reflexão sistemática sobre a educação.

As formações sociais européias, herdeiras do legado grego, passaram a considerar pedagogia como “ciência da educação”. Não sabemos se os gregos, a partir do século V a.C., a teriam considerado como teoria ou ciência do processo civilizatório e, assim, a passaram a seus descendentes. Posteriormente, ela sofreu um empobrecimento que a reduziu de sua extensão mais totalizante e profunda para “teoria” ou “ciência do processo educativo”.

Ao aconselhar a organização da reflexão sobre o cosmos, o Planeta Terra e o homem, por meio de “pedagogias”, não estaria Paulo Freire resgatando o significado mais totalizante que os gregos conferiram ao termo? Considerando-o como processo civilizatório fica mais fácil entender o porquê da recomendação de Paulo Freire em se estabelecer a pedagogia como uma práxis (reflexão e ação) preferencial deste início de século. Em seu sentido “paidético”, ela deve ser mesmo o eixo norteador da reflexão crítica e de ação conseqüente na contemporaneidade. Neste caso, ela carrega consigo uma dimensão de totalidade, de historicidade, de dialeticidade e de dialogicidade. Em suma, justifica-se pensar, sentir e agir, hoje, por meio da pedagogia, se quisermos rechaçar a ameaça do retorno à barbárie e se desejarmos retomar a reconstrução do processo civilizatório. Enquanto prática e ciência – nesta ordem –, portanto, enquanto ação e organização da reflexão sistemática sobre esta ação, enquanto *práxis*, enfim, a pedagogia permite a atualização das potencialidades humanas. Além disso, a pedagogia tem como centralidade a dimensão de futuro, construído a partir da ação no presente.

Numa época dominada pela hegemonia de um discurso que se caracteriza pela negação do futuro e pela cristalização de um presente terminal e excludente, Paulo Freire escolheu a perspectiva pedagógica, certamente porque ela reafirma também, na sua substância, a denúncia de uma sociedade e o anúncio de outro projeto social. Em outras palavras, as realizações pessoais e coletivas se interpenetram e se complementam mutuamente no esforço de se construir formações sociais alternativas às vigentes. Uma não tem sentido sem a outra, porque a absolutização do individualismo anula, tanto quanto a absolutização do coletivo, a perspectiva humanista e, portanto, a possibilidade da civilização. Seria ingenuidade não se lembrar que, mesmo *en passant*, de um modo geral, a pedagogia tem prestado o serviço oposto, em benefício da reprodução dos sistemas injustos e das exclusões sociais, perpetradas ao longo dos séculos. Contudo, é no espaço mesmo da pedagogia “bancária” que tem surgido, dialeticamente, a pedagogia crítica.

A pedagogia crítica, além de constituir uma razão e oferecer quadros à ação transformadora, ela tem possibilitado momentos de felicidade pessoal e coletiva, porque é uma aventura do espírito. Em outros termos, a pedagogia carrega em si,

potencialmente, as dimensões epistemológicas, políticas, éticas e estéticas e, por isso mesmo, é um permanente convite à plenificação reclamada pela consciência da incompletude humana.

Paulo Freire não propunha, certamente, que se formulassem e se escrevessem quaisquer pedagogias, mas aquelas que refletissem, criticamente, sobre as determinações naturais e sociais e que carregassem consigo uma proposta de transformação, no sentido da libertação de todos os homens e mulheres do mundo. Assim, as “pedagogias” por ele propostas inscrevem-se no universo da pedagogia crítica.

Neste trabalho, consideramos “pedagogia” como a reflexão metódica e sistemática sobre a ciência e a arte da educação. E consideraremos educação como trabalho coletivo de criação histórico-cultural, ou seja, como ação conjunta humana de transformação do mundo; enfim, enquanto processo civilizatório.

As “pedagogias” de Paulo Freire

Se limitarmos-nos aos títulos dos livros de Paulo Freire, é possível detectar algumas “pedagogias”. Se estendermos a verificação às obras dos que tentaram e tentam dar continuidade a seu legado, “reinventando-o”, como era seu desejo, encontraremos um número mais significativo de títulos contendo esse termo, sugerindo outras “pedagogias”.

Vejam, então, as obras em cujos títulos Paulo Freire registrou, explicitamente, o termo “pedagogia”³: *Pedagogia do oprimido* (1970⁴) e *Pedagogia da esperança* (1992). Além desses, há um livro que ele escreveu com Moacir Gadotti e Sérgio Guimarães, intitulado *Pedagogia: diálogo e conflito* (1985).

Penso que a melhor explicação do título do primeiro, quer seja no que diz respeito a sua mera sintaxe, quer seja quanto à semântica que dele deve ser inferida, é a do autor do prefácio, Ernani Maria Fiori:

Em sociedades cuja dinâmica estrutural conduz à dominação de consciências, “a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes”. Os métodos da opressão não podem, contraditoriamente, servir à libertação do oprimido. Nessas sociedades, governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes, a “educação como prática da liberdade” postula, necessariamente, uma “pedagogia do oprimido”. Não pedagogia para ele, mas dele. (FREIRE, 1978, p. 3).

Como “Paulo Freire é um pensador comprometido com a vida: não pensa idéias, pensa a existência” e, por isso, na condição de educador, “existencia seu pensamento numa

3 Excetuando *Pedagogia da autonomia* (1997), em cuja organização o pessoal do Instituto Paulo Freire teve uma atuação importante, e *Pedagogia da indignação* (2000), organizado, postumamente, por Ana Maria de Araújo Freire, nos títulos das demais citadas, o próprio Paulo fez questão de apor o termo. Segundo as informações que Moacir Gadotti me passou, pessoalmente, em 14 de abril de 2002, *Pedagogia da autonomia* resultou de um trabalho que Paulo denominara “Saberes necessários à prática educativo-crítica”. O título definitivo do livro, o subtítulo, sua divisão em três capítulos e a subdivisão destes em nove tópicos cada um foi feita pela equipe do Instituto Paulo Freire, especialmente por Ângela Antunes. A estrutura para a versão definitiva da obra foi, evidentemente, aprovada pelo autor. Já *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos foi o título dado ao conjunto de três “cartas” escritas por Paulo (a última, sobre o atentado e a morte do índio Galdino, incompleta), dado pela organizadora da edição, Ana Maria de Araújo Freire, que juntou a elas outros escritos.

4 As datas aqui indicam a da primeira edição. Quando referentes às citações, correspondem às datas das respectivas edições de que foram extraídas.

pedagogia em que o esforço totalizador da *praxis* humana busca, na interioridade desta, retotalizar-se como ‘prática da liberdade’” (FREIRE, 1978, p. 3).

Quanto ao título e subtítulo de *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, é o próprio Paulo que faz questão de explicá-lo, justificando-se, aqui, a longa citação extraída das “Primeiras Palavras” da obra:

Quando muita gente faz discursos pragmáticos e defende nossa adaptação aos fatos, acusando o *sonho e utopia não apenas de inúteis, mas também de inoportunos* [...] pode parecer estranho que eu escreva um livro chamado *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*.

Para mim, pelo contrário, a prática educativa de educação progressista jamais deixará de ser uma aventura desveladora, uma experiência de desocultação da verdade.

[...]

Por outro lado, deve haver um sem-número de pessoas pensando como um professor universitário amigo meu que me indagou, espantado: “Mas como, Paulo, uma *Pedagogia da esperança* no bojo de uma tal sem-vergonhice como a que nos asfixia hoje, no Brasil”?

[...]

É que a “democratização” da sem-vergonhice que vem tomando conta do país, o desrespeito à coisa pública, a impunidade se aprofundaram e se generalizaram tanto que a nação começou a se pôr de pé, a protestar.

[...]

Por outro lado, sem sequer poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica.

[...]

Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico. (FREIRE, 1992b, p. 9-10).

Em suma, a “pedagogia da esperança” é uma retomada da *Pedagogia do oprimido*, porque, conforme aí demonstrara, somente por meio da ação do oprimido é possível a libertação e, portanto, a retomada da esperança, porque somente ele pode reiniciar a marcha para o humanismo e para a civilização.

Como se poderá compulsar na bibliografia ao final deste trabalho, há várias obras de seus “re-inventores” que trazem no título a palavra “pedagogia”. Infelizmente, dados seus limites, não temos como analisar e comentar cada uma delas, bem como as que, mesmo não contendo tal vocábulo em seus títulos, poderiam ser assim denominadas.

Contudo, a aparente proposição de várias “pedagogias” por Paulo Freire, parece traduzir, na verdade, as múltiplas faces ou dimensões de uma única e mesma Pedagogia – que ele fazia questão de escrever, muitas vezes, com letra maiúscula. Trata-se de uma única concepção de vida, de uma única e exclusiva visão de mundo, que ultrapassa as formulações pedagógicas específicas e o sentido restrito do termo. Porém, “lendo”, crítica e permanentemente, o mundo em que vivia, Paulo Freire re-escrevia, incansavelmente, esta concepção, atualizando-a, e, por isso, dava a impressão de que produzia várias pedagogias. As “pedagogias freirianas” constituem as resultantes da análise crítica, os componentes de uma consciência de classe oprimida em processo de atualização permanente. Essas pedagogias constituem o legado de um pensador que escolheu a educação não apenas como profissão, mas como opção de vida, porque viu nela um instrumento privilegiado de construção da “Paidéia” enquanto processo civilizatório.

Em *Pedagogia da autonomia*, assim se exprimiu Paulo Freire, também nas

“Primeiras Palavras” do livro:

A questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativa progressista em favor da autonomia do ser dos educandos é a temática central em torno de que gira este texto. Temática a que se incorpora a análise de saberes fundamentais àquela prática e aos quais espero que o leitor crítico acrescente alguns que me tenham escapado ou cuja importância não tenha percebido. (FREIRE, 2004, p. 14).

Foi nesta obra que Paulo Freire apresentou suas últimas reflexões sobre a prática docente e, por isto, é nela que deveria se concentrar quem quisesse examinar, sob a perspectiva freiriana, a pedagogia ou as pedagogias necessária(s) a este limiar de século XXI e de terceiro milênio. Contudo, o que pretendemos verificar, nesta reflexão, é como Paulo Freire, aparentemente refletindo de modo restrito sobre uma atividade humana específica – sobre a educação e, mais restritamente ainda, sobre a prática docente –, ao contrário, estava pensando cada vez mais amplo, cada vez mais totalizante. Sob a aparência de uma Pedagogia (em sentido restrito), desenvolvia, na verdade, uma ontologia e uma epistemologia. E por que devemos nos encaminhar nesta direção, quando o objeto de nossa reflexão são as “Pedagogias de Paulo Freire”? Retomando a conclusão da discussão inicial deste trabalho sobre o possível significado “paidético” conferido por Paulo Freire ao termo “pedagogia”, só tem sentido falar em pedagogia do último Paulo Freire se a considerarmos como eixo do processo civilizatório, portanto, se a considerarmos como reflexão ontológica, epistemológica e política.

Referências

- BARRETO, Vera. *Paulo Freire para educadores*. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e educação popular: A teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. São Paulo: Ática, 1989.
- BRANDÃO, Carlos R. (Org.). *A questão política da educação popular*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- CASTELLS, Manuel. *Fim de milênio*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- DELORS, Jacques (Coord.). *Educação: Um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco/MEC, 1998.
- DI ROCCO, Caetana Maria Jovino. *Educação de adultos: Uma contribuição para seu estudo no Brasil*. São Paulo: Loyola, 1979. (Realidade Educacional, V).
- FERNANDES, Calazans; TERRA, Antonia. *40 horas de esperança: O método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos*. São Paulo: Ática, 1994.
- FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. *A sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995a.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995b.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 26. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979a.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.
- FREIRE, Paulo. *Educadores de rua: uma abordagem crítica*. Bogotá: Unicef, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992a.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992b.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993 (Questões da nossa Época, 23).
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar*. 7. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1995c.
- FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. *Essa escola chamada vida*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1988.
- FREIRE, Paulo et al. *Vivendo e aprendendo: experiências do IDAC em educação popular*. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. *Literacy: reading the word and the world*. Mass.: Bergin Garvey, 1987.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- FREIRE-MAIA, Newton. *A ciência por dentro*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- GANDIN, Luís Armando. *Educação libertadora: avanços, limites e contradições*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GADOTTI, Moacir. *Diversidade cultural e educação para todos*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1993.
- GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: IPF/Cortez, 1996.
- GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire, su vida e su obra*. Colômbia: Codecal, s/d.
- GADOTTI, Moacir. *Reading Paulo Freire: His life and work*. New York: State University of NY, 1994.
- GOLDMANN, Lucien. *A criação cultural na sociedade moderna*. São Paulo: Difel, 1972a.
- GOLDMANN, Lucien. *Ciências humanas e filosofia*. 10. ed. São Paulo: Difel, 1986.
- GOLDMANN, Lucien. *Crítica e dogmatismo na cultura moderna*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1973a.
- GOLDMANN, Lucien. *Épistémologie et philosophie politique*. Paris: Denoël/Gonthier, 1978.
- GOLDMANN, Lucien. *Recherches dialectiques*. Paris: Gallimard, 1980.
- HÜHNE, Leda Miranda (Org.). *Razões*. Rio de Janeiro: Uapê, 1994.
- JANUZZI, Gilberta Martino. *Confronto pedagógico: Paulo Freire e o MOBRAL*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- MCLAREN, Peter; LEONARD, Peter; GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire: Poder, desejo e memórias da libertação*. Porto Alegre: Artmed 1998.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.
- NOGUEIRA, Adriano; GERALDI, João W. *Paulo Freire: Trabalho, comentário, reflexão*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- OLIVEIRA, Admarco Serafim de. *Educação: redes que capturam caminhos que abrem...* Vitória: EDUFES, 1996.
- PASSETTI, Edson. *Conversação libertária com Paulo Freire*. São Paulo: Imaginária, 1998.
- ROMÃO, José Eustáquio. *Dialética da diferença: O projeto da Escola Cidadã frente ao projeto político-pedagógico neoliberal*. São Paulo: Cortez/IPF, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Toward a new common sense: Law, science and politics in the Paradigmatic Transition*. New York: Routledge, 1995.
- SAUL, Ana Maria (Org.). *Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares*. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2000.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1997.
- STRECK, Danilo R. (Org.). *Paulo Freire: Ética, utopia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- TAMARIT, José. *Educar al soberano; crítica al iluminismo pedagógico de ayer y de hoy*. Buenos Aires: Miño y Dávila/IPF, 1994.
- TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. *Discurso pedagógico, mito e ideologia: O imaginário de Paulo Freire e de Anísio Teixeira*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

- TEODORO, António (Org.). *Educar, promover, emancipar: Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória*. Lisboa: Universitárias Lusófonas, 2001.
- TORRES, Carlos Alberto. *A ideologia de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1981.
- TORRES, Carlos Alberto. *A política da educação não-formal na América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- TORRES, Carlos Alberto. *Diálogo com Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1979.
- TORRES, Rosa Maria (Org.). *Educação popular: um encontro com Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1987.

Alfabetização educadora do Maranhão: forjando com Freire pistas de uma outra política

Célia Linhares¹

Paulo Freire estremece as tradições conformistas da política

Enfrentamos, hoje, os desafios de trabalharmos o político, ainda que reconhecendo os processos de descréditos que o corroem, ameaçando, como expressam tantos sociólogos políticos, a inviabilização da própria sociabilidade, da qual derivam a coesão e a coerção legitimadas, ou seja, a própria convivência social.

Mas, embora não possamos afirmar que a história da civilização nos tenha conduzido a uma catástrofe generalizada, posto que imensas pluralidades foram se afirmando de modo a ampliar o potencial de liberdade, também não podemos negar que estamos mergulhando numa situação de extrema gravidade, com conflitos e violências que elevam, sem cessar, o risco da própria sobrevivência planetária e que, portanto, exigem outras formas de organização e práticas políticas.

Nestas condições, somos provocados a tomar posições, que não podem se limitar a respostas pontuais, certas, demandando experiências instituintes de outras formas civilizatórias, só possíveis se formos alargando, *pari passu* com essa realidade material e imaterial que se expande, outras formas de pensar, ainda impensadas.

Se o pensamento impensado habita não só as margens do já pensado, mas se mistura e se embaralha com as centralidades do pensamento elaborado, forçando sua permanente desconstrução e re-construção, não podemos menosprezá-lo, quando nos defrontamos com urgências, cada vez tanto mais agudas, quanto mais desconcertantes e surpreendentes. Em outras palavras, não podemos prescindir de convivências com os inesperados, com as dimensões de opacidade dos devires.

Todas essas exposições aos inéditos, que escapam aos controles e às seguranças de modelos do passado, são irreconciliáveis com planos fechados, em que uma funcionalidade utilitária determina resultados de modo apriorístico e determinante.

Entendemos, desde algum tempo, ser esta uma das barreiras a ser enfrentada na política, posto que não se trata tão pouco de deixar as águas correrem no fluxo do *laissez-faire, laissez-passer*. Pelo contrário, as transformações não ocorrem espontaneamente, mas também não acontecem quando as decisões emanam de uns sobre outros.

Como se vão alimentando desejos imaginários e formas de pensar que potencializem as experimentações éticas e políticas da vida? Como, simultaneamente, ir

¹ Professora de Política Educacional da Universidade Federal Fluminense (RJ) e consultora do Instituto Paulo Freire.

promovendo organizações sociais que estimulem esses exercícios de sonhar e empenhar-se, desejanamente, na construção de uma outra política, de outras formas de convivência e de circulação de poderes?

Como livrar o político desse garroteamento de agendas, que mais parecem corridas de obstáculos, propaladas como promessas de garantias de sobrevivência, cada vez mais ameaçadas? Como enfrentar um calculismo utilitário, quando ele é fabricado pela busca de resultados, tidos como salvadores e que, por isso mesmo, vão engessando nosso tempo num presenteísmo sem esperanças e a todas e todos nós num clima de medo e desconfiança dos mais elevados entre as nações contemporâneas?

Não podemos esquecer que esse tipo de asfixia que nos rouba aragens de confiança, sem as quais fica muito difícil perspectivar nossas existências, tem endereços certos, na maioria das vezes impostos, como os únicos viáveis. Por isso mesmo, Paulo Freire tantas vezes nos alertou para vigiarmos uma questão fundamental: a favor de quem ou contra quem desenvolvemos as ações político-educacionais?

Afinal, bem sabemos que as fronteiras do mundo, da política e da educação também são delineadas pelos limites do nosso pensamento, ainda que este dependa das condições materiais e imateriais de nossa vida. Portanto, não há como dissimular uma conservação conformista de velhas heranças, que alimentam uma racionalidade pessimista, hierárquica, dicotômica, impregnada de práticas capitalistas, tantas vezes contraposta pela pedagogia de Paulo Freire.

Esta racionalidade arrogante e prepotente não é capaz de perceber as fendas, as contradições, por onde sempre brotam possibilidades instituintes de outra vida social, e, por isso mesmo, nem podem potenciar movimentos de criação que fazem interdependar subjetividades e objetividades, interligando a invenção do mundo com os partejamento incessantes de nós mesmos.

É nestas brechas que é possível percebermos e atuarmos em direções inéditas, que Walter Benjamin tão bem aludiu como um exercício de pentear a história a contrapelo, valorizando outras formas de ação, mesmo aquelas consideradas hegemonicamente como sem importância.

É desse empenho em atentar, em articular fluxos, sempre em devires, sempre inquietos e mestiços, tendendo a liberar a vida, lá onde ela jaz ou esperneia oprimida, que Paulo Freire orientou seu trabalho, expandindo seus investimentos educacionais para muito além dos cálculos da previsibilidade instrumental.

Escrito em 1968, o livro *Pedagogia do Oprimido* guarda como pano de fundo uma inscrição que o anima nas entrelinhas, encorajando a agirmos politicamente, sem nos limitarmos às negociações realistas. A seu modo, Paulo Freire confluía com os grevistas franceses quando estes desestabilizavam Charles de Gaulle, repetindo em suas manifestações: “Sejamos realistas, peçamos o impossível”.

Se bem calcularmos o peso das tradições reprodutoras, que se movimentam e se metamorfoseiam num ativismo mimético, poderemos avaliar o perigo de sucumbirmos em exercícios de contabilidade que parecem ter objetivo de confirmar que os desafios que se apresentam *não tem mais jeito*. E como uma fresta para uma pseudo-saída, não

2 FREIRE, Paulo. *A Importância do ato de ler*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1987. (Polêmicas de Nosso Tempo, v. 4). p. 27.

falta quem sugira as espertezas e os êxitos do *salve-se quem puder*.

Mas, é na contramão desta lógica que Paulo Freire sempre atuou, potencializando movimentos em busca de liberdade, que habitam e, muitas vezes, são sufocados no corpo, no coração e no pensamento dos oprimidos, como um processo político e existencial.

Assim, Paulo Freire atentou para a imensidão das opressões seculares, e até milenares, sempre em atualização, mas não as absolutizou, como um mal sem perspectivas de encaminhamentos, com saídas criadoras. Pelo contrário, muitas vezes manifestou formas de entender as ambivalências para valorizar, para investir nas esperanças de libertação, nunca simples, mas que a cada passo abrem outros panoramas de ação.

Nesse sentido, ressaltou que aqueles que mais sofrem pela falta da liberdade estão mais premidos pela necessidade de buscá-la, de construí-la. A opressão não impede o pensamento, a vida e, de certa maneira, pressiona, também, para a busca de soluções, mesmo embatendo-se com os conformismos de plantão. Deste modo, Adorno se aproxima de Freire, quando assinala que a “[...] a trave no olho aumenta a visão”³.

Movido por essas concepções, Paulo Freire se contrapôs àqueles que pretendiam doar soluções para livrar os oprimidos de seus problemas, de suas dores, por reconhecer que esta é uma cilada perversa em que os oprimidos são piedosamente lançados em lugares simbólicos, socialmente construídos como sórdidos pela impotência com que estão contaminados. Finalmente, Freire nunca admitiu que a liberdade resplandecesse como um apanágio individualista e, por isso, recorrentemente afirmava: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão”⁴.

Paradigmas freireanos e o Plano de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos do Maranhão (Paema)

Diante de uma construção de desigualdades acumuladas no Maranhão, que vem alimentando vários tipos de fome e se expressando em indicadores sociais e educacionais de extrema gravidade, enquanto concentra formas de transbordamento de riquezas, o Governo Jackson Lago vem definindo, como uma meta prioritária, a elaboração e a implantação de um plano de alfabetização de jovens, adultos e idosos, durante o período de 2007 a 2011, com a mais viva participação popular.

Esta decisão política deriva do fato de que o índice de analfabetismo no Estado é da ordem de 23%, segundo dados da PNAD/2005, correspondendo a cerca de um milhão de maranhenses excluídos dos benefícios do mundo letrado, distribuídos em 217 municípios, numa área de 329.556 km².

Dentre os objetivos primordiais do Paema figuram o de alfabetizar, aproximadamente, 800 mil maranhenses, no período de 2008 a 2011. Mas sua maior relevância é não tratar essa meta com uma perspectiva pontual, isolando a alfabetização das implicações da formação educacional, por valorizar as relações sociais que se movem intersetorialmente para uma melhor sustentação da democracia e das construções de cidadania.

3 JAY, Martin. *As idéias de Adorno*. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1988.

4 FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987. p. 52.

Desta maneira, o Paema prevê articulações entre os processos de alfabetização e as instituições voltadas às outras formas de educação, de saúde, de atendimento social, bem como às diferentes organizações de trabalho, fazendo prevalecer os interesses educacionais. Por tudo isto também, o Paema prevê conjunções com processos de inclusão social, digital e de acesso aos bens culturais.

Assim, o Paema visa formar 38.494 educadores para alfabetizar os maranhenses, com cursos presenciais e virtuais ou com acompanhamentos processuais que se aproximem dos métodos da pesquisa-intervenção compartilhada, atentando a favor das diversidades, como uma forma de nos contrapormos às desigualdades sociais.

Importa, ainda, ressaltar que a expressão “educadores” inclui tanto professores alfabetizadores, coordenadores e formadores populares, quanto os diferentes auxiliares pedagógicos da alfabetização educadora.

Entre tantos outros objetivos visados, importa ressaltar o da promoção técnico-profissional das Secretarias Municipais de Educação e, sobretudo, o desenvolvimento e aprimoramento permanente do sistema público de educação.

Por considerarmos a importância do trabalho coletivo, expresso nas rotas de elaboração do Paema, bem como pela sua organização instituinte de uma outra política, mais horizontal e mais dialógica, nutrindo desejos e autonomias populares, mas também pelos objetivos empreendidos, com seus entrelaces com os movimentos de libertação históricos e sociais, resolvemos incorporar, como uma ilustração da potência dos paradigmas freireanos, quando conjugados com exercícios democráticos, trechos do Paema.

Desejamos que estes recortes do Paema sejam lidos como um convite de compartilhamento a todas e todos que participam dos sonhos freireanos de uma educação como um processo de enfrentamento ético e político dos desafios.

Plano de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos do Maranhão (2008–2011)

I. Paema, um percurso democrático com horizontes que se alargam

Este Plano de Alfabetização Educadora de Jovens, Adultos e Idosos do Maranhão, o Paema, apresentado na Conferência Estadual de Alfabetização do Maranhão, em 2008, traz as marcas de um empenho democrático que vem se concretizando, com múltiplas ações, desde o início do Governo Jackson Lago. Cabendo à Secretaria Adjunta de Projetos Especiais, órgão vinculado à Secretaria de Educação do Estado (SAPE-SEDUC), a responsabilidade da coordenação, tanto da elaboração do Paema quanto de sua implantação e desenvolvimento, foi assinado um Convênio entre este órgão da administração estadual e o Instituto Paulo Freire. É este Instituto que vem redigindo, dialogicamente, o Paema, que deverá constituir-se como uma política pública sob a responsabilidade de uma rede de instituições em movimento e expansão, participante-mente criadora, para uma alfabetização educadora do Estado do Maranhão.

Como os produtos sociais só se constituem como democráticos à medida que os processos que os vão produzindo também estejam impregnados de participação

social, de auto-expressão popular, com possibilidades de experimentações instituintes, o Paema vem sendo tecido e re-tecido com participações que progressivamente se ampliam. Sua apresentação para discussões e contribuições, nos 10 Fóruns Regionais de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos do Maranhão, realizados nos dias 16 e 18 de Junho de 2008, mostrou um desejo de educação impressionante.

Para esses eventos foram convidados todos os 217 municípios maranhenses, convite sustentado com o envio de cópias da Proposta do Plano de Alfabetização Educadora do Maranhão para leitura e debate em cada localidade e instituição educativa.

Atendendo à regionalização político-administrativa do Estado do Maranhão, que data de 2007, esses 10 Fóruns reuniram 130 municípios maranhenses, representados por prefeitos, secretários de educação, conselheiros, dirigentes escolares, estaduais e municipais, ao lado de educadores e educandos (com alguma prevalência dos que participam da EJA), bem como sindicalistas e militantes dos movimentos sociais, que juntos constituíram coletivos plurais, somando 1.122 participantes.

Se, quantitativamente, o número de municípios e participantes foi bastante expressivo, sobretudo considerando as condições assimétricas do desenvolvimento maranhense, as dimensões qualitativas desses Fóruns merecem um espaço maior para ser devidamente apreciadas, espaço que não poderá ser usurpado deste, reservado que é para a explicitação do Paema.

De toda maneira, se faz mister registrar as lições de alto teor democrático, que neles o Maranhão viveu, exercitando processos de diferir, confluir, dissentir e complementar, enriquecendo, sobremaneira, o Paema e as possibilidades políticas de concretizá-lo, atualizá-lo e recriá-lo continuamente. Assim, o que resumidamente podemos atestar, os que dele participamos, é que demos outros importantes passos na construção compartilhada de uma Política de Estado, comprometida em revigorar e coordenar as forças éticas da sociedade política e civil para a inclusão de cerca de 800 mil maranhenses na cultura letrada, da qual foram, historicamente, impedidos de compartilhar.

Portanto, os frutos desta Política de Alfabetização Educadora de Jovens, Adultos e Idosos presentes nesses Fóruns representam processos em si reveladores da maturidade, dos desejos e dos projetos democráticos maranhenses, testados em escutas e discussões em que prevaleceu o respeito, não só à posição do outro ou da outra, mas, sobretudo, às propostas com que o momento presente do Maranhão vai potencializando seus movimentos de auto-gestão. Os Fóruns, diversificados em suas posições, histórias e interesses, souberam confluir em atitudes de extrema sensibilidade com a grandeza do que o Paema propõe para todo o Estado e, por isso mesmo, se colocaram acima de quaisquer particularismos.

As contribuições que ampliaram, temática e metodologicamente, o Paema, com as sabedorias de quem experimenta os caminhos da alfabetização de jovens, adultos e idosos em suas múltiplas trevas e cintilações, constituíram um verdadeiro tesouro que, como já foi ressaltado, não cabe, na totalidade de suas minúcias, nesta redação do Paema, até por esta se constituir uma proposta de Política Pública, em que devem preponderar “teoriza-ções”, refletindo e orientando a realidade. Por isso, já estão coletadas para alicerçar o trabalho de elaboração dos Planos Estratégicos de Implantação e desenvolvimento do Paema, em início de sistematização.

Mas, importa ainda destacar a vivacidade permanente que transbordou dos Fóruns, manifestando-se não só na pertinência, sagacidade e argúcia das contribuições, mas também como um elã motivador da organização de acontecimentos, como um “Pré-Fórum”, em uma tarde de domingo, com a presença de representantes de 15 municípios, inclusive com a presença de uma recém mamãe, que havia deixado em casa seu bebê, em fase de aleitamento. Mas também, importa registrar tantas outras acolhidas municipais, com o oferecimento de pastas, com pernoites, *banners* e organizações de passeatas, com adesões populares, debates abertos em praça pública e mobilização da imprensa falada, escrita e televisiva.

Contudo, para quem acompanhou os Fóruns do Paema não vai ser fácil deixar escapar como um dos maiores signos desses eventos o sentimento cívico de participação e cuidado com a democracia que contagiava a todos, a par de um investimento afetivo e profissional para que o Paema se consolide como uma Política de Estado vigorosa e aberta às reinvenções e experimentações compartilhadas por interligações e trocas que possam ir subscrevendo uma outra cartografia geo-política-educacional do Maranhão.

Essas participações que vão reconstruindo uma democracia fortalecida pelo exercício popular e esses investimentos que afetam as dimensões da profissionalidade só são possíveis quando mergulhamos no cotidiano social e educativo com as tensões próprias de quem os deseja ampliar, superando travas e desafios que só se tornam inexoráveis, quando a eles nos resignamos, aceitando uma convivência passiva e reprodutora das desigualdades.

Por isso mesmo, os participantes dos Fóruns, recorrentemente, enfatizaram que precisamos criar redes e circuitos de apoio e avaliação do Paema, para realimentar de forma continuada essa dinâmica aprendente e ensinante que irá tornar o processo de múltiplas alfabetizações tão potente a ponto de não só realizarmos, mas quem sabe, superarmos metas, com as surpresas de um trabalho comunitário que se espalha pelo nosso Estado e que pode transbordá-lo de muitas maneiras.

Como tal, este Plano, agora ampliado, representa um conjunto de princípios e diretrizes de ações que visam a diferentes níveis de reparação das perdas acumuladas por esse segmento populacional, que teve restringidas muitas de suas oportunidades existenciais, políticas, culturais e econômicas, com ressonâncias terríveis no desenvolvimento social de nosso Estado.

Mas, o presente Plano não se limita a reparar injustiças e excludências, assumindo-se como uma Política Pública que, democraticamente, garante o direito crescente desses e dos outros maranhenses a uma educação escolar por toda a vida, interconectando-o com os demais direitos, como à saúde, ao trabalho (emprego e renda), à habitação, à terra, à alimentação, à cidadania nacional e planetária, com sustentabilidade ambiental, enfim, garantindo as expansões da vida em todas as suas dimensões éticas, estéticas, econômicas e políticas.

Importa reconhecer que o Maranhão, acolhendo tradições não conformistas, está realizando um processo instituinte de uma outra política, que ao invés de planejar, para que uma parcela da sociedade execute tarefas, se abre para interlocuções, as mais plurais, para elaborar o Plano, com que juntas e juntos vamos enfrentar as assombrosas desigualdades que, há tanto tempo, têm preponderado entre nós, sobretudo aquelas

relacionadas ao processo de alfabetização do Maranhão.

Para isto, o Governo do Maranhão, em nome de todos os movimentos democráticos deste Estado, vem convocando a Sociedade maranhense a aprender e a ensinar leituras mais solidárias e includentes das letras, mas também dos outros bens que coletivamente vimos produzindo, para fazer a vida de todas e todos mais digna de ser vivida.

Isto tem se traduzido, na elaboração do Paema, numa dialogia incessante, sem nenhuma discriminação partidária, étnica, religiosa, etária, daquelas pessoas com deficiência ou com preferências sexuais não hegemônicas. Assim, vão se acolhendo vozes, linguagens, pronunciamentos, gestos e pensamentos que como ações vão forjando outros canais de comunicações, para escaparmos dos tecnicismos, abrindo pontes com outras realidades maranhenses, até agora pouco visíveis, mas que alimentam expectativas e sonhos de melhorar de vida, melhorando a própria vida, como uma forma de resistência aos esvaziamentos da dignidade humana, político e social.

Entretanto, todo esse trabalho, que já floresceu como um encontro democrático nos Fóruns, tem uma longa história. Em primeiro lugar, importa mencionar algumas organizações, em âmbito estadual, que foram implementadas, para que os processos alfabetizadores pudessem e possam se aprimorar com o decisivo apoio intersetorial dos organismos do Estado e da Sociedade maranhense.

Mesmo sabendo que não caberia aqui elencar todas as iniciativas do atual Governo e nem tão pouco as ações específicas da SAPE/SEDUC e Secretaria de Estado de Planejamento – SEPLAN, endereçados a ampliar o processo de alfabetização e de revigorar o sistema de educação no Maranhão, aqui mencionamos algumas, pela sua relevância política. São elas:

- Planejamento, organização e implantação da Comissão Maranhense de Erradicação do Analfabetismo (COMEIA);
- Ciclo de Experiências de Alfabetização de Jovens e Adultos no Estado do Maranhão;
- Elaboração do Plano Plurianual do Programa Brasil Alfabetizado – Maranhão e sua imediata aprovação pelo Governo Federal;
- Formação Inicial e Continuada de Alfabetizadores do Programa Brasil Alfabetizado;
- Implantação em caráter experimental da metodologia do SIMEU POSSO em parceria com o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra – MST;
- Elaboração do Plano Plurianual 2008/2011, priorizando a educação.

Mesmo atentando para esses avanços, não podemos desconhecer os grandes desafios históricos que retomam velhos embates em que tradições conservadoras conflitam com aquelas outras inconformistas, em que os lampejos de liberdade mantêm a história sempre acesa, produzindo efeitos surpreendentes. Por tudo isto, vale questionarmos a realidade, introduzindo o Paema.

II. É possível girarmos, em um salto, no qual alfabetizamos o Maranhão e, com ele, também nos alfabetizamos?

Quantas vezes nas ruas, nos sinais de trânsito, presenciamos malabarismos infantis.

Mas, é, sobretudo, nos peitoris à beira-mar e à beira-rio, que nos assombremos com os saltos de nossas crianças que giram seus corpos ao arremessá-los nas águas, delas emergindo com intensas expressões de vida e potência.

Partindo desta metáfora “do girar em pleno salto”, o Governo Democrático do Maranhão vem convidando toda sociedade maranhense para participar deste Plano de Alfabetização Educadora (Paema), insistindo na urgência de reinventarmos, de forma criadora e prazerosa, outros tipos de processos de aprendizagem e ensino de leitura que superem muitas das negações educacionais, sempre entrelaçadas com os constrangimentos de hierarquias rígidas e dominações econômicas, sociais, culturais até agora vigentes, mantendo quase um milhão de maranhenses excluídos do mundo das letras.

Não há dúvidas de que este Plano, em ação desde o início de sua construção, processualmente aberta, precisa carregar consigo a alegria de um devir que vá concretizando “inéditos possíveis”⁵, para usarmos instrumentos conceituais socializados por Paulo Freire, significando a concretização de potências históricas, que ao se realizarem irradiam outras possibilidades de criação.

Também o Maranhão, neste amanhecer, que juntos estamos protagonizando, irá se alimentar de energias, de desejos, de ações, de necessidades que de há muito persistem entre nós, urgindo por saltos múltiplos, para os quais o Governo Jackson Lago convida e convoca todas as forças de dignificação do nosso Estado e de nossa Sociedade para realizarmos um Maranhão em que todos e todas possam ler e aprender, como forma de participação política.

Por tudo isso, importa ressaltar que o que sustenta e anima este Plano não são apenas objetivos de alfabetizar, mecanicamente, jovens, adultos e idosos para engrosarem estatísticas, debilitando esperanças, com as frustrações daqueles que, vivendo e produzindo no Maranhão, ainda não tiveram a oportunidade de participar de uma leitura e escrita do mundo, em que eles próprios se inscrevam, política e biograficamente⁶. Sabemos que não basta reproduzir métodos do tipo “bancário”⁷ que oprimem os alfabetizandos e alfabetizadores ao usá-los como esquemas de transmissão de competências e informações.

Não há como desconhecer a situação de desamparo civil em que são deixados tantos grupos indígenas e outros tantos negros, quilombolas, lavradores, quebradeiras de coco, pescadores, minorias discriminadas por opções e exercícios sexuais não padronizados, pessoas com deficiência, ou, mesmo desvalorizadas por situação de gênero e idade, homens e, ainda, mulheres em prisões, grupos populacionais deslocados de seu *habitat* cultural, pela expansão do agro-negócio ou de outras ordens de iniciativas, que acabam por desprovê-los de equipamentos culturais e sociais, os mais indispensáveis à sobrevivência e à convivência contemporânea.

Paradoxalmente, nunca tivemos, ao nosso dispor, instrumentos tão numerosos e potentes para rompermos com os abismos das desigualdades. Entre tantas ferramentas,

5 FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 107. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um encontro com a Pedagogia do Oprimido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

6 FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 09.

7 FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. p. 57-72.

destacamos não só as intensas polifonias e pluralidades que se expressam por força dos processos de complexificação civilizatória, potencializando avanços teórico-metodológicos e tecnológicos, que podem ser trabalhados com a alfabetização e suas interfaces culturais, econômicas e políticas, ampliando não só a realidade pelo autoconhecimento, mas também o autoconhecimento pela imersão criadora na realidade.

Nesta direção, ressaltamos as “teorizações” freireanas, que vêm sendo crescentemente recriadas, com um reconhecimento nacional e internacional que bem atestam à fertilidade dessa produção coletiva. Para ilustrar tudo isso, vale lembrar que na V Conferência Internacional de Educação de Adultos, que ocorreu em julho de 1997, na cidade de Hamburgo, Alemanha, foi instituída a “Década da Alfabetização Paulo Freire”.

Todas essas marcas históricas avivam a importância da autonomia individual e coletiva, para que não percamos de vista os fracassos engendrados por programas alfabetizadores que vão compondo uma faixa mais visível da ainda dispersa e insuficientemente estudada história da alfabetização internacional e, sobretudo, brasileira. Nesse sentido, urge superar tendências de recuos e estagnações, sempre prontas a se reeditarem, para que o Maranhão possa investir numa alfabetização educadora, promovendo trajetórias de alfabetização de mulheres e homens mais livres, mais participativos, mais criadores e produtivos, através de ações que incluam um permanente exercício de pensar, como enfrentamento dos desafios históricos, requerendo, por isso mesmo, diálogos com as circunstâncias, como textos impregnados de passados, encaminhando devires.

Assim, a primeira urgência do Paema é encararmos a realidade da exclusão de um milhão de maranhenses do mundo letrado, correspondendo a 23% da população do Estado. Mesmo que nos constanja, precisamos reconhecer que esta realidade representa uma espécie de genocídio e de aniquilamento existencial e político, cujas responsabilidades e conseqüências atingem a todas e todos nós. Não podemos esquecer que um percentual de 23% de analfabetos, obtido pela “Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar” (PNAD/2005), significa, numa tradução aproximada, que em cada 100 maranhenses, quase 25 ainda não sabem ler e escrever.

Como não perceber as graves repercussões dessa ausência de alfabetização educadora, que vai mutilando infinitas possibilidades para aqueles que estão interditados da comunicação letrada, mas também incessantemente atinge e perverte toda a sociedade, atrofiando o pensamento que, como uma criação permanente e coletiva, fica estrangido na expansão de seus fluxos mais plurais, pela ausência de uma participação de toda a sociedade?

Mas, esses problemas que, juntas e juntos, estamos procurando enfrentar, não podem ser lidos nem como um signo de naturalização, já acimentado em nosso jeito desigual de habitarmos e construirmos, cotidianamente, o Maranhão, nem tão pouco como um sinal de nossa impotência político-pedagógica.

Neste sentido, vamos fazer alguns destaques, visando acender alertas, que fazem este Plano não se circunscrever em ímpetos voluntaristas, nem se reduzir a tabelas burocráticas ou a contabilidades quantitativas, mas prever ações continuamente inventivas e criadoras, grandes e pequenas, com acompanhamentos que impliquem em interligações e realinhamentos possíveis para assegurar a mais ampla participação e aproveitamento de todas e todos nestes movimentos diversificados, com que vamos

aprendendo a saltar conjuntamente, ao irmos realizando esta alfabetização educadora no Maranhão.

[...]

IX. Acompanhamento Social e Avaliação Político-Pedagógica, vitalizando o Paema

A Filosofia e a própria Sabedoria popular, antecipando as pesquisas sociais contemporâneas, afirmam que o grande perigo que ronda a escrita é ser ela sufocada pelo desuso ou banalizada por uma utilização mecânica, comprometendo sua vitalidade, o que a faz decair do mundo das letras para as palavras mortas.

E esse perigo também ameaça o Paema. Daí a importância de um processo de avaliação sistemático, criterioso, formativo e dialógico que deverá acompanhar o Paema, se ramificando para penetrar nas inúmeras salas de alfabetização, acompanhando os processos e facilitando a construção de mecanismos de frequência e aprendizagem, avaliando problemas e procurando criar contornos e superações para os impasses.

Portanto, o verdadeiro sentido do Paema será construído nos múltiplos processos com que vamos prosseguir, acompanhando e avaliando este Plano, para aprimorá-lo, retificá-lo e redirecioná-lo, tornando-o mais apto a nos aproximar de um futuro de dignidade para os maranhenses, que não podem dispensar a aprendizagem de uma leitura e de uma escrita, que interligue o como lemos o mundo ao como nele nos lemos e nos inscrevemos, como um exercício de liberdade e de criação ética.

Por isso, as palavras finais do Paema enfatizam a importância de nos organizarmos para mantê-lo em ação, em expansão, em comunicação, em avaliação, com interligações plurais, com o concurso de organismos, os mais diversos, mas que primem pela alta participação das forças sociais.

Neste sentido, um especial convite aos sindicatos, mormente os de professoras e professores, aos movimentos organizados de mulheres, de negros, de índios, de gays, lésbicas e todos os que lutam por direitos às suas escolhas sexuais, aos que se empenham por diferentes formas de inclusão, considerando suas necessidades especiais, suas características étnico-raciais e tantas outras.

Saber para si, saber com os outros

Carlos Rodrigues Brandão¹, Alessandra Leal²
e Maristela Correa Borges³

Aprender a integrar o saber

Em duas ruas muito próximas, na cidade de Campinas, dois “outdoors”, um de uma faculdade e outro de um colégio fazem a sua propaganda em “época de matrículas” com duas frases. A da faculdade é: “você aprende, o mercado reconhece”. A do colégio: “a vida ensina, o coração educa”. A segunda frase na verdade trabalha com um inteligente jogo de palavras, pois o colégio é o “Sagrado Coração de Jesus”. Caminhando pela cidade, quem prestar atenção verá vários outros anúncios semelhantes. Apenas os que apelam para uma *formação integral* da criança, do adolescente, do jovem estudante, são a imensa minoria. Apelos que substituem palavras como “pessoa”, “formação”, “sociedade”, por “sucesso”, “emprego” e “mercado” são muito mais frequentes.

Embora uma certa tendência funcional e utilitária na educação seja crescente e seja um bom espelho dos tempos que vivemos, o “esquecimento” de um sentido bastante mais humanista e integral da educação pode representar um enorme empobrecimento no presente e uma real ameaça para o futuro. O que esperar de um mundo em que o patrão substitui o pai, a empresa substitui a família, o mercado substitui a comunidade, o sucesso substitui a felicidade e a competição do indivíduo centrado em si-mesmo substitui a cooperação da pessoa voltada aos outros?

Tomada no seu todo e em sua compreensão mais ampla e mais humana, sabemos já que o *aprender* e a *aprendizagem* não são processos gradativos de aquisição e de *acumulação de conhecimento*. Não são, também, desde um ponto de vista neuropsicológico, um processo de *reforço de memória*, de capacidade operatória especialmente dirigida a um plano ou outro do saber. A cada momento da vida o aprender-a-saber tem a ver com importantes transformações qualitativas de todo o sistema que constitui um organismo vivo. Assim, quase se pode dizer que, ao aprender, não se “sabe mais”, mas se sabe “de uma outra maneira”. Quando uma criança aprende algo significativo que não conhecia antes, ela não aprendeu apenas “aquilo”. Através “daquilo” ela alterou de algum modo todo o seu *sistema cognitivo*. Isto pode significar que ela modificou qualitativamente toda a sua *vivência vital*.

Do ponto de vista de uma teoria de inteligências múltiplas, como a de Howard Gardner, por exemplo, *aprender* significa *integrar* graus mais complexos de experiência-conhecimento-e-sensibilidade. Significa modificar a qualidade de todo um plano ou uma dimensão específica do que existe de *cognitivo* em nós.

1 Educador e Antropólogo, docente na Unicamp, assessor do Instituto Paulo Freire e pesquisador visitante da Universidade Estadual de Montes Claros.

2 Licenciada em Letras pela Unimontes e bolsista em Gestão em Ciência e Tecnologia pela Fapemig.

3 Mestranda em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia.

Porque é que uma criança pequenina, na medida em que cresce-e-aprende..., muda? Tanto assim que, quando não vemos por um ano uma criança pequena, tendemos a exclamar: “como ela mudou?”. Ela mudou não apenas porque aprendeu coisas novas, ou porque seu aparato biopsicológico “evoluiu”, “maturou”. Ela mudou – sendo a mesma – porque, a cada momento de seu crescimento-aprendizagem, ela integrou de formas cada vez mais complexas e mais flexíveis todo o conjunto de sensações, saberes, significados, sensibilidades e sociabilidades que passo a passo a fazem transitar de um indivíduo biopsíquico a uma pessoa social. O que a torna diferente de um pequenino macaco de mesma idade é o fato de que ela não apenas aprende mais e sabe mais, mas ela integra a totalidade do que aprende de formas muito mais interligadas, abertas, flexíveis e complexas.

Em nós, seres humanos, cada um dos diferentes planos de interações-integrações altera-se qualitativamente através de cada ato pedagógico de aprendizagem. Isto é o mesmo que dizer que a cada novo conhecimento tudo o que somos e sabemos, de algum modo e em medidas variáveis, desequilibra-se e de novo se re-equilibra em um novo plano de *integração*, de *interação* e até mesmo de *indeterminação*. Sim, *indeterminação* mesmo, porque não somos animais treinados e previsíveis, e nem somos robôs. Em nós, tudo o que muda e se transforma pode tomar caminhos diversos e mesmo inesperados.

Assim, sempre que algo novo é aprendido, não é só este “algo novo” que é acrescentado ou acumulado a complexos subjetivos de conhecimento já-adquirido. O que ocorre é uma configuração de todo o *sistema pessoal pensante* como algo complexo, interligado, interdependente e dinâmico.

Uma boa metáfora do aprender e do pensar como fluxos, como processos constantes, seria a imagem de uma bela sinfonia. Quando ouvimos uma sinfonia de Beethoven, a menos que sejamos um especialista no assunto – a quem interessa a análise acurada de cada parte, de cada fração da música – o que desejamos escutar é o movimento do fio melódico. Por bela que seja, por evocativa que seja para nós uma de suas passagens, não devemos reter a música para repetir a passagem bela, já ouvida. Ela só faz algum sentido de beleza musical no interior do todo de toda a sinfonia, em seus três movimentos. Beethoven tem algumas sinfonias com quatro e até com cinco movimentos.

Retida em uma passagem (como quando o disco “enguiça” e segue adiante), a melodia da sinfonia se perde, fica “sem graça”, fica irritante, fica inteligível como uma frase musical dentro do todo. O “sentido e o sentimento de harmonia e beleza” da sinfonia não estão isolados em nenhum de seus momentos em si mesmo. Embora possamos reter alguns “momentos musicais” da sinfonia de especial beleza para nós. “Ouvir uma sinfonia” significa deixar-se levar pela intercomunicação seqüencial de cada um de seus “momentos” e seus “movimentos”. Depois de ouvir a sinfonia completa ou, pelo menos, um dos seus movimentos inteiros, podemos nos dispor a ouvir tudo de novo. Mas será então a mesma sinfonia? Acaso ouvimos, vemos ou pensamos o mesmo, exatamente da mesma maneira, duas vezes? Ao buscar uma metáfora para o transitório de tudo, Heráclito, o filósofo grego pré-socrático, lembra que nunca nos banhamos duas vezes no mesmo rio. O mesmo acontece com o rio das imagens, com o rio das idéias.

Nós realizamos “isto” toda vez que ouvimos música. Quando ouvimos “boa música” e quando a “ouvimos bem”. Nós não nos apoderamos de um determinado acorde

ou frase e pedimos para a orquestra continuar tocando-o o resto da noite. Pelo contrário, por mais que possamos gostar daquele momento musical em especial, sabemos que sua perpetuação interromperia e mataria a continuidade da melodia.

Estas idéias nos devem levar a pensar que a maneira como tradicionalmente constituímos os nossos *conhecimentos* e pensamos o que pensamos está algo equivocada. Tendemos a imaginar que é através de sucessões de imagens que imaginamos. Tendemos a pensar que é com representações de *pensamento* que pensamos a partir do que sabemos. No entanto, o conhecimento acontece em nós e entre nós por meio de um fluxo processual e contínuo.

Todo o saber é um dom, todo aprender é uma troca

O *conhecimento* é, portanto, o próprio processo de sua aquisição.

O *aprender-a-saber* não envolve um acúmulo ou uma estocagem de representações manipuláveis em seus conjuntos, na medida em que pensamos ou quando memorizamos alguma coisa. Isto pode acontecer quando aprendemos um novo “programa de computador”. Mas, mesmo neste caso, bem sabemos que à medida que aprendemos mais e “dominamos o programa” de uma maneira mais pessoal, transformamos um aprendizado mecânico e funcional em um saber criativo e até mesmo cheio de arte. O *saber* não é uma matéria do pensar que possa ser acumulada, ou que possa ser passada em unidades de um plano para o outro.

Conclusão: em seus planos mais humanos e mais densos e profundos, o *saber* pode ser *ensinado* – e por isso existem *educadoras e educadores* – mas ele não pode ser *transmitido*. Uma pessoa não “passa”, não “dá”, não “transmite” conhecimento para uma outra. Nem mesmo o melhor professor. Ou melhor, principalmente um bom professor.

O que ocorre é que em um momento de um processo de ensinar-e-aprender, uma e outras pessoas estão situadas no interior e nos limites de situações e de contextos interativos de *trocas*. Estão em pontos equivalentes, mas diferentes de relações interativas de intercâmbio de e entre saberes, sentidos e significados situados. Algo que está a todo o momento presente e em movimento: a) no mundo interior de cada pessoa envolvida em uma relação de ensino-aprendizagem; b) no interior do sistema interativo realizado naquele momento entre elas; c) no interior de um sistema igualmente presente e interativo, entre elas e o entorno natural e social do lugar social e do momento que compartilham.

Podemos figurar duas imagens muito simplificadas, mas que ajudam bastante a compreender posições pedagógicas opostas a respeito do que seja *saber e aprender*. Em uma delas a criança é a imagem de uma lousa vazia, sem coisa alguma escrita. E da mãe à professora, quem ensina e educa, escreve e preenche de saberes a mente-lousa da criança que “aprende” o que lhe é transmitido. Um “saber outro”, de outras pessoas, que passa a ser também seu, sem ser, no entanto, uma construção própria.

Na outra a criança é a imagem de uma semente jogada na terra de um jardim. O educador, um “jardineiro-do-saber”, cuida do contexto e procura os meios para que a criança-semente cresça e se desenvolva por si mesma. Ela depende “dela própria”, mas

“ela própria” depende da qualidade da terra em que está, da água que recebe, das podas oportunas em seus galhos, dos cuidados para que seja nutrida e as pragas não a contaminem. Sem os cuidados do jardineiro com a terra, a água, os nutrientes e os pesticidas (naturais, se possível), a planta não cresce, ou cresce muito aquém de como deveria ser. Mas, “bem cuidada”, é ela quem cresce e se desenvolve... de dentro para fora.

Cada *pessoa aprendente* é um arquiteto de seu próprio saber. Este princípio da educação humanista não é novo. Ao contrário, suas raízes podem ser encontradas pelo menos em Sócrates, e o vigor de sua seiva percorre idéias que fluem de Rousseau a Comenius e chegam a nós, ainda que em nosso tempo pareçam aos olhos dos gestores da educação-competência como algo entre romântico e improdutivo. O “alguém” que aprende na medida em que participa da construção de seu próprio saber é sempre uma pessoa em relação. Um alguém envolvido em uma experiência ao mesmo tempo profundamente individual (pessoalizada) e interativa (compartilhada). É sobre a base de interações, e de uma história compartilhada de trocas, de reciprocidades, de criações fruto de diferentes situações de diálogos, que cada estudante cria-com-outros uma experiência de conhecimento-em-comum, a partir do qual ele se apropria daquilo a que damos o nome de “o seu próprio saber”. Assim, através de sua participação ativa e criativa num acontecer que torna a “turma de alunos” uma “comunidade aprendente”, cada educando, orientado ou mesmo coordenado por uma professora, cria e partilha com os outros um momento de construção de saberes a partir do qual ele internaliza “o seu próprio saber”. Assim, a aquisição pessoal de novos conhecimentos, mesmo quando parece algo simples ou “virtualmente” simplificado, é algo sempre criativo, mais livre e mais indeterminado do que supomos quando “ensinamos”. Se em todo o processo de aprender há uma lógica, em toda a lógica do aprender existe uma história de partilhas.

Não se podem passar os conhecimentos de um lado para o outro. O conhecimento se constrói sempre sobre a base de um novelo de ações, e é sobre a lógica desse entremeadado de ações que é preciso agir para poder, justamente, abri-lo para a flexibilidade e a transformação.

Só ensina como um educador, como uma educadora, quem “convida ao saber”. Quem abre portas e janelas em múltiplas direções. Quem aponta os caminhos e deixa ao outro a liberdade da escolha. Quem, ao invés de dizer aos seus alunos que já chegou a um lugar definitivo (do saber, do conhecer, do “dominar os seus assuntos”), declara que também se sente incompleto, inacabado. Que também está estudando enquanto ensina e, portanto, aprendendo com os outros e não apenas ensinando a eles.

Esta oportuna idéia que funda o diálogo, não apenas como um método de trabalho, mas como a origem e o destino da própria educação, foi retomada na reinvenção do que-fazer pedagógico entre os movimentos de cultura popular do Brasil nos anos 60 e foi sintetizada em vários escritos de Paulo Freire. Sua melhor fórmula é uma bem conhecida frase já tornada entre nós um portal do ofício de ensinar-aprender: “Ninguém se educa sozinho, mas também ninguém educa a ninguém. As pessoas se educam umas às outras mediatizadas pelo mundo.” (FREIRE, 1992)

Veremos adiante que o fundamento do diálogo colocado sobre a idéia de que cada ser aprendente é uma fonte única e original de saber, estende-se a limites antes muito pouco imaginados, mesmo entre os educadores com um perfil mais humanista. Pois este fundamento não estabelece apenas uma relação de “concite ao saber” entre

pessoas, em sua individualidade, mas estende-se também a culturas. Há modos de vida próprios e originalmente peculiares que, tal como o que acontece com cada pessoa-aprendente, são também experiências, agora coletivas, únicas e nunca desiguais umas frente às outras, mas sempre diferentes umas em relação com as outras. “Em relação” significará aqui: em possibilidade aberta de diálogo com outros justamente por causa do intervalo de diferença entre uma e outras.

No *diálogo*, a sala-de-aula deve estar sempre criando e recriando. Não existe saber algum que possa vir a fazer-parte-de-mim se não for o despertar de algo novo “dentro de mim”. E, na minha relação docente com os meus alunos: “dentro de nós”. Este é um outro modo de dizer que todo o *ato de conhecimento* é um *gesto de criação* através de uma *multi-aprendizagem* – um aprender partilhado por várias pessoas que vivem aquilo-que-se-está-aprendendo desde o seu ponto pessoal de vista. De acordo com o seu ritmo de aprender e apreender. E, finalmente, dentro de processos pessoais de integração do que eu estou aprendendo agora com os meus saberes e as minhas aprendizagens anteriores.

Pois tudo pode ser comparado com um almoço de domingo. Um grande almoço festivo e solidário, em que cada qual trouxe de casa a sua contribuição; em que cada um aporta o seu quinhão de ajuda na copa e na cozinha; em que cada um procura dar o seu toque pessoal. E, depois, um almoço em que cada um olha “o que fizemos juntos”, faz o prato que escolhe, come no seu ritmo e de acordo com a sua fome, e digere segundo a alquimia de seu corpo.

Uma outra imagem poderia dar uma idéia melhor.

A sala-de-aulas da *comunidade aprendente* não é como um grande barco em que alguns trabalham para levantar a âncora, para inflar as velas e para dirigir o leme, enquanto outros apenas são levados. São conduzidos sem saber bem para onde e por quê. Ela se parece mais com veleiro dentro do qual todos são a tripulação e fazem, juntos, o que dá ao barco o seu rumo e às velas o seu sentido. Um barco em que o próprio comandante reconhece que é um entre todos. E sabe que a viagem somente avança com o trabalho comum, de que todos participam. Um trabalho em equipe e, portanto, diferenciado, em que cada um faz, “cada alguns” fazem a sua parte e vivem a viagem desde o seu ponto de vista. Pode-se pensar até numa viagem mais ousada. O barco só navega porque, além do “trabalho de todos”, ele leva em conta o mar, as correntes marítimas, o vento, o sol, o rumo das estrelas, e até mesmo a ordenação cósmica do universo, tal como ela está e se processa “ali”, em cada momento e lugar do trajeto da viagem.

Humildade: autopoiesis e alterpoética

Uma das conseqüências mais importantes do caminho que percorremos até aqui é o podermos trazer para aqui uma idéia tão fecunda quão propriamente poética. A idéia científica de *autopoiesis*. Ela pode ser inicialmente pensada como algo que responde por reger qualquer sistema em equilíbrio. E, com mais propriedade ainda, qualquer organismo da Vida e, mais ainda, aqueles situados na esfera em que a Vida se torna consciente de si-mesma, através de nós: você e eu.

Somos, como tudo o que é vivo, seres capazes de gerar as condições de manutenção endógena de nossa própria equilibração. Mas, à diferença dos outros seres da vida,

possuímos um tipo de consciência que transforma esta propriedade essencial da vida.

Somos seres dotados de formas geradoras de *autoconsciência*, de trocas misteriosamente interiores entre o corpo e a mente, entre a bioquímica dos nervos e o etéreo do espírito. Em nossas fronteiras com os outros e o nosso mundo, entre a nossa própria individualidade – a partir das dimensões complexas de nossa própria interioridade – e as redes interligadas de símbolos e de significados de cujo mundo social e cultural fazemos parte.

Ao mesmo tempo em que estamos em uma contínua interação criadora e também auto e alter-equilibradora de nós mesmos e de nosso entorno natural, estamos também em uma complexa, múltipla, diferenciada e contínua interação com as “teias e ramas” (lembra-se?) e com as redes e intercomunicações dos mundos culturais que envolvem e permeiam cada um e todos os planos de nossa vida social.

Um fator bastante esquecido entre educadores é a extraordinária capacidade humana de criar mundos próprios. De internalizar sentidos e sentimentos. De antecipar criativamente situações. Enfim, de realizar todo um riquíssimo e muito complexo trabalho intenso e profundo, dirigido à nossa *auto-equilibração*.

Ora, sabemos que *aprender é integrar* novos dados, novos fatos, novas sensibilidades, novos saberes. E integrá-los não a regiões ou lugares específicos em nosso cérebro, ou onde quer que seja – inteligência corporal, inteligência emocional, inteligências múltiplas etc. – mas em uma *totalidade interior* que se enriquece a cada novo saber, na mesma medida em que se reintegra e se re-equilibra em uma dimensão mais densa e complexa a cada conhecimento significativo.

Se esta ilimitabilidade do aprender e do saber vale para o pensamento que pensa racionalmente o real, como o da geometria, valerá bem mais ainda, quando ousarmos considerar a imaginação humana como uma forma fértil e criativamente imprevisível e confiável de pensamento.

Pois a *imaginação* (aquilo que antes até se proibia, e ainda hoje mal se tolera em algumas escolas) quer sempre ir além dela mesma. Se o saber da ciência empírica e o conhecimento racional não desejam conhecer limites, a imaginação em absoluto não os tolera. Ela é como um vôo de pássaro, que uma vez iniciado desde um ponto único num galho de árvore, pode tomar qualquer direção, mesmo que não possa ir a todos de uma vez. Ela é, em cada um de nós, a criança ainda não saída da “idade dos porquês”. Ao lado do pensamento crítico que busca a precisão e a verdade, a imaginação abre mão de ser justamente precisa. E, por ser “precisa”, limitada.

Não sendo um aparelho interior de pesquisa objetiva destinado a criar idéias “reais” sobre a realidade, ela em nada serve para dizer como as coisas são. Serve para sugerir como elas poderiam ser, como seriam ou serão, se vistas, sonhadas e “imaginadas” de outras maneiras, de múltiplas maneiras, de maneiras não-convencionais. Sendo o “outro lado” da inteligência que pensa, o racionalmente objetivo, a imaginação que não serve a contar as coisas. Ele é um convite a cantar a vida interior de cada coisa e a interioridade das relações imagináveis realizadas entre elas.

Se o *raciocínio lógico* deve ser mais ou menos como uma boa fotografia, a *imaginação criativa* é um desenho a mão livre.

Esta faculdade mais amorosamente humana, e que as modernas teorias da psicologia e da pedagogia descobrem e colocam no centro do *ensinar-e-aprender*, talvez não

seja nem sequer uma “faculdade humana”. Ela seria o limite da combinação interior de todas as capacidades de uma pessoa que *aprende-e-sabe*. E ela seria, então, a alternativa limite, em cada um de nós e nas comunidades de idéias e de imaginários em que nós estamos envolvidos, de se estender o pensamento humano aos seus máximos limites. Ao que por ser justamente mais imprevisível e menos subordinado a regras é o que há de mais fecundo e imprevisivelmente humano em nós.

Pois estamos continuamente nos auto-produzindo, nos auto-re-equilibrando, como pessoas. Estamos sempre criando algo. E nossas crianças, mais ainda. Este processo é dinâmico. É incessante e é ininterrupto. Mesmo à noite, dormindo, um sonho é um novo saber. Assim como a vida orgânica do ser vivo se esgota quando ele deixa de realizar trocas neo-equilibradoras com o seu meio-ambiente, da mesma maneira a vida interior não pode sequer se manter “viva” sem estar a todo o instante aprendendo. Sem estar, ininterruptamente, *internalizando*, *interiorizando* e *reintegrando* novos saberes.

Este é também o sentido em que quando um sábio como Sócrates dizia: “só sei que nada sei”, nada havia nesta confissão de falsa-sabedoria. Ao contrário, o aprender nos deveria abrir a um forte e sincero sentimento e sentido de humildade. Quando aprendemos a passar da idéia de que “possuímos saberes” e, portanto, sabemos mais do que os outros – mas sempre haverá outros que saberão “mais do que nós” – para a idéia de que o saber é um dom, algo que existe *entre nós* e que passa por mim e em mim está por algum tempo como algo que partilho com os meus outros, compreendemos que tudo o que aprendemos-e-sabemos é apenas um momento do imenso que nos falta ainda saber-e-aprender.

Este é também o sentido em que devemos pensar que não se “adquire conhecimento”, da mesma maneira como não se “dá” ou não se “transmite o saber”. O que devemos estar é procurando criar sempre novas situações em que cada um, a cada momento, à sua maneira, no seu ritmo e segundo os seus modos próprios de interiorização de experiência inter-significativas, integre em si o seu conhecimento.

Como não “se dá” conhecimento, todo o conhecimento “adquirido” é, na realidade, uma criação pessoal vivida em uma relação inter-pessoal (mesmo que o outro-que-me-ensina esteja escrito em um livro). Aprender e criar são sinônimos absolutos. E mesmo em uma situação pequenina, criar é como pronunciar pela primeira vez a fórmula mágica que torna real a própria magia. Hannah Arendt, pensadora alemã, escreveu certa feita esta idéia verdadeira e bela: todo o nascimento é um espécie de milagre. De uma maneira semelhante, podemos ousar pensar que todo o ato de criação contido no gesto de aprender é também uma espécie de milagre.

Aprender ao redor da mesa do saber

Vivemos dentro de um, alguns ou vários “campos” de palavras, de frases, de idéias, de teorias, de crenças, de imaginários, enfim, de tudo aquilo que começamos a aprender “em casa”, continuamos “na escola” e vivenciamos em outras múltiplas situações de outros vários lugares e momentos onde pessoas se encontram e trocam palavras, idéias, sentimentos e sentidos.

Ao longo da vida, de uma maneira inevitável, nós nos envolvemos literalmente com um belo, sinuoso e multi-complexo tecido cultural que, através da *socIALIZAÇÃO*

primária e da *socialização secundária*, nos transforma no *autor cultural* e no *ator social* de nossas próprias vidas. Este “mundo cultural” de que somos parte é algo cuja história, cujo futuro, cuja lógica, cuja estrutura e cuja dinâmica nos transcendem. Nunca abarcamos tudo o que está contido nele. Nunca compreenderemos as razões de tudo o que ele contém e, no entanto, somos quem somos porque vivemos dentro dele. Terra metafórica onde nascemos, casa de partilhas onde vivemos, nave que nos leva para um rumo que humildemente podemos antever, sem nunca ter certezas de quando vamos chegar e de onde iremos aportar.

Mesmo aquilo que consideramos como sendo as nossas idéias e os nossos pensamentos, as nossas crenças e as nossas convicções “próprias”, constitui de um modo ou de outro algumas variações de palavras já ditas, de idéias já esboçadas, de sistemas de sentido já elaborados algum dia, em algum lugar. Assim, tanto em seu âmbito mais afetivamente interativo, como na relação entre uma professora e um único aluno, até a sua dimensão mais aberta e estendida, como quando leio o livro de um pensador do século XVII sabendo que, ao mesmo tempo, em outros vários lugares do planeta e nas mais diferentes línguas outras diversas pessoas o estarão também lendo, toda a experiência do aprender-e-ensinar é sempre dialógica.

Um dos documentos mais importantes de nossos dias é o “Manifesto da transdisciplinaridade”⁴. Já quase ao final, em seu artigo décimo primeiro, ele declara o seguinte, a respeito de um par de aparentes opostos em relação à educação: a sua concretude, o seu enraizamento em um tempo e um lugar, e a abertura do aprender para a intuição, a imaginação e a sensibilidade. Algo que apenas se vive quando em relação com o outro.

Uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração do conhecimento. Ela deve ensinar a contextualizar, concretizar, e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, da imaginação, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos. (NICOLESCU, 1999).

Em um capítulo de livro escrito há alguns anos, acrescentamos estas palavras, como um comentário⁵.

Todo aquele que ensina aprende com quem aprende.

Todo o que aprende ensina ao que ensina.

Toda a educação é uma vocação do diálogo.

O diálogo de cada pessoa com todas as instâncias de seu próprio eu, no corpo, na mente e no espírito. O diálogo com o outro, com os seus outros, os que ensinam, os que aprendem. O diálogo concreto e vivenciado com a Vida de seu mundo cultural e com a natureza de seus ambientes de vida.

Saber é algo que transforma quem aprende a cada momento do gesto de aprender. Saber nunca é o resultado de uma acumulação de conhecimentos e de habilidades transmitidos por um outro, fora de um diálogo.

Saber é criar conhecimentos e aprender e participar de situações e de processos ativos de criação do saber.

4 O Manifesto da Transdisciplinaridade é o documento final de um Congresso Internacional, realizado no Convento da Arrábida, em Portugal, entre 2 e 6 de novembro de 1994. Assinam a Carta de Transdisciplinaridade, depois tornada um “manifesto”, as seguintes pessoas: Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu.

5 É o capítulo intitulado: *Um outro pensar para um outro viver*, do livro *A canção das sete cores: educando para a paz*. Foi publicado pela Editora Contexto, de São Paulo, em 2005.

Aprendemos o tempo todo com o todo de nós mesmos e é o todo da pessoa que somos quem se transforma a cada momento significativo do ato de aprender.

Uma educação humanista deve estar atenta a realizar-se como uma permanente oficina de experiências interativas de criação partilhada de saberes. Uma oficina de criação, reflexão e atividade postas em diálogo, ali onde o valor dos sentimentos, das intuições e da inteireza interativa de cada pessoa e de cada grupo da comunidade aprendente devem ser substantivamente levados em conta. (BRANDÃO, 2005).

Cada pessoa, quem quer que seja, qualquer que seja o seu “grau escolar” e o seu “nível cultural”, é uma fonte única, irrepetível e original de saberes, de sentimentos, de sentidos de vida. No entanto, todo o saber é uma experiência de partilha. Algo semelhante acontece com a morfologia e a dinâmica de nosso próprio corpo. De uma forma muito pessoal, íntima mesmo, ele aprende a adaptar-se ao seu *meio-ambiente natural*. Aprendemos tudo. Aprendemos a saber pouco a pouco como deitar e sentar, como andar e parar, como manter-se em equilíbrio, como reagir ao frio, ao calor, ao perigo e à fome. Assim também outras esferas de nossa mente aprendem a lidar com a cultura de que são “elas” e nós somos parte. Aprendem a adaptar-se; aprendem a conviver e, mais do que tudo, aprendem criativamente a equilibrar-se no/com os seus *sócio-ambientes culturais*. E eles não são nunca uma “coisa” pronta, acabada e consagrada. Eles são, antes, como vimos já, fluxos, eixos e feixes dinâmicos e até mesmo imprevisíveis de símbolos e de significados com que entretecemos a cada instante, ao mesmo tempo, os *mundos de que somos pessoas e as pessoas que somos nestes mundos*.

E este ponto deve ser “insistido” bastante, porque cada vez mais vemos programas e projetos curriculares tratando “aquilo que se aprende na escola” como se fossem “coisas”, e não “fluxos”. Como se fossem “matérias”, e não “energias” de saber e sentido. Como se fossem “posses” de que quem aprende se apropria, e não “bens” e “dons” que se trocam reciprocamente.

Somos nós, seres inteligentes, receptivos ao novo, eternamente abertos a inovar, a tentar outra vez e sempre, a “zerar” (quando isso é possível) o feito e fazer o novo, a aprender sem parar, aquelas pessoas que criam o mundo dos tecidos sociais e simbólicos que nos cria... nunca de uma vez para sempre, mas sempre um pouco mais... adiante.

Aprender é, também, *saber* como lidar de maneira inteligente e progressivamente *autônoma* (o oposto de *autômata*) com esses vários fios entrelaçados, esses vários padrões de cores, de tons e de efeitos de toques metafóricos do tecido cultural de quem somos. Mas *aprender* é, também, saber como participar dos processos através dos quais este tecido se re-tece, essas cores se re-tingem, esse tons se recriam.

Pois o que nos torna humanos é o fato de que entre nós é impossível *aprender e re-equilibrar* interiormente a vida e a inteligência através de cada saber adquirido, sem, com isto, não participar, de alguma maneira, do fluxo de sentidos e de ações que reequilibram nossos contextos de vida e de pensamento.

Sabemos que, de um lado, a cultura em que vivemos “apaga” ou torna opaca à consciência uma boa gama do que nós aprendemos e seguimos, ao vivê-la. Assim, saber viver bem em uma comunidade é não precisar estar a todo o momento perguntando aos outros como é que se faz “isto ou aquilo”. Mas, de outro lado, podemos imaginar que na história social de uma cultura nada se apaga de tudo o que foi vivido e pensado. De tudo aquilo que, uma vez pensado e vivido, viveu o seu momento de

diálogo entre duas vidas: entre pai-e-filho, entre professor-e-aluno, entre companheiros de uma equipe, enfim, entre pessoas de uma qualquer comunidade de destino.

O que alguém pensou um dia e colocou em *diálogo* pode até mesmo ser esquecido, mas nunca mais se apaga. De todo o bom pensamento – aquele que cria algo ao ser criado como um gesto de aprender – sempre algo subsiste, mesmo quando nada deles tenha sido escrito ou registrado de alguma outra maneira. Porque todo o bom pensamento salta do seu breve momento para uma duração universal. Não seria uma metáfora fantástica imaginar que um pensamento carregado de sentido voa de seu aqui-e-agora, de seu lugar de origem, de seu momento de gesto nascido, para a imensidão dos espaços culturais de partilha de sentido onde haverão de estar os pensamentos que o acolhem.

Voltemos por um momento a algumas linhas acima. De algum modo, tudo o que eu penso a cada instante, ou tudo que eu acabo de pensar possui quase nada de uma criação minha, absolutamente original. Não é algo de minha exclusiva autoria e, portanto, sequer pode ser minha posse. Eu bem sei que penso os meus pensamentos, mas com que cuidados devo dizer: “este pensamento é meu!”. Pois cada um dos pensamentos “meus”, faz parte de um fluxo cultural de saberes e sentidos de mundos que vão de minha família até uma comunidade universal de pensamento.

Dentro de *mundos de cultura*, o que se cria, assim como aquele que cria algo à sua volta, faz parte de, e constitui uma comunidade de imaginários de que cada um de nós é mais um companheiro de sentido do que um hospedeiro, do que um proprietário de idéias; mais um convidado do que um proprietário. E mais uma reticência do que um ponto final.

Tudo o que aconteceu e segue acontecendo ao longo da história da humanidade, ao longo da história de um povo, ao longo da história de uma cidade, ao longo da história de uma família, ao longo da história de uma pessoa, pode ser visto e pensado, também, como algo que ocorre como uma *aprendizagem*. Como formas comuns à vida e como maneiras especiais de lidar com a *aprendizagem*. Com o *aprender*. Pois a adaptação ao mundo e às suas mudanças, do mesmo modo como a capacidade de transformar-se para seguir “dentro da vida”, tudo isto significa um trabalho de *aprender-saber-reaprender*.

E mesmo quando este múltiplo processo de *aprendizagem-transformação-adaptação-reaprendizagem-retransformação* pareça ser um trabalho individual, ele é sempre a individualização de algo sempre coletivo, partilhado. Em uma escala ainda mais generosamente aberta pedagógica – dando a esta palavra o seu sentido mais amplo, mais envolvente – podemos imaginar que viver significa estar continuamente participando de *situações de reciprocidades de saberes e de aprendizagens*. Viver e conviver é partilhar e contribuir para um contínuo trabalho de intercâmbios de algo-bom-para-saber. E, algo que, uma vez sabido e compreendido, possui o dom de nos transformar em um alguém sempre algo melhor.

Somos *seres aprendentes*, é preciso relembrar. E isto nos define muito mais como seres humanos do que o sermos *seres racionais*. A própria racionalidade é uma operação contínua do *aprendizado*. É muito importante distanciar a inteligência da pura racionalidade e opô-la à emoção e à vida. Ao contrário, nosso corpo e nossa mente, nosso cérebro e nosso espírito aprendem em todos os planos para serem, em

todas as dimensões, a pessoa que realizamos em nós a cada momento.

Tudo o que está em nós: o corpo, o cérebro no corpo, a mente no cérebro, o espírito humano na mente, as diferentes modalidades de inteligências (palavra que não deve ser dita no singular), inclusive a inteligência emocional, acontece em nós como o resultado de um imenso e complexo trabalho de multi-aprendizagem da espécie de que somos uma realização pessoal. De outro lado, cada um de nós está constantemente se transformando em parte e no todo de si-mesmo, ao vivenciar de maneira pessoal e interativa cada *situação significativa de aprendizagem*.

Em cada ser vivo e, de maneira peculiar, em cada ser humano, o cérebro é um órgão a todo instante evolutivo. Ele está integrado ao corpo por infinitas teias de sentido e sentimento, e está interligado também ao seu entorno, ao mundo com o qual continuamente está interagindo através da aprendizagem e através do que faz com o que se aprenda.

Tudo o que acontece com ele em termos de aprender-reaprender não acrescenta apenas mais saber, não desenvolve mais habilidades, não acumula mais discernimento. Sobre o fazer com que isto continuamente aconteça, o cérebro, o todo da pessoa que o abriga e, de maneira convergente e solidária, todo o entorno de vida e de energia irradiante de seu ambiente, estão sendo capazes de processar re-equilíbrios em níveis e sob formas mais complexas, mais diferenciadas, mais aperfeiçoadas, portanto, em uma direção francamente ascendente.

A natureza própria do cérebro humano é a instabilidade. Ele não se estabiliza a partir do momento em que atinge um ponto de equilíbrio e de adaptação provavelmente ideal para o exercício de seu trabalho, de suas funções interativas. Ele não é como o dente ou o nariz. Ao contrário, sendo operativamente instável, aberto ao novo e capaz de integrar sempre novos conhecimentos, e de integrar-se em novas esferas de *equilíbrio autopoietico*, o seu cérebro e a sua mente tendem a ser instâncias aprendentes de você sempre capazes de ir além de si mesmos. No entanto, a medida do valor de todo o saber é a sua *dialogicidade*. Saber algo para si-mesmo pode ser um ato de humildade ou de desejo puro e simples de conhecer-para-mim-mesmo. Mas a vocação humana do *saber* é a partilha do *sentido*. Saber e aprender a saber, para tornar o meu *diálogo*, a minha conversa, a minha aula, até mesmo a minha “prosa”, algo mais pessoalmente bom, belo e verdadeiro.

Uma realidade do senso comum e das culturas populares tem sido difundida hoje em dia pela própria psicologia. E ela deveria ser um excelente ponto de partida do trabalho pedagógico. Desde que sempre trabalhada e adequada e motivadamente exercida, a mente humana envelhece muito tarde. Muito depois do próprio corpo que a abriga. Ela amadurece muito lentamente, e este é um fator que deveria ser levado bastante mais em conta na *educação*. Um estudante pode sair de um curso universitário razoavelmente “preparado para o exercício de uma profissão” aos vinte anos. Ele terá adquirido um *quantum* de conhecimentos que poderão torná-lo um “profissional competente” em pouco tempo.

No entanto, uma coisa é o *saber* que se adquire, outra é a *sabedoria*, fruto de um lento amadurecer não apenas de saberes, mas de experiências que integrem saber-e-vida, teoria-e-prática. De acordo com pesquisas bem recentes, realizadas com profissionais de várias regiões do mundo, a idade madura do maior proveito de saber

e docência de um professor, de uma professora, vem após os cinquenta anos. O momento áureo da vida de um médico está por volta dos sessenta anos. Os doutores Zerbini e Pitangui que o digam. Um artista genial pode gerar suas melhores obras na aurora da “velhice” e Oscar Niemeyer acaba de dizer, aos cem anos de idade, que não pensa em se aposentar.

E, num mundo mutável e que acrescenta novos conhecimentos em todos os campos do saber a cada mês, a cada semana, mais do que nunca estamos convocados a dois desafios. O primeiro: abrimo-nos a um persistente e perene esforço de seguirmos aprendendo na mesma medida em que prosseguimos educando. O segundo: procurarmos viver de maneira cada vez menos solitária e cada vez mais solidária a experiência do *trabalho de aprender*. Grupos de estudo, equipes de trabalho que fazem do “também estudo” um momento constante de encontros, comunidades virtuais podem ser caminhos bastante viáveis.

Podemos agora encerrar estas reflexões, lembrando que o pensamento humano não é nunca uma estação a que se chega e desembarca. Ele é a própria viagem que se faz e acontece em cada momento do percurso. E mesmo que a viagem do conhecimento possa ter muitas “paradas”, ela é, para quem quiser, uma viagem sem-fim. Uma viagem que pode ter tido um ponto de partida previsível, mas uma viagem sem um ponto previsto de chegada, ainda que ela deva e possa e talvez deva possuir um “plano de viagem”.

O pensamento é a aventura de si-mesmo.

É uma pergunta em busca de respostas. É um eixo, um feixe, um emaranhado que faz e refaz o bordado dos tecidos da mente, sem fim. Um pano-do-saber a que sempre podem ser acrescentados novos fios, e para o qual sempre podem ser imaginadas novas formas e novas urdiduras.

Pensar, como acontece quando um filósofo pensa as suas questões, é estar aberto a estar sempre reaprendendo a ver-o-mundo. O exercício de pensar começa no reconhecimento da própria imperfeição, assim como a ciência avança quando erra e, então, se corrige e avança um passo mais. Ela para e pode estagnar quando pensa que chegou a descobertas e a teorias definitivas. Todas as teorias do fenômeno humano e da história que viraram “dinossauros do saber” foram e seguem sendo maneiras de pensar que se imaginam exclusivas (todas as outras estão erradas) e perenes (todas as outras passam para que “esta” se eternize).

Quanto mais uma pessoa aprende, mais é capaz de pensar por conta própria. Mas aí é quando mais ela descobre que precisa dos outros para existir, e que só avança através do *diálogo* e para realizar-se como *diálogo*.

Se todas estas idéias são pertinentes, então o trabalho do educador deveria ser bastante repensado. A começar pela redescoberta de que, ao contrário do que poderia parecer, justamente agora quando se fala tanto em “crise da escola” e até mesmo em “fim da escola”, a *educação* e a *escola* recobram em todo o mundo um valor redobrado.

Vimos o tempo todo, aqui, que o *aprender* não é uma acumulação provisória e utilitária de conhecimentos dirigidos com prioridade ao exercício de habilidades parceladas, restritas e perigosamente “mecanizáveis”, quando elas não são colocadas a serviço e sob os cuidados de uma mente pensante, crítica, ativa, participante e criativa. O *aprender* é, como vimos, uma atividade inerente a tudo o que é vivo e que responde pela

totalização do ser de cada pessoa e pela realização de cada cultura. E o trabalho da pessoa que educa ganha a dimensão de um verdadeiro agente do processo mais importante de toda a vida: *aprender a saber*, e saber para seguir sempre aprendendo e partilhando com os outros o saber, o sentido e a sabedoria.

Referências

- ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A canção das sete cores: educando para a paz*. São Paulo: Contexto, 2005.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 35. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.
- GARDNER, Howard. *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.
- GARDNER, Howard. *O verdadeiro, o belo e o bom: os princípios básicos para uma nova educação*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.
- IZQUIERDO, Ivan. *A arte de esquecer*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2004.
- LARROSA, Jorge. *Estudar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LEÃO, Emmanuel Carneiro. *Aprendendo a pensar*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- LELOUP, Jean-Yves. *A arte da atenção: para viver cada instante em sua plenitude*. Campinas: Verus, 2001.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes da educação do futuro*. Brasília: Cortez/Unesco, 2002.
- NICOLESCU, Basarab. *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.
- OSTROWER, Fayga. *A sensibilidade do intelecto*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.



Mesa 3

Pedagogia do Oprimido: 40 anos depois

- *Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos: pedagogia crítica e globalização contra-hegemônica* – Afonso Celso Scocuglia
- *A Pedagogia do Oprimido: de clandestina a universal* – Alípio Casali
- *Das 40 horas de Angicos aos 40 anos da Pedagogia do Oprimido* – Celso de Rui Beisiegel
- *Contribuições freirianas para a organização dos movimentos sindical e popular no Brasil* – Silvia Maria Manfredi
- *La sombra introyectada del opresor: Freire y el psicoanálisis social* – Miguel Escobar

Apresentação

A terceira conferência abordou a temática “Pedagogia do Oprimido: 40 anos depois”. Participaram dessa mesa, freirianos históricos, como o professor Celso Beisiegel, que escreveu o primeiro trabalho de impacto nacional sobre a teoria e a prática educacional de Paulo Freire, e Miguel Escobar, que trabalhou com o educador brasileiro na década de 70. Afonso Scocuglia (UFPB), Alípio Casali (PUC-SP), Silvia Manfredi (IPF-Itália e Unicamp) e Piergiorgio Reggio (IPF-Itália e Universidade Católica de Milão). Intelectuais acadêmicos, reconhecidos igualmente por suas conexões com Freire, também compuseram esse rico espaço. A abertura da conferência coube ao professor Celso Beisiegel, que abordou, fundamentalmente, o contexto político, cultural e educacional em que a *Pedagogia do Oprimido* foi gestada e suas principais contribuições à educação no contexto atual. Alípio Casali tratou da “regionalidade versus universalidade”, discutindo como um texto com fortes marcas de subjetividade, demarcado num contexto histórico, cultural e social, apresenta características que ultrapassam fronteiras locais, nacionais e internacionais, criando identidade com educadores de diferentes tempos e lugares. Miguel Escobar trouxe alguns resultados de uma pesquisa cujo objetivo buscou compreender melhor, a partir da obra freiriana, as relações de opressão com o contexto fratricida global de guerra. Silvia Manfredi e Piergiorgio apresentaram a repercussão da *Pedagogia do Oprimido* entre educadores italianos que se envolveram em projetos com propósitos emancipatórios e como, ainda hoje na Europa, esta obra é referência para todos aqueles que combatem a exclusão social, subordinação e opressão das minorias, identificando o significado, a importância e qual o tipo de contribuição que ela traz aos educadores e educadoras que enfrentam os desafios dos tempos de globalização e neoliberalismo. Afonso Celso Scocuglia questionou a tese da inexorabilidade da globalização hegemônica, corroborando as teses de Boaventura de Sousa Santos sobre as múltiplas possibilidades de globalizações, principalmente as contra-hegemônicas, marcadas pelo cosmopolitismo e pelo patrimônio comum da humanidade.

Ângela Antunes

Mestre e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo e Diretora Pedagógica do Instituto Paulo Freire

Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos: pedagogia crítica e globalização contra-hegemônica

*Afonso Celso Scocuglia*¹

Introdução

Iniciar um debate sobre o contexto da “globalização” sem identificar algumas falsas idéias é correr o risco de vê-las perpetuadas como verdades.

A primeira dessas idéias é a de que “a globalização” é um processo histórico recente e que não encontra paralelo na história. Para isso argumenta-se, inclusive, que seria produto das novas tecnologias da informação. Ora, o mundo começou a se tornar global, no sentido que o conhecemos, a partir dos séculos XV e XVI, com as grandes navegações que invadiram as Américas. No Manifesto do Partido Comunista (1848), Marx e Engels já denunciavam a invasão burguesa em todo o mundo, inerente à necessidade do mercado capitalista em expansão. Certamente, o processo de desenvolvimento do capitalismo mundial mostra-se como uma continuidade histórica, como consequência dos tempos e contratempos históricos do mundo liderado pelas forças majoritárias do Ocidente. A globalização, assim, não é recente, não é novidade histórica, parecendo muito mais uma nova tentativa de sobrevida do capitalismo, fundada na exacerbação da sua expansibilidade econômico-financeira facilitada pelas redes informacionais maximizadas. Vários autores colocam que tal processo é resultado da atual crise econômica que, motivada pela superprodução, acelera a centralização e a globalização do capital. Neste sentido, a globalização econômica e o neoliberalismo comercial seriam respostas à crise do capitalismo e produtores da concentração de riquezas e da exclusão social. No entanto, isso não nos faz pensar que a história se repete ou que o processo atual apresenta as mesmas características dos anteriores.

A segunda é a idéia de que “a globalização” é irrevogável, irreversível e inexorável, ou seja, é a única saída do pós-guerra fria cuja bipolaridade marcou o mundo no século XX. Assenta-se na premissa de que o capitalismo é a única via mundial, que o leste (Rússia etc.) e a Ásia (China etc.) aderiram, que não há outras opções, que “a história acabou” e o neoliberalismo é a solução.

A terceira e, talvez, a mais perniciosa das idéias é de que, diante da avalanche globalizante alicerçada pelas duas idéias anteriores, não há nada a fazer senão aderirmos “aos vencedores”, líderes de um mundo único, no qual o individualismo, as guerras militares e civis (das grandes cidades e do campo), entre outras, são práticas e idéias que convergem e deságuam na globalização hegemônica, definitiva e fatal.

1 Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, pesquisador do CNPq e pós-doutorando em Ciências da Educação pela Universidade de Lyon (França).

Globalização contra-hegemônica

Um dos autores que tem analisado os fenômenos das globalizações com mais intensidade e acuidade tem sido Boaventura de Sousa Santos. Vários dos seus escritos compõem um cenário no qual o destaque é dado a uma vertiginosa mudança analítica nas ciências humanas e sociais em função dos acontecimentos das últimas décadas e, mais propriamente, da segunda metade da década de oitenta até os nossos dias. Dentro de uma profusão de reflexões, destacamos neste texto quatro olhares do autor: um livro sobre os impactos da globalização nas ciências sociais (2002a), um artigo sobre as tensões da modernidade (2002b), uma entrevista para um grande jornal brasileiro (2004) e um livro sobre o Fórum Social Mundial (2005).

Nas reflexões sobre os vários prismas da temática, a complexidade das globalizações é caracterizada por Santos, especialmente no livro *A globalização e as ciências sociais*:

Uma revisão dos estudos sobre os processos de globalização mostra-nos que estamos perante um fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo. A globalização nas últimas três décadas parece combinar a universalização e a eliminação das fronteiras nacionais, por um lado, o particularismo, a diversidade local, a identidade étnica e o regresso ao comunitarismo, por outro, interage de modo muito diversificado com outras transformações no sistema mundial [...] como o aumento dramático das desigualdades entre países ricos e países pobres e, no interior de cada país, entre ricos e pobres, a sobrepopulação, a catástrofe ambiental, os conflitos étnicos, a migração internacional massiva, a emergência de novos Estados e a falência ou implosão de outros, a proliferação de guerras civis, o crime globalmente organizado, a democracia formal como uma condição política para a assistência internacional. (2002a, p. 26).

Diante dessa complexidade, defende a idéia fundante das diversas possibilidades históricas das globalizações e, neste contexto, afirma a globalização, atualmente hegemônica, como contingência, indicando caminhos alternativos.

A globalização contra-hegemônica, cujos movimentos e organizações congregadas no Fórum Social Mundial são um eloqüente exemplo, é feita de uma enorme diversidade de ações de resistência contra a injustiça social em suas múltiplas dimensões. Contra a banalização e a instrumentalização da indignação moral procuram manter viva a idéia de que o capitalismo global (agora chamado de globalização neoliberal) é injusto, é hoje mais injusto do que há vinte anos e que, se nada fizermos, será ainda mais insuportavelmente injusto daqui a vinte anos. [...] O que será a globalização contra-hegemônica depende do que será a globalização hegemônica e vice-versa. (SANTOS, 2004, p. 1-2).

Neste sentido, torna-se importante destacar, ainda com Santos, que

[...] o objetivo da globalização alternativa é tornar o mundo cada vez menos confortável para o capitalismo. Este só pode ser declarado irreversível depois de esgotadas todas as alternativas, o que provavelmente nunca ocorrerá. Ou seja, o capitalismo global não é menos contingente e indeterminado do que as lutas contra ele. (2004, p. 2).

Os desenvolvimentos interdependentes das globalizações antagônicas evidenciam um campo de luta que rechaça a idéia de fatalidade histórica. Por seu turno, os argumentos da contingência e da indeterminação alicerçam e tornam ainda mais incisivas as críticas sobre as falsas idéias do “fim da história” e da inexorabilidade da globalização como fenômeno único contra o qual não há nada a fazer. Ao contrário, diante das tensões da modernidade, Santos (2002b, p. 6) coloca que a globalização é um “[...] conjunto

de arenas de lutas transfronteiriças [...]”. As globalizações “de-cima-para-baixo” (hegemônicas) e “de-baixo-para-cima” (contra-hegêmônicas) comportam quatro formas de globalização: o *localismo globalizado* e o *globalismo localizado* seriam partes das hegemônicas e o *cosmopolitismo* e o *patrimônio comum da humanidade*, das contra-hegêmônicas.

O *localismo globalizado* é o “[...] processo pelo qual determinado fenômeno local é globalizado com sucesso [...]” (SANTOS, 2002b, p. 5). Cita como exemplos, entre outros, os casos das ações das multinacionais, a expansão mundial da língua inglesa e a globalização do *fast food* e da música popular norte-americana. O *globalismo localizado* é mostrado pelo “[...] impacto específico de práticas e imperativos transnacionais nas condições locais, as quais são, por essa via, desestruturadas e reestruturadas de modo a responder a esses imperativos transnacionais [...]” (SANTOS, 2002b, p. 5). Fazem parte dele os nossos conhecidos fenômenos como as zonas francas de comércio, “[...] uso turístico de tesouros históricos, lugares ou cerimônias religiosas, artesanato e vida selvagem [...] conversão da agricultura de subsistência em agricultura para exportação [agrobusiness] [...]” (SANTOS, 2002b, p. 5). Essas formas de globalizações hegemônicas teriam duas vias na divisão internacional da produção: “[...] os países centrais especializam-se em localismos globalizados, enquanto aos países periféricos cabe tão-somente a escolha dos globalismos localizados [...]” (SANTOS, 2002b, p. 5).

No entanto, o *cosmopolitismo* e o *patrimônio comum da humanidade* não se caracterizam nem como globalismo localizado, nem como localismo globalizado. São formas antagônicas identificadas pelo autor como globalizações de-baixo-para-cima, ou seja, globalizações contra-hegêmônicas. O cosmopolitismo constitui uma antítese das formas predominantes de hegemonia enquanto oportunidades de organizações transnacionais de Estados-nação, de regiões, de classes ou grupos sociais que explorariam as contradições do sistema mundial imposto, interagindo na defesa de seus interesses comuns. Incluem desde as redes feministas às ecológicas, das ONGs às organizações Sul-Sul, das organizações de trabalhadores aos Fóruns Mundiais, passando pelos movimentos literários, científicos e artísticos. O patrimônio comum da humanidade, por sua vez, inclui temas de sentido global como o desenvolvimento sustentável da Terra, a proteção da camada de ozônio, a preservação da floresta amazônica, dos oceanos e da Antártida (SANTOS, 2002b, p. 5-6).

Importante destacar os espaços e as redes mundiais que se constituem como cenários de reflexão e intervenção alternativas, a exemplo do Fórum Social Mundial (FSM). Para Santos,

A organização que melhor representa a globalização contra-hegemônica emergente é a expressão das exigências, das dimensões e da novidade do desafio de confrontar um modelo que subordina praticamente todos os aspectos da vida social à lei do valor. O novo desafio enfrentado pelo FSM ocorre em termos de organização e ação, mas também em termos de escala e dos tipos de ação coletiva e de estratégia política e ainda em termos das formas dos processos de conhecimento que devem orientar as práticas emancipatórias. O FSM é a expressão das exigências, das dimensões e da novidade desse desafio. (2005, p. 10).

Santos observa, ainda, que

O FSM contrapõe a idéia de que a totalidade do controle (como saber ou como poder) é uma ilusão e de que há razões credíveis para defender a possibilidade de alternativas. Daí a natureza aberta, ou, se se preferir, vaga, das alternativas propostas. Num contexto em que a utopia conservadora

prevalece em absoluto, é mais importante afirmar a possibilidade de alternativas do que defini-las. A dimensão utópica do FSM consiste em afirmar a possibilidade de uma globalização contra-hegemônica. (2005, p. 16).

É precisamente no sentido do conflito e da formação de espaços e redes dialógicas de intervenção, em oposição às idéias de linearidade, de fatalidade e de determinismo (SCOCUGLIA, 2006b, 2007) que Paulo Freire defendeu em vários dos seus escritos a “história como possibilidade do novo”, da “alternância”, da “utopia” (da denúncia e do anúncio), do “inédito viável”, ou melhor, como disse Gramsci (1982), da “contra-hegemonia”².

Contrapontos freirianos à globalização hegemônica na educação

Nosso intuito agora é pensar os possíveis contrapontos aos determinismos da globalização hegemônica no campo da educação por meio dos principais conceitos do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire.

Parece-nos que o primeiro passo a considerar é a influência da pedagogia freiriana no mundo. Sabemos que a obra de Paulo Freire é traduzida, utilizada e debatida em vários idiomas e em muitos países. Em um sentido completamente diverso da globalização hegemônica do capitalismo, podemos dizer que Freire é um dos pensadores da educação e da pedagogia mais *globalizados*. Os numerosos eventos, as publicações, as constantes referências à sua obra e ao seu legado prático-teórico demonstram a possibilidade concreta da sua pedagogia vir a ser um contraponto vigoroso à influência da globalização hegemônica na educação mundial.

Por que isso ocorre? A meu ver, porque suas categorias de análise, seus principais conceitos e a força da sua prática e das práticas educativas que utilizam seu legado em todo o mundo têm oferecido *denúncias, respostas e propostas* convincentes aos principais problemas que as políticas educacionais enfrentam nos últimos quarenta anos, entre os quais se destacam: bilhões de analfabetos absolutos, funcionais, digitais, políticos; precária escolarização das camadas sociais subalternas; privilégio da educação das elites; educação bancária; reprodução dos processos opressivos nas salas de aula; necessidade de reeducação dos educadores e de oferta de condições de trabalho adequadas e qualitativas; importância das ações dialógicas na educação; impossibilidade da educação neutra e a ênfase da politicidade da educação; necessidade da conquista da educação crítica pelas vias/estágios da consciência; aparato educacional voltado para os interesses, valores e necessidades das camadas oprimidas; combate aos determinismos práticos e teóricos; busca da consciência da realidade nacional; a educação e a cultura como exercícios da liberdade; os direitos dos oprimidos ao conhecimento; o trabalho como uma das matrizes do conhecimento político; a esperança e a ousadia que combatem o fatalismo e o medo; a construção da pedagogia da autonomia; as construções

2 As aproximações de Freire ao pensamento de Gramsci são verificadas especialmente a partir do que chamamos escritos africanos em *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas* (SCOCUGLIA, 2006a).

dos inéditos viáveis e da utopia da denúncia e do anúncio; enfim, a educação na história como possibilidade da mudança.

Talvez a mais grave das denúncias do fracasso das políticas educacionais lastreadas na globalização atualmente hegemônica seja a verificação de que o analfabetismo de bilhões de pessoas no mundo todo continua a nos desafiar e nos envergonhar. Tal fato já era desastroso havia quatro ou cinco décadas, quanto mais hoje na chamada *sociedade do conhecimento* e da comunicação letrada. Os fracassos aos combates ao analfabetismo continuam, tanto em nível local como mundial. E o problema continua a ser tratado como sempre denunciou Freire: os encaminhamentos não conseguem descer às raízes sócio-políticas do problema, ficando, no máximo, em seu nível cognitivo, agora em discussões circulares sobre *letramento* etc. Certamente que as discussões sobre cognição, sobre as metodologias e outras questões do gênero são importantes. No entanto, não há discussão mais urgente do que as necessidades e as determinações sociais e políticas a serem enfrentadas neste campo. No Brasil, o ensaio desse encaminhamento no início do atual governo quando, mais uma vez, a alfabetização parecia ser encarada como problema número um, foi relegado a um plano inferior. A velha questão do desenvolvimento nacional, levantada desde os anos 1930, permanece atual com agravantes: como desenvolver um país que tem mais de 100 milhões de analfabetos³ absolutos, funcionais, digitais, políticos etc.? E como não priorizar essa questão se ela tem reflexo direto no baixíssimo nível qualitativo da escolarização das camadas populares? Como decantar a importância da *cidadania* e da *inserção no novo mundo do trabalho* (competitivo e de competência) nos nossos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), sem resolver essa problemática?

Por outro lado, se a expansão quantitativa dos acessos aos vários níveis de escolaridade revelou-se uma positividade no período 1995-2002, como trabalhar com salas de aula repletas de dezenas de alunos, sem investir no magistério e na docência? Se é verdade que o tempo médio de permanência na escola tem aumentado em todas as camadas da população, o que dizer sobre a qualidade das nossas escolas? Mesmo sem analisar a capacidade de exclusão que a globalização hegemônica tem proporcionado – com seu crescente desemprego, com a brutal informalidade do mercado de trabalho e de outro lado, com as exigências de competência polivalente e tecnológica dos trabalhadores –, como fazer para que uma escolarização cada vez mais desqualificada seja parâmetro de inserção nesta mesma globalização? Em outras palavras, mesmo se aceitássemos (por mais absurdo que fosse) essa globalização, como faríamos para “adaptar e inserir” novos trabalhadores neste reinado mercadológico quando a qualidade da escolarização pública das camadas oprimidas desvanece? Se é notório que o âmbito correto da discussão passa pelo cognitivo, pelo “aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser” (DELORS, 2000), nem de longe neste campo se esgota. As grandes questões matriciais são eminentemente sociais e políticas, como advoga Paulo Freire. A ênfase dada por ele à denúncia da pseudo-neutralidade educacional e a necessidade de compreender a

3 Se somarmos os analfabetos absolutos e os funcionais (segundo a UNESCO aqueles que não completaram a 4ª série) já teremos, no Brasil, entre 60 e 70 milhões! Faltam os analfabetos digitais, políticos e outros. O que dizer da constatação do SAEB/INEP de 74% dos alunos da 8ª série não dominam corretamente as quatro operações elementares da matemática? Ou a grande porcentagem que não consegue interpretar textos simples?

inseparabilidade educação/política (SCOCUGLIA, 2006), bem como suas respectivas especificidades, não pode ser emudecida ou desprezada, ao contrário.

Em contrapartida, uma vez mais, a globalização hegemônica, de forma paradoxal para os seus próprios interesses do consumo e do lucro, parece mirar apenas a educação excludente. A disponibilidade dos meios da tecnologia da informação, por exemplo, ainda se dá em círculos mínimos. A Internet continua a ser acessada como instrumento de qualificação escolar e de trabalho por uma pequena parcela da sociedade. A velocidade de propagação do estilo consumista é intrinsecamente contraditória com os baixíssimos níveis de escolaridade, já que, dentro da lógica perversa do sistema, os não escolarizados ou desqualificados na escolarização têm menos renda pessoal e familiar. A própria expansão do sistema privado de educação superior tem demonstrado, via de regra, a desqualificação do próprio sistema.

Podemos pensar que uma das evidências dessa desqualificação reside na continuidade da “educação bancária”, pois os depósitos de saber são incompatíveis com o crescimento intelectual e da consciência crítica, especialmente dos jovens e dos adultos. Em outras palavras, um sistema cognitivo que não serve nem para os propósitos de adaptação aos desígnios da globalização, quanto mais à reversão deste quadro. Deste prisma, a criatividade, a consciência crítica, a reflexão... passam ao largo, produzindo realmente o cidadão “mudo, útil, solitário...” antes comentado. Ademais, nossas salas de aula continuam a fabricar apatia, desinteresse e desigualdade e uma das suas reações tem sido a violência na escola, ou seja, a opressão combatida/respondida pela força bruta. Continua válida a observação da *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1984b, p. 32): “[...] o grande problema está em como poderão os oprimidos, que hospedam o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia da sua libertação [...]” E sabemos todos que parte significativa da opressão acenta-se, hoje, no binômio globalização econômica e neoliberalismo comercial.

Ademais, nossa busca de respostas e propostas inspiradas nos escritos de Freire deve estar alerta sobre a parte da cultura educacional que sofre completa redefinição e, por isso mesmo, o ataque mais incisivo por parte da globalização e do neoliberalismo: a construção do conhecimento e o currículo. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2001, p. 8), “[...] redefinir a educação como capitalista implica redefinir as próprias noções do que constitui conhecimento. O conhecimento deixa de ser um campo sujeito à interpretação e à controvérsia para ser simplesmente um campo de transmissão de habilidades e técnicas que sejam relevantes para o funcionamento do capital [...]”. Ainda segundo esse autor, “[...] se a educação é o campo da batalha preferencial da luta social mais ampla em torno do significado, o currículo é, então, o ponto focal dessa luta [...]” (SILVA, 2001, p. 9).

Freire reconhece, desde os seus primeiros escritos das décadas de 1950 e 1960, o campo do currículo como área de disputa ferrenha de interesses políticos em torno dos processos educativos e, como núcleo central dessas disputas, as questões relativas ao conhecimento. Sua ênfase política recai principalmente sobre os direitos dos oprimidos ao conhecimento: a) o direito de conhecerem melhor o que já conhecem da “experiência feita”; b) o direito de conhecerem o que foi apropriado pelos opressores e lhes foi negado; c) e o direito de produzirem o seu próprio conhecimento (inerente aos seus próprios valores, interesses e necessidades sociais, culturais e políticas). Todos

sabemos da sua forte defesa da educação problematizadora precisamente porque no seu contexto os oprimidos teriam vez e voz para discutirem seus problemas e as saídas organizadas para eles. Por isso mesmo é que a noção política da ação dialógica é decisiva. Para Freire, o diálogo deve ser uma arma dos oprimidos para se organizarem contra seus opressores. Podemos dizer que a educação e o currículo, ao contrário da unicidade e do determinismo que a hegemonia tenta impor, são arenas políticas nas quais os conhecimentos convergentes, divergentes e antagônicos combatem e, nesse combate, os oprimidos só podem mostrar sua fortaleza na ação coletiva dialógica de enfrentamento de quem os oprime.

Devemos ressaltar, também, a importância da reeducação dos educadores e o papel igualmente decisivo que jogam nessa disputa. Tem completa pertinência a crítica de Dale (2004) à teoria da disseminação avassaladora de uma “cultura educacional mundial comum” quando indagava: “a quem é ensinado, o quê, como, por quem e em que circunstâncias?” Poderíamos, com Freire, completar: a favor de quê e de quem e, portanto, contra o quê e contra quem se educa? A favor de quê e de quem e, portanto, contra o quê e contra quem se constrói o currículo? Ao contrário do que propaga o determinismo hegemônico, o conhecimento e o currículo não são neutros, nunca. Representam, sempre, uma opção política, mesmo que esta seja francamente favorável à despolitização da sua discussão. E, por isso mesmo, continuam fundamentais as compreensões dos “estágios transitivos da consciência” mediados pela educação enquanto ação cultural da conquista do conhecimento crítico (FREIRE, 1984a).

Neste caminho, os debates sobre as globalizações hegemônicas e contra-hegemônicas precisam ser “tecidos em conjunto” (*complexus*) e compostos pelos campos pedagógico, gnosiológico, cultural, político, dialógico, social, antropológico... além do campo econômico, como propõe Freire ao longo da sua obra. Sabemos que a priorização e a nuclearização em torno da economia já faz parte da hegemonia, enquanto construção ideológica. Importante alertar com Reginaldo Moraes que

[...] a narrativa neoliberal – produção de idéias, imagens, valores – descreve e pretende explicar os supostos despautérios do mundo social “regulado politicamente” [...]. Não significa apenas nem principalmente definir respostas certas aos problemas, mas definir quais são os problemas certos e os termos em que devem ser equacionados. Seu alvo é modificar drasticamente os temas e os valores compartilhados, de modo que se enquadrem as eventuais alternativas no terreno pejorativo do impensável e se alterem em profundidade os espaços e os processos em que se fazem as escolhas sociais relevantes. (2002, p. 13).

Por isso, uma educação contribuinte para a globalização contra-hegemônica precisa se nutrir, necessariamente, de uma pedagogia da esperança e da ousadia para combater a pedagogia do fatalismo e do medo. Precisa estar apta a garimpar e a escalar a autonomia para que seus protagonistas persigam a utopia, o inédito que é viável, enfim, a história como possibilidade do novo, da mudança. Para Freire,

A importância do papel interferente da subjetividade na história coloca, de modo especial, a importância do papel da educação. A prática política que se funda na compreensão mecanicista da história, redutora do futuro a algo inexorável, castra as mulheres e os homens na sua capacidade de decidir, de optar, mas não tem força suficiente para mudar a natureza mesma da história. Cedo ou tarde, por isso mesmo, prevalece a compreensão da história como possibilidade, em que não há lugar para explicações mecanicistas dos fatos nem tampouco para projetos políticos de esquerda que não apostam na capacidade crítica das classes populares. Como processo de conhecimento, formação política, capacitação científica e técnica, a educação é prática indispensável

aos seres humanos e deles específica na História como movimento, como luta. A história como possibilidade não prescinde da controvérsia, dos conflitos que, em si mesmos, já engendrariam a necessidade da educação. (1993, p. 14).

Com efeito, como já escrevemos em outro trabalho, criticando o oportunismo “de direita” e, também, algumas raízes das teorias “de esquerda” que sustentam uma visão de mundo única e absoluta, Freire é incisivo ao rechaçar a “pós-modernidade neoliberal” e defender a “pós-modernidade progressista e crítica” (SCOCUGLIA, 2006b, 2007). Para isso, aposta na possibilidade de concretização do que foi negado pela modernidade às camadas populares (aos oprimidos, aos subalternos, aos *esfarrapados do mundo*) e no rechaço do absolutismo da razão técnica-econômica-instrumental que atrofiou as possibilidades concretas da “hominização”. Mas aposta, também, nas tendências pós-modernas que investem no respeito às diferenças, à diversidade, às questões de gênero e de etnia, dos direitos responsáveis por uma cidadania plena, planetária e multicultural para os que não tiveram (ou tiveram pouca) voz e vez e que continuam a se espalhar pelo mundo como sem-terra, sem-pão, sem-teto, sem-escola nenhuma ou sem-escola-de-qualidade, sem-emprego, sem-paz e, principalmente, sem-esperança (SCOCUGLIA, 2006a).

E, deste prisma, podemos encampar as reflexões de Peter McLaren (2001), segundo as quais

[...] a pedagogia crítica serve, num sentido mais amplo, como uma hermenêutica política que orienta a articulação do significado vivido no interior das contingências da história, de acordo com um *compromisso ético de justiça social*. A pedagogia crítica tem se constituído como uma forma de navegar através das tecnologias de poder, criadas no interior dos terrenos contestados das culturas pós-modernas. A força da pedagogia crítica reside na sua capacidade para fortalecer o princípio da *justiça social* e para levar esse princípio ao domínio da *esperança*. [Assim] [...] a pedagogia crítica deve avançar [...] como um meio de *libertar* os indivíduos das suas vidas socialmente isoladas, de forma que eles possam se tornar disponíveis para a sua imaginação coletiva. Entretanto, a política da imaginação também exige que imprimamos nossa vontade coletiva no funcionamento da história. Isto acontecerá quando, nos termos de Pierre Bourdieu, nós formos capazes de dar à *utopia* uma possibilidade razoável de concretização. (p. 97, grifos do autor).

Nossos destaques às proposições de McLaren pretendem, além de ratificar a importância da pedagogia crítica – que tem em Paulo Freire um dos seus principais construtores e um dos seus principais referenciais prático-teóricos –, enfatizar a utilização do legado freiriano como um alicerce político-pedagógico das possibilidades das globalizações contra-hegemônicas. Afinal, a ação dialógica, a conquista da consciência crítica, a problematização, a pedagogia da autonomia, da ética e da justiça social podem vir a ser antíteses da educação que hoje ajuda a sustentar a globalização hegemônica e o neoliberalismo.

Freire, Boaventura e companhia: breve nota final

Podemos pensar em três dimensões quando procuramos convergências nos escritos de Freire e Boaventura. Algumas convergências gerais, fundantes, são notórias, mesmo diante de autores voltados para campos epistemológicos diferentes como o político-pedagógico e o campo sociológico. Outras convergências são mais específicas, como

é o caso, entre outros exemplos, do *diálogo* e do apelo à *consciência crítica*, presentes nas duas obras e que podem ser pensadas como idéias complementares. Outros ainda são campos não explorados por um ou por outro e, por isso, espaços de pensamentos diferentes.

Certamente são autores que têm partes das suas obras convergentes e complementares que merecem estudos específicos, o que não é o nosso caso neste texto. O que chama atenção, no entanto, logo de início, é que ambos são militantes das causas que Freire chama de *hominização* (humanização permanente dos humanos) desde *Educação como prática da liberdade* (publicado no exílio em 1965), e, também, ambos são partidários radicais da mudança social e da história como possibilidade e como alternativa ao que está posto. As convergências e os complementos de um lado e de outro a respeito das alternativas à dominação exercida pelos mecanismos sociais, políticos, culturais e educativos da globalização hegemônica nos remetem aos campos comuns da hominização, do combate à fatalidade histórica, da afirmação de contrapontos necessários à “construção possível de um mundo melhor” e dos possíveis mecanismos a serem buscados e/ou implementados. As propostas colocadas antes, no primeiro e segundo segmento deste texto, são eloquentes o suficiente para não necessitarem de repetição.

Em suma, penso que, quando Boaventura coloca as alternativas possíveis aos globalismos localizados e aos localismos globalizados e investe no cosmopolitismo e no patrimônio comum da humanidade e para isso mostra a importância, por exemplo, das redes formadas no FSM, seu *corpus* de argumentação pode ter em Freire seu “[...] braço político-pedagógico [...]” no sentido do combate e do convencimento tão próprios do jogo pela hegemonia. De outro lado, quando Freire propõe o “[...] diálogo como arma dos oprimidos para lutarem contra seus opressores [...]” e a busca da consciência crítica como política do conhecimento, oferece aos militantes da globalização contra-hegemônica, como é o caso de Boaventura, alguns caminhos concretos de luta pela mudança social.

Mais ainda, quando a *Pedagogia do oprimido*, obra-prima de Paulo Freire escrita no emblemático 1968, completa quatro décadas de convencimento mundial em torno das denúncias da opressão (inclusive pela via educacional) e dos anúncios das possibilidades de um homem e de uma mulher renovados pela esperança de se reconstruírem e reinventarem o mundo, encontra na pujança dos escritos de Boaventura de Sousa Santos alguns complementos necessários para continuar viva e prospectiva.

Aliás, a possibilidade concreta de ser complementado e reinventado é uma das características mais atuais do pensamento “pós-moderno progressista” de Freire (1992) e de toda carga político-pedagógica do legado freiriano (SCOCUGLIA, 2006a, 2006b, 2007). A impossibilidade de um só modelo ou de um só autor abarcar a pluralidade e a complexidade das práticas educativas e das reflexões pedagógicas sempre esteve intrínseca às proposições de Freire. Por isso mesmo construiu seu pensamento inspirado em Anísio Teixeira, Vieira Pinto, Hegel, Marx, Gramsci, Goldmann, Lukács, Cabral, Dewey, entre outros. Por isso, também, dedicou parte da sua obra aos livros-dialógicos escritos com Frei Betto, Gadotti e Sérgio Guimarães, Ira Shor, Antonio Faúndez, Adriano Nogueira, com os integrantes do IDAC (Rosiska de Oliveira, Claudius Ceccon, Miguel de Oliveira e outros) etc. No mesmo sentido, muitos dos seus escritos tinham a

marca da oralidade à espera da interlocução e do diálogo. Ademais, suas idéias já foram estudadas em conexão com Gramsci, Freinet, Habermas, Piaget, Morin e tantos outros. Essa possibilidade aberta aos complementos e às convergências (no passado criticada, equivocadamente, justamente por essa característica) demonstra a atualidade e a visão prospectiva do seu pensamento-ação e nos ajuda a repensar a *Pedagogia do oprimido*, quarenta anos depois, não como um livro isolado e, sim, enquanto parte de uma grande obra sequiosa de dialogicidade e reinvenções.

Referências

- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior In: CATANI, A.; NOGUEIRA, D. (Org.). *Pierre Bourdieu – Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 217-227.
- DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez/Unesco, 2000.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984a.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984b.
- FREIRE, P. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- MCLAREN, P. Traumas do capital: pedagogia, política e práxis no mercado global. In: SILVA, L. H. da (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 81-98.
- MORAES, R. C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 13-24, 2002.
- MORIN, E. *O Método – As idéias*. Porto Alegre: Sulina, 1998.
- SANTOS, B. de S. *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2002a.
- SANTOS, B. de S. *As tensões da modernidade*. 2002b. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura4.html>>. Acesso em: 13 nov. 2006.
- SANTOS, B. de S. Entrevista. 2004. Disponível em: <<http://www.ces.fe.uc.pt/BSS/documentos/JornalOGLOBONov2004.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2006.
- SANTOS, B. de S. *O Fórum Social Mundial: manual de uso*. São Paulo: Cortez, 2005.
- SCOCUGLIA, A. C. *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. 5. ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2006a.
- SCOCUGLIA, A. C. (Org.). *Paulo Freire en el tiempo presente*. Valência: IPF/CREC/DENES, 2007.
- SCOCUGLIA, A. C. (Org.). *Paulo Freire na história da educação do tempo presente*. Porto: Afrontamento, 2006b.
- SILVA, T.T. A escola cidadã no contexto da globalização. In: SILVA, L. H. da (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 7-10.

A Pedagogia do Oprimido: de clandestina a universal

Alípio Casali¹

Qualquer comentário que possa ser feito acerca dos 40 anos de produção da *Pedagogia do Oprimido* deve passar obrigatoriamente pelo autorizado e clássico comentário a propósito de seu 30º aniversário, redigido por seu próprio autor, Paulo Freire, e publicado sob o título de *Pedagogia da Esperança*. Ou seja, não faz sentido buscar outro mote para a celebração atual desses 40 anos que não seja, novamente, o da esperança. Porque, como disse Freire em suas *Primeiras Palavras*, 30 anos após a *Pedagogia do Oprimido*, justificando o título de seu livro-celebração:

[...] a esperança [crítica] é uma necessidade ontológica, [...] é um imperativo existencial e histórico, [e não é possível] entender a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho, [o que torna indispensável] uma certa educação da esperança [...] (1999, p. 10-11).

A ironia, ao mesmo tempo que brutal contradição, que pretendo explorar neste curto ensaio, é esse traço da *Pedagogia do Oprimido*: uma obra triplamente exilada e clandestina, que alcançou um reconhecimento universal como poucas. Refiro-me aos três movimentos: o exílio da pessoa de Freire no Chile; a hostilidade que nos últimos anos lá recebeu para publicação desse seu livro; a clandestinidade com que o livro circulou no Brasil, em versões castelhana e inglesa, até que finalmente veio a ser publicado no Brasil em 1975. Todas essas circunstâncias realçam o gesto ousado e histórico de Fernando Gasparian (Editora Paz e Terra) que, com essa publicação em 1975, afrontou o governo militar brasileiro e se expôs a riscos.

Os dicionários nos dizem que “clandestino” é aquilo que é feito às escondidas, fora da legalidade, que infringe normas. Etimologicamente, a palavra deriva do verbo latino *celare*, que significa esconder, ocultar numa cela. Já o conceito de “universal” não é suficientemente esclarecido pelos dicionários, uma vez que a ele se aplica uma tal variedade de referências que seu significado torna-se diluído. Talvez isso seja um sintoma da crise de universalidade de nossa cultura contemporânea, crise essa que se manifesta principalmente nos reducionismos a que a idéia de universalidade tem esta-do submetida.

Sabemos dos fatos: depois de um curto período como exilado na Bolívia, Paulo Freire mudou-se para Santiago do Chile, onde permaneceu de novembro de 1964 a abril de 1969. A densidade existencial de Freire (CASALI, 1998) permitiu-lhe uma superação rápida do abatimento a que todo exilado é submetido. Nos primeiros anos, de 1964-1967, dedicou-se intensamente aos projetos político-pedagógicos junto ao *Instituto de Desarrollo Agropecuario – INDAP*; no segundo período (1967-1969), trabalhando na condição de consultor da Unesco no *Instituto de Capacitación y Investigación*

1 Professor titular da Pós-Graduação em Educação da PUC-SP.

de la Reforma Agrária - ICIRA (FREIRE, 2006, p. 213). Junto ao ICIRA, Paulo prosseguiu seu empenho em práticas políticas e educativas, mas viveu ali um tempo de mais interioridade, de reflexão e de elaboração teórica sobre sua prática (FREIRE, 1999, p. 43).

O exílio no Chile foi um período fértil, em que Paulo escreveu quatro importantes obras:

- *Educação como prática da liberdade* (1967), que historiciza, fundamenta e expõe seu método de alfabetização desenvolvido no Brasil;
- *Extensão ou comunicação?* (1968), em que sustenta o valor dos saberes cotidianos dos camponeses e cobra dos agrônomos que não operem uma *invasão cultural* e sim uma *comunicação* cultural educativa;
- *Ação cultural para a liberdade* (1968), na mesma linha;
- e *Pedagogia do Oprimido* (escrita a partir de julho de 1967 e concluída em Santiago, no outono de 1968), sua mais conhecida obra.

Nada disso que Freire escreveu poderia ter vindo à luz e a público nesse mesmo período, no Brasil. No Chile, embora Paulo tivesse se sentido bem acolhido inicialmente pelo governo da Democracia Cristã de Eduardo Frey (1964-1970), aos poucos as rupturas ideológicas dentro da Democracia Cristã deram motivos a sérias desconfianças também do governo chileno sobre suas atividades e seus escritos (FREIRE, 1999, p. 52). A consequência foi a decisão de Paulo de não publicar a *Pedagogia do Oprimido* no Chile, como pretendia (FREIRE, 2006, p. 214).

Esse fato configura a estranha sobreposição do triplo exílio e clandestinidade da *Pedagogia do Oprimido*. Ela só viria a ser publicada nos Estados Unidos, dois anos depois, em 1970 (FREIRE, 1999, p. 63), e no Brasil em 1975.

Um lugar clandestino é um lugar numa ordem de ilegalidade; entra na clandestinidade política quem, além de ter convicções conflitivas com as idéias dominantes num regime antidemocrático, supostamente tem algum poder de influência social, cultural, política, influência essa que de algum modo soa como ameaçadora para o poder estabelecido. Tudo isso se opera sujeito à avaliação política do mesmo poder estabelecido, que usa indicadores mais ou menos arbitrários e persecutórios para concluir tal avaliação. Entrar em clandestinidade nessas circunstâncias, entretanto, é fazer uma afirmação radical do direito, tão radical que implica em não se admitir a possibilidade do próprio aprisionamento. Mas a clandestinidade no próprio país implica uma limitação extrema da ação; por isso, quando não há um projeto positivo de tomada do poder, a solução inevitável é a saída (também clandestina) para o exílio auto-imposto. O exílio de Freire, alternativa inevitável à prisão (confinamento) de sua consciência política, tornou-se um tempo e um lugar de afirmação radical do direito, da ética, da universalidade. Principalmente porque, no seu caso, como observamos, o exílio não se reduziu a um tempo de mera sobrevivência; ao contrário, alargou-se e aprofundou-se como um tempo de práxis intensa. Em consequência, Freire começa a tornar-se mais conhecido mundialmente. Contribuiu para isso sua condição de vítima de um regime político autoritário e obscurantista: potencializou seu poder simbólico de figura e ícone mundial de educador e defensor dos oprimidos, com um reconhecimento que, caso contrário, talvez não tivesse alcançado.

Logo após o Golpe Militar de 1º de abril de 1964, Paulo Freire permaneceu escondido na residência do Deputado Federal Luiz Bronzeado, em Brasília. Dali, em 22 de maio, entrou com um pedido de obtenção de passaporte. Em 12 de junho, já no Recife, foi informado pelo órgão que nada constava contra ele nos arquivos; entretanto, apenas em 11 de dezembro de 1964 foi emitida uma resposta formal a seu pedido sob a forma de “Certidão Negativa para Visar Passaporte”, sob alegação de ser “[...] homem notoriamente ligado à política esquerdista [...]” (FREIRE, 2006, p. 168). Em 16 de junho foi levado de sua casa por dois policiais, ficando preso por dezessete dias; e mais tarde voltou a ser detido por cinquenta dias (FREIRE, 2006, p. 169). O General Antonio Carlos Murici, em depoimento ao CPDOC/FGV, confirma que Paulo “[...] era de esquerda, meio comuna, [...] que utilizava as palavras num sentido de formação da consciência para a luta de classes. [...] Foi para o Chile quando sentiu que iria ser preso [...]” (FREIRE, 2006, p. 165-166). Com efeito, estava no Rio de Janeiro quando, em 29 de setembro, foi decretada sua prisão preventiva. Atendendo à insistência de seu amigo Tristão de Athayde, exilou-se na Embaixada da Bolívia, onde permaneceu por quarenta dias, até obter salvo-conduto e deixar o País rumo a La Paz. De lá seguiu para o Chile em 20 de novembro de 1964 (FREIRE, 2006, p. 210).

O que Freire fazia no exílio? Nada mais do que, precisamente, seguir lutando para fazer valer o direito, o Estado de Direito pleno: afirmando positivamente a liberdade; afirmando a cultura oprimida como valiosa (sendo oprimida precisamente por ser valiosa e, nisso, potencialmente ameaçadora aos poderes estabelecidos); afirmando a justiça; afirmando o diálogo como meio da educação, que é antes de tudo um compartilhamento do mundo; afirmando a legitimidade ética e política da luta dos oprimidos pela superação da opressão.

O exílio é uma clandestinidade protegida. O fundamento dessa proteção é o princípio da soberania dos povos e nações. Esta, entretanto, é uma frágil ordem, do ponto de vista dos cidadãos que o sofrem, pois, a depender dos poderes antidemocráticos estabelecidos, ela poderá voltar-se rapidamente contra esses cidadãos. Isso ocorreu com frequência na América Latina. A soberania de vários países foi consentidamente violada durante o ciclo militar, com incursões em territórios alheios para a “captura” de foragidos políticos, sem se falar de assassinatos e outras barbaridades.

Ao mesmo tempo, o exílio de Freire, e de tantos outros companheiros, alimentava de algum modo a semi-clandestinidade nossa, dos que permanecemos no País.

Lembro-me com clareza como foi o primeiro contato que tive com um texto de Freire exilado. Era precisamente o capítulo II da *Pedagogia do Oprimido*, sob a forma de uma apostila rodada em mimeógrafo. Ainda hoje me vem o cheiro forte do “stencil” e da tinta preta, a folha meio borrada, em cujo centro aparecia impresso em espanhol, com destaque de margem à esquerda, a célebre frase: “Ahora *nadie educa a nadie*, así como tampoco *nadie se educa* a sí mismo; los *hombres se educan* en comunión, mediatizados por el *mundo*”. Em espanhol, sim, como a maioria dos textos políticos clandestinos, naqueles anos de chumbo, provenientes do Chile, Peru, México, Cuba...

Só algum tempo depois li *Educação como prática da liberdade*. Era o ano de 1973. Eu era um professor universitário iniciante e, no Ciclo Básico da PUC-SP, trazíamos textos de Freire para estudos com os alunos. Mas para multiplicar e distribuir esses textos, precisávamos reproduzi-los em mimeógrafo, sem identificação do autor, e estudá-los

como se fossem textos anônimos... Eu costumava revelar o nome do autor dos textos – Freire – apenas depois que o tínhamos lido e discutido por inteiro. Para circular com livros, era conveniente desencapá-los. Até que ponto chegava nossa prudência... ou nossa paranóia. Os censores militares já estavam instalados dentro de nós. Ademais, não raro, seus olheiros estavam fisicamente ali, sentados nas carteiras universitárias observando e anotando, e em alguns casos nós sabíamos quem era quem; como no meu caso, um de meus alunos era filho do temível Delegado Fleury, um dos homens-chave do aparelho repressivo militar do País.

Na *Pedagogia da Esperança*, Paulo se refere a expedientes parecidos, de iniciativas de outras pessoas, como o caso da jovem freira norte-americana que teria “[...] entrado algumas vezes no Brasil, no regresso de suas viagens aos Estados Unidos, com alguns exemplares da *Pedagogia do Oprimido*, sobre cuja capa original ela punha capas de livros religiosos [...]” (FREIRE, 1999, p. 63). Enquanto não saiu sua primeira edição, no Brasil, em 1975, reconhece o próprio Paulo, “[...] um sem-número de brasileiras e brasileiros a liam em edições estrangeiras que chegavam aqui por golpes de astúcia e de coragem [...]” (FREIRE, 1999, p. 63), ou seja, clandestinamente.

Não era apenas no Brasil que a *Pedagogia do Oprimido* era recebida com ávido interesse. Ela entrou rapidamente na rede de pensamento crítico em muitos países. Hoje é desnecessário demonstrar o alcance mundial (uma das expressões de sua universalidade) que a *Pedagogia do Oprimido* logrou, à vista de sua tradução em cerca de 17 idiomas e das milhares de referências em livros e artigos escritos sobre ela. Sua mundialidade, cabe observar, ocorreu pela força inerente da obra, como bem observou Freire quando comentava sobre “[...] a andarilhagem pelos quatro cantos do mundo a que fui levado pela *Pedagogia do Oprimido* [...]” (FREIRE, 1999, p. 13).

Mas não convém deixar esse conceito de universalidade, que faz contraponto ao de clandestinidade, sem uma criteriosa demarcação. Ele já foi demasiadamente mal usado e abusado. Convém, porém, antes, demarcar o que a universalidade *não é*. Em tempos de intensificação das informações e comunicações, tempos de exacerbação das aparências em prejuízo das essências, tempos de esvaziamento da linguagem, de sua banalização e da irresponsabilidade no seu uso, é obrigatório o esforço de sermos criteriosos. A universalidade tem sido muito freqüentemente confundida com conceitos que lhes são vizinhos de significado. Refiro-me aos conceitos de planetário, mundial, global, internacional, intercultural. Cada um desses termos deve ser reconhecido como parte de uma trama de significados específicos, de áreas específicas. A distinção entre eles é arbitrária e convencional, mas indispensável e preliminar. Assim, podemos dizer:

- o desequilíbrio ambiental é *planetário* (refere-se ao Planeta Terra como um ecossistema integrado);
- a Copa de Futebol é *mundial* (ela implica povos, nações, culturas, indistintamente; mais ainda: permite encontros internacionais e inter-culturais aparentemente impossíveis, como o dos EUA e Irã, inimigos políticos históricos, que se enfrentaram na Copa da França em 2002. Antes do jogo, trocaram flores. O clima do jogo foi amistoso, e o Irã venceu por 2 a 1. Há mais países filiados à FIFA do que à ONU!);
- a ONU é um organismo *internacional* (os entes que a compõem são *nações* e seu objetivo é promover a integração de todas as nações do *mundo*);

- a economia é *global* (não cabe mais a idéia de que cada economia nacional se desenvolva à parte da rede *global* de economias do mundo, do planeta ou globo terrestre; mas cabe enfatizar que a globalização é um fenômeno particular, cujo âmbito de interesses exclui o direito da maioria de ter acesso à manutenção minimamente digna da própria vida).

De todos os equívocos terminológicos no campo das generalidades, o mais perigoso é o de se confundir o universal com o global: reducionismo que, ademais da inversão conceitual, fetichiza a força que oprime. Pois a economia globalizada tem sido um jogo no qual a vida dos poucos investidores satura-se de bens (privilégio) às custas da carência de muitos, e de sua exclusão (opressão) do direito.

Outro equívoco conceitual, bastante comum, ainda, é o de identificar-se universalidade com a “unanimidade”. Nada mais impreciso e impalpável que a tal unanimidade. Em plena sociedade das informações, das comunicações, das aparências e espetáculos, nada mais perigoso, igualmente. Pois sabemos que raramente a unanimidade passa por fora dos artifícios de produção da rede poderosa e interesseira da mídia. Não é esse, tampouco, o valor universal da *Pedagogia do Oprimido*.

Em contraste, o *universal* refere-se, por princípio, ao que é próprio de todo e qualquer ser humano em qualquer tempo e lugar. Por isso pode-se afirmar que a ciência tem uma pretensão de universalidade; que o direito e a ética buscam seu fundamento na universalidade.

Quando dizemos “Todos os seres humanos são mortais”, estamos pronunciando uma sentença com um peso de verdade singular e único. Não há qualquer dúvida acerca do significado do que se afirma: estamos nos referindo à morte física, e essa afirmação é, certamente, dentre todas as sentenças de alcance universal, a que contém menos dúvida e imprecisão. A clareza do significado dessa sentença não é absolutamente abalada se se acrescentam comentários e exemplificações acerca dos diversos sentidos que a morte tem para as diversas culturas, religiões e sujeitos. Estamos, pois, sem dúvida, diante de uma sentença de significado claramente universal. Adjetivamos essa universalidade como sendo *unívoca*.

Por outro lado, podemos afirmar também: “Todos os seres humanos amam”. Os biólogos, e certamente também os psicólogos, concordarão em reconhecer que sim; o ser humano demonstra uma capacidade, comum a toda a sua espécie, de estabelecer vínculos afetivos duráveis com suas crias, com seus genitores e com seus parceiros (relacionados ou não à procriação). Tais vínculos não se restringem a dispositivos de proximidade física, a manifestações de disposição à proteção etc., mas prolongam-se numa complexa e inesgotável rede de símbolos. O verbo “amar” tem sido reconhecido como a expressão mais comum (mais “universal”) dessa capacidade e dessa conduta.

Mas pode-se perguntar, sempre, sem que isso seja tomado como sinal de tolice: “O que é realmente amar? Como se ama? Qual a linguagem própria do amor? Qual o sentido do amor?” Pois, perguntas como essas vêm sendo feitas por sábios, cientistas e poetas, de todos os tempos e todos os lugares. Elas são expressão do fato de que uma parte do que chamamos “amor” permanece sempre obscura, ainda quando estejamos falando de uma experiência íntima e pessoal. A universalidade de significado dessa sentença (“todos os seres humanos amam”) não é, certamente, unívoca, pois não pode ser compreendida de imediato e da mesma forma por todos os interlocutores, como

nossa sentença anterior (“todos os seres humanos são mortais”). A universalidade dessa sentença, pois, é *ambígua*. Mas todo e qualquer ser humano, de alguma forma, poderá reconhecer alguma *validade* nessa sentença desde que possa construir uma representação de seu significado relacionando-o com as formas culturais concretas com que seu grupo cultural realiza os vínculos afetivos e sua complexa constelação de símbolos. Cada grupo cultural, cada sujeito, configurará em sua imaginação uma constelação particular de significados e sentidos para esse verbo. A isso chamamos “universalidade análoga”: todos vivem e experimentam a coisa, mas cada qual à sua maneira.

Estamos nesse mesmo plano de *universalidade análoga* quando nos referimos à educação dizendo: “todos os seres humanos se educam”. A variedade de formas e significados com que essa ação se passa entre as diversas culturas do mundo não permite qualquer possibilidade de se dizer previamente o que é, como é, qual o sentido da educação na vida humana. Não obstante, são infinitas as definições e descrições de como isso se passa e, não menos, de como a coisa deveria acontecer.

Mas devemos acrescentar mais uma sentença a nossa seqüência argumentativa. Poderíamos afirmar o seguinte: “Todos os seres humanos oprimidos têm direito à educação e devem poder educar-se de modo apropriado à sua condição; e isso significa: de modo a poderem superar sua condição de opressão”.

Não é outra coisa que a *Pedagogia do Oprimido* veio dizer. E disse: o que é isso, o educar; como se educa; qual a linguagem própria da educação; qual o significado e o sentido da educação libertadora da opressão. Mas esse significado e sentido não existem fora de uma práxis empreendida por sujeitos singulares.

O núcleo central da argumentação da *Pedagogia do Oprimido* reside precisamente na afirmação de um movimento recíproco, dialético, entre essa condição de máxima individualidade subjetiva e a de máxima universalidade. O tema já estava inteiramente prenunciado no célebre mote “leitura do mundo e leitura da palavra”. Na *Pedagogia da Esperança*, Paulo retoma essa enunciação nos seguintes termos: “É a leitura do mundo exatamente que vai possibilitando a decifração cada vez mais crítica da ou das situações-limites, mais além das quais se acha o inédito viável.” (FREIRE, 1999, p. 106). Ou seja, trata-se da inseparabilidade entre o singular, o particular e o universal (CASALI, 2001, p. 109).

Mas a afirmação da positividade do singular e do particular não os isenta de riscos também reducionistas. As *Primeiras Palavras* da *Pedagogia do Oprimido* já demarcavam essa questão, na antinomia que Freire ali postula entre o *sectarismo* e o *radicalismo*. Ele apresenta, de partida, sua obra como sendo um ensaio e um trabalho “para homens radicais” (FREIRE, 1977, p. 21). Sejam eles cristãos ou marxistas, se não forem *sectários*, com posições *fechadas* e *irracionais*, poderão aceitar o *diálogo* proposto pelo livro. A antinomia é clara:

- o sectarismo é castrador, alienante, mítico, irracional, um obstáculo à emancipação dos homens, incapaz de perceber a dinâmica da realidade (ou a percebe equivocadamente), domesticador do tempo e dos homens; o sectarismo, seja de direita ou de esquerda, é sempre reacionário (FREIRE, 1977, p. 21-24);
- a radicalização é criadora e libertadora, pela criticidade que a alimenta; realiza a unidade dialética entre subjetividade e objetividade; inscreve-se na realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la; enfrenta, ouve, desvela

o mundo, encontra o povo, dialoga, compromete-se; a radicalização é própria do revolucionário.

Em conseqüência, conclui, a *Pedagogia do Oprimido* implica numa “tarefa radical” (FREIRE, 1977, p. 21-25).

O sectário é aquele que, estando imerso e comprometido com uma ação e causa particular, encontra-se aprisionado nela, sendo incapaz de transitar entre esse seu âmbito particular e outros particulares e, menos ainda, o universal. Não raro, tal aprisionamento, ainda que de conteúdo político, é de natureza psíquica, o que torna sua dissolução muito mais difícil.

A radicalidade, por outro lado, assim descrita por Freire, mostra-se pertencente à família da consciência, da coragem, do compromisso, da práxis, do enraizamento histórico e da totalidade da condição humana. Na *Pedagogia da Esperança*, Freire (1999, p. 87-88) retoma este mesmo início da *Pedagogia do Oprimido* e conduz seu argumento até o núcleo tenso da relação dialética entre o local e o universal, onde afirma: “Para mim vem sendo difícil, impossível mesmo, entender a interpretação do meu respeito ao *local* como negação do *universal*.” O fundamental, prossegue ele, é “[...] deixar claro essa coisa óbvia: o regional emerge do local, tal qual o nacional surge do regional e o continental do nacional, como o mundial emerge do continental [...]”. E conclui: “Assim, é errado ficar aderido ao local, perdendo-se a visão do todo, errado é também pairar sobre o todo sem referência ao local de onde se veio.” E se compara com Ariano Suassuna, para exemplificar: “Ariano Suassuna se tornou um escritor universal não a partir do universo, mas a partir de Taperuá.”

O que é extraordinário em Paulo Freire, e particularmente nessa obra, é a imediaticidade com que suas palavras foram reconhecidas como de elevado valor, não apenas por brasileiros e chilenos, mas por muitos e diversos outros: latino-americanos, africanos, asiáticos, comunidades indígenas do Canadá, sindicatos de trabalhadores na Suécia, mulheres na Guatemala, pequenos agricultores na Guiné-Bissau, educadores na China, estudantes na Índia etc. O vínculo que se estabeleceu entre todos esses grupos e sujeitos e o que Paulo escreveu foi o de uma singela e fundamental identificação: a de verem-se de alguma forma descritos e revelados pelo texto de Paulo. Um vínculo de reconhecimento. Isso é o que chamamos de *a universalidade (análoga) da obra de Freire*, particularmente de sua *Pedagogia do Oprimido*.

Essa identificação e reconhecimento são, sem dúvida, sinais de que há (pode haver) algo em comum na Humanidade. Algo, porém, que nunca pode ser dito *a priori*; que só pode ser reconhecido *a posteriori*. Isso assim é, certamente porque não exista mesmo uma essência humana prévia que cada sujeito trataria de materializar; ao contrário, assim é, certamente, porque cada sujeito, em seu grupo cultural, realiza a sua essência humana, e o faz na medida em que produz a sua própria vida, materialmente, existencialmente, espiritualmente. Assim é, certamente, também porque o reconhecimento do valor de um pensamento e ação em uma outra cultura depende sempre da mediação de *sistemas simbólicos correspondentes* (análogos!) entre as culturas. Serão arquetípicos, esses sistemas? A questão merece estudo; porém, em outra ocasião.

Pois foi exatamente esse o ponto que a *Pedagogia do Oprimido* tocou. Ela revelou, e revela instantaneamente, para leitores de não importa qual cultura e qual tempo histórico, a representação daquilo em que todos se reconhecem: o desejo de liberdade,

de autodeterminação, de ampliação da consciência, o sentido da dignidade da vida, o desejo de realizar todas as suas potencialidades, de desenvolver-se interminavelmente, a disposição generosa e solidária dos seres humanos de lutarem pela justiça.

Um aluno meu, numa ocasião, comentou comigo não entender como é que a um livro de valor tão universal pudessem ter sido impostos o silêncio e a sombra da clandestinidade. Respondi-lhe, na ocasião, que a meu ver, na pergunta dele já estava a resposta. Faltava apenas um elemento: o fato brutal de que na história ocorrem regimes políticos inteiramente avessos aos valores universais da democracia e da educação crítica e era apenas por isso que nesses países livros como a *Pedagogia do Oprimido* não passavam à luz e ao público.

A *Pedagogia do Oprimido*, portanto, realiza um paradoxo histórico: ser um texto fortemente conjuntural que se tornou universal. Textos produzidos em contextos de forte efervescência política local/nacional costumam ser inevitavelmente tão identificados com seu ambiente político que costumam cair facilmente em desuso e perdem o vigor tão logo se altere tal conjuntura ou se anule sua clandestinidade. Este livro de Paulo Freire, entretanto, realiza essa proeza histórica: permanece um livro histórico, não apenas por seu vigor de época, mas também e principalmente por seu vigor que ultrapassa fronteiras culturais locais, nacionais e regionais. Ele alcançou uma universalidade que, afinal, é o que dá sentido a toda educação, mormente à educação do oprimido quando se lhe permite acesso democrático aos bens universais. Com toda a sua igualdade de direito e com todas as suas diferenças culturais.

Freire sempre teve essa qualidade incomum de saber captar em cada situação histórica e cultural particular o essencial de nosso processo histórico e cultural contemporâneo, brasileiro e mundial, e nisto também está a revelação de sua qualidade universal e da sua contemporaneidade:

[...] afirmou positivamente a dignidade da vida dos milhões de excluídos do mundo: e nunca a humanidade produziu sistematicamente tantas vítimas de seu próprio sistema; afirmou o valor e a importância estratégica da ação pedagógico-cultural-política desses excluídos como sujeitos em comunidade, para superarem eles próprios sua exclusão e assim transformarem o que os desumaniza em novas condições de vida humanizadoras: e nunca tal ação mostrou-se tão urgente e decisiva para a superação da exclusão e para a construção de uma nova ordem humana; afirmou o diálogo e a ética como as qualidades centrais nessa ação: e nunca houve tão massivamente tanto desentendimento, autoritarismo dissimulado e tanta submissão da liberdade, assim como nunca o padrão de conduta ética para o convívio humano esteve tão ameaçado de dissolução coletiva; implicou as pessoas como subjetividades ancoradas por vínculos afetivos, pessoais e culturais: e nunca as pessoas foram tão reduzidas a individualidades medidas como unidades quantitativas de produção e consumo. (CASALI, 2008, p. 8-9).

Essa intrínseca relação entre a individualidade de cada sujeito, cada grupo cultural e a universalidade, postulada e vivida intensamente por Paulo Freire, particularmente na *Pedagogia do Oprimido*, remete-nos, finalmente, à sábia sentença dos judeus alemães salvos por Schindler que, na versão cinematográfica de Spielberg – *A lista de Schindler* –, o presentearam com uma aliança de ouro contendo uma inscrição. Poderíamos parodiar essa história e afirmar, dentro do espírito de Freire: “quem oprime um ser humano oprime a humanidade; assim como quem salva uma vida humana salva a humanidade”.

Por tudo isso, também nesses 40 anos de celebração da escrita da *Pedagogia do Oprimido* cabe reafirmarmos, com Paulo Freire, que seu outro nome é *Pedagogia da Esperança*.

Referências

- CASALI, Alípio. Paulo Freire: o educador na história. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, Lisboa, n. 10, p. 95-109, 1998.
- CASALI, Alípio. Saberes e procederes escolares: o singular, o parcial, o universal. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. *Conhecimento, Pesquisa e Educação*. Campinas: Papyrus, 2001. p. 109.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire: uma história de vida*. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. *O Legado de Paulo Freire para a Pesquisa (Auto)Biográfica*. 2008. Trabalho apresentado no III Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal (RN), 16 set. 2008.

Das 40 horas de Angicos aos 40 anos da Pedagogia do Oprimido

*Celso de Rui Beisiegel*¹

As quarenta horas de Angicos

A criação e a prática do método Paulo Freire de alfabetização de adultos estiveram permanentemente envolvidas em disputas políticas. Já em suas origens, nos círculos de cultura instituídos pelo educador em suas primeiras atividades no Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, os diálogos entre os adultos participantes tinham como referência temas de forte conteúdo político:

[...] nacionalismo, remessa de lucros para o estrangeiro, evolução política do Brasil, desenvolvimento, uma política para o desenvolvimento, analfabetismo, voto do analfabeto, socialismo, comunismo, “direitismo”, SUDENE, democracia, ligas camponesas, entre outros, eram temas que se repetiam de grupo a grupo. (FREIRE, 1963, p. 12).

Esta orientação das discussões para as dimensões políticas da vida social continuou presente nas atividades quando os círculos de cultura foram encaminhados para os trabalhos de alfabetização.

Depois, as disputas entre os partidários da continuidade do uso da “cartilha do MCP” (GODOY, 1962) e os defensores da utilização do método de Paulo Freire também envolviam julgamentos de natureza política. A posição contrária ao emprego de cartilhas na alfabetização era justificada, pelo educador, como recusa radical às imposições ou, em outras palavras, às diferentes modalidades de doação do conhecimento produzido por quem sabe para aqueles que nada sabem. As cartilhas seriam sempre entendidas por Paulo Freire como expressão de uma pedagogia de gabinete, impositiva, avessa à educação comprometida com a emancipação do homem. Certamente é a essa disputa política que Carlos Lyra (1996) se refere quando menciona que, “[...] sem espaço político-educativo em sua terra [...]”, Paulo Freire aceitou as ponderações do deputado Odilon Ribeiro Coutinho e do Secretário de Educação Calazans Fernandes para testar suas idéias, em larga escala, no Rio Grande do Norte, onde “[...] teria os recursos e o apoio que lhe eram negados em Pernambuco [...]”.

No quadro político da região nordestina, dois fortes competidores de Aluísio Alves, os prefeitos Miguel Arraes, em Pernambuco, e Djalma Maranhão, no Rio Grande do Norte, atuavam intensivamente no campo da educação popular, com o Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife e a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, em Natal. O governo Aluísio Alves buscava, pois, contrapor a esses movimentos a sua campanha de alfabetização de adultos, a ser iniciada com o emprego do método de Paulo Freire na experiência-piloto programada para a cidade de Angicos. O governo

1 Doutor em Sociologia pela USP, onde exerceu o ofício de professor, foi Chefe de Departamento e Pró-Reitor.

do Estado articulou em torno dessa experiência uma eficiente ação de propaganda de sua política educacional. As quarenta horas de Angicos davam o mote central da campanha então empreendida. Ainda nas palavras de Carlos Lyra (1996, p. 15): “Angicos quarenta graus, quarenta horas, estava criado o marketing”. Nos termos dessa campanha, um método inovador, capaz de alfabetizar o adulto em quarenta horas, iniciava, no Rio Grande do Norte, a redenção dos brasileiros pela via da educação. Um filme, *40 horas de Angicos*, produção da Secretaria de Educação e Cultura (SECERN) do Estado do Rio Grande do Norte, com roteiro de Luiz Lobo; reportagens, como *A quadragésima hora*, de Ewaldo Dantas Ferreira, e *A hora e a vez de Angicos*, também de Luiz Lobo; e livros, como *As Quarenta Horas de Angicos*, de Carlos Lyra, e *40 Horas de Esperança*, de Calazans Fernandes e Antonia Terra, entre outras produções, documentam bem a relevância então atribuída às quarenta horas nesse processo de alfabetização de adultos. Na apresentação de meus livros *Estado e Educação Popular* e *Política e Educação Popular*, relatei que nos meados de 1963 ficara sabendo, pela imprensa, que um método, recém-elaborado, alfabetizava adultos em cerca de quarenta horas e que esta eficiência possibilitava verdadeira revolução na velha batalha nacional contra o analfabetismo. Afirmar ainda que dei pouca atenção às informações, por entendê-las como anúncio de mais um “milagre”, destinado à vala comum das panacéias vez por outra anunciadas para os problemas da educação popular. Mas, “[...] logo percebi que estava enganado. O método de Paulo Freire era coisa realmente séria.” (BEISIEGEL, 2008). Obviamente, não por causa das quarenta horas.

A ênfase colocada nas quarenta horas da primeira fase da alfabetização do adulto era a marca da campanha do Governo do Estado do Rio Grande do Norte e atendia às suas necessidades políticas. As preocupações de Paulo Freire e dos jovens que atuaram na experiência eram diferentes e bem mais amplas. A exposição em âmbito nacional das propostas do educador a partir da experiência de Angicos, ao mesmo tempo em que divulgava a campanha de alfabetização das quarenta horas do Governo do Estado, contribuía também para esclarecer largos setores da opinião pública sobre as características das propostas do educador. Em pouco tempo, a insistente atenção à rapidez da apropriação das técnicas de leitura pelos analfabetos cedeu lugar a outros aspectos mais relevantes do método de alfabetização.

Desde as primeiras apresentações do método, Paulo Freire (1963) já afirmava que “[...] na alfabetização de adultos, o que temos de fazer é levá-los a conscientizarem-se para que se alfabetizem [...]”. Esta posição da conscientização no processo de alfabetização do adulto respondia fundo às aspirações mais generosas da juventude politicamente sensibilizada, sobretudo na militância católica. Outros movimentos de alfabetização, tais como a Ceplar, na Paraíba, o projeto-piloto de alfabetização da UEE de São Paulo, a Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler, em Natal, e até mesmo o programa de alfabetização da União Nacional de Estudantes já adotavam ou discutiam a conveniência da adoção do método de Paulo Freire quando as possibilidades de aproveitamento das propostas do educador começam a sensibilizar o Ministério da Educação. No segundo semestre de 1963, Paulo Freire foi decididamente nacionalizado e a apropriação de suas propostas pedagógicas pela campanha de alfabetização das quarenta horas já era coisa do passado.

Quarenta anos da Pedagogia do Oprimido

Já afirmei em outros estudos que, no curto período que transcorreu entre a criação do método de Paulo Freire e o golpe institucional de março de 1964, processos que vinham decantando há algum tempo, de repente passam a somar-se para, numa ação de conjunto, produzir algo como uma aceleração da história. Os últimos anos da “república populista” foram marcados por intensas agitações sociais nas cidades e até mesmo nas áreas rurais, agora alcançadas por diferentes ensaios de organização sindical. A atuação política do governo Goulart, articulada a partir da afirmação da necessidade das denominadas reformas de base, atemorizava os defensores da “ordem social” vigente. A revolução cubana e a vinculação do país ao bloco socialista despertavam temores de possível gestação de uma “segunda Cuba” no nordeste brasileiro. A educação popular não poderia ficar à margem das tensões políticas do período. Os relatos disponíveis sobre as ações empreendidas pelos diversos movimentos e, sobretudo, a análise dos materiais didáticos então elaborados demonstra que os trabalhos estavam orientados sob um projeto de busca da mudança social pelo voto. O voto era a arma do povo. Um povo conscientizado, com seu voto poderia mudar a correlação das forças políticas e avançar na construção de uma nova ordem social menos injusta. Mas, estas orientações inegavelmente comprometidas com uma ação transformadora não revolucionária foram ignoradas. Visto pelos defensores da “ordem” como um perigoso agente do processo subversivo e pesadamente alcançado pela repressão instaurada após março de 1964, Paulo Freire refugiou-se na embaixada da Bolívia, em setembro de 1964, e, logo depois, acompanhou a leva de refugiados políticos que então se abrigava no Chile. Permaneceu no país até abril de 1969.

O livro *Educação como prática da liberdade* (1982) foi concluído no Chile, em 1965. Reúne análises em boa parte já apresentadas pelo educador no Brasil, sobre a sociedade brasileira em transição, a sociedade fechada, a inexperiência democrática, a educação versus a massificação, a educação e a conscientização. Apresenta as principais características do método de alfabetização e realiza uma avaliação crítica das experiências vividas no Brasil. Pelos seus conteúdos, ainda é uma extensão das atividades de Paulo Freire no Brasil.

A *Pedagogia do Oprimido* (1987), em geral considerada como sua obra mais relevante, foi concluída em Santiago do Chile, no segundo semestre de 1968. Sistematiza e aprofunda reflexões sobre a libertação dos homens e a situação de opressão; as concepções bancária e problematizadora da educação; a dialogicidade e o diálogo. Este livro era, ao mesmo tempo, continuidade e anúncio de renovação. Continuidade na reflexão e na análise das questões centrais em suas investigações. Mas, também, renovação, especialmente nas perspectivas sob as quais passava a analisá-las.

Toda a parte final de meu livro *Política e Educação Popular*, ora reeditado pelo caro amigo e companheiro de pesquisas Walter Garcia, foi dedicada à reflexão sobre a densa relação entre a teoria e a prática de Paulo Freire ao longo de suas atividades. Assinei que os trabalhos de Paulo Freire – tanto o método quanto as reflexões sobre a alfabetização, o adulto analfabeto e a educação em geral – foram reconhecidos como coisa séria, importante e inovadora por intelectuais de formação e interesses diversos (cientistas sociais, filósofos, educadores etc.) e não raramente cada um deles procurou

examinar a natureza e as implicações das atividades do educador sob os próprios pontos de vista.

Mesmo em muitas das entrevistas que concedeu a propósito de suas experiências e das orientações de suas atividades, as perguntas se apresentavam como interpretações sob perspectivas diversas daquelas que informavam as interpretações do entrevistado. Mais do que uma seqüência de perguntas e respostas, algumas de tais entrevistas constituíam-se em verdadeiros confrontos entre diferentes visões do homem e do mundo. (BEISIEGEL, 2008, p. 266).

Sob o impacto do confronto de idéias e do persistente diálogo a propósito de seus trabalhos, as posições de Paulo Freire mudaram em muitos aspectos. Uma expressão das mudanças aparece na bibliografia mobilizada em *Pedagogia do Oprimido*. Enquanto em seus trabalhos anteriores encontram-se repetidas citações de Dewey, Anísio Teixeira, Karl Mannheim, Zevedei Barbu, Ortega Y Gasset, Jaspers, Huxley, Marcel, Amoroso Lima, Helder Câmara, Vieira Pinto, Guerreiro Ramos, Corbusier, Jaguaribe..., agora, neste livro, encontram-se Hegel, Marx, Lênin, Fromm, Sartre, Freyer, Marcuse, Lukács, Kosik, Goldman, Althusser, Debray, Fanon, Memmi, Fidel Castro, Guevara, Mao Tse-Tung, Camilo Torres etc. Paulo Freire começava a movimentar-se em campos teóricos diversos daqueles que freqüentava nos primeiros tempos de suas práticas na educação.

Agora, sob estes novos pontos de vista, a educação (ou a conscientização) dificilmente poderia continuar a ser entendida como o instrumento privilegiado de transformação dos modos de coexistência. Acima dela, condicionando-a e determinando os limites de sua possibilidade de interferência na organização do social estava a própria organização social que a envolvia. (BEISIEGEL, 2008, p. 270).

A conscientização continuava presente em suas análises sobre a educação problematizadora. Mas, era examinada, agora, sob a perspectiva da luta transformadora dos oprimidos.

Examinadas no âmbito da “situação de opressão” e da interação entre “opressores” e “oprimidos” identificavam-se, agora, no mesmo processo, a “educação libertadora” e a “política libertadora”. Aquele processo de aquisição e aprofundamento da capacidade de reflexão crítica sobre os condicionamentos da vida individual e coletiva, aquela aquisição da consciência de poder vir a ser sujeito de seu acontecer individual e coletivo, ou, em outras palavras, a “conscientização”, que antes era examinada enquanto a “conscientização” do adulto analfabeto, apresentava-se agora ao analista como a “conscientização” do “homem oprimido” e nesta qualidade, fazia-se parte – uma parte imprescindível, é verdade – de um de um processo bem mais amplo de “práxis” dos homens oprimidos. Sob este novo enquadramento teórico, esta “conscientização” e esta “práxis” realmente podiam ser entendidas até certo ponto como uma tentativa de compromisso com algumas definições marxistas da “consciência de classe” e da “prática de classe”. (BEISIEGEL, 2008, p. 277).

“Sua relativa aproximação aos quadros de referência do pensamento marxista era inegável [...]”, mas cautelosa, “[...] em nenhum momento chegava a colocá-lo em contradição com as anteriores afirmações a propósito do homem e do processo de humanização. Permaneciam inalteradas as linhas básicas de sua concepção de homem [...]”. As mudanças ocorreram, sobretudo como produto de um demorado processo de amadurecimento das reflexões sobre as próprias experiências, “[...] a partir da reflexão sobre as vicissitudes de sua própria prática”. (BEISIEGEL, 2008, p. 279-280).

Resumindo uma análise longamente trabalhada em *Política e Educação Popular*, sugeri que esta aproximação aos quadros do pensamento marxista, ou em outras palavras, que entre as possíveis explicações para as mudanças observadas no todo solidário

constituído pela teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil, e ainda nos primeiros tempos no Chile, a mais sugestiva poderia encontrar uma primeira formulação nos seguintes termos:

Se em alguma etapa de sua evolução a prática pedagógica de Paulo Freire se fez “dialética”, isto é, neste caso, se em algum momento esta prática passou a encontrar no “homem oprimido” o conceito que este homem continha em si de si mesmo, seguramente esta compreensão do homem, nos primeiros tempos, ainda não existia nem nas concepções e nem nos procedimentos iniciais do educador. Esta perspectiva “dialética” veio de fora, sobretudo das situações de existência dos sujeitos do método de alfabetização, os adultos analfabetos. No âmbito de seu comprometimento cristão com as populações desfavorecidas do Nordeste brasileiro, Paulo Freire criou e pôs em prática procedimentos que de certo modo forçaram esta singular invasão de sua criatura. (BEISIEGEL, 2008, p. 284).

Enquanto procurava criar as condições para que os analfabetos se “conscientizassem”, Paulo Freire foi levado a aprender, junto com os educandos, na ação educativa desenvolvida mediante o emprego de seu método, que a sociedade de classes era diferente daquela “atualidade brasileira” que ele havia construído idealmente, a partir das teorias que então enformavam seu pensamento. Já pelas suas características, e também em virtude da conjuntura em que foi elaborado e empregado na educação de adultos no Brasil, o método de alfabetização, esta criação de Paulo Freire, numa ação de retorno revelou ao próprio criador que a situação existencial do homem e a organização da sociedade eram bem diferentes. Em outras palavras, nesta procura de explicitação dos fundamentos da situação existencial dos analfabetos, o método de alfabetização revelou ao educador um homem submetido às duras realidades a que davam forma as oposições de interesses da sociedade de classes e, por essa mesma razão, uma estrutura social de dominação que resistia violentamente a quaisquer veleidades de participação popular na reordenação da vida coletiva. E, se a situação existencial do homem e a organização da sociedade eram assim tão diferentes, o próprio método de alfabetização necessariamente teria um significado diverso daquele que o educador lhe atribuíra. Ao contrário do que imaginara nos primeiros tempos, Paulo Freire foi levado a perceber que o método não era um instrumento de capacitação dos homens para a conquista pacífica de uma sociedade democrática, desenvolvida, independente e mais justa. Ignorando as orientações do próprio criador, o método de alfabetização, ao ser utilizado no âmbito dos movimentos de arregimentação política das populações desfavorecidas, enquanto contribuía para a explicitação dos interesses de classe dos “oprimidos”, contribuía também para provocar a crescente explicitação dos interesses e a arregimentação de forças das classes ameaçadas. O educador demoraria bastante para exprimir em seus trabalhos estas novas percepções da situação existencial dos homens, da organização da sociedade de classes e das implicações da educação “conscientizadora”. (BEISIEGEL, 2008, p. 291-292).

Evidentes já na *Pedagogia do Oprimido*, estas percepções seriam radicalizadas em trabalhos publicados na década de 1970, especialmente nos estudos sobre o *Papel educativo das Igrejas na América Latina* e nas *Cartas à Guiné-Bissau*, e reafirmadas nas publicações editadas após o retorno ao Brasil.

Em *Pedagogia da Esperança* (1992), Paulo Freire examina as conseqüências da publicação da *Pedagogia do Oprimido* em suas atividades posteriores:

[...] aparecida em Nova York, em setembro de 1970, a *Pedagogia* começou imediatamente a ser traduzida a várias línguas, gerando curiosidades e críticas favoráveis, umas; desfavoráveis, outras. Até 1974, o livro tinha sido traduzido ao espanhol, ao italiano, ao alemão, ao holandês e ao sueco e tinha uma publicação em Londres, pela Penguin Books. Esta edição estendeu a *Pedagogia* à África, à Ásia e à Oceania. O livro apareceu numa fase histórica cheia de intensa inquietação.

Acontecimentos marcantes, tais como os movimentos sociais e as reações à guerra do Vietnã nos Estados Unidos, movimentos sociais na Europa, novas ditaduras, movimentos de libertação, guerrilhas, agitações estudantis, seriam estas, entre outras,

[...] com um sem número de implicações e de desdobramentos, algumas das tramas históricas sociais, culturais, políticas, ideológicas que tinham a ver, de um lado, com a curiosidade que o livro despertava, de outro com a leitura que dele se faria também, de sua aceitação. De sua recusa. De críticas a ele feitas. [...] Em seguida às cartas e às vezes com elas, iam chegando convites para discutir, debater pontos teórico-práticos do livro. Não raro, recebia em Genebra, por um dia ou mais, ora grupo de estudantes universitários, acompanhados do professor que coordenava um curso ou seminário sobre a Pedagogia [...]. (FREIRE, 1992, p. 121-122).

As reações à leitura do livro explicavam a ampliação dos contatos entre Paulo Freire e lideranças e participantes de movimentos sociais de estudantes, de trabalhadores imigrantes, de mulheres, de negros, e seu crescente envolvimento com as questões dos movimentos de libertação nacional dos países colonizados, sobretudo na África.

Creio que estas observações apontam para as conclusões sugeridas no tema da mesa-redonda: os quarenta anos da *Pedagogia do Oprimido*. O livro, expressão de reflexões longamente amadurecidas sobre as experiências teóricas e práticas do passado, alongava-se agora em suas conseqüências, imprimindo energia e orientações para a atividade do educador, em Genebra, na Europa, na África, no Brasil. De certo modo, estas orientações e o incentivo à reflexão e à prática continuam presentes no legado de Paulo Freire à educação e aos educadores.

Referências

- BEISIEGEL, C. R. *Estado e Educação Popular*. 2. ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2004.
- BEISIEGEL, C. R. *Política e Educação Popular*. 2. ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2008.
- FERNANDES, C.; TERRA, A. *40 Horas de Esperança*. São Paulo: Ática, 1994.
- FERREIRA, E. D. A quadragésima hora. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 16 abr. 1963.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- FREIRE, P. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, P. Conscientização e Alfabetização - uma nova visão do processo. *Estudos Universitários*, p. 12, abr./jun. 1963.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GODOY, J. M. L.; COELHO, N. P. C. *Livro de Leitura para Adultos*. Recife: MCP, 1962.
- LOBO, Luiz. A hora e a vez de Angicos. *Tribuna do Norte*, Natal, 17 fev. 1963.
- LYRA, C. *As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira em educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

Contribuições freirianas para a organização dos movimentos sindical e popular no Brasil

Silvia Maria Manfredi¹

Já se passaram 40 anos, desde que Paulo Freire escreveu a *Pedagogia do oprimido*. De todas as suas obras, essa foi a que teve e tem maior repercussão nos países europeus, particularmente na Itália. Para os educadores de minha geração (fossem eles simpaticizantes e/ou críticos), independentemente da nacionalidade, mas que se envolveram em projetos com propósitos emancipatórios, constituiu uma referência. Ainda hoje, na Europa, apesar da distância no tempo, é alinhada entre as pedagogias que servem de inspiração para todos aqueles que querem trilhar os caminhos da conscientização, coadunando-se com os anseios de combate à exclusão social, subordinação e opressão das minorias. Enfim, uma pedagogia oriunda do terceiro mundo que serve de referência para os movimentos de libertação e emancipação social. Em diversos ambientes e espaços sócio-educativos, muitos se perguntam qual o significado e a importância que possui nos dias atuais – tempos de globalização e neoliberalismo –, e qual o tipo de contribuição que pode trazer aos(às) educadores(as) que enfrentam os desafios da modernidade. Com o propósito de conhecê-la e compreender qual possa ser sua contribuição diante dos desafios da atualidade, está sendo redescoberta, retomada por educadores e profissionais, empenhados em repensar suas práticas sócio-educativas.

Mas, antes de falar da atualidade, gostaria de voltar aos anos 60 e 70, tempos em que era proibido mencionar o nome “Paulo Freire”. Gostaria de recuperar, de nossa memória coletiva, como, quando, em que a pedagogia freiriana se tornou uma referência para os movimentos educativos das classes trabalhadoras brasileiras.

Tempos de ditadura militar. Tempos de censura, prisões, imposições e retaliações... Como bem expressou Chico Buarque através de suas músicas: *Cálice, Vai passar, Que será que será, Apesar de você*. A poética da resistência foi cantada por Chico e muitos outros compositores brasileiros daquela época.

No final dos anos 60 e início dos anos 70, na memória coletiva de muitos educadores populares e profissionais da educação, a proposta de Freire estava associada apenas a alfabetização (ao método de alfabetização e conscientização). Não se configurava ainda como uma proposta educativa e pedagógica passível de ser usada em outros contextos e situações educativas. Por conta disso, durante o período de resistência muitos se reapropriaram do “método de alfabetização”, da proposta dos círculos de cultura para discutir e organizar em diferentes espaços populares – associações de bairro, núcleos

1 Professora livre-docente da Unicamp, diretora do Instituto Paulo Freire da Itália.

e associações religiosas e culturais – atividades educativas de alfabetização, pós-alfabetização, cursos de ensino supletivo de 1º Grau (ensino fundamental). Aqui e ali, em diferentes espaços populares, pipocavam iniciativas de educação popular propostas e desenvolvidas por militantes pertencentes a diferentes organizações de esquerda e ex-participantes dos movimentos de alfabetização e cultura popular (dos anos 60), com o objetivo de contestar a “ideologia do regime” e tecer as tramas da resistência político-ideológica, na contramão dos projetos educativos oficiais: o Mobral, o projeto Minerva, Rondon e muitas outras iniciativas dos governos militares. Foram também incontáveis as tentativas de subversão dos propositivos e perspectivas oficiais, criadas, individual e/ou coletivamente, por educadores populares que ocuparam os “espaços oficiais” para subverter a orientação dominante, modificando-lhes os conteúdos e introduzindo versões críticas.

Naqueles tempos, multiplicaram-se as iniciativas promovidas pelos “centros de assessoria e de educação popular”, cujos integrantes provinham, ora das experiências dos movimentos de educação de base e/ou de alfabetização de adultos, dos anos 60, ora como ex-militantes das organizações de esquerda.

Os espaços públicos em que se produziram e recriaram tais atividades de contestação à educação dominante foram: durante a década de 1970, as comunidades eclesiais de base (grupos de jovens, grupos de noivos ou de casais, clubes de mães) e os núcleos de trabalhadores vinculados às pastorais (operária, da terra etc.)²; no final dos anos de 1970 e primeira metade da década de 1980, nos grupos de oposição sindical, sindicatos e associações educacionais e culturais, organicamente vinculadas aos movimentos sindical e popular.

Vale à pena lembrar que se tratava de uma conjuntura de repressão e vigilância em que só eram permitidas atividades educativas e associativas sem conotação política explícita. Os agentes da censura eram onipresentes.

O desafio consistia em fazer do trabalho educativo uma atividade aonde se tecessem simultaneamente as tramas de um saber e um agir de resistência e contestação da ordem institucional vigente, sem que o discurso político explícito aflorasse. O importante naquele momento é que se mantivesse latente, como que fazendo parte de um pacto secreto e conspiratório.

Referindo-se aos protagonistas que atuaram no movimento sindical na segunda metade da década de 1970, Sader (1988, p. 168) comenta:

O fato é que, nessa “ida ao povo”, buscando ajudar num processo de fazer despertar a “consciência crítica”, o método de Paulo Freire esteve mais presente que os escritos de Gramsci, “Que fazer?”, de Lenin, os livrinhos de Mao ou a “Revolução na revolução” de Debray, em sua meteórica carreira. De um lado, porque um meio dominante de “ligar-se ao povo” foi através dos processos educativos, a começar pela alfabetização. A demanda era grande e a atividade – legal e aparentemente inocente – poderia ser desempenhada por estudantes avulsos ou militantes organizados. Os novos educadores se debruçaram sobre os livros de Paulo Freire – torceram o nariz para seu idealismo

2 Vários trabalhos sobre as práticas educativas levadas a efeito nas CEBs, grupos JOC e ACO, retratam e analisam com muita propriedade a recriação da educação popular nesse período. Entre muitos, indicamos alguns: NÓBREGA, Lígia de Moura. *CEBs e a Educação Popular*. Petrópolis: Vozes, 1988; WANDERLEY, Luiz Eduardo. *Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e a Educação Popular*. *Revista Proposta*, Rio de Janeiro, n. 17, 1981; PETRINI, J. Carlos. *CEBs: um novo sujeito popular*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

filosófico e seu humanismo cristão – e procuraram absorver suas orientações metodológicas para a alfabetização popular. De outro, porque através do método Paulo Freire abria-se um lugar para a elaboração crítica e coletiva das experiências de vida individual e social dos educandos. Afinal, deixando-se de lado as polêmicas filosóficas, os militantes encontravam orientações educacionais que não estavam muito distantes das formulações de Gramsci.³

As obras de Paulo Freire (em particular a *Pedagogia do oprimido*) possuem um caráter explicitamente político, o que possibilitava aos protagonistas movidos por intenções e projetos político-ideológicos distintos incorporarem alguns aspectos específicos de sua proposta pedagógica em suas práticas educativas.

O método dialógico de autoria de Paulo Freire e seus contrerráneos da Universidade do Recife (1961) servia como uma luva para tais propósitos e acabou propiciando a ocorrência de verdadeiros “momentos de catarse coletiva”. O “círculo de cultura”, ao propiciar a democratização da palavra e das opiniões, acabou por se tornar um “ritual”⁴ nas organizações populares e sindicais, do final dos anos 1970 em diante. Houve quem o adotasse de forma mecânica, o que acabou por criar o estereótipo de que a proposta metodológica freiriana resumia-se num longo e interessante bate-papo que, na maioria das vezes, não ultrapassava o nível do “bom senso”. Por outro lado, houve também aqueles que, inspirando-se em seus princípios e adotando a sua pedagogia como matriz teórico-epistemológica, recriaram-na e reinventaram projetos e percursos inovadores de educação nos movimentos popular e sindical. Os lugares públicos onde se reelaboraram essas novas sínteses, por injeção do regime de exceção, não foram nem os sindicatos, nem os partidos, mas sim “os centros de assessoria à educação popular”.

Assim as falas, discursos e práticas das ONGs que se dedicavam prioritariamente à educação e cultura diferenciavam-se daquelas vinculadas às organizações e partidos de esquerda. Eram mais ecléticas e reuniam discursos os mais diversos em que se mesclavam desde ex-militantes da Ação Católica, portanto influenciados pelas falas e práticas da Juventude Operária Católica (JOC), ex-participantes das grandes campanhas e movimentos de alfabetização de adultos, ex-militantes dos partidos de esquerda que passavam por crises de paradigmas e queriam repensar o papel e a relação dos intelectuais com os trabalhadores e suas organizações. Predominavam debates candentes sobre a função dos sindicatos, sua relação com os partidos políticos, a revisão crítica do papel e da função dos intelectuais vinculados a partidos operários de esquerda. Enfim, os discursos eram os mais variados, contemplando diferentes concepções de sociedade, transformação social e do papel da educação e dos educadores populares (intelectuais orgânicos ou não). Os educadores provenientes dos movimentos de educação e cultura popular, por sua vez, refletiam sobre as experiências passadas, vislumbrando-lhes limites e possibilidades. Esses intelectuais constituíram o núcleo dinâmico e renovador das práticas e formulações da educação dos trabalhadores, nas décadas de 1970 e 1980. Dentre eles, alguns haviam participado das experiências com o método de alfabetização e procuravam novos caminhos político-pedagógicos para

3 SADER, Eder. *Quando novos personagens entram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo (1970-1980)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 167-168. Sader caracteriza com muita propriedade os lugares de onde eram emitidas as falas marxistas que contribuíram para as elaborações das práticas sociais e educativas dos anos 70.

4 MCLAREN, Peter. *Rituais na Escola*. Petrópolis: Vozes, 1991.

atuar junto aos diferentes grupos de trabalhadores, nos bairros e/ou sindicatos. Como experiência histórica, o movimento de renovação da educação popular possibilitou a superação da condição elitista, autoritária e discriminatória das práticas educativas institucionalizadas daqueles tempos, abrindo novos espaços para repensar e propor uma educação com um perfil mais democrático, emancipatório. A educação popular foi um poderoso instrumento auxiliar na construção da identidade coletiva dos trabalhadores, como sujeitos coletivos.

As práticas e discursos elaborados nos novos movimentos sociais incluíam a *matriz freiriana*, reformulando-a, ampliando-a, recriando-a; agregaram-lhe outros elementos, conjugando-a com outras matrizes, ora extraídos da teologia da libertação, ora dos marxistas contemporâneos. Enfim, a *pedagogia de Freire*, para além de sua orientação político-ideológica, afirmou-se porque permitia a elaboração de propostas e vivências metodológicas dialógicas, criativas e críticas em situações concretas de ensino-aprendizagem. Palavras-chave dos discursos desse período – consciência da opressão e exploração, democracia, participação social e política, gestão e produção coletiva – podiam ganhar concretude e vivência efetiva, quando mediadas por educadores que adotam a concepção freiriana de educação e metodologia. A adesão à proposta freiriana ocorria em virtude da possibilidade de conciliar discurso e prática, para além das diferenças ideológico-partidárias, no campo da esquerda.

Várias entidades sindicais e associações de trabalhadores nele se inspiraram para desenvolver atividades educativas, tais como: seminários, congressos, cursos para trabalhadores e dirigentes (sindicais e políticos).

Particularmente, aproximei-me dos grupos populares e das associações de trabalhadores aglutinadas em torno do movimento de “oposição sindical” com o intuito de reutilizar e fazer vivificar a proposta metodológica que aprendi durante as experiências de alfabetização de adultos, em outros espaços educativos de trabalhadores, em São Paulo. Desta feita, fomos ajudando a recriar a proposta, atuando na formação de círculos de debate (organizados como círculos de cultura). Neles utilizávamos a perspectiva dialógica para problematizar temas, questões e problemas relacionados com os contextos de trabalho, organização e participação dos trabalhadores nos locais de trabalho e moradia. Junto com outros companheiros, criamos o Grupo de Educação Popular do Urplan (GEP-URPLAN-PUC/SP)⁵, com o objetivo de criar novas estratégias metodológicas para o registro das falas, saberes e experiências de resistência que estavam sendo gestados nos movimentos popular e sindical daquele período. O envolvimento e a aproximação com os “saberes e práticas de resistência” nos colocou diante da necessidade de divulgá-lo e restituí-lo aos seus protagonistas. Daí o desafio de repensar, partindo das matrizes pedagógicas de Freire, estratégias metodológicas para atuar em práticas educativas, reconstruindo e refazendo os elos entre o conhecimento popular e o conhecimento sistematizado. Atentos e desafiados pelas necessidades de educação popular do

5 O GEP-URPLAN-PUC/SP (1978-1983), do qual participaram Benedito Carvalho, Hamilton Faria, Leila Maria Blass, Silvio Caccia Bava e Sonia Barros, criou uma metodologia de registro de experiências populares, produzindo uma série de cadernos, denominada *Cadernos do Trabalhador*, e a Revista *Que História é essa?*. Construídos a partir de depoimentos feitos “in loco”, muitos desses registros transformaram-se em matéria-prima para a construção de numerosas teses e trabalhos acadêmicos sobre os novos movimentos sociais.

momento em que vivíamos, reaprendemos e recriamos a proposta metodológica para utilizá-la com os grupos de trabalhadores, testando-a em sindicatos, grupos de oposição sindical e, mais tarde, em programas de formação de formadores para a educação sindical, junto ao Dieese, escolas e departamentos de formação de entidades sindicais.

A exemplo de nossa iniciativa, outros educadores tomaram emprestado da matriz freiriana alguns de seus elementos estruturantes. Desta feita, ao longo da década de 1980, tornaram-se o *modus operandi* das práticas político-pedagógicas de formação sindical, que se espalharam de Norte a Sul, em todo o país. Tais práticas fazem parte da história do chamado *novo sindicalismo*. Essas novas formulações iriam servir de parâmetro para a construção de políticas de educação e formação sindical em sindicatos rurais e urbanos, após a redemocratização. A pedagogia freiriana foi uma das matrizes das políticas de formação sindical desenvolvidas em muitos dos sindicatos que impulsionaram a criação da primeira central de trabalhadores do período pós-ditadura.

A Central Única dos Trabalhadores (CUT, 1983), quando da constituição do Departamento Nacional de Formação, adota a pedagogia freiriana como uma de suas matrizes fundantes, assim como o fez o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST, 1984). Referimo-nos em especial modo a essas duas experiências pelo fato de terem assumido oficialmente a influência da pedagogia freiriana na construção de seus projetos educativos. Contudo, muitas outras poderiam ser aqui mencionadas, pois as obras de Freire irradiaram-se e ganharam adeptos entre muitos formadores, educadores e dirigentes de entidades sindicais e movimentos que, durante os anos de 1980 e 1990, tiveram como tarefa planejar e desenvolver propostas e políticas de formação/educação sindical.

Paulo Freire e o projeto cutista de educação sindical

A pedagogia freiriana e as práticas vivenciadas nas experiências de educação popular, durante o período de resistência, serviram de referência para a construção das propostas educativas desenvolvidas em muitos sindicatos que irão se organizar para fundar a CUT e edificar a sua Política Nacional de Formação.

Da vasta documentação que pode ser recuperada dos documentos e experiências realizadas, durante os anos 1980 e 1990, quer seja através dos Anais de seus Congressos Nacionais, ou nos documentos internos da Secretaria Nacional de Formação e de sua publicação oficial – Revista *Forma e Conteúdo* –, podem-se extrair formulações claramente identificadas com a adesão dessa Central às idéias-força da pedagogia freiriana. Nos documentos que retratam seus princípios educativos, afirmam a opção por uma visão de “educação transformadora”, como alternativa à educação dominante, autoritária, elitista, excludente, e que contribua para o desenvolvimento de uma nova prática educacional, gestada e assumida pelos trabalhadores. “Uma educação sindical que tenha por meta um projeto de construção de uma sociedade mais igualitária e democrática... construção conceitual que se identifica com a noção transformadora de educação” (expressa na *Pedagogia do oprimido*). Essa noção é caracterizada como sendo de conotação dialética, tal como é expressa em outros autores do marxismo contemporâneo.

A partir dessa escolha político-epistemológica, tentaram desenvolver, em suas

atividades de educação, estratégias metodológicas que propiciassem processos de aprendizagens críticos e reflexivos que, partindo da realidade vivida pelos educandos/trabalhadores, propiciassem o avanço de entendimento cada vez profundo e histórico, articulando o saber dos trabalhadores ao saber sistematizado. Segundo afirmam seus praxionistas, trata-se de enfrentar o desafio de:

[...] partindo do conhecimento já acumulado pelos trabalhadores fazê-los interagir com o saber já sistematizado, sem que um se subordine previamente ao outro, nem que este ou aquele seja desqualificado pela sua origem empírica ou acadêmica, antes levando-os a se vivificar mutuamente.

O processo de desvelamento da realidade vivida (conhecida ou imaginada) era orientado por um processo individual/coletivo de análise e reconstrução, para finalizar projetando-se ações para transformar a realidade pensada, de modo que o processo de reflexão sobre os problemas da realidade motivasse e habilitasse os educandos a atuarem sobre a realidade, transformando-a. Processo de reflexão que se transforma em práxis. A construção e o exercício dessa proposta metodológica, designada por alguns de “metodologias da práxis”, têm consistido:

[...] no envolvimento dos educandos nas discussões, problematizando a realidade em que estão imersos e priorizando a pesquisa e o estudo coletivo (educandos e educadores) em todas as fases de criação do conhecimento. Nas relações entre educadores e educandos, mediatizadas pelo objeto a ser desvelado, o importante é o exercício do pensar e da atitude crítica, curiosa e criativa em face do objeto e não o do discurso do educador, em torno do objeto de estudo e do conhecimento do educando.

Ora, Paulo Freire afirma e reitera, em muitos de seus textos, que a sua proposta se pauta no desafio de transformar o espaço da sala de aula (que é espaço datado e situado) num lugar social, onde interlocutores heteróclitos (do ponto de vista de comportamentos, valores, interesses, papéis e posições sociais etc.) buscam a construção conjunta de uma trajetória de investigação-ação.

O diálogo e a investigação (aprofundamento e reflexão sobre os temas conjunturais e estruturais de interesse dos trabalhadores) são desenvolvidos e produzidos em situações de grupo, daí a valorização da grupalidade e da produção coletiva. Momentos em que educador e educandos (trabalhadores) enfrentam a tarefa de “conhecer”, através de trabalhos realizados em grupos... “Não se trata, portanto, de entregar ou transmitir aos trabalhadores a explicação mais rigorosa dos fatos como algo acabado, estático”. Trata-se de reproduzir, no processo educativo, diversas habilidades, capacidades e formas de ler e interpretar a realidade para dela extrair novos conhecimentos para atuar nos diferentes espaços de vida e trabalho.

Creio que a opção e o desenvolvimento da “metodologia da práxis” na CUT se aproxime da perspectiva freiriana de uma educação problematizante e conscientizadora, operacionalizada em atividades concretas de formação sindical. Em outras palavras, o parentesco é notável.

Por fim, creio que a escolha e valorização da grupalidade – outro pilar básico da proposta pedagógica cutista – também tenham sido influenciadas pela pedagogia freiriana. O trabalho em grupo, pela sua própria natureza, favorece a democratização da palavra, do saber, e fornece a estrutura básica para o desenvolvimento do trabalho intelectual, enquanto produção coletiva, uma vez que facilita e promove o confronto; permite a integração de recursos individuais em projetos coletivos; privilegia e propicia

o desenvolvimento de relações simétricas (entre os educandos e educadores), portanto exercita e desenvolve a democracia; favorece o desenvolvimento das habilidades psicossociais necessárias ao exercício das capacidades de coordenar grupos, tomar decisões coletivas, argumentar e defender posições divergentes, ou seja, cria as condições nos trabalhadores para serem formadores e dirigentes.

A *Pedagogia do oprimido* e o projeto educativo do MST

Se no projeto da CUT se nota a influência da matriz pedagógica freiriana, no MST ela é explicitamente assumida. São inúmeros, nesse caso também, expressões e conceitos que se assemelham e se afinam, que podem ser extraídos de seus documentos, publicações e práticas educativas.

O MST, ao longo de sua trajetória de lutas e conquistas, foi construindo uma pedagogia própria, ancorando-se nas propostas de educação transformadora e emancipatória. Além da pedagogia freiriana, que foi tomada como um dos eixos estruturantes, espelham-se em outras matrizes discursivas oriundas do pensamento socialista e marxiano. Essa construção é explicitada por Caldart (2000, p. 168), quando afirma que a elaboração teórica da educação no MST, desde a sua gênese, foi norteadada por duas vertentes: a *Pedagogia do oprimido* e as propostas pedagógicas de cunho socialista (a importância do trabalho – o trabalho como princípio educativo –, a organização, a gestão coletiva e democrática dos processos de trabalho e da tomada de decisões). Autores como Krupskaja, Jose Martí, Makarenko e Pistrak também foram escolhidos como referência.

A breve síntese que elaboramos de seu projeto político-pedagógico, com base na tese de doutorado de Araujo⁶ (uma das dirigentes do coletivo de educação do MST), constitui um claro exemplo dos círculos de influência e congruência com muitas das idéias expressas por Freire em suas obras, particularmente na *Pedagogia do oprimido*. Entre elas podemos destacar:

- *A noção de educação compromissada com a transformação* da sociedade atual, para a construção de uma nova ordem social baseada nos pilares da justiça social, da radicalidade democrática e nos valores humanistas e socialistas. Uma educação que não esconda o seu compromisso em desenvolver a consciência de classe e a consciência revolucionária, tanto dos educandos quanto dos educadores. Reafirmam a tese de Freire de que “[...] todo projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia.” Através de seus documentos, defendem o vínculo entre educação e política, o que significa fazer com que a dimensão política atravessasse os processos pedagógicos que acontecem nas escolas, nos cursos, encontros, jornadas, seminários. “Não se trata apenas de discursar e discutir sobre questões políticas, mas educar através da participação nas lutas concretas dos trabalhadores, estimulando a solidariedade de classe.” Outra conotação incluída no binômio *educação e política* é a defesa da tese de seu vínculo de organicidade com o

6 ARAUJO, Maria Valva R. de. *As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST*. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

movimento social, isto é, “[...] uma educação que contribua para sedimentar a identidade do MST, reproduzindo sua história de lutas, objetivos e projetos [...]”.

- *Educação que valorize a cultura e a história dos trabalhadores do campo.* Na concepção do MST,

[...] cultura significa tudo aquilo que as pessoas, os grupos e as sociedades produzem para representar ou expressar o seu jeito de viver, de entender e de sonhar o mundo. Expressa-se por meio de linguagem, sistemas simbólicos, costumes, arte, tradições, comportamentos e normas, religiosidade, relacionamentos, valores, sabedoria popular etc. (MST, 1999). Questões de gênero, idade, estética/beleza, meio ambiente, tipos de festas, meios de comunicação, músicas, cultivo das sementes, modo de vida camponesa, são objetos de estudo nas escolas dos assentamentos e acampamentos do MST. Além disso, são reservados espaços para vivência e produções culturais, e não apenas de resgate das culturas tradicionais. Mais recentemente, o MST tem implementado debates culturais nas escolas e em outros espaços acerca da questão dos organismos geneticamente modificados e a alteração na cultura camponesa.

Postula-se que a educação tem por função colaborar para o processo de construção e reconstrução da identidade cultural dos trabalhadores pertencentes ao movimento.

Essa identidade tem a marca do acampamento, da luta, da angústia, da tensão, do agir coletivo, do enfrentamento, da possibilidade dos excluídos se tornarem sujeitos sociais, construindo no processo uma identidade própria. Essa construção tem a finalidade de desenvolver, ao invés da submissão, a cultura da rebeldia, da mudança, da possibilidade, da insubmissão e independência mediante um processo de ruptura com a exploração do passado.

- *Educação voltada para a ação coletiva transformadora,* capaz de preparar os trabalhadores do campo para intervenção na realidade: ir além da consciência crítica (denúncia e discussão de problemas), passar à consciência organizativa (da crítica à ação organizada de intervenção na realidade).

- *Uma educação humanizadora,* baseada na crença na pessoa humana e na sua capacidade de formação e transformação contínua e permanente. Entendem que

[...] esse processo não se dá de forma espontânea, não bastam apenas discursos, palavras e teorias; é preciso que seja acrescido das vivências concretas do novo. Nesse sentido, o movimento vai intencionalmente potencializando, desafiando, refletindo cada processo acontecido nesse grande espaço social que é o MST.

- *Uma educação voltada para o novo e para o mundo,*

[...] não circunscrita aos limites da sua realidade, mas aberta, voltada para contextos mais abrangentes, transbordando os limites sócio-geográficos do próprio movimento, para compreender que é preciso projetar o futuro e continuar rompendo cercas. Uma educação que incentive a construção de novos valores e relações sociais, a partir dos paradigmas da exploração capitalista do trabalho, superação da exclusão e das injustiças sociais.

A breve síntese dos princípios e práticas acima apresentada espelha a identidade de seu projeto educativo, com muitas das idéias expressas por Freire na *Pedagogia do oprimido*. Além disso, a dimensão da construção coletiva, a importância do trabalho em grupos, materializada nos círculos de cultura constituem outras referências do pensamento freiriano em que se apóiam os princípios pedagógicos e as práticas do MST. O sentido de grupalidade existente no MST, vivenciado através dos núcleos de base, propicia, como defendido na proposta freiriana: a democratização da palavra, das argumentações nos debates coletivos, da socialização das propostas e informações e

participação nas tomadas de decisões coletivas no interior das várias instâncias coletivas dos assentamentos.

As formulações de Freire, expressas na *Pedagogia da autonomia*, estão também presentes nas estratégias didático-pedagógicas adotadas nas diversas práticas educativas dirigidas a crianças, jovens e adultos (em situações formais e não formais de aprendizagem). Através dessas estratégias, procuram: estabelecer a relação teoria/prática; fazer da problematização uma ferramenta para refletir e aprofundar o conhecimento da realidade; sistematizar e construir conhecimentos a partir das práticas sociais vivenciadas e conhecidas, tomando-as como ponto de partida; promover a pesquisa, análise e investigação da realidade, chegando a uma compreensão profunda da realidade atual, de sua história e da projeção de novos horizontes; selecionar conteúdos formativos socialmente úteis e alinhados com as finalidades políticas de transformação social; utilizar e desenvolver procedimentos e técnicas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento das dimensões individuais e coletivas dos sujeitos da aprendizagem. No âmbito da discussão metodológica, não se ignora o acompanhamento personalizado, conhecendo cada educando(a) e analisando suas características peculiares, seus limites, seus destaques. O desafio tem sido criar formas de avaliação que contemplem a dupla atuação: pessoal e coletiva.

Como já assinalamos, o projeto educativo do MST adota também outros princípios extraídos de autores do pensamento marxista e socialista. Portanto, aos eixos acima mencionados somam-se também os que se seguem:

- *Educação para e pelo trabalho*. Na proposta de educação do MST, o trabalho tem um valor fundamental e central. O trabalho humano, além de propiciar a construção de riqueza, tem uma centralidade na construção das identidades individuais e coletivas.

Quando organizado de forma alternativa e na contramão das relações capitalistas de produção, permite a edificação de novas relações sociais entre produtores e produtores e gestores. É o espaço privilegiado para a construção de novas formas de produção, gestão e controle da produção, associadas a novas formas de consciência e cultura. Assim, os temas e as práticas de trabalho não podem estar separadas dos “conteúdos e atividades educativas”; não pode ser uma espécie de parêntese na escola, pelo contrário, deve permear o conjunto das atividades que ali se desenvolvem. Nas escolas e nos assentamentos, os(as) educandos(as) se organizam em grupos e cada grupo desenvolve algum tipo de trabalho previamente planejado, que varia desde arrumação de biblioteca, cultivo de hortas e jardins, irrigação de canteiros, criação de pequenos animais, até limpeza e embelezamento da escola e de seus arredores. Vale ressaltar que todo esse tipo de atividade ainda permite o exercício de planejamento, responsabilidade, prática de coordenação de atividades, cooperação e avaliação do processo, além da convivência e crescimento coletivo.

- *Educação orientada para a construção da cooperação social*, baseada na produção e gestão coletiva da terra.

Partindo da constatação que a maior parte dos trabalhadores rurais que o integram são portadores de representações culturais individualistas, conservadoras, voltadas para o uso e posse da terra numa perspectiva individual e privatista, procura-se através da educação desenvolver uma cultura voltada para as incorporações criativas das lições históricas da organização coletiva, do trabalho cooperativo. No interior das escolas, estimula-se a vivência da prática cooperativa, desde as ações mais simples até as mais complexas. Procura-se construir novas mentalidades e relações sociais a partir da vivência de práticas cooperativas no cotidiano do trabalho, das escolas, nas práticas sociais e políticas.

- *Gestão democrática: direção coletiva, auto-organização e autogestão.* A democracia, nos documentos do MST, é considerada um princípio pedagógico. Isto significa dizer que

[...] não basta os educandos e educadores estudarem ou discutirem conceitos e princípios de democracia; é necessário vivenciá-la no cotidiano nos diferentes espaços sociais existentes. Com essa perspectiva o MST se inspira nos princípios de orientação socialista de gestão democrática envolvendo todos os sujeitos do processo educativo: educadores, educandos e demais sujeitos das comunidades assentadas e acampadas. Incentiva a criação dos coletivos pedagógicos, a direção coletiva e a auto-organização dos educandos e educadores. Os coletivos pedagógicos têm por objetivo estimular a gestão e o controle do processo educativo. Esses coletivos são formalmente organizados com a finalidade de pensar, planejar formas de implementação das mudanças no currículo, refletir sobre o processo pedagógico e, inclusive, recriar a própria proposta. É nos coletivos pedagógicos que os educadores e educadoras se reúnem para discutir e pôr em ação os princípios pedagógicos e filosóficos da organização coletiva do trabalho e do processo de tomada de decisões.

Os coletivos de educação fazem parte da estrutura organizativa do MST e vão desde as escolas de assentamentos até o coletivo nacional de educação do MST. Estes coletivos são os espaços de formação permanente dos educadores. A auto-organização dos educandos é outra dimensão da participação e gestão democráticas consideradas essenciais e incentivadas. Assim, nas escolas e nos cursos formais do MST, a autogestão faz parte do currículo escolar, com o objetivo de desenvolver a consciência organizativa.

- *Educação voltada às várias dimensões da pessoa humana.* Defendem a perspectiva de “[...] uma educação omnilateral que procure desenvolver as várias dimensões do ser humano: intelectual, manual, política, estética, moral, ética, religiosa, cultural, afetiva.” (MST, 1999).

- *Educação ética e politicamente voltada para a construção de perspectivas humanistas e socialistas.* Como movimento contra-hegemônico, procura, através da educação, romper “[...] com os valores da sociedade capitalista (lucros, individualismo, competição, consumismo) objetivando a construção de homens e mulheres novas.” Intencionalmente, nas escolas dos assentamentos vinculados ao MST são cultivados os valores que se contrapõem aos da ética capitalista, fomentando valores éticos socialistas, tais como: sentimento de indignação diante das injustiças e da perda da dignidade humana; o companheirismo e a solidariedade entre as pessoas; a coerência ética; a busca da igualdade e o respeito às diferenças; o afeto entre as pessoas; a capacidade permanente de sonhar e de partilhar o sonho e as ações para realizá-lo.

A singularidade da proposta do MST reside no fato de que os sujeitos do campo, como classe trabalhadora, vêm tentando construir sua educação a partir de um projeto histórico próprio, consciente e organizado.

A possibilidade deste projeto requer educar as próximas gerações para que ele se concretize. Como movimento que se contrapõe à ordem social vigente, se propõe a superar a concepção hegemônica de educação e de escola, construindo uma pedagogia a serviço da classe trabalhadora do campo. Como todo movimento que questiona as relações dominantes, enfrenta a tensão entre o velho que se refuta e o novo que se pretende instituir.

Em vista dessa singularidade, Caldart (2000) tende a assinalar a existência de uma terceira vertente conceitual que ela incorpora às duas primeiras: a existência do que ela

denominou a Pedagogia do Movimento, como sujeito coletivo. A autora defende a hipótese de que o MST produziu uma pedagogia própria como sujeito coletivo. Como coletividade em movimento, possui um potencial pedagógico-educativo, pois atua intencionalmente no processo de formação das pessoas que a constituem. Referindo-se à formação no MST, Caldart (2000, p. 205) afirma:

[...] o movimento em si é o principal sujeito educativo, propiciando a formação dos sem-terra através das diferentes vivências educativas nas ações coletivas que empreende: seja em uma ocupação, um acampamento, um assentamento, uma marcha, uma escola. Os sem-terra se educam como Sem Terra (sujeito social, pessoa humana, nome próprio) ao pertencer ao MST, o que quer dizer construindo um movimento que produz e reproduz sua própria identidade ou conformação humana e histórica.

Para Caldart (2000, p. 208-232), a materialização da Pedagogia do MST se dá através de múltiplos processos formativos que caracterizam a dinâmica e as práticas sociais existentes no seio do próprio movimento, que a autora nomeia de:

Pedagogia da Luta Social, Pedagogia do Trabalho, Pedagogia da Organização Coletiva, Pedagogia da Terra, Pedagogia da Cultura e Pedagogia da História. Existe, pois, uma Pedagogia do Movimento, isto é, uma pedagogia da organização coletiva, de um movimento social, que é também um sujeito pedagógico, que integra numa totalidade formadora à luta com o trabalho e a cultura.

Estudiosa da educação no MST, Caldart renova e recria o quadro conceitual inicial, incorporando novas categorias e dimensões de análise. Essa ampliação das formulações iniciais, a meu ver, não se distanciam e cancelam as influências derivadas do pensamento freiriano. Ao incorporar novas dimensões e categorias, a autora enriquece o referencial teórico para a análise histórico-social da educação nos movimentos sociais. Enfim, abre novas possibilidades de leitura.

Aliás, a exemplo de Caldart, muitos outros pesquisadores e educadores têm feito o mesmo em relação a muitos escritos de Freire. Da vasta gama de trabalhos escritos sobre as obras do autor, ao longo destes quarenta anos, nota-se que a matriz freiriana foi sendo combinada a outras matrizes teórico-práticas, também de cunho emancipatório e libertador. Esse mix de matrizes, outrora consideradas inadmissíveis e espúrias do ponto de vista acadêmico, ou incoerentes do ponto de vista ético-político, nos tempos atuais parecem ser não só aceitáveis, mas também desejáveis. Desejável, sempre, que essas composições ou associações se efetivem entre vertentes teóricas, para além da nomenclatura que se lhes atribua, que se mantém num campo ético-político em prol da negação da exclusão econômico-social e política dos oprimidos, e que “vivem do trabalho”.

Para finalizar, um último aspecto que gostaria de ressaltar em relação à obra de Freire é sua polissêmica e abertura, o que tem possibilitado construir associações com outras matrizes e âncoras teóricas. Tal possibilidade epistemológica, a meu ver, pode ser indicativo de sua sobrevivência no tempo e no espaço. Uma obra que deixou marcas que lhe são peculiares e próprias, mas ao mesmo tempo pode ser combinada com outras referências que a recriam e renovam. Estas minhas ponderações são as justificativas que encontro para explicar a sobrevivência, a curiosidade e o interesse histórico existentes ainda hoje, em vários países do mundo, inclusive na Itália, não só pela *Pedagogia do Oprimido*, mas pela obra de Freire, em seu conjunto.

Penso que a *Pedagogia do oprimido*, ao longo destes 40 anos, tornou-se o símbolo de uma pedagogia da libertação e emancipação. Uma pedagogia que inspirou e continua inspirando movimentos, práticas e projetos emancipatórios, de luta e transformação social.

Por tudo isso, creio que constitui uma herança e um patrimônio de todos aqueles, indivíduos e sujeitos coletivos, que ainda não perderam a esperança de construir um mundo melhor.

Enfim, reafirmo que a pedagogia freiriana constituiu não só a pedagogia que ajudou a fazer a resistência, a reconstruir e redefinir a democracia em nosso país, em muitas entidades, organizações e movimentos de trabalhadores do campo e das cidades, mas uma pedagogia que possui “a marca” de ser uma pedagogia para todos aqueles optam por “um mundo gentificado” e que continuam lutando pelo “sonho possível”. (FREIRE, 1996). Um patrimônio e um legado latino-americano para ser conservado e enriquecido, em todos os espaços do planeta onde houver esperança.

Referências

- ARAUJO, M. N. R. *As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST*. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.
- CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI/Tierra Nueva, 1973.
- MANFREDI, S. M. *Formação Sindical no Brasil: História de uma prática cultural*. São Paulo: Escrituras, 1996.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA. *Documentos internos*. São Paulo, 1999. Mimeografado.
- SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo (1970-1980)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

La sombra introyectada del opresor: Freire y el psicoanálisis social

Miguel Escobar¹

Desde que descubrí *La pedagogía del oprimido* comencé a entender que leer la práctica educativa freirianamente es, entre otras cosas, quitar el velo que impide conocer el mundo de la miseria, de la sombra introyectada del opresor, de la exclusión, de la cultura del silencio y del rompimiento de la dignidad. Fui haciendo mía la propuesta de Paulo de aprender enseñando a leer el mundo, de pensar la práctica para transformarla.

En el proceso de comprensión de la práctica educativa, en un capitalismo de guerra, filicida y fratricida, tuve la necesidad de recurrir al psicoanálisis aplicado a *lo social* para entender, junto con otras perspectivas disciplinarias, la forma como quienes ostentan el poder político, financiero, ideológico, religioso y militar, tergiversan la percepción de la realidad, confundiendo e inmovilizando a la sociedad, para tratar de imponer una sola percepción del mundo; una sola hegemonía. El estudio aplicado del psicoanálisis social² lo he realizado siguiendo, en especial, dos movimientos sociales: la huelga de la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, 1999-2000 y la lucha del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, EZLN, de 1994 a la fecha³. Así, a partir de una lectura freiriana, he construido varios conceptos para leer mi práctica educativa, que son los que explicaré en este escrito.

En este contexto, el trabajo que he estado realizando desde hace treinta años en el salón de clases me permitió gestar una metodología alternativa, *La Metodología para el Rescate del Cotidiano y la Teoría*, MRCYT⁴. Esta propuesta metodológica permite pensar críticamente la práctica, leyendo la cotidianidad del aula y ligándola al contexto social en donde se inserta. La propuesta tiene su origen en planteamientos centrales de Paulo Freire, tales como:

¿Qué es lo que se quiere conocer? Es la primera pregunta que debemos hacernos al comenzar cualquier proceso educativo.

La educación es un acto de conocimiento y un acto político, de ahí la necesidad de hacer explícito a favor de qué y de quién conocer y, por lo tanto, en contra de qué y de quién. La propuesta freiriana es a favor y con los desarrapados del mundo, es un desafío a recuperar *con* ellos – y no

1 Professor na Faculdade de Literatura e Filosofia da Universidade Nacional Autónoma do México (UNAM).

2 Fernando Martínez S. y el psicoanálisis aplicado a lo social. Puede consultarse en www.lrealidad.filos.unam.mx. Entrar a la página, en descarga de textos el rubro psicoanálisis político y luego psicoanálisis aplicado.

3 “Poder y filicidio” y “Epílogo” en www.lrealidad.filos.unam.mx. En descargar escritos, Estudiantes y sobre el EZLN.

4 Ídem. Al entrar en la página, pasar a descarga de títulos, luego estudiantes y pensar la práctica para transformarla.

para ellos – nuestra humanidad perdida, luchando por una sociedad que se reinvente de abajo hacia arriba.

El conocimiento es lucha, es conocer la sombra del opresor y la opresora introyectada; es construcción de sueños y utopías.

El proceso educativo es un camino de concientización – de *pronunciamento* –, donde la metodología siempre tiene características distintas en cada práctica educativa.

La mejor manera de pensar acertadamente, es pensar la práctica.

La propuesta metodológica freiriana para la alfabetización, como una introducción a la pedagogía total, tenía tres ejes principales: la palabra generadora, la codificación y la descodificación. En el trabajo que realizo actualmente en el aula universitaria, la MRCYT consta de dos ejes: *el rescate del cotidiano* y *el rescate de la teoría*.

El rescate del cotidiano: se parte de la Representación Actuada de la Problemática que se va a estudiar, RAP⁵. La problemática a estudiar se elige al comenzar cada proceso educativo; actualmente estudiamos el silencio de la lucha. La representación se organiza en dos o cuatro equipos, dependiendo de las condiciones de cada grupo. Cada equipo representa y edita su RAP (lo codifica) y para su estudio (descodificación) se proyecta en un aparato de TV o con una computadora. Para el análisis de cada RAP, sus integrantes intervienen al final, dejando primero que el grupo en general, exprese la percepción que tuvieron de su trabajo.

El rescate de la teoría: comienza con el análisis general del rescate del cotidiano. Cada equipo elabora una síntesis del trabajo realizado – de preferencia en esquemas. Se presentan igualmente los conceptos que se han ido construyendo para leer la práctica: conceptos de Freire, del EZLN, de nuestra práctica y del psicoanálisis social, que son los que a continuación explicaremos: *percepción de la realidad y mediación; filicidio y parricidio; Eros y Tánatos en el aula*.

En los últimos años he logrado elaborar trabajos conjuntos con estudiantes y presentarlos en distintos eventos nacionales e internacionales (en Facultad de Filosofía y Letras, FFyL de la UNAM, México; Universidad de Colima, México; en V Encuentro Internacional do Foro Paulo Freire, de Valencia, España y en el VI do Foro Paulo Freire de São Paulo, Brasil).

Percepción de la realidad y mediación

Promoviendo la percepción de la percepción anterior y el conocimiento del conocimiento anterior, la descodificación promueve, de este modo, el surgimiento de una nueva percepción y el desarrollo de un nuevo conocimiento.⁶

Freire nos alertaba desde la *Pedagogía del oprimido* de la necesidad de desocultar lo que la ideología dominante esconde. Actualmente observamos la forma como nuestra percepción de la realidad está siendo atacada. En los medios de difusión, por ejemplo, se nos presenta una realidad tergiversada, con mentiras y/o verdades a medias, con la intención de confundir e inmovilizar a la sociedad, criminalizando las luchas sociales. Dichos medios, coludidos con el sistema político, manifiestan una conducta psicopática.

5 Ídem. Al entrar en la página ir a RAPS, videos y se podrán bajar varios de los que hemos trabajado.

6 FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. 14. ed. Buenos Aires: Siglo XXI, 1975. p. 145.

Esta se define por su actuar agresivo. Su intención es dañar individual o socialmente; quien la manifiesta no tiene capacidad de soportar la frustración que le produce el no poder adueñarse y controlar lo que desea. Siempre dejará víctimas despojadas y dañadas con su actitud. La ley del psicópata es la ley del embudo: lo coloca con su boca grande para ver los errores de las otras. Para ver los propios, si acaso, invierte el embudo.

Hemos observado que la conducta psicopática se manifiesta, no sólo en quienes son gobierno, sino también dentro de los movimientos sociales y en los procesos educativos, en la familia y en todo tipo de instituciones. Uno de los principales efectos de la conducta psicopática es el ataque a la percepción de la realidad, de ahí que tanto en los discursos políticos como en el manejo de los noticieros podemos observar, en general, con honrosas excepciones, la forma como cotidianamente estos ataques esconden la realidad real y tratan de imponer una realidad inventada que sea afín con sus intereses, sin importar para nada, ni lo que realmente sucede, ni el daño que ocasionan.

El núcleo de la investigación del psicoanálisis social estuvo coordinado por el Dr. Fernando Martínez S.⁷, médico, psiquiatra y psicoanalista. Con él estudiábamos primero el concepto clínico, para después reconstruirlo y aplicarlo en *lo social*. Así se utilizó, por ejemplo, el concepto de percepción, estudiando que los seres humanos no nacemos con la capacidad de percibir la realidad y que en los primeros años de vida lo poco que se logra percibir de ella no es agradable y, por el contrario, sí es muy amenazante. La primera angustia del recién nacido es la angustia de muerte. De ahí, la importancia de la mediación. La madre es la primera y principal mediadora entre el recién nacido y el mundo exterior. La madre muestra a la recién nacida que el mundo no es tan amenazante como él lo percibe, yugulando su angustia y ayudándola a conectarse con la realidad. Una madre que no puede cumplir con esas funciones de contención de la angustia de muerte y que no posibilita una buena mediación, entre la realidad externa y la realidad interna del recién nacido, es una madre esquizofrenisante y esquizofrenia quiere decir desconexión de la realidad. Ahora bien, en la evolución del ser humano existen otras mediaciones: el padre y algunas figuras importantes de la familia, posteriormente la escuela y, hoy en especial, los medios de difusión.

Observando y estudiando la conducta de los medios de difusión pudimos desocultar su papel falso y mentiroso. Los medios no tienen ética distinta a la del lucro y el daño social. Estos medios en general han asumido, y les hemos otorgado, una responsabilidad de mediación que no deben tener debido a sus intereses políticos, económicos, culturales. Por ello, lejos de ejercer una adecuada mediación para conectar a la sociedad con la realidad, ejercen una perversa mediación, manifestando una clara conducta psicopática al estimular, además, que el ser humano se desconecte de su realidad, imponiendo como decía Freire, una ideología anestesiadora e inmovilizadora.

El papel de la mediación es esencial en los procesos educativos y sociales. Es necesario prepararse, cada vez mejor, para impedir que se tergiverse la percepción de

7 Esta investigación duró nueve años y Fernando Martínez y yo publicamos varios trabajos. Entre los más importantes de Fernando Martínez S. están, *Freud, algunas de sus contribuciones a lo social y lo político; El subcomandante Marcos y la percepción de la realidad*. Otro psicoanalista en el que me he apoyado es DADOUN, Roger. *La psychoanalyse politique*. Paris: PUF, 1995. Algunos textos citados pueden consultarse en www.lrealidad.filos.unam.mx.

la realidad real y que el ser humano, con sus fantasías concientes e inconcientes, quede atrapado en esa realidad que en sus primeros pasos por el mundo vivió como amenazante y que en la actualidad, con la violencia y criminización de las luchas sociales, por ejemplo, parecería que tales angustias de muerte cobran realidad: los medios de difusión presentan “hechos” tergiversados, cargados de imágenes violentas, especialmente cuando se habla de los luchadores sociales, con la perversa intención de descalificarlas. El verdadero mensaje es: *si te decides a rebelarte ya sabes lo que te espera.*

Filicidio y parricidio

José Saramago narra, en una de sus novelas, *El evangelio según Jesucristo*, un acto filicida. Jesús, el hijo, dialogaba con Dios, su padre, sabedores los dos de que el padre es presente, pasado y futuro y, por lo tanto, él sabe que su hijo tiene que ser sacrificado injustamente. Jesús le dice al Padre: “Padre, aparta de mí ese cáliz, El que tú lo bebas es condición de mi poder y de tu gloria. No quiero esa gloria, Pero yo quiero ese poder.”⁸

El acto filicida no solamente se expresa con la muerte física del hijo o la hija, existe también el filicidio simbólico que tiene que ver con todas las formas de actitud parental, ocasional o constantes que impriman heridas en el yo, con consecuencias inmediatas o remotas. En el acto filicida se aumenta el sentimiento de culpa en las oprimidas, estimula la sombra del opresor introyectada en ellas. Como lo señala Rascovsky:

A pesar de la presentación obvia y constante del filicidio en infinitas circunstancias, su concepción permanece semi ignorada en tanto se exagera el significado del proceso antagónico, el parricidio. Con esta acentuación antagónica se logra aumentar las culpas persecutorias que recaen sobre los hijos pues se les añade una connotación melancólica que intensifica la sumisión buscada.⁹

Para luchar contra el filicidio de todo tipo de autoridad, y del poder político en particular, en México el 1 de enero de 1994, de entre el dolor y la miseria, entre la muerte cotidiana y la esperanza que se hace lucha, surgió del sótano de la historia el grito de las condenadas de la tierra, de las oprimidas, del EZLN. Los zapatistas se armaron de fuego para que su palabra fuera escuchada, se armaron con el ejército de la ética guerrera, llena de dignidad para decir y hacer: *Para todos todo para nosotros nada.* En un principio su lucha fue parricida, derrocar por las armas al mal gobierno pero, en el contacto con la sociedad, con las hermanas que hicieron suyo su *¡Ya Basta!*, decidieron invitar a la organización de la sociedad civil para derrocar al mal gobierno, por la vía pacífica. Así, su lucha se fue enraizando en un principio ético no negociable, no a la eliminación de la hermana – no al fratricidio: no al racismo –, e invitaron a la sociedad a organizarse para que sus gobernantes manden obedeciendo. El SubMarcos, el *delegado cero*, recorrió casi todo el país con *la otra campaña*. Actualmente se busca la consolidación de una estructura que de nacimiento a un movimiento anticapitalista de izquierda que posibilite el levantamiento de la sociedad.¹⁰

8 SARAMAGO, José. *El evangelio según Jesucristo*. México: Alfaguara, 1998. p. 449.

9 RASCOVSKY, Arnoldo. El filicidio y su trascendencia en la motivación inconsciente de guerra. In: FREUD, S. et al. *El psicoanálisis frente a la guerra*. Buenos Aires: Rodolfo Alonso, 1970. p. 162.

10 La lucha zapatista tiene diferentes etapas, está llena de vida, de contradicciones, de desinformación pero, en especial, de lucha en la construcción de los *Caracoles* zapatistas. Sin embargo, el contacto con la

La falsa dialéctica entre filicidio – parricidio – fratricidio, tiene que ser superada. Si bien es cierto que existen estas fantasías y deseos muy primitivos, el ser humano tiene la capacidad de controlarlas e impedir que se realicen. Aquí la ética tiene un papel fundamental, pero es un tema que no puedo abordar en este escrito.¹¹

Fratricidio

En la MRCYT, además de la observación y lectura de los movimientos sociales, la presentación del RAP es de gran utilidad para conocer tanto el concepto de fratricidio, además de los que venimos trabajando. Este concepto es de gran importancia para entender, tanto los procesos educativos y familiares como los procesos sociales. El concepto de fratricidio es inherente el origen de la justicia.

El ser humano puede renunciar a la eliminación de la hermana, pero no a su deseo de hacerlo, por ello, basta cualquier pretexto para que se reavive ese deseo. Existe una parte en la naturaleza del ser humano que es partidaria de la xenofobia o es xenofóbica. La llegada de su hermana representa una amenaza, siente que perderá el amor de sus padres y teme que ese amor lo reciba quien recién llega, quedándose sin nada. Estos fenómenos muy primitivos, hacen parte del desarrollo emocional y, con gran facilidad, se pueden proyectar en acontecimientos que posean algún parecido con sus experiencias anteriores vividas con el hermano, la hermana. De esta forma, puede reactivarse el contenido emocional de antaño, puesto en acontecimientos del presente. Esta reactivación no es nada difícil ya que el modelo de globalización actual es esencialmente fratricida; con gran facilidad e irresponsabilidad se estimula y hasta se premia la eliminación de la hermana.

Es muy fácil estimular los deseos primitivos del ser humano para que manifieste su agresividad en su máxima expresión, como se puede constatar en las guerras, en los conflictos sociales y grupales. Lo más aterrador de este asunto es que el acto filicida precede, casi siempre al acto fratricida. La agresión fratricida se nutre del filicidio. Esta violencia la podemos constatar en el manejo que los gobiernos hacen de las revueltas sociales, pero también en el salón de clases. Cuando la autoridad del docente aplasta la libertad de los estudiantes es fácil – dependiendo de las patologías grupales e individuales – que se viva este acto como un acto filicida y su respuesta sea el parricidio y el fratricidio. En este escrito hablamos del fratricidio simbólico aunque en E.U., por ejemplo, constantemente tenemos noticia de actos fratricidas que terminan en la muerte de la hermana. De ahí, la importancia y responsabilidad que actualmente tienen los educadores y educadoras de saber observar, detectar y manejar estos conflictos.

El psicoanálisis social nos ayuda a entender cómo la sombra del opresor se proyecta con la violencia filicida, ataca el inconciente y silencia la palabra como acción

sociedad está roto y paralizada *la otra campaña*. Acaba de salir un libro que da cuenta de todo este proceso. *Corte de caja*. Entrevista al subcomandante Marcos. Entrevista de Laura Castellanos. México: Bunker, 2008. www.cortedecaja.org

11 ESCOBAR, Miguel et al. El silencio de la ética. In: MONFERRER, Dolors et al. *Sendas de Freire. Opresiones, resistencias y emancipaciones en un nuevo paradigma de vida*. Xativa, España: Denes y Red Diálogos, 2006. Este trabajo fue escrito en colaboración con Merary Vieyra, Magnolia Torres y Holkan Perez (estudiantes del Colegio de Pedagogía).

transformadora, estimulando actos fratricidas y, en ocasiones, suicidas. En la actualidad, es fácil observar la crueldad, el gozo por la agresión y la astucia con que de muchos gobiernos esconden sus actos filicidas, alentado el enfrentamiento fratricida.

Ahora bien, vayamos nuevamente a la *Pedagogía del oprimido* y tomemos el concepto de la sombra del opresor introyectada.

El gran problema radica en cómo podrán los oprimidos como seres duales, inauténticos, que “alojan” al opresor en sí, participar de la elaboración de la pedagogía para su liberación. Solo en la medida en que se descubran “alojando” al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora.¹²

Con los conceptos analizados hasta ahora podemos entender la sombra del opresor, por otros caminos, complementarios a los planteados por Paulo. La deshumanización se entrelaza con deseos de eliminación parricida, fratricida y suicida, haciendo que la sombra del opresor se enganche con la vida emocional del ser humano y se exprese como sentimiento de culpa. Freire, en su último libro, señalaba la necesidad de un psicoanálisis histórico-político-social.¹³ Es necesario analizar la culpa indebida, aquella que siente el oprimida y lo engancha a sus opresores, condicionándolo para introyectar la violencia ejercida sobre él, impidiéndole defenderse¹⁴.

La *Pedagogía del oprimido* fue ayer y sigue siendo en la actualidad, una propuesta práctica/teórica, bellamente dialéctica, para entender las relaciones de opresión, para construir caminos que permitan romper el silencio y luchar por la conquista de la dignidad perdida, para impedir cualquier forma de colonialismo/neocolonialismo y de acciones que cobijen la deshumanización de los seres humanos. Pero en la actualidad, cada vez es más sofisticada y cínicamente perversa la conducta de los opresores que sin ningún remordimiento – la conducta psicopática también se caracteriza por el hecho de que quien la manifiesta no tiene sentimiento de culpa – agrede y goza con las heridas emocionales y físicas sobre quienes intentan rebelarse contra su poder de control, muerte y exclusión. En ocasiones ya ni siquiera es necesario quitar el velo que oculta tal manifestación, se ha vuelto transparente, con la intención de *escarmentar* a la sociedad y dejar escrito con sangre el mensaje de que el hijo y la hija rebelde será eliminada. No es por azar que el asesinato, en el pasado mes de marzo de 2008, de cuatro estudiantes mexicanos que se encontraban en un campamento de las FARC en Ecuador, más las graves heridas ocasionadas a otra estudiante, haya sido celebrado por la derecha no sólo de México y Colombia, sino de muchos otros países, con la complicidad de los medios de difusión. El hijo rebelde, la hija rebelde no tiene espacio en una sociedad gerontocrática y filicida: quien no acepta la utopía capitalista, filicida y fratricida, debe

12 FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. p. 41.

13 FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI, 1997. p. 81.

14 El sentimiento de culpa fue trabajado por Freud en el *Malestar en la cultura*. Es un concepto esencial para entender, en la vida emocional, la relación entre la conciencia moral que, instalada en el superior, impide al ser humano dejar libremente la expresión y consolidación de sus deseos filicidas, parricidas o fratricidas emanados del inconciente. La culpa indebida a la que se refiere Freire probablemente tiene que ver con un mal manejo de un sentimiento de culpa que hace que la víctima acepte su condición de víctima como castigo a su deseo parricida, consecuencia muchas veces de la agresión filicida de que es objeto. FREUD, Sigmund. *El malestar en la cultura (1929-1930)*. Amorrurto Editores. p. 124-129.

desaparecer. De ahí las cotidianas investidas a la sociedad a través de los medios de difusión¹⁵:

El aparato de pensar de la sociedad es atacado por los mensajes de algunos medios de difusión que actúan en contra de la sociedad para controlarla, manipularla y desinformarla. Los medios de difusión buscan que la sociedad se vuelva “fiel creyente” de los mensajes que el aparato gubernamental emite, buscando que la sociedad se convierta en una especie de rehén y practique una nueva religiosidad. Este es un verdadero ataque a la sociedad que es necesario estudiar y desocultar para tratar de impedir que siga triunfando la confusión que se ha logrado generar con la información que esconde la información.

En el capitalismo, la ética que conduce su desmedido deseo de poder y de riqueza, exacerba la conducta psicopática, instaurada con las leyes del mercado que expresamente buscan la eliminación del otro, constituyéndose además como verdaderos ataques filicidas, al condenar a la miseria a las desarrapadas del mundo. Ese tipo de ética desprecia la educación, impone el pensamiento único y castiga al ser humano con el sentimiento de culpa. Por ello, Paulo Freire propuso la *Pedagogía de la esperanza* como un acto educativo y acto político, que permita soñar y crear utopías.

Eros y Tánatos en el aula

En el año de 2005, el libro *Eros en el aula...*¹⁶, narra el nacimiento de una propuesta educativa, la *Pedagogía erótica*, fruto de un largo proceso de pensar la práctica para transformarla y transformarnos a nosotras mismas. Esta propuesta pedagógica emergió cuando se estaba estudiando la desdialéctización entre texto y contexto en el aula – su castración como decía Paulo Freire –, o sea, dejar fuera del texto que se estudia en el aula a las luchas sociales. En eso se estaba cuando mataron a un estudiante de la FFyL, Pavel González, un joven militante a favor del EZLN y quien participó en la huelga de la UNAM de 1999-2000; nunca se supo la verdadera causa de su muerte. Ante la crueldad y el gozo que se percibía en quienes alentaban la agresión y la muerte, nació el poema de la *Pedagogía erótica*¹⁷.

Muerte del acto pedagógico
como refugio de Tánatos
deshojando la vida en el aula,
como negación del acto de amor,
como silencio de la palabra
y germen para la apatía.

No a Tánatos como camino,
soborno del conocimiento.

No a seguir lapidando
sueños y
encarcelando la utopía.

15 ESCOBAR, Miguel. *Poder y filicidio*. Puede consultarse también en www.lrealidad.filos.unam.mx.

16 ESCOBAR, Miguel. *Eros en el aula. Diálogos con YMAR*. Valencia: La Burbuja, 2007.

17 Ídem., p. 119.

Traigamos la seducción de Eros
al acto pedagógico,
el deseo de engendrar vida,
la dialéctica que reinventa el acto de amor.

[...]

La prosa y la poesía permitió pensar y proponer, de otra forma el acto educativo, no se podía ni antes ni ahora, quedar atrapado por Tánatos hecho poder, por la conducta psicopática que es la ley del mercado y del embudo. Era urgente dejar que sueños y utopías estimularan la fantasía, dieran forma a los deseos eróticos castigados por ese erotismo amarrado a la sombra de Tánatos, en la sombra del opresor. Esta propuesta educativa busca que las palabras tengan otro sentido: se enganchen a nuestros deseos de Eros y broten de la vida, vayan al otro, la otra, aquellos interlocutores que evocan la posibilidad de diálogo con ellas y con nosotras mismas.

Sin erotismo no creo que sea posible la utopía. Para que Eros imponga sus condiciones, es necesario conocer y desactivar la conducta humana de agresión, que lejos de permitir una ética de solidaridad, una ética erótica¹⁸, impone una ética tanática, la fuerza de las armas como brutal apoyo para que los menos sean más ricos y los más estén condenados a recibir migajas, muerte y agresión. La brutalidad de ejércitos y policías, estimulada como premio al *goce* de su crueldad, es el símbolo de la ética perversa del mercado. Los freirianos, en especial, tenemos la responsabilidad ética de denunciar tal perversión, nuestra capacidad de construir sueños y utopías sólo será posible si aprendemos a leer nuestra parte tanática, la que también habita, por supuesto, en nuestras relaciones freirianas, por lo que es necesario estar atentos a denunciar el filicidio, fratricidio y las conductas psicopáticas, que no sólo quieren borrar, por ejemplo, la memoria humanista, política y ética de Paulo Freire, sino que buscan un control mercantil de su obra, aunque esto implique, como parece que está pasando, intentar borrar la memoria de Elza Freire, primera esposa de Paulo y la gran compañera de su vida y de sus luchas durante muchos años. No es posible entender las primeras etapas de Paulo sin Elza Freire.

Quiero terminar este escrito con las siguientes preguntas: ¿De qué forma prepararnos para conocer las manifestaciones de las conductas psicopáticas?, ¿cómo manejar nuestros deseos filicidas, parricidas y fratricidas?, ¿por qué es esencial el papel de mediación?, ¿cómo construir sueños y utopías?

Es necesario observar y conocer las conductas psicopáticas que se manifiestan no sólo en el poder político, sino también en toda organización social. El RAP es un buen instrumento para ello, ya que el verdadero RAP no es el de los videos, el verdadero RAP es el RAP cotidiano, ese es el que es necesario observar y estudiar.

El conocimiento del lenguaje emocional en ocasiones es doloroso, pero puede ser, por el contrario, motivo de grandes placeres y satisfacciones si el ser humano logra entender su comportamiento y hacerse dueño de él. Freud antes de morir comprendió que la verdadera revolución del psicoanálisis estaría en su aplicación en el social y no

18 ESCOBAR, Miguel et al. *El silencio de la ética*. Puede consultarse también en www.lrealidad.filos.unam.mx.

en *el clínico*, ¿de qué valdría la cura de unos cuantos neuróticos, la parte clínica, si es la sociedad la que produce la neurosis y la psicosis?

El manejo de los conceptos del psicoanálisis social tiene la gran ventaja de no entrar en la parte clínica, terapéutica, dejando que cada ser humano decida lo que quiera hacer con su vida emocional, pero identificando aquellas conductas que dañan a la sociedad. Después de varios años de investigación aplicada y teórica, observando la práctica y definiendo conceptos para analizarla, creo que tenemos en esos conceptos un gran apoyo para profundizar en la lectura de la realidad. Es necesario observar nuestra conducta y la conducta educativa y social con otros conceptos que permitan identificar esas conductas filicidas y fraticidas estimuladas por un modelo de desarrollo que rompió el sentido de la ética. Ante tal situación, es necesario recrear una ética solidaria, una ética erótica que le permita al ser humano *pronunciar* su mundo, como nos lo propuso Paulo, un mundo en donde amar sea más fácil y en donde nuestros sueños y utopías, como expresión de nuestra rebeldía, hagan posible la autonomía de nuestro erotismo, en un compromiso con los y las desarrapadas del mundo que impida que las conductas psicopáticas consoliden un poder, cualquiera que sea, que infrinja un daño social e individual.



Mesa 4

Paulo Freire: legado e reinvenção

- ✦ *Ensinando e pesquisando a partir dos referenciais freirianos* – Ana Maria Saul
- ✦ *Desconstruir o autoritarismo: descolonizar o saber e o poder* – Reinaldo Matias Fleuri
- ✦ *O legado de Paulo Freire e a sua contribuição para a formação político-pedagógica em Cabo Verde* – Florenço Mendes Varela

Apresentação

É com muita alegria que compartilhamos esse encontro, para juntos discutirmos, relembrarmos e comemorarmos o pensamento e a obra de Paulo Freire, cujo convite investigativo e instigante se traduz no tema *legado e reinvenção*.

Legado, em seu sentido etimológico, significa *dádiva* deixada em testamento, aquilo que alguém transmite a outrem, ou valor previamente determinado que se deixa para outras gerações. Invenção, ato de *inventar*, coisa inventada, invento, coisa imaginada, inventiva, descoberta, criatividade.

Palavras-sentidos e significados que se entrecruzam num movimento dialético, nos mostrando a necessidade permanente do pensamento e da filosofia freiriana serem cotidianamente refeitos, reescritos, iluminados pelos seus ensinamentos, não como verdade pronta, ou então como endeusamento, mas para serem recriados nas práticas sociais dentro do contexto histórico, político e social que nos circunda e que nos desafia diante das questões contemporâneas postas pela sociedade globalizada, mundializada, ou ainda, como alguns autores concebem-na, como formas diversificadas de imperialismo.

Ao comemorarmos 40 anos da Pedagogia do Oprimido – obra nuclear de Paulo Freire, que solidifica sua concepção da educação como prática de libertação, qual seja, educação como problematização do real, como relação crítico-dialógica e como ação emancipatória –, é tempo e lugar de revermos seus ensinamentos, retomarmos seus temas e analisá-los criticamente.

Tal obra se tornou um paradigma epistemológico, social, ético e estético, que tem servido de referência, na ótica dos oprimidos (todos aqueles que sofrem qualquer tipo de discriminação, exclusão e manipulação de consciências), para organizar suas lutas e conquistas na proposição de alternativas possíveis, a fim de se contrapor às estruturas desumanizantes presentes em nosso tempo.

- *Epistemológico* – Ao romper com o conhecimento abstrato, situa-nos como forma de vida e nos ensina que o homem aprende pela tríade razão, afetividade e sensibilidade, ancorado numa racionalidade comunicativa, isto é, dialógica.
- *Social* – O ato de conhecer é sempre um processo relacional e de contexto.

Relações entre as pessoas, projetos e processos que se produzem mutuamente, contraditoriamente, embasados em uma visão de homem, mundo e sociedade. As pessoas não nascem educadoras. Tornam-se educadoras quando se educam com o outro, quando produzem a sua existência relacionada com a existência do outro, num processo permanente de aproximação, mediação e transformação do conhecimento num projeto coletivo de construção humana.

- *Ético* – Porque a liberdade – libertação do ser humano – se torna categoria central de sua obra.
- *Estético* – Quando nos ensina que o ato de ensinar e de aprender não pode se dar fora do lugar do belo, da boniteza, da alegria.

O legado que Freire nos deixou é o legado da utopia, do inédito-viável, da dialeticidade entre luta e esperança, não como sinônimo de espera, mas como ato de esperar, ou seja, ir atrás, agregar, não desistir. É por isso que os seus ensinamentos frutificaram e enraizaram inúmeros planos, programas, projetos, reformas de sistemas escolares na América Latina, África, Europa, Ásia, sobretudo nos lugares em que mais se organizam as lutas dos oprimidos e oprimidas de nosso planeta.

Marina Graziela Feldmann

Mestre e doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e professora titular e Pró-Reitora de Graduação nessa mesma universidade

Ensinando e pesquisando a partir dos referenciais freirianos

Ana Maria Saul¹

Primeiras palavras

As minhas primeiras palavras são de agradecimento pelo convite que me foi feito, pelos organizadores deste evento, para participar desta mesa, no VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire.

É com responsabilidade e grande emoção que me proponho a refletir e a partilhar, com os participantes deste Fórum, sobre o tema desta mesa: *Paulo Freire: legado e reinvenção*.

A responsabilidade a que aludo deve-se ao fato de estarmos nos reportando a um dos pensadores mais importantes da história da Pedagogia no século XX, autor de uma pedagogia crítica, que tem compromissos com a libertação dos oprimidos. Embora seja conhecido como o criador de um método de alfabetização de adultos, a sua obra tem contribuições que se estendem para todo o campo da educação e para além dele.

A minha emoção é muito grande, neste momento, considerando o lugar onde nos encontramos: o Teatro da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – o TUCA. Nesta Universidade, Paulo Freire foi recebido quando de sua volta do exílio (1979). A PUC de São Paulo foi, também, a instituição acadêmica, por ele escolhida, para desenvolver o seu trabalho durante os últimos quase vinte anos de sua vida. Neste espaço acadêmico se registram, pois, fatos singulares e significativos, que evocam lembranças e inspiram saudade.

Refletir sobre o legado de Paulo Freire não é tarefa simples, dada a relevância, a riqueza e a complexidade do seu pensamento.

O meu olhar é o de quem muito aprendeu com Paulo Freire, tendo partilhado com ele o espaço da sala de aula, pelo período de quase duas décadas, e o de quem tem, hoje, a responsabilidade e o prazer de assumir a docência e a pesquisa na Cátedra Paulo Freire da PUC de São Paulo.

Repercussões do pensamento de Paulo Freire

A atualidade do pensamento de Paulo Freire vem sendo atestada pela multiplicidade de experiências que se desenvolvem tomando o seu pensamento como referência, em diferentes áreas do conhecimento, ao redor do mundo. A crescente publicação das obras de Paulo Freire², em dezenas de idiomas, a ampliação de fóruns, cátedras e centros de

1 Doutora em Educação. Trabalhou com Paulo Freire na PUC-SP e na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Coordena a Cátedra Paulo Freire na PUC-SP.

2 As obras de Paulo Freire, incluindo mais de 20 livros, dos quais ele é o único autor, acrescidas de livros

pesquisa, criados para pesquisar e debater o legado freiriano, são indicações da grande vitalidade do seu pensamento. Tal projeção confere ao conjunto de suas produções o caráter de uma obra universal.

Depoimentos de importantes autores, registrados na literatura de diferentes países, poderiam ser aqui referidos, para ilustrar a relevância da obra de Paulo Freire. No espaço deste texto, serão destacados três deles, na área da educação, considerando a profundidade e abrangência dos mesmos.

Ira Shor³, ao se referir ao significado da *Pedagogia do Oprimido*, escreve:

[...] quando Paulo publicou *Pedagogia do Oprimido* fez mais do que apenas oferecer um livro perturbador a respeito da educação, pois nele podemos encontrar uma epistemologia, uma pedagogia e uma sociologia da educação vinculadas a um chamamento em favor da democratização da sociedade e da escola; um programa ambicioso que estabelece a ligação entre a sala de aula e a política de poder na sociedade; que tem instigado os educadores e estudantes a que mudem a si

mesmos na história e o modo como ensinam, dando origem a um movimento internacional de educadores que querem transformar as sociedades dentro das quais ensinam... [...]

Michael W. Apple⁴ assim se manifesta:

As numerosas obras de Freire serviram de referência a várias gerações de trabalhadores educacionais críticos. Ele é importante para toda essa imensidão de pessoas, em tantos países, que reconhecem que a nossa tarefa é dar nome ao mundo e construir coletivamente uma educação anti-hegemônica; reconhecem, ainda, que a alfabetização crítica (que ele denominou conscientização) está ligada a lutas reais, é realizada por pessoas reais, em comunidades reais.

De acordo com Antônio Nóvoa⁵,

A vida e a obra de Freire estão inscritas no imaginário pedagógico do século XX, constituindo referência obrigatória para várias gerações de educadores. As suas propostas foram sendo apropriadas por grupos distintos, que as relocizaram em vários contextos sociais e políticos. A partir de uma concepção educativa própria, que cruza a teoria social, o compromisso moral e a participação política, Paulo Freire é, ele próprio, um patrimônio incontestável da reflexão pedagógica atual. A sua obra funciona como uma espécie de consciência crítica, que nos põe em guarda contra a despolitização do pensamento educativo e da reflexão pedagógica.

É importante destacar que a produção bibliográfica, sobre/e a partir da obra de Paulo Freire, no mundo acadêmico, tem crescido consideravelmente, nos últimos 20 anos. Tal fato denota o interesse crescente da academia em pesquisar o pensamento de Paulo Freire, quer para compreendê-lo, quer para investigar as múltiplas possibilidades de seu legado para a construção/reconstrução da práxis, na perspectiva crítico-emancipatória.

escritos em co-autoria, já ultrapassam a marca de um milhão de publicações. O seu livro mais importante, *Pedagogia do Oprimido*, já foi traduzido em mais de vinte idiomas. Somente em inglês, já foram publicados mais de quinhentos mil exemplares da *Pedagogia do Oprimido*.

3 Ira Shor é professor na City University of New York. Em colaboração com Paulo Freire, ele tem sido um dos principais expoentes da Pedagogia Crítica.

4 Professor da Universidade de Wisconsin – Madison, um dos mais conhecidos especialistas internacionais nas áreas do currículo e na análise das políticas educacionais, e um dos principais difusores da obra de Freire nos Estados Unidos.

5 Professor da Universidade de Lisboa, Portugal, autor de diversas obras científicas no domínio da Educação.

O banco de dados da Capes⁶ registra as pesquisas realizadas na Pós-Graduação brasileira, no período de 1987 a 2007. O conjunto das dissertações e teses que trabalharam com o referencial freiriano reúne um total de 804 trabalhos (668 dissertações e 136 teses). Essas pesquisas estão distribuídas nas seguintes grandes áreas do conhecimento: 667 produções (83%) estão na área de Humanas; nas Exatas encontram-se nove trabalhos (1%) e na área das Ciências Biológicas, localizam-se 128 pesquisas, equivalendo a 16% da produção. Na área de Ciências Humanas, as pesquisas estão nas subáreas de Educação, com destaque para os campos do Currículo, Psicologia, Recursos Humanos e Serviço Social. Nas Ciências Biológicas foram desenvolvidos trabalhos localizados nos campos da Promoção da Saúde, Enfermagem, Medicina, Nutrição e Fisioterapia. Na área de Exatas, as pesquisas estão nos campos de Engenharia e Economia.

A Cátedra Paulo Freire da PUC/SP: um espaço acadêmico para estudar, pesquisar e reinventar o legado freiriano

Paulo Freire foi professor da PUC/SP, no Programa de Educação: Currículo, desde sua volta do exílio, pelo período de 17 anos (1980-1997). Após o seu falecimento, em sua homenagem, a PUC/SP criou, no 2º semestre de 1998, a Cátedra Paulo Freire, sob a direção do Programa de Educação: Currículo. A Cátedra vem sendo compreendida como um espaço especial para o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre/e a partir da obra de Paulo Freire, focalizando suas repercussões na educação e sua potencialidade de fecundar novos pensamentos e novas práticas. Em outras palavras, homenageamos Paulo Freire do jeito que entendemos que ele gostaria de ser homenageado: estudando com rigor o seu pensamento, para compreendê-lo e recriá-lo.

Nas palavras de Freire (2001): “Estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria”.

Reinventar o legado freiriano significa, na Cátedra Paulo Freire, fazer uma releitura crítica da obra do autor, cuidando, pois, de não descaracterizar as suas propostas principais, tendo em vista discuti-las frente aos novos desafios do mundo atual. E, sobretudo, construir e sistematizar uma práxis coerente com os princípios fundamentais da obra freiriana. Rejeitamos, pois, qualquer compreensão de reinvenção que possa significar rompimento com o pensamento do autor para que se “faça tudo de novo”. Também repudiamos movimentos e práticas que, em nome da reinvenção, aproximam ou reduzem a filosofia e a pedagogia de Freire a métodos e técnicas, muitas delas canceladas por modismos e pela “grife” das chamadas inovações pedagógicas.

Nessa perspectiva, a Cátedra Paulo Freire da PUC/SP vem trabalhando com os referenciais freirianos como subsídios para a docência, para a pesquisa e para a análise de políticas públicas em educação, na formação do educador/pesquisador, no nível de pós-graduação.

6 A Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) é o órgão do Ministério da Educação que avalia o Sistema de Pós-Graduação no Brasil, desde 1975.

A metodologia de trabalho na Cátedra Paulo Freire

Trabalha-se, na Cátedra⁷, com a inspiração dos referenciais e da prática de Paulo Freire, construindo-se uma metodologia de ensino-aprendizado crítico-transformadora que pode subsidiar a educação superior. O trabalho que vem sendo construído nesse espaço acadêmico tem o compromisso de não dicotomizar ensino e pesquisa, teoria e prática. Nessa perspectiva, dialogamos com a prática em dois contextos: o do ensino e o da pesquisa.

Como nos lembra Freire (1997) na *Pedagogia da autonomia*,

Conceber a prática de ensino como um processo de permanente investigação significa assumir o posicionamento epistemológico em que o educando é o sujeito de seu conhecimento, estando sua aprendizagem associada a um processo constante de pesquisa sobre sua realidade. Em outras palavras, significa não distanciar a prática educativa do exercício da curiosidade epistemológica dos educandos.

No contexto do ensino-aprendizagem, a prática é trazida para a sala de aula por meio das intencionalidades de pesquisa, representações da realidade e *saber de experiência feita dos educandos/pesquisadores*. Dessa forma, ensino e pesquisa se interpenetram, mediados pela teoria e prática.

Nos momentos presenciais coletivos das aulas, o ponto de partida é o levantamento do discurso dos participantes. Esse trabalho inicial consiste em identificar os diferentes interesses de investigação de mestrandos e doutorandos, bem como suas práticas de pesquisa, para problematizar os limites de suas concepções e aqueles dos temas de investigação. São delineados, na seqüência do trabalho, “múltiplos itinerários” para a compreensão crítica da realidade que está sendo/será investigada, com a mediação feita, centralmente, pela obra de Paulo Freire. A intenção de propor “múltiplos itinerários” como integrante desse processo de ensino-aprendizagem que se desenvolve na sala de aula permite que diferentes focos de trabalho sejam desenvolvidos simultaneamente, de acordo com os interesses e demandas dos objetos de investigação dos alunos, referenciados pela pedagogia freiriana.

A pesquisa na Cátedra Paulo Freire

A Cátedra vem desenvolvendo uma pesquisa cumulativa para analisar a influência do pensamento de Paulo Freire nos sistemas públicos de ensino no Brasil, a partir dos anos 90. Busca-se, em especial, analisar a criação/recriação de políticas e práticas de currículo, na perspectiva crítico-emancipadora, tendo como referência o trabalho desenvolvido na gestão Paulo Freire, na cidade de São Paulo.

Paulo Freire assumiu a Secretaria da Educação da cidade de São Paulo em 1989. Preocupou-se, em sua gestão, em implementar uma política curricular que invertesse a ordem de uma “educação bancária”, buscando a construção de uma escola pública, popular e democrática, de boa qualidade.

7 A Cátedra Paulo Freire desenvolve suas atividades em 17 semanas presenciais, em cada semestre letivo, com a duração de três horas/aula semanais. Confere aos participantes três créditos acadêmicos, de acordo com o regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo.

A construção e vivência de um novo paradigma curricular implicaram em pensar currículo, ler, fazer e sentir currículo de acordo com a racionalidade emancipatória.

A partir de 1992, vários estados e municípios do Brasil, comprometidos com a administração popular, optaram por construir políticas curriculares com os pressupostos freirianos do Movimento de Reorientação Curricular ocorrido em São Paulo, no período de 1989 a 1992.

Silva (2004), em pesquisa apresentada em sua tese de doutoramento⁸, acompanhou e analisou 14 sistemas públicos municipais e estaduais no Brasil⁹, comprometidos com a administração popular, que se inspiraram na gestão Paulo Freire para reorientar as suas políticas e práticas de currículo.¹⁰

A característica comum mais marcante presente na construção das políticas dessas administrações foi a participação efetiva da comunidade, concretizada pelo diálogo constante entre os protagonistas da prática educativa.

Em relação à qualidade social do ensino, os movimentos de reorientação curricular e de implementação da gestão democrática caracterizaram-se pela valorização das práticas pedagógicas emancipatórias nas redes municipais, pela construção/conquista de autonomia das unidades escolares, pela introdução do trabalho coletivo nas escolas e pela formação permanente dos educadores. A opção dessas secretarias de educação sinaliza a construção de políticas curriculares de resistência que partem da contradição vigente na sociedade contemporânea para a transformação dialógica das realidades vivenciadas.

Na análise das práticas educacionais dessas redes de ensino e, em especial, do movimento de reorientação curricular, foram encontrados vários aspectos comuns. Dentre eles, vale destacar a concepção de ensino-aprendizagem, fundamentada na dialogicidade, e a gestão pedagógica democrática do tempo-espço escolar.

Procurou-se organizar esse movimento de reorientação curricular nos diferentes sistemas de ensino, partindo-se, sempre, da problematização das necessidades imanentes das práticas, explicitando conflitos socioculturais que, tomados como tensões epistemológicas, revelavam contradições passíveis de superação a partir da conscientização da comunidade e de planos de ação coletivos que implementariam transformações.

Tal prática tem seu fundamento já apontado por Paulo Freire, na *Pedagogia do Oprimido* (1987), quando ele se refere à metodologia de investigação dos temas geradores:

É importante reenfatizar que o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações

8 Tese de doutoramento defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC/SP, orientada pela professora Ana Maria Saul.

9 As redes públicas de ensino acompanhadas pelo autor foram: Angra dos Reis-RJ (1994-2000), Porto Alegre-RS (1995-2000), Chapecó-SC (1998-2003), Caxias do Sul-RS (1998-2003), Gravataí-RS (1997-1999), Vitória da Conquista-BA (1998-2000), São Paulo-SP (2001-2003), Belém-PA (2000-2002), Maceió-AL (2000-2003), Dourados-MS (2001-2003), Goiânia-GO (2001-2003), Criciúma-SC (2001-2003), Estado do Rio Grande do Sul (1998-2001) e Alagoas (2001-2003).

10 A análise que se segue sobre os sistemas de ensino acompanhados na tese de Silva (2004) contém trechos que constam do texto de Saul e Silva (2008) apresentado no IV Colóquio Internacional luso-brasileiro sobre questões curriculares, em Florianópolis, SC.

homem-mundo. [E prossegue] Investigar o tema gerador é investigar, repetamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis.

Ao se trabalhar nessa perspectiva é importante ressaltar que a prática curricular crítica, contra-hegemônica, demanda rigor metodológico e que o conhecimento, historicamente sistematizado pelas comunidades científicas, não pode ser concebido como uma racionalidade instrumental e fundadora, uma técnica que legitima relações de poder enredadas nas práticas escolares convencionais. A racionalidade emancipatória inverte essa situação, colocando o acervo científico acumulado pela humanidade a serviço do esclarecimento crítico necessário à emancipação dos sujeitos. Para tanto, além do compromisso com a transformação da realidade injusta, são princípios metodológicos indispensáveis: a dialogicidade político-epistemológica, “[...] a autenticidade, o anti-dogmatismo e uma prática científica modesta [...]”¹¹, que rompem e sejam capazes de superar a arrogância do currículo tradicional, calcado em relações autoritárias de poder e na dicotomia teoria e prática.

Cabe destacar, também, que a estrutura curricular em ciclos, modalidade de organização inspirada no modelo instaurado na gestão Paulo Freire, foi prevalente, quer nas intenções, quer na prática das políticas de currículo dessas “administrações populares”, que foram acompanhadas. Observou-se, também, que algumas redes de ensino, partindo de pressupostos comuns àqueles adotados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, recriaram a proposta de ciclos e desencadearam movimentos de reorientação curricular nos quais o currículo estruturado sob o regime da seriação foi substituído, gradualmente, por modalidades de organização denominadas *ciclos de formação* ou *ciclos de desenvolvimento humano*. Podem-se constatar, inequivocamente, importantes avanços pedagógicos nas diferentes secretarias de educação que assumiram a organização em ciclos, embora, em muitos casos, tenha havido dificuldades em alterar as práticas de construção do currículo numa perspectiva crítica.

Os princípios e pressupostos ético-críticos¹² e político-epistemológicos, por mais dificuldades que apresentem como eixos organizadores da prática pedagógica das escolas organizadas por ciclos, precisam ser os balizadores de uma educação dialógica e popular, compromissada com a transformação da realidade injusta. Daí a relevância de uma política de formação permanente dos educadores para superar os limites na implementação dessa proposta curricular.

Cumprir destacar, ainda, que as administrações populares, inspiradas na prática de Paulo Freire, estiveram atentas à necessidade de articular processos reflexivos de formação permanente de educadores às ações dos movimentos de reorientação curricular, com a perspectiva de promover influências recíprocas, tanto na criação e construção coletiva do novo fazer escolar – revelando-se este como prática de conscientização – quanto no espaço escolar, entendido como instância reflexiva, política e filosófica, *locus* prioritário de formação de educandos e educadores para a prática democrática.

A pesquisa sobre a influência de Paulo Freire nos sistemas de ensino no Brasil vem se desenvolvendo, na Cátedra, nos últimos cinco anos, de modo a tomar, cada vez mais, o rumo de uma investigação coletiva e integrada, em relação ao seu objeto de

11 Consultar Orlando Fals Borda (1990, p. 49-56).

12 Consultar Dussel (2000).

estudo. Em cada ano tem sido possível observar avanços no sentido da sistematização e organicidade em seus processos de investigação e resultados.

Nos diferentes sistemas de ensino, campos de investigação dessa pesquisa, são realizados estudos de casos que incluem os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica sobre os temas investigados, análise documental de produções das secretarias de educação, análise de dissertações e teses sobre as políticas curriculares estudadas, registros fotográficos e videográficos, entrevistas e observações que chegam até às salas de aula.

Atualmente¹³, estão sendo desenvolvidas, na Cátedra, oito pesquisas com focos de investigação que se articulam e se complementam, no Município de Diadema¹⁴.

Os temas-títulos das dissertações e teses¹⁵ e respectivos autores-pesquisadores, que integram o projeto de pesquisa *A presença de Paulo Freire em sistemas de ensino da realidade brasileira*, a partir da década de 90, são apresentados a seguir:

- *Perspectivas freirianas para a formação de educadores*: a experiência de formação em Diadema/SP. Pesquisadora: Sonia Regina Vieira;
- *Em busca da escola democrática*: meios e modos de participação na escola São Vicente – Diadema/SP. Pesquisadora: Simone Fabrini Paulino;
- *A educação de jovens e adultos na perspectiva freiriana*: um olhar sobre a experiência Municipal de Diadema/SP. Pesquisadora: Fátima Maria Fonseca;
- *Referenciais freirianos para o ensino da leitura: um estudo de caso no Município de Diadema/SP*. Pesquisadora: Elenir Aparecida Fantini;
- *Referenciais freirianos para o ensino da matemática*: um estudo de caso em Diadema/SP. Pesquisador: João Cavallaro Júnior;
- *Formação para a participação*: perspectivas freirianas para a educação infantil no Município de Diadema/SP. Pesquisadora: Solange Aparecida de Lima Oliveira;
- *A força do coletivo na construção curricular*: um estudo de caso em Diadema/SP, na perspectiva freiriana. Pesquisadora: Patrícia Lima Dubeux;
- *A contribuição da pedagogia freiriana na implantação dos ciclos da infância numa escola do município de Diadema/SP*. Pesquisadora: Denise Regina da Costa Aguiar.

Preende-se que essa pesquisa se amplie, assumindo abrangência nacional¹⁶, por meio da criação de uma rede freiriana de pesquisadores, coordenada pela Cátedra Paulo Freire da PUC/SP. O objetivo é pesquisar, em várias regiões do país, o legado de Paulo Freire e sua reconstrução nos sistemas de educação do Brasil. Os resultados parciais dessa pesquisa estão sendo sistematizados de modo a demonstrar como os referenciais freirianos vêm sendo utilizados e recriados, na área do currículo, seus efeitos e condições necessárias para o trabalho com os mesmos.

13 2º semestre de 2008.

14 O município de Diadema foi selecionado para essa pesquisa, por fazer opção por referenciais freirianos, como orientadores da política pública de educação, nesta gestão municipal (2004-2008).

15 São dissertações e teses orientadas pela professora Ana Maria Saul.

16 Projeto de pesquisa nessa perspectiva foi enviado ao Observatório da Educação/Capes.

Já se encontra disponível um instrumento virtual¹⁷ para o registro dessas pesquisas integradas, alocado no site da Cátedra Paulo Freire – www.pucsp.br/paulofreire –, para a divulgação desse trabalho que tem a intenção de oferecer subsídios para gestores de políticas públicas e demais pesquisadores comprometidos com o currículo, na perspectiva crítico-emancipatória.

Ao finalizar, relembro aqui, a propósito do tema desta mesa, um verso simples, mas muito significativo da grande poetisa Cecília Meireles: “A vida só é possível reinventada”. Paulo Freire nos convoca para a reinvenção da vida, de modo que essa, reinventada, possa ser melhor para todos.

Referências

- BORDA, Orlando Fals. Aspectos teóricos da pesquisa participante. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisa Participante*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- CARRARA, M. *A criação de um ambiente virtual: o registro da pesquisa na Cátedra Paulo Freire da PUC/SP*. 2007. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.
- DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação na idade da globalização e exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1995a.
- FREIRE, P. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D'Água, 1995b.
- FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa participante. In: BRANDÃO, C. R. *Pesquisa Participante*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. *Que fazer? Teoria e prática em educação popular*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- MACEDO, D. A pedagogia antimétodo: uma perspectiva freireana. In: FREIRE, Ana Maria Araújo. *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Editora da Unesp, 2001.
- MEIRELES, C. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- SAUL, Ana Maria. A cátedra Paulo Freire da PUC/SP. *Revista E-curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 2, jun. 2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 29 abr. 2006.
- SAUL, Ana Maria. A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire. In: APPLE, M.; NÓVOA, A. (Org.). *Paulo Freire política e pedagogia*. Porto: Porto, 1998.
- SILVA, A. F. G. da. *A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas*. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

17 Esse instrumento foi elaborado no contexto da Dissertação de Mestrado de Maurício Carrara, defendida no Programa de Educação: Currículo da PUC/SP, sob orientação da professora Ana Maria Saul.

Desconstruir o autoritarismo: descolonizar o saber e o poder

Reinaldo Matias Fleuri¹

Paulo Freire vive! Seu pensamento está vivo em nossas lutas e utopias. Sua memória se mantém em seus escritos e a vitalidade de suas propostas se refaz nas críticas e reinvenções que estudiosos, profissionais e militantes vêm elaborando sob diferentes pontos de vista e em variados contextos.

Neste artigo retomo a série de *reportagens* relativas ao Ciclo de Debates sobre Educação Popular realizados na Universidade Metodista de Piracicaba, no segundo semestre de 1983. Estas reportagens configuram textos de minha autoria que relatam os debates desenvolvidos por Paulo Freire com estudantes, profissionais e militantes em movimentos sociais do interior do Estado de São Paulo, Brasil.

A tessitura destes textos traduz a dialogicidade de seu processo de elaboração e de redação. A formulação dos temas e das argumentações foi conduzida na relação dialógica entre os participantes de debates e entrevistas. O pensamento de Paulo Freire é o protagonista desta trama discursiva, mas seus significados são constituídos na interação com seus interlocutores, com suas questões e seus respectivos contextos.

É admirável a atualidade de questões debatidas há 25 anos atrás! Paulo Freire costumava dizer a seus amigos: “Deixe-me ser um homem de minha época!” E sua vida não ultrapassou o limiar do século XX. Mas seu pensamento mantém vitalidade neste início de século XXI, ao apontar com vigor questões que se encontram no centro do debate atual no campo da educação e dos movimentos sociais.

O *autoritarismo* foi um tema considerado relevante nos debates realizados na Unimep. Paulo Freire debate este tema aliando a compreensão de suas raízes econômico-políticas às lutas no campo da cultura e da linguagem. “O silêncio [diz Paulo Freire] só se rompe falando. E se fala autenticamente agindo! O discurso não vem antes da prática. É preciso partir das necessidades mais urgentes do povo e, junto com ele, buscar caminhos para superar os problemas.”

Repensar estas idéias que foram importantes no final do milênio passado é fundamental para se reinventar o presente e o futuro, uma vez que *o amanhã* (para o qual o início de milênio nos aponta) *só se faz na transformação do hoje!*

1 Doutor em Educação pela PUC-SP, professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e presidente da Association pour la Recherche Interculturelle.

O autoritarismo em questão²

“Uma prática autoritária acontece quando a decisão final sai de uma pessoa e os demais têm que aceitá-la”. Esta foi uma das afirmações que deram início ao debate com Paulo Freire no dia 18 de agosto de 1983, na Universidade Metodista de Piracicaba. O tema “autoritarismo” foi considerado um dos mais relevantes entre os que foram levantados pelos vários grupos que participavam do Ciclo de Estudos sobre Educação Popular.

Segundo os participantes, a nossa prática tende a se estruturar de forma autoritária porque as pessoas e os grupos incorporaram a expectativa de que o chefe deve determinar o que os subalternos devem executar. E quando alguém disposto a mandar encontra outro disposto a se submeter, surge uma relação autoritária, em que o primeiro acaba decidindo arbitrariamente, ou seja, segundo suas perspectivas e interesses, deixando de lado os interesses do outro.

As estruturas sociais, a própria organização dos ambientes condicionam o estabelecimento de relações em que um decide e outros se submetem, um fala e outros escutam passivamente. Os estudantes, por exemplo, que entram numa sala de aula, onde as carteiras estão enfileiradas na direção do quadro negro, tendem a ouvir e acatar passivamente o que o professor fala e decide. Ou então, a televisão que estimula no telespectador uma atitude de passividade, despejando informações parciais, acaba se impondo arbitrariamente na vida das pessoas e das famílias.

Entretanto, “mandar ou ser mandado não é destino, nem para as pessoas, nem para sociedades”, diz Paulo Freire. A sociedade é autoritária porque assim se tornou historicamente, por fatores econômicos, políticos e culturais. Por isso mesmo, a sociedade pode mudar e o autoritarismo pode ser superado, a partir de nossa prática, de nossa luta por transformar a sociedade.

A busca por transformar radicalmente a sociedade, a luta por criar e ampliar espaços de liberdade exige coerência. Não é possível lutar contra o autoritarismo, sendo autoritário, isto é, com arrogância, sectarismo, intolerância. Ao contrário, “a tolerância – diz Paulo Freire – é necessária para quem luta pela transformação social. E tolerância é a capacidade de conviver e discutir com os companheiros que têm opiniões diferentes, para poder lutar contra o antagonico”. Para combater as estruturas autoritárias, é preciso desenvolver relações de diálogo.

O diálogo – em que as pessoas procuram conhecer e transformar juntos o mundo – promove uma relação não-autoritária: ao mesmo tempo em que as posições arrogantes são questionadas, cria-se uma dinâmica em que todos participam das decisões importantes. Surge, assim, um novo tipo de poder, a forma autêntica de autoridade, em que o saber e o poder são compartilhados efetivamente por todos. Neste contexto, a liderança autêntica é a que consegue expressar com clareza as expectativas e a vontade de todos, contribuindo para o coletivo enfrentar e superar seus conflitos, de modo a tomar as decisões em função de suas necessidades fundamentais.

Mas como um grupo pode atender às próprias necessidades quando os meios para atendê-las estão nas mãos de apenas alguns? Pois, controlando os meios para

2 O texto deste tópico foi publicado originalmente como artigo de jornal: FLEURI, Reinaldo Matias. O autoritarismo em questão. *Opção: Jornal da Unimep*, Piracicaba, ano 7, n. 97, p. 02, 05/11 set. 1983.

satisfazer às necessidades de uma coletividade, um indivíduo ou uma minoria pode controlar autoritariamente a maioria. Para que isso não aconteça, parece preciso criar formas de controle coletivo dos meios de produção, de informação, consumo etc. e aqui se levanta um desafio para nós: como fazer para que, no setor, no programa, na instituição em que trabalhamos, haja condições estruturais para todos participarem de todas as decisões significativas para a comunidade? Em outras palavras, como criar formas não-autoritárias de ação?

Saber e poder³

Um jovem biólogo fez uma pesquisa e levantou o que os pescadores de uma determinada região sabem a respeito da pesca de camarões. Comparou este saber popular com os estudos científicos feitos a respeito. Chegou à conclusão de que estes dois tipos de saber convergem em quase tudo. Somente em dois pontos os pescadores tinham opinião errada.

No entanto – apesar de percebermos que o saber popular traz muitas vezes uma ciência, uma teoria verdadeira – nós intelectuais temos a tendência a considerar que nosso conhecimento é superior. O advogado, o médico, o professor, o “técnico”, é considerado como aquele que sabe e que tem “competência” para dar solução a problemas e para dizer o que os outros devem fazer. O saber do intelectual se torna, assim, poder. Poder legitimado pelo estatuto de ciência e pela submissão do povo.

“Saber é poder”, diz o ditado. De fato, se o saber é concentrado nas mãos de poucos, o poder tende a ser também concentrado e utilizado em função dos interesses desses poucos. Mas se se reconhece que o saber das classes populares tem valor, será preciso reconhecer que os favelados, os bóias-frias, os trabalhadores braçais também têm poder. Poder que pode ser usado segundo interesses contrários aos da classe dominante. Daí que esta se esforce por demonstrar que o saber popular é “acientífico”. Pois negar o saber popular implica negar o poder popular. Daí que a classe dominante procure demonstrar também que seu saber é “neutro”. Pois, assim, esconde os interesses particulares que defende com a “Ciência”.

E o intelectual comprometido com os interesses objetivos do povo, como é que ele pode contribuir para a organização das classes populares? Esta foi uma das questões largamente debatidas nos encontros com Paulo Freire, principalmente no dia 25 de agosto de 1983.

A prática profissional [diz Paulo Freire] que não levar em consideração as dúvidas, os sonhos, as prioridades, a compreensão de mundo do grupo, evita que as decisões sejam coletivas. É o caso do médico que chega num bairro e pensa: “eu sei o que é um posto de saúde, quais as carências da população; sei como solucioná-las e não preciso perguntar o que o povo quer”. Com isso corta a participação. A prática não-autoritária, porém, seria a do técnico que está aberto às aspirações, às dúvidas, aos sonhos da comunidade, para que as decisões sejam de todos.

Mas esta atitude de abertura não significa uma atitude de espera indefinida. Não se trata de cruzar os braços em nome do respeito às expectativas populares.

3 O texto deste tópico foi publicado originalmente como artigo de jornal: FLEURI, Reinaldo Matias. Saber e poder. *Opção*: Jornal da Unimep, Piracicaba, ano 7, n. 99, p. 02, 19/25 set. 1983.

Trata-se de uma participação ativa nos grupos, dando a própria contribuição para que o grupo se mobilize em torno de seus interesses e assuma com clareza suas decisões.

Pois, se é verdade que os grupos dificilmente se mobilizam sem o estímulo de uma liderança autêntica, é também verdade que pode tomar ingenuamente decisões contrárias a seus interesses. Como foi o caso de favelados da periferia de Piracicaba que se mobilizaram e lutaram para aprovar um projeto que – perceberam depois – era para desalojar os favelados.

O intelectual pode dar uma contribuição significativa para o desenvolvimento das lutas populares. Mas será possível colocar seu saber *a serviço* da luta e dos interesses das classes populares, sem passar pelo crivo do saber e da prática popular, toda a teoria que aprendeu na escola?

Romper o silêncio⁴

Silêncio... Um incômodo silêncio tomou conta do grupo, quando se abriu a palavra aos quarenta participantes do ciclo de estudos sobre educação popular para se discutir problemas da própria prática. Era o quarto encontro com Paulo Freire, no dia 1º de setembro de 1983. O gelo se rompeu quando alguém propôs que se discutisse o significado daquele silêncio...

Nem todos se conheciam naquele grupo. E muitos poderiam ter pensado: “Não estou muito por dentro do assunto. Os outros sabem mais do que eu. É melhor esperar...” Assim, ninguém tomava a iniciativa, talvez devido a certa insegurança ou timidez.

Mas essa timidez, em geral, não é uma atitude de caráter meramente individual. Ela decorre certamente da vivência num contexto social autoritário, em que aqueles que “pensam que não sabem” intimidam-se diante daqueles que “pensam que sabem”. A arrogância destes condiciona a timidez daqueles e vice-versa. “Você sabe com quem está falando?” – é o recurso freqüentemente usado por quem deseja se impor. E consegue se impor na exata medida em que o outro se intimida.

Em nosso contexto, somos sistematicamente formados para assumir este esquema de imposição-submissão em todos os relacionamentos do dia-a-dia. A começar – ou a continuar! – pela escola. Há como uma estratégia institucionalizada para se impor às pessoas o “silêncio do corpo”: em escolas de nossa região – conforme ouvimos dizer em conversas de corredores – se propõem prêmios para as crianças que não se mexem de seu lugar ou se castiga as irrequietas.

Ao silêncio do corpo se acrescenta a imposição do “silêncio da palavra”. Profibese, por exemplo, que os estudantes conversem entre si e se institucionaliza a obrigação de repetirem quase mecanicamente apenas o que o professor ensina. E há professores que se esmeram em descobrir métodos para manter seus pupilos calados. É o caso daquela professora que, no início da aula, oferece a cada criança um gole de água, que deve ser mantida na boca até o final da aula e... ai de quem engolir! Medidas como essas são legitimadas e até mesmo incentivadas por aqueles que são encarregados de manter

4 Texto publicado originalmente como artigo de jornal: FLEURI, Reinaldo Matias. Romper o silêncio. *Opção*: Jornal da Unimep, Piracicaba, ano 7, n. 100, p. 04, 26 set./02 out. 1983.

a ordem: quantas vezes não ouvimos elogios a professores ou diretores que “sabem manter a disciplina e se fazerem respeitar”?

Além destas formas evidentes de repressão, há outras mais sutis que condicionam ao “silêncio da mente”. À custa, por exemplo, de ser forçado na escola a repetir sempre o que o professor diz, o estudante acaba sendo tolhido em sua capacidade de pensar com a própria cabeça. E, pior, tenta-se convencê-lo de que o saber “de quem tem competência” é absolutamente verdadeiro e incontestável.

Esta ideologia conduz os que “pensam que não sabem” a uma atitude de inércia, de passividade. Esta é um outro tipo de silêncio, o “silêncio da Vontade”. A pessoa – subalterna, evidentemente – não tem a permissão de decidir, pois quem decide é sempre o superior. Na melhor das hipóteses, sua proposta só adquire validade após ter passado pelo aval do chefe.

Essa dinâmica autoritária cerceia a autonomia das pessoas. Mas a consequência mais terrível é que impede a articulação de grupos e de processos democráticos na decisão em qualquer nível de poder, gerando, então, o “silêncio da comunidade”. Este silêncio se manifesta quando alguém assume uma atitude autoritária frente ao grupo. E se manifesta, paradoxalmente, também quando um grupo condicionado à passividade se encontra numa situação em que tem que assumir sua palavra e sua decisão.

Como ajudar a romper este silêncio de grupo, síntese de todas as formas de silêncio?

Cometeria um erro alguém que, na esperança de incitar a iniciativa do grupo, agredisse os companheiros dizendo num tom de superioridade: “Vocês são uns alienados. Deste jeito o país não muda mesmo! É preciso acabar com essa passividade”. Esta seria uma forma de se contrapor à realidade de maneira acrítica. Por outro lado, seria também um erro aceitar a passividade sem desafiá-la, acomodando-se a esta situação.

O modo mais adequado de romper criticamente com o silêncio – tal como ocorreu na experiência que Paulo Freire nos contou (veja o tópico seguinte) – seria partir da vivência do próprio grupo e ir questionando o modo como seus participantes compreendem essa vivência. Deste modo, o grupo vai tomando consciência dos fatores que condicionam sua situação e, pouco a pouco, vai descobrindo e assumindo modos de transformá-la radicalmente.

Pai, afasta de mim este “cale-se”...

No tópico anterior “Romper o silêncio”, publicado em artigo na semana anterior⁵, fizemos algumas considerações a partir do quarto encontro do ciclo de estudos sobre educação popular, do dia 1º de setembro de 1983. Entre outras coisas, falamos de uma experiência que Paulo Freire nos contou. Trata-se de uma reunião de camponeses, da qual ele participou. Interessante foi o modo como a conversa levou o grupo a romper seu silêncio (o “cale-se” imposto pela opressão) e avançar na compreensão da realidade. Esse diálogo pode nos ajudar a refletir sobre a pedagogia da educação popular. Para isso, tentaremos escrever, de modo resumido, o que ouvimos de Paulo Freire.

5 Texto publicado originalmente como artigo de jornal: FLEURI, Reinaldo Matias. Pai, afasta de mim este “cale-se”. *Opção*: Jornal da Unimep, Piracicaba, ano 7, n. 101, p. 02, 03/09 out. 1983.

Quando eu era muito jovem – começou Paulo Freire – fui participar de uma reunião de camponeses perto de Recife. Começamos a conversar, dialogando. De repente, o grupo ficou absolutamente calado, como se tivesse havido uma espécie de acordo. Também fiquei calado. O silêncio começou a ser “ouvido” e incomodar. Meu silêncio era fundamental para romper aquele silêncio, pois eu – o meu “saber” – era uma das causas do silêncio.

Em certo momento alguém começou a falar:

— Doutor, o senhor desculpa a gente, porque a gente estava falando. A gente não devia estar falando. Quem deve falar é o senhor! Porque o senhor é quem sabe.

Quando aquele camponês falava, ficava evidente o quanto ele exprimia o pensamento de todos.

— Está certo – disse eu – mas por que é que eu sei e vocês não sabem?

— O senhor sabe porque foi à escola. Nós não fomos.

— Por que é, então, que eu fui à escola e vocês não foram?

— O senhor foi à escola porque seu pai pôde e nosso pai não pôde nos dar estudo.

— E por que aconteceu assim?

— Seu pai tinha emprego e dinheiro. Nossos pais eram camponeses.

— E o que é ser camponês?

— É não ter o que comer, é não poder ir à escola... É ter que trabalhar duro!

— Mas por que o camponês trabalha duro e, mesmo assim, não tem condições de viver bem?

— Isso acontece porque Deus quer! Sempre foi assim!

— E quem é Deus, este Ser com tanto poder sobre a vida da gente?

— Ele é o nosso pai, que fez o mundo, que fez a gente!

— Pois bem. Quem, aqui, é pai de família? Quem tem muitos filhos, mais de cinco?

Um homem levantou a mão, dizendo que tinha seis filhos. Me dirigi a ele:

— Tu também és pai. E tens menos poder que o outro Pai, Deus. Com certeza, também és menos justo e menos bom do que Ele. Mesmo assim, tu que tens seis filhos, serias capaz de deixar cinco aqui na fome, no sofrimento, na doença e juntar todo o esforço destes cinco para mandar só um filho estudar em Recife, para se tornar um doutor e depois gozar a vida sozinho?

— Não. Porque quero bem a todos os seis, de forma igual!

— Pois é! Será, então, que Deus, um pai capaz de amar muito mais do que nós, daria toda a riqueza e conforto apenas para alguns, deixando a grande maioria do povo morrendo de fome?

— É claro que não!

— Então, quem é que faz o camponês viver na miséria?

Um novo silêncio tomou conta do grupo. Depois um murmúrio. Por fim, alguém exclama, como que exprimindo a idéia que passou pela cabeça de todos:

— É o patrão!

O grupo percebeu que não era Deus quem definia aquelas condições de vida do camponês. Era o patrão! E citavam fulano ou cicrano, capatazes do grande proprietário de terras da região.

Aquele grupo de camponeses tinha feito um grande salto de consciência. Mas, naquela ocasião, não tinha mais elementos para perceber todo o sistema econômico e

político que está por trás do autoritarismo de fulano e cicrano. Perceber isso era necessário. Mas esta percepção só iria ganhando corpo e profundidade na medida em que avançasse, pouco a pouco, o processo de conscientização e mobilização popular! E era preciso respeitar, estimulando, este processo...

Medo⁶

Por que pessoas ou grupos populares reagem, às vezes, com desconfiança e medo em relação aos que se dispõem a desenvolver com eles um trabalho de conscientização? Como promover o diálogo com pessoas ou grupos que têm medo de se expor? Este foi um dos problemas levantados no ciclo de estudos sobre educação popular, dia 29 de setembro de 1983.

Em grande parte este medo é explicável pela nossa experiência de vinte anos de repressão sob regime militar. Toda uma geração cresceu nesse clima de medo e de forte doutrinação ideológica, que tenta justificar o sistema imposto e segrega como “subversivo” todo aquele que faça qualquer menção de discordância. A mobilização popular forçou o regime autoritário a conceder certa abertura. Mas muita gente não acredita e, na crise atual, chega a temer uma nova “fechadura”.

Por isso, é preciso respeitar esse medo que as pessoas têm de, logo de cara, se expor a um diálogo franco. É preciso compreender as razões deste silêncio. E, em certas situações, o silêncio é a única forma de resistência, o recuo é a única forma de luta possível. Um líder do movimento dos favelados disse que uma vez teve uma audiência com uma autoridade. Ao final de uma longa conversa em que tentou dissuadir os moradores de certas atividades, o prefeito conclui: “Sabe que tenho autoridade para mandar prendê-lo? Duvida?”. “Não duvido, não, seu doutor!” – respondeu o favelado, intimidado. Frente à arrogância de quem detinha o poder, as possibilidades de diálogo tinham se esgotado.

Mas, não são apenas atitudes como estas que intimidam o povo. Atitudes sectárias de pessoas que – movidas, às vezes, pela maior boa vontade – geram e reforçam a desconfiança. Um alfabetizador conta que, num bairro de periferia, de início, as pessoas demonstravam muitas reservas em relação a ele. Após alguns meses de convivência, num esforço de ser receptivo e de compreender as pessoas, alguém lhe disse: “É, seu grupo parece legal! Mas antes de você, havia outros que só queriam que a gente entrasse para o partido deles”.

É claro! Se alguém chega num bairro, ou numa associação, fazendo um discurso exaltado, que não tem nada a ver com a situação histórica daquele povo, com certeza só vai reforçar o medo e o silêncio.

O silêncio – diz Paulo Freire – só se rompe falando. E se fala autenticamente agindo! O discurso não vem antes da prática. É preciso partir das necessidades mais urgentes do povo e, junto com ele, buscar caminhos para superar os problemas. Se numa determinada comunidade a necessidade prioritária é a instalação do serviço de água, a educação popular passa pelo processo de reivindicação da água. Porque, quando a

6 Texto publicado originalmente como artigo de jornal: FLEURI, Reinaldo Matias. Medo. *Opção: Jornal da Unimep*, Piracicaba, ano 7, n. 103, p. 02, 17/23 out. 1983.

comunidade, em certos momentos, pára e avalia seu trabalho de mobilização, então aprende a se organizar politicamente. E este aprendizado servirá de base para novas reivindicações, após ter conseguido água. A água é um objeto de uso. A reivindicação da água é um processo político.

Nesse processo político, o papel da liderança é importante, porque ajuda a catalisar o saber e as iniciativas populares na organização de sua luta e na consecução de seus objetivos. Mas a liderança é autêntica quando está *com* a comunidade e não *sobre* ela. Por isso, quando a liderança surge fora da comunidade, ela só se autentica quando supera seus limites iniciais ou se dispõe a ceder lugar para as lideranças que surgem da própria comunidade.

Não se trata, portanto, de alguém de fora querer dirigir uma comunidade, ou levar-lhe um conhecimento pronto. Trata-se, antes de tudo, de reconhecer que o povo tem um saber próprio – mesmo que não absoluto – e se dispor a aprender com ele. Só assim se pode dar uma contribuição válida para os grupos populares explicitarem e sistematizarem seu saber durante seu processo de mobilização.

Nós e eles⁷

Quando falamos de grupos das classes populares, como os bóias-frias, os favelados, os trabalhadores da fábrica e da roça, referimos-nos a “eles”, como se fossem diferentes e distantes de “nós”, classe média. Que distância é esta que existe entre “nós” e “eles”, mesmo quando queremos nos dar as mãos?

Não posso dizer que sou favelado – explicou Paulo Freire, no encontro do dia 29 de setembro de 1983. Sou um trabalhador intelectual, professor universitário. Como tal, em nosso contexto, tenho certas condições e possibilidades objetivas que um operário não tem: uma certa segurança de emprego, mais alternativas de sobrevivência e de conforto...

Além disso, o significado e as conseqüências da luta política para um professor universitário não são iguais aos do trabalhador braçal. Se os professores fazem greve, o governo e a classe dominante não se incomodam tanto quanto com uma greve de metalúrgicos. Isto porque uma greve de operários desestabiliza o alicerce da vida social, a produção, enquanto que a paralisação de atividades culturais não traz prejuízos imediatos para o sistema. Por isso, é que a mobilização de operários é mais duramente reprimida do que a dos professores ou estudantes. Diante disso, um operário pensa duas vezes antes de aderir a uma greve, pois sua adesão coloca em risco a própria segurança e sobrevivência.

Entre classe média e classes populares há diferenças. Não há que se iludir. A questão, porém, que a gente tem que se colocar é esta: será que, mesmo tendo no momento condições melhores de vida, sou capaz de me solidarizar real e coerentemente com a luta dos trabalhadores pela transformação radical da estrutura social injusta?

Trata-se de uma opção vital, a partir da qual a gente coloca as próprias forças e capacidades a serviço dos movimentos sociais que lutam pela justiça. É esta opção que faz a gente se identificar com os injustiçados e se tornar companheiros de jornada. Ir

7 Texto publicado originalmente como artigo de jornal: FLEURI, Reinaldo Matias. Nós e eles. *Opção*: Jornal da Unimep, Piracicaba, ano 7, n. 104, p. 02, 24/30 out. 1983.

morar ou trabalhar numa favela, vestir roupas simples, ou falar linguagem chã podem não significar atitudes com sentido libertador. Solidarizar-se com as lutas das classes populares implica uma conversão mais profunda, que vai amadurecendo através de um caminho pessoal e coletivo por vezes longo e dramático.

Implica, por exemplo, uma mudança de mentalidade. Em nosso contexto, quem estudou muitos anos tende a se julgar portador de um saber mais válido do que o do “povão”. Quando se encontra num grupo popular, acha que tem muito a ensinar e pouco a aprender. Na realidade, porém, as classes populares têm um saber próprio, uma cultura forjada a partir do trabalho duro e da luta pela sobrevivência. É um saber diferente, mas nem por isso menos válido do que o saber conceitual e abstrato. Por isso, o intelectual de classe média tem muito a aprender com o saber do povo. Por outro lado, só conseguirá, com seu saber abstrato, ajudar os grupos populares a tornar o saber deles mais rigoroso se levar em conta o valor e os limites do saber popular.

A mudança de mentalidade vai de mãos dadas com a mudança de jeito de atuar. A gente acredita normalmente que a ação seja sempre resultado de decisões individuais e que um grupo só consegue agir com eficiência quando se submete às ordens de um chefe. Este modo elitista de agir não se adequa à forma de atuar dos movimentos populares. É a partir do diálogo franco e fraterno que o caminho a ser seguido pelo grupo vai se aclarando. A decisão é tomada e assumida com a participação de todos. A liderança autêntica é a que consegue exprimir essa decisão coletiva e ajudar todos a realizá-la. Se alguém se julga “dono da verdade” e se esforça por impor sua visão ao grupo, acaba dificultando o processo de conscientização e organização do grupo.

Colocar-se a serviço do movimento popular implica, enfim, trabalhar contra a mentalidade e os interesses elitistas das classes dominantes. Para nós, de classe média, implica morrer como classe. Mas é justamente esta “morte” que nos possibilita ir resuscitando como “homem novo” e nos permite contribuir para que sejam superadas as relações que garantem os privilégios de alguns às custas da exploração e opressão de muitos. E ao contribuir para este processo de libertação social, a gente estará desenvolvendo o próprio processo de libertação pessoal.

Encontros com Paulo Freire: refletindo o autoritarismo⁸

No dia três de novembro de 1983, encerraram-se os “Encontros com Paulo Freire”, série de reuniões do educador com professores, funcionários e estudantes da Universidade, além de lideranças da própria comunidade regional e representantes de outros segmentos. Realizaram-se dez encontros semanais a partir de 11 de agosto de 1983. Após a volta do exílio, esta foi uma das poucas vezes em que o autor da *Pedagogia do Oprimido* concedeu sair do seu eixo de aulas entre Campinas e São Paulo, para animar – ou agitar – um seminário noutra Universidade. Tendo como meta discutir a Educação Popular, os debates acabavam girando sobre a questão do autoritarismo, que se manifesta em vários níveis.

Paulo Freire faz uma avaliação positiva sobre estes encontros, especialmente por

8 Texto publicado originalmente como artigo de jornal: Encontros com Paulo Freire: refletindo o autoritarismo. *Opção*: Jornal da Unimep, Piracicaba, ano 7, n. 105, p. 05, 31 out./06 nov. 1983.

despertar a discussão sobre questões essenciais para a prática pedagógica e política. Neste sentido, alerta para o perigo de se efetuar o que chama de “comparação ingênua”, ou seja, entender-se que, após essa série de debates, já teríamos equipes formidáveis, altamente capacitadas por causa dos encontros, dispostas a um engajamento no processo político-educacional a favor da superação das injustiças. “Se assim pensássemos, hoje estaríamos frustrados”.

O educador assinala que toma esse tipo de encontro como momentos de reflexão crítica sobre a prática dos diferentes participantes, quanto a uma melhoria da compreensão dessa prática e, *a posteriori*, melhoria da própria práxis.

Se entendemos os encontros assim, não há porque se frustrar. Apesar da dificuldade de permanência dos mesmos participantes do início ao fim, surgiram durante a reflexão temas que expressavam dúvidas e inquietações dos participantes, umas discutidas mais, outras menos detidamente, e nem era a intenção aprofundar a discussão sobre esses temas.

Paulo Freire observa, então, que as conversas giraram basicamente sobre o seu tema preferido: a manifestação do autoritarismo em suas dimensões mais distintas. O autoritarismo em casa, do pai, da mãe, a chantagem sentimental para se obter alguma coisa. O autoritarismo na escola primária, secundária e, depois, na Universidade. A arrogância do educador. A dimensão desse autoritarismo na esquerda e na direita. A petulância do intelectual em se considerar proprietário de um saber imutável. A linguagem que perpassa todas as classes sociais com o discurso da classe dominante. Falar para as classes populares sem compreender nada a respeito do que se está dizendo. A relação lideranças-massas. O papel da Universidade.

Enfim, Paulo Freire não aceita fazer uma análise “psicologista” do acompanhamento pelos diferentes níveis de participantes. “Quando uma pessoa fica o tempo todo sem dizer nada, não implica necessariamente que ela prestou menos atenção ao debate”, observa, assinalando que via nos olhos e no corpo o interesse pelos temas. Uma contribuição fundamental para o enriquecimento da discussão, em seu entender, foi a participação das lideranças populares, “provocando em nós, intelectuais, a reflexão sobre a necessidade de mudar nossa linguagem”.

De qualquer ângulo, portanto, considerou os encontros como momento importante de reflexão, “se entendermos que eles não funcionariam como alavanca de transformação imediata”. Só uma advertência: para que toda essa gama de dúvidas despertadas tenha solução de continuidade, o educador acha que o trabalho deve prosseguir de um modo que não implique necessariamente na sua permanência em acompanhar ao esforço empreendido pelos co-autores desse processo.

O processo de debate desencadeado na Unimep com a presença de Paulo Freire naquele segundo semestre de 1983 teve múltiplos desdobramentos seja no âmbito de diferentes setores desta universidade, seja na articulação com outras instituições, como ocorreu no desenvolvimento do Fórum Nacional de Educação Popular (Fonep), que realizou em seguida quatro seminários anuais⁹.

9 Confira o relatório do primeiro FONEP em *Educação Popular: experiências e reflexões*. Caderno 2. Piracicaba: Unimep, 1985.

Considerações atuais: descolonizar o saber e o poder

Nesta série de encontros com Paulo Freire, o tema do autoritarismo é focalizado como a marca dominante nas relações que se estabelecem em nosso contexto, onde o saber científico aparece como superior ao saber popular para legitimar a ordem sujeitadora e impor o silêncio e a submissão às classes subalternas. Na tentativa de romper esse silêncio, articulando universidade e povo, intelectuais e movimento popular, defrontam-se com o medo e a desconfiança inicial que os grupos populares têm em relação aos agentes de classe média, medo gerado pela situação histórica de opressão de uma classe pela outra. Portanto, a superação dessas “diferenças de classe” só pode se dar na medida em que os intelectuais se colocam a serviço dos interesses objetivos das classes trabalhadoras, na construção de um novo projeto de sociedade.

Desvelar e desconstruir o autoritarismo nas relações sociais e educativas implica em denunciar a colonialidade inerentes ao saber e ao poder em nosso contexto. Na medida em que um discurso é disseminado e os corpos são disciplinados, constituindo regimes de verdade, os sujeitos se submetem e se inferiorizam, porque acabam por assimilar esse discurso e assumir a perspectiva do colonizador. Esta questão, que Paulo Freire traz à tona, é retomada com ênfase por algumas perspectivas “pós-colonialistas” ou “pós-ocidentalistas”¹⁰, de autores e autoras da Índia, da África ou da América Latina, que entendem que essa é a condição das pessoas e sociedades de *países do Sul*, que tiveram suas histórias contadas a partir da perspectiva do colonizador, e assim foram acostumadas a se olhar e a se constituir segundo a perspectiva alienada. Nesta perspectiva, coloca-se o desafio pedagógico-político, ético-epistemológico de se constituir sujeitos críticos e criativos, que desenvolvem suas formas de resistência, que negociam, entram nos jogos de poder, elaborando os caminhos de suas próprias vidas, que tramam seu dia-a-dia. Desconstruir as estruturas de relação autoritária, ou descolonizar os dispositivos de saber e de poder, pode significar, então, aumentar a capacidade de percepção desses jogos, entendendo as ambigüidades e ambivalências vividas no cotidiano, ao mesmo tempo em que conseguindo deslindar as tramas da macro-política, que tecem seu contexto social mais amplo.

10 De acordo com pensadores críticos latino-americanos, enquanto o pós-moderno teria sido definido nos países centrais, o pós-colonialismo e o pós-ocidentalismo são referências das margens. O primeiro diz respeito mais especificamente às ex-colônias britânicas e o segundo, sugerido por Mignolo, se refere às antigas colônias ibéricas (Cf. Walter D. Mignolo, Catherine Walsh, Freya Schiwy, Santiago Castro-Gómez).

O legado de Paulo Freire e a sua contribuição para a formação político-pedagógica em Cabo Verde

Florenço Mendes Varela¹

Coordenador de alfabetização

Paulo Freire deu um grande contributo na formação político-pedagógica dos formadores de adultos em Cabo Verde. Durante o seminário de formação de coordenadores regionais de alfabetização realizado em Mindelo de 4 a 12 de setembro de 1979, fez uma exposição sobre as tarefas dos coordenadores. Hoje, 29 anos depois, essa exposição continua actual.

Para Paulo Freire, coordenador, em primeiro lugar, faz-nos lembrar o verbo coordenar. E, coordenar leva-nos a um verbo mais simples: ordenar. Coordenar, na medida em que é ordenar, é dar ordem, ordenar alguma coisa, é planificar, é possibilitar criar e recriar no esforço do ordenamento, é ordenar algo com alguém.

Coordenar é ordenar algo com alguém. Ordenar envolve autoridade e liberdade, e coordenar sugere que a relação entre autoridade e liberdade se dê em termos harmoniosos e respeitosos. Uma autoridade respeitando as liberdades e a liberdade reconhecendo o papel da autoridade. Coordenador relaciona-se com o alfabetizador enquanto autoridade e o alfabetizador com o coordenador enquanto liberdade. Da mesma forma, o Departamento de Educação se relaciona com o coordenador enquanto autoridade e o coordenador com o Departamento de Educação enquanto liberdade.

Convém analisar esses dois níveis de relação, abstracção do real. A origem da palavra releva a preposição *com*, preposição de companhia. Assim, coordenar implica ordenar algo com alguém e não para alguém, não a despeito de alguém, não contra alguém. É claro que toda coordenação implica um trabalho contra um outro tipo de interesse. A coordenação sugere harmonia entre a autoridade e a liberdade.

Autoridade e liberdade

A harmonia entre a autoridade do coordenador e a liberdade do alfabetizador (liberdade de falar, dizer, participar, criticar, sugerir...) rompe se essas liberdades do alfabetizador são abafadas pela autoridade do coordenador que passa a exercer só a sua liberdade (de criar, falar, contribuir, criticar, sugerir). O mesmo acontece se o alfabetizador nega essas liberdades aos alfabetizandos e se o Departamento de Educação também as nega ao coordenador; e se o Ministério as nega ao Departamento; e se o Primeiro-ministro

1 Diretor-geral de Alfabetização e Educação de Adultos, mestre em Ciências da Educação pela Universidade de Caen (França).

nega essas liberdades aos ministros, rompe-se a harmonia entre a autoridade e a liberdade, sem a qual não há nem democracia nem desenvolvimento.

Tarefas do coordenador

Um coordenador que fica em casa e depois inventa um relatório e manda ao Departamento não assume a responsabilidade. O seu trabalho está precisamente nessa convivência com alfabetizadores e com seus alfabetizandos. Daí a necessidade de visitas ao círculo de cultura. Mas essas são visitas de coordenação de acção e não coordenação do alfabetizador. O coordenador que coordena os alfabetizadores tem uma assumpção autoritária da coordenação. A tarefa do coordenador não é coordenar os alfabetizadores, é coordenar a própria acção dos alfabetizadores e, mais ainda, é coordenar a própria educação de adultos, acção que envolve os alfabetizadores, os alfabetizandos e a comunidade em que se insere. Então, o coordenador deve ser muito mais um artista na tarefa de retirar as espinhas, de limar as arestas do problema, de superar as dificuldades, de antecipar a solução de certos problemas, sem abafar a criatividade do alfabetizador. As visitas aos círculos de cultura são visitas de camarada, são visitas de quem chega para aprender sendo que não é possível ensinar aos alfabetizandos. São visitas de quem chega para ajudar e não para tomar nota exclusivamente das deficiências do alfabetizador; o que é preciso é que o coordenador veja muito mais os aspectos positivos do trabalho do camarada alfabetizador do que os negativos. Não quero com isso dizer que esqueça os negativos, mas deve debruçar-se sobre os aspectos positivos e não só sobre os negativos.

A outra tarefa que decorre de si mesma é a de realizar encontros normais, regulares, sistemáticos entre diferentes alfabetizadores para a avaliação das actividades de todos. Sugeriria que em certos momentos, inclusive, equipas de alfabetizandos fossem convidados a fazer parte desses seminários de avaliação. Os alfabetizandos são a razão de ser dos círculos de cultura.

Contribuição da equipe do IDAC

Em Cabo Verde, a proposta político-pedagógica de Paulo Freire teve um impacto notável. A partir de Genebra, o Instituto de Acção Cultural (IDAC) influenciou o financiamento do programa de alfabetização e educação de adultos em Cabo Verde através do Conselho Mundial das Igrejas e, seguramente, terá estimulado o Governo Federal Suíço a financiar o programa de alfabetização de 1979/80 a 1999/2000.

De Paulo Freire, Elsa e Miguel Darcy, passando pelas irmãs Marilena e Kimiko Nakano recomendadas pelo IDAC, com quem experimentei e cimentei a vivência de um “educador profeta”, segundo Freire, aquele que “analisa o caos e projecta a utopia”, o legado de Paulo Freire é eminente na formação e acompanhamento pedagógico dos coordenadores e alfabetizadores e na elaboração dos manuais de educação e formação de adultos, absorvendo sempre as recomendações do mestre em como o manual é uma proposta, portanto, não pronto e acabado.

Com a colaboração prestimosa da equipa do IDAC apreendemos a rigorosidade da construção do manual de alfabetização: o estudo do meio, o levantamento do tema gerador... “O livro, por melhor que seja, nasce com o pecado original”.

Depois da actuação do IDAC dos finais dos anos 70 até meados dos anos 80, procuramos perpetuar o legado freiriano em Cabo Verde. Assim, nos anos 90, foi celebrado um convénio entre a Direcção Geral de Alfabetização e Educação de Adultos e o Núcleo de Trabalhos Comunitários da PUC-SP, na altura ligada umbilicalmente ao Instituto Paulo Freire, tendo vários educadores de ambas as instituições realizado intercâmbios, tanto em Cabo Verde quanto no Brasil, com realce para o desenvolvimento do Programa de Educação Interdisciplinar. Foi uma cooperação autêntica que promoveu a troca de experiências de modo horizontal, formando uma rede que supera a visão tradicional de cooperação, baseada em políticas assistencialistas. Neste particular, convém destacar o papel eminente da Prof. Maria Stela Graciani, coordenadora do NTC e do glorioso José Lito Martins, educador profeta do Instituto Paulo Freire, hoje, por ironia do destino, falecido.

Escritos sobre Paulo Freire

Em Cabo Verde, a referência a Paulo Freire é marcante, das escolas de formação de professores às universidades, passando pelos seminários e encontros de capacitação dos agentes educativos.

A partir de meados dos anos 90, o *Jornal Alfa* da Direcção Geral de Alfabetização e Educação de Adultos vem consagrando edições especiais a Paulo Freire. Um dos números retrata uma entrevista de Paulo Freire sobre a sua primeira visita a Cabo Verde.

Conheci Cabo Verde em seguida à independência. Foi momento importante e significativo. Conheci a história da luta. Sentia solidário com a luta desse povo. Conhecia parte da obra de Amílcar Cabral. Meu primeiro encontro com África foi um reencontro. Estava proibido de ir ao Brasil. Eu me sentia imensamente africano. Gostaria de voltar às ilhas. Sinto saudades da paisagem lunar da ilha do Sal.

Paulo Freire é o apóstolo que lançou as bases para uma educação libertadora que contribuiu para formar a consciência crítica e estimular a participação responsável do indivíduo nos processos culturais, sociais, políticos e económicos.

Hoje, o combate ao analfabetismo, rumo à educação para a formação da cidadania planetária, é uma realidade, graças aos ideais do pedagogo Paulo Freire. Nós, os educadores cabo-verdianos, bebemos e continuamos a beber na sua fonte. Sendo assim, só nos resta prestar-lhe justa homenagem, reinventando o legado de Paulo Freire.

Eternizando Paulo Freire

Paulo Freire, juntamente com Amílcar Cabral e tantos outros intelectuais, encontra-se gravado na memória colectiva dos cabo-verdianos, um povo marcado de lutas pela sobrevivência e independência. Não resta dúvidas!

Em setembro de 2000, sob a proposta da Direcção de Alfabetização e Educação de Adultos, o Presidente da Câmara Municipal da Praia e o Embaixador do Brasil em Cabo Verde inauguraram a rua Pedagogo Paulo Freire, eternizando o nome do mestre numa das principais zonas de concentração de infra-estruturas socioeducativas do país.

Evocando Paulo Freire, no acto central das comemorações da Jornada Internacional da Alfabetização – 2008, o Primeiro-ministro, que na sua juventude

foi alfabetizador voluntário, fez uma exposição entusiasta sobre o papel da alfabetização. “Efectivamente, Alfabetizar é libertar! Só quem é alfabetizado pode dizer convictamente que é uma pessoa livre”, começou por afirmar o Primeiro-ministro. Livre, porque, do ponto de vista político está “melhor preparada” para decodificar as mensagens dos vários actores políticos e poder fazer escolhas mais conscientes, explica. Como resultado, com uma sociedade mais alfabetizada, estará a se contribuir para uma melhor Democracia. Livre do ponto de vista económico e financeiro porque a pessoa alfabetizada está em melhores condições de poder conseguir um emprego digno ou ainda produzir o seu próprio emprego/empresa e de conseguir maiores rendimentos para si e sua família. “Só tendo mais pessoas formadas e capacitadas poderemos ter mais acesso a emprego e rendimento.”



Mesa 5

Paulo Freire, arte e cultura

- *É uma questão de amor* – Thiago de Mello
- *In memoriam: João Francisco de Souza (1944-2008)* – Peter Michael Lownds
- *Hace poco más de un año (Para Paulo Freire)* – Carlos Alberto Torres
- *A vocação de educar: um poema pedagógico sobre o exercício do trabalho da educação* – Carlos Rodrigues Brandão

Apresentação

Eita! encontro bom! Com gente boa, gente de verdade, de coração aberto à arte de viver. Gente que veio de todo lado, do Brasil e de outros países, para se encontrar com outras gentes. Pessoas que cultivam e praticam a paz, que gostam de liberdade e que, por isso mesmo, homenageiam Paulo Freire e lembram a sua relação com a cultura... cultura que vem de cultivo, de cuidado, de querer bem a terra, as pessoas e todas as formas de vida do planeta.

Foi a primeira vez que tivemos a ousadia coletiva de incluir num Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire um espaço-tempo especialmente dedicado à arte e à cultura. Como não poderia deixar de ser, foi um encontro mágico, um dos momentos de maior emoção deste Fórum. A arte nos emociona e, emocionados, aprendemos mais e melhor. É por isso que não devemos dissociar arte/cultura e ciência, emoção e razão. E também porque arte e ciência compõem a totalidade da nossa vida.

Iniciamos o encontro cantando “Eu sei que vou te amar”, de Tom Jobim e Vinícius de Moraes, procurando criar um clima afetivo e acolhedor, relacionado à amorosidade presente na obra de Paulo Freire, que foi um homem que queria ser lembrado como alguém que amou a vida e a natureza.

Provocando a nossa emoção, Lutgardes Costa Freire, o filho mais jovem do *andarilho da utopia*, recordou algumas lembranças de menino quando, no exílio, seu pai e sua mãe Elza recebiam em casa o poeta Thiago de Mello... Há mais de 40 anos... justamente no tempo em que o livro *Pedagogia do oprimido* foi escrito. Lute, como o chamamos carinhosamente, leu uma carta-poesia escrita por Paulo para Thiago no dia 13 de janeiro de 1974, em Genebra: “[...] Precisamos do menino que você guarda em você e que ajuda a ser mais homem o homem que você é. Agüente o barco, querido amigo! Muitas madrugadas, cheias de orvalho macio, esperam por você...”

Ali, diante de nós, acontecia um encontro histórico no histórico palco do Teatro TUCA, em São Paulo: abraçando-se e chorando, Lute e Thiago recordaram uma época difícil, mas marcante em suas vidas. Lutgardes, dizendo: “Eu não sabia muito bem o que vocês falavam... mas eu sabia que era coisa boa... quando você vinha à nossa casa eu sabia que era coisa boa porque meus pais ficavam sempre muito felizes...” E Thiago, com olhos marejados de profunda emoção, brindou-nos com sua presença-poesia.

Abraçando o homem que, no exílio, conhecera criança, falou-nos da sua saudade de Freire, dizendo que, com 82 anos, ele estava mesmo “agüentando o barco”, como o amigo lhe pedira, buscando inspiração na natureza, nas pessoas, nos amigos.

Ao declamar seus versos transbordantes de lirismo e de sensibilidade humana, Thiago de Mello nos ofereceu o melhor de si: sua poesia, sua calma, sua alegria de viver e sua palavra criadora e educadora. Trouxe-nos, do coração do Amazonas, seu poema intitulado “É uma questão de amor”, dedicado a Marina Silva, mostrando que o meio ambiente é simplesmente uma casa do tamanho do universo, onde cabe o mundo, o sonho do azul profundo e o amor.

Antes de partir, o autor de “Os Estatutos do homem” recomendou aos poetas, artistas, cientistas, educadores e educadoras presentes que procurassem ser mais simples nos seus escritos, na sua linguagem, no seu jeito de “fazer ciência”, de dialogar e de se comunicar com o nosso povo.

Em seguida, Peter Lownds, educador popular e artista que vive em Los Angeles, estudioso da obra de Freire há vários anos, homenageou outro grande freiriano: João Francisco de Souza, ex-diretor do Centro de Educação da UFPE e diretor do NUPEP, que faleceu em março de 2008, vítima de homicídio. Peter falou de João Francisco como um “freiriano autêntico”, um dos mais importantes proponentes da educação de jovens e adultos do Nordeste brasileiro, por ele considerado “uma fonte geradora de inspiração teórica e prática”. Foi também um momento marcante do nosso encontro.

Carlos Rodrigues Brandão, poeta, antropólogo, psicólogo, “ex-escoteiro e ex-montanhista”, como gosta de ser chamado... amigo-irmão de tantos anos, chegou e foi imensamente aplaudido, num claro reconhecimento de seu trabalho como educador-popular-emancipatório e poeta. Compôs esta inesquecível mesa falando de flores, de borboletas, de paisagens naturais e humanas. Recordou e homenageou Paulo Freire, autor do “método” de alfabetização de adultos sobre o qual ele, Brandão, foi o primeiro a escrever. Mas lembrou também da filosofia e da poesia freiriana, que sempre o inspirou. A presença de Carlos Rodrigues Brandão foi como uma música que alcançou subitamente a nossa alma e nos fez sentir, com seus versos, o desejo de socializar com quem amamos – na verdade, com o mundo todo – o prazer daquele momento. Como poeta dos oprimidos, declamou: “educadores, somos todos os que ainda temos o olhar dirigido ao infinito, ao horizonte distante e possível de um mundo fraterno de homens livres [...] companheiros de um mesmo longo caminhar”.

Carlos Alberto Torres, outro querido amigo-irmão, fundador do Instituto Paulo Freire, um dos mais destacados pesquisadores da obra e do pensamento de Paulo Freire, que o assessorou durante a sua gestão como secretário de educação do Município de São Paulo (1989-1991), veio da Universidade da Califórnia e do IPF-Los Angeles para nos mostrar a sua alma poética, o seu ser aprendiz de carpintaria, somada à sua experiência no campo da Sociologia. Carlos é assim: sempre profundo e intenso, sofisticado e simples, erudito e popular, cientista e artista, pesquisador e brincante, cuja característica maior, em tudo que faz, é a paixão. Argentino de nascimento, é um homem planetário que, neste Fórum, estava pensativo, libertário e deliberadamente estético. Trouxe-nos sua poesia intercontinental, intertranscultural na linguagem, na postura, na rítmica e na métrica, falando das presenças de Paulo Freire, de João Francisco e de Carlos Nuñez, com quem defendeu, por tantos anos, em todo o mundo, a cidadania planetária, mas

com atenção permanente à educação e ao povo latino-americano.

Para finalizar este inesquecível encontro de arte, cultura e educação, contamos com a presença marcante de Elisa Larkin Nascimento, doutora em psicologia pela USP, co-fundadora e atual diretora-presidente do Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (Ipeafro). Falou-nos de sua experiência mais atual como curadora do projeto Tradição, Identidade e Resistência, com o qual o Ipeafro está organizando o acervo de Abdias Nascimento para exposição e consulta bibliotecária. Impressionou a todos com o seu trabalho vinculado à luta do movimento negro. Elisa destacou a solidariedade inovadora de Paulo Freire com este movimento, dizendo que ele “compreendeu o valor revolucionário da negritude quando a maioria de seus companheiros de esquerda costumava rotulá-la de elemento perturbador da unidade da classe operária”. Apresentou para o deleite e reflexão dos presentes a “Linha do Tempo dos Povos Africanos”, que é parte de uma exposição que tem contribuído para discutir, construir, informar e difundir ações culturais para o exercício do direito do povo afro-descendente ao seu patrimônio cultural, de acordo com o trabalho desenvolvido pelo Ipeafro.

Concluímos o nosso encontro com a certeza de que ampliaremos os nossos diálogos, reafirmando a importância de mantermos viva a memória e o legado de Paulo Freire e dos demais homenageados, para potencializarmos o nosso trabalho, que visa a superação de todas as formas de injustiça, de discriminação, de preconceito e de violência. Para tanto, que possamos preencher as nossas casas, escolas, comunidades, universidades e ambientes de trabalho... a nossa vida, de muita música, de poesia e de todas as formas de expressões artísticas, revigorando com elas a nossa práxis educacional, humanizando o nosso jeito de “fazer ciência” e tornando mais alegre a nossa convivência. Desta forma, contribuiremos para um mundo “menos feio e menos malvado”, mais pacífico, justo e esperançoso. É que nossa utopia é uma existência mais feliz para todas as pessoas e uma vida sustentável para todo o planeta. Por isso, criamos espaços e tempos como este, aproximando pessoas para o estabelecimento de novas relações intertransculturais, que reconheçam e valorizem as diversas diferenças e as múltiplas semelhanças entre os povos.

Convido-a e convido-o, leitora e leitor, a experimentar, nas páginas que seguem, um pouco da emoção, das aprendizagens e das homenagens que acabei de relatar.

Paulo Roberto Padilha

Mestre e doutor em Educação pela FE-USP, pedagogo e músico. É Diretor de Desenvolvimento Institucional do Instituto Paulo Freire.

É uma questão de amor

Thiago de Mello¹

*Para Marina Silva,
exemplo estrelado*

O que é o meio ambiente?
É simplesmente uma casa,
só que grande já demais.
Do tamanho do universo.

Dentro dela cabe o mundo,
mundo, mundo, vasto mundo,
cabe o sonho azul profundo
e, mais do que tudo, cabe
o amor que essa casa tem.

Amor: dar e receber.
A casa gosta é de doar,
sabe que é sempre a melhor
maneira de receber.

O seu nome é Terra,
céu e chão da Natureza,
mãe da sombra e do esplendor,
do orvalho e do temporal.
É a Gaia do mito grego.
Já não é mais um segredo
que ela é um ser vivo também.

E vive de inventar vida.
Cada coisa que ela cria,
pássaro, nuvem, lajedo,
oceanos, constelações,
a luz do dia e a da noite,
é pra dar contentamento
a quem mora nela e dela.

Sua invenção mais poderosa?
O manancial que não cessa.
Sua glória e sua festa
é ter plantado a floresta:
pátria de todas as águas,

¹ Poeta.

verde de todas as cores.
Mãos de mágicos poderes
prontas sempre a bem servir.
Vôo sereno de garças
ensinando paz aos homens.

Mas da multidão de seres
que ela gerou, cuidadosa,
de todos, seu predileto,
o Humano, feito e perfeito
das virtudes dos seus verdes,
o único a quem deu o dom
de se indagar e escolher,
mal nascido, a malquerença
da cobiça o converteu
em maldoso Desumano:
animal ímpio, feroz,
que lhe vem varando o ventre
com lâmina envenenada
de gás, fogo e ingratidão.

A Terra sabe ser mãe.
Queimada e compadecida,
persiste fiel à bondade,
que é seu destino e seu dom.

Ela te ama e estende a mão
a ti, filho da Floresta.

Dos seus âmagos em brasa,
das flores desarvoradas,
das asas enlouquecidas,
quando anoitece
– ouve bem –
se ergue um pungente clamor.
Não é grito de guariba,
não é esturro de onça
nem silvo do Curupira.

É a mata pedindo ajuda.

A Floresta é a tua casa,
cuida dela com amor.

*Rio Andirá, Barreirinha,
No coração do Amazonas,
2008*

In memoriam: João Francisco de Souza (1944-2008)

Peter Michael Lownds¹

João Francisco de Souza², professor e ex-diretor do *Centro de Educação* da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e diretor do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular (NUPEP), era um *Freiriano* autêntico que, até o seu homicídio em março passado, foi o mais importante propo-nente da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Nordeste do Brasil. Como voluntário, ainda adolescente, envolvido no *Movimento de Cultura Popular* (MCP), João Francisco ajudou a criar as *Praças de Cultura*, onde a televisão era uma atração popular quando poucas pessoas tinham este aparelho em casa. As pessoas assistiam aos programas nas praças e depois faziam debates que eram dirigidos por artistas e intelectuais locais e, em pouco tempo, espetáculos teatrais e musicais foram agregadas ao movimento levando à criação dos *Círculos de Cultura* que inspiraram, há meio século, as primeiras experiências de alfabetização de Paulo Freire.

João Francisco de Souza: Havia cinco praças no Recife... porque o MCP inicialmente ocorreu apenas no Recife. Seus líderes eram Germano Coelho, Chico Weber, Anita Paes Barreto, Abelardo da Hora, Paulo Freire, Paulo Rosas. Naquela época, Freire estava começando a experienciar os processos de alfabetização. Antes, ele havia conduzido os Ciclos de Cultura sem uma sistemática de alfabetização, apenas com debates. Estava trabalhando nesse processo desde que fora diretor do Serviço Social da Indústria (SESI). Realizava um debate com os trabalhadores e operadores de máquinas, por exemplo, e estes selecionavam, por voto, uma série de questões que gostariam de explorar.

Peter Lownds: *Os educandos escolhiam seus próprios conteúdos?*

JFS: Sim, apesar de não haver uma educação formal ainda, nem uma metodologia de alfabetização, Freire estava impressionado pela forma com que os trabalhadores se envolviam e participavam destes debates.

PL: *Eles queriam saber.*

JFS: Eles queriam saber, e foi como começou. Freire se perguntava: seria possível fazer algo parecido com um *input* pedagógico? Porque o problema era que a maioria deles não sabia ler. Então, partindo dos Ciclos de Cultura, Freire começou a introduzir os temas com palavras-chave, porque já havia bastante debate em torno

1 Doutor em Educação pela Universidade da Califórnia. É ator, escritor, tradutor e educador.

2 João Francisco de Souza era uma fonte geradora de inspiração, teoria e prática, até a sua morte num assalto em março de 2008. Esta homenagem, destacando duas entrevistas que fizemos em 2002 e 2004, traça seu desenvolvimento desde o MCP de 1962 até dois projetos mais recentes que dirigiu e analisa em retrospecto. Também se discute uma série de livros didáticos que ele fez pela CUT e a sua perspectiva da situação atual européia após as estadas em Inglaterra, Espanha e Portugal, em 2003.

dos chamados “temas geradores”, bem como das palavras geradoras, de forma que estas passaram a fazer parte do trabalho de alfabetização e da apropriação gradual da escrita e da leitura. As primeiras dez sessões eram dedicadas às “codificações”, o que ele chamou de “dez situações”, sem palavras escritas. Na décima primeira sessão, Freire introduziu a leitura e o domínio do código alfabético.

PL: *Ele já tinha tido a experiência em Angicos?*

JFS: Não, não. Isto foi antes de Angicos. A experiência em Angicos não aconteceu antes de 1963, quando ele era coordenador do Serviço de Ciência Cultural da Universidade do Recife. Antes disto, ele estava fazendo experiências no Poço da Panela, próximo de sua casa em Casa Forte, com algumas empregadas domésticas que moravam nos arredores.

PL: *E você fazia parte desse grupo?*

JFS: Desse não, eu fazia parte do grupo da Praça da Torre, mais próximo do centro da cidade. No nosso trabalho, inicialmente, não havia nada de alfabetização, era apenas o trabalho em torno dos programas da televisão, da música, do teatro, das leituras e da biblioteca ambulante, ok? Mas, todos os sábados tínhamos encontro com os coordenadores, Paulo Freire e Paulo Rosas, quando colocávamos qualquer problema que tivéssemos e eles os discutiam conosco, analisando como poderíamos continuar trabalhando com as questões que as pessoas levantavam.

PL: *E você era professor do ensino fundamental?*

JFS: Não, eu era estudante, era um garoto, dezesseis ou dezessete anos. *Yo era un niño!* Havia um grupo de nós, estudantes, um grupo lá do Colégio de Pernambuco e desenvolvemos tudo isso... todo esse trabalho. Era um grupo de trinta jovens e estávamos envolvidos em todas essas atividades com eles.

PL: *Você já era politizado?*

JFS: Sim, nessa época, isso já era, eminentemente, um trabalho político. Era um momento de muita efervescência política aqui em Pernambuco e havia muitos estudantes universitários e do ensino médio envolvidos e que estavam respondendo ao apelo do Movimento de Cultura Popular. Em seguida, quando a experiência pedagógica de fato começou, envolveram-se com as comunidades trabalhando como professores de alfabetização, você entende? Então todos nós nos envolvemos nesta mobilização.

PL: *Era semelhante com o que aconteceu em Cuba em 1961?*

JFS: Sim, mais ou menos, mas não houve aquele... o processo revolucionário não foi o mesmo de Cuba, mas existem coisas semelhantes em termos de mobilização e de envolvimento da juventude. O MCP foi criado em 1960, e no final de três ou quatro meses já havia mais de quatrocentos jovens envolvidos em todas estas comunidades trabalhando em projetos de diferentes formas e naturezas.

PL: *E quanto tempo durou?*

JFS: Infelizmente, o MCP não durou muito. Começou em 1960 e no golpe de 1964, em julho, estava tudo... não em julho, não, que julho! (rindo)

PL: *Em abril.*

JFS: No mês de abril eles invadiram o quartel general do Movimento, queimaram a biblioteca inteira, os documentos, tudo... não restou absolutamente nada... queimaram tudo. Havia uma biblioteca chamada “A Brasileira” que era uma das mais

completas no país inteiro e tocaram fogo em todos os livros, nos documentos pessoais, tudo! Foi uma fogueira... tudo, tudo... um dia inteiro de fogo.³

Influenciado na sua adolescência pela oportunidade de trabalhar com educadores progressistas no rico fermento sócio-político do MCP, não surpreende que João Francisco tenha devotado a maior parte de sua carreira pedagógica à *Educação de Jovens e Adultos* (EJA). Seu livro *Atualidade de Paulo Freire* (Recife, Edições Bagaço, 2001) é uma

[...] análise da questão política no Brasil, especialmente as chamadas políticas sociais, a partir das diversas situações geradas pelas relações de produção e configurações culturais (diversidade cultural), nas suas possibilidades de convivência (intermulticulturalidade) capazes de nos encaminhar na direção de uma superação das desigualdades econômico-sociais exasperantes e as exclusões desqualificadoras numa transculturação democrática (multiculturalidade).⁴

Quando mencionei meu interesse pelas questões da cultura popular em uma perspectiva mais íntima e biográfica, e que estava pensando em investigar uma comunidade em Olinda que tinha questões parecidas com as que ele encontrou, como o investigador principal do projeto PETI com os trabalhadores dos campos de sisal e suas famílias, João Francisco falou da importância da etnografia social:

Quando você documenta uma situação como esta, milhares de reflexões são feitas a partir deste ponto, tanto da perspectiva da compreensão das relações que são tecidas no interior destas famílias, quanto das implicações de um programa social e de um educacional. De que forma podemos juntar um programa educacional se não compreendemos a cultura da população, qual é o seu valor, que tipo de expectativas existem ou não existem, quais são as frustrações. Então, seguimos trabalhando, brincando com coisas, quem é capaz de escolher, quem foi escolhido, quem não foi. Porque não se tem uma abordagem documentada mais séria na maioria destes casos. É o que gostaria de ter feito com a juventude do subúrbio e no interior do estado de Pernambuco. Descobrir o que está se passando em suas cabeças: quais são seus mecanismos de sobrevivência? Porque existem, sem dúvida, coisas muito interessantes sobre as quais não temos a mínima idéia. Então, inicia-se um programa educacional sem saber com o que se está jogando, apenas para manter o povo ocupado. Só para passar o tempo e termina sendo algo menos sério. Sem uma base científica, sabe? Oitenta por cento da população deste país acima dos quinze anos não concluiu sua educação primária dentro dos oito anos. Está tudo baseado em opiniões e impressões, vê?⁵

Eu passei uma semana no Recife em novembro de 1999 para participar numa reunião do *Grupo de Trabalho Educação e Sociedade* do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO)⁶. Durante esta breve visita, fui levado por uma amiga educadora para o Centro Educacional para Jovens e Adultos (CEJA) – antigo CAIC – no reduto das classes trabalhadoras no centro de Peixinhos em Olinda. Quando voltei três anos depois para fazer um estudo, a escola, antes vibrante, havia desaparecido. Em conversa com os professores e administradores, comecei a juntar a história do fracasso do CEJA. A escola, administrada pelo Município de Olinda, fora implantada durante o segundo mandato do governo de Germano Coelho por João Francisco, que era na época

3 Trecho de uma entrevista conduzida na UFPE, no dia 31 de julho de 2002.

4 Esta e algumas citações seguintes são de três trabalhos sob o título *Ethics, Politics and Pedagogy in the Perspective of Paulo Freire* que ajudei João Francisco a preparar para a série de seminários que deu na Universidade de Manchester (GB) em 2003.

5 Trecho da entrevista concedida por João Francisco na UFPE, 31 de julho de 2002.

6 O meu trabalho, *Notas de um educador popular em Los Angeles*, faz parte do livro *Paulo Freire e a agenda da educação latino-americana no século XXI* (Buenos Aires: CLACSO, 2001).

Secretário Municipal de Educação. Na eleição municipal de 1996, os conservadores voltaram ao poder, e a nova prefeita, Jacilda, forçou o CEJA a mudar-se para um pequeno e sub-equipado clube social da vizinhança, e muitos dos professores, graduados pela universidade e selecionados por João Francisco se dispersaram. O governo da prefeita atual, Luciana Santos, transformou o CAIC em uma escola do ensino fundamental e conseguiu restaurar ali as aulas da EJA no horário noturno.

Como Secretário de Educação de Olinda, João Francisco conseguiu do governo e de várias ONGs verba e apoio material para tornar seu sonho possível. Ele transformou seus alunos pós-graduados da Universidade Federal de Pernambuco em um corpo de pesquisadores-colaboradores disciplinado e entusiasta. Além de estudarem a pedagogia de seus antecessores, eles faziam de suas salas de aula laboratórios, pesquisando novas formas de ensinar dialogicamente, e submetiam seus experimentos às análises detalhadas no final de dois anos do curso em Educação de Jovens e Adultos do Centro de Educação da UFPE. Em 1999, não mais encarregado das operações diárias do CEJA, João Francisco publicou uma importante série de livros didáticos, baseados na ideologia freiriana e na prática diária dos professores. Os livros são produzidos pelo NUPEP – “criado em novembro de 1988, junto com professores dos Departamentos de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação, em uma proposta de Pesquisa-Ação Participativa para estudar o fenômeno da educação de jovens e adultos e da organização popular partindo da perspectiva da Educação Popular”. A série está dividida em dois módulos: 1) *A História do Ser Humano* e 2) *A Socialização do Ser Humano*. Atualmente abrange seis áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sociais, Arte & Cultura e Inglês. A coleção é usada em escolas municipais para jovens e adultos do Estado de Pernambuco.

Recebi cópias deste material, em três diferentes ocasiões em que visitei as escolas locais. No Módulo I – do livro texto de Língua Portuguesa, há músicas de renomados compositores brasileiros: Chico Buarque (*Minha Infância*) e Pixinguinha (*Carinhoso*), versos de Jorge Luis Borges (*Instantes*) e de Bertolt Brecht (*Elogio ao Aprendizado*), e um pequeno artigo de Paulo Freire (*O Ato de Estudar*) no qual dois homens, transportando uma caminhonete cheia de sementes de cacau para o sítio onde deviam secar, resolvem o problema de como atravessar um atoleiro. Em outro livro de ensino que NUPEP produziu pela CUT do Nordeste, João Francisco faz algo ainda mais sofisticado com fotografias e gráficos do mundo das artes e da propaganda e imagens de personagens conhecidos de desenhos animados. Os leitores são convidados a se engajarem em vários exercícios interativos baseados nesses textos: fazendo colagens de imagens, descrevendo suas reações a uma música ou estória, adicionando fatos de suas próprias vidas para completar lacunas em exercícios, dividindo palavras em sílabas. Enquanto são lidas pelo professor ou cantadas, entoadas, repetidas, examinadas e interpretadas pelos membros da sala, esses textos representam o que Freire chamou de “codificações: objetos reconhecíveis, desafios diante dos quais deve ser direcionada a reflexão crítica dos decodificantes”. Educadores norte-americanos olhando para essa coleção eclética, poderiam duvidar de seu valor como primeiro instrumento de alfabetização para pessoas que passaram sua adolescência e maturidade sem a habilidade de ler. Numa página introdutória para o módulo de Ciências Sociais, João Francisco sugere a existência de

[...] três tradições na construção das diferentes identidades nordestinas [cada uma das quais

com] diferentes versões ou visões: a visão dos escritores/intelectuais, a visão dos políticos e dos empresários (grandes proprietários de terras, industriais e negociantes) e a visão dos artistas. Suspeitamos que o que somos e como vivemos hoje é um resultado da mistura dessas diferentes versões e visões. (SOUZA, 2000, p. 64).

Nas palavras que poderiam ter sido escritas por Freire, João Francisco concorda sobre a supremacia da visão dos “artistas” por ser um desenvolvimento natural da

[...] organização popular e da luta pela transformação da sociedade nordestina em concordância com os interesses da maioria das pessoas: homens e mulheres que trabalham no campo e nas ruas e nas fábricas das cidades, assalariados e desempregados, bem como nativos brasileiros, intelectuais, políticos e artistas que têm em comum a esperança de uma vida melhor. [Seguem-se as perguntas e as instruções:] 1) Qual [das três tradições] parece mais correta?; 2) Que podemos fazer para aumentar a disseminação “da compreensão do que parece mais correto” em nosso ambiente? Por quê?; 3) Sintetize, em uma palavra, um poema, em uma parte de música, em um desenho, uma pintura ou em uma composição escrita a melhor idéia! (SOUZA, 2000, p. 64).

Os leitores-estudantes são alertados para preservarem suas respostas iniciais a estas perguntas a fim de que possam compará-las com as que surgem no final do curso. Três versos de canções de compositores de cor, Ataulfo Alves, Dorival Caymmi e Gilberto Gil, são oferecidos como base de comparação para os textos de Gilberto Freyre e José Lins do Rego, mudando o foco da palavra escrita para o reino da música e das reminiscências literárias dos brancos descendentes de usineiros aos músicos netos e bisnetos de escravos africanos cantando ao ritmo de samba letras de ternura e malícia feitas da consciência crítica.⁷

João Francisco de Souza era simplesmente “João” para a maioria de seus alunos, amigos, colegas e co-conspiradores do Centro de Educação e do NUPEP – um homem forte e calvo que tinha um grande bigode quando o encontrei pela primeira vez em 2002, e cuja combinação particular de brilho e bom humor davam-lhe acesso aos mundos divergentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA): universitários, Ministério da Educação, ONGs, publicadores, acadêmicos, salas de aula rural e urbana. Havia também conferências, congressos e programas de professor-visitante: oportunidades para levantar a tocha da EJA fora do país. João Francisco recebeu uma bolsa pela CAPES, do MEC, que lhe possibilitou passar a maior parte dos anos de 2003-2004 como professor visitante em ambas *La Universidad de Barcelona* e *A Universidade do Minho* em Braga, Portugal, onde coordenou e liderou um seminário de quinze semanas em *sociologia de educação não-acadêmica dos adultos* para candidatos ao Mestrado. Desta experiência surgiu o livro *E a Educação: Quê?* com um subtítulo provocativo – *Educação na sociedade e/ou a sociedade na educação* –, no qual o autor “[...] procura entender os novos papéis da educação no contexto do mundo pós-moderno a partir de um foco sociológico, pedagogicamente implícito [...]” (SOUZA, 2004, p. 11).

O estilo, para João Francisco, era uma preocupação secundária. Se a proeminência literária tivesse sido seu objetivo, ele não teria sido capaz de publicar tão próximo de casa. Edições Bagaço está enraizada nas tradições anárquicas pernambucanas, como seu nome implica. Ele era um pesquisador e um polemista que sabia quando deixar os

7 As canções citadas são *Mulata Assanhada*, *Sinhôzinho* e *Mão Negra* na qual Gil escreveu “*Na verdade a mão escrava passava a vida limpando/O que o branco sujava/Mesmo depois de abolida a escravidão/Negra é a mão de quem faz a limpeza/Lavando a roupa encardida, esfregando o chão/Negra é a mão da limpeza.*” (SOUZA, 2000, p. 66).

fatos falarem por si só:

Apenas para dar um exemplo de nossa desumanização, cito alguns dados estatísticos do IBGE sobre os 11 milhões de crianças e adolescentes que moram nos 11 estados brasileiros que formam a Região do Semi Árido (RSA) do Brasil. 390 mil desses adolescentes são analfabetos; cerca de 75% dos meninos e meninas vivem em famílias com uma renda per capita de menos de meio salário mínimo por mês; mais de 317 mil crianças e adolescentes trabalham ao invés de ir para a escola. Em 95% das cidades da região, a mortalidade infantil é mais alta do que a média nacional a qual, em 1996, era de 37.5 mortes para 1.000 crianças nascidas vivas. No nordeste, a mortalidade infantil era de 60.4 para 1.000. Certamente, não iremos superar estes desafios com incentivos financeiros para a frequência na escola (“*bolsas-escola*”) ou outro tipo de relação econômica. Nada vai emergir dessas pequenas “generosidades”. No caso da RSA, apenas os projetos de reforma agrária, incluindo crédito e comercialização [...] amplas melhorias educacionais, serão capazes de ajustar e reorientar o processo de humanização do Brasil. (SOUZA, 2003).

Quando o entrevistei pela última vez, em 9 de setembro de 2004, João Francisco parecia cansado de lutar contra as diversas agências federais, estaduais e municipais envolvidas com o projeto PROMATA⁸

JFS: Não tenho muitas ilusões sobre os resultados de tudo isso. Primeiro, é uma ação complicada. Para a população [cortadores de cana e suas famílias] não está claro que a escola é importante. Todos dizem que é importante, mas eles não vêem como a escola serve aos trabalhadores. Ninguém é claro a este respeito. Não há resposta para a pergunta “qual é a utilidade da escola para a classe trabalhadora?” A escola é útil para quem vai para a universidade; ela nos profissionaliza, dá-nos certo status, a possibilidade de entrar para o mercado de trabalho de alguma forma. Mas a escola fundamental, se você frequenta os primeiros oito anos ou não, em termos de mundo do trabalho e dar-se bem na sociedade, não faz uma grande diferença. A escola só faz diferença na vida das pessoas no nível universitário. E, em certo grau, no ensino médio, em nível profissionalizante.

PL: *Então por que você faz isso?*

JFS: No momento atual, não estou bem certo.

PL: *Interessante, porque quando li o relatório que você escreveu sobre a experiência na região de plantação de agave no interior da Bahia, fiquei deprimido.*

JFS: Cinco anos investidos... para criar uma nova doença na região a que chamo de “síndrome de perda da *bolsa-escola*” porque as famílias estavam apavoradas, quando seus filhos completassem quinze anos, elas perderiam a *bolsa* e seriam incapazes de sobreviver. Uma criança vale R\$50,00, duas crianças na escola trazem para o orçamento familiar R\$100,00 e este é o limite do PETI. E toda esta doença é irreversível porque as crianças avançam cronologicamente! Quando completarem 15 anos, perdem a *bolsa* e as famílias que não têm nada como resultado, não têm terra e não têm perspectivas. Então voltam para a “estaca zero”.

PL: *E você colocou seu corpo e alma neste programa?*

JFS: Estamos sempre sob a ilusão de que vale a pena colocar tais questões como problemas para que as pessoas, nos grupos com os quais estamos trabalhando, comecem a discuti-las em um nível mais profundo. É o que o velho Freire chamava de

8 Incluindo o governo estadual de Pernambuco, o BID, o NUPEP, o IPAD e 27 secretarias municipais de educação.

“problematização” – perguntando “o que é isso? Poderia ter sido feito diferente-mente? Há uma forma melhor?” Acho que este é o maior papel do intelectual.

PL: *Não é uma questão de ganhar, tendo vitórias ou realizando sonhos, então?*

JFS: Apenas discutindo, discutindo, discutindo, discutindo.

PL: *Abrindo a questão.*

JFS: Abrindo a questão... até que, um belo dia, a população começa a se organizar e sentar à mesa com as cartas nas mãos. Não podemos fazer isto por eles, nós intelectuais de classe média! O máximo que podemos fazer é perguntar “por que está acontecendo?” Suprir algumas informações para que eles entendam o que está se passando. “Agora que temos esta nova maneira de pensar, isso poderia ter sido feito de outra maneira?” Acho que esta é a nossa contribuição mais importante. Quantas pessoas irão ler meu relatório sobre o PETI? Uma meia dúzia talvez. UNICEF, que patrocinou o programa, ficou extremamente decepcionado porque acharam que não vi nada que valeu a pena no programa, no sentido positivo.

PL: *Eles mesmos não acompanharam as experiências? Não enviaram ninguém?*

JFS: Vieram, mas ficavam contentes com os aspectos episódicos. Eles não arriscavam um aprofundamento analítico das implicações do programa. Se as crianças estavam se divertindo, se estavam na escola ao invés de trabalhar, eles estavam satisfeitos. “Não é magnífico que as crianças não estejam trabalhando?” É maravilhoso! Mas, o que estamos lhes oferecendo no que diz respeito ao futuro? Não é suficiente que elas estejam contentes, que tenham alguma coisa para comer hoje. Temos que assegurar que amanhã ainda haverá comida. O que estamos oferecendo que irá criar condições para que elas sejam capazes de cuidar de sua própria sobrevivência e que não tenham outra crise de existência? Isto se torna um “ciclo vicioso”. A criança entra no programa entre a idade de 6 anos com a bolsa alimentação. Dos 7-15, ele/ela tem a bolsa escola, e o governo inventou recentemente a bolsa gente jovem que vai dos 15-18 anos. Então, quando chegam aos 18, eles casam e têm filhos, o que os qualifica para o ciclo, e assim podem continuar a viver das bolsas.

PL: *Mas, pode-se realmente “viver” com o valor dessas bolsas?*

JFS: Viver não! Mas...

PL: *Sustentar-se.*

JFS: Comer feijão com farinha e água. Não é na verdade uma vida, mas, como eles dizem, “não temos nada”. Quando aparece trabalho, eles trabalham um dia por um dólar! Cortando agave ou nas pedreiras quebrando pedras! Três reais...

PL: *E aqui no corte da cana?*

JFS: No corte da cana eles podem ter um pouco mais porque os engenhos pagam por toneladas. Então eles trazem suas esposas, filhos, primos, sobrinhas, sobrinhos. Dez pessoas trabalhando juntas podem apurar 10, 12 ou 15 reais por dia. Mas dez pessoas trabalhando é igual a R\$1,50 cada! Então, que podemos fazer neste contexto? “Problematizá-lo”, discuti-lo. Não apenas com o povo, mas com as autoridades. Todo lugar que vou, conto esta história. Algumas pessoas ficam furiosas. Com outras eu digo: “vamos parar de ser cínicos – vamos falar sério. Se não queremos mudar a situação sócio-econômica dos trabalhadores deixemo-los morrer! É melhor que morram agora, menos cruel do que ter toda esta conversa

e prolongar a morte por uma semana ou duas!”

PL: *Qual é a contribuição da sua visão para a União Européia? Quando você fala do Brasil, isso atinge as autoridades?*

JFS: Seria maravilhoso se eu o fizesse. Teria feito meu trabalho! Apenas fazê-los discutir estes problemas. Porque eles têm problemas sérios também, do jeito que vocês têm nos Estados Unidos. Hoje, metade da população da Europa é subsidiada. Dos 100 ou 300 euros, dependendo do tipo e do grupo social. É o suficiente para viver relativamente bem – você tem comida suficiente, pode comprar roupas de marca, circular pela cidade, mas os jovens [gesticula colocando uma agulha em seu braço], tomar um café, olhar o mundo, ir às praças. Não há trabalho! Como um deles me disse: “Professor, sabe o que é, quando o dia nasce, não ter nada para fazer? Para aonde estamos indo? O que vamos fazer?” É um fenômeno que está crescendo. Porque a tecnologia acabou com o trabalhador. Para cada avanço tecnológico menos e menos pessoas são necessárias. Então, profissões interessantes estão aparecendo: ler para as pessoas idosas, acompanhar idosos.

PL: *Estas também são as profissões de muitos imigrantes em Los Angeles. Dar banhos nos idosos. Há muito do que chamamos de “lares de aposentadoria”.*

JFS: Existem pessoas [na Europa] dando banhos em idosos para pagar seus doutorados. Conheço pessoas que pagaram a graduação passando seus finais de semana cuidando de idosos, fazendo 100 ou 200 euros por dia – o suficiente para pagar a alimentação e transporte!

PL: *Então a situação é preta?*

JFS: É preta, mas, claro, não se pode compará-la com as coisas aqui no Brasil. Os pobres na Europa têm comida suficiente para comer, têm seguro social, tratamento de saúde. Se quiserem ir para a escola, eles podem. Não que eles aprendam alguma coisa, mas pelo menos há escolas. Todos os imigrantes têm os chamados “benefícios sociais” a partir do momento que chegam, mas é extremamente incômodo para o Estado. Então, há propostas sendo encaminhadas que irão limitar estes benefícios para aqueles com pelo menos cinco anos de residência. Há um poderoso protesto, uma xenofobia crescente, na França, Alemanha e até em Portugal – “Estamos sendo invadidos pelos estrangeiros!”

PL: *Vi muitos africanos quando estava em Lisboa.*

JFS: Não apenas africanos. Eles estão vindo dos países do leste também – ucranianos, eslavos, húngaros, turcos. Então, por um lado, é bom para a comunidade européia porque o nível da cultura é acelerado, uma vez que muitos destes imigrantes – doutores, engenheiros, pessoas graduadas – estão trabalhando na construção civil. Muitos habitantes acham que isto está elevando o nível de cultura das cidades. Por outro lado, há uma rejeição crescente. Coisas calamitosas são atribuídas aos imigrantes. Barulhos à noite, brigas, qualquer tipo de manifestação pública – “deve ser os africanos ou as pessoas do leste”.

PL: *Não são apenas os descontentes do que você chama de “pluriculturalismo”? Você e o sociólogo francês Alain Touraine estão escrevendo sobre pluriculturas tornando-se multiculturas, certo?*

JFS: É muito Paulo Freire. Ele disse que o que o mundo vai atravessar não é o multiculturalismo, mas a fase da diversidade cultural. Existem muitos grupos diversos,

mas isto não quer dizer que exista colaboração ou solidariedade entre eles. Eles estão nos opostos da cidade, nos guetos. Esta é a atual situação da diversidade cultural. Para Freire, o “multiculturalismo” só ocorre quando estes grupos começam a cooperar, começam a realizar projetos comuns que tem interesse comum. Se todos estão preocupados sobre seu próprio individualismo, não seremos capazes de cooperar. Esta é a visão que desafia a maioria dos sociólogos europeus que pensam que já estamos em uma situação de multiculturalismo. Touraine é mais discreto. E ele acha que é uma “construção possível”, mas não alega que ainda estamos em uma sociedade multicultural. Ele vê alguns sinais que possa haver um diálogo intra-cultural, mas não o vê como uma situação predominante. O que predomina atualmente é assimilacionismo, guetos, discriminação. Não colaboração e construção conjunta que respeita as individualidades e as diferenças.

A questão que João Francisco continuou fazendo – “somos global ou não?” – depende de revivificar a “idéia democrática” de uma sociedade multicultural. Mas, como isso era definido dependia de qual “lente analítica” se olha. Qual é a diferença entre a “cultura popular” que Anita Paes Barreto, Chico Weber, Paulo Freire, Paulo Rosas e Abelardo da Hora encontraram em 1962 e a mediatizada cultura de massa disponível atualmente? Europeus como Touraine e Morin chamam o atual fenômeno de “interculturalismo” e reconhecem que a educação oferece um solo fértil para a discussão e análise da nova sociedade global. João Francisco viu o atual estado de “fragmentação” como indicativo de uma oportunidade de mudar o modelo de “educação como uma oferta” para uma “educação sobre a demanda”. De acordo com ele, o presente conceito de escola é um “lugar de passagem onde algumas pessoas reforçam suas identidades, negando a identidade dos outros”.

Quando Touraine (2003, p. 216) chama para a “recomposição do mundo” baseada na habilidade do “sujeito” de lembrar, distanciando-se do que pode estar acontecendo no palco global a cada momento, e “agir instrumentalmente”, baseado em seu sofrimento histórico e trágico, ele está proclamando a necessidade das pessoas prestarem atenção e responderem às situações limítrofes que sempre surgem da *realpolitik* dos opressores, sejam indivíduos ou corporações.

César Vallejo, educador e poeta peruano que, em *España, aparta de mí este cáliz* (1937), se declarou inimigo do fascismo espanhol, costumava assinar suas cartas “¡Salud y sufre!” Seu poema, *Los Heraldos Negros*, de 1919, reconhece as consequências brutais da nossa inserção na história:

Hay golpes en la vida tan fuertes... ¡Yo no sé!
Golpes como del odio de Dios; como si ante ellos;
la resaca de todo lo sufrido se empozara en el alma
¡Yo no sé!
Son pocos; pero son... abren zanjas [oscuras
en el rostro mas fiero y en el lomo mas fuerte,
Serán talvez los potros de bárbaros atilas;
o los heraldos negros que nos manda la Muerte.
Son las caídas hondas de los Cristos del alma,
de alguna adorable que el Destino Blasfema.

Esos golpes sangrientos son las crepitaciones
de algún pan que en la puerta del horno se nos quema
Y el hombre... pobre... ¡pobre!
Vuelve los ojos
como cuando por sobre el hombro
nos llama una [palmada;
vuelve los ojos locos,
y todo lo vivido
se empoza, como charco de culpa
en la mirada.
Hay golpes en la vida, tan fuertes... ¡Yo no sé!

A morte precoce e violenta do saudoso João nas mãos de alguém que podia ter sido um beneficiário de um dos seus projetos pode provocar um “*¡yo no sé!*” amargo. Porém, a pedagogia crítica brota dos irracionalismos e do nosso desejo de examiná-los como germes da conscientização. João Francisco de Souza, cuja práxis incluía formular e conduzir laboriosas e politicamente traiçoeiras campanhas de alfabetização com as pessoas mais socialmente oprimidas do hemisfério ocidental, escreveu em um capítulo intitulado *Educação como chave para a humanização dos seres humanos*:

Os seres humanos nascemos *inconclusos, inacabados*, como nos lembra Paulo Freire (1987). Ele faz dessa idéia a base de sua proposta pedagógica. E afirma que a nossa vocação é *ser cada vez mais humanos*. Vamos nos tornando *humanos* ou nos desumanizando no decorrer de nossa vida, de acordo com as experiências que tivermos, com a condição que construirmos para nossa vida pessoal e a vida da coletividade. Por isso, devemos nos *educar ao longo da vida*. A visão de Paulo Freire sobre essa educação ao longo da vida se justifica pela inconclusão humana e pela busca contínua que fazemos com vistas à construção de um projeto humano para o conjunto da sociedade e para cada um de nós e dos grupos culturais aos quais pertencemos. Essa *humanização* só pode ser construída coletivamente. O *eu* (identidade) de cada ser humano se constrói na coletividade (*nós*). A humanização implica, então, idéias, pensamentos, reflexões, ciências, artes (*pensar*), afetos, vontades, paixões, experiências (*emocionar-se*), bem como atividades, ações, práticas (*fazer*), no interior de determinadas relações sociais (*meio cultural*) e de relações com a natureza (*meio natural*). Essas relações sociais e com a natureza estão em permanentes mudanças, transformações, para o bem ou para o mal. Matutar sobre a *humanização* do ser humano é pensar sobre um dos mais difíceis problemas da vida, é pensar sobre a própria existência do ser humano, suas possibilidades e impossibilidades, facilidades e dificuldades... Então, trabalhar com a hipótese de que a *educação* diz respeito à *construção da humanidade do ser humano e do planeta* é uma tremenda complicação. “É uma tarefa para os destemidos, uma missão que aos fracos abate, e que aos fortes, aos bravos, só pode exaltar.”⁹. (SOUZA, 2004, p. 223-225, grifos nossos).

Referências

- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed [Pedagogia dos Oprimidos]*. New York: Continuum, 2000.
LOWNDS, Peter. *In the Shadow of Freire: Popular Educators and Literacy in Northeast Brazil [Na Sombra de Freire: Educação Popular e Alfabetização no Nordeste do Brasil]*. Los Angeles: Ucla, 2006.
SOUZA, João Francisco de. *Atualidade de Paulo Freire*. Recife: Bagaço, 2001.

9 Citação do poema “Canção do Tamoio” por Gonçalves Dias (1849-1923).

SOUZA, João Francisco de. *E a Educação: Quê? Educação na sociedade e/ou a sociedade na educação*. Recife: Bagaço, 2004.

SOUZA, João Francisco de. *Ética, Política e Pedagogia na Perspectiva Freiriana*. [S.l.: s.n.], 2003. Textos de seminários conduzidos pelo Professor de Souza em 2003 para o Departamento de Drama da Universidade de Manchester (GB).

SOUZA, João Francisco de (Coord.). *“Já sei ler, vou ler mais...”*: Livro II de Leituras & Livro II de Atividades para Educandos. Escola de Formação da CUT no Nordeste, Programa Trabalhadores Rurais. Recife: NUPEP/Bagaço, 2000.

TOURAINÉ, Alain. *Poderemos Viver Juntos? Iguais e Diferentes*. [*Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents* (1997)]. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

Hace poco más de un año (Para Paulo Freire)

*Carlos Alberto Torres*¹

Todavía, hace poco más de un año, tu magia deambulaba por las calles.

Como titiritero
cantabas canciones a la libertad.

Rostros de niños, jóvenes, adultos y ancianos
practicaban un ba-be-bi-bo-bu de tijolo
con marcas existenciales
la curiosidad se volvía epistemología
y tu generosidad desafiaba al poder.

Todavía, hace poco más de un año,
la esperanza y la sabiduría tenían tu nombre, y la utopía también
entre gritos de rencor, de bronca y de conocimiento popular
mojados por la opresión
pero atemperados
por encuentros amorosos de intensidades desconocidas.

Todavía, hace poco más de un año
tus palabras formaban himnos,
destruían palacios,
desmoronaban templos
invitaban a la revolución desmedida,
a una lucha pacientemente impaciente.

Todavía, hace poco más de un año
América Latina vivía preñada
de un optimismo contagioso.

Cercos, alambradas y bayonetas se desdibujaban
como caricaturas borrosas de un pasado en extinción
mientras
circos, carnavales y procesiones movilizaban,
en su esplendor,
el legado de la tradición y la ruptura.

¹ Diretor-fundador do Instituto Paulo Freire de São Paulo, da Argentina e da Universidade da Califórnia em Los Angeles (Ucla). É professor da Faculdade de Educação da Ucla.

Hombres y mujeres buscaban
en la política
verdad, justicia y libertad.

Todavía, hace poco más de un año, te teníamos aquí, entre nosotros.

Hoy, en tu muerte infinitamente sofocante, todavía vives en nosotros.

Hace poco más de un año que te elevaste en sonoro coro vocal
de palabras repetidas pero también reinventadas
de enseñanzas tradicionales pero no vetustas
de profecías
donde el amor es la justa medida de todas las cosas,
y donde la ética y la sonrisa son banderas
blasones de una lucha ancestral,
como tus enseñanzas,
maestro, amigo que sigues entre nosotros.

Escrito en el Instituto Paulo Freire, São Paulo, Brasil, 2 de Mayo de 1998.

A vocação de educar: um poema pedagógico sobre o exercício do trabalho da educação

*Carlos Rodrigues Brandão*¹

0. Por toda a parte estavam os sinais

Os sinais de vida estavam por toda a parte.

Semeados entre a vida e a morte e de novo a vida, eles estariam por toda a parte.

Existiriam já então as flores. Ásperas, duras flores de um tempo anterior ao nosso.

Já então, muitos milênios antes, a forma multiforme da vida teria trazido das águas moventes para o chão de terras as sementes desses ancestrais. Seres da vida entre o azul e o lilás, o vermelho e o amarelo.

Os grandes sáurios teriam desaparecido e, então, entre outros animais de grande porte o pequenino beija-flor corria entre cores e odores fecundando a vida.

Então, os seres de que nós viemos baixaram das árvores e, aos poucos, à custa de um enorme esforço, ergueram-se sobre as partes de trás e olharam de frente o horizonte. Como os bichos que caçam, eles tinham os seus olhos na face do rosto. Mas, de uma maneira diferente, só eles aprenderam a ver uma mesma fiel imagem com os dois olhos. Perderam os instintos da onça, mas aprenderam a prestar mais atenção do que os anjos.

Ao cabo de outros muitos milênios terão reservado as mãos para ofícios até então desconhecidos, e terão aprendido, seres de quatro patas, de pé sobre apenas duas, uma rara, nova e única postura do corpo.

E entre os dedos o polegar veio a opor-se aos outros dedos. E pela primeira vez a vida gerou uma mão tão sábia quanto a mente que haveria de criar através dela. Uma mão esquecida de andar carregando o corpo, como entre os macacos. Uma mão sutil e interrogativa, para que houvesse os toques do amor, da ciência e da arte.

E a arquitetura da boca perdeu aos poucos a ferocidade carnívora e se preparou para o milagre da fala.

Em um ser que anda de pé, que olha com curiosidade, atenção e sabedoria, que conquistou a liberdade dos gestos, primeiro das mãos e, depois, os da fala através dos sinais sonoros dos símbolos, estava aberto o caminho para a atenção concentrada, o olhar inteligente e o gesto sem igual do pensamento.

Um pequeno cérebro, no começo igual ao dos seres seus primos: os gorilas, os orangotangos, os gibões e os chipanzés, cresceu, aumentou muito e se tornou complexo e diferenciado. E foram precisos outros milhões de anos para que este lugar do

¹ Educador e Antropólogo, docente na Unicamp, assessor do Instituto Paulo Freire e pesquisador visitante da Universidade Estadual de Montes Claros.

pensamento e da imaginação aprendesse a pensar, a saber e a se pensar, a se saber pensando e a se pensar sabendo. E a se sentir sabendo e a se pensar sentindo. Pois ali foram nascendo, como flores de vida eterna: a memória, o sentimento do futuro, o desejo de troca com o outro, o temor antecipado de morte, a devoção, o afeto temperado pelo pensamento e o ato de pensar tornado reflexão. Um dia, Gaston Bachelard diria: *estou só, logo somos quatro*. E somos mais, pois cada um pode vir a ser a fronteira do infinito.

A vida, consciente de si em qualquer ser-da-vida, torna-se enfim conhecedora de sua própria consciência. Ela passa de uma consciência reflexa a uma consciência reflexiva. Ela salta do sinal ao signo e do signo ao símbolo. Ela cria a cultura, esse modo natural de ser humano. À Criatura que finalmente emerge do som ao sentido, e do sentido ao significado. E cria a palavra e estabelece o primado da comunicação de sentimentos através de símbolos culturais do viver e do sentir.

Daí viemos, e disto somos. Nós, os seres que desceram das árvores puseram-se de pé, aprenderam a olhar o horizonte e as estrelas. E se tornaram *seres humanos*.

1. avós e netos no meio da noite

Como teria sido a noite talvez esquecida de todas as memórias?
Uma noite primitiva e ancestral na aurora da história,
quando um pequeno ser vivo, um milhão de anos depois chamado “homem”,
chamou para um lugar mais perto da fogueira acesa o seu neto
e então, apontando com dois dedos da mão direita uma estrela,
entre as muitas do céu de julho, pronunciou pela primeira vez
o seu primeiro nome. Como terá sido aquela noite?
Com que gestos de um afeto rude, no entanto, cheios de uma estranha luz,
mais do que a fogueira, mais do que a das estrelas do inverno
teria acontecido aquilo um dia... no meio da noite?

Como teria sido, anterior de mil milênios,
uma outra noite, mais esquecida ainda no silêncio do tempo,
quando um ancestral mais antigo ainda daqueles primeiros homens
descansou sobre os ombros de um menino o peso do braço
e entre movimentos das mãos apenas, e do olhar,
ensinou a ele pela primeira vez um pequeno segredo,
num tempo em que debaixo das árvores e das estrelas não existiam ainda
nem mesmo as palavras, nem mesmo os nomes do mundo?
Como teria sido o desenho daqueles gestos sem voz
e tão humanamente simples que, sob a proteção dos astros,
o homem e o menino adormeceram sem de longe imaginar
que haviam feito ali o milagre de aprender-e-ensinar
para que o saber não morra, e nem as pessoas, e nem as estrelas?

Que pássaros acordados na noite e que outros seres dos céus
e que flores noturnas, dessas onde só o perfume
já torna tão cheio de mistérios o mundo e a vida,

terão assistido, uma vez e outra, separadas de um milhão de anos aqueles instantes fulgazes da história, quando, primeiro o gesto e, depois, a palavra, teriam criado a façanha de inventar a troca entre os símbolos, entre os sentidos e entre os sentimentos do mundo através dos gestos da vida em consciência e em saber?

Transformados naquilo a que outros, tanto tempo, deram o nome de *educação*, entre os homens e os filhos dos homens.

2. quando um gesto ensina, o que se faz?

Entre gestos de poder e amor: movimentos com as mãos, balanços do olhar, alguns murmúrios de palavras e as primeiras frases curtas do pensamento, viajando entre infinitas manhãs e noites e multiplicando muitas vezes por mil a variação dos inventários das maneiras de passar de uma geração para a outra os segredos da tribo, entre avós e netas, de aldeia a aldeia, de uma casa à outra a *educação* invadiu o planeta e fez dos seres que nós fomos: mulheres e homens. Porque de então em diante, entre guerra e paz, os seres que somos descobriram que valem muito pouco o saber e a consciência se não existir entre as pessoas que à noite se reúnem à volta do fogo o sentimento coletivo de tornar tudo partilha e repartir, como o peixe e o pão, os gestos das mãos e da voz com que aprende do outro os seus nomes e os segredos de amassar a farinha e assar a massa no forno que alguém fez quando aprendeu a fazer... E com as mulheres e os homens das noites não lembradas da história, por toda a parte a *educação*, a sua viagem cheia de luzes e de sonhos, mas também de horas escuras, horas cheias de tormento.

Ao longo do caminho sinuoso dos montes e vales da vida repartida como história, que outros tantos dias e outras noites primitivas terão sido testemunhas das infinitas tramas dos mistérios onde, aprendendo com a vida e a alma a experimentar o fio da natureza, os homens do mundo aos poucos tudo transformaram tocando a água e a pedra com as ferramentas das mãos e do espírito? Eles... nós, frágeis senhores de tudo, irmãos do universo, seres por onde a vida alcançou a consciência: filhos do barro, da chama e da carne, ferreiros dos signos, escrivões dos símbolos, criadores do tempo, da cultura, com que a tudo deram o rosto e o nome, e em todas as coisas assinaram com o sinal de seu poder: marcas de alma e sangue dos sonhos dos homens.

E entre tudo – pessoas, palavras, signos, símbolos e sentimentos –, à volta das fogueiras, dentro das choças nas noites das grandes chuvas, tocando uns com as mãos os corpos dos outros: aprendiam-e-ensinavam e de novo, muitas vezes, ensinavam-e-aprendiam.

E assim como fizeram as pessoas depois das primeiras com os bens que o trabalho caçava, colhia, criava e fiava, eis que entre todos alguns faziam circular os rituais do saber. E revelavam segredos e apalavravam o conhecimento e davam, como a carne ou o pão, aos outros, para que a morte não viesse tão logo e os filhos fossem mais sábios do que os pais e os netos mais sábios do que os avós. Assim foi. “— quando eu nasci já então os grandes peixes haviam passado... — E quando foi que você nasceu? — Depois que os grandes peixes haviam passado!” Vivendo juntos sempre alguma forma de comunidade, experimentando o mundo e tocando com os mesmos gestos o que viram antes tocarem com outras mãos, os homens do mundo antes de nós aprenderam mais do que as lições que o mundo dá. Ao ser roçado com amor e fúria entre o corpo e o pensamento, aprenderam mais do que as lições que a vida abre aos olhos e oferece – de todos, a melhor mestra – porque, além da vida individual, mas através dela, descobriram as lições vividas entre uns e outros ao redor do calor dos corpos, olhando com fome os dedos do artesão e as mãos do sábio e murmurando baixinho dentro do espírito as palavras que ouviam... Isso, através do que a vida se multiplica e transforma a sua qualidade ao olhar a vida de si mesma com o pensamento consciente como a filha que aprendeu da mãe e ensina a mãe. Isso, que realizado vezes sem conta passa do gesto ao ensino, do ensino ao saber e, partilhado, do saber à cultura.

3. tão grande como tudo o que é humano é a educação

Como o chão de terra do clã tribal, no mapa vivo dos sinais da aldeia, dentro das canoas, no tabuleiro das primeiras roças de inhame ou trigo seguindo atrás os passos dos adultos nas trilhas dos matos, olhando em silêncio a mãe fazer uma esteira de palha, vendo, cúmplice de um instante feliz, o pai pescando o peixe. Como terá sido que as meninas e os meninos das primeiras tribos das nações dos homens sabiam cantar as canções e dizer as preces às flores e aos deuses de seus mundos? Como aprendiam todos com o tempo a desfiar a tela infundável dos nomes e de tudo e decifrar a equação complicada das categorias sociais de pessoas com quem era dado a cada um conviver: em seu tempo, a seu modo? Como aprendiam as crianças desde cedo quem era quem entre os outros: para conviver, para evitar, para brincar, para respeitar, para caçar, para casar, para temer, para parir, para esperar, para ajudar a morrer?

E como é que os mistérios da tribo eram desigualmente guardados antes da escrita, na efêmera flor da memória do grupo e de uma geração à outra, entre muitas, atravessavam o sono dos séculos? Como se aprende a cantar com a mãe uma primeira canção de crianças e com os velhos a pronunciar entre balbucios da prece o nome amado e terrível dos seres sagrados? Raros nomes de amor e medo que os mitos imemoriais da aldeia inventaram entre verões e invernos, e os seus ritos dançados entre palmas à volta do fogo faziam tudo ser tão cheio de vida e de realidade? Como será que do adulto ao menino passou muitas vezes, em tantas eras e lugares, o poder de invocar o artifício da magia, mãe da ciência e sua irmã? Como foi que um outro ensinou a um outro os outros nomes das mesmas coisas e os dos espíritos da vida com que a imaginação de alunos e de mestres povoou por toda a parte um alfabeto sem fim de significados: o fundo das águas e a escuridão das matas, o espaço azul e sem formas, o sol e a lua, o mapa interior das árvores, a alma dos bichos, o caminho dos ventos errantes e a mensagem do deserto? Como um dia alguém fez uma arapuca e ensinou a alguém o que havia nela, e pela primeira vez a maldade do homem prendeu ali uma ave amarela? E, multiplicado entre o bem e o mal o domínio do homem sobre o mundo transformou-se em poder e em sabedoria. E nos ritos que tornam a mata um deserto e depois frutificam o deserto e depois o destroem, e depois... Pois como quem de todas as coisas conhecidas sonha ser o senhor, mas tal como a criança, precisa a cada dia aprender de novo cada passo do caminho do conhecimento que habita ao mesmo tempo a sua alma e o universo, eis que o homem leu e releu pelo fio do tempo afora as lições de conviver com o outro e o mundo; com os outros de seu mundo e de outros; com os mundos de seus outros; com os outros de si mesmo; com os mundos de si, outro. E para então transformar ao mesmo tempo o mundo e a si mesmo (pois já então Prometeu havia dado o fogo aos homens...) segundo as imagens dos sonhos que todas as noites tinham os magos, entre momentos irmãos e opostos de ódio e amor fraterno. As pessoas da cultura aprenderam a criar e construir, a saber e repartir como o sábio-operário os objetos de seu dia: o arco e o cesto, a prece e a rede, o arado e o fio da sementeira, os desenhos passados no rosto do morto, os colares e os braceletes das festas dos corpos de seus filhos. E assim, de muitos modos, cada um de acordo com a sua gramática dos ofícios entre todos, desiguais igualados, a tribo aprendeu a fazer circular em casa em casa os bens do fruto do trabalho as pessoas e os símbolos dos nomes. E de uma porta à outra entre todos deveriam passar os seres das trocas:

peixes, pessoas e parábolas...

E, em cada cultura, tudo ia até onde alcançava ir a *educação* em meio a pessoas e saberes diferentes e iguais...

Pois houve um tempo em que,

em nada diversa de uma brincadeira entre primos

ou de um momento de assistir juntos ao rápido passeio de uma estrela cadente

ou ao trabalho rotineiro que três meses depois multiplica por cem uma semente, eis que a *educação* corria de mão em mão no bailar de qualquer gesto.

E foi quando ela não tinha ainda sequer esse nome e os seus donos,

porque então livre, solta da amarra de possuir senhores do saber e do sentido como as flores que todos colhem e carregam para a casa,

uma *educação* solidária amadurecia o fruto que o saber semeava.

4. foi quando então...

Aqui e ali, por toda a parte, quando cresceram os bens e os poderes

dos homens de antes de nós, e os frutos do trabalho de todos

multiplicou para alguns muitas vezes as cestas dos grãos de cereais

eis que houve a sobra não gasta na festa à volta do fogo,

e o poder de guardar o que não era mais de todos

transformou o uso e a troca solidária na posse e no intercâmbio interessado.

Então, entre os homens da aldeia-cidade surgiram muros e soldados.

Surgiu a moeda – o que se acumula nos porões dos palácios e não se come –,

e as pessoas do mundo começaram a ensinar-e-aprender a pior lição.

Foi quando uns foram donos do gado e coube a outros o dever de vigiá-lo,

e empilharam uns os montes de trigo que faltava na mesa de outros,

e muitos teciam em teares de lágrimas a roupa de poucos,

e sobre o chão dos primeiros mundos divididos entre os homens

tornaram-se uns os donos da terra, das beiras dos rios e dos riachos,

e foram donos das cidades e senhores das praças e do poder de dizer:

“isto é meu, é o meu domínio!”

E cada vez mais, onde havia trilhas sem portas, fizeram grandes portas fechadas

e, onde todos eram livres e diferentemente iguais,

começou a reinar a desigualdade

e a maldição que torna uniforme a diferença e servo quem era livre...

E então o saber, que dava nome às imagens e fazia mitos dos sonhos

e era o fruto do trabalho sobre a terra e filho do espanto e da maravilha,

dividiu-se também entre os filhos dos homens, como a terra e os seus frutos.

E o que fora repartido entre todos – nomes, segredos, lembranças –

aos poucos saiu da volta das fogueiras e do olhar dos primeiros magos

e escondeu-se também entre paredes protegidas por muros e guardas.

E foi quando, como o grão roubado da mesa dos outros para o celeiro dos ricos,

uma parte poderosa do ofício do vôo de ensinar-e-aprender

dividiu-se também sob as mãos alvas de senhores de sedas

esquecidos, como os mestres de quem eram donos, como eles,

de segurar com o peso bom dos braços os dois varais do arado...

De quem são as estrelas?

De quem são as figuras que a alma dos homens faz dela?

De quem são os seus nomes: “Antares”, “Capela”, “Rigel”, “Betelguese”?

De quem é o saber que das estrelas e seus nomes fez deuses e lendas, heróis do destino e caminhos sobre os mares nas viagens a outras terras?

Em nome de quem? Do quê? Os homens dividiram então o saber em saberes e deram, a cada um, um caminho e um destino.

E deram a alguns o segredo de um poder

diverso do que houvera antes entre diferentes, tornados agora desiguais?

Como é que foram separados por muros os próprios nomes das coisas da vida e dado a uns o poder de dizê-los e aos outros não, e, em silêncio,

tornarem-se servos onde houve senhores, e colonizados onde há colonizadores?

E aqueles-que-não-sabem onde agora existem os senhores-do-saber e os donos do trabalho e dos ofícios dos que conhecem e ensinam?

5. acaso esquecemos...

Acaso esquecemos, professoras, educadoras, essas lições da história?

Terão elas sido um mau momento do passado

ou estão à nossa volta, agora, aqui?

Olhamos em nós e ao redor de nós e vemos claros os seus despojos,

ou fizemos delas os mitos e os contos de fadas de nossas lições?

Por que então tudo foi como se uma canção fácil – uma dessas cantigas um dia surgidas no largo do centro da aldeia,

sem que se saiba de quem ou quando,

e que as pessoas, juntas, soubessem entoar

com vozes doces e flautas de madeira,

e dançando lembranças cantassem as estórias de sua própria estória –

fosse posta, escondida e guardada em templos e em palácios

onde apenas sete iniciados vestidos de roupas brancas de linho,

onde antes houvera setenta pastores com flautas nos montes e vestes de peles,

e esses poucos, separados, soubessem tocá-la em flautas de ouro

e cantá-la em voz baixa para sete senhores, entre setecentos mil outros,

deixados do lado de fora, separados por muros e silêncios de pedra.

Sete senhores de Tebas – e quantas houve! E quantas há! – que fazem a festa

e pagam aos músicos depois de haverem separado o trigo da palha

e o saber do poder do saber do trabalho

e os hinos dos reis dos cantos dos escravos

e os instrumentos de ouro dos de madeira e couro

e aqueles que trajam as vestes brancas e livram a mão do arado

dos que rasgam nas ferragens do arado as roupas de trapos.

Depois de haverem na trilha dos tempos colocado longe a multidão dos muitos do segredo bom das letras de músicas que ficaram difíceis

sem nunca terem sido sábias, e das fórmulas tornadas as ciências

daqueles que puderam de então em diante seguir aprendendo os nomes que nomeiam os segredos do mundo e o coração da vida.

6. desigual, dividida, ela persiste

Tão grande quanto tudo o que é humano é a *educação*.
E também tão corriqueira, tão estranha e tão terrível.
Depois de tantos anos, ela está viva, como os homens, a história e as culturas.
E não existe somente na escola e no sistema, mas na vida.
E depois de tanto, todas as teorias sobre ela, e os métodos e os artifícios não a tornaram, e à sua pequena infinita trama de trocas entre as pessoas, muito diferentes do que, múltipla, diversa, ela tem sido vida afora entre professores-e-alunos, mas de maneira igual, entre avós-e-netos.
Nada existe nela de eterno ou de absoluto, e tudo muda e permanece, e nada nela foi a criação dos deuses que criaram flores e pintassilgos.
Nós, criaturas e criadores de Prometeu, acendemos um dia o seu fogo,
Pois, como tudo o que o homem precisou aprender para ser e criar, a *educação* é filha do trabalho e é, ela mesma, um trabalho dos homens.
Um trabalho em apenas alguma coisa mais difícil do que outros, porque ele é feito entre sons e sentidos sobre a matéria de seu próprio espírito, e lavra, semeia, cuida e colhe na terra de seu próprio corpo.
Ela existe apenas onde as mulheres e os homens se reúnem e compartilham: livres e iguais, à volta da fogueira, ou separados entre muros.
Por isso mesmo, quando por seu meio as pessoas transformam as regras das trocas do trabalho e as leis da repartição de seus frutos, do mesmo modo a *educação* muda os seus nomes e troca de roupas e varia de um sistema a outro o próprio trabalho de que é feita.

Apenas aqueles que pretenderam obrigar o educador a ser menos humano do que os avós de um tempo antes, e não estar, como todos, entre todos, contaram a ele, fechadas as portas, acesas as luzes que não são de fogo, que o seu trabalho é um ofício separado dos outros e ele, sendo um sacerdote de vestes brancas, não pode ser um profeta.
Porque os que dizem que o seu ofício instrui o que se sabe, esquecido de ensinar o que se cria com o outro e se aprende dele, esqueceram de contar que a mesma luz que clareia salas escurecidas é um fogo vivo que, às vezes, incendeia no meio da noite o coração e o mundo.
Pois, entre ensinar-e-aprender, as palavras trocadas geram as idéias.
As idéias trocadas não transformam o mundo. As idéias transformam as pessoas e as pessoas transformam o mundo. As pessoas transformam o mundo!

Emissário da palavra, buscador do diálogo, criador de mundos novos, o educador não é um artesão parado num tempo.
Por causa de um ou sete sonhos que tem todos os dias – e como ser um professor sem sonhar isto? –, ele não pode esquecer todos os dias as tarefas de seu tempo,

e nada do que é humano, nele, em cada dia, lhe é indiferente...
Podemos parecer sermos hoje menos do que fomos ontem,
pois o salário injusto nos diz isto e há tantas máquinas à volta... tantas.
Mas eles sabem e nós que somos hoje mais indispensáveis do que nunca,
porque mais do que antes trata-se de salvar o homem de si mesmo,
e por isso somos como pontes, mensageiros do que foi lembrado: os educadores.
Se não somos senhores de nossa própria fala
e não reaprendemos de novo a inverter com a vida as lições da sala de aulas,
sabemos que é possível recriar com o outro as palavras perdidas
dos que perderam a voz, mas não a memória da fala...
Entre todos e não apenas entre os escolhidos,
o trabalho do educador serve ao reencontro do homem com a sua origem,
e não somente por dever de ofício é urgente não esquecermos
que se não tomarmos com eles entre as mãos o leme do navio da *educação*,
outros o farão por nós e contra nós, e contra o horizonte
da aurora dos tempos que hão de vir, porque, juntos, nós o faremos chegar.
Pensar a rotina e o mistério de nosso trabalho como um ofício entre muitos.
Ousar recriá-lo sempre e transformar com outros todas as suas esferas:
a da sala de aulas, da escola, do sistema e do lugar do sistema.
Imaginar que a *educação* existe menor e maior do que a escola
e que, educadores, somos todos os que ainda temos o olhar dirigido ao infinito,
ao horizonte distante e possível de um mundo fraterno de homens livres
onde todos possam ser, desarmados, irmanados, alunos e sábios.
Entre as pessoas do mundo, os homens do povo
de quem, professores, somos mais e menos do que mestres,
e muito mais do que meros mediadores de algum poder supremo
situado fora dele e de nós mesmos.
Ao lado dos que não esqueceram de ser portadores do futuro,
seus irmãos e companheiros de um mesmo longo caminhar.



A caminho de Cabo Verde

No ano de 2008, completaram-se 40 anos da *Pedagogia do oprimido*, obra-prima de Paulo Freire que se constitui, seguramente, no livro de pensamento educacional mais lido em todo o mundo entre os segmentos sociais que compartilham a prática da educação libertadora. Concluídos os manuscritos em 1968, no Chile, teve sua primeira publicação em inglês, depois em espanhol, italiano, francês e alemão, antes da versão portuguesa. Hoje, em mais de 40 línguas, *Pedagogia do oprimido* continua a ser estudado (e, por sua vez, também criticado) em todo o planeta. Assim, não bastasse o seu imenso valor literário, tornou-se paradigma de lutas que romperam as fronteiras da educação e penetraram em inúmeras formas e espaços de militância e transformação em variados contextos culturais em todo o planeta.

Recuperar e avaliar criticamente as quatro décadas dessa revolucionária filosofia educacional é imperativo, não apenas em função da riqueza de uma memória histórica, mas, sobretudo, pela necessidade de retomar suas raízes como um dos lugares de possíveis respostas aos novos e antigos problemas educacionais e sociais que nos desafiam ainda hoje. Trata-se de, mais uma vez, refletir sobre uma das importantes lições deixadas por Paulo, que, coerente com sua proposta, alertou aos que se identificam com sua práxis a respeito do perigo da mitificação e da necessidade de atualização de suas idéias.

Ao tratar de “Globalização, educação e movimentos sociais”, o VI Encontro Internacional foi, ao mesmo tempo, um reencontro com a *Pedagogia do oprimido* para, lendo criticamente o mundo de ontem e de hoje, alimentar a pedagogia da esperança sem a qual não se transforma e nem se constroem caminhos na História.

Ao comemorar, em 2008, a primeira década do *Fórum Paulo Freire*, este encontro teve também o propósito de reafirmar os elementos que caracterizaram sua gênese e sua história: *criticidade* (porque não mitifica personalidades nem teorias); *organicidade* (porque tanto a preparação quanto a realização do Fórum não se restringem ao evento, mas desdobram-se em redes conectivas de pessoas, ações e projetos); *cientificidade* (que recupera os núcleos substanciais dos saberes de experiência, feitos em diálogo com os paradigmas da ciência); *politicidade* (porque afirmar a *pedagogia do oprimido* requer negar a neutralidade e assumir posições de intervenção social) e *formação* (uma vez que o fórum se constitui num espaço de produção e diálogos de saberes).

O sucesso desse evento, realizado entre 16 e 20 de setembro, não seria possível sem a parceria do Instituto Paulo Freire com a Pontifícia Universidade Católica de São

Paulo que, constituindo diferentes grupos de trabalho articulados entre si, contou com a dedicação incondicional de dezenas de educadores e educadoras.

Desde 2007, IPF e PUC-SP abraçaram juntos esse projeto desafiador que, em sua fase preparatória, demandou inúmeras reuniões e encontros, sempre marcados pelo profundo diálogo e generosidade de ambas as partes, o que estreitou mais ainda os laços entre as duas instituições.

Dentre outras razões, essa união refletiu uma dimensão simbólica no que diz respeito à presença de Paulo Freire. É que esses espaços foram as suas duas grandes casas de trabalho em seus últimos anos. Paralelamente ao seu intenso itinerário pedagógico em freqüentes cursos que ministrava nas diversas regiões do Brasil e do exterior, ele exerceu o ofício de professor universitário na PUC-SP, entre 1981 e 1997. Na última década do século XX, como inspirador do IPF, desenvolveu atividades nessa instituição até a ocasião de seu falecimento. Em ambos os espaços, o legado freiriano se mantém vivo e em constante reinvenção. Isso não ocorre apenas porque nesses lugares encontram-se companheiros e companheiras que trabalharam e aprenderam com Paulo Freire, mas, sobretudo, porque em seus projetos educacionais incorporam-se os princípios mais substanciais da práxis freiriana, que se fundamentam, sobretudo, na “educação como prática da liberdade”. Graças às conexões produzidas nessa parceria, Cabo Verde, que há anos desenvolve projetos com a PUC-SP, foi eleito para sediar a sétima edição do Fórum Paulo Freire, em 2010.

Nessa atmosfera de continuidade do Fórum Paulo Freire – que, prosseguindo virtualmente, será acolhido daqui a dois anos em África –, gostaríamos de reconhecer a riqueza humana e pedagógica de todos os educadores e educadoras que neste encontro (e, claro, em tantos eventos congêneres no mundo todo) e, sobretudo, em suas práticas cotidianas, dedicam suas vidas a favor de uma outra educação utópica, viável e melhor.

Moacir Gadotti, Maria Stela Graciani e Jason Mafra

